



Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Dissertação de Mestrado em Educação e Formação de Adultos e
Intervenção Comunitária

**Estudo exploratório sobre o pensamento reflexivo
de adultos certificados pelo processo de RVCC de
nível secundário**



Carla Maria Tavares Franco
Coimbra
2012

Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Dissertação de Mestrado em Educação e Formação de Adultos e
Intervenção Comunitária

Orientadora: Professora Doutora Albertina Lima Oliveira

**Estudo exploratório sobre o pensamento
reflexivo de adultos certificados pelo processo de
RVCC de nível secundário**

Carla Maria Tavares Franco
Coimbra
2012

Dedicatória

A quem, infelizmente, saiu da minha vida
A quem, felizmente, decidiu ficar
À minha filha Matilde
Ao Crisform

Agradecimentos

Agradeço a todos os professores deste mestrado, que, cada um à sua maneira, souberam motivar-me para esta nova experiência de aprendizagem.

Em especial, à Professora Doutora Albertina Oliveira pela sua dedicação, entusiasmo e companheirismo.

À Cidália por todo o apoio no desenvolvimento desta investigação.

À Antónia e à Lília pelos “bons momentos passados na bela Coimbra”! (Com sotaque brasileiro)

Ao Crisform por ter permitido o desenvolvimento desta investigação e também pelos dez anos e meio de uma carreira profissional magnífica.

À minha equipa de trabalho no Crisform por sempre ter correspondido a tudo o que lhes foi solicitado e por todo o trabalho, empenho e dedicação manifestado ao longo de todos os anos que fizeram parte deste projecto.

A todos os formadores do Crisform pelo profissionalismo e empenho demonstrado.

Aos cerca de 15.000 formandos que passaram pelo Crisform e que tendo sido a sua alma, foram o motivo pelo qual ingressei neste mestrado.

Por último, não posso deixar de agradecer ao Sr. Director, Avelino Sousa Lopes, simplesmente por TUDO, com todo o significado que esta simples palavra possa ter.

Índice

Resumo	9
Abstract.....	10
Introdução.....	12
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	14
<i>CAPÍTULO 1-A educação de adultos no quadro da educação ao longo da vida.....</i>	<i>15</i>
Introdução.....	16
1) Perspectivas teóricas em Educação de Adultos	18
1.1) O pragmatismo	18
1.1.1) John Dewey.....	19
1.1.2) Eduard Lindeman	20
1.1.3) A aprendizagem experiencial	21
1.1.3.1) A aprendizagem de dupla volta de Argyris e Schön.....	23
1.1.4) O interaccionismo simbólico.....	24
1.2) O humanismo.....	26
1.2.2) O conceito de andragogia.....	28
1.2.3) Andragogia e pedagogia: Dois modelos de educação?	29
1.2.4) O facilitador da aprendizagem e da autodirecção	33
1.2.5) Brookfield	34
1.2.6) A teoria crítica	35
1.4) Pedagogia crítica	38
2) Políticas e práticas da Educação de Adultos em Portugal, desde o final do séc. XX..	40
2.1 Estudos empíricos.....	44
2.1.2 O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida: Actualização e aperfeiçoamento	44
2.1.3 Inquérito à educação e formação de adultos (INE)	45

2.1.4 O impacto da certificação de competências na vida das pessoas: A experiência da ESDIME	47
2.1.5 Iniciativa Novas Oportunidades – Primeiros estudos de avaliação externa: Percepções	49
2.1.6 A capacidade de aprendizagem ao longo da vida e o bem-estar dos adultos em processo de RVCC de Nível Secundário	53
2.1.7 O processo de RVCC de Nível Secundário e a orientação para a aprendizagem ao longo da vida	53
3) Conclusão do Capítulo	55
<i>CAPÍTULO 2- O pensamento reflexivo: teoria, investigação e prática</i>	56
Introdução.....	57
1)Desenvolvimento intelectual e ético de Perry.....	62
2)Modelo do Juízo reflexivo de King e Kitchener.....	65
3) Conceito de reflexividade crítica de Mezirow.....	67
4)O modelo de reflexão epistemológica de Baxtar Magolda.....	69
5)Modelo das crenças epistemológicas de Schommer.....	72
6) Discussão e conclusão dos modelos revistos.....	75
<i>CAPÍTULO 3- Contextualização do processo de RVCC-NS</i>	77
1) O sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).78	
1.1)O referencial de competências - chave de nível secundário.....	83
1.2) Histórias de Vida ou Abordagem (Auto)biográfica.....	90
1.3) Balanço de competências	91
1.3)PRA – Portefólio Reflexivo de aprendizagens: coleccionar, seleccionar, reflectir e relacionar	93
2.) Conclusão do Capítulo.....	93
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	95
<i>CAPÍTULO 4 - Enquadramento metodológico do estudo empírico</i>	96
1.Problemática e Objectivos do Estudo.....	97

2. Metodologia.....	99
2.1. Caracterização da população-alvo e dos participantes	99
2.1 Caracterização da população-alvo	100
2.2 Participantes	102
3. Instrumentos.....	103
<i>CAPÍTULO 5 - Apresentação e discussão dos resultados.....</i>	<i>110</i>
1) Apresentação dos Resultados.....	111
1.1 Avaliação do processo de RVCC	112
1.1.1 Avaliação positiva.....	113
1.1.2 Avaliação negativa.....	116
2) Mudanças ocorridas após a realização do processo de RVCC.....	117
2.1 Capacidade interpretativa	117
2.2 Capacidade de investigar assuntos	117
2.3 Capacidade reflexiva	118
2.4 Mais conhecimentos	123
2.5 Competências de literacia.....	123
2.6 Novas acções	124
2.7 Ausência de mudança	125
3 Análise dos dilemas	127
4 Discussão dos resultados e conclusão	135
5 Limitações do estudo e sugestões para posteriores investigações	137
CONCLUSÃO GERAL	138
Referências Bibliográficas.....	141
ANEXOS	149
Anexo 1 – GUIÃO DE ENTREVISTA	150
Anexo 2– GUIÃO PARA A CONDUÇÃO DA ENTREVISTA.....	155
Anexo 3 – PROBLEMAS MAL ESTRUTURADOS	157

Anexo 4 – MINUTA DO TERMO DE CONSENTIMENTO DOS ENTREVISTADOS	159
Anexo 5 – ENTREVISTAS	161
Anexo 6 – MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO	224
Anexo 7 – MATRIZ DE ANÁLISE DOS DILEMAS.....	241

Índice de Figuras

<i>Figura 1: Esquema Compreensivo do Processo de RVCC</i>	<i>80</i>
<i>Figura 2: Matriz conceptual dos elementos metodológicos em processos de RVCC - nível secundário.....</i>	<i>82</i>
<i>Figura 3: Desenho do referencial de competências-chave para a EFA - Nível secundário.....</i>	<i>84</i>
<i>Figura 4: Estrutura da Área de Competências-Chave Cidadania e Profissionalidade.....</i>	<i>87</i>
<i>Figura 5: Estrutura da área competência-chave.....</i>	<i>88</i>
<i>Figura 6: Estrutura da área de competências-chave</i>	<i>90</i>

Índice de tabelas

<i>Tabela 1- Diferenças dominantes entre a perspectiva andragógica e pedagógica</i>	<i>30</i>
<i>Tabela 2: correspondência entre as etapas do ciclo andragógico e as etapas de intervenção no âmbito dos CNO's.....</i>	<i>32</i>
<i>Tabela 3: Tabela-síntese da estrutura e elementos conceptuais das 3 Áreas de Competências - Chave</i>	<i>85</i>
<i>Tabela 4 – Cotações dos dilemas</i>	<i>135</i>

Índice de gráficos

<i>Gráfico 1: Distribuição do púb.– alvo em relação ao e género.....</i>	<i>100</i>
<i>Gráfico 2- Concelhos de Residência da população - alvo.....</i>	<i>102</i>

Resumo

Não basta ser adulto para se possuir o pensamento reflexivo, nem a idade, por si, o desenvolve. Todas as investigações mostram que é preciso mais! São já numerosas as pesquisas sobre o pensamento reflexivo com adultos a frequentar o ensino superior. Todavia, o mesmo não acontece com todos aqueles que detêm um nível de estudos inferior, não se sabendo com clareza, que tipo de pensamento tendem a alcançar.

Sabemos que o referencial de competências-chave do 12º ano assenta no pressuposto de que os adultos que obtêm este grau académico, através dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, devem possuir um nível substancial de capacidade reflexiva.

O nosso estudo pretende precisamente explorar o pensamento reflexivo de adultos certificados pelos processos referidos, ao nível secundário. Para o efeito, foram entrevistados dez adultos, através de entrevistas semi-estruturadas, em que se obtiveram elementos sobre a percepção dos próprios relativamente a mudanças ocorridas, na sua forma de pensar, através da participação no processo, bem como se avaliou o seu tipo de pensamento através do recurso a três dilemas, baseados no modelo teórico de King e Kitchener (1994) e na entrevista do juízo reflexivo das mesmas autoras.

Os dados foram recolhidos entre Outubro de 2010 e Novembro de 2010 e os principais resultados indicam que a participação no processo de RVCC-NS, do ponto de vista dos entrevistados, originou mudanças a vários níveis. No entanto, o nível de sofisticação de pensamento destes adultos, tal como evidenciado pelas respostas aos dilemas, tende a não ser elevado. Assim, o nosso estudo parece estar em consonância com o referenciado por King e Kitchener (1994), quanto ao lento desenvolvimento das estruturas de pensamento reflexivas, bem como à importância dos estudos superiores para as desenvolver.

Palavras-chave: Educação de Adultos; Pensamento reflexivo; Autonomia intelectual; Processo de RVCC de Nível Secundário.

Abstract

To be an adult is not enough to show the reflective thinking and age, as itself, doesn't develop it. All investigations point to the fact that much more is needed. There are already a number of researches about reflective thinking with adults attending higher education. However, the same doesn't happen with those with lower education; it is not certain what kind of thinking they tend to achieve.

We acknowledge that the Key Competences Reference for the 12th grade is based on the assumption that the adults achieving this grade, through the processes of recognition, validation and certification of competences, should acquire a substantial level of reflexive capacity.

Our research intends, precisely, to explore the reflective thinking of adults, certified by these processes, on the secondary level. For that purpose, we have interviewed ten adults, through semi-structured interviews, where we could obtain data about their perception concerning changes in their way of thinking as a result of their participation in the process of recognition of prior learning (RPL). Three dilemmas were also presented to the adults to assess their reflective thinking level, based on the King and Kitchener's (1994) theoretical model and on the interview of the reflective thinking from the same authors.

The data were obtained between October 2010 and November 2010 and the main results show that the attending in the RVCC-NS processes, from the interviewed adults' point of view, led to changes on several levels, but the thinking sophistication level of these adults, according to the answers to the dilemmas, tends to stay low. Therefore our research seems to be in consonance with the King and Kitchener's (1994) one.

Keywords: Adult Education; Reflective thinking; Intellectual autonomy; RVCC process; Recognition of prior learning.

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente trabalho de investigação debruça-se sobre o estudo da influência do processo de RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário (NS) no desenvolvimento do pensamento reflexivo dos adultos que o realizam.

Na origem do tema desta investigação esteve o desenvolvimento de um trabalho sobre o pensamento reflexivo para a unidade curricular de “Educação para a autonomia e aprendizagem autodirigida”, bem como o desempenho da actividade de Coordenadora do CNO – Centro Novas Oportunidades do Crisform, na Marinha Grande. Enquanto Coordenadora do CNO, e enquanto estudante desta temática, bem como com base nos resultados da literatura, revelou-se de grande importância procurar saber até que ponto os adultos que não frequentam o ensino superior manifestam pensamento reflexivo. Sendo este um processo que exige autonomia por parte dos adultos, bem como a capacidade para serem autodirigidos na aprendizagem, será que ao longo do mesmo os adultos desenvolvem a reflexividade crítica ou o tipo de pensamento que referimos? Esta foi a questão geral que orientou todo o nosso trabalho e deu origem a esta investigação

A presente dissertação encontra-se estruturada em duas partes: a primeira parte é dedicada ao enquadramento teórico e integra um capítulo contextualizador da Educação de Adultos no quadro da educação ao longo da vida; o segundo capítulo detém-se no pensamento reflexivo, abordando-se a teoria, a investigação e a prática. A segunda parte é dedicada ao estudo empírico, onde no primeiro capítulo se explica o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências e no segundo é apresentada a problemática e os objectivos do estudo, é efectuada a caracterização da população alvo e da amostra, dos procedimentos utilizados e onde se procede à análise e discussão dos resultados obtidos.

No enquadramento teórico da Parte I, e mais propriamente no capítulo I, procuramos enquadrar a Educação de Adultos nas principais perspectivas teóricas que lhe estão subjacentes, bem como nas políticas e práticas que têm vigorado em Portugal, desde o final do século XX. Ainda nesta parte, abordamos alguns estudos empíricos realizados no âmbito dos processos de RVCC e da Iniciativa Novas Oportunidades.

No capítulo II apresentamos os princípios teóricos sobre o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos adultos. De entre os modelos que os diversos especialistas têm vindo a apresentar, optámos por seguir de perto o modelo do juízo reflexivo de King e Kitchener (1994), por ser dos que se encontram mais fundamentados empiricamente, baseando-se num conjunto abrangente de investigações transversais e longitudinais.

Na parte II, dedicada ao estudo empírico, no capítulo I caracterizamos o actual Sistema de RVCC. Neste âmbito, procede-se à abordagem do referencial de competências chave de nível secundário, das histórias de vida, do balanço de competências e do portefólio reflexivo de aprendizagem, clarificando-se os conceitos e metodologias e de que forma estes se articulam na concretização dos processos de RVCC-NS. No Capítulo II, após a apresentação da problemática em estudo, das metodologias utilizadas e da caracterização da população-alvo e dos participantes, apresentamos os resultados obtidos ao nível da avaliação que os adultos fazem do processo de RVCC e das mudanças por ele provocadas.

Assim, esperamos que esta investigação possa ser mais um contributo, não só, para a reflexão sobre as práticas de Educação de Adultos, mas também, para o estudo do desenvolvimento do pensamento reflexivo dos adultos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

A educação de adultos no quadro da educação ao longo da vida

Introdução

A educação de adultos, tal como é hoje conhecida, é um fenómeno de investigação recente, embora não constitua uma novidade, uma vez que existe desde tempos imemoriais no plano da educação informal. Com efeito, a educação do ser humano confunde-se com o próprio processo de vida de cada pessoa, pelo que se pode afirmar que a Educação de Adultos tem um longo passado, mas uma curta história (Simões, 1979). Assim, dando este domínio de conceptualização, investigação e de prática continuidade aos ideais da filosofia das luzes, é encarado como um processo permanente e assenta, fundamentalmente, no princípio de que, como refere Schwartz (1998, citado por Canário, 2000), não há nenhuma idade em que não faça sentido aprender, pelo que todas as idades são válidas para a instrução.

Durante o século XIX e a primeira metade do século XX, deu-se o grande movimento de afirmação e desenvolvimento da educação de adultos, desenvolvimento este que surgiu em torno de quatro aspectos essenciais: a própria emergência do conceito; as iniciativas ligadas à formação profissional; a iniciativa do Estado em alfabetizar os iletrados; e a educação política direccionada para a prática do sufrágio universal (Canário, 2000).

Na génese da educação de adultos estão, assim, os movimentos sociais de massas, nomeadamente os movimentos operários e o processo de formação e consolidação dos sistemas escolares nacionais que, segundo Canário (2000), conduziu à emergência de modalidades de ensino de segunda oportunidade.

Após a segunda Guerra Mundial, dá-se a explosão da educação de adultos. Realiza-se, em 1949, em Elsinor, Dinamarca, a primeira conferência internacional de educação de adultos, sob a égide da UNESCO. A expansão da formação de adultos assume desde então um papel decisivo, ao mesmo tempo que enfatiza a sua vertente de educação cívica, pois a ela atribui-se, segundo Bholá (1989, p.14, citado por Canário, 2000, p.12), “o papel de encorajar a tolerância entre as nações, promover a democracia nos países, criar uma cultura comum englobando a elite e as massas, trazer esperança aos jovens, dar às populações um sentimento de pertença a uma comunidade”, quer a nível nacional, quer mundial.

A expansão acelerada da educação de adultos no pós-Guerra foi acompanhada por um processo de diferenciação interna e de complexificação do próprio campo, cuja

marca de destaque foi sendo, cada vez mais, a sua heterogeneidade. Tal heterogeneidade traduz-se numa multiplicidade de práticas onde a aprendizagem se encontra sempre aliada à mudança (Finger, 2008).

Ao referirmos alguns apontamentos históricos da Educação de Adultos, não podemos deixar de mencionar também, e ainda sob a acção da UNESCO, um importante ponto de viragem, na medida em que venceu a importância da educação de adultos no desenvolvimento económico e a afirmou como prioridade estratégica (Canário, 2000). Com efeito, a partir da década de 60, emergiu o movimento da educação permanente, o qual reivindicou uma formação centrada na pessoa e nos seus contextos, capaz de superar os constangimentos e limitações do modelo escolar. Encarada como um processo contínuo, a educação permanente torna-se para a UNESCO numa ideia nuclear, tendo por função conduzir ao desenvolvimento técnico e à evolução das mentalidades. Uma vez que a Educação de Adultos nasceu, historicamente, da ideia e da necessidade de mudança social, a UNESCO assumiu este desígnio perspectivando-a como um movimento social enquadrada na educação permanente para o desenvolvimento da sociedade e o bem estar dos seus cidadãos (Finger, 2008).

Segundo Finger e Asún (2003), o papel fundamental desempenhado pela UNESCO na Educação de Adultos juntou as três principais escolas de pensamento neste domínio – o humanismo, o pragmatismo e o marxismo – e enquadrou-as de forma a colocar a educação ao serviço do desenvolvimento. Por conseguinte, podemos referir que a educação de adultos é um campo que tem fundamentos teóricos muito diversificados, havendo quem sustente a ideia de que a Educação de Adultos na Europa e na América do Norte apresente alguma diferenciação.

Segundo Finger (2008), na Europa somos grandemente influenciados pela Filosofia das Luzes, onde o marxismo e o cognitivismo assumem especial relevo, ou seja, temos uma visão mais racionalista, segundo a qual através da análise se alcança a compreensão dos fenómenos e, por sua vez, a mudança no comportamento. Em contrapartida, os americanos, seguindo uma visão totalmente diferente, têm o pragmatismo como referência filosófica dominante. Em termos muito sintéticos, o pragmatismo acentua a acção orientada para a resolução dos problemas, através de ensaios e erros, não sendo necessário analisar tudo, mas fundamentalmente agir e aprender com os resultados. Sem se agir não se aprende! Os europeus, sendo orientados basicamente pelo racionalismo, salientam sobremaneira a actividade analítica e tendem

a considerar que errar é fazer mal, é ter estudado mal ou analisado mal o problema, pelo que devem evitar o mais possível o erro (Finger, 2008).

As tradições filosóficas a que fizemos referência exerceram uma grande influência no domínio da Educação de Adultos, em termos de conceptualização e de perspectivas teóricas, pelo que, após esta breve introdução, passamos de seguida a analisar algumas dessas perspectivas.

1) Perspectivas teóricas em Educação de Adultos

Baseando-nos no tema desta investigação, centrada numa maior e melhor compreensão do pensamento reflexivo dos adultos que obtiveram a certificação correspondente ao 12º ano de escolaridade por processos de reconhecimento e validação de aprendizagens realizadas nos diferentes contextos de vida, seleccionámos os enquadramentos teóricos da educação de adultos, que mais nos parecem concorrer para compreender esses processos.

Assim sendo, vamos deter-nos, em primeiro lugar, no pragmatismo onde se increve, teoricamente, a aprendizagem experiencial, fazendo referência a alguns dos autores com maior influência nesta corrente, para posteriormente considerarmos algumas conceptualizações ligadas à psicologia humanista e, por último, abordarmos a pedagogia crítica com as suas raízes no pensamento marxista.

1.1) O pragmatismo

Uma boa parte dos fundamentos intelectuais e teóricos da Educação de Adultos repousa, como afirmado anteriormente, no pragmatismo. Esta corrente de pensamento tem raízes nas ideias de John Dewey, as quais foram oficialmente aplicadas ao domínio em apreço por Lindeman que, segundo Brookfield (1987, p. 120) “formulou e implementou uma concepção da educação de adultos que, ainda hoje, constitui o substrato conceptual do campo da teoria e prática nos Estados Unidos”. Passamos então a deter-nos, brevemente, sobre estes autores.

1.1.1) John Dewey

Todas as ideias-chave propostas por Dewey podem ser encontradas na educação de adultos até aos dias de hoje. A perspectiva antropológica do autor, para além de constituir o suporte da maior parte do pensamento e da prática da educação de adultos, está subjacente a toda a corrente pragmatista e, até certo ponto, humanista, deste domínio.

O contributo mais importante do autor foi chamar a atenção para a capacidade humana de plasticidade, ou seja, a capacidade de aprender com os erros e com a experiência e, posteriormente, de elaborar sobre essa aprendizagem, aumentando assim a sua própria capacidade de aprendizagem. Embora não tenha desenvolvido nenhuma teoria específica da educação, Dewey é considerado um optimista educacional, na medida em que defendeu não existirem limites para a aprendizagem. Pensou a aprendizagem como uma prática científica em que o papel da educação é equivalente ao da ciência: “a aprendizagem e a educação, tal como a ciência, apenas fazem sentido como parte deste processo de humanização, desenvolvimento e crescimento” (Finger & Asún, 2003, p. 37). Partindo do princípio que ao expandir a sua experiência, o Homem expandiria também a sua aprendizagem e desenvolvimento, Dewey considera que as culturas mais abertas e flexíveis aumentam a possibilidade de aprender com a experiência e que, contrariamente, as culturas fortemente baseadas na tradição, ou mais fechadas, impedem o desenvolvimento e o crescimento.

Em suma, para o autor a aprendizagem é parte de um processo de crescimento e nesse processo de crescimento, cada vez que ocorrem problemas, eles podem transformar-se em oportunidades de aprendizagem, não existindo diferenças substanciais entre aprendizagem, desenvolvimento e crescimento. Para Dewey, a educação é vista como contínua reconstrução da experiência, sendo “concebida de forma prospectiva e construtiva de mobilização do passado experiencial” (Inês, 2009, p. 7). A ideia de ciclo de aprendizagem que apresentou está na génese do conceito de aprendizagem experiencial e tem uma forte semelhança com o modelo de experimentação científica, integrando as fases da experiência, da observação, da reflexão e da acção. Assim, aprender não dispensa, de modo algum, o aprender fazendo, embora a ele não se reduza inteiramente. Sendo bastante crítico relativamente à tradicional separação entre os saberes teóricos e práticos na escola, Dewey chamava a atenção para processos que requeriam actividade reflexiva e para uma postura mais

responsável por parte de quem aprende, contrariando a concepção reprodutora da educação. Para o autor, fomentar o pensamento reflexivo deveria ser considerada uma das principais finalidades da educação.

1.1.2) Eduard Lindeman

O principal contributo de Eduard Lindeman, como já referido anteriormente, foi ter introduzido o pensamento de Dewey no campo da educação de adultos, apesar de defender uma perspectiva da aprendizagem mais sociológica do que antropológica. Para o autor, o principal objectivo da educação de adultos era indagar o ‘significado’ da aprendizagem, devendo esta contribuir para dar mais coerência à vida, de certa forma fragmentada, das pessoas que viviam grande parte da sua vida no ambiente industrial, sendo o seu papel o de ligar a educação à vida.

Lindeman faz a distinção clara entre formação vocacional, relacionada com o trabalho, e formação não vocacional, relacionada com a vida, sendo com ele que a educação de adultos é vista, especialmente, como formação não vocacional, não consistindo o seu papel em melhorar o mundo do trabalho, mas em integrá-lo na vida, dando sentido ao trabalho no contexto global da vida. A educação de adultos é entendida como tendo uma natureza essencialmente não vocacional, como algo de valor intrínseco, sem necessidade de certificações. A partir da década de 80, esta concepção alterou-se, passando os certificados e as qualificações a adquirir um grande peso na educação de adultos. Tal como em Dewey, o objectivo da educação de adultos é fazer avançar o processo de desenvolvimento e crescimento do indivíduo e da espécie humana, sendo a experiência um meio de o alcançar. Deve-se a este autor a ideia de que o que conta é o facto de as pessoas aprenderem e não tanto o que aprenderam - ideia posteriormente reforçada pelas teorias humanistas (Finger & Asún, 2003).

Em suma, podemos referir que é com Lindeman que o pensamento de Dewey ganha importância e relevo no campo da educação de adultos Norte Americana, ficando vinculado a uma perspectiva mais de teor sociológico, a qual significa que para o autor a educação de adultos tem como objectivo incorporar o trabalho na vida e não melhorar o trabalho.

Posteriormente a Lindeman, a influência do pensamento pragmatista na educação de adultos assumiu duas vertentes, a da aprendizagem experiencial e do

interaccionismo simbólico. Passamos de seguida a considerar mais de perto a aprendizagem experiencial.

1.1.3) A aprendizagem experiencial

Kolb (1984) foi dos autores que mais salientou o estatuto da experiência, enquanto objecto e agente da aprendizagem dos adultos, sendo considerado um dos principais representantes da escola de pensamento pragmatista. O autor concebe a aprendizagem como um processo contínuo, holístico e adaptativo, mediado por quatro dimensões: afectiva, perceptiva, simbólica e comportamental. Neste sentido, a evolução contínua da pessoa, em termos de aprendizagem, requer a obtenção de uma maior amplitude emocional (dimensão do sentir), uma maior consciência e capacidade de perspectivar (dimensão do perspectivar), esquemas de conceptualização mais sofisticados (dimensão cognitiva), e um reportório comportamental mais expandido (dimensão da acção) (Kolb & Kolb, 2005). Supõe-se que o desenvolvimento conjugado destas quatro dimensões conduza ao alcance de uma personalidade completamente integrada, sendo, no entender dos autores, a principal finalidade do processo de aprendizagem experiencial.

Kolb (1954), para além de sintetizar o pensamento pragmatista sobre a aprendizagem experiencial, vai mais além, uma vez que faz uma proposta da estrutura e da dinâmica do próprio processo de aprendizagem e avança com uma operacionalização. Esta proposta assenta num conjunto de asserções subjacentes à teoria da aprendizagem experiencial, as quais se inspiraram no pensamento e na obra de Dewey, Piaget, Jung e Rogers, sendo as seguintes: 1) a aprendizagem é mais bem concebida como processo do que como produto; 2) aprender é sobretudo reaprender, havendo necessidade das ideias das pessoas serem consciencializadas, discutidas e refinadas; 3) a aprendizagem requer a resolução de modos de adaptação ao mundo dialecticamente opostos, como a reflexão/acção ou o sentir/pensar; 4) a aprendizagem é holística, devendo ser compreendida nas suas diversas dimensões; 5) envolve a transacção entre a pessoa e o ambiente; 6) é por natureza construtivista, sendo um processo de construção de conhecimento (Kolb & Kolb, 2005).

Tendo como base de sustentação os postulados acabados de referir, Kolb (1984) vem a definir a aprendizagem experiencial como “o processo pelo qual o conhecimento

é construído a partir da transformação da experiência” (p. 38), salientando a conceptualização da aprendizagem como processo de ‘adaptação’ e como transformação da experiência e, bem assim, o conhecimento como um processo de transformação em contínua criação e recriação.

O processo de aprendizagem experiencial é então descrito como um ciclo composto por quatro etapas, as quais envolvem quatro modos adaptativos de aprendizagem: a *Experiência Concreta* (EC), a *Observação Reflexiva* (OR), a *Conceptualização Abstracta* (CA) e a *Experimentação Activa* (EA). Para Kolb (1984) estas quatro etapas encontram-se dialecticamente relacionadas e formam duas dimensões estruturais distintas: EC-CA e EA-OR. Estas duas dimensões contêm nos seus pólos orientações adaptativas opostas, dando origem a tensões dialécticas, entre os modos concreto-abstracto e os modos reflexão-acção. Nos primeiros dois modos está o processo de captação da experiência (*prehension*), e nos últimos dois reside o processo de transformação do que foi captado (*transformation*). Cada um destes dois modos tem-lhe inerente duas formas opostas de captar (1- sentir a qualidade da experiência imediata e tangível – *apprehension*; 2 - interpretar conceptualmente e representar simbolicamente – *comprehension*) e transformar a experiência (1- processo de reflexão interna – *intention*; 2 – processo de manipulação activa do mundo externo – *extension*).

Assim, o autor define quatro formas elementares de conhecimento: o conhecimento convergente, caracterizado pela combinação entre a conceptualização abstracta e a experimentação activa, sendo a experiência captada por *comprehension* e transformada por *extension*; o conhecimento divergente, que se caracteriza pela combinação da experiência concreta e da observação reflexiva (experiência captada por *apprehension* e transformada por *intention*); o conhecimento assimilativo que corresponde à combinação entre conceptualização abstracta e observação reflexiva (experiência captada por *comprehension* e transformado por *intention*); e o conhecimento acomodador que consiste na combinação entre a experimentação activa e a experiência concreta (captado por *apprehension* e transformado por *extension*).

A partir do que se acabou de referir, foram propostos quatro estilos de aprendizagem individuais, no pressuposto de que não respondemos todos da mesma forma aos diferentes desafios de aprendizagem, não nos movemos da mesma maneira na transição entre os diferentes modos de aprendizagem, nem utilizamos as mesmas estratégias adaptativas em relação à aprendizagem. Assim, e segundo Kolb (1984), “a complexa estrutura da aprendizagem permite a emergência do individual, o

desenvolvimento de estruturas possíveis de processamento únicas ou estilos de aprendizagem” (p. 64). As escolhas que a pessoa vai fazendo determinam, até certo ponto, os acontecimentos que vive e estes, por sua vez, influenciam as escolhas futuras. São estas escolhas que acabam por determinar o aparecimento de um estilo de aprendizagem particular e, por conseguinte, o próprio curso de desenvolvimento do sujeito. O desenvolvimento ocorre em virtude da diferenciação, enquanto crescente complexidade em cada um dos quatro modos de aprendizagem, e da integração, enquanto processo gradual e multi-nível, que vai permitindo uma flexibilidade adaptativa crescente entre os diferentes estilos, em resposta aos diversos ambientes e desafios de aprendizagem.

Kolb insere a sua teoria no enquadramento epistemológico do contextualismo, sendo a pessoa analisada na relação com o seu contexto histórico, “num processo em que pessoa e acontecimento se moldam mutuamente” (Inês, 2010, p. 38). Assim, a realidade está permanentemente a ser criada pela experiência da pessoa e a experiência, na medida em que vai sendo reconstruída, também cria a pessoa. Para operacionalizar estas conceptualizações, Kolb elaborou um questionário (o *Learning Style Inventory-LSI*), o qual tem tido várias aplicações, constituindo uma aplicação do pragmatismo à gestão da aprendizagem individual (Inês, 2009)¹.

1.1.3.1) A aprendizagem de dupla volta de Argyris e Schön

Igualmente derivado do pragmatismo americano e sustentando-se na aprendizagem experiencial é de bastante interesse a consideração do conceito de aprendizagem de dupla volta da autoria de Argyris e Schon (1974). Estes autores propuseram um modelo de aprendizagem em que sugerem ser possível alterar os pressupostos da acção, sem passar pela fase da experimentação activa. Segundo Argyris e Schön, cada pessoa tem internalizada uma teoria que orienta a sua acção – teoria-na-acção (ligada à ‘conceptualização abstracta’ de Kolb ou ao ‘hábito’ de Dewey), a qual permanece relacionada com a prática (‘experimentação activa’ em Kolb e ‘acção’ em Dewey, que constantemente é susceptível de a questionar). Assim, reflectindo-se sobre a teoria-na-acção, é possível tornar explícitos os pressupostos a esta subjacentes,

¹ Este questionário tem sido revisto, vindo a publicar-se nos últimos 39 anos cinco versões. A mais actual é o LSI 3.1. (Inês, 2010).

consistindo na aprendizagem de dupla volta. Por outras palavras, a reflexão sobre o modo como a acção é conceptualizada leva a pessoa a aprender por dupla volta, não sendo necessário percorrer todo o ciclo de aprendizagem, ou seja, não sendo necessário, ao contrário da ideia pragmatista, cometer erros para depois aprender com eles. Basta, nestes termos, ajustar a teoria através de uma aprendizagem de dupla volta (Argyris & Schon, 1974; Inês, 2009).

Segundo Finger e Asún (2003), o conceito de dupla volta atribui mais consistência à conceptualização abstracta no ciclo de aprendizagem de Kolb, passando a constituir um bom terreno de trabalho, tratando-se da formação. Nestes termos, facilitar o ciclo de aprendizagem na formação de adultos significa, sobretudo, ajudar o sujeito a explicitar as suas teorias. Ao agir-se neste sentido, verifica-se que as pessoas, em geral, têm a percepção de que o que guia a sua acção é um bom modelo, ao que Argyris e Schön (1974) chamaram ‘teoria abraçada’ (*espoused theory*). Todavia, quando se verifica o que as pessoas fazem na realidade – teoria-em-uso (*theory in use*) – constata-se, frequentemente, que a diferença é substancial. O papel do formador é de grande importância, em termos de ajudar a consciencializar esta discrepância, levando a pessoa a reflectir sobre a sua ‘teoria abraçada’. De outro modo, dificilmente o sujeito detecta a diferença e se compromete, de forma espontânea, na aprendizagem de dupla volta, ou seja, em reequacionar e reformular os seus pressupostos no sentido de maior congruência, sem a ajuda de um facilitador e/ou formador (Inês, 2010).

1.1.4) O interaccionismo simbólico

Recolhendo do interaccionismo simbólico apenas os elementos que nos parecem mais importantes para a nossa reflexão, é conveniente referir que, segundo Finger e Asún (2003), se trata de uma abordagem que derivou da tradição pragmatista da Educação de Adultos, consistindo na aplicação do pragmatismo ao campo da linguagem, ou seja, à interacção humana. Os seres humanos vivem num universo simbólico e interpretam as suas relações e interacções em função de um simbolismo construído, contribuindo assim, enquanto consolidam a sua própria identidade pessoal ou “*self*”, para a consolidação do desenvolvimento da identidade da comunidade que integram. No contexto desta corrente, a experiência é vista, essencialmente, enquanto dimensão social e simbólica, resultante da interacção da pessoa com o seu contexto

social. Nos contributos do interaccionismo simbólico podemos incluir Peter Jarvis, segundo o qual a aprendizagem do adulto, no contexto simbólico, é uma consequência da pessoa reduzir a separação que existe entre o que o sujeito é – a sua biografia (o seu reportório de experiências no plano simbólico, decorrente da interacção social) - e a experiência actual. O processo de aprendizagem consiste, precisamente, na diminuição desta separação (Jarvis & Walters, 1993). Segundo o autor (Jarvis, 1993a; Jarvis, 1993b), à medida que as crianças vão interagindo com os seus ambientes, designadamente os socioculturais, vão constituindo sistemas de significado que reflectem “as subculturas nas quais nascem e crescem, e são aprendidos, irreflectidamente, e memorizados” (Jarvis, 1993b, p. 99). Significa que estes sistemas são aprendidos de forma não reflexiva, moldando a pessoa e o significado que atribui aos objectos e acontecimentos (Oliveira, 2005). Para Jarvis a aprendizagem é entendida como o autodesenvolvimento da identidade, desenvolvimento este que consiste em o indivíduo tornar-se simultaneamente mais individualizado e mais socializado. O objectivo do processo de aprendizagem é possibilitar à pessoa, concebida como universo de significados, “viver em harmonia com o mundo sociocultural” (Jarvis, 1993b, p. 93). Todavia, essa harmonia é frequentemente quebrada pelos designados ‘fenómenos de disjunção’, sendo necessário que o indivíduo chegue a novos significados para a restabelecer (Jarvis, 1999). Explicitando melhor, segundo o autor, as pessoas enfrentam qualquer experiência com um capital específico de conhecimentos, crenças, atitudes e valores adquiridos em consequência das experiências prévias. Se esse capital for suficiente para interpretar adequadamente a experiência, “então as pessoas entram numa situação significativa e são capazes de operar no mundo, de uma maneira que não implica a aprendizagem. Mas, quando esse reservatório é insuficiente, verifica-se uma disjunção entre a biografia e a experiência” (Jarvis, 1993a, p. 8), e esta disjunção pode dar início ao processo de aprendizagem. Trata-se de uma situação que “força as pessoas a questionar a sua experiência, os seus modos de pensamento habituais e de atribuição de sentido” (Oliveira, 2005, p. 131). Todavia, para isso Jarvis (2001b) defende que não se deve dar respostas aos sujeitos, mas que as mesmas devem ser construídas ou procuradas por cada um, pois, de outra forma, “retira-se-lhes a liberdade para serem criativos e a motivação para se interrogarem e procurarem as suas próprias respostas” (p. 14).

Consequentemente, tendo em conta as conceptualizações de Jarvis, fomenta-se o desenvolvimento dos adultos e a sua autonomia, quando os processos educativos/formativos se centram no sujeito e promovem a reflexão, com base na acção. O papel do educador/formador terá, necessariamente, de ter uma “natureza socrática, ajudando os adultos a questionar os seus episódios de aprendizagem e a discutirem sobre os assuntos, em comunidades de aprendizagem de pares” (Oliveira, 2005, p. 132). As sessões de grupo, levadas a efeito nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, podem, até certo ponto, ser entendidas neste sentido.

Tendo em conta o que se acabou de afirmar, para Jarvis, a educação de adultos tem como objectivo ajudar os indivíduos a adaptarem-se melhor à sociedade enquanto, ao mesmo tempo, reforçam a sua individualidade e a construção da autonomia pessoal.

Assente também na tradição pragmatista e podendo enquadrar-se, igualmente, no interaccionismo simbólico, encontramos a contribuição de Jack Mezirow, autor que popularizou uma teoria da aprendizagem do adulto em vários aspectos semelhante ao pensamento de Jarvis, representando um quadro teórico de grande pertinência e especificidade para a compreensão do pensamento reflexivo. Versando o nosso trabalho de investigação sobre este último fenómeno, iremos abordar este autor no capítulo que se segue, respeitante ao pensamento reflexivo, propriamente dito.

1.2) O humanismo

A corrente de pensamento humanista assenta num conjunto de postulados básicos, partilhados por especialistas de diferentes disciplinas, tais como educadores, psicólogos, filósofos ou teólogos, podendo resumir-se as suas ideias principais nas seguintes: 1) os humanistas crêem que a natureza humana é intrinsecamente boa e que é possível identificar forças internas que orientam o homem para o bem e para a edificação de sociedades mais fraternas; 2) as pessoas podem sempre exercer escolhas “significativas, adentro dos constrangimentos impostos pela hereditariedade, pela história pessoal e pelo ambiente”, sendo, neste sentido, consideradas livres e autónomas, embora não em sentido absoluto; 3) cada pessoa é um ser único e tem um potencial ilimitado de desenvolvimento, devendo ser consideradas nesse desenvolvimento todas as suas dimensões; 4) o autoconceito, sendo do foro interno, desempenha uma grande importância no desenvolvimento do sujeito; 5) os indivíduos possuem forças internas

que os orientam para a auto-realização e a autotranscendência; 6) a realidade não é definida externamente, mas pelas percepções e interpretações pessoais das situações, do mundo e das pessoas; 7) as pessoas têm responsabilidades para consigo próprias e para com os outros “a ênfase na pessoa autônoma e livre implica um forte sentido de responsabilidade” (Oliveira, 2005, p. 42).

Uma boa parte dos postulados referidos constituíram a matriz do pensamento de propostas e conceitos teóricos largamente conhecidos e investigados na educação de adultos, tais como a andragogia, o educador enquanto facilitador da aprendizagem, e o próprio conceito de aprendizagem autodirigida (Finger & Asún, 2003; Oliveira, 1997, 2005; Walter, 2009). Todavia, foi o psicólogo humanista Carl Rogers, quem mais contribuiu para desenvolver a dimensão humanista da educação, abrindo caminho à introdução dos conceitos referidos, através da obra de Malcom Knowles e de Stephen Brookfield. Passamos de seguida a analisar esses conceitos e autores,

De acordo com Knowles, Holton e Swanson (2005), a educação de adultos desenvolveu-se segundo duas correntes, uma mais de cariz científico e outra com um pendor mais artístico ou reflexivo. A primeira corrente foi iniciada por Thorndike com a publicação da obra *Adult Learning*, em 1928, e continuada por outros autores, que se têm dedicado ao estudo da capacidade de aprendizagem dos adultos, sendo um dado bem validado, empiricamente, o de que a mesma perdura até ao fim da vida. A segunda corrente tem procurado produzir novo conhecimento com base na intuição e na análise da experiência, estando centrada, essencialmente, na compreensão de como os adultos aprendem. Foi iniciada por Lindeman, em 1926, aquando da publicação da obra *The meaning of adult education*. Foi, precisamente, este último autor que, de acordo com Knowles, Holton e Swanson (2005), lançou as bases que deram origem a uma teoria sistemática da aprendizagem dos adultos, sendo pioneiro na identificação de importantes pressupostos sobre os educandos adultos, nomeadamente, os de que:

1. Os adultos são *motivados para aprender* na medida em que experienciem necessidades e interesses que poderão ser satisfeitos pela aprendizagem. Assim, estas necessidades e interesses deverão constituir o ponto de partida para organizar o processo de aprendizagem.

2. A *orientação dos adultos para a aprendizagem* está centrada na vida, pelo que a organização do processo deve decorrer das suas situações de vida e não das matérias ou conteúdos.
3. A *experiência* é o mais rico recurso para a aprendizagem, devendo a metodologia de eleição da Educação de Adultos ser a que parte da análise da experiência.
4. Os adultos têm uma grande *necessidade de ser autodirigidos*, sendo o papel do educador, fundamentalmente, o de os envolver num questionamento mútuo, mais do que transmitir e avaliar conhecimentos.
5. As *diferenças individuais aumentam com a idade*, sendo fundamental que na Educação de Adultos as mesmas sejam tidas em consideração, personalizando o mais possível o processo educativo.

Estes postulados reflectem orientações educativas bastante distintas das que têm prevalecido no contexto da educação formal ou, mais precisamente, na educação convencional, e muitos deles têm vindo a ser validados em múltiplas investigações empíricas. Espelham, sobretudo, a educação de natureza humanista.

1.2.2) O conceito de andragogia

A andragogia é um conceito que surgiu na Europa para designar a Educação de Adultos. Tanto quanto se sabe, foi primeiramente utilizado por um professor de gramática alemão, Alexander Kapp, em 1833, para descrever a teoria educacional da filosofia de Platão. Contudo, só quase um século depois é que foi usado no contexto específico da Educação de Adultos, quando Rosenstock, professor da Academia do trabalho de Francoforte, defendeu, em 1921, que a educação de adultos se devia orientar por métodos e filosofias educativas especiais, assim como devia ter professores com formação diferente. Algumas décadas depois, igualmente na Alemanha, é publicado, em 1957, o livro *Introduction to andragogy: Basic issues in adult education*, da autoria de Poggeler (Knowles, Holton e Swanson, 2005).

Todavia, quem verdadeiramente popularizou a utilização do conceito foi Malcolm Knowles (1990), ao sentir necessidade de atribuir uma designação aos princípios teóricos que propôs para a educação de adultos e que se encontrava a

desenvolver na década de 60 do século passado, baseado, principalmente, no pensamento de Lindeman e de Rogers. Para entender melhor o conceito de andragogia, Knowles começou por estabelecer uma oposição ao de pedagogia, embora, posteriormente, os viesse a considerar alternativos e não antitéticos (Knowles, 1975, 1980, 1998; Knowles, Holton & Swanson, 2005), assumindo que a adequação dos postulados que lhes estão associados depende da situação, dos adultos e do contexto. Assim, passamos de seguida a analisar estes dois conceitos na perspectiva dos autores.

1.2.3) Andragogia e pedagogia: Dois modelos de educação?

Para Knowles, Holton e Swanson (2005), o modelo pedagógico foi concebido para ensinar crianças, assumindo o professor um elevado controlo e responsabilidade pela aprendizagem dos alunos, em termos de método, tempo, avaliação, etc. Da parte dos alunos, por sua vez, era esperado o desempenho de um papel submisso ou de maior passividade em todo este processo. Em contrapartida, o modelo andragógico foi proposto como sendo mais adequado para a educação de adultos, baseando-se nos pressupostos de que o adulto: necessita de valorizar os conteúdos da aprendizagem; é responsável pelas suas decisões e pela sua vida; traz para o processo de aprendizagem um vasto reportório de experiências; tem apetência para aprender o que necessita para a sua vida quotidiana; é orientado para a aprendizagem em virtude da necessidade de resolver problemas e tarefas mais por factores internos do que externo; e prevalecem as motivações de natureza interna (auto-estima, satisfação pessoal, etc). Ou seja, os autores consideram que o modelo andragógico assenta nos pressupostos básicos identificados por Lindeman, já descritos anteriormente: a necessidade de saber; o conceito de si; a experiência; a prontidão para aprender; a orientação para aprendizagem; e a motivação². Neste modelo, e em sentido diferente da pedagogia, o educador assume o papel de facilitador, ajudando o adulto a responsabilizar-se, crescentemente, pelas próprias aprendizagens, no sentido de se tornar mais autónomo nas suas decisões relativas ao processo educativo (Oliveira, 2004).

² É conveniente recordar que, originalmente, na obra *The modern practice of adult education*, foram propostos apenas quatro pressupostos, relativos ao *conceito de si*, ao *papel da experiência*, à *prontidão para aprender* e à *orientação para a aprendizagem*, tendo vindo, posteriormente, a ser acrescentado o postulado referente à *motivação para aprender*, no livro *The adult learner* e, por fim, o que concerne à *necessidade de saber*, na publicação *The making of an adult educator* (Knowles, Holton e Swanson, 2005).

Assim, na tabela seguinte, descreve-se de forma sucinta as principais diferenças entre estas duas perspectivas:

Tabela 1- Diferenças dominantes entre a perspectiva andragógica e pedagógica

	Modelo Pedagógico	Modelo Andragógico
Necessidade de saber	Os alunos só necessitam de saber o que o professor lhes ensina.	O adulto necessita de saber qual é a utilidade do que irá aprender.
Conceito de si	Sendo os alunos personalidades predominantemente dependentes, os professores decidem o que aprender, quando e como aprender.	O adulto tem consciência de que é responsável pelas suas próprias decisões e pela sua vida, sentindo, como tal, uma grande necessidade de ser tratado pelos outros como sendo capaz de autodirecção.
Papel da Experiência	O que é importante é a experiência do professor, uma vez que a do aluno é reduzida, sendo, neste sentido, subvalorizada, enquanto recurso para a aprendizagem.	Os adultos são portadores de uma experiência quantitativa e qualitativamente diferente da das crianças e jovens. Em numerosas situações educativas, são os próprios adultos, com a sua experiência, que constituem o recurso mais rico para as próprias aprendizagens.
Prontidão para Aprender	A disposição para aprender decorre, sobretudo, dos níveis de maturação.	Os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor enfrentar os desafios decorrentes dos seus diversos papéis e situações de vida.
Orientação para a Aprendizagem	As crianças e os jovens, no que às aprendizagens escolares diz respeito, têm uma orientação para a aprendizagem centrada nas matérias a aprender.	Nos adultos a aprendizagem é orientada para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida quotidiana, sendo muito importante o seu carácter pragmático.
Motivação	A motivação para a aprendizagem é sobretudo de natureza externa ao aluno, como é o caso de agradar aos professores ou aos pais, adquirir um diploma, etc.	Os adultos são sensíveis a estímulos de natureza externa (promoções, salários mais elevados, etc.), mas são os factores de ordem interna que os motivam, essencialmente, para a aprendizagem (tais como satisfação, auto-estima, qualidade de vida, bem-estar, etc.)

(adaptado de Knowles, Holton & Swanson, 2005)

Baseado nos pressupostos atrás referidos, Knowles (1980) apresentou o ciclo andragógico, que não é mais do que a organização das actividades educativas/formativas num processo com sete etapas em que o facilitador e o educando/formando se devem envolver. A primeira, constituindo o alicerce de todo o trabalho educativo a desenvolver, consiste na criação de um ambiente de acolhimento e apoio, sendo seguida pelo planeamento mútuo, diagnóstico de necessidades de aprendizagem, formulação de objectivos, estabelecimento de planos de experiências de aprendizagem, implementação das experiências, análise dos resultados alcançados e reorientação em função do que se revelar necessário.

Estas etapas propostas por Knowles parecem-nos estar em consonância com o que se pratica nos Centros Novas Oportunidades (CNO's). Sendo estes, actualmente, a porta de entrada no sistema de educação e formação de adultos em Portugal, a sua intervenção inicia-se com a metodologia de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento que precede à integração do adulto num processo de reconhecimento, validação e certificação de competências ou num percurso formativo (Almeida, Candeias, Morais, Milagre & Lopes, 2008). Passamos, assim, de seguida, a descrever sumariamente as etapas desta metodologia:

Fase A - Acolhimento: nesta fase, para além da inscrição do adulto, é dada informação geral sobre o Centro Novas Oportunidades e informação geral sobre as ofertas de qualificação, bem como efectuada a calendarização das sessões seguintes;

Fase B – Diagnóstico: efectua-se a caracterização da situação específica do adulto relativamente a motivações, competências, percursos escolar, formativo e profissional, actividades de tempos livres, das suas características pessoais e contextos de vida;

Fase C – Encaminhamento: nesta fase efectua-se a análise da informação individual recolhida, a preparação de propostas de encaminhamento, a discussão da *grelha de análise do perfil*, a reflexão sobre percursos possíveis relativamente a propostas de encaminhamento, tomada de decisão, a formalização da decisão e a concretização do encaminhamento para o percurso formativo mais adequado ou para processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Desta forma, parece-nos pertinente afirmar que as etapas da metodologia de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento englobam as cinco primeiras etapas do

ciclo andragógico apresentado por Knowles, dado que é aqui que se faz todo o trabalho prévio à implementação das experiências de aprendizagem. As etapas seis e sete do ciclo andragógico que dizem respeito à implementação das experiências e análise dos resultados alcançados e reorientação em função do que se revelar necessário, parecem-nos corresponder à segunda fase de intervenção dos CNO's, nomeadamente à participação nos percursos formativos e/ou processos de RVCC, bem como à respectiva avaliação dos mesmos que por sua vez originam o Plano de Desenvolvimento Pessoal do adulto.

A tabela seguinte ilustra, de forma simplificada, o que nos parece ser a correspondência entre as etapas do ciclo andragógico proposto por Knowles e as etapas de intervenção no âmbito dos CNO's:

Tabela 2: Correspondência entre as etapas do ciclo andragógico e as etapas de intervenção no âmbito dos CNO's

Etapas do ciclo andragógico	Etapas de intervenção dos CNO's
1 - Criação de um ambiente de acolhimento e apoio	A - Acolhimento
2 - Planeamento mútuo	
3 - Diagnóstico de necessidades de aprendizagem	B - Diagnóstico
4 - Formulação de objectivos	C - Encaminhamento
5 - Estabelecimento de planos de experiências de aprendizagem	
6 - Implementação das experiências	- Ofertas educativas e formativas e/ou
7 - Análise dos resultados alcançados e reorientação	- Processos de RVCC

Considerando a perspectiva andragógica, bem como as exigências do processo de RVCC, sem dúvida que é assumido o postulado de que o adulto é capaz de se autodirigir na aprendizagem, ou de manifestar um elevado grau de autonomia no processo de reunir evidências de saberes e competências que detenha. Neste processo, o

profissional de RVCC desempenha um papel fundamental de acompanhamento, que pode assumir diversos contornos. Importa, assim analisar, com mais pormenor, o conceito de autodirecção e de facilitador da aprendizagem.

1.2.4) O facilitador da aprendizagem e da autodirecção

Segundo Boud (1988, citado por Oliveira 2004) o facilitador da aprendizagem é aquele que auxilia os outros a aprender independentemente do contexto da acção ser de carácter formal ou informal. Embora a literatura identifique um conjunto de características básicas subjacentes à acção de facilitação da aprendizagem, Knowles (1975, 1980, 1990, citado por Oliveira 2004) considera que o comportamento mais evidente de que o facilitador se interessa pelo educando é o de efectivamente ouvir o que ele tem para dizer. Por sua vez, Brookfield (1986) e Mezirow (1985), também citados pela autora, consideram que a actividade mais importante do facilitador deverá ser a de contribuir para o aumento da auto-reflexividade do educando.

Para Knowles, como vimos anteriormente, as situações e problemas da vida quotidianos são os desafios da aprendizagem, sendo que o ambiente poderá ser um factor facilitador ou inibidor dessa aprendizagem (Finger & Asún, 2003). Assim, a primeira etapa do ciclo andragógico, bem como do processo de RVCC corresponde ao estabelecimento de um ambiente de aceitação, de ajuda e apoio, sendo este ambiente fundamental para que se favoreça o desenvolvimento pessoal, a consciencialização de si e a desocultação e evidenciação de competências.

Assim, o facilitador não assume o papel de transmissor de conhecimentos, mas sim de alguém que, respeitando o educando e criando um ambiente protector, dinamiza a exploração das necessidades de aprendizagem por parte do educando, facilita a compreensão dos seus problemas conduzindo-o à libertação das suas limitações internas, ajudando a restabelecer a sua auto-confiança e auto-estima e favorecendo dessa forma a autodirecção (Oliveira, 2004).

Neste processo de favorecimento da autodirecção na aprendizagem há três aspectos fundamentais, que segundo Finger e Asún (2003) não se podem descuidar: o ambiente, a motivação e o propósito ou a meta para a qual a aprendizagem tende. Quanto ao ambiente, acabámos de o caracterizar acima. No que respeita à motivação, tal como Rogers, também Knowles (1980) assume o princípio de que há uma motivação intrínseca para o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem autodirigida, sendo

o fim último o da auto-realização do sujeito, implicando o desenvolvimento harmonioso das dimensões social, emocional, espiritual e intelectual (Walter, 2009). O crescimento é entendido, por Knowles, como um processo de auto-realização e de acumulação de experiências, que se transformam em recursos para a aprendizagem (Finger & Asún, 2003).

Assim, no processo de aprendizagem o educador/formador deve assumir o papel de facilitador, tendo-lhe subjacente a meta de levar o educando a ser o mais autodirigido ou autónomo possível. O facilitador assumirá o papel de pessoa recurso que desenvolverá um clima de aprendizagem caloroso, envolvendo o adulto na definição dos seus objectivos de aprendizagem, para que esta seja significativa (Finger & Asún, 2003). O facilitador deverá também, enquanto pessoa recurso, ajudar na selecção de técnicas e materiais que envolvam o adulto no seu processo de aprendizagem (Finger & Asún, 2003).

Não obstante os inquestionáveis contributos da andragogia para a educação de adultos, esta tem sido alvo de diversas críticas, nomeadamente o facto de, ingenuamente, considerar que os adultos auto-realizados conduzem a uma sociedade melhor que, por sua vez, facilita a sua auto-realização, bem como o facto de considerar, tal como as teorias humanistas no seu conjunto, o indivíduo de uma forma descontextualizada, o que o aproxima de um conceito muito individualizado do ser humano (Finger & Asún, 2003; Merriam; Alcoforado, 2008).

Metodologicamente, parece-nos que os princípios da andragogia são um desafio para a educação de adultos, no entanto, a aplicação generalizada dos mesmos, a todos os adultos, não nos parece exequível, nomeadamente no que respeita ao princípio da autodirecção, pois não se pode afirmar, de forma alguma, que todos os adultos sejam autodirigidos na aprendizagem, de acordo com os estudos empíricos (Oliveira, 1997, 2004, 2005).

1.2.5) Brookfield

Embora se possa inscrever no contexto da abordagem crítica à educação, a obra de Brookfield assenta também em bases profundamente humanistas. Tal como Malcolm Knowles, Brookfield inspirou-se em Lindeman para apresentar um conjunto de princípios centrais para a educação de adultos, considerados por Finger e Asún (2003, p. 69) de grande relevância para “definir a especificidade” deste campo. Estes princípios,

que a seguir se enumeram, não deixam de reflectir em boa parte o pensamento humanista.

- 1) O envolvimento na aprendizagem deve ser de carácter voluntário, sendo todo o processo definido principalmente pelo adulto (participação voluntária).
- 2) O respeito mútuo deve presidir a toda a acção, havendo necessidade de levar o adulto a sério em todo o processo.
- 3) O processo de aprendizagem deve decorrer na base de um espírito colaborativo, competindo ao facilitador cooperar com o adulto, tendo em vista a aprendizagem ou a resolução de problemas.
- 4) A acção e reflexão devem acompanhar todo o processo de aprendizagem, designadamente as experiências psicológicas, as quais assumem uma grande relevância.
- 5) O educador/formador deve ajudar o adulto a promover a reflexão crítica. Este conceito foi importado de Mezirow e, segundo Finger e Asún (2003), transformado “num dispositivo de crescimento pessoal, numa perspectiva humanista” (p. 69).

Embora Finger e Asún (2003) acrescentem um sexto princípio na sistematização do pensamento do autor, relacionado com a promoção da aprendizagem autodirigida, a sua orientação rumo à auto-realização, tal é fortemente questionável, representado mesmo um distorção substancial do pensamento e obra de Brookfield. Se é verdade que na década de 80 do século passado Brookfield aparecia inscrito no modelo humanista, mais de cariz rogeriano, o autor, nos anos e obras posteriores, tem vincado uma posição na corrente crítica passando a defender, veementemente, a necessidade de se terem em consideração as vertentes sociais e políticas na educação de adultos e, mesmo, nas conceptualizações da aprendizagem autodirigida (Brookfield, 2000; Oliveira, 2005).

1.2.6) A teoria crítica

A Pedagogia Crítica insere-se na linha de pensamento marxista e foi inspirada na chamada Teoria Crítica, pelo que, para uma melhor percepção da primeira, iremos começar por nos debruçar sobre esta última.

Segundo Finger e Asún (2003), a teoria crítica foi representada por duas gerações de autores, a primeira composta por intelectuais marxistas germânicos (e.g., Theodor Adorno, Erich Fromm, Herbert Marcuse), conhecidos pela escola de Francoforte, e cuja preocupação era a “concepção político-cultural do fascismo” (p. 73), ou seja, saber como foi possível a ocorrência do fascismo, numa perversão total dos ideais do Século das Luzes. Esta primeira geração construiu as bases de uma teoria crítica, de contestação à racionalidade instrumental, defendendo que as formas de dominação actantes na sociedade eram muito mais subtis do que anteriormente, com a agravante de estarem profundamente implantadas na cultura, ligadas em grande parte à soberania económica e aos avanços tecnológicos, possibilitados pelo grande desenvolvimento das ciências naturais, predominantemente orientadas pelo paradigma positivista. O seu importante papel consistiu em chamar a atenção para estas formas de dominação subtis, associadas ao empobrecimento geral do ser humano. Assim, a teoria crítica “assume um claro ataque à tese da independência sujeito-objecto, à razão experimental e ao positivismo” (Alcoforado, 2008, p. 98), marcas oriundas do Iluminismo, defendendo que nem todos os conhecimentos provêm de dados empíricos, nem se circunscrevem aos das ciências naturais.

No que respeita à segunda geração de autores da escola de Francoforte, destaca-se principalmente o filósofo alemão Jürgen Habermas, com propostas que, para além de críticas ao contexto sociopolítico e cultural da época, passaram por afirmar a importância da linguagem e do discurso, enquanto instrumentos de grande potencialidade emancipatória, com particular realce para a necessidade de desenvolver uma razão crítica, em contraposição à razão instrumental (dominante na sociedade contemporânea), bem como a afirmação do princípio da pluralidade de tipos de conhecimentos (Simões, 2000).

De acordo com Habermas (1984, citado por Oliveira, 2005) existem diferentes formas de conhecimento, relacionadas com distintos tipos de interesse, que, por sua vez, implicam diferentes metodologias científicas:

O *conhecimento instrumental* que deriva dos interesses técnicos, e está relacionado com a necessidade de controlar e manipular o ambiente externo, isto é, de produção de bens materiais, que assegurem a existência do ser humano. De acordo com Ewert (1991, citado por Oliveira 2005), a nível educacional, para se alcançar este tipo de conhecimento recorre-se à modificação do comportamento, à educação baseada na competência, a currículos estandardizados, etc., sendo a eficácia educativa avaliada na

medida em que os objectivos são alcançados.

O *conhecimento prático*, focando os processos sociais, no sentido de nos fazermos compreender em termos comunicacionais e de simultaneamente compreendermos os outros, bem como de satisfazer necessidades mútuas. Segundo Oliveira (2005), as práticas educativas deste tipo de conhecimento não têm objectivos claros nem técnicas bem estabelecidas para os alcançar, pelo que têm tendência a centrarem-se em critérios que resultam de juízos consensualizados.

O *conhecimento emancipatório* diz respeito àquele em que o indivíduo se liberta das forças contextuais, institucionais e egocêntricas, sendo também identificado como autoconhecimento ou auto-reflexão. Por outras palavras, o indivíduo emancipa-se na medida em que toma consciência dos diversos tipos de dominação/poderes que exercem controlo sobre a sua vida, e desenvolve a capacidade de auto-reflexão ou a consciência crítica, subjacente ao poder de autodeterminação. Assim, a auto-reflexão é fundamental na construção do conhecimento emancipatório. Este tipo de conhecimento não diz respeito apenas à capacidade de ser crítico em relação a si mesmo, mas inclui também o questionamento do contexto sociocultural e político envolvente. Habermas (1984, citado por Oliveira, 2005) considera que o indivíduo está limitado no controlo racional da sua própria vida, por diversas forças ideológicas, distorções psicológicas, preconceitos, etc., o que perpetua relações de dependência, num movimento antagónico ao desenvolvimento de uma crescente autonomia. É através do conhecimento emancipatório que o indivíduo se liberta para o conhecimento de si próprio e do meio envolvente (Canário, 2000).

Habermas desenvolve, a teoria da acção comunicativa que se baseia na interacção entre os indivíduos. Esta teoria permite um diálogo numa linguagem comum baseada nos princípios de autenticidade, sinceridade, correcção e clareza. Sendo deste diálogo que surge a tomada de consciência da realidade e de onde, necessariamente, surgirão, “os impulsos emancipatórios colectivos, capazes de libertar os indivíduos das ideologias que os tornam dependentes dos poderes económico, político e social” (Alcoforado, 2008, p. 100) .

Segundo Finger e Asún (2003), a teoria crítica de Habermas, ao ser transposta para o campo da educação, deu origem à pedagogia crítica. Vejamos, então, esta importante corrente teórica da educação de adultos.

1.4) Pedagogia crítica

Embora sejam numerosos os autores que dão corpo à pedagogia crítica (e.g., Kemmis, 1986; Apple, 1996; Giroux, 1997, citados por Finger e Asún, 2003), sem dúvida que o trabalho de grande vulto, em termos de desenvolvimento dos fundamentos da educação crítica, foi consubstanciado por Paulo Freire – autor de referência mundial no campo da Educação de Adultos emancipatória.

O trabalho de Paulo Freire na construção de uma pedagogia específica de adultos deu-se através da prática pedagógica e social com adultos iletrados do nordeste brasileiro, envolvidos em cursos de alfabetização. Estas experiências tiveram um profundo impacto em todo o mundo, o mesmo sucedendo em Portugal, através dos movimentos de iniciativa popular no pós 25 de Abril de 1974 (Canário, 2000). Segundo Finger e Asún (2003), é possível encontrar no pensamento de Freire quatro raízes conceptuais diferentes: o humanismo (personalismo) católico, o Marxismo, a filosofia alemã e a teoria do desenvolvimento. A combinação original destas quatro raízes intelectuais esteve subjacente à proposta da “pedagogia da libertação” de Paulo Freire.

A pedagogia da libertação é uma acção ou processo cultural em direcção à libertação, que se traduz através da conscientização e da prática crítica (Finger & Asún, 2003). Freire considera que o processo de conscientização passa por quatro etapas: em primeiro lugar, encontra-se a *consciência intransitiva*, onde o indivíduo só se preocupa em satisfazer as suas necessidades mais elementares, não conseguindo diferenciar outro tipo de preocupações para além das biológicas; em segundo lugar, verifica-se a *consciência semi-intransitiva*, em que predomina uma cultura de silêncio e opressão e a vida é entendida através de noções como fatalidade, ou destino, e onde os oprimidos interiorizam os valores dos que os oprimem; em terceiro lugar, identifica-se a *consciência semi-transitiva*, onde os indivíduos começam a ser capazes de questionar as suas vidas e a perceberem que a realidade sociocultural é determinada pelo ser humano; em quarto lugar, surge a *conscientização*, reveladora da capacidade dos indivíduos se envolverem num processo dialógico de questionamento e validação das normas sociais, dos códigos culturais e das ideologias (Canário, 2000).

Assim, a conscientização consiste no processo pelo qual um grupo se torna consciente da sua opressão cultural, e sendo um processo libertador requer prática crítica, ou seja uma acção pacífica para o desenvolvimento de alternativas (Finger & Asún, 2003).

A pedagogia da libertação destina-se a favorecer a progressão pelas quatro etapas enunciadas, sendo o processo de ensinar, para Freire, o de criar oportunidades para a produção e construção de si, rumo à conscientização. Neste sentido, criticou duramente a passividade da educação tradicional, assente na transmissão de conteúdos, que apelidou de “pedagogia bancária”, a qual impede o sujeito de se transformar em autor da sua própria história, na medida em que acentua a aceitação do presente e do futuro como algo de inexorável e não susceptível à problematização. Freire, tal como os autores do interaccionismo simbólico já referidos, atribui ênfase especial à relação dialéctica entre a acção e a reflexão, considerando-as mesmo como aspectos-chave da educação libertadora. Nas suas palavras, “a libertação é a praxis, a acção e a reflexão dos homens sobre o seu mundo com vista à transformação [...] os homens não se constroem no silêncio, mas pelas palavras no trabalho de reflexão-acção” (Freire, 1970, p. 81). Por conseguinte, o ciclo de aprendizagem freiriano inicia-se com a colocação de problemas significativos para as pessoas envolvidas, os quais constituem a base para o desenvolvimento de uma apreciação crítica sobre as forças do contexto sociocultural e político que influenciam e moldam as interpretações sobre a experiência.

A título de conclusão deste ponto, podemos referir que na génese da educação de adultos estão os movimentos sociais da classe operária.

A UNESCO, por sua vez assume um papel fundamental na educação de adultos juntando as três principais escolas de pensamento neste domínio: o humanismo, o pragmatismo e o marxismo. Assim, neste primeiro ponto, abordámos as principais correntes teóricas da educação de adultos, enquadrados nestas escolas de pensamento, que nos parecem concorrer para uma melhor compreensão da importância do desenvolvimento do pensamento reflexivo dos adultos, tema central desta investigação.

Estando nós interessadas na compreensão do pensamento reflexivo dos adultos que obtiveram a certificação de nível secundário de escolaridade por processos de reconhecimento e validação de aprendizagens realizadas nos diferentes contextos de vida – uma medida política bastante recente no nosso País – parece-nos pertinente perceber como tem sido desenvolvida a educação de adultos em Portugal nas últimas décadas. Passemos, então a analisar as políticas e práticas de educação de adultos no nosso país.

2) Políticas e práticas da Educação de Adultos em Portugal, desde o final do séc. XX

O processo de complexificação crescente de que a educação de adultos tem vindo a ser alvo, acrescido de um aumento da diversidade do seu campo, afirma-se, segundo Canário (2000), em três planos distintos: ao nível das práticas educativas; ao nível da diversidade de instituições implicadas; e ao nível da diversidade de papéis da nova figura do educador ou formador de adultos.

Relativamente às práticas educativas, desde os anos sessenta do século XX que é possível distinguir quatro subconjuntos que ainda hoje permitem descrever e enquadrar as práticas sociais da educação de adultos, pese embora o actual contexto extremamente mutante (Carvalho, 1996; Canário, 2000). São eles a alfabetização, o desenvolvimento local, a animação sociocultural e a formação profissional.

No que respeita à *alfabetização*, encontramos o desenvolvimento de uma oferta educativa dirigida a adultos que não sabem ler nem escrever.

Ao nível do *desenvolvimento local*, esta expressão designa as práticas de articulação entre a educação de adultos e o desenvolvimento a uma escala local, com uma forte valorização da participação directa dos interessados. Este desenvolvimento, de cariz comunitário, acentua os processos de desenvolvimento de proximidade, marcados pelo seu carácter global, integrado e endógeno.

Relativamente à *animação sociocultural*, pode dizer-se que é uma das vertentes mais recentes da educação de adultos. A partir dos anos sessenta, os termos animação e animador conheceram uma rápida difusão como resposta a um “conjunto de aceleradas mutações sociais que marcam o início de uma “crise da civilização urbana” (Canário, 2000, p. 15). Não estando limitada à problemática da ocupação de tempos livres, a animação sociocultural evoluiu no sentido de uma estratégia de intervenção social e educativa, ao serviço de projectos de desenvolvimento em contextos socialmente deprimidos, quer em países industrializados, quer nos de terceiro mundo. Neste sentido, a grande contribuição que a animação sociocultural deu à reflexão e acção educativas consistiu em pôr em evidência a dimensão quantitativa e qualitativa dos fenómenos educativos não formalizados e não deliberados.

Por fim, a *formação profissional* contínua, que é um dos pólos fundamentais e que tende a ser dominante nos dias de hoje (Simões, 2001), orienta-se para a qualificação e requalificação da mão-de-obra, que é entendida como um dos requisitos

prévios e indispensáveis a uma política desenvolvimentista. Esta perspectiva da formação profissional contínua está associada, segundo Canário (2000), aos primórdios da educação de adultos e ao conceito de educação permanente.

Ao analisarmos as políticas e práticas da educação de adultos em Portugal, desde o final do séc. XX, verificamos que a “heterogeneidade e a pluralidade da educação de adultos enquanto campo de práticas sociais nunca terá sido objecto de políticas públicas globais e polifacetadas, mas antes de orientações segmentadas e heterogéneas, geralmente de curto prazo” (Lima, 2008, p. 32). O autor vai mais longe ainda, afirmando que uma política mais persistente nos seus objectivos e prioridades, mesmo com investimentos modestos, teria, ao fim de três décadas, alcançado resultados mais significativos, se não vejamos.

Recuando trinta anos no tempo, verificamos uma sucessão de altos e baixos em matéria de educação e formação de adultos. Segundo Melo (2006), Portugal, nos anos 1975/76, começa a lançar a semente do que seria um campo e um edifício da educação de adultos, tendo sido em 1976 que foi publicado o Decreto Lei que reconheceu as associações de educação como interlocutoras principais, para a educação de adultos. Segundo Lima (2008), a Lei nº 3/79 (Lei de eliminação do analfabetismo) simboliza a tentativa de constituir um sistema governamental de educação de adultos e uma política pública de desenvolvimento do sector. Aquela lei, atribuiu ao governo a responsabilidade pela elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), marco fundamental na educação de adultos em Portugal. Deste instrumento constava uma campanha de alfabetização que prometia erradicar o analfabetismo de grande parte da população, assim como a criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos. No entanto, estas medidas, assim como outras previstas, foram abandonadas em favor de uma lógica de escolarização e institucionalização, tal como veio a ocorrer com a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986 (Melo, 2006). Esta Lei, segundo Lima (2008), na mesma linha de pensamento do autor anterior, contribuiu para a formalização e escolarização do sector da Educação de Adultos, reduzindo, durante muitos anos, este campo a pouco mais do que uma segunda oportunidade de escolarização: a escola abria à noite para dar oportunidade aos adultos de chegarem aos mesmos níveis das crianças e jovens em idade escolar.

Assim, durante vários anos, o ensino recorrente e a formação profissional absorveram, praticamente, todo o campo da Educação de Adultos, sendo, no entanto,

dois sectores completamente separados: o primeiro dizendo respeito ao mundo da escola e o segundo ao do trabalho. Esta configuração, tendo-lhe subjacente uma base de fragmentação, fazia com que o adulto tivesse de se deslocar à escola para tratar do aspecto escolar e às estruturas de formação profissional para os cursos relacionados com o trabalho (Melo, 2006).

Contudo, cerca de uma década depois, a Educação de Adultos ganha um ímpeto renovado, passando a superar este dualismo. A partir de 1997/98, os Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social avançam com a concepção dos cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) e de estruturas únicas nesta matéria, ou seja, que não obrigassem os adultos a deslocarem-se entre estruturas e processos com lógicas diferenciadas. Surgiram, assim, processos integrados que possibilitavam ao adulto adquirir e ver promovidos os seus saberes e competências, capazes de conduzir a uma validação e certificação duplas, ou seja escolar e profissional. Esta abordagem de trabalho em articulação deu os seus frutos, originando, finalmente, o que era, de há muito, reivindicado – a criação de um instituto no campo da Educação de Adultos, exclusivo deste domínio. Surge, desta forma, em 1999, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), com dupla tutela do ministério da Educação e do Ministério do Trabalho. Ainda antes do surgimento da ANEFA, e porque se considerou que a educação de adultos não podia estar assente nas disciplinas da escola e sim naquilo que o adulto necessita no seu dia-a-dia de cidadão, foram trabalhados os referenciais de competências-chave para a educação de adultos, num pequeno Grupo de Missão, presidido por Alberto Melo. Assim, estes referenciais constituíram-se no verdadeiro alicerce da educação e formação de adultos nos quais se basearam os grandes instrumentos que, subsequentemente, foram criados neste campo: os cursos EFA; as Acções Saber +, criadas em 1998, e os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), actuais Centros Novas Oportunidades (CNO), lançados em 2000 pela ANEFA (Melo, 2006).

Em termos globais, podemos descrever as medidas e políticas de educação e formação de adultos durante a segunda metade do século XX da seguinte forma.

Inicialmente, nos pós II guerra mundial houve um alargamento aos adultos da oferta dirigida às crianças e jovens, essencialmente através da alfabetização e da formação profissional. Posteriormente, durante a década de 60, evidenciou-se a inadequação destas técnicas ao mundo dos adultos, o que conduziu a que nos finais dos anos 90 se tentasse superar a dicotomia entre a educação de crianças e a educação de

adultos através da construção de estruturas unificadas adequadas à diversidade dos processos educativos (Canário, 2000).

Tendo em conta o objecto de estudo desta investigação, parece-nos importante retomar a criação da ANEFA e mais propriamente do seu papel na construção do sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos. Assim, esta agência lançou as bases para o que viriam a ser os Centros Novas Oportunidades, criados pela Iniciativa Novas Oportunidades que marca o contexto actual da educação de adultos em Portugal.

A iniciativa Novas Oportunidades resulta de uma proposta conjunta do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social, lançada a 14 de Dezembro de 2005 e que tem por objectivo alargar o referencial mínimo de formação até ao 12º ano de escolaridade para jovens e adultos. Esta iniciativa tem dois pilares fundamentais: em primeiro lugar, fazer do ensino profissionalizante de nível secundário uma opção, apresentando-se como a melhor resposta para os inaceitáveis níveis de insucesso e abandono escolar do País, e em segundo lugar elevar a formação de base dos activos, ou seja dar a todos aqueles que entraram na vida activa com baixos níveis de escolaridade, uma Nova Oportunidade para poderem recuperar, completar e progredir nos seus estudos.

Um dos eixos desta iniciativa consiste no reconhecimento, validação e certificação de competências dos adultos através da rede de Centros Novas Oportunidades. A qual é comportada actualmente por 455 Centros Novas Oportunidades, onde são desenvolvidos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível básico e secundário.

A este respeito, parece-nos importante recordar as palavras de Alberto Melo, proferidas no seminário Políticas de Educação/Formação: Estratégias e Práticas, em 2006, relativamente ao que se passa actualmente. Assim, o autor referiu que hoje em dia temos problemas semelhantes ao que levou, no final da década de 70, à escolarização quase total do sistema de educação de adultos, nomeadamente professores com horários zero, jovens recém-licenciados no desemprego, etc. Este aspecto levou-o a considerar que, por estes motivos, não se podem cometer os mesmos erros da época, ou seja afastar das suas raízes os cursos EFA e os CNO's, colocando-os na escola, devido à necessidade de empregar professores, devendo sim ser colocados, pura e simplesmente, nos centros do IEFP. Ora, actualmente já assistimos a essa realidade; estes dois instrumentos da educação de adultos coexistem nos centros do IEFP e nas escolas.

Esperemos, então, que esta situação não venha a enfraquecer a educação de adultos tal como tem vindo a acontecer cada vez que a escolarizamos. É, assim, necessário que estas duas instituições não se isolem e trabalhem, mais do que em parceria, em cooperação e articulação.

2.1 Estudos empíricos

Têm sido realizados em Portugal alguns estudos empíricos relativamente à Educação e Formação de Adultos, que consideramos pertinente abordar. Assim, passamos, de seguida à análise dos estudos efectuados pelo CIDEC, pelo INE, pela ESDIME e pela Universidade Católica Portuguesa, estudos esses que tiveram um grande relevo a nível nacional.

2.1.2 O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida: Actualização e aperfeiçoamento

O CIDEC - Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos levou a cabo, em 2003/04, um estudo que se centrou na análise do percurso socioprofissional dos adultos certificados, via processo de RVCC, até 2002, bem como na avaliação da importância da “operacionalização e dos níveis de realização apresentados pelo sistema de RVCC” (CIDEC, 2007, p. 9). Assim, pretendeu-se actualizar e validar os resultados do anterior estudo, explorando, adicionalmente, aspectos descuidados na investigação anterior. Para o efeito, foi utilizada uma metodologia de carácter qualitativo “assente no desenvolvimento de estudos de caso e de um inquérito aos estabelecimentos de ensino secundário (p. 9)”.

Do estudo anterior, realizado em 2003/2004, foi possível concluir que o processo de RVCC revelou um contributo muito importante para a melhoria da auto-estima, do auto-conhecimento e da auto-valorização do adulto. Assim, são muitos os adultos que após um processo de RVCC decidem regressar à escola para frequentar o ensino secundário (que à época do estudo ainda não estava implementado no processo de RVCC), procuram formação qualificante para melhorar o seu desempenho profissional e, noutras situações, após a certificação melhoram a sua situação profissional. Este estudo do CIDEC (2007) veio não só validar como também reforçar resultados obtidos

anteriormente.

No que respeita aos motivos que conduziram os adultos à participação no processo de RVCC, eles revelaram variar consoante a situação profissional dos adultos inquiridos. Sendo o desejo de valorização/realização profissional o principal motivo apontado pela maioria dos inquiridos, os funcionários públicos apontaram a pretensão de progressão na carreira e os desempregados o reforço da empregabilidade. Assim, uma das mais-valias da realização do processo aponta para a aproximação do adulto ao mercado de trabalho, situação que decorre do reforço de alguns factores pessoais que o processo de RVCC fomenta, nomeadamente a auto-estima e a definição ou reconstrução do seu projecto profissional. Este estudo observou ainda que “mais de metade dos adultos desempregados que, no momento da inscrição, não pretendiam arranjar emprego, passaram a estar mais motivados para encontrar trabalho e, no final de 2004, procuravam activamente uma ocupação remunerada. Ou seja, o *RVCC diminui o desencorajamento* – um resultado já conhecido do anterior estudo realizado pelo CIDEC, que surge agora mais reforçado” (CIDEC, 2007, p. 51).

Relativamente ao prosseguimento de estudos, verificou-se que, embora o processo tenda a funcionar como estímulo à aprendizagem formal, apenas 10% dos adultos inquiridos referiam ter prosseguido estudos no sistema de ensino. Apesar disso, a grande maioria revelou ter intenções de continuar a estudar, o que poderá levantar a hipótese de não o terem feito, à data, por estarem a aguardar que o RVCC fosse alargado ao ensino secundário.

2.1.3 Inquérito à educação e formação de adultos (INE)

O Inquérito à Educação e Formação de Adultos foi realizado no final de 2007, reportando-se aos 12 meses antecedentes à entrevista, tendo sido desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estatística, para fazer um levantamento dos hábitos da população adulta portuguesa, com a idade compreendida entre os 18 e os 64 anos, quanto às “actividades de aprendizagem intencional desenvolvidas ao longo da vida” (INE, 2008, p.1).

As actividades de aprendizagem em estudo contemplavam os contextos formais e não formais da aprendizagem, sendo os primeiros referentes às aprendizagens que conferem um nível de escolaridade e são proporcionadas em instituições de educação ou

de formação. No caso das aprendizagens em contextos não formais, apesar de conferirem um certificado ou diploma, não levam a um aumento da escolaridade e decorrem, usualmente, em estruturas institucionais.

Constatou-se que as categorias etárias “mais jovens” frequentaram em maior número ações de educação e formação, diferenciando a participação conforme “os grupos etários onde pertencem os indivíduos” (INE, 2008, p.1) Assim, na educação formal, os indivíduos que se enquadravam no segmento entre os 18 e os 24 anos destacaram-se dos restantes grupos, enquanto na educação não formal a distribuição revelou ser mais homogénea entre os vários grupos etários, destacando-se ainda assim os grupos compreendidos entre os 25 e os 34 anos e entre os 18 e os 24 anos, com respectivamente, 31,8 e 24,4%. Por outro lado, este estudo indicou que 23,1 % dos adultos participaram em ações de educação não formal, nomeadamente, “aulas privadas ou cursos; cursos de ensino à distância; seminários/workshops ou acompanhamento em contexto profissional” (INE, 2008, p.1).

Neste sentido, esta análise indicou que aproximadamente 1/3 da população portuguesa adulta, ou seja 30,9%, participou no mínimo numa “atividade de aprendizagem formal ou não formal”.

No que se refere aos indivíduos que frequentaram um nível de ensino ou curso com equivalência escolar (educação formal), a percentagem foi de 12%.

O mesmo estudo evidenciou que cerca de 40,8% dos adultos aspiravam adquirir algum conhecimento através de actividades inseridas no seu dia-a-dia, tanto ao nível profissional, familiar, como social, por outras palavras, nalgum tipo de actividade de aprendizagem informal.

Considerando a distribuição por regiões, ao nível da educação formal ou não formal, destacou-se a região de Lisboa com 36,0%, em detrimento da Região Autónoma da Madeira, com apenas 19,9%. Analisando separadamente as duas vertentes educativas e formativas, e comparando os dados referentes à educação formal, o Alentejo revelou ser a região com uma maior percentagem (14,8%) enquanto no extremo oposto surgiu a Região Autónoma dos Açores com 7,7%. Quanto à educação não formal é de salientar que a Região de Lisboa teve a melhor prestação, com 28,4%, contrastando com os 13,9% registados na Região Autónoma da Madeira.

Ao nível da escolaridade dos adultos, denotou-se uma maior participação em actividades de educação e formação nos indivíduos com o ensino superior (65,0%), enquanto os adultos com escolaridade até ao ensino Básico (3º ciclo) mostraram

participar menos neste tipo de acções. Analisando a taxa de participação somente na educação formal, constatou-se que a maior percentagem encontrava-se associada ao grupo com escolaridade igual ao nível Secundário/pós secundário (30,6%), enquanto os adultos com habilitações até ao Básico (3ºciclo) revelaram a participação mais baixa (6,3%). Por fim, os adultos com ensino superior foram os que mais referiram frequentar acções de educação não formal e os adultos com escolaridade básica (3ºciclo) os que menos frequentaram acções de formação não formal (13,8%).

No que concerne à análise de dados referente à participação de indivíduos na educação, de acordo com a “condição perante o trabalho” (activos ou inactivos), é de referir que na educação formal foram os indivíduos inactivos que revelaram uma maior taxa de participação (26,3%), o que se contrapôs à educação não formal onde os adultos activos se revelaram muito mais participativos (26,6%). Contudo, se a análise for realizada no conjunto das tipologias de formação, ou seja, educação formal e não formal, a diferença esbate-se, tendo os indivíduos activos obtido um valor de 31,3% e os inactivos de 29,4%.

Nesta análise da participação, é ainda de salientar que no grupo de educação formal os desempregados representaram 14,6% e os empregados 7,1%. A educação não formal era liderada pelos alunos/estudantes com 30,5%, seguindo-se os empregados com 28,2%, e os desempregados com 13,8%.

Respeitante à educação não formal cuja participação total foi de 23,1%, e considerando as quatro opções possíveis (contexto profissional; aulas privadas/cursos; seminários/workshops; e, cursos realizados por meio de ensino à distância) verificou-se que o contexto profissional alcançou 13,5% e que, por outro lado, os cursos à distância revelaram apenas 0,7%.

2.1.4 O impacto da certificação de competências na vida das pessoas: A experiência da ESDIME

A ESDIME – Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste - foi umas das entidades pioneiras nos processos de RVCC. Assim, foi neste âmbito que apresentou, em 2004, uma candidatura para a elaboração de um estudo sobre o impacto da certificação de competências na vida das pessoas.

Segundo (Ferreira, et al., 2007) a “pertinência deste estudo resulta da

necessidade de sublinhar e divulgar os factores de inovação introduzidos pelo sistema de RVCC – processo de implementação, a sua estratégia de intervenção junto das populações locais e a própria metodologia de reconhecimento, validação e certificação de competências – e sobretudo de reconhecer o impacto não apenas para os adultos em processo, mas também para outros actores envolvidos” (p. 25). Podemos, no entanto, constatar que, assumidamente, existiram outros factores que fundamentaram a realização do referido estudo, nomeadamente “a necessidade por parte da ESDIME de realizar um estudo de carácter regional que permita aferir dos resultados do trabalho realizado e da realidade concreta da região” (Ferreira, et al., 2007, p. 25).

Desta forma, a equipa do projecto definiu vários objectivos específicos, entre os quais podemos referir a identificação do perfil dos adultos certificados relativamente ao género, à faixa etária, à situação face ao emprego, à área de residência e ao nível de certificação, e ainda a avaliação do impacto do processo de RVCC nas componentes de valorização pessoal, progressão de estudos, procura de formação profissionalizante e situação profissional.

Para a concretização deste estudo a equipa de trabalho recorreu a metodologias quantitativas e qualitativas, assentes em diversas técnicas de recolha e análise de informação, nomeadamente: análise documental, *whorkshop* com parceiros e consultores, entrevistas semi-estruturadas com especialistas, inquérito por questionário aos adultos certificados e histórias de vida. Assim, os resultados deste estudo evidenciaram um conjunto de características e impactos que passamos a referenciar:

Relativamente ao perfil dos adultos certificados, o grupo era composto, essencialmente, por uma população activa com idades compreendidas, maioritariamente, entre os 26 e os 55 anos, e com o nível de certificação, mais uma vez maioritariamente, de B3. A causa do abandono escolar destes adultos prendeu-se com a desvalorização dos estudos/escola associada à valorização da necessidade de obter um rendimento económico através do trabalho. No entanto, apesar desta situação, a grande maioria dos inquiridos sentiu necessidade, ao longo da sua vida, de investir na aprendizagem com o intuito de melhorar a sua situação pessoal e/ou profissional. Independentemente da situação profissional, na grande maioria dos adultos, revelou-se a necessidade de conhecerem e explorarem melhor as suas capacidades individuais, o que apontou para a importância do processo de RVCC na identificação de potencialidades e debilidades individuais, e na redefinição de projectos pessoais, educativos e profissionais. O aumento das habilitações escolares, das competências e da auto-estima

foram os motivos que conduziram à inscrição no processo de RVCC. Assim, deste estudo, conclui-se que os impactos mais significativos do processo de RVCC dizem respeito ao domínio da vida pessoal e social, nomeadamente à “melhoria da auto-estima, capacidade para se autovalorizar e aprender coisas novas, identificar e fazer despertar novos interesses ou outros latentes, melhorar a capacidade para dialogar e debater ideias (Ferreira, et al., 2007, p. 127)”. Sem ser no domínio da esfera privada, o processo de RVCC influenciou a motivação dos adultos para a obtenção de certificação de nível secundário de escolaridade, de uma maior aprendizagem ao nível profissional e de utilização do computador diariamente.

Desta forma, deste estudo, podemos, sumariamente, concluir que o processo teve uma maior influência ao nível dos aspectos educativos e pessoais e só posteriormente, nos aspectos profissionais.

2.1.5 Iniciativa Novas Oportunidades – Primeiros estudos de avaliação externa: Percepções

A ANQ – Agência Nacional de Qualificação – estabeleceu um protocolo com a Universidade Católica para proceder à avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades, no eixo adultos. Neste âmbito foi constituída uma equipa coordenada pelo Prof. Roberto Carneiro, tendo sido definidos como objectivos da avaliação:

- “Proceder ao levantamento das variáveis de avaliação da Iniciativa Novas Oportunidades, considerando os pontos de vista dos diferentes *stakeholders* envolvidos na mesma.
- Aprofundar cada segmento, identificando as ideias e sentimentos associados à Iniciativa Novas Oportunidades (em termos de conteúdos e sua valorização) e ainda as dinâmicas e interacções que se estabelecem entre eles.
- Desenhar um mapa das atitudes e representações, compreendendo as grandes motivações e inibições por *stakeholders* face à Iniciativa Novas Oportunidades.
- Recolher informação de base, relevante, que possa servir na construção dos questionários e enquadrar a informação recolhida na fase extensiva e nos Estudos de Caso, bem como de apoio aos modelos de avaliação e auto-regulação dos Centros Novas Oportunidades” (Liz, Machado, & Burney, 2009, p. 15).

Os públicos em análise nesta avaliação foram os seguintes:

- “Adultos, indivíduos já em relação directa com a Iniciativa Novas Oportunidades, considerando os diferentes estados de relação com a iniciativa: em espera, em processo de certificação (RVCC e cursos EFA), já certificados;
- Adultos que reunindo condições de acesso à Iniciativa Novas Oportunidades, não o fizeram (Potenciais Aderentes);
- Agentes de Educação/Formação no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, incluindo Directores e Coordenadores de Centros Novas Oportunidades, Técnicos e Formadores de Centros Novas Oportunidades e ainda Avaliadores Externos;
- Empregadores, considerando grandes empresas e Pequenas e Médias Empresas (PME), na figura do Director de Recursos Humanos ou do responsável pela gestão de pessoal;
- Fazedores locais de opinião, isto é, indivíduos qualificados e com poder para influenciar opiniões no seio das suas redes sociais;
- Associações Cívicas e Redes de Intervenção Social, contemplando níveis de especialização mais solidária e cívica” (Liz, Machado, & Burney, 2009, p. 15).

Recorde-se que os primeiros estudos da Avaliação Externa foram levados a cabo em 2008 e 2009, tendo os resultados sido apresentados em 2009.

Nesta fase, a metodologia utilizada assumiu um carácter exploratório, tendo, a equipa, recorrido a metodologias qualitativas, através de formatos de recolha de informação como os grupos focais e as entrevistas individuais aprofundadas.

Os ficheiros da ANQ serviram para a definição das amostras e respectivas variáveis a utilizar na selecção dos Centros Novas Oportunidades, tendo os restantes públicos sido seleccionados através de listagens. Com o contributo da ANQ, formularam-se os guiões para os grupos focais e entrevistas individuais.

Os resultados desta avaliação inicial permitiram elencar um conjunto de ganhos percebidos na Iniciativa Novas Oportunidades, sendo eles:

- “A sua afinidade no momento certo com as aspirações, consciência do deficit de conhecimento e de qualificação social dos cidadãos.

- A alta conveniência do processo, em termos de acessibilidade e de estruturas operativas, sinalizando que é uma alternativa realmente possível para todos.
- As suas dinâmicas objectivas, transformando modos de vida no plano cultural, sócio-afectivo e de competências nas TIC.
- A qualidade conceptual e relevância da nova abordagem à qualificação de activos, responsável por um novo élan dos agentes/estruturas educativas-formativas.
- O forte envolvimento dos grandes actores (em parcerias) Estado/Administração Pública e Grandes Empresas.
- O reforço do papel e capacidade de intervenção das Associações Cívicas perante as comunidades” (Liz, Machado, & Burney, 2009, p. 69).

No entanto, para além dos ganhos mencionados, os resultados chamaram, também, a atenção para um conjunto de factores que podem pôr em causa o modelo de sustentabilidade da Iniciativa Novas Oportunidades, sendo eles:

- “Alguns indicadores de ineficiência da Iniciativa, onde pontifica um excessivo tempo de espera para adultos inscritos e que ainda não iniciaram o processo, correndo-se o risco de falhar o “momentum” e defraudar expectativas.
- Dúvidas quanto ao modelo de comparabilidade dos sistemas de aprendizagem e sua certificação, levando ao questionamento dos ganhos obtidos através deste processo de certificação.
- O crescimento, percebido como inorgânico, da rede de Centros Novas Oportunidades, resultando num menor controlo/apoio por parte da ANQ e, do lado dos Centros Novas Oportunidades, numa menor focalização nos processos de qualificação e dispersão na gestão das procuras.
- O excesso de subjectividade e informalidade conferida ao papel do Avaliador Externo nos Centros Novas Oportunidades, podendo desvirtuar o seu papel no processo.
- As motivações tácticas detectadas em algumas empresas, que não parecem estar disponíveis para se implicarem excessivamente no processo (nomeadamente ao nível dos mecanismos de progressão na carreira, revisão dos salários).
- Uma lógica de impulso, temporalidade, moda, excessiva intencionalidade política que é percebida como podendo estar subjacente a esta Iniciativa e que

compromete o seu valor enquanto Marca Pública” (Liz, Machado, & Burney, 2009, p. 69).

Em suma, podemos referir que, de acordo com os primeiros resultados deste estudo, os principais benefícios para o utilizador da Iniciativa Novas Oportunidades consistem no contributo para o reposicionamento dos indivíduos no seu grupo social, na introdução de expectativas de mudança profissional ou poder estar preparado para essas mudanças, e no sentido de pertença a uma nova sociedade através do acesso ao computador. Por outro lado, os resultados desta investigação qualitativa revelam que o discurso face à aprendizagem ao longo da vida parece estar muito dependente do estatuto da Iniciativa Novas Oportunidades enquanto marca forte. Desta forma, sendo a realização a grande motivação e assunto no qual todos os envolvidos convergem, receia-se que a ênfase desta questão não garanta por si própria a consolidação de instrumentos de aprendizagem ao longo da vida.

Relativamente ao 2º ano de Avaliação Externa (2009-2010), foi utilizada uma metodologia de investigação qualitativa e quantitativa. A metodologia qualitativa baseou-se em 6 grupos focais, em 13 entrevistas aprofundadas e 25 estudos de caso. Por sua vez, a metodologia quantitativa utilizou um estudo de painel que se dividiu em estudo de motivações e num estudo de impactos, bem como um estudo de qualidade de serviço e satisfação assente em 1519 entrevistas.

Os resultados deste 2º ano de avaliação evidenciam a Iniciativa Novas Oportunidades como uma Marca Pública, “hoje já percebida generalizadamente por público, profissionais e outros actores (designadamente empresas/entidades empregadoras)” (Carneiro, 2010, p. 4). Os resultados apontam, também, para uma comprovada satisfação e qualidade de serviço que, para além do aumento dos níveis de educação dos adultos, se traduz numa melhoria efectiva das suas competências-chave. A nova oferta mais flexível nos métodos e nos horários desbloqueou a procura potencial das qualificações. No que concerne ao impacto sobre os inscritos destacam-se os progressos perante os desafios da *sociedade da informação*, o reforço da vontade de continuar a estudar, da autoconfiança e da extroversão. Apesar destes benefícios, os resultados chamam a atenção para o facto e, não obstante a crescente adesão das empresas e de 30% dos participantes declararem ter já sentido efeitos positivos na carreira profissional, deste ser um domínio que merece uma atenção especial, por possuir ainda uma margem larga de progressão. Verifica-se, também que permanecem alguns sectores da população (jovens menores de 30 anos, mulheres de idade superior a

50 anos e profissionais pouco qualificados) mais resistentes a uma adesão espontânea à Iniciativa Novas Oportunidades (Carneiro, 2010).

2.1.6 A capacidade de aprendizagem ao longo da vida e o bem-estar dos adultos em processo de RVCC de Nível Secundário

Este estudo foi realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Psicologia da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Teve como objectivo principal conhecer a influência do processo de RVCC de nível secundário nas crenças epistemológicas e na capacidade para a auto-aprendizagem dos adultos que o realizaram. Consistiu num estudo não experimental que envolveu a comparação de dois grupos de sujeitos, totalizando a amostra 105 adultos, dos quais 54% estavam inscritos para iniciar o processo e 46% já tinham sido certificados com o nível secundário (Aragão, 2009). Em termos das principais características sociodemográficas, estes dois grupos revelaram-se idênticos.

Os resultados obtidos com este estudo indicam melhorias ao nível da capacidade de auto-aprendizagem, do auto-conceito de competência cognitiva, da auto-estima e da satisfação com a vida. No entanto, ao nível das crenças epistemológicas dos adultos implicando as suas concepções acerca do conhecimento e da aprendizagem e da auto-eficácia para a aprendizagem autodirigida, não foram encontradas diferenças significativas (Aragão, 2009).

Em termos das principais conclusões deste estudo, a sua autora afirma que ele “valida o impacto significativo do processo de RVCC-NS na capacidade de auto-aprendizagem e no bem-estar pessoal dos adultos que concluíram este mesmo processo” (Aragão, 2009, p. xi).

2.1.7 O processo de RVCC de Nível Secundário e a orientação para a aprendizagem ao longo da vida

Esta investigação surge no âmbito do Mestrado em Gestão Escolar do Centro de Estudos Superiores de Alcobça da Faculdade de Psicologia e Ciências da educação da

Universidade de Coimbra. Teve como principal objectivo “conhecer a influência do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário (RVCC-NS) na atitude perante a aprendizagem ao longo da vida dos adultos que o realizaram (Pereira, 2010, p. III)”. Recorreu a uma abordagem que concertou técnicas qualitativas com um plano de investigação quantitativo não experimental. Para o efeito, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a profissionais de RVC de quatro Centros Novas Oportunidades da região de Leiria e inquiridos, através de questionário, 67 adultos que concluíram o processo de RVCC-NS, nos Centros Novas Oportunidades da referida região.

Os resultados concluem que “os adultos percebem diversas alterações positivas, nomeadamente, na motivação para continuar a aprender ao longo da vida, alguma evolução na capacidade reflexiva (que lhes permite interpretar o mundo de forma diferente) e uma grande valorização pessoal decorrente das experiências que o processo proporcionou” (Pereira, 2010, p. III).

Foram definidas e testadas várias hipóteses de investigação, tendo sido validadas duas, o que permitiu concluir que os adultos da amostra que apresentavam mais motivação e vontade de aprender no início do processo de RVCC, foram os que, no final, mais revelaram pretender continuar a estudar, e que os que, desde o início, consideravam o processo como um desafio foram os que se perceberam mais valorizados, com a conclusão do mesmo.

Assim, esta investigação valida o impacto significativo do processo de RVCC-NS nalguns aspectos importantes para a aprendizagem ao longo da vida, e, de forma interessante, aponta para que a “disposição inicial dos adultos seja um factor significativamente relacionado com as atitudes dos mesmos após o processo ter sido finalizado” (Pereira, 2010, p. III).

Os estudos referenciados, muito embora com diversas especificidades, parecem apontar todos de forma muito consistente, no sentido de um reforço da auto-estima dos adultos que poderá fornecer ao mercado de trabalho, a progressão na carreira e prosseguimento de estudos, factores que são importantes para este trabalho, tendo em conta a temática em análise, uma vez que poderão de alguma forma estar relacionados com o desenvolvimento do pensamento reflexivo destes adultos. Note-se que no estudo de Aragão (2000), as crenças epistemológicas relacionadas com o pensamento reflexivo não chegaram a mostrar mudanças significativas, mas o mesmo já não aconteceu com a predisposição para a auto-aprendizagem, que as supõe, de acordo com o modelo teórico

de Oliveira (2005). Por outro lado, no estudo de Pereira (2010), foram referidas algumas mudanças positivas em aspectos relacionados com o pensamento reflexivo. Face a estes dados, ainda bastante inconclusivos no que respeita à reflexividade, e tendo em conta igualmente os dados dos estudos internacionais que apresentaremos no próximo capítulo, muito mais se justifica, do nosso ponto de vista, uma exploração específica do pensamento reflexivo dos adultos que frequentaram processos de RVCC-NS.

3) Conclusão do Capítulo

A primeira parte deste capítulo teve por objectivo apresentar uma panorâmica geral da educação de adultos. Para o efeito, em primeiro lugar, analisaram-se as perspectivas teóricas que lhe estão subjacentes, onde pudemos concluir que actualmente são três as tendências dominantes que definem as práticas de educação e formação de adultos: o pragmatismo americano, o humanismo e o marxismo, por intermédio da pedagogia crítica. De seguida, efectuou-se a resenha das políticas e práticas de educação de adultos em Portugal, desde os finais do século XX, onde pudemos verificar que, apesar de a educação ser indispensável ao desenvolvimento humano e social, e à modernização económica, ao longo das últimas três décadas, o nosso país tem tido uma série de políticas descontinuadas em matéria de educação e formação de adultos.

Assim, após o enquadramento das perspectivas teóricas que estão subjacentes à educação de adultos, bem como das práticas e políticas que têm definido esta área no nosso país (entre as quais se incluem os processos de RVCC), passamos, no próximo capítulo, à análise mais por menorizada do tema central desta investigação □ o pensamento reflexivo dos adultos.

CAPÍTULO 2

O pensamento reflexivo: teoria, investigação e prática

Introdução

São vários os estudos que sustentam a afirmação de que o desenvolvimento cognitivo não termina ao alcançar-se o pensamento formal, sobretudo aqueles que se têm debruçado sobre a compreensão do pensamento do adulto, ligado à esfera da reflexividade. Estas investigações, de uma forma geral, evidenciam a existência de uma evolução de formas de pensamento simplistas para formas mais complexas e sofisticadas, onde existe consciência de múltiplas possibilidades de perspectivar a realidade e a ela responder (King & Kitchener, 1994, 2004; Marchand, 2004). A este tipo de pensamento, os autores de alguma forma convergem em chamar-lhe pensamento reflexivo. Com efeito, com base numa revisão de trabalhos e propostas de diferentes autores, Marchand (1998, p. 11) sintetiza o que parecem ser as principais características do pensamento do adulto: “(1) a consciência e a compreensão da natureza relativista e não absolutista do conhecimento; (2) a aceitação da contradição, enquanto parte da realidade e (3) a integração da contradição em sistemas abrangentes, isto é, num todo dialéctico”.

As estruturas de pensamento que estamos a abordar estão subjacentes à construção da autonomia intelectual do adulto sendo habitualmente referidos, para a sua compreensão, em termos teóricos, o modelo do desenvolvimento intelectual e ético de Perry, o modelo do juízo reflexivo de King e Kitchener, o conceito de reflexividade crítica de Mezirow, o modelo da reflexão epistemológica de Baxter Magolda e o modelo das crenças epistemológicas de Schommer, entre outros que, a nosso ver, não acrescentam algo de substancial em relação aos já referidos. Todas estas conceptualizações têm o denominador comum de apontarem para o desenvolvimento da autonomia intelectual, de níveis mais elementares para níveis de autonomia muito avançados, sendo considerados por vários autores a meta da educação de adultos. Esta consistiria, assim, em desenvolver a autodirecção das pessoas, a qual incluiria níveis crescentes de conquista da autonomia intelectual e pessoal. No seu sentido mais pleno e de acordo com diversos autores (e.g., Oliveira, 2009; (Mezirow & Associates, 2000; Woerkom, 2010), a verdadeira autonomia intelectual requer que o sujeito desenvolva a capacidade reflexiva ou a reflexão crítica.

Como referimos atrás, existem vários sistemas teóricos para compreender a autonomia, mas nem todos se centram exclusivamente nela, dada a sua abrangência,

como por exemplo, a teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2000). É uma teoria que se inspira no pensamento humanista, e que concebe que os sujeitos desde que nascem, e durante toda a sua vida, devem estar envolvidos em processos que desenvolvam as necessidades psicológicas inatas e que seja conducente ao seu bem-estar. Esse processo, segundo os autores, requer, necessariamente, que se promovam simultaneamente as necessidades referidas e que são: a autonomia, a competência e a afiliação. Por outras palavras, este sistema mais abrangente, conhecido pela teoria da autodeterminação, contempla a autonomia, mas não é um modelo que se centre exclusivamente nela (Oliveira, 2005, 2009).

Se nos centrarmos na autonomia propriamente dita e na autonomia intelectual no domínio da Educação de Adultos, Oliveira (2007) refere que somos obrigatoriamente remetidos para a esfera da reflexividade ou da reflexão crítica, pelo que não podemos deixar de considerar, no âmbito das teorizações da Educação de Adultos, a aprendizagem transformativa de Mezirow (1991, 1998). Por outro lado, requer-se também necessariamente que se abarquem conceptualizações provenientes de campos distintos, como, por exemplo, o da Psicologia da Educação. Como seria de esperar, estas conceptualizações assentam em diferentes tradições intelectuais, sendo distinguidas, segundo Brookfield (2000), quatro: a tradição da crítica ideológica; da psicoterapia; da filosofia analítica; e lógica e do construtivismo pragmático.

Apesar da sua diferença e disparidade, Woerkom (2010) argumenta que todas elas expressam ideais normativos para um mais profundo e melhor conhecimento e aprendizagem, podendo de alguma forma contextualizar-se no âmbito da educação emancipatória ou das pedagogias da esperança (Reynolds, 1998, Freire, 1994, citados por Woerkom, 2010), mais do que em conceptualizações do processo de aprendizagem derivadas da investigação empírica. Assim, a autora, baseando-se na análise das definições de reflexão crítica usadas dentro destas tradições, defende que a maioria delas tem-lhe subjacente um viés racionalista.

Em consequência desta crítica, chama a atenção para a necessidade de se realizarem mais investigações empíricas que nos ajudem a determinar até que ponto os adultos são efectivamente capazes de reflexão crítica e em que medida esta vale a pena ser prosseguida. Chama igualmente a atenção, à semelhança de diversos autores (e.g., Brooks, 1999; Calderhead, 1989; Finlay & Gough, 2003), para a inexistência de uma teoria consistente sobre o construto de reflexão crítica e, consequentemente, a

constatação da correlativa ausência de consistência nas definições do conceito e na terminologia usada (Woerkom, 2010). Onde alguns falam de reflexão, outros falam de reflexão crítica, reflexividade, auto-reflexão crítica ou pensamento crítico. Não é, assim, claro em que consiste a diferença ou mesmo se alguma existe entre estes termos. Esta variação na diversidade terminológica remonta mesmo a Dewey (1933, 1938), considerado um dos filósofos educacionais pioneiros na elaboração do conceito de reflexão, já que usou, por vezes, os termos *pensamento reflexivo* e *pensamento crítico*, indiferenciadamente, como bem salientam alguns autores (e.g., King & Kitchener, 1994; Woerkom, 2010).

Contudo, partindo-se da matriz classificativa apresentada por Brookfield (2000), relativa às quatro tradições mencionadas, podem-se encontrar elementos distintivos respeitantes às definições e aos ideais perseguidos por cada uma delas.

Se considerarmos a corrente da *ideologia crítica*, o significado do conceito de reflexão crítica tem necessariamente de passar pelo reconhecimento de que as situações do dia-a-dia estão impregnadas de ideologias dominantes consideradas injustas, assentes em relações de poder desiguais e fortemente orientadas para o culto da eficiência e do lucro. Nestes termos, o ideal perseguido é o de fortalecer a autonomia pessoal e o de lutar por uma sociedade mais justa. Ou seja, na tradição da ideologia crítica, inspirada pela escola de Francoforte, a reflexão crítica, destinada a iluminar e transformar as relações de poder, descreve o processo pelo qual as pessoas aprendem a reconhecer como são incorporadas as normas e os valores sociais e culturais dominantes (Kemmis, 1985, Alvesson & Willmott, 1996, citados por Woerkom, 2010), com o objectivo principal de conduzir à acção social. A reflexão torna-se, assim, um processo social e histórico, que é fundamentalmente político e moldado pela ideologia.

Centrando-nos na tradição da *filosofia analítica e lógica*, a reflexão crítica consiste mais na actividade mental disciplinada de avaliação de argumentos e de elaboração de juízos e valorações que possam orientar o desenvolvimento de crenças e acções, tendo como ideais saber no que acreditar e fazer e, simultaneamente, estar apto a participar em pleno como cidadão numa democracia (Ennis, 1996; Woerkom, 2010; Ferreira, 2011). Nesta corrente, a reflexão crítica significa sobretudo ser capaz de reconhecer falácias lógicas, distinguir entre tendência e facto, opinião e evidência, ajuizamento e inferência válida, e ser competente na utilização de diferentes formas de raciocínio.

Debruçando-nos agora sobre o *construtivismo pragmático*, a reflexão crítica consiste sobretudo na actividade de examinar e avaliar a informação disponível (opiniões, explicações, evidências, etc.), em termos da sua relevância, com o objectivo de se elaborarem soluções plausíveis para os problemas, reconhecendo, ao mesmo tempo, que essas soluções não são definitivas e estarão sempre sujeitas a reavaliação. Nesta tradição, a promoção da reflexão crítica tem como ideais compreender a experiência de alguém e rejeitar verdades universais e gerais. Assim, salienta-se o papel das pessoas na construção das suas próprias experiências e significados. A epistemologia do construtivismo pragmático entende o conhecimento como sendo “individualmente, culturalmente e socialmente contextualizado” (Woerkom, 2010, p. 343). Ligado a esta corrente situam-se, de entre os mais relevantes, os contributos de Dewey (1933) e de King e Kitchener (1994).

A tradição *psicoterapêutica* tem como ideal o desenvolvimento de uma perspectiva mais discriminada e integrada, segundo a qual a reflexão crítica consiste em reavaliar a forma como se colocam os problemas e reavaliar igualmente a orientação da pessoa para entender, conhecer, acreditar, sentir e actuar (Mezirow & Associates, 1990, citados por Woerkom, 2010). Para Brookfield (2000), citado por Woerkom (2010), podendo ser de certa forma inscrito nesta tradição, a reflexão crítica foca-se na identificação e reavaliação de inibições adquiridas na infância, como resultado de vários traumas. Segundo o autor, através da reflexão crítica as pessoas tomam conhecimento da forma como a estrutura de pressupostos psicoculturais que possuem constriem a forma como se vêem a si mesmas e aos seus relacionamentos. Esta tradição reflecte-se substancialmente na teoria da aprendizagem transformativa proposta por Mezirow (1991, 2000) segundo a qual um modo crucial de construir significado válido é “tornarmo-nos criticamente conscientes dos nossos pressupostos e expectativas tácitas, bem como das dos outros e avaliar a sua relevância para propor ou fazer uma interpretação” (2000, p. 4). Esta começa com um dilema desorientador seguido por uma auto-análise de sentimentos, reflexão crítica de pressupostos, explorando e planeando novas regras, negociando relacionamentos, criando confiança e desenvolvendo uma perspectiva mais inclusiva, discriminativa e flexível, capaz de mudanças emocionais. No contexto da teoria da aprendizagem transformativa, deve-se à reflexão crítica a possibilidade do sujeito identificar, analisar e tomar consciência da adequação ou não dos seus pressupostos internos, criando condições para a ocorrência de transformação de

perspectivas (Mezirow, 1991, 1998; Taylor, 2000; Oliveira, 2005).

Tendo as pessoas ao longo do seu processo de socialização adquirido pressupostos que produzem dependência, eles tornar-se-ão factores de bloqueio ao desenvolvimento da autonomia, razão pela qual Mezirow entende que a transformação de perspectivas constitui uma “parte essencial (talvez a mais essencial) da educação de adultos” (Simões, 2000, p. 815). E, para isso, depreende-se pelo que foi afirmado que o desenvolvimento da capacidade de reflectir criticamente é fundamental, não sendo esta capacidade, contudo, passível de se manifestar em fases precoces do desenvolvimento. Pelo contrário, os dados da investigação apontam para “evidência empírica considerável quanto ao desenvolvimento do juízo reflexivo da infância para a adultez” (Mezirow, 1998, p. 189), tendo sido muitos estudos conduzidos à luz do modelo teórico de King e Kitchener (1994), os quais, de acordo com Mezirow, embora não usando a mesma expressão, documentam bem a evolução da reflexão crítica. Pode-se então afirmar que existe convergência entre Mezirow, relativamente ao que é um sujeito verdadeiramente autónomo e as conceptualizações da King e da Kitchener, porque o autor considera que a verdadeira aprendizagem transformativa ocorre quando o sujeito desenvolve a reflexividade crítica, a qual se encontra subjacente à autonomia na sua mais elevada expressão. Sendo apontada uma relação directa entre a reflexividade crítica e o modelo do desenvolvimento do juízo reflexivo de King e Kitchener (1994, 2004), o qual concebe três níveis de pensamento (pensamento pré-reflexivo, o pensamento quase reflexivo e o pensamento reflexivo), elaborados a partir de sete estádios sequenciais qualitativamente distintos uns dos outros (Oliveira, 2007). Assim, relativamente à aproximação que tem vindo a ser feita entre as concepções de Mezirow e o modelo de King e Kitchener, pode assumir-se que a verdadeira autonomia intelectual não existe sem o sujeito ter alcançado um patamar de reflexividade elevado que consiste precisamente no pensamento reflexivo.

Considerando agora, mais especificamente, o modelo do juízo reflexivo, sabemos que ele foi inspirado pelas ideias de Dewey (1933) e pela teoria de Perry, a qual desempenhou um papel pioneiro no estudo empírico do desenvolvimento intelectual dos estudantes universitários constituindo a base conceptual principal em que assentaram os modelos que vieram a ser propostos posteriormente.

Há autores que continuam a fazer investigação baseados no modelo de Perry, existindo outros que se orientam pelo modelo de King e Kitchener. Sem dúvida que o

modelo, que do ponto de vista empírico, é o mais sustentável é o do juízo reflexivo, por envolver milhares de sujeitos, muito diversificados. Enquanto Perry só fez estudos com estudantes universitários, King e Kitchener foram muito mais além, envolvendo também outro tipo de populações adultas, o que confere ao seu modelo um nível de validade externa muito maior. Por outro lado, as autoras fizeram investigação longitudinal, investigação transversal e têm dados muito robustos, que o próprio Mezirow considerou permitir compreender o desenvolvimento da reflexividade crítica (Oliveira, 2007).

Neste sentido, passamos, de seguida, a analisar algumas das conceptualizações associadas ao desenvolvimento do pensamento reflexivo ou da reflexividade crítica, começando pelo modelo de Perry.

1) Desenvolvimento intelectual e ético de Perry

Ferreira e Ferreira (2001) referem que neste modelo o estudante do ensino superior é descrito em termos de desenvolvimento cognitivo em nove posições que são agrupadas em três níveis: o dualismo, o relativismo e o compromisso no relativismo. Por sua vez, Oliveira (2007), baseando-se em Perry, ao referir-se ao mesmo modelo identifica quatro níveis, discriminando entre o dualismo e o relativismo, a multiplicidade. Já Marchand (2008), a respeito da multiplicidade distingue ainda a “multiplicidade pré-legítima” e a “multiplicidade subordinada” (p. 10).

1.1.O dualismo

As estruturas de pensamento dualistas reflectem um entendimento do mundo do conhecimento através de factos que são vistos como verdadeiros ou falsos. O pensamento subjacente a esta estrutura é de natureza absolutista e o conhecimento é encarado como imutável, sendo as respostas certas ou erradas, na medida em que reflectem ou não os factos imutáveis (Ferreira & Ferreira, 2001). Por conseguinte, e no caso destas estruturas serem dominantes, os estudantes apresentam dificuldades em dar opinião sobre assuntos contraditórios, uma vez que acreditam existirem repostas absolutas para eles (Marchand, 2008). Para além disso, não questionam o conhecimento que lhes é transmitido por figuras que, sendo consideradas autoridades, devem ser ouvidas como possuidoras de verdadeiro conhecimento. Assim, por exemplo, o estudo é encarado como um processo de memorização, pelo que tendem a transcrever tudo o que

lhes é transmitido pelo professor (Ferreira & Ferreira, 2001).

1.2.A multiplicidade

Embora a estrutura se mantenha dualista, a multiplicidade reflecte uma evolução de fundo, na medida em que se começa a reconhecer a incerteza e a diversidade de opiniões. Inicialmente o adulto acredita que a incerteza é temporária e, posteriormente, chega a admitir que existem áreas onde não é possível encontrar uma resposta absoluta (Oliveira, 2007).

Marchand (2008) considera que na multiplicidade os alunos vão-se tornando conscientes da existência de vários quadros conceptuais e “da incerteza inerente a qualquer conhecimento, embora a atribuíssem à incompetência de alguns docentes ou a meros exercícios intelectuais e, como tal, não lhe reconhecessem legitimidade epistemológica” (Marchand, 2008, p. 10).

1.3.Relativismo

No nível relativista o estudante já não se limita a aceitar a informação recebida como a única verdade, procura antes comparar diferentes pontos de vista, sendo o conhecimento encarado como um conjunto de abstracções e conceitos. Surge, agora, a consciência plena da incerteza (o que antes se tomava como absoluto e certo é agora perspectivado como incerto), e a predisposição para seleccionar e distinguir o fundamental do acessório.

Ao referir-se a este nível, Marchand (2008) denomina-o de *multiplicidade correlativa* ou *relativismo subordinado* e de *relativismo difuso*. A autora considera que neste nível os estudantes têm uma concepção relativizante da realidade e que atribuem legitimidade epistemológica à incerteza e à diversidade de opiniões.

O alcance desta estrutura de pensamento significa o autêntico afastamento do pensamento dualista. Na verdade, com o pensamento relativista emerge o metapensamento, o qual permite comparar pressupostos, processos e sistemas lógicos. As interpretações passam a ser consideradas umas melhores do que outras, deixando de ser unicamente certas ou erradas, representando o abandono do pensamento dicotómico. Desta forma, o adulto adquire a consciência de que a incerteza abrange toda a esfera do conhecimento. A interiorização da responsabilidade e da iniciativa é outra das grandes alterações que se manifesta na pessoa com o alcance do relativismo (Oliveira, 2007).

Tal como sugerem vários autores da educação de adultos (e.g., Brookfield, 1995; Mezirow, 1991, 1998; Oliveira, 2007), só muito provavelmente com o alcance do pensamento relativista é que o adulto está apto a considerar a diversidade de pontos de vista e perspectivas alternativas ao analisar e responder a situações ou problemas.

A fase do relativismo, ao corresponder a uma mudança profunda nas estruturas internas de atribuição de significado e sentido das pessoas, que implica, como vimos, que as de natureza absolutista tenham sido profundamente abaladas e questionadas, pode ser vivida com uma forte negatividade (apatia, ansiedade, depressão, insegurança), não raro conduzindo, tal como constatou Perry (1981), ao retrocesso a níveis anteriores. Por outro lado, pode também levar à permanência no relativismo, como se o desenvolvimento da pessoa, de alguma forma, tivesse sido suspenso, e pode ainda, numa elaboração positiva, permitir o avanço para a fase seguinte – compromisso no relativismo.

1.4. Compromisso no relativismo

Se o adulto conseguir efectuar as suas escolhas e afirmar os seus pontos de vista, significa que avançou para o compromisso no relativismo, sendo este enquadrado pelos últimos níveis deste modelo. Neste nível, os estudantes ou os adultos já não se encontram presos no mar do relativismo, uma vez que passam a fazer opções baseadas em posições assumidas de forma consciente e justificada, sendo capazes de pensar em termos abstractos e generalistas. É neste nível que a identidade pessoal do adulto se torna mais consistente, tendendo a aumentar os níveis de responsabilidade e de envolvimento, em termos de relacionamentos, carreiras, sistemas, etc. (Oliveira, 2005, 2007). Ao confrontarem-se com a necessidade de tomar decisões acerca de alguns aspectos importantes da sua vida, e perante a necessidade de continuar com esses compromissos, sentem, também, necessidade de estabelecer prioridades entre eles.

Em síntese, nas palavras de Ferreira e Ferreira (2001), “de acordo com o modelo de Perry os estudantes vão, progressivamente, deixando de conceber o mundo, de uma forma dualista/absolutista, para passar a reconhecer a diversidade de perspectivas sobre o conhecimento e a realidade, actuando no sentido de estabelecer compromissos que permitem a definição e a afirmação da sua identidade” (p. 125).

2) Modelo do Juízo reflexivo de King e Kitchener

Para Oliveira (2007) este modelo, relativamente ao modelo do desenvolvimento intelectual e ético de Perry, tem como vantagem o facto de ser baseado num conjunto bastante mais abrangente de investigações transversais e longitudinais.

O modelo do juízo reflexivo (RJM) ajuda-nos a compreender o desenvolvimento do pensamento reflexivo desde o fim da adolescência pela idade adulta dentro. Este conceito foi primeiramente definido por Dewey, que defendia que os juízos reflexivos são iniciados quando um indivíduo reconhece que existe controvérsia ou dúvida sobre um problema que não pode ser respondido apenas pela lógica formal e que envolve uma consideração cuidadosa das crenças na fundamentação de evidências. Neste tipo de análise racional permanece o objectivo principal da educação, principalmente, da educação superior (King & Kitchener, 1994). Contudo, dada a complexidade dos problemas que se colocam a todos os adultos no mundo contemporâneo, o desenvolvimento deste tipo de juízo é necessário ser promovido em todas as pessoas adultas.

Este modelo é organizado por King e Kitchener (2004) em sete estádios, tornado-se o processo de formação de juízos cada vez mais complexo e sofisticado, a partir dos estádios inferiores para os superiores. Estes sete estádios são agrupados pelas autoras em três níveis: *o pensamento pré-reflexivo*, que incorpora os estádios 1, 2 e 3; *o pensamento quase-reflexivo* que incorpora os estádios 4 e 5 e *o pensamento reflexivo* que diz respeito aos estádio 6 e 7.

2.1. Pensamento pré-reflexivo

Este nível integra os seguintes três estádios:

Estádio 1: o conhecimento é considerado absoluto e é apreendido pela observação (Ferreira & Ferreira, 2001). Este estádio representa fases muito precoces do desenvolvimento do pensamento, como é o caso da infância (Oliveira, 2005).

Estádio 2: o conhecimento continua a ser visto como certo, mas considerado como podendo não estar imediatamente acessível. Pode ser obtido pelos sentidos, ou seja, pela observação directa e através de figuras constituídas como autoridade (Ferreira & Ferreira, 2001; Oliveira, 2005).

Estádio 3: representa um pequeno avanço, ao reconhecer-se a incerteza, embora

esta seja entendida como temporária, uma vez que os sujeitos consideram que as autoridades acabarão por descobrir a verdade. Equanto tal não acontece vigora a opinião pessoal (Ferreira & Ferreira, 2001; Oliveira, 2005).

A partir deste estágio os indivíduos “defendiam a necessidade de que as diferentes justificações, ou argumentos, fossem avaliados quanto à sua sustentabilidade, evidência e coerência” (Marchand, 2008, p. 11).

Verificando-se uma grande semelhança entre o pensamento pré-reflexivo e as primeiras posições do modelo de Perry, Oliveira (2005) compara o estágio 2 ao pensamento dualista do esquema de Perry e o estágio 3 ao da multiplicidade.

2.2. Pensamento quase-reflexivo

Estádio 4: verifica-se o reconhecimento de que o conhecimento tem uma natureza incerta, sendo as crenças justificadas com base na razão e na evidência de dados (King & Kitchener, 2004). Segundo Hofer e Pintrich (1997, citados por Oliveira, 2005), este estágio corresponde à multiplicidade de Perry. O reconhecimento da incerteza conduz a que os sujeitos atravessem um período em que sentem que qualquer pessoa está autorizada a ter a sua própria opinião, não havendo umas mais importantes ou válidas do que outras.

Estádio 5: o conhecimento é contextual e subjectivo, na medida em que as justificações envolvem a interpretação dos factos, os quais surgem sempre num determinado contexto específico (King & Kitchener, 2004).

2.3. Pensamento reflexivo

Estádio 6: corresponde ao alcance da compreensão de que o conhecimento é construído, baseado em conclusões individuais sobre problemas mal estruturados e na avaliação da informação obtida em contextos diversos. Tiram-se conclusões, relativamente a diferentes pontos de vista, através da comparação e identificação de relações entre vários contextos (King & Kitchener, 2004). No entanto, não existe capacidade de “sintetizar as evidências num sistema explicativo coeso, coerente e mais geral” (Oliveira, 2005, p. 163). Ou seja, para King e Kitchener (1994, p. 70) as conclusões continuam “limitadas e situacionais”, embora os estudantes tenham consciência de que existem conhecimentos mais válidos do que outros e se mostrem

capazes de os avaliar (Marchand, 2008).

Estádio 7: sendo o mais elevado estágio de pensamento, o conhecimento é percebido como resultante de um processo de considerável pesquisa (King & Kitchener, 2004). Os sujeitos reconhecem a existência de verdadeiros problemas, o que faz com que se envolvam na pesquisa sobre o conhecimento, conduzindo-os à elaboração de novas hipóteses baseadas nas pesquisas efectuadas. Existe capacidade crítica e abertura para perspectivas alternativas e contra-evidências. O conhecimento é visto como inesgotável e revisível (Oliveira, 2005). Quer isto dizer que surge o entendimento de que resulta de “uma complexa síntese de evidências e de opiniões, constantemente avaliadas e reavaliadas criticamente” (Marchand, 2008, p. 11)

Assim o pensamento reflexivo surge como o patamar mais elevado da reflexividade, sendo as características deste tipo de pensamento muito similares ao que Mezirow (1998) refere a propósito da reflexividade crítica. Passamos de seguida a analisar o conceito deste último autor.

3) Conceito de reflexividade crítica de Mezirow

Simões (2000) é da opinião de que, apesar de não abundarem as conceptualizações no domínio da educação de adultos, a teoria da aprendizagem transformativa de Mezirow sobressai entre as outras pela “dimensão transformativa, que reivindica ser essencial, constitutiva e específica da educação de adultos” (p. 809).

Por aprendizagem transformativa Mezirow (1991) entende aquela que “resulta em novos ou transformados esquemas de significado ou que, quando a reflexão se centra nas premissas, se traduz em perspectivas de significado transformadas” (p. 6).

Esta formulação teórica tem por base várias influências das quais se destaca o construtivismo e a teoria crítica de Habermas. Assim, no seguimento deste último autor a teoria da aprendizagem transformativa de Mezirow igualmente distingue a existência de três tipos de conhecimento: o conhecimento instrumental que serve para controlar o ambiente ou as pessoas e que corresponde à aprendizagem instrumental; o conhecimento prático, utilizado para aprender a conhecer os outros e a entender o que pretendem dizer quando comunicam conosco e que corresponde à aprendizagem comunicativa; e o conhecimento emancipatório para conhecer os pressupostos do nosso próprio conhecimento. A aprendizagem emancipatória desenvolve-se sempre que, através da auto-reflexão crítica colocamos em causa as nossas perspectivas de

significado distorcidas (Mezirow, 1991; Simões, 2000).

Na medida em que a aprendizagem emancipatória diz respeito à mudança nas perspectivas de significado, Simões (2000) defende que é a aprendizagem mais significativa para o adulto.

As perspectivas de significado, conceito fundamental da aprendizagem transformativa, formam-se na infância, através da socialização e dizem respeito à forma como o adulto vê o mundo, constituindo um quadro de referência para interpretar o significado das suas experiências, mantendo-se, por vezes, inalteradas até à adultez (Simões, 2000; Quintas, 2008; Mezirow, 1998).

Para Mezirow (1991) as perspectivas de significado podem limitar e distorcer, não só a nossa forma de pensar, acreditar e sentir, mas também como, quando e porquê aprendemos, filtrando a nossa percepção e compreensão. São formadas inconscientemente e acriticamente, representando formas distorcidas de interpretação da realidade e integram um conjunto de conhecimentos, crenças e juízos de valor designados por esquemas de significados. Assim, o autor refere que na aprendizagem do adulto o essencial é a transformação das perspectivas e esquemas de significado, que em muitos casos são inadequados, falsos ou limitados, consistindo esta no processo de utilizar as interpretações anteriores de forma a construir interpretações novas ou revistas sobre o sentido da experiência actual, de forma a guiar a acção futura (Mezirow, 1998). Desta forma, para o autor a reflexão crítica baseia-se em questionar os pressupostos fundamentais, princípios orientadores ou premissas subjacentes à resolução de problemas de forma a transformar as perspectivas de significado.

A reflexão crítica tornou-se um conceito chave, conjuntamente com a atenção às condições em que essa reflexão crítica pode acontecer, ou seja, a situação do discurso ideal na qual os pressupostos podem ser criticamente questionados (Finger & Asún, 2003).

Em suma, a aprendizagem transformativa é caracterizada pela alteração das perspectivas de sentido que limitam a interpretação que o indivíduo faz da realidade e insere-se no conhecimento emancipatório que conduz ao desenvolvimento contínuo do indivíduo e se caracteriza pela evolução para perspectivas de sentido mais amplas (Mezirow, 1991). As práticas de educação e formação de adultos que se inserem na linha da reflexão crítica têm sido fortemente marcadas por Paulo Freire e Brookfield, já referenciados no capítulo 1 desta dissertação. Estes autores propõem que na educação de adultos se dê prioridade ao desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente. A

dimensão prática desta proposta educativa define o perfil do educador/formador de adultos como sendo um “espelho crítico” que ajuda o formando a analisar as suas concepções prévias, ou alguém que proporciona condições para que esses processos de análise aconteçam, de forma a devolver ao indivíduo uma imagem lúcida sobre quem e o que realmente é. A necessidade do educador/formador de adultos assumir este papel surge devido à incapacidade de o indivíduo sair de si próprio o que conduz a formas distorcidas de pensar e de ser. A reflexão torna-se crítica quando o indivíduo toma consciência das premissas que orientam a sua acção. Assim, a reflexão crítica tem que se basear na experiência do indivíduo, pois não só é através dela que o mesmo adquire acriticamente diversos pressupostos como, também, se confronta com dilemas desorientadores que podem conduzi-lo a reflectir criticamente (Brookfield, 1995). Desta forma, a reflexão crítica assume uma dimensão preponderante na aprendizagem transformativa.

4) O modelo de reflexão epistemológica de Baxter Magolda

O modelo da reflexão epistemológica emergiu de um estudo longitudinal efectuado por Baxter Magolda, com jovens adultos entre os 18 e os 34 anos (Baxter Magolda, 1992, 2001, citada por Magolda, 2004). A pertinência da alusão deste modelo no âmbito desta dissertação prende-se com o facto de ser mais uma investigação emanada do trabalho de Perry e de, entre outros aspectos, ter reforçado o que os estudos no âmbito do juízo reflexivo já haviam evidenciado: a tendência desenvolvimentalista do pensamento reflexivo, onde formas de pensamento mais simplistas desaparecem para dar lugar a outras mais elaboradas e complexas, essencialmente, ao nível de estudos pós-graduados (Oliveira, 2005, 2007).

Ferreira e Ferreira (2001) referem-se ao estudo de Baxter Magolda sobre a perspectiva dos estudantes face ao conhecimento, salientando que o mesmo foi efectuado em função de cinco domínios: o papel dos alunos, o papel dos professores, o papel dos colegas, o papel da avaliação e o papel da natureza do conhecimento. Por sua vez, Oliveira (2007), ao referir-se ao mesmo estudo, identifica seis domínios, acrescentando o da tomada de decisão.

Nestes termos, o modelo de reflexão epistemológica preconiza a existência de quatro modos de conhecimento: o conhecimento absoluto, o de transição, o independente e o contextualizado. Para Baxter-Magolda (1992, citada por Ferreira &

Ferreira, 2001, p. 130), “uma forma de conhecimento menos elaborada desaparece, para dar lugar a outra mais elaborada”. Assim, o primeiro ano do ensino superior é caracterizado pela existência de um conhecimento absoluto, surgindo os outros tipos de conhecimento à medida que o estudante vai progredindo nos estudos (Magolda, 2004). Vejamos então cada um destes tipos de conhecimento.

4.1. Conhecimento absoluto.

Magolda (2004) refere que dois terços dos 101 participantes na investigação consideram o conhecimento, no primeiro ano, como certo, sendo detido por aqueles que são vistos como autoridades na matéria. A autora salienta que denominou esta perspectiva de absoluta devido à certeza que lhe está inerente, uma vez que nesta fase o aluno obtém conhecimento através do professor; o papel dos colegas consiste em partilhar o material didáctico e em explicarem uns aos outros o que aprenderam; o professor comunica os conhecimentos adequadamente e certifica-se que os alunos compreenderam o conhecimento que transmitiu, servindo para isso a avaliação, fornecedora de dados do que foi aprendido (Magolda, 2004; Ferreira & Ferreira, 2001).

4.2. Conhecimento de transição

No conhecimento de transição, o conhecimento é visto como parcialmente certo e parcialmente incerto, tendo os alunos percebido que as autoridades no domínio não sabem tudo (Ferreira & Ferreira, 2001; Oliveira, 2007). O aluno compreende o conhecimento. Esta compreensão é alcançada devido aos métodos que o professor usa, métodos esses que, para além de terem como objectivo a compreensão, ajudam o aluno a aplicar o conhecimento adquirido, em vez da simples memorização. Os colegas proporcionam interacções activas e a avaliação é utilizada para medir a compreensão da matéria por parte dos alunos (Magolda, 2004; Ferreira & Ferreira, 2001).

Segundo Magolda (2004), este tipo de conhecimento está presente em 53% dos estudantes do segundo ano da universidade, prevalecendo em 80% e 83% dos estudantes nos dois anos seguintes.

4.3. Conhecimento independente

Neste tipo de conhecimento o aluno já percebe o conhecimento como tendo uma natureza incerta. O estudante pensa por si próprio, elabora a sua própria perspectiva e partilha pontos de vista com os colegas. Os colegas assumem o papel de fonte de conhecimento, enquanto o professor promove a troca de opiniões e o pensamento independente (Magolda, 2004; Ferreira & Ferreira, 2001). A avaliação recompensa o pensamento independente.

Magolda (2004) refere que este tipo de conhecimento só é alcançado por 57% dos "estudantes" já depois de estarem a trabalhar ou em pós-graduações.

4.4. Conhecimento contextualizado

Sendo o último nível, o conhecimento contextualizado é baseado em novas evidências e contextos (Magolda, 2004). O aluno analisa problemas, compara perspectivas, integra e aplica o conhecimento. A aplicação do conhecimento contextualizado é promovida pelo professor que, também, fomenta discussões críticas das perspectivas. Os colegas proporcionam contributos de qualidade para a aprendizagem. A avaliação mede rigorosamente as competências e os alunos e professores têm o objectivo comum de medir progressos (Magolda, 2004; Ferreira & Ferreira, 2001).

Da investigação realizada por Magolda (2004), apenas 2 dos 80 participantes que se mantiveram no estudo alcançaram este nível de conhecimento, anos mais tarde.

Em síntese, com este modelo Baxter Magolda realçou igualmente uma perspectiva evolutiva, mas lenta, nas estruturas subjacentes ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, em que uma forma de conhecimento menos elaborada desaparece para dar lugar a uma outra mais sofisticada.

5) Modelo das crenças epistemológicas de Schommer

À semelhança de Baxter Magolda, o modelo das crenças epistemológicas³ de Schommer surge na sequência dos estudos de Perry e das investigações de King e Kitchener (Schommer-Aikins, 2004) sobre o desenvolvimento do juízo reflexivo, as quais a levaram a propor uma reconceptualização das concepções epistemológicas através da apresentação de um modelo multidimensional integrativo de diferentes dimensões (Schommer, 1990; Oliveira, 2005, 2007; Aragão, 2009). Relativamente aos modelos já referidos anteriormente, Schommer apresenta uma nova linha de investigação, ao considerar as crenças epistemológicas como um sistema multidimensional e ao adoptar uma abordagem quantitativa operacionalizando o seu modelo através de um questionário com respostas de tipo Likert (Oliveira, 2005).

Schommer considera que as crenças epistemológicas comportam várias dimensões, tendo partido inicialmente de um modelo da epistemologia pessoal constituído por cinco⁴. A *estrutura do conhecimento*, segundo Oliveira (2005), inclui os subconjuntos “evita a ambiguidade”, “procura respostas simples”, “evita a integração” e “depende da autoridade”, e varia entre uma percepção do conhecimento como sendo constituído por vários elementos isolados e uma percepção do conhecimento entendido como integrando vários conceitos fortemente relacionados. Da dimensão *estabilidade do conhecimento*, fazem parte os subconjuntos “o conhecimento é certo” e “não criticar a autoridade” e existe variação entre a percepção absoluta do mesmo e a sua percepção como provisório. A dimensão *fonte do conhecimento*⁵ representa a percepção do conhecimento que provém das autoridades e o que deriva do raciocínio.

Foram várias as investigações que chamaram a atenção da autora para o importante papel das crenças epistemológicas na aprendizagem, na medida em que exercem influência nas actividades de aprendizagem e nos seus resultados. Os dados dessas investigações conduziram Schommer a avançar com a hipótese de que “a maturação é um factor crítico no desenvolvimento das crenças sobre a aprendizagem e que, com educação formal reduzida, é pouco provável que as crenças sobre o

³ Segundo Falcão (2006, p. 27), as crenças epistemológicas são “concepções qualitativas e representam [...] teorias pessoais e acientíficas leigas) sobre o conhecimento”.

⁴ No entanto, o modelo foi revisto, passando a integrar só quatro dimensões, dado que uma delas não emergiu nas análises factoriais a que o mesmo foi submetido.

⁵ Dimensão que saiu do modelo após a sua revisão.

conhecimento alcancem níveis avançados” (Oliveira, 2007, p. 239). Neste âmbito, são assim propostas duas dimensões especificamente relacionadas com a aprendizagem: a dimensão *velocidade da aprendizagem* composta por dois extremos (crença de que se aprende rapidamente ou não se consegue aprender e a crença de que a aprendizagem é gradual), a qual integra o subconjunto “rapidez da aprendizagem” e a dimensão *capacidade para aprender*, que comporta a concepção de que é fixa e nasce com o indivíduo e, no outro extremo, a crença de que este tipo de capacidade pode ser melhorada com a experiência. Esta dimensão inclui cinco subconjuntos, sendo eles: “aprende-se com pouco esforço”, “não se consegue aprender a aprender”, “o sucesso não está relacionado com o esforço”, “a capacidade para aprender é inata” e “o esforço concentrado é uma perda de tempo”. Assim, para Schommer (1994), os adúltosepistemologicamente mais desenvolvidos consideram a aprendizagem gradual, podendo ser melhorada através do esforço.

A autora reforçou a ideia que “existe mais do que uma dimensão a considerar e que elas não se encontram, necessariamente, ao mesmo nível de sofisticação” (Oliveira, 2007, p. 233). É, assim, retomado o postulado, já defendido no modelo do juízo reflexivo, que no adulto coexistem diferentes níveis de sofisticação epistemológica, sendo um deles predominante, ou seja, este modelo introduziu a noção de interdependência entre as crenças epistemológicas (Schommer-Aikins, 2004), tendo partilhado, com os autores anteriores, a ideia de que estas são de carácter desenvolvimentista, tendo tendência para avançar para níveis de sofisticação crescentes.

Oliveira (2007) refere que os resultados das investigações de Schommer, conjuntamente com os de King e Kitchener, apontam, fortemente, para a influência da educação formal nas crenças epistemológicas, parecendo existir práticas educativas que contribuem mais do que outras para o desenvolvimento epistemológico. Neste sentido, são vários os autores que defendem a ideia de que é uma obrigação dos educadores introduzir a controvérsia no processo de aprendizagem, através da reflexão e elaboração sobre pontos de vista e opiniões diferentes.

Assim, tal como já referido por Baxter Magolda, o contexto assume um papel importante no desenvolvimento das concepções epistemológicas dos alunos, através de abordagens educativas inovadoras, fortemente convocadoras da reflexividade (Oliveira, 2009).

Embora não muito abundantes, no nosso país têm sido efectuadas investigações com adultos sobre esta temática. A título de exemplo, é de toda a pertinência referir o

estudo realizado por Aragão (2009), cujo objectivo era “saber até que ponto a realização do processo de RVCC-NS revela impacto nalgumas variáveis psicológicas, nomeadamente, na sofisticação epistemológica” (p. 121). Para a realização desse estudo, a autora recorreu a um plano de investigação comparativo-causal, mas os resultados empíricos não permitiram validar a hipótese formulada de que a realização do processo de RVCC-NS contribui para tornar mais sofisticadas as crenças epistemológicas.

Segundo a autora do estudo, por se tratar de um processo que implica muita autonomia por parte dos adultos, procurando estimular a sua capacidade de introspecção bem como de reflexão, seria de esperar que influísse na sofisticação epistemológica dos adultos. No entanto, Aragão (2009) salienta que a não verificação do resultado esperado pode dever-se a várias razões, nomeadamente, ao curto período de tempo em que são realizados estes processos⁶, podendo significar “que os adultos começaram a modificar as suas crenças epistemológicas, no sentido de se tornarem mais sofisticadas, não sendo, contudo, dedicado tempo e actividades suficientes para ser revelada uma diferença significativa” (Aragão, 2009, p. 122). Se assim for, esta explicação coincide com a tese de Kitchener (1994) do desenvolvimento lento das estruturas epistemológicas dos sujeitos, igualmente afirmada por outros autores (e.g., King & Schommer-Aikins, 2004; Oliveira, 2005, 2006, 2007). Por outro lado, avanços rápidos na sofisticação epistemológica não são comuns e, embora o processo de RVCC-NS enfatize bastante o desenvolvimento de competências reflexivas, levando, em princípio, os adultos a mobilizarem as suas capacidades de reflexão acerca do conhecimento e da aprendizagem, ele não é suficiente para consolidar transformações significativas a nível das crenças epistemológicas. Aragão (2009) considera que o resultado alcançado pode, também, dever-se ao facto de o nível de educação a obter ser o 12º ano, não sendo a reflexão mobilizada capaz de produzir mudanças substanciais na sofisticação epistemológica de adultos sem estudos superiores.

Também no âmbito de investigações portuguesas, Falcão (2006) levou a cabo um estudo exploratório que consistiu na definição e descrição das concepções pessoais acerca do conhecimento e da aprendizagem, ou seja, sobre as crenças epistemológicas de uma amostra de 150 estudantes adultos do Ensino Secundário Recorrente Nocturno, residentes na região do Baixo Alentejo. Enquadrado no âmbito da *epistemologia pessoal*, este estudo fundamentou-se, *teoricamente*, no mesmo modelo conceptual,

⁶ A média dos sujeitos da amostra deste estudo é de 8,8 meses relativamente à duração do processo de RVCC NS

tendo sido utilizada uma versão portuguesa do Questionário Epistemológico de Schommer para estudantes do nível secundário (SEQ). Em termos de resultados, a investigação revelou um predomínio de efeitos significativos na crença sobre a capacidade de aprendizagem, mas a autora chamou a atenção para a necessidade de confirmação deste resultado em investigações futuras. Como implicações educacionais, Falcão (2006) sugeriu que os professores começassem por tomar consciência do papel potencialmente inibidor que estas crenças podem ter na aprendizagem, de forma a fomentar o desenvolvimento epistemológico dos seus alunos através da implementação de algumas actividades curriculares na sala de aula.

6) Discussão e conclusão dos modelos revistos

Ao longo deste capítulo, após uma breve introdução à temática da reflexividade, principalmente referenciado às quatro tradições de conceptualização salientadas por Brookfield (2000), fizemos uma revisão teórica dos principais modelos do desenvolvimento epistemológico dos adultos, tendo como objectivo ilustrar o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Para o efeito, iniciámos com o esquema do desenvolvimento intelectual e ético de Perry, que considera a passagem de estruturas dualistas do conhecimento para estruturas mais complexas e avançadas, como o relativismo e o compromisso no relativismo. Em segundo lugar, abordámos o modelo do juízo reflexivo de King e Kitchener que propõe três níveis de pensamento: pré-reflexivo, quase reflexivo e reflexivo. Seguidamente, considerámos o conceito da reflexividade crítica de Mezirow, na medida em que apresenta muitas semelhanças com o que é postulado no âmbito do modelo do juízo reflexivo, nomeadamente quanto ao alcance do pensamento reflexivo estar associado à abertura à consideração de perspectivas alternativas e de contra evidências. Estes modelos e investigações contribuíram para sustentar a ideia de que a idade não está necessariamente associada ao pensamento reflexivo, pois ao compararem-se alunos a frequentar o mesmo ano do ensino superior com colegas mais novos a sofisticação epistemológica revelou ser idêntica, nomeadamente no que respeita às concepções sobre o conhecimento. Baxter Magolda, com o modelo da reflexão epistemológica, aponta, também, para o desenvolvimento lento dos pressupostos epistemológicos, tendo levantado a hipótese de que o ambiente académico pode influenciar a lentidão desse desenvolvimento. Assim, surge uma nova linha de investigação que pretende identificar a influência dos

diferentes contextos no desenvolvimento do pensamento reflexivo. Por último, abordámos o modelo das crenças epistemológicas de Schommer que “reforça o que já havia sido mostrado pelos outros modelos revistos neste capítulo, nomeadamente que a sofisticação epistemológica está associada a um pensamento de ordem elevada, levando o sujeito a conceber o conhecimento como incerto, revisível, complexo e contextual, e a valorizar a abertura à consideração de novas informações, requerendo, no entanto, evidência substancial para mudar as suas perspectivas” (Oliveira , 2007, p. 242).

Em termos de conclusão, dos vários autores analisados e dos resultados das pesquisas por eles efectuadas, podemos inferir que o contexto assume um papel preponderante no desenvolvimento do juízo reflexivo. Neste âmbito, o contexto pode ser perspectivado sob duas formas: o contexto formal de educação e o contexto não formal de aprendizagem. Quando nos referimos ao contexto formal, reportamo-nos essencialmente ao papel dos educadores enquanto estimuladores da aprendizagem autodirigida, que devem encorajar os alunos a pensar de forma reflexiva, devendo para tal proporcionar-lhes abordagens educacionais complexas, compostas por múltiplos pontos de vista. Por sua vez, o contexto informal de aprendizagem assume, também, um papel importante no desenvolvimento epistemológico quando o adulto é confrontado com situações de vida desafiadoras, ou seja com dilemas que não têm uma resposta certa e aos quais o adulto terá de responder no seu dia-a-dia. Certamente que grande parte dos adultos que concluem o equivalente ao 12º ano, através de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências atravessou na sua vida diversas situações dilemáticas, assim como a realização do próprio processo constituiu outro grande desafio ao desenvolvimento da reflexividade, pelo que, tal como é assumido pelo referencial de competências-chave, é de esperar a manifestação de respostas com carácter reflexivo por parte desses adultos. Por outro lado, atendendo a que o desenvolvimento das estruturas de pensamento reflexivo é postulado como sendo lento e necessitando de um ambiente bastante estimulante para que esse desenvolvimento aconteça, não será de estranhar se os níveis de reflexividade encontrados não se revelarem assim tão avançados. Sem dúvida que, neste âmbito, carecemos de trabalhos empíricos que contribuam para caracterizar estas estruturas de pensamento, pelo que aqui é encontrada a principal pertinência do nosso trabalho de investigação.

CAPÍTULO 3

Contextualização do processo de RVCC-NS

1) O sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)

Como já referido, a ANEFA ao criar os centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (CRVCC), em 2001, e ao lançar a iniciativa de elaboração dos referenciais de competências-chave, foi pioneira na institucionalização deste sistema nacional, actualmente sob a tutela da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ).

A ANQ é um instituto público integrado na administração indirecta do Estado, sob a dupla tutela do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e do 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, assumindo um papel dinamizador da Iniciativa Novas Oportunidades. No quadro da estratégia de qualificação da população portuguesa, que tem por principal desígnio promover a generalização do nível secundário como patamar mínimo de qualificação, a intervenção da ANQ é dirigida à concretização das metas definidas e à promoção da relevância e qualidade da educação e da formação profissional. A rede de Centros Novas Oportunidades e o Catálogo Nacional de Qualificações são instrumentos centrais dessa estratégia, constituindo a sua estruturação e dinamização objectivos privilegiados de intervenção. O Catálogo Nacional de Qualificações constitui-se como um meio de regulação da oferta formativa, integrando referenciais de qualificação para a formação de dupla certificação e para processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Importa referir que o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências “é dirigido a adultos, maiores de 18 anos, em situações de trabalho e de vida, ou mesmo em situações formais de educação e formação não certificadas formalmente (Trigo, 2001, p. 103)” que não concluíram o ensino básico ou secundário.

Os Centros Novas Oportunidades possuem duas valências: a primeira diz respeito ao acolhimento do adulto que se inscreve na Iniciativa Novas Oportunidades, onde é, através de metodologia própria, efectuado o diagnóstico e encaminhamento para um percurso de qualificação, definido de acordo com o seu perfil; a segunda valência consiste no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Este processo pode conduzir à aquisição de um diploma de nível básico ou secundário, havendo a possibilidade, dentro do nível básico, de o mesmo corresponder a uma certificação B1, B2 ou B3 (4º, 6º ou 9º ano de escolaridade, respectivamente).

No que respeita a esta segunda vertente, os Centros Novas Oportunidades organizam a sua actividade em três eixos fundamentais: reconhecimento, validação e certificação (ANEFA, 2002).

O *reconhecimento* consiste no “processo de identificação pessoal das competências previamente adquiridas, através do desenvolvimento de um conjunto de actividades, assentes numa lógica de balanço de competências e história de vida, que proporcionam ao adulto ocasiões de exploração, identificação e avaliação dos saberes e competências adquiridos ao longo da sua vida, tendo por referência o Referencial de Competências-Chave” (Leitão, 2002, citado por Gomes et al, 2006, p. 83). Por sua vez, a *validação* consiste no conjunto de actividades que visam acompanhar o adulto na avaliação das suas competências e apoiá-lo na apresentação do seu pedido de validação, nos termos do Referencial de Competências-Chave. Decorrente do pedido formal de validação apresentado, a avaliação é conduzida por um Júri de Validação, averiguando a relação entre as evidências documentadas pelo adulto e o Referencial de Competências-Chave e, sempre que necessário, promovendo actividades de demonstração de competências que permitam aferir competências menos claras, descritas/documentadas nesse pedido (Leitão, 2002, citado por Gomes et al., 2006, p. 83)”. Por último, o eixo da *certificação* consiste na confirmação oficial e formal das competências adquiridas pelo adulto nos vários contextos de vida e identificados no processo de reconhecimento, validação e certificação (Leitão, 2002, citado por Gomes et al., 2006).

Para melhor entendimento destes três eixos de intervenção, apresentamos, de seguida, a figura 1 que consiste no esquema compreensivo do processo de RVCC.

EIXOS	ABORDAGEM	METODOLOGIA	Actividades/instrumentos	INTERVENIENTES	
RECONHECIMENTO	(Auto)biográfica/Histórias de Vida	Balanço de Competências	Elaboração de portefólio reflexivo	Definição do perfil de entrada do candidato	Candidatos
Validação				Definição do Plano de Intervenção Individual	Técnicos de RVCC
				Identificação de Competências	Formadores
		Confronto com o referencial de competências chave			
			Formações complementares	Candidatos e Formadores	
			Sessão de júri de validação: apresentação e discussão do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens	Pedido de validação de competências e preparação para o júri de validação	Candidatos, Técnicos de RVCC Formadores
Certificação	(Auto)biográfica/Histórias de Vida Aprendizagem ao longo da vida		Definição e reconstrução do projecto pessoal futuro	Formalização dos resultados da validação Emissão de Certificado de Qualificações	Avaliador Externo ANQ

(in Gomes et al., 2006, p. 15)

Figura 1 - Esquema compreensivo do processo de RVCC

Como se pode verificar este três eixos são as pedras basilares deste sistema de certificação de adultos. Assim, inicialmente é traçado o perfil de entrada do candidato e de acordo com o mesmo estabelece-se um plano de intervenção individual. Se o candidato reunir os requisitos para entrar em processo de RVCC é encaminhado para o mesmo e inicia-se o *Reconhecimento* das competências, ou seja, das aprendizagens formais, informais e não formais que o mesmo fez ao longo da sua vida e que é possível reconhecer, validar e certificar através deste processo. Após a fase de Reconhecimento segue-se a fase de *Validação* das competências do candidato, validação esta que é efectuada pela equipa técnico-pedagógica, constituída pelo(a) Profissional de RVC e pelos Formadores, que validam as áreas de competências-chave pelas quais são

responsáveis à luz do Referencial de Competências-chave.

É essencialmente através da Abordagem Autobiográfica (Histórias de Vida) e do Balanço de Competências que a equipa consegue aceder às competências que o candidato possui, ou seja, a equipa vai analisar as experiências de vida do candidato para reconhecer e validar as mesmas. O Balanço de Competências acaba por ser uma resenha dos saberes adquiridos do candidato, com esta metodologia tanto o candidato como a equipa conseguem ter uma percepção mais clara das competências que o candidato possui nas diversas áreas. No caso de o candidato não possuir algumas competências necessárias para a sua certificação poderá frequentar até 50 horas de Formação Complementar nas três áreas-chave de forma a conseguir colmatar as suas dificuldades.

No final do processo é realizada uma sessão de validação para comunicar aos candidatos as competências que os mesmos conseguiram validar. Seguidamente, faz-se a preparação para a sessão de júri, na qual se planifica e organiza a apresentação de cada candidato.

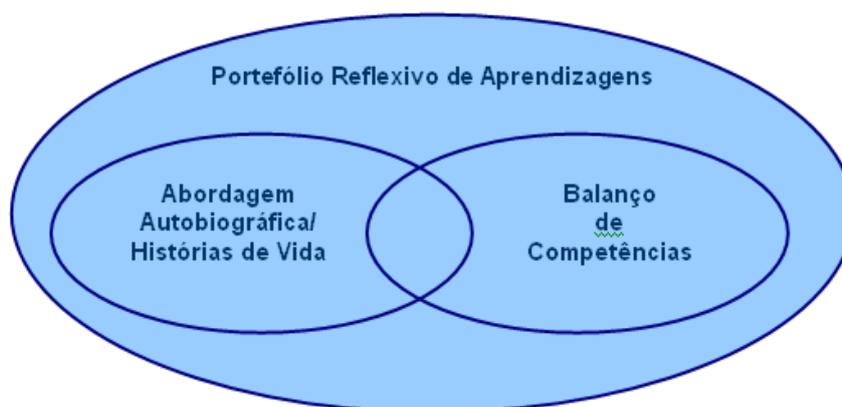
A evidência das competências surge na forma de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, no qual o adulto não só relata as suas experiências de vida, como também reflecte sobre elas, conseguindo assim reconhecer e validar os seus saberes. Este portefólio é apresentado e discutido na sessão de júri de *certificação* perante o(a) Profissional de RVC, os Formadores e o(a) Avaliador(a) Externo(a), sendo este o culminar de todo o processo de RVCC.

Após a obtenção da certificação o candidato reconstrói os seus projectos pessoais futuros, definindo novos objectivos e novas metas a alcançar. Posteriormente à sessão de júri de certificação são emitidos os certificados de qualificações e os diplomas.

Neste contexto o adulto é entendido como “alguém que acumula uma diversidade de experiências, revelando maior interesse na aprendizagem a partir de situações de vida do que na aprendizagem de conteúdos e que necessita de condições facilitadoras de uma auto-direcção do processo formativo, através de uma participação activa na procura de conhecimento junto de outros adultos (Pureza et al., 2006, p. 20)”, devendo a aprendizagem ser uma escolha voluntária do adulto.

Assim, a organização do processo de RVCC nos três eixos atrás referidos assenta numa proposta metodológica específica, a qual integra uma abordagem (auto)biográfica,

o balanço de competências e a elaboração do portefólio reflexivo de aprendizagens (Gomes et al., 2006), conforme a figura 2.



(in Gomes et al., 2006, p. 24)

Figura 2:Matriz conceptual dos elementos metodológicos em processos de RVCC - nível secundário

Os princípios que orientam as práticas de reconhecimento e validação de competências centram-se no indivíduo e na sua singularidade, pelo que implicam a utilização de metodologias mais personalizadas como as abordagens biográficas/histórias de vidas e os portefólios (Pires, 2007). Ao aderirem ao processo de RVCC os adultos são encarados como indivíduos portadores de uma experiência de vida única que é utilizada como o seu principal recurso para a realização do processo. Essa experiência apresenta um carácter dinâmico e permite a evolução do indivíduo resultando num processo de formação ao longo da vida. Assim, como forma de inferir as competências dos adultos, as equipas recorrem a este tipo de instrumentos descritivos de forma a facilitar o acesso à sequência das acções e às aprendizagens realizadas. Nos processos de RVCC a avaliação de competências desenvolve-se sob uma perspectiva humanista, com o intuito de valorizar o adulto enquanto pessoa, a sua experiência e a sua história de vida. No entanto, importa referir que o reconhecimento de competências não se limita à descrição da história de vida numa abordagem autobiográfica, tem também subjacente uma dimensão de auto-avaliação, que ocorre quando o adulto faz o balanço das suas competências e implica, essencialmente, um rigoroso processo de reflexividade, sobre a experiência de vida, sobre a sua personalidade e projectos de vida

(Cavaco, 2007).

Segundo Pires (2007), “os princípios de base nos quais se suportam as práticas de reconhecimento e de validação encontram-se em coerência com a perspectiva da aprendizagem experiencial dos adultos, ao valorizarem as aprendizagens resultantes de uma diversidade de contextos e de situações e ao atribuírem-lhes um estatuto de legitimidade (p. 10.)”. Sabemos, no entanto, que experiência não significa aprendizagem e portanto não são as experiências que são reconhecidas e validadas mas sim as aprendizagens e competências que resultam das experiências vividas, sendo a reflexividade considerada um aspecto chave na aprendizagem experiencial. A dimensão da reflexividade, não sendo igual em todas as pessoas, pode ser estimulada e trabalhada, sendo o apoio dos técnicos imprescindível para o desenvolvimento do trabalho de reflexão. Assim, o adulto, ao fazer o balanço das suas aprendizagens, envolve-se num trabalho de reflexão com o objectivo de identificar os conhecimentos e competências delas resultantes (Pires, 2007), pelo que se supõe ser a capacidade reflexiva especialmente mobilizada pelos processos de RVCC.

No seguimento do objecto de estudo desta investigação, e da explicitação e reflexão em torno das metodologias utilizadas no âmbito dos processos de RVCC, que acabámos de fazer, passamos de seguida a analisar o referencial de competências-chave de nível secundário, pilar do processo de RVCC, enquanto instrumento que assume o postulado de que os adultos devem manifestar reflexividade crítica, para posteriormente passarmos a analisar, de forma mais explícita, a abordagem metodológica baseada nas Histórias de vida/Abordagens (Auto)biográfica, Balanço de Competências e Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.

1.1) O referencial de competências - chave de nível secundário

Sendo o conceito de competências-chave fundamental no âmbito dos processos de RVCC e no contexto desta dissertação, começamos por explicitar o seu significado, socorrendo-nos, em primeiro lugar, dos documentos oficiais de apoio a estes processos. Assim, de acordo com Gomes et al. (2006, p. 13), as competências-chave são entendidas como “um conjunto de capacidades, conhecimentos e saberes que possibilitam aos cidadãos nas sociedades contemporâneas, actuarem de modo eficaz nas diferentes esferas da relação interpessoal e/ou institucional (privada, profissional, com

as instituições e com a sociedade que os rodeia e a sua evolução)”.

De acordo com os mesmos autores, um referencial de competências-chave “é um instrumento para a educação e formação de adultos, face ao qual se avaliam as competências-chave adquiridas em diferentes contextos de vida com vista à atribuição de uma certificação. Constitui uma matriz integradora entre o reconhecimento e a validação das competências de que os adultos são portadores e o desenvolvimento de percursos formativos adequados às necessidades pessoais, sociais e profissionais que manifestam” (p. 94).

O modelo conceptual do referencial de nível secundário assenta em três áreas de competência-chave: Cidadania e Profissionalidade (CP), Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Cultura, Língua e Comunicação (CLC), sendo as situações e experiências de vida do adulto os elementos fundamentais subjacentes à evidenciação e validação de competências destas três áreas.

O modelo conceptual de articulação das três áreas de competências-chave referidas tem a configuração que a figura 3 ilustra:



(in Gomes et al, 2006, p. 17)

Figura 3: Desenho do referencial de competências-chave para a EFA - Nível secundário

Para cada área de competências-chave foram introduzidos elementos de complexidade que permitem distinguir os critérios de evidência de cada área. Os elementos de complexidade são de três tipos: *Tipo I* que corresponde à identificação, *Tipo II* correspondente à compreensão e *Tipo III* relacionado com a intervenção (Pureza et al., 2006).

Com o intuito de clarificar a legibilidade da estrutura das diferentes áreas de competências-chave, e antes de passarmos à análise de cada área, apresenta-se de seguida uma tabela-síntese dos elementos conceptuais utilizados no Referencial.

Tabela 3: Tabela-síntese da estrutura e elementos conceptuais das 3 Áreas de Competências - Chave

Tabela-síntese da estrutura e elementos conceptuais das 3 Áreas de Competências-Chave			
Elementos	Áreas		
	CP	STC	CLC
Dimensões das Competências	Social Cognitiva Ética	Social (sociedade) Tecnológica (tecnologia) Científica (ciência)	Cultural (cultura) Linguística (língua) Comunicacional (comunicação)
Núcleos Geradores	8 (específicos da Área CP)	7 (iguais à Área CLC)	7 (iguais à Área STC)
Domínios de Referência para a Acção	4 Organizadores (explícitos)	4 Organizadores (explícitos)	4 Organizadores (explícitos)
Temas	32 (específicos da Área CP)	28 (iguais à Área CLC)	28 (iguais à Área STC)
Unidades de Competência	8	7	7
CrITÉrios de Evidência	Organização a partir de uma formulação integrada por domínio de referência para a acção	Organização a partir das três dimensões formuladas por domínio de referência para a acção	Organização a partir das três dimensões formuladas por domínio de referência para a acção
Elementos de complexidade ¹	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção
Sugestões de actividades contextualizadas ²	--- (não se aplica)	Fichas-exemplo de critérios de evidência	Fichas-exemplo de critérios de evidência

(in Gomes et al., 2006, p. 20)

Vejamos, então, de seguida cada uma das áreas referidas mais pormenorizadamente.

Na área de *Cidadania e Profissionalidade* pretende-se reconhecer competências da e na cidadania democrática, resultantes da aprendizagem reflexiva. “Todos os que partilham vivências democráticas através da aprendizagem reflexiva da cidadania democrática e da sua prática comunitária apelam ao pensamento crítico e à reflexão sobre a acção, e é também assim que deve ser entendida a prática da cidadania” (Pureza,

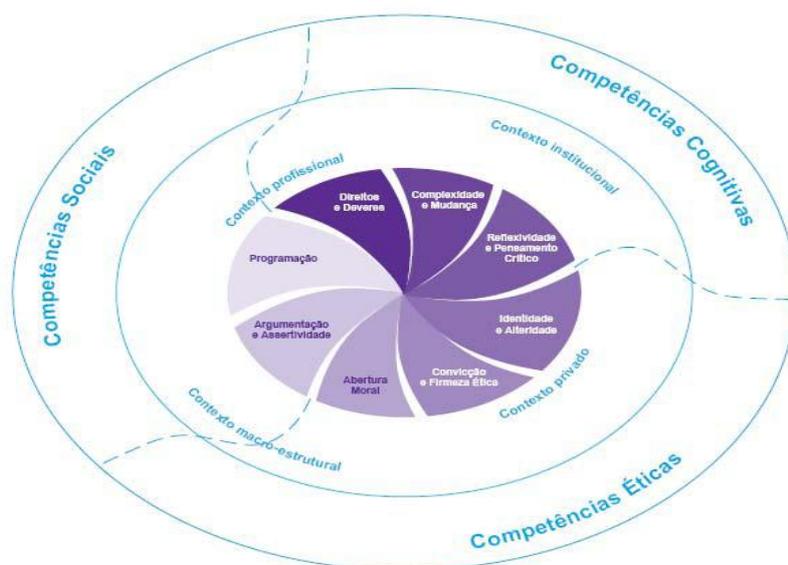
et al., 2006, p. 22).

Esta área é diferente das outras duas, não só pela sua transversalidade, como também pelo facto de as outras duas terem uma estrutura semelhante, bem como os mesmos núcleos geradores e temas. Assim, a área de Cidadania e Profissionalidade integra três dimensões de competências, são elas competências cognitivas, competências éticas e competências sociais.

As competências cognitivas englobam três núcleos geradores: Direitos e Deveres, Complexidade e Mudança, e Reflexividade e Pensamento Crítico. Por sua vez, estes núcleos geradores incluem vários temas, sendo a reflexão crítica incluída como tema no núcleo gerador *Reflexividade e Pensamento Crítico* (Pureza et al., 2006).

Assim, a reflexividade crítica, fazendo parte do domínio cognitivo, deverá aparecer ao nível da unidade de competência 3, que consiste em questionar e desconstruir preconceitos próprios e estereótipos sociais, como por exemplo, tendo como domínio de referência o contexto privado “explorar a capacidade de questionamento”, o domínio do contexto profissional, “identificar e comparar criticamente dinâmicas organizacionais”, o domínio do contexto institucional “comparar criticamente diversos modelos institucionais”, e o contexto macro-estrutural “evidenciar distanciamento e reflexão à luz de diferentes perspectivas culturais” (Pureza, et al., 2006, p. 41).

O esquema organizativo que se apresenta, de seguida, na figura 4, procura ilustrar a estrutura da área Cidadania e Profissionalidade.



(in Pureza et al., 2006, p. 37)

Figura 4: Estrutura da Área de Competências-Chave Cidadania e Profissionalidade

Assim, do que se verifica deste esquema organizativo, e no seguimento do que já havia sido dito anteriormente, esta área estrutura-se em torno de oito unidades de competências: direitos e deveres, complexidade e mudança, reflexividade e pensamento crítico, identidade e alteridade, convicção e firmeza ética, abertura moral, argumentação e assertividade e programação.

Ao nível da área de *Cidadania e Profissionalidade* pretende-se que o adulto que obtenha a certificação de nível secundário demonstre “capacidade de agir nos seus contextos de vida, de modo informado e crítico, evidenciando uma consciência e um património de práticas de direitos e deveres fundamentais (Pureza et al., 2006, p. 47).

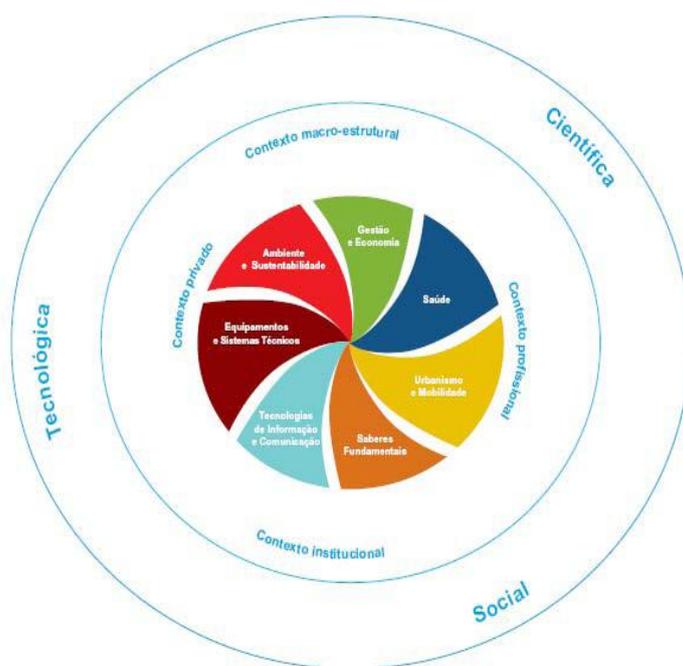
A área da *Sociedade, Ciência e Tecnologia* trabalha a evidenciação de competências-chave em campos que envolvem saberes cada vez mais complexos ao nível da sociedade, ciência e tecnologia, e que se operacionalizam nos contextos de vida pessoal, profissional e nas relações com as instituições (Pureza et al., 2006). Esta área engloba sete unidades de competência, geradas a partir de sete núcleos geradores; são eles: Equipamentos e Sistemas Técnicos, Ambiente e Sustentabilidade, Saúde, Gestão e Economia, Tecnologias de Informação e Comunicação, Urbanismo e Mobilidade, e Saberes Fundamentais.

O apelo à reflexividade é efectuado no núcleo de saberes fundamentais, ao nível

da unidade de competência sete que consiste em identificar, compreender e agir criticamente em questões relacionadas com a visão científica do indivíduo, da sociedade e do universo. Passando a exemplificar, se considerarmos contexto macro-estrutural, ao nível do tema leis e modelos científicos, podemos considerar como critério de evidência a “análise da sociedade como uma rede de agentes, grupos e instituições em permanente interacção (Gomes et al., 2006, p. 122)”

Ao nível da área de *Sociedade, Ciência e Tecnologia* pretende-se que adulto que obtenha certificação de nível secundário tenha “capacidade de agir nos seus contextos de vida, de modo informado e crítico, incorporando na sua prática conhecimentos validados sobre sociedade, tecnologia e ciência” (Pureza et al., 2006, p. 62).

Ao terminar a análise desta área de competência–chave apresentamos, na figura 5, o esquema organizativo que procura ilustrar a estrutura da área de STC.



xx(Pureza, et al., 2006, p. 52)

Figura 5: Estrutura da área competência–chave Sociedade, Tecnologia e Ciência

A *Cultura, Língua e Comunicação* “fala, comunica e suporta” (Pureza et al., 2006, p. 23) cada uma das outras áreas do referencial. Nesta área o adulto deve interagir em língua portuguesa, com clareza e correcção, evidenciando espírito crítico, responsabilidade e autonomia. À semelhança da anterior, inclui sete unidades de competência geradas, a partir de sete núcleos geradores que trabalham as competências

da cultura, língua e comunicação.

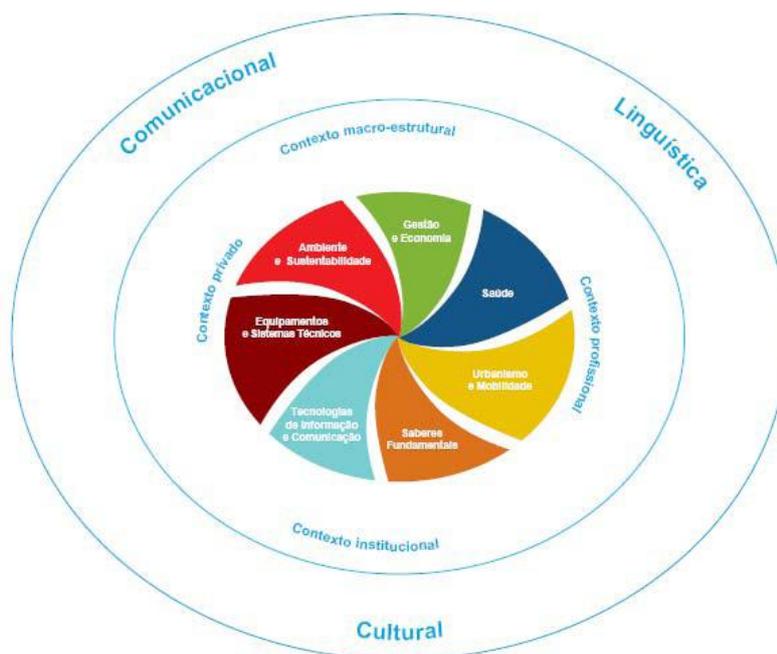
Assim, o apelo ao pensamento crítico e reflexividade surge no âmbito das seguintes unidades de competência:

Unidade de competência 2, que consiste em “intervir em questões relacionadas com o ambiente e sustentabilidade, descodificando símbolos, produzindo indicações claras a favor de práticas de defesa de recursos naturais e argumentado em debate, tendo em conta o papel dos mass media na opinião pública” (Pureza et al., 2006, p. 72). Nesta unidade, integrada no núcleo gerador de Ambiente e Sustentabilidade, o adulto deverá “actuar emitindo opiniões orais e/ou por escrito sobre a importância das alterações climáticas para a vida humana” e “actuar criticamente face ao papel que os programas de informação e debate público transmitidos pelos mass media têm na formação da opinião dos indivíduos sobre as alterações do clima a nível mundial” (p. 72).

Unidade de competência 5, que consiste em “intervir face às tecnologias de informação e comunicação em contextos diversificados, mobilizando competências linguísticas e culturais no potenciar das suas funcionalidades, identificando a relação entre as tecnologias, o poder mediático e respectivos efeitos em processos de regulação institucional” (Pureza et al., 2006, p. 75). Esta unidade de competência, integrada no núcleo gerador de tecnologias de informação e comunicação, apela a que o adulto actue criticamente face à confiança que se pode desenvolver relativamente a conteúdos disponibilizados na internet.

Em suma, uma das competências-chave que o adulto deverá evidenciar ao nível da Cultura, Língua e Comunicação consiste em “compreender os mecanismos de funcionamento e produção dos mass media, posicionando-se criticamente sobre os mesmos” (Pureza et al., 2006, p. 78).

Ao terminar a análise desta área de competência-chave apresentamos, na figura 6, o esquema organizativo que procura ilustrar a estrutura da área de CLC.



(in Pureza et al., 2006, p. 68)

**Figura 6: Estrutura da área de competências-chave
Cultura Língua e Comunicação**

1.2) Histórias de Vida ou Abordagem (Auto)biográfica

Sendo as histórias de vida, uma metodologia que contribui para o desenvolvimento da reflexividade importa ponderar a sua utilização nos processos de RVCC. A matriz conceptual dos elementos metodológicos relativos ao processo de RVCC de nível secundário refere-se às duas metodologias: (auto)biográfica e histórias de vida. Então qual utilizar? A resposta parece ser simples: os processos de RVCC deverão “recorrer à abordagem autobiográfica como meio de recolha de informação, não podendo estas ser consideradas como verdadeiras “Histórias de Vida” (Gomes et al., 2006, p. 29). No entanto, este tipo de abordagem aproxima-se das Histórias de Vida, como método, na medida em que visa “a construção de um sentido vital dos factos temporais” (Couceiro, 2002, p. 31, citado por Gomes et al., 2006, p. 29).

A abordagem autobiográfica assume um carácter heurístico de auto e hetero-descoberta, na medida em que permite identificar competências relevantes para o adulto, da sua vida privada, social e pública (Gomes et al., 2006). Segundo Josso

(2001), nas histórias de vida a (re)descoberta do passado é efectuada à luz do presente e do futuro e como tal os elementos biográficos são organizados segundo vários momentos temporais vivenciados. Assim sendo, esta interligação entre os vários momentos temporais exige prudência na implementação da abordagem autobiográfica, pelo que Gomes et al. (2006) recomendam que previamente deverá ser estabelecido, entre os profissionais e os adultos, um clima de confiança e inter-ajuda que promova e incentive a reflexividade dos mesmos.

Em suma, podemos referir que “para que uma experiência seja formadora é necessário realçar a perspectiva e o ângulo da aprendizagem:

- Qual a minha formação?
- Como me formei?
- O que é que senti?

Esta abordagem formativa mobiliza todo um trabalho de reflexividade sobre a sua identidade, necessidades, escolhas, decisões sobre as próprias ideias” (Gomes et al., 2006, p. 32), ou seja pensar a partir das experiências. Assim, como refer Josso (2002, citado por Gomes et al., 2006), a abordagem autobiográfica permite trabalhar narrações consideradas pelos adultos como experiências significativas das suas aprendizagens e da sua evolução nos itinerários sócio-culturais.

1.3) Balanço de competências

O balanço de competências é uma metodologia tipicamente francesa, tendo o nosso país sido um dos Estados, a mostrar receptividade à mesma, muito embora com especificidades próprias decorrentes das nossas particularidades (Imaginário, 2001). Segundo a lei francesa, os balanços de competências “têm como objecto permitir aos trabalhadores analisar as suas competências profissionais e pessoais assim como as suas aptidões e as suas motivações a fim de definir um projecto profissional e, sendo caso disso, um projecto de formação” (cit. por Imaginário, 2001, p. 19). No entanto, Imaginário (2001) considera que esta não é uma definição formalmente muito rigorosa, pelo que considera haver necessidade de outra mais operacional. Assim, citando Bayard (1993), o autor considera que balanço de competências “é uma prática de avaliação que se situa num momento que lhe é especificamente dedicado, mais ou menos longo, organizado numa ou várias sequências, durante o qual uma pessoa se encontra inserida em *um procedimento assistido e guiado de auto-avaliação*. O balanço de competências,

portanto, *centra-se na pessoa*: pressupõe uma tomada de consciência e uma reapropriação pessoal das suas aquisições e implica, na fase de análise, um olhar sobre o passado longínquo ou próximo, na perspectiva de abrir vias para o futuro” (p.20).

No nosso País, a metodologia do Balanço de Competências, no contexto dos processos de RVCC de nível secundário, tem por base o referencial de competências chave, que funciona como um quadro normativo e tem por objectivo permitir conhecer a motivação e os conhecimentos reais dos adultos, aumentando o seu envolvimento e preparando-os para o reconhecimento das suas competências. Neste contexto, consiste num processo de reflexão pessoal do adulto sobre os seus pontos fortes e oportunidades de melhoria e, orientado em função do referencial de competências chave de nível secundário, permite o posicionamento, do adulto, nessas competências (Gomes et al., 2006).

O balanço de competências (BC) parte de um diagnóstico que provém da metodologia de histórias de vida e que tem como pretensão o reconhecimento dos saberes práticos adquiridos por experiência. No tema em estudo, este instrumento assume especial importância, na medida em que se baseia na reflexão e introspecção do adulto em processo.

Passando à análise deste processo, constatamos que o mesmo se desenvolve em três fases que, segundo Imaginário (2001, citado por Gomes et al., 2006), pretendem dar conta de um processo complexo e abrangente que envolve a história de vida do adulto, dando ênfase às aquisições e realçando os pontos fortes do adulto sob a perspectiva da auto-responsabilização e da autoformação contínua. Assim, a primeira fase consiste na exploração das expectativas e da situação individual ou auto-avaliação inicial e envolve o posicionamento rigoroso da clarificação das competências no contexto singular de vida, a reafirmação dos propósitos do BC e a apresentação e reflexão sobre o exercício de BC. Numa segunda fase, que consiste na investigação ou auto-avaliação intermédia, é efectuada a análise das realizações profissionais, a descrição do percurso pessoal e profissional, o reconhecimento das aquisições e o inventário de competências. Por último, realiza-se a avaliação ou auto-avaliação final através do estabelecimento e revisão comentada de documento síntese, identificação e registo das competências e a análise e reflexão sobre a necessidade de encaminhamento para formação complementar.

Em forma de conclusão, podemos referir que existem, neste documento, duas dimensões essenciais, uma de carácter retrospectivo, que consiste no trabalho reflexivo com vista à identificação dos conhecimentos e das competências, e outra de carácter prospectivo, que consiste no trabalho de reelaboração da experiência feito à luz de uma dada projecção – o projecto – finalidade com que o balanço é feito.

1.3) PRA – Portefólio Reflexivo de aprendizagens: coleccionar, seleccionar, reflectir e relacionar

O Portefólio Reflexivo de Aprendizagens é “uma colecção de vários documentos (de natureza textual ou não) que reflecte o desenvolvimento e progresso na aprendizagem, explicitando as experiências relevantes realizadas para alcançar os objectivos acordados” (Gomes et al., 2006, p. 95). Este documento, que se articula e decorre do Balanço de Competências, é simultaneamente representativo do processo e do produto da aprendizagem e documenta experiências significativas, seleccionadas pessoalmente pelo adulto com o apoio dos profissionais de RVC.

O portefólio supõe o desenvolvimento de um perfil de competências meta-cognitivas e meta-reflexivas, sobre o próprio conhecimento, que nele se procura evidenciar. Contém evidências do desempenho e a reflexão do formando adulto acerca do seu processo de aprendizagem, o que implica, não só auto-reflexão, mas, também, reconstrução da história de vida. Sendo um documento contínuo, em constante reformulação, deve explorar várias dimensões, nomeadamente pontos fortes e fracos do adulto enquanto aprendiz, resumos e reflexões sobre os impactos das experiências de aprendizagem (Gomes et al., 2006).

2.) Conclusão do Capítulo

Neste primeiro capítulo efectuou-se o enquadramento do sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências. Pretendeu-se, assim, evidenciar a importância atribuída à reflexividade nos processos de RVCC de nível secundário. Desta forma, ao serem explicitadas as várias áreas de competência-chave parece-nos evidente que, embora em todas elas esteja inerente este conceito, ele assume um papel preponderante na área de Cidadania e Profissionalidade, ao nível do núcleo

gerador Reflexividade e Pensamento Crítico. Assim, entre outras evidências, o adulto deverá evidenciar distanciamento e reflexão à luz de diferentes perspectivas culturais. O processo de RVCC assenta em dois elementos metodológicos, o balanço de competências e a abordagem (auto)biográfica, que em articulação entre si se supõe contribuir para o desenvolvimento do pensamento reflexivo do adulto.

Por último, concluímos que esta capacidade reflexiva do adulto deverá estar evidenciada ao longo de todo o seu portefólio reflexivo de aprendizagem, sem a qual não poderá ver validadas e certificadas as suas competências, ao nível do 12º ano de escolaridade.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4

Enquadramento metodológico do estudo empírico

1. Problemática e Objectivos do Estudo

Como vimos na parte teórica da presente dissertação, uma das principais finalidades da Educação de Adultos, comum a diferentes modelos teóricos (Simões, 1979; Mezirow, 1991, 1996, 2000; Jarvis, 1993; Kolb, 1984; Oliveira, 2007), é desenvolver nos adultos a sua capacidade reflexiva, no sentido de os tornar mais autónomos e críticos, potenciando, dessa forma, uma identidade mais consistente (ou uma personalidade mais integrada) e, simultaneamente, uma orientação mais consciente e marcada para a participação social.

Vimos também que, tendo em consideração as várias conceptualizações discutidas acerca do desenvolvimento intelectual e epistemológico dos adultos, os quadros de referência internos do sujeito ou as suas estruturas interpretativas revelam evoluir lentamente (e.g., King & Kitchener, 2004; Baxter-Magolda, 2004; Oliveira, 2005). Trata-se de mudanças, fundamentalmente, qualitativas (implicando transformações) que permitem à pessoa ir acedendo a níveis de pensamento de maior amplitude, complexidade e sofisticação, deixando para trás perspectivas mais elementares e simplistas (Mezirow, 2000; Merriam, 2004; Marchand, 2004). Contudo, para além do desenvolvimento lento destas estruturas, sabemos que nem todos os adultos as alcançam ao mesmo ritmo e, mesmo, que há adultos que não as atingem, muito embora possam ter já uma idade avançada (Shommer-Aikins, 2004; King & Kitchener, 2004; Oliveira, 2005, 2007).

A investigação que tem sido realizada aponta como um factor fundamental, rumo ao alcance do juízo ou do pensamento reflexivo, o desafio de lidar com problemas ou situações complexas (em que nenhuma resposta se afigura como certa), para as quais é necessário encontrar soluções viáveis. Trata-se dos chamados problemas deficientemente estruturados (Marchand, 2004) ou mal estruturados “*ill-structured problems*”, segundo King e Kitchener (1994). Assim, na medida em que o adulto vai sendo confrontado com a complexidade, a ambiguidade e a incerteza, e se exercita na procura de respostas justificadas e consensualizadas, face aos múltiplos problemas com os quais se depara na vida, ou quando este tipo de problemas é especialmente mobilizado pelos contextos educativos/formativos, a probabilidade do pensamento reflexivo se desenvolver é grande. Caso contrário, as estruturas que suportam o

pensamento complexo, ou o pós-relativismo, não revelarão tendência a manifestar-se. Na verdade, no âmbito de investigações à luz do modelo de King e Kitchener (1994), verificou-se que amostras de alunos adultos em comparação com jovens adultos (estudantes tradicionais) a frequentarem os mesmos níveis de estudos superiores não diferiam no juízo reflexivo, levantando a hipótese de que os estudos superiores são fundamentais para que o pensamento reflexivo se desenvolva, não revelando a idade ser um indicador importante. Por outro lado, é defendida a ideia de que se os contextos ou ambientes forem especialmente mobilizadores destas estruturas de pensamento mais complexas, através do recurso a abordagens que suscitem a reflexividade ou através do confronto com problemas ambíguos, incertos e contraditórios, o pensamento reflexivo desenvolve-se mais rapidamente (King & Kitchener, 1994; Schommer, 1994; Schommer-Aikins, 2004; Felder & Brent, 2004; Marchand, 2004).

De acordo com um dos mais conceituados autores destas metodologias, “a abordagem biográfica permite ao adulto o alcance de uma nova forma de reflectir sobre si próprio e sobre o mundo em que vive” (Dominicé, 2000, p. 20) e acrescenta, mais à frente, que “tornando a aprendizagem o foco e o objecto da história de vida, a biografia educacional abre uma perspectiva epistemológica nova para os educandos” (pp. 27-28). Nestes termos, apelando a abordagem utilizada nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, como vimos no primeiro capítulo, para metodologias particularmente suscitadoras da reflexividade, sendo o caso dos métodos autobiográficos/histórias de vida e do portefólio reflexivo de aprendizagens e, por outro lado, requerendo o referencial de competências-chave do 12º ano a evidenciação de competências reflexivas em várias áreas, é de esperar que os adultos que obtiveram a sua certificação de nível secundário manifestem estruturas de pensamento reveladoras de reflexividade.

Por conseguinte, em função do que se afirmou e do que parece assumir uma grande plausibilidade, pretendemos com o nosso estudo, essencialmente:

- 1) Avaliar o tipo de pensamento manifestado pelos adultos, no que à reflexividade diz respeito, após a conclusão do processo de RVCC-NS;
- 2) Perceber se o processo de RVCC-NS contribuiu para o desenvolvimento das estruturas de pensamento dos adultos, identificando as mudanças resultantes da frequência do processo, a partir da sua perspectiva.

2. Metodologia

Os objectivos anteriormente delineados remetem, inequivocamente, para o paradigma de investigação qualitativo. De acordo com Amado (2009, p. 66), ele é adequado quando o investigador pretende “compreender as intenções e as significações – crenças, opiniões, percepções representações, perspectivas, concepções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias acções, em relação com os outros e com os contextos em e com que interagem”. Tendo em conta que no nosso estudo se privilegia a perspectiva dos participantes, bem como a compreensão dos processos e do seu significado (Vieira, 1995, 2010; Bogdan & Biklen, 1994), o paradigma qualitativo afigurou-se-nos o mais apropriado para o enquadrar metodologicamente.

Por outro lado, seguimos de perto as orientações da entrevista do juízo reflexivo de King e Kitchener (1994), que muito embora venham a traduzir as respostas dos sujeitos em números, partem de questões abertas, elaboradas a partir de dilemas (ou problemáticas que não têm uma resposta certa), as quais pretendem possibilitar o acesso aos pressupostos epistémicos dos adultos. Os números, como veremos mais à frente, reflectem o nível de pensamento que a pessoa supostamente alcançou.

2.1. Caracterização da população-alvo e dos participantes

A população abrangida por este estudo são os adultos que obtiverem certificação ao nível do 12º ano de escolaridade, através de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, no CNO do Crisform, entre 2007, 1º ano de certificação de nível secundário, e Setembro de 2010.

O Crisform – Centro de Formação Profissional para o Sector da Cristalaria, com sede na Zona Industrial da Marinha Grande – é uma entidade pública sem fins lucrativos, com autonomia administrativa e financeira, criado em Setembro de 2000, por um protocolo celebrado entre o IIEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional – e a AIC – Associação Industrial de Cristalaria.

A sua principal atribuição é a realização de acções de formação profissional para valorização dos recursos humanos do sector da cristalaria. Desta forma, iniciou em 2006 um Centro Novas Oportunidades, tendo certificado desde então 451 adultos com o 12º ano de escolaridade.

Sendo a população-alvo deste estudo esses 451 adultos, passamos de seguida à sua caracterização.

2.1 Caracterização da população-alvo

Quanto ao sexo, dos 451 adultos certificados, 57% são homens e 43% mulheres. Relativamente à idade a média é de 40 anos e o desvio de 8,59, variando entre 23 (idade mínima) e 64 (idade máxima), conforme gráficos abaixo.

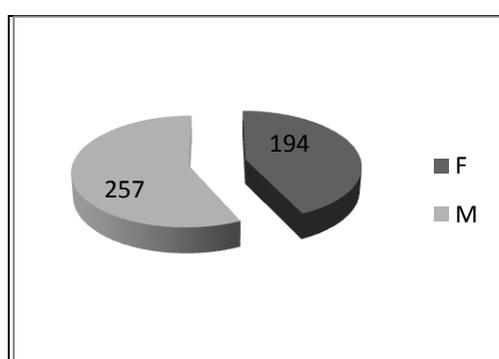


Gráfico 1: Distribuição do púb.- alvo em relação ao e género

Na tabela 4 podemos, também, verificar que no que respeita à condição perante o trabalho 88% da população-alvo é activa e 12% desempregada. Relativamente à população activa verifica-se que em 21% dos adultos não foi possível obter dados sobre o sector de actividade em que trabalham, da restante população verifica-se que o sector com maior representatividade é o sector do vidro com 77 adultos - 19% da população - seguido do sector dos moldes com 50 adultos - 13% da população, os restantes adultos encontram-se distribuídos por vários sectores como os plásticos, serviços, a indústria transformadora, construção civis, autarquias, escola, forças de segurança como a PSP, a GNR e os Bombeiros, comércio, iluminação, saúde e empresários em nome individual. Verifica-se, também, que para além das forças de segurança e das forças armadas os sectores com menos representatividade são a saúde e a iluminação.

Tabela 1 – Caracterização da população-alvo

Género			IDADE			Condição perante o trabalho					
F	M	T	F	M	T	Desempregado			Activo		
						F	M	T	F	M	T
194 (43%)	257 (57%)	451	40	39	40	34 (63%)	20 (37%)	54 (12%)	160 (40%)	237 (60%)	397 (88%)

Tabela 2: Distribuição da população activa por sectores de actividade

Sectores de actividade	Nº	%
Outros	85	21%
Vidro	77	19%
Moldes	50	13%
Plásticos	36	9%
Serviços	36	9%
Empr. em nome individual	29	7%
Ind.Transformadora	19	5%
comércio	14	4%
Autarquias	10	3%
Escolas	10	3%
Cartonagem	7	2%
Construção Civil	5	1%
Forças Armadas	5	1%
Bombeiros	4	1%
Iluminação	4	1%
PSP/GNR	3	1%
Saúde	3	1%
Total	397	100%

No que concerne à área de residência a população abrangida pertence à NUT III do Pinhal Litoral, sendo toda residente no distrito de Leiria, predominantemente no concelho da Marinha Grande, embora seja, também, distribuída pelos concelhos de Leiria, Alcobaça, Porto de Mós, Pombal, Batalha, conforme gráfico seguinte.

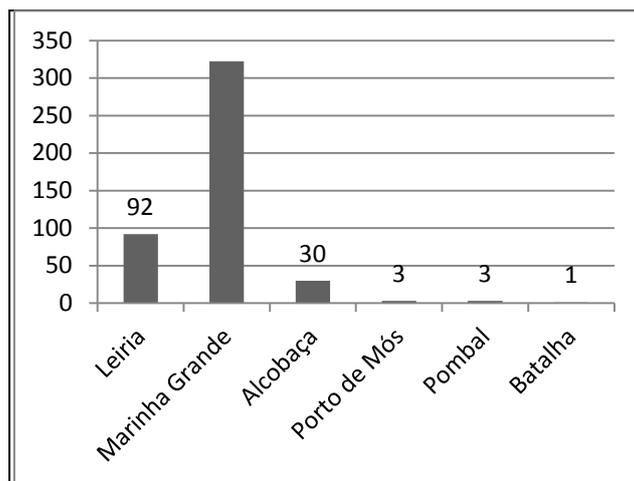


Gráfico 2- Concelhos de Residência da população-alvo

2.2 Participantes

Partindo-se da população-alvo foram selecionados 10 adultos, que espelhassem as suas características. Assim, para a selecção destes adultos a população foi estratificada em função das seguintes características: género, idade e situação face ao emprego. Desta forma, dos 10 adultos que constituem o subgrupo em estudo, tal como na totalidade da população alvo, 57% são do sexo masculino e 43% do sexo feminino, o que perfaz 6 homens e 4 mulheres. Quanto à sua média etária, ela é de 40 anos, variando entre 33 e 54 anos. Relativamente à situação face ao emprego o subgrupo é constituído por 1 desempregado e por 9 activos, distribuídos por vários sectores de actividade, nomeadamente saúde, serviços e indústria transformadora. Na tabela 6 que se segue, podemos verificar também que ao iniciarem o processo quatro adultos possuíam o 9º ano de escolaridade, outros quatro tinham frequência do 11º ano, enquanto que dois haviam concluído este último ano de estudos. No que respeita à duração do processo, o período mais curto foi de dois meses e meio, correspondendo a um adulto com frequência do 11º ano, e o mais prolongado foi de sete meses, abrangendo três adultos, dois deles com frequência do 11º ano e um com apenas o 9º ano.

Tabela 3: Dados sócio-demográficos dos entrevistados

Entrevistado	Sexo	Idade	Hab. Escol. Anteriores ao proc. De RVCC NS	Tempo de duração do processo
1	M	54	Frequência 11º ano	3,5 meses
2	M	42	Frequência 11º ano	2,5 meses
3	M	46	9º ano	3 meses
4	F	41	9º ano	3 meses
5	F	35	Frequência 11º ano	7 meses
6	F	43	9º ano	6 meses
7	M	37	11º ano	4 meses
8	M	33	11º ano	4 meses
9	M	33	Frequência 11º ano	7 meses
10	F	36	9º ano	7 meses

3. Instrumentos

Para a recolha de dados optou-se pelo método da entrevista. Esta escolha prende-se com o facto de a entrevista, segundo Amado (2009), ser um dos melhores meios para a obtenção de informações acerca das pessoas quando está em causa conhecer as suas crenças e interpretações das situações.

Relativamente à estrutura foi utilizada uma entrevista semi-estruturada em que as questões foram oriundas de um guião prévio, definido pela entrevistadora e em que era dada liberdade de resposta ao entrevistado. Segundo Amado (2009), neste tipo de entrevista, “as questões derivam de um plano prévio, um *guião* onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interacção se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (p. 182). Foi, precisamente, de acordo com estas orientações e com a entrevista do juízo reflexivo que elaborámos a nossa entrevista.

Numa primeira fase, foram realizadas reuniões com cinco adultos, e dois profissionais de RVC. Os cinco adultos, envolvidos nestas reuniões, já tinham concluído a certificação de nível secundário por processo de RVCC e foram indicados pelos profissionais de RVCC pelo facto de terem evidenciado boas capacidades de reflexão. Nestas reuniões, após ter sido explicado o que se pretendia e os objectivos do estudo, tentou-se de alguma forma perceber quais seriam os temas, habitualmente trabalhados em contexto de processo RVCC-NS, mais pertinentes para integrar na construção do guião de entrevista. Apesar desses encontros terem sido efectuados separadamente,

houve unanimidade nos temas a abordar, os quais seriam o ambiente, a saúde e a informação.

Após as reuniões preliminares de levantamento de informação pertinente, a partir de informantes-chave, as quais visaram obter elementos importantes para a definição da entrevista, passou-se à elaboração do respectivo guião. Na sua construção os objectivos foram os seguintes:

1. Percepcionar o ponto de vista do candidato relativamente às mudanças introduzidas na capacidade de reflexão, com participação no processo de RVCC de nível secundário;
2. Aferir se houve aprendizagem reflexiva durante o processo, do ponto de vista dos adultos;
3. Conduzir o adulto a reflectir sobre o impacto da experiência neste processo de aprendizagem,
4. Percepcionar se ao nível da unidade de competência chave CLC, o adulto apresenta algum nível de reflexão sobre o núcleo gerador *ambiente e sustentabilidade*;
5. Percepcionar se o adulto tem *capacidade reflexiva e pensamento crítico*.

Para a prossecução desses objectivos, no guião de entrevista, foram incluídos 6 blocos, nomeadamente o Bloco 1 de legitimação da entrevista, o Bloco 2 de caracterização de entrevistado, o Bloco 3 para dar resposta ao objectivo 1, o Bloco 4 para dar resposta ao objectivo 2, o Bloco 5 para dar resposta ao objectivo 3, o bloco 6 para dar resposta aos objectivos 4 e 5. Assim, Para dar resposta a estes dois últimos objectivos, e à semelhança do ocorrido na *Entrevista do Juízo Reflexivo (Reflective Judgement Interview)*, utilizada no âmbito do modelo de King e Kitchener (1994), recorremos a três dilemas, dilemas esses que iam ao encontro dos temas referidos nas reuniões preparatórias da entrevista, nomeadamente, o dilema sobre a introdução de aditivos químicos na alimentação, sobre a acção do homem em relação ao ambiente e sobre a precisão dos serviços noticiosos. Após a apresentação de cada dilema, interpelámos os adultos com as questões mais relevantes, utilizadas no âmbito do protocolo de entrevista do modelo de King e Kitchener (1994). O objectivo foi conseguir obter informação acerca do tipo de pensamento manifestado pelos adultos e respectivas justificações, no que ao Modelo do Juízo Reflexivo diz respeito, indo-se ao encontro do primeiro objectivo formulado anteriormente, ou seja, posicionar cada um

dos entrevistados no pensamento pré-reflexivo, quase-reflexivo e reflexivo. Tendo em conta que não nos foi possível obter certificação para realizar a Entrevista do Juízo Reflexivo propriamente dita, dados os constrangimentos temporais para a realização desta dissertação, a avaliação que fizemos não foi minuciosa, no sentido de incluirmos as sete posições referidas na parte teórica. Foi-nos assim possível, apenas, avaliar o tipo de pensamento, com base nas três classificações mais gerais referidas atrás.

Passamos a apresentar os três dilemas.

Dilema relativo às alterações climáticas

Muitos especialistas não têm dúvida que as alterações climáticas por que estamos a passar se devem à acção nefasta das pessoas (à poluição provocada pelo nosso modo de vida), mas também os há que desvalorizam essa posição e defendem que se trata de mudanças naturais que ocorrem em determinadas eras geológicas.

Dilema relativo aos aditivos químicos na alimentação

Há frequentemente notícias sobre a relação entre os químicos que são adicionados aos alimentos e a segurança desses alimentos. Alguns estudos indicam que esses químicos podem causar cancro, o que aponta para o perigo de os ingerir. Outros estudos, por sua vez, mostram que os aditivos químicos não fazem mal e que até tornam os alimentos mais seguros.

Dilema relativo às informações noticiosas

Algumas pessoas acreditam que as notícias são fiáveis, ou seja, são relatos objectivos de acontecimentos. Outras dizem que tal objectividade não existe e que mesmo a relatar factos o/a repórter projecta a sua própria interpretação no que escreve ou diz.

De acordo com que referimos atrás, para cada dilema foram colocadas as seguintes questões:

- a. “Que é que pensa sobre este assunto?”
- b. Como é que veio a ter esse ponto de vista/opinião?

- c. Em que é que baseia/fundamenta o seu ponto de vista?
- d. Alguma vez pode saber com certeza que a sua opinião sobre este assunto está correcta? Como? Ou Porque não?
- e. Quando duas pessoas divergem em assuntos como este, dá-se o caso de uma estar certa e a outra errada? Se sim, o que quer dizer com certa? Se não, pode dizer que uma opinião é, de alguma forma, melhor do que a outra? Que significa para si melhor?
- f. Como é possível que as pessoas tenham pontos de vista tão diferentes sobre este assunto? Como é possível que os especialistas neste assunto discordem acerca dele?”

Após a elaboração do guião da entrevista foram efectuadas duas entrevistas de teste com o objectivo de verificar se estávamos a ir ao encontro do esperado. Verificou-se que, relativamente às questões colocadas para os dilemas, havia necessidade de fazer alguns ajustes. Assim, retirou-se a questão c) dado que era percebida como praticamente idêntica à questão b), o que gerava alguma confusão nos entrevistados que referiam já terem respondido a essa questão. Verificou-se também a necessidade de retirar a questão f) na medida em que os entrevistados ao responderem à questão anterior acabavam por dar resposta, também, a esta questão, passando a mesma a ser redundante.

Introduzidos estes ajustes chegou-se a uma versão final da entrevista (anexo 1). Esta versão final continha, também, orientações para a sua condução, que consistiam no seguinte:

- 1) Escrever os dilemas ou problemas mal estruturados em cartões, os quais eram colocados à frente do entrevistado.
 - a. Dizer: “Para cada assunto, vou ler um pequeno texto em voz alta, enquanto você segue a leitura no cartão. Depois de eu acabar de ler, dou-lhe cerca de um minuto para pensar no assunto e depois falaremos sobre ele. Tem alguma questão, antes de começarmos?”
- 2) Pede-se aos entrevistados que formulem e justifiquem o seu ponto de vista sobre o assunto e que respondam às quatro questões seguintes:

- a. “Que é que pensa sobre este assunto?” (Se as respostas forem incompletas, ambíguas, ou contraditórias, pedir clarificação, como por exemplo, “O que quer dizer com ‘a explicação mais razoável’? “Qual a diferença entre ‘saber com certeza’ e ‘estar praticamente certo/a’?”; Quando o participante não dá importância à controvérsia, por exemplo, “Os especialistas discordam porque têm acesso a informação diferente”. Neste caso, “Então, e se ambos tivessem acesso à mesma informação?”).
- b. Como é que veio a ter esse ponto de vista/opinião?
- c. Alguma vez pode saber com certeza que a sua opinião sobre este assunto está correcta? Como? Ou porque não?
- d. Quando duas pessoas divergem em assuntos como este, dá-se o caso de uma estar certa e a outra errada? Se sim, o que quer dizer com certa? Se não, pode dizer que uma opinião é, de alguma forma, melhor do que a outra? Que significa para si melhor?

Os dados obtidos foram audiogravados com autorização dos entrevistados (anexo 4), tendo sido recolhidos de acordo com o plano e duração enunciados na tabela 4, e posteriormente, sujeitos a análise de conteúdo.

Tabela4: Entrevistas: realização e duração

Entrevistado	Data da entrevista	Duração
1	22/10/2010	00:37:30
2	25/10/2010	00:36:43
3	27/10/2010	00:33:36
4	27/10/2010	00:19:14
5	25/10/2010	00:17:22
6	26/10/2010	00:36:46
7	25/10/2010	00:54:07
8	26/10/2010	00:20:52
9	04/11/2010	00:17:87
10	04/11/2010	00:55:00

Bogdan e Biklen (1994) referem que “a análise dos dados é um processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p. 205).”

Pensamos que o próprio acto da transcrição da entrevista constitui já um esforço no sentido da apreensão do texto e do seu sentido. No entanto, após este primeiro acto, procedemos a uma leitura atenta das transcrições. Relativamente à categorização, optámos por um procedimento aberto, isto é, por “construir um sistema de categorias puramente induzido a partir da análise, ainda que subordinado a um *background* teórico” (Amado, 2009, p. 233), ou, como refere Vala (1986), por um sistema de categorias definidas *a posteriori*. Esta opção, tal como sugere Amado (2009), significou um esforço pessoal de trabalho interpretativo, influenciado pelo quadro teórico de referência que orienta os objectivos do presente estudo. No entanto, no que concerne à análise dos dilemas introduzidos, a categorização efectuada foi baseada em categorias previamente definidas, já que teve por base a Entrevista do Juízo Reflexivo de King e Kitchener (2004).

Segundo Amado (2009, p. 244) “a categorização é a fase mais problemática desta técnica, mas também a mais criativa”. O autor considera que esta é um processo delicado, que exige tentativas diversas e que deve ser submetido à análise de outros juízes, de forma a garantir que as categorias elaboradas traduzam o verdadeiro sentido dos dados (2000). Neste seguimento, a nossa grelha de análise de conteúdo, após ter sido concluída, foi submetida a uma análise por parte de um juiz externo a este estudo que se encontra familiarizado, não só com os nossos critérios de análise, como também com o sistema de categorias e respectivas definições, subjacentes à presente investigação.

A construção dos indicadores é outro momento importante. Trata-se de um “processo intermediário entre as categorias (e subcategorias) e as unidades de registo” (Amado, 2009, p. 244). Na construção dos indicadores da nossa matriz esteve subjacente a preocupação de que os mesmos correspondessem a expressões que resumissem “o traço geral das unidades de registo” de forma a construírem o primeiro esboço do texto.

Passámos, de seguida, à fase de recorte e diferenciação vertical. Nas palavras de Amado trata-se “do esquitejamento do texto” (2009, p. 237), o que pode constituir por

si só “uma espécie de objectivo final, quando se está interessado em estudar cada sujeito separadamente” (p. 238).

Após esta fase de leitura vertical, avançámos para a fase de leitura horizontal. Para se proceder à mesma, Amado (2009) sugere que, para desenvolver o trabalho no computador, se copiem “todos os documentos da fase anterior (fase 1) num documento único e, depois da colagem, colocar tudo sob a função ‘ordenar parágrafos’” (p. 239). O passo seguinte é “comparar as unidades de registo [...] com sentido igual ou próximo” (p. 241).

CAPÍTULO 5

Apresentação e discussão dos resultados

1) Apresentação dos Resultados

Recordando o referido anteriormente, foram efectuadas dez entrevistas a pessoas adultas que concluíram o processo de RVCC de nível secundário, no CNO do Crisform, com o propósito principal de analisar em que medida a frequência deste processo contribuiu para o desenvolvimento do pensamento reflexivo desses adultos.

Assim, seguindo as orientações de Amado (2009), elaborámos uma matriz de análise de conteúdo (Anexo 6), constituída por cinco colunas: categorias, subcategorias, indicadores, quem o refere e respectivas unidades de registo, conforme mapa conceptual seguinte:

Tabela 5- Mapa conceptual da matriz de análise de conteúdo

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Quem o refere	Unidades de registo
Processo RVCCNS	Avaliação Positiva			
	Avaliação negativa			
MUDANÇAS	Capacidade Interpretativa			
	Capacidade de investigar assuntos			
	Capacidade Reflexiva			
	Mais Conhecimentos			
	Competências de literacia			
	Novas Acções			
	Ausência de Mudança			

Como podemos verificar, da matriz faziam parte duas categorias: a categoria *processo* de RVCCNS e a categoria *mudanças*; nove subcategorias: *avaliação positiva*, *avaliação negativa*, *capacidade interpretativa*, *capacidade de investigar assuntos*, *capacidade reflexiva*, *mais conhecimentos*, *competências de literacia*, *novas acções* e *ausência de mudança*; relativamente aos indicadores, a matriz era composta por vários, nomeadamente: *mais-valia*, *implicação de esforço e força de vontade*, *reconhecimento de que se aprende com o processo*, *reconhecimento de que não foi muito difícil*,

reconhecimento da formação ao longo da vida dos trabalhadores, processo adequado só para quem tem experiência profissional, sugestão de que as universidades estejam mais ligadas à vida, aumento da autoconfiança e melhoria no relacionamento interpessoal, aprendizagem e pesquisa aliciante, profissionalismo da equipa (bom acolhimento, relacionamento e orientação, por parte da equipa), satisfação com o processo, seguir o seu próprio ritmo, falta de disponibilidade dos formadores, avaliação sumativa, incumprimento de horário, importância da interpretação/ser capaz de fazer melhores interpretações, aquisição da capacidade de investigação, melhoria do processo de reflexão (no sentido de mais ponderação), melhor percepção do mundo/visão mais alargada dos problemas da sociedade/maior consciencialização/desenvolvimento da consciência crítica, reflexão a nível profissional, reflexão sobre o racismo (no sentido de mudança de percepção sobre o assunto), reflexão mais minuciosa, saber trabalhar a informação para a transformar em conhecimentos significativos. Processo de consciencialização, seguido de mudança de comportamentos e atitudes, Construir conhecimento mais justificado, Reconhecimento que são os acontecimentos difíceis os que mais fazem evoluir, Processo de consciencialização e alargamento de perspectiva, Mudanças na maneira de pensar sobre os assuntos, Reflexão sobre vários assuntos da actualidade, Mudança na forma como as situações/problemas são perspectivados (mais seriedade, mais responsabilidade), Capacidade de reflexão mais metódica, Contextualização dos problemas do país numa perspectiva mais alargada, em termos temporais, Novos conhecimentos ao nível da ecologia, Desenvolvimento da escrita, Prosseguimento de estudos, Mudança profissional, Envolvimento na comunidade, Não houve alterações com o processo.

Passamos agora a apresentar as várias componentes que emergiram da análise de conteúdo, no seguimento dos vários blocos da entrevista, e que deram corpo à matriz atrás apresentada, ilustradas com as respectivas unidades de registo, ou verbalizações dos entrevistados.

1.1 Avaliação do processo de RVCC

Durante as entrevistas realizadas pretendemos perceber como os adultos avaliavam o processo de RVCC-NS.

Assim, verificámos que embora tivessem sido referidos alguns aspectos

negativos por três dos entrevistados, as avaliações efectuadas foram predominantemente positivas, tal como a seguir se ilustra.

1.1.1 Avaliação positiva

Na subcategoria *avaliação positiva* o processo é caracterizado pelos entrevistados 1,2,4,7,8 e 9 como uma *mais valia*:

“É uma mais-valia pessoal e profissional, dependendo da ambição que se tenha. O que tinha como objectivos e ambições consegui atingir e estou muito feliz.”
“(8).

“...Aconselhava porque as oportunidades se existem têm que ser agarradas.”
(9)

“Recomendava pois... claro que recomendava, faz sempre jeito” (2).

“Recomendaria o processo RVCC. Aprende-se sempre qualquer coisa.” (4).

“Já influenciei pessoas a fazer o processo, é sem dúvida uma mais valia, só têm a ganhar. Estou sempre a incentivar. O meu sonho é tirar um curso superior.”(7).

“Já fiz muita propaganda do processo a amigos e familiares, porque é uma oportunidade que estão a perder. São pessoas que trabalharam toda a vida, foram-se formando na vida” (1).

Constatámos que, embora o entrevistado 1 reconheça que o processo não foi muito difícil, esta apreciação está relacionada com aprendizagem e esforço realizados anteriormente ao processo, como dá conta a seguinte afirmação: *“Fiz alguma formação antes em francês e TIC para me adaptar ao processo, por isso não foi muito difícil.”* (1)) para dois dos entrevistados, o mesmo implicou esforço e força de vontade:

“Tive de dedicar muitas horas à elaboração do meu portefólio, hoje estou a ser recompensada pelo meu esforço. Apesar de ter concluído o 12º ano através do RVCC, consegui entrar no IPL no curso de Biomecânica com média de 15 valores. ... mas para isso acontecer tem de haver uma enorme força de vontade.” (10)

“Existem pessoas com a 4.ª classe de diploma mas com capacidades muito grandes. Tenho dito a muitas pessoas que isto não é o que dizem, porque tem que haver um esforço muito grande para se obter o certificado. (1)”

Verificámos, também, que apesar de o processo ser de reconhecimento, validação e certificação de competências os entrevistados reconhecem que existe aprendizagem com o mesmo:

“Aprendi coisas que não sabia, que me passavam um pouco ao lado. “ (4,)

“ Não notei mudanças porque a minha profissão já mo exige, não notei grande coisa, (risos) aprendemos sempre coisas.” (4)

“ Recomendo sempre, é aprendizagem ao longo da vida (6)

“Aprende-se sempre muito” (10),

“Aprendi muito com eles.”(6),

Sendo que alguns dos entrevistados se referiram a essa aprendizagem e pesquisa efectuada como algo aliciante:

“...deu-me imenso prazer partilhar com os meus filhos a informação que ia pesquisando. Houve temas que me apaixonaram!” (2),

“O que mais me agradou foi puxar os temas a partir da minha história de vida e desenvolvê-los com os formadores.” (3),

“ ... a história da Marinha Grande, que foi o tema mais viciante, direitos e deveres.” (2),

“ O que mais gostei? fiz o processo de uma forma natural, gostei da pesquisa, do que li na net, riscar, escrever, reescrever, organizar.” (7).

Pareceu-nos evidente o profissionalismo da equipa, nomeadamente no que respeita ao acolhimento, relacionamento e orientação por parte da mesma:

“Dava as melhores informações e dizia para se inscreverem e concluírem o processo.” (5)

“O que mais me agradou... gostei de tudo, fui bem recebida, bem tratada, os trabalhos bem corrigidos. O que menos gostei ... não houve nada. Fui muito bem recebido, os formadores foram muito agradáveis” (3),

“O que mais gostei foi do próprio processo. Está muito bem construído, a equipa é muito acolhedora, não havia barreiras entre o adulto e a equipa. Havia muita flexibilidade de horário. Muita organização. (6) O que gostei menos, costumo ser muito crítica, mas neste processo não tenho nada a dizer. Eu gostei de tudo, talvez por estar muito entusiasmada. “(6),

“ O que mais gostei foi a camaradagem e os extraordinários formadores que encontrei. Quero uma vez mais realçar os 4 formadores fantásticos que me acompanharam.” (1),

“A equipa de formadores, ganhei amigos.” (7).

Outra das avaliações positivas efectuadas está relacionada com o reconhecimento da formação ao longo da vida realizada por quem tem experiência profissional:

“O RVCC não me trouxe alterações a nível profissional, a formação ao longo da vida tem que ser reconhecida, antigamente havia mais parâmetros que eram difíceis de ultrapassar a nível económico. Hoje só se sai de casa para a universidade, antigamente depois da 4.ª classe já não havia escolas perto de casa tinha que se ir para longe o que provocava dificuldades a nível familiar. Este facto por si só levava ao abandono escolar por estas dificuldades não tivemos muita acessibilidade à formação. Mas penso que a formação ao longo da vida tem que ser reconhecida. Daí que o processo é só para pessoas que já trabalharam. Já dei muita formação a pessoas que saem da universidade que só têm conhecimentos teóricos e não práticos.” (3)

O mesmo entrevistado sugere que as universidades estejam mais ligadas à vida:

“Existe um grande distanciamento entre a universidade e o mundo do trabalho. As universidades deveriam estar mais dentro das empresas. Recomendo o processo a pessoas com dez ou mais anos de trabalho.” (3)

Pudemos também verificar um aumento da autoconfiança e dos níveis de realização pessoal, sendo explicitamente referido por dois dos entrevistados:

“Sim claro, a forma como nos sentimos ao longo do processo, fez-me sentir muito satisfeita e realizada, o que aumentou a minha auto-confiança e melhorou a relação com os outros no contexto social.” (6)

“Incentivou-me a estudar mais não que vá ter muita influência a nível de emprego mas vai com certeza realizar-me como pessoa, e as análises que posso fazer daqui para a frente e a ajuda que posso dar às pessoas.” (1)

O entrevistado 1 referiu como aspecto positivo o facto de poder seguir o seu próprio ritmo:

“... pq o processo foi feito por minha vontade e com o propósito de ser o mais rápido possível. Ninguém me imprimiu velocidade, fui sempre eu que imprimi.” (1)

Ficou evidente a satisfação com o processo por parte dos entrevistados 6 e 7:

“...claro, a forma como nos sentimos ao longo do processo, fez-me sentir muito satisfeita e realizada.... “(6)

“Fiquei muito feliz por ter terminado o processo.” (7)

1.1.2 Avaliação negativa

Apesar de todos os aspectos positivos referidos anteriormente os entrevistados 7 e 10 manifestaram desagrado relativamente à falta de disponibilidade dos formadores:

“...a falta de disponibilidade dos formadores, mas que não me incomodou. Fui sempre muito independente, reflectia, dava a minha opinião”. (7)

“A falta de tempo que as pessoas responsáveis por nos orientarem têm.” (10)

Neste seguimento, foi ainda referido, pelo entrevistado 1, o incumprimento de horário:

“...a única coisa mais aborrecida é apresentação com hora marcada e ter que esperar.” (1)

O aspecto da avaliação sumativa foi referido negativamente pelo entrevistado 9:

“O que gostei menos: apresentação do trabalho e aquisição de conhecimentos. Havia de ser um júri que nos acompanhasse durante algum tempo e não só dez minutos de júri. Deveria ser uma avaliação contínua.” (9)

2) Mudanças ocorridas após a realização do processo de RVCC

Um dos principais objectivos que presidiu à realização das entrevistas foi a necessidade de perceber a ocorrência ou não de mudanças na vida do adulto inerentes à frequência do processo de RVCC de nível secundário.

Assim, pudemos constatar que os adultos entrevistados perceberam mudanças ao nível da capacidade interpretativa, da capacidade de investigar assuntos e também da própria capacidade reflexiva. Verificou-se, igualmente, a referência a mudanças em termos de aquisição de mais conhecimentos.

2.1 Capacidade interpretativa

Ao nível da capacidade interpretativa, o entrevistado número 1 mencionou ser capaz de fazer melhores interpretações:

“... a interpretação de texto, estava muito parado, apesar de ter estado sempre ligado a associações, a interpretação de texto veio ajudar-me muito. Há coisas que nos fazem muita falta.” (1)

“Sim, este processo das Novas Oportunidades vem trazer outra maneira de interpretar os assuntos, ...” (1)

2.2 Capacidade de investigar assuntos

Também o entrevistado número 1 faz referência à aquisição da capacidade de investigação:

“...as novas tecnologias a que não ligávamos muito, o ambiente, a mobilidade, vieram criar um bichinho para continuarmos na investigação dos assuntos, porque já tínhamos perdido todos esses hábitos”. (1)

2.3 Capacidade reflexiva

Na subcategoria capacidade reflexiva constatámos a existência de várias mudanças. Assim, a melhoria do processo de reflexão, no sentido de mais ponderação nas reflexões, foi-nos referida pelo entrevistado número 1:

“Passei a analisar e a olhar para as pessoas de maneira diferente e a actuar de maneira diferente. Não tínhamos este trabalho de investigação, fazíamos apenas análises pela nossa cabeça e pela vida que tínhamos. Este processo leva-nos a decidir de outra forma, a pensar melhor e não a fazê-lo em cima do joelho “ (1)

“Veio criar aquela ideia de compreender melhor a situação, senão não tinha valido a pena.” (1)

Foram vários os entrevistados que referiram alterações em termos de melhor percepção do mundo, uma visão mais alargada dos problemas da sociedade, maior consciencialização, desenvolvimento da consciência crítica, bem como reflexão a nível profissional:

“Após a investigação de vários temas, dei-me conta de muitos problemas que a sociedade em geral atravessa. Cada vez mais envelhecida e esquecida por todos. Outro exemplo que posso dar é, como as leis que regem o nosso país estão mal elaboradas, porque cada um interpreta a lei à sua maneira, quando devia ser objectiva e clara. Incutir a cada cidadão a iniciativa de reivindicar, perante os representantes do nosso país, a necessidade de reformular práticas e leis.” (10)

“Mudou, porque muitas vezes, e foi o meu caso, não temos noção da quantidade de problemas que existem em cada pessoa que se vai reflectir na sociedade e no mundo. “O rosto é o espelho da alma”, as pessoas andam tristes, preocupadas, que vai acabar por se reflectir na saúde. Hoje sou uma pessoa mais atenta ao

que me rodeia.” (10)

“Notam-se sempre mudanças, pela reflexão que se faz a nível profissional até ao momento. Mas foram as questões profissionais que mais abordei.” (3)

“A forma como o processo nos faz reflectir, especialmente na nossa história de vida de uma forma exaustiva. Durante o processo a nossa capacidade reflexiva é uma constante, não só durante mas também depois no nosso dia a dia.” (8)

“Reflecti sobre a minha vida profissional, agora sou socorrista, antes era bombeiro, tinha a ambição de obter o secundário para poder entrar no INEM. Reflecti essencialmente sobre a minha vida profissional, saúde, emergência pré-hospitalar, faço parte de uma equipa de mergulho e resgate que me levou ao ambiente.” (8)

“Foi muito complexo porque quis abordar todos os pontos que achava relevantes. A minha história de vida foi construída por várias fases, porque vim do estrangeiro e não queria deixar nada para trás. Reflecti sobre as minhas experiências fazendo comparações entre o meu país e Portugal. Reflecti sobre o tema escolar, a nível profissional e a sua evolução e esta última oportunidade que me foi dada pelas Novas Oportunidades, que não podia deixar escapar. Foi uma coisa muito boa para abrir novos horizontes e não podia perder.” (6)

“O que me lembro relativamente aos temas, foram a experiência profissional aqui em Portugal, foi mais significativo, com essas experiências, houve mudança e adaptação a nível social constante. Comparações entre as oportunidades na Bulgária e em Portugal” (6)

Outra mudança interessante a considerar diz respeito à mudança de percepção sobre o racismo, este aspecto foi referenciado pelo entrevistado 3 que refere que a reflexão que fez sobre o assunto alterou a sua percepção sobre o mesmo:

“Houve um tema que me agradou fazer: o racismo e a xenofobia, porque vim de um país em que a maioria era de raça negra. A minha forma de ver alterou-se porque não tinha tanta sensibilidade sobre o racismo e quando aprofundi o

tema apercebi-me que existem situações muito graves, e são situações que não têm razão de existir.” (3)

Pudemos constatar que a frequência do processo fez com que os entrevistados passassem a reflectir de uma forma mais minuciosa, introduzindo uma capacidade de reflexão mais metódica:

“Sim, a história de vida fez-me pensar nos detalhes, o que por si só é uma reflexão, dá-nos motivo para estarmos sempre ocupados.” (2)

“Sempre tive a capacidade de reflectir, sempre vi o mundo com outros olhos. Nunca compreendi a nossa sociedade, somos muito unidos para umas coisas e desunidos para outras. O processo veio acordar-me para uma reflexão mais metódica, para a pesquisa para a síntese, para o estudo para o resumo.” (7)

O saber trabalhar a informação para a transformar em conhecimentos significativos foi outra mudança que pudemos constatar ao nível da capacidade reflexiva:

“Sim, muitas mudanças no geral. Tive que fazer muitas pesquisas para adquirir certos conhecimentos, o que me ajudou a fazer a minha história de vida. Saber expor, organizar as minhas ideias, fazer a reflexão e os resumos, ajudou-me a relembrar algumas situações que foram muito importantes.” (6)

Pareceu-nos, também, notória a existência de um processo de consciencialização, seguido de mudanças de comportamentos e atitudes:

“Casa de ferreiro espeto de pau: uma das mais-valias do processo foi ter feito um estudo sobre obesidade infantil e a determinada altura apercebi-me que estava a falar da minha família, do meu filho, por isso despertou-me para perceber que o meu filho estava na fronteira da obesidade. Consciente, mudei-lhe a alimentação e foi para a natação e para o judo.” (7)

Este processo de consciencialização, do entrevistado 7, estendeu-se a outros temas e conduziu a um alargamento de perspectiva sobre os mesmos:

“Ter consciência dos direitos, deveres e obrigações que cada um de nós tem perante o próximo. Quando falo em próximo, refiro-me não só ao Homem mas também ao planeta, que é muitas vezes esquecido.” (7)

Ao construir um conhecimento mais justificado (*“Ter consciência dos direitos, deveres e obrigações que cada um de nós tem perante o próximo. Quando falo em próximo, refiro-me não só ao Homem mas também ao planeta, que é muitas vezes esquecido.”*), o entrevistado 7 reconhece que são os acontecimentos difíceis os que mais fazem evoluir:

“Outra coisa que gostei muito foi a história de vida, recordar a infância, ver o que fazíamos antigamente. Só os abanões da vida nos fazem crescer e evoluir. Aprendi a não reagir ao momento.” (7)

A existência de reflexão sobre vários assuntos da actualidade é uma evidência na maioria dos entrevistados:

“Reflecti em muitos temas como a família, saúde, cultura, sociedade, mobilidade, muitos temas que vieram reforçar a minha análise.” (1)

“Pensei em coisas que nunca tinha pensado, como o funcionamento do ferro e da Tv.” (1)

“Reflecti sobre diversos temas: bullying, educação dentro de casa que se reflecte na sociedade, obesidade, os nossos filhos aos nossos olhos são perfeitos, mas não é bem assim.” (7)

“Os temas que abordei foram: a família que é ou deveria ser o pilar, de qualquer ser Humano; a minha evolução escolar na fase da adolescência; a minha experiencia profissional e a formação que tive ao longo de vários anos. Dois temas de peso foram, o curso de Jovens Empresários Agrícolas, e tratar do

condomínio do meu prédio.” (10)

“Foi analisar o que tínhamos feito, ou seja parece que não fizemos nada e depois fui ver o percurso anterior e ver o que tinha feito.” (9)

“Reflecti sobre o meu trabalho, o currículo, actividades do passado, história de vida no passado e as actividades que tinha feito, dentro da área profissional, a sociedade e a tecnologia”. (9)

“Pensei em vários temas, especialmente na saúde da minha mãe e no trabalho que faço. (5) Sou administrativa no serviço alimentar do hospital, sou responsável pelo que os doentes comem, tenho que fazer a facturação de milhões.” (5)

Esta reflexão sobre vários assuntos da actualidade conduziu a mudanças no pensar sobre os mesmos, bem como a mudanças na forma como as situações/problemas são perspectivados (mais seriedade, mais responsabilidade):

“Notei algumas porque fez-me pensar nalguns assuntos para os escrever e como tive que pensar neles, fez-me pensar de outra forma.” (9)

“Mudou sem dúvida. Mudou até no trabalho. Evoluí no trabalho, já subi de categoria. A mudança implicou mais responsabilidade. Mudou a forma de encarar os problemas, as situações, passei a vê-los de uma forma mais séria, sinto-me mais responsável.” (5)

“O que mais gostei foi reflectir sobre o passado, faz-nos reflectir de modo a percebermos que tudo o que vivemos, as experiências que tivemos são muito importantes.” (8)

“Muda a opinião e a forma de enfrentarmos os próximos desafios e dificuldades que aparecem, muda a nossa maneira de ser perante todos.” (6)

Parece-nos, também, evidente que o adulto 9 adquiriu alguma consciencialização

e valorização do que realizou:

“Foi analisar o que tínhamos feito, ou seja parece que não fizemos nada e depois fui ver o percurso anterior e ver o que tinha feito.” (9)

Por último, nesta subcategoria da capacidade reflexiva, constatámos, ainda, uma contextualização dos problemas do País numa perspectiva mais alargada, em termos temporais:

“Em relação à sociedade vejo as coisas com outros olhos, por exemplo as coisas económicas e financeiras não são assim só porque são.... Perante a conjectura económica há outros factores que influenciam. O nosso país está no estado em que está não só por factores actuais mas porque há muitos outros factores que já vêm de trás, de circunstâncias reais.” (8)

2.4 Mais conhecimentos

Pudemos verificar que, embora este processo seja essencialmente de reconhecimento de competências, existe, também, aquisição de novos conhecimentos, nomeadamente ao nível da ecologia:

“Uma das coisas que aprendi e que não sabia que existia foi a “pegada ecológica”. (4)

“Aprendi coisas que não sabia, que me passavam um pouco ao lado.”(4)

“...aprendemos sempre coisas.” (4)

2.5 Competências de literacia

Segundo dois dos entrevistados o processo possibilitou o desenvolvimento da escrita:

“Na escrita, o desenvolvimento da escrita, escrever e analisar tanta coisa dá-nos outra capacidade. Na minha formação juvenil andei sempre ligado a movimentos juvenis e a associações, estava desperto para o mundo económico, social e político, faltava o conhecimento das coisas para poder analisar e às

vezes decidir de outra forma sobre as coisas.” (1)

“Li muitos livros, resumi, pesquisei, estudei, sou o whikipédia em pessoa. Gostei de esmiuçar, fiquei melhor a nível de escrita.” (7)

2.6 Novas acções

Das entrevistas realizadas constatámos a existência de novas acções relativamente ao prosseguimento de estudos e a mudanças profissionais.

Assim, verificámos que a maioria dos entrevistados, após ter concluído o processo de RVCC de nível secundário, prosseguiu os seus estudos para o ensino superior:

“A realização do processo levou-me a continuar os estudos, inscrevi-me no ensino superior.”(1)

“Quer dizer, bem.. fui estudar, fui fazer um CET, apesar de não ser preciso o 12º ano, teve a ver com isso”. (9)

“Mudou significativamente porque entrei na universidade e estou a tirar uma licenciatura em Terapia Ocupacional, que para mim é um sonho. Antes da Novas Oportunidades achei que nunca iria conseguir.” (6)

“...ingressei no ensino superior.” (8)

“A frequência do processo levou-me ao ensino superior, foi o despoletar para o passo seguinte. Isso sem dúvida! O fazer... fazer ... não mudou muito mas levou-me a fazer outras coisas. Em casa já reciclo, é um processo que está implementado pelos miúdos, até na empresa também os materiais têm que ser separados. A minha história de vida já me tinha despertado para os temas que trabalhei, tentei enriquecer os textos.” (2)

“Inicialmente o meu objectivo era concluir o 12º ano. Como diz o ditado, só

custa começar. Hoje estou no 1º do curso de Biomecânica no IPL. O meu RVCC foi a minha “rampa de lançamento”. (10)

Dois dos entrevistados referem-se a mudanças profissionais após a frequência do processo:

“Sim a nível profissional. Estou no INEM e ingressei no ensino superior.” (8)

“Não, pessoalmente não, profissionalmente sim, ao subir de categoria aumentaram as responsabilidades.” (5)

Verificámos, também, novas acções em termos de envolvimento na comunidade por parte do entrevistado número 7:

“Em relação à cidadania, sou muito participativo naquilo que posso. Nunca pretendi fazer parte de uma associação ou de um partido político, o meu sonho é ajudar o próximo, por exemplo idosos, distribuir comida. (7) Sim, eu nasci para qualquer coisa, acho que foi para ajudar o outro. Despertou-me para servir a comunidade de uma forma mais activa, ajudar, colaborar.” (7)

2.7 Ausência de mudança

Apesar de todas as mudanças reportadas pela maioria dos entrevistados, verificámos que três deles referiram não ter havido alterações com o processo:

“Não mudaram como já referi porque a minha profissão exige que eu esteja informada.” (4)

“Sou comercial na área dos moldes, trabalho com pessoas do estrangeiro, pessoas de fora e convém saber um pouco de tudo para poder ter sempre temas de conversa.” (4)

“Mudanças não houve, acho que o processo de RVCC é uma certificação da pessoa durante o período em que não estudou e não teve formação específica. O RVCC vem certificar o que as pessoas aprendem na vida porque a vida também

nos ensina muito. As pessoas que dizem que mudam depois do processo são pessoas que estão acomodadas à vida, não evoluíram. A minha maneira de ver as coisas não é essa, tentei sempre evoluir com os meus filhos, com a família, com a vida, com os meios de comunicação social. Mas compreendo que as pessoas não evoluam.” (3)

“Então sente que passou a fazer alguma coisa de diferente na sua vida devido à frequência do processo? (entrevistadora) Não... “(9)

Apesar de estes entrevistados garantirem a ausência de mudança, numa análise mais atenta verifica-se que tal não corresponde à realidade, no que respeita aos entrevistados 4 e 9, como subtilmente se depreende dos excertos atrás apresentados. Verificámos que relativamente ao entrevistado número 4, houve mudanças ao nível da aquisição de mais conhecimentos:

“Uma das coisas que aprendi e que não sabia que existia foi a “pegada ecológica”. (4).

No que respeita ao entrevistado número 9 constatámos mudanças no que concerne à capacidade de reflexão sobre vários assuntos:

“Foi analisar o que tínhamos feito, ou seja, parece que não fizemos nada e depois fui ver o percurso anterior e ver o que tinha feito.” (9)

“Reflecti sobre o meu trabalho, o currículo, actividades do passado, história de vida no passado e as actividades que tinha feito, dentro da área profissional, a sociedade e a tecnologia”. (9)

Assim, a ausência de mudança é percepcionada, unicamente, pelo entrevistado número 3:

“Mudanças não houve, acho que o processo de RVCC é uma certificação da pessoa durante o período em que não estudou e não teve formação específica. O RVCC vem certificar o que as pessoas aprendem na vida porque a vida também

nos ensina muito. As pessoas que dizem que mudam depois do processo são pessoas que estão acomodadas à vida, não evoluíram. A minha maneira de ver as coisas não é essa, tentei sempre evoluir com os meus filhos, com a família, com a vida, com os meios de comunicação social. Mas compreendo que as pessoas não evoluam (3)

Contudo, apesar destas afirmações, é necessário, relativizar esta percepção, pois a determinada altura este adulto diz:

“Notam-se sempre mudanças, pela reflexão que se faz a nível profissional até ao momento.” (3)

“Houve um tema que me agradou fazer: o racismo e a xenofobia, porque vim de um país em que a maioria era de raça negra. A minha forma de ver alterou-se porque não tinha tanta sensibilidade sobre o racismo e quando aprofundei o tema apercebi-me que existem situações muito graves, e são situações que não têm razão de existir.” (3)

3 Análise dos dilemas

Para a medição do juízo reflexivo e dos pressupostos epistémicos que lhe estão subjacentes, King e Kitchener, nos últimos 25 anos, experimentaram vários procedimentos, até chegarem a desenvolver a “*Entrevista do Juízo Reflexivo*“. Esta entrevista foi inicialmente desenvolvida para medir o pensamento reflexivo como descrito no Modelo do Juízo Reflexivo e para permitir o desenvolvimento teórico. As autoras referem um processo interactivo entre o desenvolvimento teórico e a avaliação (“*boot-strapping*”). A entrevista é de natureza semi-estruturada para permitir respostas dos participantes em relação à forma como pensam e justificam as suas posições sobre problemas mal estruturados ou não completamente definidos. Um entrevistador treinado e certificado faz um conjunto de questões pré-determinadas, de resposta aberta, em relação às racionalizações dos entrevistados de forma a chegar aos respetivos pressupostos fundamentais no que se refere ao conhecimento e ao modo como este é adquirido. A entrevista original consistia em quatro problemas relativos a temáticas controversas (a *exactidão da informação nas notícias*, a *criação dos seres humanos*, a

segurança dos aditivos químicos nos alimentos e a construção das pirâmides egípcias). Foi adicionado um dilema sobre a *segurança da energia nuclear* no segundo teste longitudinal dos 10 anos e vários dilemas específicos, relacionados com vários domínios do saber, foram usados em estudos seguintes (gestão, química e psicologia). A entrevista também inclui um conjunto padrão de perguntas de prova: cada questão está desenvolvida para permitir comentários que reflectem os pressupostos epistémicos dos indivíduos (especificamente, os seus pressupostos sobre o conhecimento, como este é adquirido, e como decidem em que é que acreditam). As questões de prova interpelam acerca do fundamento para os seus pontos de vista, a certeza com que mantêm essa visão, se opiniões divergentes sobre o tema estão certas ou erradas, ou são melhores ou piores, e como é possível que pessoas (incluindo os peritos) discordem sobre o tema. A entrevista de uma hora foi delineada para formar uma imagem de como as pessoas se aproximam da tarefa do conhecimento e fazem juízos sobre temas controversos, ao perceber como compreendem e atribuem significado a conceitos como evidência, diferenças de opinião, incerteza e interpretação. A entrevista é pontuada por avaliadores treinados e certificados, que usam as Regras de Pontuação do Juízo Reflexivo (King & Kitchener, 2004).

Assim, tendo como referência o modelo do Juízo Reflexivo, durante a realização da nossa entrevista, apresentámos três dilemas aos adultos com o intuito de os tentar posicionar nos vários estádios de pensamento deste modelo. Não foi utilizada a entrevista atrás referida, propriamente dita, mas sim inspirámo-nos nela, dado que a mesma só pode ser utilizada por avaliadores treinados e certificados, o que, como já referimos, inviabilizava a realização da presente tese devido aos constrangimentos temporais.

Passamos de seguida a apresentar os resultados obtidos.

Entrevistado 1

Relativamente ao dilema 1, respeitante às alterações climáticas, este entrevistado deu uma resposta que considerámos ser típica do pensamento reflexivo:

“Uma opinião pode ser melhor do que a outra embora as opiniões possam ser discutidas. Deve haver alguma discussão sobre o assunto, mas existe sempre uma opinião mais correcta que a outra.”

“Temos que ter a nossa capacidade para analisar”.

A classificação desta resposta neste estágio prendeu-se com o facto de considerarmos que o entrevistado assume que as crenças são justificadas por diferentes opiniões e perspectivas baseadas em informação de várias fontes.

Já para o dilema 2, respeitante aos aditivos químicos na alimentação, parece-nos que a resposta se enquadra pensamento quase-reflexivo, uma vez que assume o conhecimento como incerto e os apelos ao conhecimento parecem-nos ser idiossincráticos, porque, segundo o entrevistado, as variáveis situacionais ditam que o conhecimento envolve um elemento de ambiguidade:

“É difícil considerar que existem questões 100% certas e 100% erradas.”

No que respeita ao 3º dilema - o da fiabilidade das notícias - consideramos que a resposta reflete o pensamento reflexivo:

“Porque tenho a minha própria análise, oiço as notícias, a notícia é sempre bem dada mas depois temos que ter espírito crítico. Só se consegue com a análise dos dados provados.”

“Não existem opiniões certas e erradas. Penso que na análise que fazemos não sabemos qual é a certa e qual é a errada, só depois da confrontação com a realidade. Há mais pessoas a escrever o real do que outras, uns querem empolar mais a notícia do que outros. O título nem sempre traduz o real. Há pessoas mais fiáveis que outras. Existe sempre incerteza nas coisas.”

O posicionamento desta resposta neste estágio prende-se com o facto de mais uma vez considerarmos que para o entrevistado as crenças são justificadas por diferentes opiniões e perspectivas baseadas em informação de várias fontes.

Assim, constatamos que relativamente ao entrevistado 1, apesar de ser ter verificado uma resposta que aponta para o pensamento quase reflexivo, o tipo de pensamento que parece verificar-se com mais frequência é o reflexivo, o que nos permite enquadrar o entrevistado neste tipo de pensamento.

Entrevistado 2

As respostas dadas por este entrevistado relativamente ao primeiro e terceiro dilema parecem enquadrar-se no pensamento quase-reflexivo:

“Existem sempre opiniões mais correctas que outras. Nada é certo. Analisando uma e outra existem sempre opiniões diferentes. Tem que haver divergência. A interpretação é sempre diferente, basta haver idades diferentes, religiões diferentes, modos de estar de vida diferentes.”

“É necessário várias fontes de informação, porque nem sempre aquilo que está escrito é verdadeiro, é preciso tirar uma relação final. Temos que ouvir mais do que uma pessoa. Os repórteres muitas vezes projectam a sua interpretação.”

“... o orçamento de estado, todos falam mas nenhum está errado. Nem 100% certo nem 100% errado.”

Relativamente ao segundo dilema a resposta dada pelo entrevistado foi insuficiente para a conseguirmos enquadrar.

Assim, o enquadramento no pensamento quase-reflexivo prende-se com o facto de o entrevistado reconhecer o conhecimento como incerto e de os argumentos utilizados serem idiossincráticos.

Entrevistado 3

As respostas dadas por este entrevistado, nos três dilemas, foram todas enquadradas no pensamento quase-reflexivo:

“A minha resposta é sim e não. Não posso dizer que a minha opinião está correcta, porque tem que ser estudado cientificamente e nunca o fiz, estou a falar pelo que oiço não por estudos que tenha feito”

“Não se consegue ter uma opinião formada porque não tenho dados.”

“A minha experiência diz-me que as notícias são falíveis e tem a ver com aquilo a que já assisti.

Pode ter a certeza que a sua opinião está correcta?

Aqui sim, porque já existiram factos, portanto a minha opinião é a mais válida.

Existe então uma opinião mais correcta do que a outra?

É muito ambíguo, porque são ambas verdade, com pontos de vista diferentes porque as pessoas são diferentes, o mesmo acontece com os especialistas. Tem a ver com o facto de serem pessoas.”

Entrevistado 4

À semelhança do entrevistado anterior, as respostas dadas por este entrevistado foram todas enquadradas no pensamento quase-reflexivo. Quando questionado se, quando existem duas opiniões diferentes, podemos considerar que uma está mais correcta do que outra e se existem opiniões melhores que outras, as respostas foram as seguintes:

“Pode dar-se o caso de ambas estarem certas mas acho que a 1.ª opinião é a mais certa. A 2.ª opinião não é muito falada e não existe muita informação sobre o assunto.”

“Não porque opinião é opinião, cada qual tem a sua.”

Entrevistado 5

As respostas dadas por este entrevistado foram, enquadradas no pensamento pré-reflexivo:

“ Entrevistadora: Como tem essa opinião?

Entrevistado: Pelas notícias que vejo...”

“Entrevistadora: Em que baseia o seu ponto de vista? Por aquilo que vê e ouve

nas notícias?

Entrevistado: Pelo que vejo”

Entrevistado 6

À semelhança dos anteriores, enquadrámos este entrevistado no pensamento quase-reflexivo:

“Não há verdades absolutas, nada é certo, não se pode dizer preto no branco, as coisas mudam todos os dias. Existem mudanças naturais, mas está provado cientificamente que a alteração climática e o buraco do ozono foram provocados por poluição”

“Quase que tenho a certeza mas não sou especialista neste assunto, tenho que ir procurar documentação para me fundamentar”

“O que vejo é que existe democracia e liberdade de expressão em Portugal, como tal os jornalistas têm a obrigação de passar a mensagem correcta. Não tenho observado que os repórteres dêem a sua opinião. Comparando com o meu país, a Bulgária, aí as notícias são manipuladas porque querem transmitir uma só mensagem à sociedade.”

Entrevistado 7

Aos três dilemas apresentados, este entrevistado respondeu com afirmações que consideramos ser características do pensamento quase-reflexivo:

“Nunca posso pensar que está correcta. Mas há uns que dizem que sim e outros que dizem que não. Por vezes há interesses económicos, militares que defendem determinadas opiniões.”

“Já sofri na pele o mau jornalismo, daí que a notícia não seja dada da melhor forma. A informação está lá mas com contornos que não devia ter.”

Quanto mais impacto a notícia tiver melhor. Os 4 canais estão a dar as mesmas notícias ao mesmo tempo. É um poder dentro do estado.”

“Já fui acusado de uma notícia falsa. O jornalismo para ser bem feito tem que ouvir mais do que uma fonte”

Entrevistado 8

As respostas dadas por este entrevistado parecem-nos situarem-se, igualmente, no nível do pensamento quase-reflexivo:

“Muitas ideias são divergentes, mas quando chegam a consenso muitos pontos de vista convergem.”

“Não. São ideais que ambas as teorias têm.”

“É muito subjectivo, só por estudos se pode provar, embora cada uma das teorias podem chegar à mesma conclusão.”

Entrevistado 9

Este entrevistado deu repostas que no parecem características do pensamento pré-reflexivo. Ao dilema 1 respondeu de forma que nos parece ser típico do estágio 1:

“Não porque não tenho bases científicas e estudos para ter a certeza absoluta, é apenas por aquilo que oiço e vejo.”

No 2º e 3º dilema parece-nos que respondeu, também, dentro do pensamento pré-reflexivo ao nível do estágio 2:

“Provavelmente sim, neste caso também, está uma posição certa e outra errada. Mas só cientificamente se pode comprovar. Os químicos poderão ou não provocar o cancro.”

“Poderá dar-se o caso. Neste tema é mais fácil comprovar. Ou é ou não é.”

Entrevistado 10

As respostas dadas por este entrevistado parecem indicar também pensamento quase– reflexivo, pois o entrevistado justifica as suas razões usando evidências, embora a escolha dessas evidências seja idiossincráticas:

“Basta olhar em redor, temos as pedreiras que deixam as nossas serras destruídas, existem Leis, mas não são cumpridas.”

“Eu não tenho dúvida de que estou correcta, basta olhar, ter algum conhecimento das Leis e ouvir as notícias”

“Eu respeito a opinião de todos, podem tentar mostrar-me o contrário que eu estou errada. Contra factos não há argumentos, eu vi e sei do que estou a falar.”

“O que eu aprendi sobre o que era uma notícia, na escola. Hoje não é isso que eu vejo, as regras não são cumpridas.”

Relativamente à análise destes dilemas importa referir que a cotação efetuada foi revista após a classificação atribuída por um segundo cotador. Assim, as cotações atribuídas foram bastantes aproximadas existindo, inicialmente, apenas disparidade nos entrevistados 1, 5 e 10, conforma tabela seguinte:

Tabela 4 – Cotações dos dilemas

Cotação inicial		Cotação final após avaliação por outro cotador	
Nº da entrevista	Classificação do tipo de pensamento	Nº da entrevista	Classificação do tipo de pensamento
Entrevista 1	Pensamento quase-reflexivo	Entrevista 1	Pensamento reflexivo
Entrevista 2	Pensamento quase-reflexivo	Entrevista 2	Pensamento quase-reflexivo
Entrevista 3	Pensamento quase-reflexivo	Entrevista 3	Pensamento quase-reflexivo
Entrevista 4	Pensamento quase-reflexivo	Entrevista 4	Pensamento quase-reflexivo
Entrevista 5	Pensamento quase-reflexivo	Entrevista 5	Pensamento pré-reflexivo
Entrevista 6	Pensamento quase-reflexivo	Entrevista 6	Pensamento quase-reflexivo
Entrevista 7	Pensamento quase-reflexivo	Entrevista 7	Pensamento quase-reflexivo
Entrevista 8	Pensamento reflexivo	Entrevista 8	Pensamento reflexivo
Entrevista 9	Pensamento pré-reflexivo	Entrevista 9	Pensamento pré-reflexivo
Entrevista 10	Pensamento pré-reflexivo	Entrevista 10	Pensamento quase-reflexivo

4 Discussão dos resultados e conclusão

Com este estudo exploratório pretendíamos, essencialmente, avaliar o tipo de pensamento manifestado pelos adultos, no que à reflexividade diz respeito, após a conclusão do processo de RVCC-NS, bem como perceber se o processo de RVCC-NS contribuiu para o desenvolvimento das estruturas de pensamento dos adultos, identificando as mudanças resultantes da frequência do processo, a partir da sua perspectiva. Para o efeito recorreremos à realização de entrevistas, das quais constatámos que o processo teve um impacto verdadeiramente positivo na vida destes adultos, tendo sido considerado uma mais-valia pela maioria dos entrevistados. Assim, embora tenham existido algumas avaliações negativas estas são superadas em larga escala pelas avaliações positivas efectuadas.

Podemos, assim, inferir que as mais-valias do processo percebidas pelos adultos prendem-se essencialmente com a recompensa pelo esforço despendido ao

longo do processo o que permitiu o alcance de objectivos a nível pessoal e profissional, nomeadamente o ingresso no ensino superior e mudanças profissionais. São, também, percebidas como mais-valias do processo o aumento da autoconfiança e melhoria no relacionamento interpessoal.

Apesar de, segundo Canário (2005), a posse de um diploma não corresponder à obtenção de uma situação profissional adequada às habilitações definidas nesse diploma, a obtenção do certificado do 12º ano é um dos aspectos mais valorizados pelos adultos que concluem o processo de RVCC, o que parece estar em consonância com Ávila (2008). Para a autora a obtenção do diploma de 12º ano representa um forte efeito de valorização da auto-imagem destes adultos.

Assim, verificámos que a realização do processo de RVCC de nível secundário originou mudanças a vários níveis, nomeadamente na capacidade interpretativa, na capacidade de investigar assuntos, na capacidade reflexiva, na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de competências de literacia.

Alguns dos entrevistados referem que efectuaram aprendizagens a vários níveis, referindo, ainda, que passaram a ver o mundo com outros olhos. Esta evidência está de acordo com a opinião de Canário (2005), segundo o qual, os processos de aprendizagem resultam da interacção do indivíduo com o mundo que o rodeia. Este aspecto é indicador do desenvolvimento de capacidades reflexivas, como é suposto que aconteça nos processos de RVCC de nível secundário.

No que respeita especificamente a estas mudanças na capacidade de reflectir e perspectivar os assuntos e a vida, nos seus múltiplos contextos, são de salientar vários aspectos, reconhecidos explicitamente pelos adultos entrevistados, tais como:

- a melhoria do processo de reflexão,
- alterações na forma de pensar sobre vários assuntos,
- melhor percepção do mundo/visão mais alargada dos problemas da sociedade
- maior consciencialização/desenvolvimento da consciência crítica, seguida de mudanças comportamentais
- passagem para um processo de reflexão mais minucioso,
- capacidade de reflexão mais metódica,
- saber trabalhar a informação para a transformar em conhecimentos significativos, ,
- alargamento de perspectivas sobre vários assuntos,
- construção de conhecimento mais justificado,

- mudanças na forma como as situações/problemas são perspectivados,
- reconhecimento de que são os acontecimentos mais difíceis que mais fazem evoluir, ou seja o alargamento de perspectivas sobre vários assuntos.

Parece-nos evidente afirmar que estas mudanças ocorridas estão relacionadas com a natureza metodológica do processo, particularmente com a abordagem autobiográfica que o desenvolvimento da história de vida pressupõe e com a realização do balanço de competências.

Da análise dos dilemas apresentados nas entrevistas 60% dos entrevistados manifestaram um pensamento com pendor quase-reflexivo, 20% pré-reflexivo e apenas 20% reflexivo. Verificamos que, ocasionalmente, tal como preconizado por King e Kitchener, um dilema inclui afirmações que reflectem estádios diferentes de pensamento, no entanto um dos estádios é observado com mais frequência sendo considerado dominante.

Podemos, assim, dizer, que do ponto de vista destes adultos, o processo de RVCC de nível secundário assumiu um papel preponderante nas suas vidas e na sua forma de pensamento.

5 Limitações do estudo e sugestões para posteriores investigações

O facto de só ter sido envolvido um Centro Novas Oportunidades neste estudo e de a localização geográfica dos adultos da amostra se concentrar na Marinha Grande é, de alguma forma, limitativo. Assim, algumas das conclusões estabelecidas podem reflectir realidades específicas deste CNO e desta região, pelo que não se podem generalizar os seus resultados.

Por outro lado, a entrevista utilizada, construída por nós com base na entrevista do Juízo Reflexivo de King e Kitchener, apesar de submetida a experimentação prévia, não reflecte exactamente a entrevista utilizada pelas autoras. Seria interessante, após formação específica, utilizar a entrevista das autoras de forma a conseguir uma interpretação dos resultados mais consonante com o modelo do Juízo Reflexivo, bem como investigar se a forma como o processo é desenvolvido noutros Centros Novas Oportunidades se relaciona ou não com as alterações referidas, e muito particularmente com a capacidade reflexiva dos adultos.

Assim, esperemos que o nosso estudo represente, um singelo contributo neste campo.

CONCLUSÃO GERAL

Seguindo o Modelo do Juízo Reflexivo de King e Kitchener, procurámos aferir se a frequência do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário contribui para o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos adultos certificados por esta via, bem como perceber outras alterações impulsionadas pelo processo, do ponto de vista dos adultos que o frequentaram. Encontrámos, nos dez adultos entrevistados, níveis de pensamento pré-reflexivo, quase-reflexivo e reflexivo de pensamento. Porém, só dois deles nos parecem ter alcançado o pensamento reflexivo, o que é consistente com múltiplas investigações anteriores, que apontam não só para a raridade de avanços rápidos no desenvolvimento das estruturas de pensamento reflexivas, como também para o facto de este tipo de pensamento ser mais usual em níveis mais elevados de escolaridade .

Parece-nos que, embora o processo de RVCC de nível secundário enfatize o desenvolvimento de competências reflexivas, o nível de sofisticação do pensamento tende a não ser elevado, o que está em consonância com o referenciado por King e Kitchener (1994), levando-nos a concluir que, apesar de os adultos mobilizarem as suas capacidades de reflexão, o resultado alcançado pode estar associado ao nível de educação obtido, e a reflexão que o nível secundário mobiliza não ser efectivamente capaz de produzir o verdadeiro pensamento reflexivo nos adultos que obtiveram a sua certificação por processos de RVCC. Por outro lado, as investigações (e.g., King & Kitchener, 1994; Schommer-Aikins, 2004; Oliveiras, 2005, 2006, 2007) indicam que tendem a ser raros avanços rápidos na sofisticação epistemológica. Sendo a média de duração do processo de RVCC-NS, dos sujeitos dos participantes neste estudo, de 4,7 meses, o curto período de tempo em que são realizados estes processos pode, também, estar associado ao facto de o nível de sofisticação epistemológica ser mais baixo do que era suposto, pelo menos no grupo de participantes estudado, pois, como já referido, o nosso estudo não é de natureza quantitativa, nem os adultos foram seleccionados por processos aleatórios.

Estes resultados parecem estar em conformidade com o estudo realizado por Aragão (2009), embora a operacionalização desta autora tenha sido bem diferente (através de um questionário estruturado e com base num modelo teórico distinto), bem como com a literatura sobre esta temática, nomeadamente, as investigações de King e Kitchener (1994, 2004), Schommer-Aikins(2004) e Oliveira (2005, 2007).

Contudo, muitas questões permanecem em aberto, pelo que pensamos ser

importante aprofundar os estudos sobre o pensamento reflexivo dos adultos com níveis de escolaridade inferior ao ensino superior, particularmente com amostras de maior dimensão e com operacionalizações mais rigorosas, do ponto de vista da avaliação do grau de reflexividade alcançado pelas pessoas adultas.

Ao concluirmos, mantemos a ideia inicial, de que o estudo do pensamento reflexivo constitui um enorme desafio, para o qual esperamos que esta investigação tenha tido algum contributo.

Referências Bibliográficas

- Alcoforado, J. L. (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: Limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Dissertação de doutoramento não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Almeida, M. D., Candeias, P., Morais, E., Milagre, C., & Lopes, G. (2008). *Metodologia de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento de adultos*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Amado, J. S. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação - Investigação educacional II*. Provas de Agregação. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- ANEFA. (2002). *Cursos de Educação e Formação de Adultos : Aprender com autonomia*. Lisboa: Anefa.
- Aragão, R. S. (2009). *A capacidade de aprendizagem ao longo da vida e o bem-estar dos adultos em processo de RVCC de Nível Secundário*. Tese de Mestrado não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ávila, P. (2008). *Os contextos da literacia: Percursos de vida, aprendizagem e competências -chave dos adultos pouco escolarizados*. Obtido em 19 de Junho de 2012, de ler.letras.up.pt: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5521.pdf>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo (tradução de Luís Reto & Augusto Pinheiro)*. Lisboa: Edições 70.
- Brookfield, S. D. (1987). Eduard Lindeman. In P. Jarvis, *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*. London: Routledge.

- Brookfield, S. D. (1990). *Adult Learners, adult education and the community*. Milton Keynes: Open University Press.
- Brookfield, S. D. (1995). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. Milton Keynes: Open University Press.
- Brookfield, S. D. (2000). Self-directed learning as a political idea. In G. A. Straka (Ed.), *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptual considerations* (pp. 9-22). Münster: Waxmann.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2005). A escola como construção história. In *O que é a escola?* (pp. 59-88). Porto: Porto Editora.
- Canelas, A. (2008). *Cursos de Educação e Formação de Adultos - Nível Básico - Aprender com Autonomia* (2ª ed.). Lisboa: ANQ - Agência Nacional para a Qualificação.
- Carneiro, C. (2010). *Resultados 2010 da Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades realizada pelo Centro de Estudos (CEPCEP) da Universidade Católica Portuguesa*. Lisboa: Universidade Católica.
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 2, 21-34.
- CIDEC. (2007). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências ao Longo da Vida: Atualização e Aperfeiçoamento*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elias, J. L., & Merriam, S. (1980). *Philosophical foundations of adult education*. Malabar, FL: Krieger Publishing Co.

- Falcão, M. (2006). *As crenças epistemológicas de estudantes adultos do ensino secundário recorrente nocturno*. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2004). The intellectual development of science and engineering students. Part:2 Teaching to promote growth. *Journal of Engineering Education*, 93(4), 279-291.
- Ferreira, J., & Ferreira, A. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3(35), 119-159.
- Ferreira, M. (2011). *Pensamento crítico: Um imperativo educacional para o século XXI*. Alcobaca: Centro de Estudos Superiores da Universidade de Coimbra.
- Ferreira, O., Monteiro, P., Neves, A. O., Lourenço, F., Graça, S., Melo, A., et al. (2007). *O Impacto da Certificação de Competência na Vida das Pessoa: A experiência da ESDIME*. Lisboa: IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Finger, M. (2008). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In R. Canário, *Educação de Adultos - Mutações e Convergências* (2ª ed., pp. 15-30). Lisboa: Educa.
- Finger, M., & Asún, J. M. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada: Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gomes, M. D., Umbelino, A., Martins, I. F., Oliveira, J. B., Bentes, J., & Abrantes, P. (2006). *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos - Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Profissional.
- Imaginário, L. (2001). *Balanço de Competências - Discursos e Práticas*. Lisboa: DGEFP.

- Instituto Nacional de Estatística (2008). *Educação, Formação e Aprendizagem - Inquérito à Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: INE.
- Inês, R. P. (2009). *A aprendizagem experiencial e a sbedoria no adulto e no adulto idoso*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Universidade de Lisboa.
- Jarvis, P. (1993a). Learning as a religious phenomenon? In P. Jarvis, & N. Walter, *Adult Education and theological interpretations* (pp. 3-16). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Jarvis, P. (1993b). Meaning, being and learning. In P. Jarvis, & N. Walter, *Adult education and theological interpretations* (pp. 91-104). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Jarvis, P. (1999). *The practitioner-researcher: Developing theory from practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Jarvis, P. (2001b, Abril). *The role of practice-oriented education in developing self-directed learners*. (Comunicação apresentada no simpósio norte-americano sobre a aprendizagem auto-dirigida, na North Eastern University).
- Jarvis, P., & Walters, N. (1993). *Adult education and theological interpretations*. Florida: Krieger Publishing.
- Josso, M. C. (2001). Experiências de Vida e Formação - Recensão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(1),191-195.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective Judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39, 5-18.
- King, P. M., & Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgement, understanding and promoting intellectual growth and a critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner:*

The definitive classic in adult education and human resource development (6^a ed.). Burlington: Elsevier.

- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge: Cambridge Adult Education.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education*, 2(4), 193-212.
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lima, L. (2008). A educação de Adultos em Portugal (1974-2004). In R. Canário, *Educação de Adultos: Mutações e convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- Liz, C., Machado, M. R., & Burney, E. (2009). *Iniciativa Novas Oportunidades: Primeiros estudos de avaliação externa: Caderno Temático 2 - Percepções Sobre a Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional Para a Qualificação, I.P.
- Magolda, M. B. (2004). Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection. *Educational Psychologist*, 1(39), 31 - 42.
- Marchand, H. (2004). O desenvolvimento da reflexividade na idade adulta: Teoria, dados e implicações na formação. *Revista da Educação*, XII(1), 91-101.
- Marchand, H. (2008). Desenvolvimento intelectual e ético em estudantes do ensino superior: implicações pedagógicas. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 7, 9-17.
- Melo, A. (2006). A educação e formação de adultos em Portugal como um projecto de sociedade. In P. C. Educação, *Políticas de educação/formação: Estratégias e práticas* (pp. 65-74). Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal.
- Mezirow, & Associates. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives*

on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Mezirow, & J. (2000). Learnig to think like an adult. In M. &. Associates, *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-198.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Oliveira, A. L. (1996). *Aprendizagem autodirigida: Teoria, investigação e facilitação*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica (Trabalho de síntese). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Oliveira, A. L. (2004). O professor enquanto facilitador da aprendizagem. *Psychologica*, nº Extra-Série de homenagem ao Prof. Doutor Manuel Viegas Abreu, 523-534.
- Oliveira, A. L. (2005). *Aprendizagem Autodirigida: um contributo para a qualidade do ensino superior. Dissertação de doutoramento*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Oliveira, A. L. (2007). Desenvolvimento do pensamento reflexivo e educação de adultos: Uma revisão de modelos teóricos. In A. C. Fonseca, M. J. Seabra-Santos & M. F. Gaspar (Eds.), *Psicologia e educação: Novos e velhos temas* (pp. 217-246). Coimbra: Edições Almedina.
- Oliveira, A. (2009). Identificar, conhecer e implementar diferentes técnicas e estratégias promotoras da autonomia na aprendizagem. (C. Franco, Entrevistador)
- Pereira, C. M. (2010). *O Processo de RVCC de nível secundário e a orientação para a aprendizagem ao longo da vida*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Perry, W. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A.

- C. Associates, *The modern american college: Responding to the new realities of diverse students and a changing society* (pp. 76-116). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pires, A. L. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 2, 5-20.
 - Pureza, J. M., Martins, I. F., Filipe, O. M., Deus, J. D., Rafael, I. M., Gomes, M. d., et al. (2006). *Referencial de competências - chave para a educação e formação de adultos - Nível Secundário*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Profissional.
 - Quintas, H. L. (2008). *Educação de adultos: Vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: ANQ.
 - Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
 - Schommer, M. (1990). The effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82 , pp. 498-504.
 - Schommer, M. (1994). An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning. In R. Garner & P. A. Alexander (Eds.), *Beliefs about text and instruction with text* (pp. 25-40). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
 - Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.
 - Simões, A. (1979). *Educação permanente e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
 - Simões, A. (2000). Educação de Adultos: Da aprendizagem formativa à aprendizagem transformativa. In M. Veiga, & J. Magalhães, *Professor Doutor José Dias Ribeiro - Homenagem* (pp. 809-822). Braga: Universidade do Minho.

- Simões, A. (2001). Discurso de abertura das 2^{as} jornadas Modelos e práticas em educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 35(1), 7-11.
- Simões, A., & Oliveira, A. L. (1997). Contratos de aprendizagem no ensino universitário. In A. Estrela, R. Fernandes, F. A. Costa, I. Narciso, & O. Valério, *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino* (Vol. II). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Taylor, E. W. (2000). Analyzing research on transformative learning theory. In M. & Associates, *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 285-328). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Trigo, M. M. (2001). O presente e o futuro da educação de adultos em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(1), 101-114.
- Vieira, C. M. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: Uma abordagem comparativa. Relatório de uma aula teórico-prática*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Vieira, C. M. (2010). *Relatório de Metodologia da Investigação em Educação II. Apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação para concurso para Professor Associado*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Walter, P. (2009). *Philosophies of adult environmental education*. *Adult Education Quarterly*, 60(1), 3-25.
- Woerkom, M. (2010). Critical reflection as a rationalistic ideal. *Adult Education Quarterly*, 60(4), 339-356.

ANEXOS

Anexo 1 - GUIÃO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ENTREVISTADOR : Carla Franco

ENTREVISTADO: _____ **DATA:** ___/___/___

BLOCO	OBJECTIVOS DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS DE RECURSO												
<p style="text-align: center;">BLOCO 1 LEGITIMAÇÃO D ENTREVISTA</p>		<p>Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso de gravador e confidencialidade dos dados.</p> <p>Esta entrevista insere-se no âmbito de uma investigação de Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, da FPCE da UC. Pretende-se saber até que ponto a frequência do processo de RVCC de NS contribuiu para mudar a sua maneira de pensar sobre os assuntos.</p>													
<p style="text-align: center;">BLOCO 2 Caracterização do entrevistado</p>		<p>Género: M F Idade: ___ Nível de escolaridade com que iniciou o processo:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">4º ano</td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> <tr> <td>5º ou 6º ano</td> <td></td> </tr> <tr> <td>7º ou 8º ano</td> <td></td> </tr> <tr> <td>9º ano</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Frequência de 10º ano</td> <td></td> </tr> <tr> <td>10º ano</td> <td></td> </tr> </table>	4º ano		5º ou 6º ano		7º ou 8º ano		9º ano		Frequência de 10º ano		10º ano		
4º ano															
5º ou 6º ano															
7º ou 8º ano															
9º ano															
Frequência de 10º ano															
10º ano															

		Frequência de 11º ano		
		11º ano		
		Frequência de 12º ano		
		Duração em meses do Processo RVCC-NS:		
BLOCO 3	Percepcionar o ponto de vista do candidato	Do seu ponto de vista, com a participação no processo de RVCCNS, notou mudanças na sua capacidade de reflectir sobre os assuntos? A sua maneira de ver o mundo, a sociedade e as pessoas, acha que mudou alguma coisa?	Sente que mudou alguma coisa na sua forma de pensar? É capaz de dar exemplos?	
BLOCO 4	Aferir se houve aprendizagem reflexiva durante o processo	Sobre o que é que reflectiu na construção do seu PRA?	Quais os assuntos/temas em que pensou na construção do PRA? Acha que a reflexão que fez para a construção do seu PRA mudou a sua forma de encarar os assuntos, os problemas, as situações?	
BLOCO 5	Reflexão sobre o impacto da experiência neste processo de aprendizagem	Acha que passou a fazer alguma coisa de diferente na sua vida, devido à frequência do processo?	O que alterou na sua vida profissional e/ou pessoal?)	
BLOCO 6	Colocar dilemas para tentar localizar o tipo de pensamento do adulto nos 3 tipos de pensamento de King & Kitchner.	Percepcionar se ao nível da unidade de competência chave CLC, o adulto apresenta algum nível de reflexão sobre núcleo gerador ambiente e sustentabilidade.	Muitos especialistas não têm dúvida que as alterações climáticas por que estamos a passar se devem à acção nefasta das pessoas (à poluição	Introdução do problema 1

	<p>Percepcionar se ao nível da unidade de competência chave CP, o adulto tem desenvolvido o núcleo gerador reflexividade e pensamento crítico.</p>	<p>provocada pelo nosso modo de vida), mas também os há que desvalorizam essa posição e defendem que se trata de mudanças naturais que ocorrem em determinadas eras geológicas.</p> <p>Há frequentemente notícias sobre a relação entre os químicos que são adicionados aos alimentos e a segurança desses alimentos. Alguns estudos indicam que esses químicos podem causar cancro, o que aponta para o perigo de os ingerir. Outros estudos, por sua vez, mostram que os aditivos químicos não fazem mal e que até tornam os alimentos mais seguros</p> <p>Algumas pessoas acreditam que as notícias são fiáveis, ou seja, são relatos objectivos de acontecimentos.</p> <p>Outras dizem que tal objectividade não existe e que mesmo a relatar factos o/a repórter projecta a sua própria interpretação</p>	<p>Introduzir problema 2</p> <p>Introduzir problema 3</p>
--	---	--	---

		<p>no que escreve ou diz.</p> <p>Se algum conhecido ou familiar lhe pedisse opinião relativamente ao interesse que tem um processo de RVCC-NS, que é que lhe diria, com base na sua experiência pessoal?</p> <p>Gostava de dizer algo mais sobre a influência que teve na sua vida a realização do processo de RVCC-NS?</p> <p>O que é que mais lhe agradou no processo de RVCC-NS?</p> <p>O que é que não apreciou tanto?</p>	
BLOCO 7	<p>Síntese sobre a entrevista.</p> <p>Agradecimentos</p>	<p>Resumir a informação obtida sobre cada bloco.</p> <p>Agradecer a colaboração.</p>	

Anexo 2- GUIÃO PARA A CONDUÇÃO DA ENTREVISTA

Condução da entrevista

- 1) Escrever os problemas mal estruturados em cartões, os quais são colocados à frente do entrevistado. Dizer: “Para cada assunto, vou ler um pequeno texto em voz alta, enquanto você segue a leitura no cartão. Depois de eu acabar de ler, dou-lhe cerca de um minuto para pensar no assunto e depois falaremos sobre ele. Tem alguma questão, antes de começarmos?”

- 2) Pede-se aos entrevistados que formulem e justifiquem o seu ponto de vista sobre o assunto e que respondam às 6 questões seguintes:
 - a. “Que é que pensa sobre este assunto?” (Se as respostas forem incompletas, ambíguas, ou contraditórias, pedir clarificação, como por exemplo, “O que quer dizer com ‘a explicação mais razoável’? “Qual a diferença entre ‘saber com certeza’ e ‘estar praticamente certo/a’?”; Quando o participante não dá importância à controvérsia, por exemplo, “Os especialistas discordam porque têm acesso a informação deferente”. Neste caso, “Então, e se ambos tivessem acesso à mesma informação?”).
 - b. Como é que veio a ter esse ponto de vista/opinião?
 - c. Em que é que baseia/fundamenta o seu ponto de vista?
 - d. Alguma vez pode saber com certeza que a sua opinião sobre este assunto está correcta? Como? Ou Porque não?
 - e. Quando 2 pessoas divergem em assuntos como este, dá-se o caso de um estar certo/a e o outro errado/a? Se sim, o que quer dizer com certa? Se não, pode dizer que uma opinião é, de alguma forma, melhor do que a outra? Que significa para si melhor?

Anexo 3 – PROBLEMAS MAL ESTRUTURADOS

Problemas mal estruturados:

- 1) Muitos especialistas não têm dúvida que as alterações climáticas por que estamos a passar se devem à acção nefasta das pessoas (à poluição provocada pelo nosso modo de vida), mas também os há que desvalorizam essa posição e defendem que se trata de mudanças naturais que ocorrem em determinadas eras geológicas.
- 2) Há frequentemente notícias sobre a relação entre os químicos que são adicionados aos alimentos e a segurança desses alimentos. Alguns estudos indicam que esses químicos podem causar cancro, o que aponta para o perigo de os ingerir. Outros estudos, por sua vez, mostram que os aditivos químicos não fazem mal e que até tornam os alimentos mais seguros.
- 3) Algumas pessoas acreditam que as notícias são fiáveis, ou seja, são relatos objectivos de acontecimentos. Outras dizem que tal objectividade não existe e que mesmo a relatar factos o/a repórter projecta a sua própria interpretação no que escreve ou diz.

Anexo 4 - MINUTA DO TERMO DE CONSENTIMENTO DOS ENTREVISTADOS

Termo de consentimento

Vimos por este meio convidá-lo(a) a participar num estudo sobre o que lhe parece ter mudado na sua vida, depois de ter obtido a certificação de 12º ano através de um processo de RVCC. Para o efeito, a metodologia a utilizar será uma entrevista, que, com o seu consentimento, será gravada. A confidencialidade das informações será totalmente garantida e os dados só serão utilizados para investigação. Depois de concluído o estudo, todos os registos serão destruídos. Informamos ainda que terá toda a liberdade para deixar de participar no estudo a qualquer momento, se assim o entender, sem qualquer prejuízo para si.

Assim, necessitamos do seu consentimento através da assinatura do termo que se segue:

Eu, _____, fui informado dos objectivos do estudo acima referido, bem como da metodologia a utilizar. A entrevistadora, Carla Franco, certificou-me de que todos os dados deste trabalho, referentes à minha pessoa, são confidenciais e serão utilizados apenas para propósitos de investigação.

Assinatura do entrevistado

Assinatura da entrevistadora

Anexo 5 - ENTREVISTAS

01

Entrevistadora:

Entrevista com realizada 6ª feira , 22 do dez, 54 anos. Portanto, tinha frequência do 11.º ano e quanto tempo é que durou o processo? Quanto tempo é que durou?

Entrevistado: ahh , aqui uma média de 3,5 meses mais ou menos.

Entrevistadora: três meses e meio, ok.

Entrevistadora: hãaa... Do seu ponto de vista, com a participação no processo de RVCCNS, notou mudanças na sua capacidade de reflectir sobre os assuntos? Ou seja, a sua maneira de ver o mundo , a sociedade, as pessoas acha que mudou alguma coisa?

Entrevistado: Sim, este processo das Novas Oportunidades vem trazer outra maneira de interpretar os assuntos, as novas tecnologias a que não ligávamos muito, o ambiente, a mobilidade, e tudo isso nos veio reforçar vieram criar um bichinho para continuarmos na investigação dos assuntos, porque já tínhamos perdido todos esses hábitos.

Entrevistadora: então diga-me uma coisa, sente que na sua maneira de pensar mudou alguma coisa? nesse aspecto, ou seja é capaz de me dar alguns exemplos?

Entrevistado: As TIC foram as que mais contribuíram em muito para essa mudança, porque precisava muito do computador para trabalhar, e trouxeram-me um desenvolvimento maior; a interpretação de texto, estava muito parado, apesar de ter estado sempre ligado a Associações, a interpretação de texto veio ajudar-me muito. Há coisas que nos fazem muita falta... Na escrita, o desenvolvimento da escrita, escrever e analisar tanta coisa dá-nos outra capacidade. Na minha formação juvenil andei sempre ligado a movimentos juvenis e a associações, estava desperto para o mundo económico, social e político, faltava o conhecimento das coisas para poder analisar e às vezes decidir de outra forma sobre as coisas.

Entrevistadora: e diga-me o seguinte: Sobre o que é que reflectiu na construção do seu PRA?, ou seja quais os assunto, temas em que pensou durante a construção do PRA?

Entrevistado: hãaa..., pensei em tantos assuntos....Reflecti em muitos temas como a família, saúde, cultura, sociedade, mobilidade, muitos temas que vieram reforçar a minha análise.

Entrevistadora: humhumm, então acha que a reflexão que fez para a construção do seu PRA mudou a sua forma de encarar os assuntos, os problemas, as situações?

Entrevistado: É claro, veio criar aquela ideia de compreender melhor a situação, senão não tinha valido a pena.

Entrevistadora: Acha que passou a fazer alguma coisa de diferente na sua vida, devido à frequência do processo?

Entrevistado:

Passei a analisar e a olhar para as pessoas de maneira diferente e a actuar de maneira diferente. Nós , hã... não tínhamos este trabalho de investigação, fazíamos apenas análises pela nossa cabeça e pela vida que tínhamos. Este processo leva-nos a decidir de outra forma, a analisar e a pensar melhor e não a fazê-lo em cima do joelho

Entrevistadora:

Agora vou-lhe introduzir 3 temas Para cada assunto, vou ler um pequeno texto em voz alta, enquanto você segue a leitura no cartão. Depois de eu acabar de ler, dou-lhe cerca de um minuto para pensar no assunto e depois falaremos sobre ele. Tem alguma questão, antes de começarmos?

Entrevistado: Não, vamos a isso

Entrevistadora: Muitos especialistas não têm dúvida que as alterações climáticas por que estamos a passar se devem à acção nefasta das pessoas (à poluição provocada pelo nosso modo de vida), mas também os há que desvalorizam essa posição e defendem que se trata de mudanças naturais que ocorrem em determinadas eras geológicas. O que é

que pensa sobre este assunto?

Entrevistado: Analisando o facto dentro da minha vida, reparo que tínhamos um ambiente familiar e que tentávamos mantê-lo, não agredia o ambiente, com o aumentar da população e a sua concentração em determinados locais agredimos o ambiente. Esta agressão deve-se à acção das pessoas, das empresas. Criou-se muito emprego e muitas empresas que tiveram um papel nefasto para esta situação. Mas temos que analisar sob outro prisma, sem este desenvolvimento não conseguiríamos estar nesta era.

Chegou a altura de fazermos a análise de como podemos fazer a regressão da agressão que fizemos ao ambiente. As sociedades estão mais despertas para o assunto, também as empresas que contribuíram para este estado de coisas estão a alterar os seus comportamentos e podemos dizer que há sempre tempo de remediar a situação. Houve um tempo em que ninguém controlava nada, a poluição ia para o ar, os esgotos eram a céu aberto, tudo era contaminação, hoje existe uma construção positiva. Os países mais desenvolvidos economicamente como os EUA e a China são os mais reticentes e os que mais poluem. Temos que encontrar um compromisso entre as partes em que todos temos que reduzir, todos temos que inventar qualquer coisa: carros eléctricos, energia através das ondas, energia eólica de modo que os que venham a seguir a nós tenham uma vida melhor.

A situação deve-se à actuação nefasta das pessoas. As mudanças naturais são tão pequenas relativas à conquista do mundo.

Entrevistadora: Como é que veio a ter esse ponto de vista, em que é que baseia a sua opinião?

Entrevistado: Por aquilo que vejo e analiso.

Entrevistadora: Alguma vez pode saber com certeza que a sua opinião sobre este assunto está correcta?

Entrevistado: A análise está sempre do lado de quem a faz.

Entrevistadora: Quando duas pessoas divergem em assuntos como este, dá-se o caso de uma estar certa e outra errada? Ou seja existe uma opinião melhor que outra?

Entrevistado: Uma opinião pode ser melhor do que a outra embora as opiniões possam ser discutidas. Deve haver alguma discussão sobre o assunto, mas existe sempre uma opinião mais correcta que a outra.

Entrevistadora: então vamos para o 2º tema: Há frequentemente notícias sobre a relação entre os químicos que são adicionados aos alimentos e a segurança desses alimentos. Alguns estudos indicam que esses químicos podem causar cancro, o que aponta para o perigo de os ingerir. Outros estudos, por sua vez, mostram que os aditivos químicos não fazem mal e que até tornam os alimentos mais seguros. O que pensa sobre isto?

Entrevistado: Reportando-me a tempos mais antigos os alimentos produzidos, por exemplo pela minha família não tinham químicos nenhuns, ou aquilo que tinham não se podia chamar químico. Era uma agricultura biológica e o único “químico” que tinha era o estrume de animais.

Com a evolução dos tempos, o aumento da demografia os alimentos produzidos não chegavam e foi necessário introduzir os químicos. Os químicos são para isso mesmo, para que haja uma produção mais forte para que a alimentação chegue para todos. Certas doenças estão ligadas aos químicos, químicos “E” adicionados aos alimentos para que eles não se estraguem.

O nosso organismo não estava preparado, com os novos nascimentos e com a evolução dos tempos o organismo humano acaba por fazer resistência a certas doenças. Nós estamos a ser muito agredidos com doenças, por exemplo certos tipos de cancro está associado estas alterações. Está a tentar regredir-se com a agricultura biológica e agricultura natural.

Entrevistadora: Como é que veio a ter esse ponto de vista, em que é que baseia a sua opinião?

Entrevistado: a opinião que tenho não a fundamento em técnica, mas daquilo que vou conversando, com médicos, amigos, internet... por exemplo a análise ao milho modificado faz mal, mas nunca foi feita nenhuma análise.

Entrevistadora: Pode saber com certeza se a sua opinião está correcta?

Entrevistado: A percepção que tenho do assunto, acho que tenho

Entrevistadora: Quando 2 pessoas divergem de opinião uma está certa e outra está errada?

Entrevistado: Acho que em questões de discussão não se pode dizer que está tudo certo ou tudo errado. É difícil considerar que existem questões 100% certas e 100% erradas.

Entrevistadora: ok, então vamos a outro assunto. Algumas pessoas acreditam que as notícias são fiáveis, ou seja, são relatos objectivos de acontecimentos. Outras dizem que tal objectividade não existe e que mesmo a relatar factos o/a repórter projecta a sua própria interpretação no que escreve ou diz. O que acha sobre isto?

Entrevistado: Acho que quem está a fazer a notícia mete sempre o seu cunho pessoal. 2 pessoas podem estar a fazer o relato sobre uma manifestação mas dão opiniões diferentes, vai da capacidade do jornalista para interpretar os acontecimentos das directivas que tem para fazer a noticia.

À partida todas as notícias são verdade, podemos é alterar a verdade que lá está.

Entrevistadora: Como tem esse ponto de vista?

Entrevistado: Porque tenho a minha própria análise, oiço as notícias, a notícia é sempre bem dada mas depois temos que ter espírito crítico. Só se consegue com a análise dos dados provados.

Entrevistadora: Não podemos confiar 100% naquilo que é dito nas notícias?

Entrevistado: Temos que ter a nossa capacidade para analisar.

Entrevistadora: Quando 2 especialistas divergem sobre este assunto consegue dizer que 1 opinião é certa e outra errada?

Entrevistado: Não existem opiniões certas e erradas. Penso que na análise que fazemos não sabemos qual é a certa e qual é a errada, só depois da confrontação com a realidade.

Há mais pessoas a escrever o real do que outras, uns querem empolar mais a notícia do que outros. O título nem sempre traduz o real. Há pessoas mais fiáveis que outras. Existe sempre incerteza nas coisas.

Entrevistadora: Se algum conhecido ou familiar lhe pedisse opinião relativamente ao interesse que tem um processo de RVCC-NS, que é que lhe diria, com base na sua experiência pessoal?

Entrevistado: Já fiz mta propaganda do processo a amigos e familiares, pq é uma oportunidade que estão a perder. São pessoas que trabalharam toda a vida, foram-se formando na vida.

Existem pessoas com a 4.^a classe de diploma mas com capacidades mto grandes. Tenho dito a muitas pessoas que isto não é o que dizem, pq tem que haver um esforço mto grande para se obter o certificado.

Entrevistadora: Gostava de dizer algo mais sobre a influência que teve na sua vida a realização do processo de RVCC-NS?

Entrevistado: A realização do processo levou-me a continuar os estudos, inscrevi-me no ensino superior. Incentivou-me a estudar mais não que vá ter muita influência a nível de emprego mas vai com certeza realizar-me como pessoa, e as análises que posso fazer daqui para a frente e a ajuda que posso dar às pessoas.

Entrevistadora: O que é que mais lhe agradou no processo de RVCC-NS?

Entrevistado: O que mais gostei foi a camaradagem e os extraordinários formadores que encontrei. Fiz alguma formação antes em francês e TIC para me adaptar ao processo, por isso não foi muito difícil. Pensei em coisas que nunca tinha pensado, como o funcionamento do ferro e da Tv. quero uma vez mais realçar os 4 formadores fantásticos que me acompanharam.

Entrevistadora: O que é que não apreciou tanto?

Entrevistado: O que gostei menos, tenho alguma dificuldade em dizer, porque o

processo foi feito por minha vontade e com o propósito de ser o mais rápido possível. Ninguém me imprimiu velocidade, fui sempre eu que imprimi. A única coisa mais aborrecida é a apresentação com hora marcada e ter que esperar.

Entrevistadora: ... muito obrigada pela sua colaboração, vou só fazer um breve resumo para ver se não me escapou nada: o que mudou na sua vida foi essencialmente o trabalhar com as TIC, interpretação e análise de textos, desenvolvimento e escrita de textos, capacidade de análise. A reflexividade feita no PRA foi sobre a família, saúde, ambientes culturais, mobilidade e uma vez mais reforçou a capacidade de análise que adquiriu.

O impacto da experiência, o que faz de forma diferente – analisar de forma diferente as pessoas.

Relativamente aos problemas apresentados, tem opiniões muito marcadas sobre os assuntos, que acha que estão correctos, embora ache que existem opiniões diferentes, que não estão 100% certas nem 100% erradas. As opiniões tornam-se certas ou erradas através da vivência pessoal e da informação que é obtida nos jornais, internet e outros órgãos de comunicação.

É isto?

Entrevistado: sim, é isso

02

Entrevistadora: Entrevista com ... realizada a 25 de Outubro, 52 anos. Portanto, tinha frequência do 11.º ano e em termos de meses, quanto tempo é que durou o processo? Mais ou menos?

Entrevistado: cerca de dois meses e meio, foi porque a meio do processo surgiu a hipótese de poder ir para licenciatura e então eu estabeleci uma meta - até meados de Setembro eu tenho de ter isto feito!

Entrevistadora: pois e já está na licenciatura?

Entrevistado: estou sim senhora, estou aqui no ISDOM , fui baptizado na 4ª feira.

Entrevistadora: Ah muito. Bem! E então ... diga - me uma coisa - ... Do seu ponto de vista, com a participação no processo de RVCCNS, notou mudanças na sua capacidade de reflectir sobre os assuntos? É capaz de me dar exemplos?

Entrevistado: Sim, a história de vida fez-me pensar nos detalhes, o que por si só é uma reflexão, dá-nos motivo para estarmos sempre ocupados. Fui analisando as coisa...O processo trouxe-me satisfação pessoal, ao tentar juntar vários temas e ter que pesquisar fiquei com mais informações e acabei por ter mais trabalhos que os necessários, é uma bola de neve. Uma das grandes confusões que me surgiu foi “para que serve o RVCC”, depois de o iniciar deu-me imenso prazer partilhar com os meus filhos a informação que ia pesquisando. Houve temas que me apaixonaram!

Entrevistadora: e diga-me uma coisa: quais os temas que pensou na construção do seu portefólio? Que abordou, que pensou, que reflectiu...?

Entrevistado: Seleccionei temas que tivessem a ver comigo, com a minha empresa, com a minha experiência profissional, que se traduziram no trabalho final. Posso destacar a

Segurança no trabalho, a reciclagem, pq estive ligado à Valorlis e conhecia bem a empresa, a história da Marinha Grande, que foi o tema mais viciante, direitos e deveres

Entrevistadora: acha que a frequência do processo fez com que passasse a fazer alguma coisa diferente na sua vida?

Entrevistado: Sim. Quando fui a júri acabei por me desviar do power point e entrar em temas mais “finos”, por exemplo em direitos e deveres. O tema Marinha Grande enriqueceu-me muito. A frequência do processo levou-me ao ensino superior, foi o despoletar para o passo seguinte. Isso sem dúvida ! o fazer... fazer ...não mudou muito mas levou-me a fazer outras coisas. Em caso já reciclo, é um processo que está implementado pelos miúdos, até na empresa também os materiais têm que ser separados. minha história de vida já me tinha despertado para os temas que trabalhei, tentei enriquecer os textos.

Entrevistadora: Agora vou-lhe introduzir 3 temas. Para cada assunto, vou ler um pequeno texto em voz alta, enquanto você segue a leitura no cartão. Depois de eu acabar de ler, dou-lhe cerca de um minuto para pensar no assunto e depois falaremos sobre ele. Tem alguma questão, antes de começarmos?

Entrevistado: não

Entrevistadora: Muitos especialistas não têm dúvida que as alterações climáticas por que estamos a passar se devem à acção nefasta das pessoas (à poluição provocada pelo nosso modo de vida), mas também os há que desvalorizam essa posição e defendem que se trata de mudanças naturais que ocorrem em determinadas eras geológicas. O que é que pensa sobre este assunto?

Entrevistado: O ser humano está a auto-destruir-se, cada vez que inventam um produto novo surgem poluições novas. Já em novo pensava assim: uma coisa nova implica um produto novo implica poluição nova.

Entrevistadora: Como é que veio a ter esse ponto de vista, em que é que baseia a sua opinião?

Entrevistado: As investigações levam a isto mesmo. A vida do ser humano na terra, apareceu, cresceu, amadureceu e morrerá. Vamos estragando o planeta e vão aparecendo doenças novas.

Entrevistadora: Alguma vez pode saber com certeza que a sua opinião sobre este assunto está correcta?

Entrevistado: Humm, as coisas vão acontecendo. Há muitos pensamentos políticos...

Entrevistadora: Quando duas pessoas divergem em assuntos como este, dá-se o caso de uma estar certa e outra errada? Ou seja existe uma opinião mais correcta que outra?

Entrevistado: Existem sempre opiniões mais correctas que outras. Nada é certo. Analisando uma e outra existem sempre opiniões diferentes. Tem que haver divergência. A interpretação é sempre diferente, basta haver idades diferentes, religiões diferentes, modos de estar de vida diferentes.

Entrevistadora: ok, vamos para o 2º tema então: Há frequentemente notícias sobre a relação entre os químicos que são adicionados aos alimentos e a segurança desses alimentos. Alguns estudos indicam que esses químicos podem causar cancro, o que aponta para o perigo de os ingerir. Outros estudos, por sua vez, mostram que os aditivos químicos não fazem mal e que até tornam os alimentos mais seguros. O que pensa sobre isto?

Entrevistado: Está relacionado com o meu trabalho da alimentação. Alteramos biologicamente os alimentos: o crescimento natural é diferente do crescimento acelerado. Por exemplo uma couve que não tenha lagarta é para desconfiar. Deixamos de ter tempo e passamos a consumir comida de plástico, é o evoluir da sociedade.

Entrevistadora: Quando existem duas opiniões diferentes uma está mais certa que outra?

Entrevistado: Acho que sim, é um problema de raiz economicamente.

Entrevistadora: então vamos a outro tema. Algumas pessoas acreditam que as notícias são fiáveis, ou seja, são relatos objectivos de acontecimentos. Outras dizem que tal objectividade não existe e que mesmo a relatar factos o/a repórter projecta a sua própria interpretação no que escreve ou diz. O que acha sobre isto?

Entrevistado: Tem muito que pensar, a forma como as notícias aparecem influencia a opinião de cada um, tal como o nível cultural de quem recebe a informação. Uns cruzam a informação e outros dão como um dado adquirido aquilo que ouvem.

Entrevistadora: Como é que veio a ter esse ponto de vista, em que é que baseia a sua opinião?

Entrevistado: É necessário várias fontes de informação, pq nem sempre aquilo que está escrito é verdadeiro é preciso tirar uma elação final. Temos que ouvir mais do que uma pessoa. Os repórteres muitas vezes projectam a sua interpretação.

Entrevistadora: Pode saber com certeza que a sua opinião sobre este assunto está correcta?

Entrevistado: Nem sempre a minha opinião é a mais correcta.

Entrevistadora: então quando existem duas opiniões diferentes uma está mais certa que outra?

Entrevistado: Não existem opiniões mais correctas do que outras, por exemplo, o orçamento de estado, todos falam mas nenhum está errado. Nem 100% certo nem 100% errado.

Entrevistadora: huumm, pois e se algum conhecido lhe pedisse opinião relativamente ao interesse que tem um processo de RVCC-NS, que é que lhe diria,?

Entrevistado: recomendava.... Pois... claro que recomendava, faz sempre jeito.

Entrevistadora: ... muito obrigada pela sua colaboração.

03

Entrevistadora: Entrevista com ... 46 anos. Começou o processo com o 9º ano. E quanto tempo é que demorou a fazer o processo?

Entrevistado: eu penso que foi cerca de três meses, também me dediquei bastante aquilo e depois também tinha uma grande ajuda porque tinha muitas formações, do ponto de vista profissional.

Entrevistadora: Pois, pois, exacto e diga-me uma coisa, Sr. ..., do seu ponto de vista, com a participação no processo de RVCCNS, notou mudanças na sua capacidade de reflectir sobre os assuntos? Ou seja, a sua maneira de ver o mundo, a sociedade, as pessoas acha que mudou alguma coisa?

Entrevistado: Notam-se sempre mudanças, pela reflexão que se faz a nível profissional até ao momento. Sim houve mudanças.

Entrevistadora: Então e sobre, quais foram os temas que pensou... o que é que reflectiu na construção do seu PRA?

Entrevistado: Fui buscar tudo o que aprendi até hoje, depois do 9.º ano, desde formações profissionais até cursos que fui obrigado a tirar em função da minha profissão. Sou desenhador, comecei no estirador a tinta-da-china até acabar no computador, tive que fazer todas essas actualizações. A vida também ensina e houve evolução. Mas foram as questões profissionais que mais abordei.

Houve um tema que me agradou fazer: o racismo e a xenofobia, porque vim de um país em que a maioria era de raça negra. A minha forma de ver alterou-se porque não tinha tanta sensibilidade sobre o racismo e quando aprofundi o tema apercebi-me que existem situações muito graves, e são situações que não têm razão de existir.

Entrevistadora: Com o desenvolvimento do processo alterou-se a sua maneira de ver as questões do racismo e xenofobia?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: e mudanças na sua vida, acha que passou a fazer alguma coisa diferente na sua vida devido à frequência do processo? Ou seja alterou alguma coisa na sua vida profissional, pessoal, etc?

Entrevistado: Mudanças não houve, acho que o processo de RVCC é uma certificação da pessoa durante o período em que não estudou e não teve formação específica.

O RVCC vem certificar o que as pessoas aprendem na vida porque a vida também nos ensina muito. As pessoas que dizem que mudam depois do processo são pessoas que estão acomodadas à vida, não evoluíram. A minha maneira de ver as coisas não é essa, tentei sempre evoluir com os meus filhos, com a família, com a vida, com os meios de comunicação social. Mas compreendo que as pessoas não evoluam.

Entrevistadora: Agora vou-lhe introduzir 3 temas Para cada assunto, vou ler um pequeno texto em voz alta, enquanto você segue a leitura no cartão. Depois de eu acabar de ler, dou-lhe cerca de um minuto para pensar no assunto e depois falaremos sobre ele. Tem alguma questão, antes de começarmos?

Entrevistado: não

Entrevistadora: Muitos especialistas não têm dúvida que as alterações climáticas por que estamos a passar se devem à acção nefasta das pessoas (à poluição provocada pelo nosso modo de vida), mas também os há que desvalorizam essa posição e defendem que se trata de mudanças naturais que ocorrem em determinadas eras geológicas. O que é que pensa sobre este assunto?

Entrevistado: O mundo está a evoluir de uma forma muito drástica., mas acho que se está a atingir um ponto em que se tentam arranjar soluções: as energias renováveis, por exemplo. Vamos atingir uma recta, porque vamos subir e temos que atingir uma recta, para não nos matarmos uns aos outros. As pessoas estão a fazer diminuição das energias não renováveis, levando a que haja menos poluição no mundo.

As alterações são provocadas pelo homem. Há zonas onde existe muito pouca poluição e existem muitos problemas naturais.

Entrevistadora: Como é que veio a ter esse ponto de vista, em que é que baseia a sua opinião?

Entrevistado: Esta minha afirmação devesse às notícias que oiço. A Europa tem mais poluição que a Ásia, apesar de terem a China e o Japão têm países como a Indonésia onde estão a acontecer as grandes catástrofes. Existem deslocações de massas de ar.

Entrevistadora: Alguma vez pode saber com certeza que a sua opinião sobre este assunto está correcta?

Entrevistado: A minha resposta é sim e não. Não posso dizer que a minha opinião está correcta, porque tem que ser estudado cientificamente e nunca o fiz, estou a falar pelo que oiço não por estudos que tenha feito.

Entrevistadora: Quando duas pessoas divergem em assuntos como este, dá-se o caso de uma estar certa e outra errada?

Entrevistado: Quando 2 pessoas divergem1 certa e 1 errada tendo os 2 lados que se podem defender é difícil de dizer, a própria natureza polui, e tudo o que tem um início tem um fim. Isto é um ciclo.

Entrevistadora: Mas existe uma opinião melhor do que a outra?

Entrevistado: O homem é que está a degradar o mundo, sem dúvida, o homem é o maior predador do mundo. Os outros animais podem comer-se uns aos outros que a cadeia alimentar vai-se repondo, o homem não. O homem degrada tudo.

Entrevistadora: então vamos para o 2º tema: Há frequentemente notícias sobre a relação entre os químicos que são adicionados aos alimentos e a segurança desses alimentos. Alguns estudos indicam que esses químicos podem causar cancro, o que aponta para o

perigo de os ingerir. Outros estudos, por sua vez, mostram que os aditivos químicos não fazem mal e que até tornam os alimentos mais seguros. O que pensa sobre isto?

Entrevistado: Sou renitente, em casa utilizo alimentos que contenham o mínimo de químicos possíveis. Sou de uma aldeia de Trás-os-Montes, o meu pai reformou-se e faz agricultura biológica e nós consumimos daí para nos precavermos dos produtos químicos.

Lá em cima em Trás-os-Montes também há muita gente a morrer de cancro. Tenho muito cuidado com a alimentação por causa dos químicos. Se as pessoas se alimentam ali da terra não deveriam morrer dessas doenças, é uma questão que nos leva a pensar. O organismo adapta-se aos químicos.

Entrevistadora: como chegou a essa opinião, em que é que se fundamenta?

Entrevistado: Não se consegue ter uma opinião formada porque não tenho dados. Temos que apostar na prevenção. Acredito mais nos alimentos sem produtos químicos, mais que não seja pelo sabor.

Entrevistadora: Se duas pessoas divergirem uma está mais certa do que outra?

Entrevistado: Podemos dizer que uma é melhor que a outra, até porque se algum dia precisarmos de tomar algum químico para combater alguma doença ele será mais eficaz.

Entrevistadora: humm, então mudemos de tema: Algumas pessoas acreditam que as notícias são fiáveis, ou seja, são relatos objectivos de acontecimentos. Outras dizem que tal objectividade não existe e que mesmo a relatar factos o/a repórter projecta a sua própria interpretação no que escreve ou diz. O que acha sobre isto?

Entrevistado: Hoje já não é tanto assim, nas notícias escritas ainda pode acontecer, agora nas de imagem já não é bem assim. Há situações em que ficamos a pensar.

O Iraque tinha armas nucleares, abre-se uma guerra entre os EUA e o Iraque, morre montes de gente e chegam à conclusão que não há armas nucleares. Por isso as notícias também são falíveis, como tantas outras que dão ênfase às notícias.

A minha experiência diz-me que as notícias são falíveis e tem a ver com aquilo a que já assisti.

Entrevistadora: : Pode ter a certeza que a sua opinião está correcta?

Entrevistado: Aqui sim, porque já existiram factos, portanto a minha opinião é a mais válida.

Entrevistadora: Existe então uma opinião mais correcta do que a outra?

Entrevistado: É muito ambíguo, porque são ambas verdade, com pontos de vista diferentes porque as pessoas são diferentes, o mesmo acontece com os especialistas. Tem a ver com o facto de serem pessoas.

Entrevistadora: Se algum conhecido lhe pedisse a opinião relativamente ao processo o que lhe dizia?

Entrevistado: O RVCC não me trouxe alterações a nível profissional, a formação ao longo da vida tem que ser reconhecida, antigamente havia mais parâmetros que eram difíceis de ultrapassar a nível económico. Hoje só se sai de casa para a universidade, antigamente depois da 4.^a classe já não havia escolas perto de casa tinha que se ir para longe o que provocava dificuldades a nível familiar. Este facto por si só levava ao abandono escolar por estas dificuldades não tivemos muita acessibilidade à formação. Mas penso que a formação ao longo da vida tem que ser reconhecida. Daí que o processo é só para pessoas que já trabalharam. Já dei muita formação a pessoas que saem da universidade que só têm conhecimentos teóricos e não práticos. Existe um grande distanciamento entre a universidade e o mundo do trabalho. As universidades deveriam estar mais dentro das empresas.

Recomendo o processo a pessoas com 10 ou mais anos de trabalho.

Entrevistadora: Gostava de dizer mais alguma coisa sobre a influência que teve na sua vida a realização do processo?

Entrevistado: hummm... penso que não, acho que já disse tudo.

Entrevistadora: O que é lhe agradou mais na frequência do processo.

Entrevistado: O que mais me agradou foi puxar os temas a partir da minha história de vida e desenvolvê-los com os formadores.

Entrevistadora: e o que menos gostou foi?

Entrevistado: O que menos gostei ... não houve nada. Fui muito bem recebido, os formadores foram muito agradáveis.

Entrevistadora: resta-me agradecer-lhe a sua colaboração, muito obrigada por tudo.

04

Entrevistadora: Ora bem, entrevista com ..., 41 Anos, hoje são 27 do dez de dois mil e dez. Com que escolaridade iniciou o processo de RVCC, ...?

Entrevistada: Iniciei com o 8.º Ano de escolaridade e fiz o 9.º ano de escolaridade em 3 meses, 12.º ano mais 3 meses.

Entrevistadora: ok, ok, ..., do seu ponto de vista com a participação no processo de RVCCNS, notou mudanças na sua capacidade de reflectir sobre os assuntos?

Entrevistada: Não notei mudanças porque a minha profissão já mo exige, não notei grande coisa, (risos) aprendemos sempre coisas. Uma das coisas que aprendi e que não sabia que existia foi a “pegada ecológica”.

Entrevistadora: A sua forma de ver o mundo, depois do processo não mudou nada?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Quais foram os assuntos que reflectiu na construção do seu PRA?

Entrevistada: Energias renováveis, a pegada ecológica, foram as coisas que mais gostei de fazer porque nem sequer sabia que existiam.

Entrevistadora: Sobre esses assuntos não acha que mudou a sua forma de pensar?

Entrevistada: Não mudaram como já referi porque a minha profissão exige que eu esteja informada.

Entrevistadora: Qual é a sua profissão?

Entrevistada: Sou comercial na área dos moldes, trabalho com pessoas do estrangeiro,

peessoas de fora e convém saber um pouco de tudo para poder ter sempre temas de conversa.

Entrevistadora: hummmm e passou a fazer alguma coisa diferente? Em termos pessoais ou profissionais?

Entrevistada: Falei de culturas de vários países. Não mudou grande coisa. Aprendi coisas que não sabia, que me passavam um pouco ao lado. Não passei a fazer nada de diferente na minha vida

Entrevistadora: Agora vou-lhe introduzir 3 temas Para cada assunto, vou ler um pequeno texto em voz alta, enquanto você segue a leitura no cartão. Depois de eu acabar de ler, dou-lhe cerca de um minuto para pensar no assunto e depois falaremos sobre ele.

Entrevistada, ok.

Entrevistadora: Muitos especialistas não têm dúvida que as alterações climáticas por que estamos a passar se devem à acção nefasta das pessoas (à poluição provocada pelo nosso modo de vida), mas também os há que desvalorizam essa posição e defendem que se trata de mudanças naturais que ocorrem em determinadas eras geológicas. O que é que pensa sobre este assunto?

Entrevistada: Estamos a dar cabo do nosso planeta, estou de acordo com a 1.^a opinião, não há mudanças naturais, nós é que estamos a fazer essa mudança.

Entrevistadora: Como chegou a essa opinião?

Entrevistada: Temos a poluição dos carros mas não fazemos nada. O buraco do ozono está cada vez maior, o gelo derrete, é aquela coisa toda e não fazemos nada. Há um casal que trabalha para o mesmo lado mas cada um vai no seu carro. Agora já temos o TUNG, mas nem todos o utilizam.

Nós acostumamo-nos a ter carro, e os nossos governantes não fazem nada a nível mais profundo para mudar a situação.

Existem várias opiniões.

Entrevistadora: Pode ter a certeza que a sua opinião é a mais correcta?

Entrevistada: Neste momento sim, porque é o que está a acontecer e acho que é o mais lógico. Há muitos programas educativos sobre o assunto, e se pensarmos bem é á conclusão que chegamos.

Entrevistadora: Existem 2 opiniões pode dizer que uma está mais correcta do que a outra?

Entrevistada: As mudanças naturais onde estão? Pode dar-se o caso de ambas estarem certas mas acho que a 1.^a opinião é a mais certa. A 2.^a opinião não é muito falada e não existe muita informação sobre o assunto.

Entrevistadora: Existem opiniões melhores que outras?

Entrevistada: Não porque opinião é opinião, cada qual tem a sua.

Entrevistadora: então vamos para o 2º tema: Há frequentemente notícias sobre a relação entre os químicos que são adicionados aos alimentos e a segurança desses alimentos. Alguns estudos indicam que esses químicos podem causar cancro, o que aponta para o perigo de os ingerir. Outros estudos, por sua vez, mostram que os aditivos químicos não fazem mal e que até tornam os alimentos mais seguros. O que pensa sobre isto?

Entrevistada: Pessoalmente a 1.^a parte é a mais correcta, ao falar em produtos químicos vimos logo que não são naturais., ao não serem naturais não nos fazem bem. Hoje em dia temos mais meios para vivermos mais tempo, mas antigamente havia pessoas que chegavam aos 100 anos e não tinham os nossos meios. Acho que todos os produtos que não sejam naturais fazem mal.

Entrevistadora: Como chegou a essa conclusão?

Entrevistada: Vejo muitos programas sobre estes temas na televisão e há pessoas que curam doenças só com a alimentação. Mudam hábitos de alimentação, passam a comer os ditos produtos biológicos e curam inclusivamente cancros, doenças de pele...

Entrevistadora: Pode ter a certeza que a sua opinião é a correcta?

Entrevistada: Eu nunca digo que a minha opinião está correcta, há sempre uma 2.^a opinião e eu aceito as opiniões dos outros.

Entrevistada: Se houver duas pessoas que vejam os mesmos programas, mas que tenham opiniões diferentes, o que acha?

Entrevistada: Pode ser possível porque conheço todo o tipo de pessoas. Não há opiniões certas e erradas porque são opiniões não são factos.

Entrevistadora: Não havendo uma opinião certa e outra errada, pode haver uma opinião melhor do que a outra?

Entrevistada: Sim .

Entrevistadora: O que considera uma opinião melhor?

Entrevistada: É com factos.

Entrevistadora: ok, então vamos a outro assunto. Algumas pessoas acreditam que as notícias são fiáveis, ou seja, são relatos objectivos de acontecimentos. Outras dizem que tal objectividade não existe e que mesmo a relatar factos o/a repórter projecta a sua própria interpretação no que escreve ou diz. O que acha sobre isto?

Entrevistada: Concordo plenamente com a segunda parte. Os media tomam sempre o seu partido. Se virmos uma notícia em 2 canais distintos temos notícias diferentes porque os repórteres são diferentes e fazem a sua interpretação da notícia. São 2 pontos de vista .

Entrevistadora: Como chegou a esse ponto de vista? Através da TV?

Entrevistada: Sim através da tv, jornais e revistas. 2 Repórteres relatam de forma

diferente. Quanto mais o repórter fizer desgraça, maior será a audiência e mais empolgação existe, embora o canal do lado tente dar a notícia de forma mais fiável.

Entrevistadora: Quando 2 pessoas divergem sobre assuntos como este consegue dizer que 1 opinião é certa e outra errada?

Entrevistada: Cada pessoa tem o seu ponto de vista. Se todos pensássemos da mesma forma estávamos num mundo melhor.

Entrevistadora: Se algum conhecido ou familiar lhe pedisse opinião relativamente ao interesse que tem um processo de RVCC-NS, que é que lhe diria, com base na sua experiência pessoal?

Entrevistada: Recomendaria o processo RVCC. Aprende-se sempre qualquer coisa. Muito sinceramente fiz o processo só para ter o 12.º ano.

Entrevistadora: O que é que mais lhe agradou no processo de RVCC-NS?

Entrevistada: que mais me agradou não foi difícil, investi um pouco do meu tempo.

Entrevistadora: e o que menos gostou?

Entrevistada: O que menos gostei? No 12.º ano não aconteceu nada. No 9.º ano não gostei da troca de salas. No 12.º ano estava tudo muito bem organizado.

Entrevistadora: obrigada, ..., pela sua colaboração.

05

Entrevistadora: Portanto, entrevista com ... realizada a 25 de Outubro. Que idade é que tem, desculpe?

Entrevistada: 35 anos.

Entrevistadora: com que escolaridade é que iniciou o processo?

Entrevistada: Portanto, tinha frequência do 11.º ano.

Entrevistadora: e quanto tempo é que demorou a desenvolver o seu processo?

Entrevistada: aqui... cinco, ora Maio... sete, sete mesinhos.

Entrevistadora: hummm, ok, então... hã... do seu ponto de vista com a participação no processo de RVCC de NS , a ... notou mudanças na sua capacidade de reflectir sobre os assuntos?

Entrevistada: Mudou sem dúvida.

Entrevistadora: e é capaz de me dar exemplos? Ou seja a sua maneira de ver o mundo, a sociedade as pessoas, acha que mudou alguma coisa?

Entrevistada: Mudou até no trabalho. Evolui no trabalho, já subi de categoria.

Entrevistadora: a sua forma de pensar os assuntos no trabalho? Mudou?

Entrevistada: A mudança implicou mais responsabilidade. Mudou a forma de encarar os problemas, as situações, passei a vê-los de uma forma mais séria, sinto-me mais responsável.

Entrevistadora: quais os temas, os assuntos que pensou na construção do seu portefólio?

Eu sei que tiveram de pensar vários temas...

Entrevistada: Pensei em vários temas, especialmente na saúde da minha mãe e no trabalho que faço.

Entrevistadora: e sobre o trabalho, o quê especificamente?

Entrevistada: Sou administrativa no serviço alimentar do hospital, sou responsável pelo que os doentes comem, tenho que fazer a facturação de milhões.

Entrevistadora: Acha que passou a fazer alguma coisa diferente?

Entrevistada: Não, pessoalmente não, profissionalmente sim, ao subir de categoria aumentaram as responsabilidades.

.....Grande silêncio.....

Entrevistadora: Agora vou-lhe introduzir 3 temas Para cada assunto, vou ler um pequeno texto em voz alta, enquanto você segue a leitura no cartão. Depois de eu acabar de ler, dou-lhe cerca de um minuto para pensar no assunto e depois falaremos sobre ele. Tem alguma questão, antes de começarmos?

Entrevistada: não

Entrevistadora: Muitos especialistas não têm dúvida que as alterações climáticas por que estamos a passar se devem à acção nefasta das pessoas (à poluição provocada pelo nosso modo de vida), mas também os há que desvalorizam essa posição e defendem que se trata de mudanças naturais que ocorrem em determinadas eras geológicas. O que é que pensa sobre este assunto?

Entrevistado: Acredito nas alterações climáticas, mais na nossa acção do dia a dia, é a explicação mais razoável. Estamos a dar cabo do nosso planeta, estou de acordo com a 1.ª opinião, não há mudanças naturais, nós é que estamos a fazer essa mudança.

Entrevistadora: Está certa disso?

Entrevistada: Sem dúvida, estou.

Entrevistadora: Como tem essa opinião?

Entrevistada: Pelas notícias que vejo e por aquilo que se vê lá fora, as lixeiras que se vêm, tudo muito poluído.

Entrevistadora: Em que baseia o seu ponto de vista? Por aquilo que vê e ouve nas notícias?

Entrevistada: Pelo que vejo.

Entrevistadora: Pode ter a certeza que a sua opinião está correcta?

Entrevistada: Está correcta.

Entrevistadora: Mas como é que sabe?

Entrevistada: Porque é a minha opinião. Não acredito na outra opinião.

Entrevistadora: Quando 2 opiniões divergem podemos dizer que 1 está certa e outra errada?

Entrevistada: Se calhar achamos que ambas estão certas, mas cada um tem a sua opinião.

Entrevistadora: Porque têm uns uma opinião e outros outra?

Entrevistada: Não sei.

Entrevistadora: Será que é por aquilo que ouvem e vêm?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Então se ambos tiverem acesso aos mesmos meios de informação acha que as pessoas têm diversos pontos de vista?

Entrevistada: Acho que sim.

Entrevistadora: E porquê?

Entrevistada: Porque cada um tem opiniões diferentes, raciocínios diferentes e formas de pensar diferentes

Entrevistadora: vamos, então, a outro assunto. Há frequentemente notícias sobre a relação entre os químicos que são adicionados aos alimentos e a segurança desses alimentos. Alguns estudos indicam que esses químicos podem causar cancro, o que aponta para o perigo de os ingerir. Outros estudos, por sua vez, mostram que os aditivos químicos não fazem mal e que até tornam os alimentos mais seguros. O que pensa sobre isto?

Entrevistada: Alimentos mais seguros, os produtos que adicionam aos alimentos tornam-nos mais seguros mas também concordo que possam fazer mal. Aqui estou de acordo com os dois pontos de vista.

Entrevistadora: Como chegou a essa conclusão?

Entrevistada: Por trabalhar na área.

Entrevistadora: Como pode saber com certeza que a sua opinião é a que está correcta?

Entrevistada: Não posso, mas mantenho.

Entrevistadora: Quando há duas pessoas que divergem sobre um assunto, acha que uma opinião está certa e outra errada?

Entrevistada: Não se pode ter a certeza da opinião certa e da opinião errada.

Entrevistadora: então vamos para outro tema, para finalizarmos: algumas pessoas acreditam que as notícias são fiáveis, ou seja, são relatos objectivos de acontecimentos. Outras dizem que tal objectividade não existe e que mesmo a relatar factos o/a repórter projecta a sua própria interpretação no que escreve ou diz. O que acha sobre isto?

Entrevistado: A segunda. O repórter projecta a sua interpretação naquilo que escreve ou naquilo que diz. Nem todas as notícias são fiáveis. Algumas são.

Entrevistadora: Como chegou a esse ponto de vista?

Entrevistada: Pela maneira que falam há algo de pessoal.

Entrevistadora: Pode ter a certeza que a sua opinião está correcta?

Entrevistada: Não temos a certeza de nada.

Entrevistadora: Quando há duas pessoas que divergem sobre um assunto, acha que uma opinião que está 100% certa e outra 100% errada? Aceita o facto de haver opiniões melhores do que outras?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: O que significa melhor?

Entrevistada: Significa mais correcta.

Entrevistadora: então agora se algum conhecido ou familiar lhe pedisse opinião relativamente ao interesse que tem um processo de RVCC-NS, que é que lhe diria, com base na sua experiência pessoal?

Entrevistada: Dava as melhores informações e dizia para se inscreverem e concluírem o processo.

Entrevistadora: Mais alguma coisa?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: o que mais lhe agradou no processo?

Entrevistada: O que mais me agradou... gostei de tudo, fui bem recebida, bem tratada, os trabalhos bem corrigidos. Gostei de investigar que implicou alguma organização do meu tempo, o que foi bom. Passei a utilizar mais a net.

Entrevistadora: o que menos lhe agradou?

Entrevistada: O que menos gostei? Nada a apontar.

Entrevistadora: bem, então terminámos, obrigada pela sua colaboração.

06

Entrevistadora: Entrevista com ..., 43 nos. ..., com que nível de escolaridade é que iniciou o processo de RVCC?

Entrevistada: 11.º Ano de escolaridade na Bulgária e 9.º Ano de escolaridade em Portugal, só me deram essa equivalência...

Entrevistadora: quanto tempo é que demorou a fazer o processo?

Entrevistada: se não me engano mais ou menos 6 meses... acho eu.

Entrevistadora: sim, ..., em média. Então do seu ponto de vista, com a participação no processo de RVCCNS, notou mudanças na sua capacidade de reflectir sobre os assuntos? Ou seja, a sua maneira de ver o mundo, a sociedade, as pessoas acha que mudou alguma coisa?

Entrevistada: Sim, muitas mudanças no geral. Tive que fazer muitas pesquisas para adquirir certos conhecimentos, o que me ajudou a fazer a minha história de vida. Saber expor, organizar as minhas ideias, fazer a reflexão e os resumos, ajudou-me a relembrar algumas situações que foram muito importantes. É muito gratificante.

Entrevistadora: Mudou a sua maneira de ver o mundo?

Entrevistada: Sim claro, a forma como nos sentimos ao longo do processo, fez-me sentir muito satisfeita e realizada, o que aumentou a minha auto-confiança e melhorou a relação com os outros no contexto social.

Entrevistadora: Sobre que temas reflectiu?

Entrevistada: Foi muito complexo porque quis abordar todos os pontos que achava relevantes. A minha história de vida foi construída por várias fases, porque vim do estrangeiro e não queria deixar nada para trás. Reflecti sobre as minhas experiências fazendo comparações entre o meu país e Portugal. Reflecti sobre o tema escolar, a nível

profissional e a sua evolução e esta última oportunidade que me foi dada pelas Novas Oportunidades, que não podia deixar escapar. Foi uma coisa muito boa para abrir novos horizontes e não podia perder.

Entrevistadora: e em que temas é que reflectiu ...para a construção do seu PRA?

Entrevistada: O que me lembro relativamente aos temas, foram a experiência profissional aqui em Portugal, foi mais significativo, com essas experiências, houve mudança e adaptação a nível social constante. Comparações entre as oportunidades na Bulgária e em Portugal.

Entrevistadora: A reflexão que fez na comparação entre as suas experiências em cada país mudou a forma de encarar problemas, de ver as situações?

Entrevistada: Muda a opinião e a forma de enfrentarmos os próximos desafios e dificuldades que aparecem, muda a nossa maneira de ser perante todos.

Entrevistadora: Acha que passou a fazer alguma coisa diferente na sua vida a seguir ao processo?

Entrevistada: Mudou significativamente porque entrei na universidade e estou a tirar uma licenciatura em Terapia Ocupacional, que para mim é um sonho. Antes da Novas Oportunidades achei que nunca iria conseguir.

Entrevistadora: Em termos pessoais mudou alguma coisa?

Entrevistada: Sim, sinto-me muito feliz, muito realizada apesar de ser mais um desafio, mais uma dificuldade.

Entrevistadora: Agora vou-lhe introduzir 3 temas Para cada assunto, vou ler um pequeno texto em voz alta, enquanto você segue a leitura no cartão. Depois de eu acabar de ler, dou-lhe cerca de um minuto para pensar no assunto e depois falaremos sobre ele. Tem alguma questão, antes de começarmos?

Entrevistada: vamos a isso

Entrevistadora: Muitos especialistas não têm dúvida que as alterações climáticas por que estamos a passar se devem à acção nefasta das pessoas (à poluição provocada pelo nosso modo de vida), mas também os há que desvalorizam essa posição e defendem que se trata de mudanças naturais que ocorrem em determinadas eras geológicas. O que é que pensa sobre este assunto?

Entrevistada: Concordo com a primeira, deve-se á poluição que fazemos, muitos indicadores mostram que o homem é o principal causador das alterações. Já acontecem há muito tempo.

Entrevistadora: Como chegou a essa opinião?

Entrevistada: Pela observação, pelo que vejo, pelo que oiço na televisão e também pelos artigos científicos a que tenho acesso. Pela própria realidade que vejo, situações verídicas.

Entrevistadora: Pode ter a certeza que a sua opinião está correcta?

Entrevistada: Não há verdades absolutas, nada é certo, não se pode dizer preto no branco, as coisas mudam todos os dias. Existem mudanças naturais, mas está provado cientificamente que a alteração climática e o buraco do ozono foram provocados por poluição.

Entrevistadora: Duas pessoas divergem sobre este assunto, uma está 100% certa e outra está 100% errada?

Entrevistada: Essa maneira de ver as coisas não está correcta. Não podemos pôr a razão toda de um lado ou toda do outro. As duas partes têm verdade mas não se pode ver dessa forma. Chegar a meio termo é o ideal.

Entrevistadora: Pode haver uma melhor que outra?

Entrevistada: Pode existir uma resposta que dá uma melhor explicação. Para mim a

melhor explicação é a primeira.

Entrevistadora: então vamos para o 2º tema: Há frequentemente notícias sobre a relação entre os químicos que são adicionados aos alimentos e a segurança desses alimentos. Alguns estudos indicam que esses químicos podem causar cancro, o que aponta para o perigo de os ingerir. Outros estudos, por sua vez, mostram que os aditivos químicos não fazem mal e que até tornam os alimentos mais seguros. O que pensa sobre isto?

Entrevistada: Quem diz que os produtos químicos não fazem mal, está a defender-se, mas esta questão leva a que os produtos com químicos sejam causadores de doenças graves. Por exemplo as carnes de vaca de porco, as aves, são testemunhos que estes produtos existem e fazem mal. Estamos a confiar que existem produtos naturais, mas não podemos dizer que são 100% naturais. Não se consegue controlar tudo.

Entrevistadora: Como fundamentou o seu ponto de vista?

Entrevistada: Por ter ouvido discussões e debates. As diferentes doenças que têm surgido pelo consumo das carnes.

Entrevistadora: Pode ter a certeza que está correcta?

Entrevistada: Quase que tenho a certeza mas não sou especialista neste assunto, tenho que ir procurar documentação para me fundamentar.

Entrevistadora: Quando 2 pessoas divergem de opinião uma está certa e outra está errada?

Entrevistada: Sim porque tenho conhecimentos de situações em que dizem que a carne está 100% protegida e acaba por não ser assim. A segurança é imposta para não alarmar a sociedade.

Entrevistadora: Vamos, então terminar com mais este assunto: algumas pessoas acreditam que as notícias são fiáveis, ou seja, são relatos objectivos de acontecimentos.

Outras dizem que tal objectividade não existe e que mesmo a relatar factos o/a repórter projecta a sua própria interpretação no que escreve ou diz. O que acha sobre isto?

Entrevistada: O que vejo é que existe democracia e liberdade de expressão em Portugal, como tal os jornalistas têm a obrigação de passar a mensagem correcta. Não tenho observado que os repórteres dêem a sua opinião. Comparando com o meu país, a Bulgária, aí as notícias são manipuladas porque querem transmitir uma só mensagem à sociedade.

Em Portugal os repórteres são impulsivos e correctos, os entrevistados acabam por não responder porque ficam admirados com as perguntas. Existe liberdade de expressão.

Entrevistadora: Acha que uns empolgam mais do que outros?

Entrevistada: Não. Mesmo quando as perguntas são direccionadas para um determinado objectivo, não acho que sejam manipuladas.

Entrevistadora: Quando 2 especialistas divergem sobre este assunto consegue dizer que 1 opinião é certa e outra errada?

Entrevistada: Não o que comparo com o meu país, os jornalistas em Portugal não são manipulados. Os jornalistas estão lá para saber, às vezes até são agressivos.

Entrevistadora: e agora que terminou se algum conhecido ou familiar lhe pedisse opinião relativamente ao interesse que tem um processo de RVCC-NS, que é que lhe diria, com base na sua experiência pessoal?

Entrevistada: Recomendo sempre, é muito acessível a todas as pessoas. É aprendizagem ao longo da vida

Entrevistadora: o que mais gostou no processo?

Entrevistada: O que mais gostei foi do próprio processo. Está muito bem construído, a equipa é muito acolhedora, não havia barreiras entre o adulto e a equipa. Aprendi muito com eles. Havia muita flexibilidade de horário. Muita organização.

Entrevistadora: e o que gostou menos?

Entrevistada: O que gostei menos, costumo ser muito crítica, mas neste processo não tenho nada a dizer. Eu gostei de tudo, talvez por estar muito entusiasmada.

Entrevistadora: bem vamos ver se não me escapou nada: Notou mudanças, começou a organizar melhor as ideias, a reflectir mais sobre os assuntos e a tirar conclusões, porque dessa forma realça o passado. Fez uma reflexão sobre a vida.

Reflectiu sobre a experiência profissional que teve em Portugal e na Bulgária, sobre a mudança social, sobre a evolução das coisas.

O que faz de forma diferente – entrou na universidade e sente-se muito realizada.

Tem as suas ideias e convicções, embora ache que não existem 100% de opiniões certas nem 100% de opiniões erradas. Existem opiniões diferentes. Chega a esta conclusão através do que ouve, lê, vê, mas essencialmente pela experiência do dia-a-dia.

Recomenda o processo e o que mais gostou foi da equipa e da flexibilidade de horário.

Neste processo SÓ aprendeu.

Obrigada pela colaboração

07

Entrevistadora: Entrevista com ..., 37 anos. Com que escolaridade é iniciou o processo?

Entrevistado: como 11º ano .

Entrevistadora: e quanto tempo demorou a fazer o processo?

Entrevistado: 4 meses.

Entrevistadora: 4 meses? Ok. então vamos lá colocar-lhe umas questões. Diga-me, por favor, no seu ponto de vista com a participação no processo de RVCCNS, notou mudanças na sua capacidade de reflectir sobre os assuntos?

Entrevistado: Sempre tive a capacidade de reflectir, sempre vi o mundo com outros olhos. Nunca compreendi a nossa sociedade, somos muito unidos para umas coisas e desunidos para outras.

O processo veio acordar-me para uma reflexão mais metódica, para a pesquisa para a síntese, para o estudo para o resumo. Li muitos livros, resumi, pesquisei, estudei, sou o wikipédia em pessoa. Gostei de esmiuçar, fiquei melhor a nível de escrita.

Entrevistadora: Sente que mudou alguma coisa na sua forma de pensar?

Entrevistado: Em relação à cidadania, sou muito participativo naquilo que posso. Nunca pretendi fazer parte de uma Associação ou de um partido político, o meu sonho é ajudar o próximo, por exemplo idosos, distribuir comida.

Entrevistadora: Isso foi despertado pelo processo?

Entrevistado: Sim, eu nasci para qualquer coisa, acho que foi para ajudar o outro. Despertou-me para servir a comunidade de uma forma mais activa, ajudar, colaborar.

Entrevistadora: muito bem e quais foram os temas que pensou para a construção do seu portefólio?

Entrevistado: Reflecti sobre diversos temas: bullying, educação dentro de casa que se reflecte na sociedade, obesidade, os nossos filhos aos nossos olhos são perfeitos, mas não é bem assim. “Casa de ferreiro espeto de pau”: uma das mais-valias do processo foi ter feito um estudo sobre obesidade infantil e a determinada altura apercebi-me que estava a falar da minha família, do meu filho, por isso despertou-me para perceber que o meu filho estava na fronteira da obesidade. Consciente, mudei-lhe a alimentação e foi para a natação e para o judo.

Entrevistadora: Então podemos dizer que a forma como reflectiu no seu PRA, mudou a sua forma de encarar os problemas, os assuntos, as situações?

Entrevistado: Sim aprofundei os temas, porque falarmos por falar não interessa, temos que saber do que estamos a falar e a escrever, por isso estudei vários temas, peguei em diverso material para trabalhar cada tema. Outra coisa que gostei muito foi a história de vida, recordar a infância, ver o que fazíamos antigamente. Só os abanões da vida nos fazem crescer e evoluir. Aprendi a não reagir ao momento.

Entrevistadora: Então e passou a fazer alguma coisa de diferente na sua vida devido à frequência do processo?

Entrevistado: Sim. A forma de pensar, o método de trabalho, sempre fui muito organizado e esquematizado. Naquilo que trabalhei, esquematizei mais profundamente, houve melhoramentos, mais consciência de como podia adaptar melhor e pensando para que irá servir por isso fui melhorando mais.

Entrevistadora: Quais os temas que mais gostou?

Entrevistado: Saúde, obesidade infantil, mudou a forma de agir perante o meu filho. Em tão pouco espaço de tempo mudei tanta coisa. O processo chamou-me muito à atenção

para isso. Gerir melhor o tempo. Faço questão que os meus filhos fiquem o menos tempo possível no infantário. A partir de certa hora começo a entrar em desgaste.

Entrevistadora: Agora vou-lhe introduzir 3 temas Para cada assunto, vou ler um pequeno texto em voz alta, enquanto você segue a leitura no cartão. Depois de eu acabar de ler, dou-lhe cerca de um minuto para pensar no assunto e depois falaremos sobre ele. Tem alguma questão, antes de começarmos?

Entrevistado: não

Entrevistadora: Muitos especialistas não têm dúvida que as alterações climáticas por que estamos a passar se devem à acção nefasta das pessoas (à poluição provocada pelo nosso modo de vida), mas também os há que desvalorizam essa posição e defendem que se trata de mudanças naturais que ocorrem em determinadas eras geológicas. O que é que pensa sobre este assunto?

Entrevistado: Dos trabalhos que fiz também abordei este tema. Vamos pagar uma factura e já estamos a pagar. Trabalho no hospital e vejo muita coisa. Nós somos aquilo que comemos. A natureza é muito bem-feita, quando fazemos alguma coisa de mal há sempre o reverso da medalha. Por muita reciclagem que se faça e energias renováveis que existam vai ser difícil prever para onde vamos parar.

Daquilo que fiz no processo eu sou um defensor da energia nuclear, porque conseguimos controlar os resíduos. São especialistas mas são muito inconscientes os que defendem o contrário. Para mim é a forma mais limpa de energia.

Entrevistadora: Alguma vez se pode saber com certeza se a sua opinião sobre este assunto está correcta?

Entrevistado: Nunca posso pensar que está correcta. Mas há uns que dizem que sim e outros que dizem que não. Por vezes há interesses económicos, militares que defendem determinadas opiniões.

Tenho uma opinião: há que escolher um mal menor.

Entrevistadora: Quando 2 pessoas divergem de opinião consegue dizer que uma opinião

está certa e outra está errada?

Entrevistado: Sim, sem dúvida. O ser humano é mais inteligente, mas consegue fazer muito mal a si mesmo.

Entrevistadora: então vamos para o 2º tema: Há frequentemente notícias sobre a relação entre os químicos que são adicionados aos alimentos e a segurança desses alimentos. Alguns estudos indicam que esses químicos podem causar cancro, o que aponta para o perigo de os ingerir. Outros estudos, por sua vez, mostram que os aditivos químicos não fazem mal e que até tornam os alimentos mais seguros. O que pensa sobre isto?

Entrevistado: Os químicos são necessários, mas tem tudo interesses económicos por de trás. Um porco em pouco tempo está pronto para abate, o mesmo acontece com uma galinha, a industrialização da agro-pecuária. Hoje é tudo anti-natura. Já nada se faz como antigamente. Hoje chamam agricultura biológica ao que se fazia na agricultura antigamente. Já temos que ter um termo para distinguir aquilo que é bom. Comemos muita porcaria.

Entrevistadora: Está certo de facto que esses produtos originam alguns problemas de saúde, nomeadamente o cancro?

Entrevistado: Sim, sem dúvida nenhuma.

Entrevistadora: Essa opinião vem de onde?

Entrevistado: Vem da experiência profissional, Por exemplo o óleo tem que ser medido, o “fast-food”, tem excesso de calorias, químicos, gorduras, açúcares, proteínas, tudo isso leva à obesidade. O químico vai fazer com que o alimento não se detiore precocemente. Nada é natural.

Entrevistadora: Esses químicos tornam a alimentação mais segura ou fazem-nos mal?

Entrevistado: A segurança alimentar é um campo vasto, vai desde o processamento dos alimentos, até ao consumo final dos mesmos. As cozinhas estão a tornar-se laboratórios,

porque é tudo tão limpo e tudo tão higienizado, que o nosso organismo acaba por não ter defesas, não consegue ter resistências a determinada bactéria. Isto para lhe dar um mero exemplo. Se calhar estamos do 8 para o 80.

Ao entrar na cadeia alimentar claro que os químicos acabam por entrar no nosso organismo e tudo isto se reflecte em nós.

Entrevistadora: Pode ter a certeza que a sua opinião está correcta?

Entrevistado: Sim sem dúvida.

Entrevistadora: Quando 2 pessoas divergem numa opinião uma está 100% certa e outra está 100% errada?

Entrevistado: Não. Duas opiniões são sempre diferentes, 2 cabeças pensam diferente. A incidência do cancro mesmo em pessoas mais novas é maior, tem que se ter uma alimentação o mais correcta possível, sem dúvida. Uma maçã hoje em dia para vingar tem que levar pesticidas.

Entrevistadora: Admite que é nefasto para a nossa saúde, mas também admite que haja pessoas que não pensem assim?

Entrevistado: Sim, claro.

Entrevistadora: Tem essa opinião porque tem acesso a informações que outras pessoas não têm?

Entrevistado: É a minha área.

Entrevistadora: Se as pessoas tivessem acesso à informação que o ... tem acha que mudavam de opinião?

Entrevistado: Sim sem dúvida. A alimentação é fundamental.

Entrevistadora: ok, então vamos a outro assunto. Algumas pessoas acreditam que as notícias são fiáveis, ou seja, são relatos objectivos de acontecimentos. Outras dizem que tal objectividade não existe e que mesmo a relatar factos o/a repórter projecta a sua própria interpretação no que escreve ou diz. O que acha sobre isto?

Entrevistado: Sem dúvida nenhuma. Uma das coisas que aprendi até ao 12.º ano foi a imparcialidade. O jornalista tem que ser imparcial. Cada notícia tem que ser objectiva. Hoje em dia vejo menos notícias, porque tal como os alimentos também as notícias são manipuladas.

Entrevistadora: Como chegou a essa opinião?

Entrevistado: É pensar pela nossa cabeça. Quando pensamos pela nossa cabeça chegamos à conclusão que estamos a ser manipulados. Só podemos comparar produtos iguais.

As notícias são trabalhadas de forma a influenciar alguém ou a prejudicar alguém.

Entrevistadora: Em que baseia o seu ponto de vista?

Entrevistado: Por exemplo a Manuela Moura Guedes opinava naquilo que não devia opinar, manifestava reacções e expressões a favor daquilo que estava a dizer. Em Portugal fala-se muito.

Já sofri na pele o mau jornalismo, daí que a notícia não seja dada da melhor forma. A informação está lá mas com contornos que não devia ter.

Quanto mais impacto a notícia tiver melhor. Os 4 canais estão a dar as mesmas notícias ao mesmo tempo. É um poder dentro do estado.

Entrevistadora: Tem essa opinião porquê?

Entrevistado: Já fui acusado de uma notícia falsa. O jornalismo para ser bem feito tem que ouvir mais do que uma fonte.

Entrevistadora: A sua opinião tem a ver com factos concretos?

Entrevistado: Sem dúvida. Gosto de ver notícias e estar informado. O jornalismo deixa-se comprar, têm um poder muito grande.

Entrevistadora: Quando 2 pessoas divergem numa opinião uma está certa e outra está errada?

Entrevistado: Não. A forma da notícia podia ser outra para não influenciar. Tirando isso é trabalhada para determinado interesse, para prejudicar ou beneficiar alguém. As notícias podiam ser explicadas ao povo de uma forma simples, porque somo um povo simples.

Entrevistadora: Existem opiniões melhores que outras?

Entrevistado: Sim sem dúvida. Devemos pensar pela nossa cabeça.

Entrevistadora: O que faz termos opiniões diferentes?

Entrevistado: Tem a ver com o meio e com a família em que estão inseridos.

Entrevistadora: Se tiverem acesso á mesma informação pode dizer que uma opinião está certa e outra errada?

Entrevistado: Mas são cabeças diferentes a pensar. Sou mais científico do que aquilo que nos é apresentado no dia-a-dia. Esquecem-se daquilo que é essencial.

Entrevistadora: se tivesse que dar a sua opinião, a algum conhecido, sobre o interesse que tem um processo de RVCCNS o que é que diria? Com base na sua experiência pessoal.

Entrevistado: Já influenciei pessoas a fazer o processo, é sem dúvida uma mais valia, só têm a ganhar. Estou sempre a incentivar.

O meu sonho é tirar um curso superior.

Entrevistadora: muito bem, gostava de dizer algo mais sobre a influência que teve na sua vida a realização do processo de RVCC-NS?

Entrevistado: não...

Entrevistadora: Então, diga-me por favor, o que é que mais gostou na frequência do processo?

Entrevistado: O que mais gostei? fiz o processo de uma forma natural, gostei da pesquisa, do que li na net, riscar, escrever, reescrever, organizar. A equipa de formadores, ganhei amigos.

.

Entrevistadora: e o que é que não lhe agradou tanto?

Entrevistado: O que gostei menos? a falta de disponibilidade dos formadores, mas que não me incomodou. Fui sempre muito independente, reflectia, dava a minha opinião. Fiquei muito feliz por ter terminado o processo.

Entrevistadora: então recapitulando: O que mudou na sua vida foi a forma de pensar, acordou para a reflexão mais metódica, para a forma de pensar mais metódica, para a pesquisa, a síntese. A reflexão alterou a sua forma de pensar a cidadania, gostaria de servir a comunidade de uma forma mais activa.

No PRA reflectiu encarar alguns assuntos como a obesidade infantil, ouvir primeiro reagir depois, falou sobre o bulling, a educação que damos aos nossos filhos.

Acha que passou a fazer diferente o método de trabalho, a consciencialização, a forma de gerir o tempo.

Tem opiniões muito concretas sobre os assuntos, admite que existem opiniões diferentes embora umas melhores que outras e isso deve-se à forma como as pessoas têm a informação e a processam.

Em sua opinião o processo é uma mais-valia e por isso recomenda-o

O que mais gostou de fazer foi: pesquisar, escrever, reescrever, organizar e a equipa de formadores.

O que menos gostou foi a falta de disponibilidade dos formadores, embora soubesse que

teria que ser assim mesmo, porque tinham muito trabalho.

Obrigada pela sua colaboração.

Entrevistadora: Entrevista com ..., realizada a 26 do dez, 33 anos. ..., com que nível de escolaridade é que iniciou o processo de RVCC?

Entrevistado: 11.º ano

Entrevistadora: completo? Entrevistado: sim

Entrevistadora: e em termos de duração, quanto tempo é que demorou a fazer o processo?

Entrevistado: 4 meses.

Entrevistadora: humm, óptimo e do seu ponto de vista com a participação no processo de RVCCNS, notou mudanças na sua capacidade de reflectir sobre os assuntos?

Entrevistado: Entrevistado: Sim, sem dúvida.

Entrevistadora: É capaz de me dar alguns exemplos?

Entrevistado: A forma como o processo nos faz reflectir, especialmente na nossa história de vida de uma forma exaustiva. Durante o processo a nossa capacidade reflexiva é uma constante, não só durante mas também depois no nosso dia a dia.

Entrevistadora: A forma como vê a sociedade, as pessoas, acha que mudou alguma coisa?

Entrevistado: Sim, sem dúvida.

Entrevistadora: O que pensa de maneira diferente?

Entrevistado: Em relação á sociedade vejo as coisas com outros olhos, por exemplo as coisas económicas e financeiras não são assim só porque são.... Perante a conjectura económica há outros factores que influenciam. O nosso país está no estado em que está

não só por factores actuais mas porque há muitos outros factores que já vêm de trás de circunstâncias reais.

Entrevistadora: no seu portefólio, na construção do seu portefólio, sobre o que é que reflectiu? Ou seja quais os temas , os assuntos que abordou , que pensou no seu portefólio?

Entrevistado: Reflecti sobre a minha vida profissional, agora sou socorrista, antes era bombeiro, tinha a ambição de obter o secundário para poder entrar no INEM.

Reflecti essencialmente sobre a minha vida profissional, saúde, emergência pré-hospitalar, faço parte de uma equipa de mergulho e resgate que me levou ao ambiente.

Entrevistadora: e acha que a reflexão que fez, mudou a sua forma de encarar os problemas, as situações?

Entrevistado: Em parte, mais na análise pessoal. O sitio onde nasci, no bilhete de identidade sou de Leiria, mas sou mais de S. Pedro de Moel que de Leiria.

Entrevistadora: Acha que passou a fazer alguma coisa de diferente?

Entrevistado: Sim a nível profissional. Estou no INEM e ingressei no ensino superior.

Entrevistadora: Agora vou-lhe introduzir 3 temas Para cada assunto, vou ler um pequeno texto em voz alta, enquanto você segue a leitura no cartão. Depois de eu acabar de ler, dou-lhe cerca de um minuto para pensar no assunto e depois falaremos sobre ele. Tem alguma questão, antes de começarmos?

Entrevistado: não, não, vamos lá

Entrevistadora: Muitos especialistas não têm dúvida que as alterações climáticas por que estamos a passar se devem à acção nefasta das pessoas (à poluição provocada pelo nosso modo de vida), mas também os há que desvalorizam essa posição e defendem que se trata de mudanças naturais que ocorrem em determinadas eras geológicas. O que é que pensa sobre este assunto?

Entrevistado: Ambas têm as suas razões, os cientistas defendem cada uma delas. Na era dos dinossauros, houve um fenómeno ainda não identificado que levou à erradicação dos mesmos, mas acredito que as alterações climáticas se devem à poluição que fazemos.

Entrevistadora: Acha que uns estão mais certos que outros?

Entrevistado: Existem escolas e teses que podem ter seguido caminhos diferentes.

Entrevistadora: Quando os cientistas discordam, acha que é porque têm informação diferente?

Entrevistado: Sim haverá opiniões diferentes.

Entrevistadora: Em que baseia o seu ponto de vista?

Entrevistado: O ser humano, como pensante que é, tem a capacidade de poder seguir ou não por um ideal e se não concorda vai por outro caminho. O nível da temperatura está a subir que leva ao degelo, o buraco do ozono que está cada vez maior.

Entrevistadora: Acha que a sua opinião é mais correcta do que outra?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Quando duas pessoas divergem sobre um assunto, há um que está certo e outro que está errado?

Entrevistado: Muitas ideias são divergentes, mas quando chegam a consenso muitos pontos de vista convergem.

Entrevistadora: Existe uma opinião melhor do que outra?

Entrevistado: Não. São ideais que ambas as teorias têm.

Entrevistadora: então vamos para o 2º tema: Há frequentemente notícias sobre a relação entre os químicos que são adicionados aos alimentos e a segurança desses alimentos. Alguns estudos indicam que esses químicos podem causar cancro, o que aponta para o perigo de os ingerir. Outros estudos, por sua vez, mostram que os aditivos químicos não fazem mal e que até tornam os alimentos mais seguros. O que pensa sobre isto?

Entrevistado: É muito relativo, sabemos que os químicos são utilizados para salvaguarda os alimentos. Por exemplo a fruta leva alguns químicos para que os bichos não estraguem a fruta, mas também existem químicos que são postos nos alimentos para que eles cresçam mais depressa, em vez de levarem oito meses a crescer levam dois, aí se calhar já não fazem tão bem à saúde.

Entrevistadora: Como chegou a essa opinião?

Entrevistado: Pela informação que vou retirando e por aquilo os media nos fazem chegar.

Entrevistadora: Alguma vez pode afirmar que a sua opinião é mais correcta do que outra?

Entrevistado: Não só com estudos muito profundos, e em relação ao cancro têm mesmo que ser muito profundos, porque é uma doença recente. Se no século XVIII alguma pessoa morresse de cancro não se sabia.

Entrevistadora: Quando duas pessoas divergem sobre um assunto, há um que está certo e outro que está errado?

Entrevistado: É muito subjectivo, só por estudos se pode provar, embora cada uma das teorias podem chegar à mesma conclusão.

Entrevistadora: Uma opinião é melhor que a outra?

Entrevistado: Não. É muito relativo e há outros factores que rodeiam a questão, por exemplo factores económicos.

Entrevistadora: então para terminarmos viu introduzir só mais um assunto. Algumas pessoas acreditam que as notícias são fiáveis, ou seja, são relatos objectivos de acontecimentos. Outras dizem que tal objectividade não existe e que mesmo a relatar factos o/a repórter projecta a sua própria interpretação no que escreve ou diz. O que acha sobre isto?

Entrevistado: Depende da sociedade, uma coisa é um canal em Portugal, outra é um canal no Irão. Os repórteres projectam muitas vezes a sua opinião nas notícias que transmitem.

Entrevistadora: Como chegou a essa conclusão?

Entrevistado: Pelo que leio e por aquilo que oiço. Muitas vezes aquilo que lemos não é aquilo que nos querem transmitir.

Entrevistadora: Pode ter a certeza que tem 100% de razão?

Entrevistado: Não porque há sempre quem contraponha, tem que ser objectivo.

Entrevistadora: Quando 2 especialistas divergem sobre este assunto consegue dizer que 1 opinião é certa e outra errada?

Entrevistado: Não, porque são pontos de vista muito diferentes.

Entrevistadora: Podemos dizer que uma opinião é melhor que outra?

Entrevistado: Não porque é uma questão de interpretação pessoal.

Entrevistadora: ok, Ricardo, se algum conhecido ou familiar lhe pedisse opinião relativamente ao interesse que tem um processo de RVCC-NS, que é que lhe diria, com base na sua experiência pessoal?

Entrevistado: É uma mais-valia pessoal e profissional, dependendo da ambição que se tenha. O que tinha como objectivos e ambições consegui atingir e estou muito feliz.

Entrevistadora: e o que é que mais lhe agradou na frequência do processo?

Entrevistado: O que mais gostei foi reflectir sobre o passado, faz-nos reflectir de modo a percebermos que tudo o vivemos as experiências que tivemos são muito importantes.

Entrevistadora: e o que gostou menos?

Entrevistado: O que gostei menos, tenho alguma dificuldade em dizer, porque me empenhei muito e não desgostei de nada.

Entrevistadora: ora bem, então recapitulando : Existiram mudanças na forma de pensar sobre a sociedade e economia.

Reflectiu sobre assuntos profissionais, como a saúde, emergência pré-hospitalar, e sobre a sua identidade, sobre o seu “eu”

O impacto da experiência, o que faz de forma diferente – subiu na carreira profissional e está a prosseguir estudos no ensino superior.

Relativamente aos problemas apresentados, tem opiniões próprias sobre os assuntos, baseia-se no que ouve, lê, vê, estudos, analisou e a informações a que tem acesso.

Quando se pergunta se uma opinião é 100% certa diz que não porque hoje pode ter uma opinião e amanhã outra porque é tudo muito relativo. Quando as opiniões divergem é porque existem pontos de vista diferentes.

Sobre o processo diz que é uma mais-valia a nível pessoal e profissional e aconselha a todos

O que gostou mais foi de ter atingido os seus objectivos e de ter reflectido sobre a sua vivência e as suas experiências.

Não tem nada que tenha gostado menos porque fez tudo com muito gosto.

09

Entrevistadora: Entrevista com realizada a 4 de Novembro, 33 anos. Renato, com que escolaridade é iniciou o processo?

Entrevistado: frequência do 11.º ano

Entrevistadora: Renato no seu ponto de vista com a participação no processo de RVCCNS, notou mudanças na sua capacidade de reflectir sobre os assuntos?

Entrevistado: Sente que existiram mudanças depois do processo?

Entrevistado: Notei algumas porque fez-me pensar nalguns assuntos para os escrever e como tive que pensar neles, fez-me pensar de outra forma.

Entrevistadora: É capaz de me dar exemplos? De temas, que tenha passado a olhar para eles de forma diferente..

Entrevistado: Foi analisar o que tínhamos feito, ou seja parece que não fizemos nada e depois fui ver o percurso anterior e ver o que tinha feito.

Entrevistadora: Quais foram os temas que pensaste para a construção do teu portefólio?

Entrevistado: Reflecti sobre o meu trabalho, o currículo, actividades do passado, história de vida no passado e as actividades que tinha feito, dentro da área profissional, a sociedade e a tecnologia.

Entrevistadora: Então sente que passou a fazer alguma coisa de diferente na sua vida devido à frequência do processo?

Entrevistado: Não...

Entrevistadora: não... estou a perguntar porque há pessoas que, sei lá foram para a universidade outras passaram a fazer reciclagem.

Entrevistado: quer dizer, bem.. fui estudar, fui fazer um CET, apesar de não ser preciso o 12º ano, teve a ver com isso.

Entrevistadora: Agora vou-lhe introduzir 3 temas Para cada assunto, vou ler um pequeno texto em voz alta, enquanto você segue a leitura no cartão. Depois de eu acabar de ler, dou-lhe cerca de um minuto para pensar no assunto e depois falaremos sobre ele.

Entrevistado: ok.

Entrevistadora: Muitos especialistas não têm dúvida que as alterações climáticas por que estamos a passar se devem à acção nefasta das pessoas (à poluição provocada pelo nosso modo de vida), mas também os há que desvalorizam essa posição e defendem que se trata de mudanças naturais que ocorrem em determinadas eras geológicas. O que é que pensa sobre este assunto?

Entrevistado: Tem a ver com o que as pessoas fazem. É mais pelas questões de poluição do que por questões geológicas.

Entrevistadora: E relativamente à controvérsia de uns pensarem de uma maneira e outros de outra?

Entrevistado: É complicado, há sempre 2 partes, 2 opiniões e as alterações que se registam têm a ver com os 2 factores.

Entrevistadora: Como chegou a essa opinião?

Entrevistado: Se calhar somos influenciados por aquilo que ouvimos, com a informação que absorvemos.

Entrevistadora: Pode dizer com certeza que a sua opinião está correcta?

Entrevistado: Não porque não tenho bases científicas e estudos para ter a certeza

absoluta, é apenas por aquilo que oiço e vejo.

Entrevistadora: Então quando duas pessoas divergem de opinião, podemos dizer que um está certo e outro errado?

Entrevistado: Pode haver 2 opiniões certas, pode haver 2 opiniões erradas ou uma certa e outra errada. Agora dizer qual está mais certa que outra, não posso dizer. Para haver 2 opiniões, não se pode dizer que uma esteja completamente certa e outra completamente errada.

Entrevistadora: Há uma opinião melhor que outra?

Entrevistado: Provavelmente sim.

Entrevistadora: O que é uma opinião melhor?

Entrevistado: É aquela que tem mais fundamentação científica.

Entrevistadora: Como é possível que as pessoas tenham pontos de vista tão diferentes sobre o assunto?

Entrevistado: Tem a ver com a opinião e a maneira de pensar das pessoas.

Entrevistadora: então vamos para outro tema: Há frequentemente notícias sobre a relação entre os químicos que são adicionados aos alimentos e a segurança desses alimentos. Alguns estudos indicam que esses químicos podem causar cancro, o que aponta para o perigo de os ingerir. Outros estudos, por sua vez, mostram que os aditivos químicos não fazem mal e que até tornam os alimentos mais seguros. O que pensa sobre isto?

Entrevistado: Aqui não tenho uma opinião muito formada, nem de um lado nem do outro.

Acho que as coisas devem ser o mais natural possível, quando se está a juntar alguma coisa estamos a adulterar as coisas, estamos a alterar o alimento. Não sei o que é melhor

e o que é pior.

Entrevistadora: Há 2 que divergem nesta questão, uma está certa e outra está errada?

Entrevistado: Provavelmente sim, neste caso também, está uma posição certa e outra errada. Mas só cientificamente se pode comprovar. Os químicos poderão ou não provocar o cancro.

Entrevistadora: ok, então vamos a outro assunto. Algumas pessoas acreditam que as notícias são fiáveis, ou seja, são relatos objectivos de acontecimentos. Outras dizem que tal objectividade não existe e que mesmo a relatar factos o/a repórter projecta a sua própria interpretação no que escreve ou diz. O que acha sobre isto?

Entrevistado: São duas opiniões. O jornalista deve relatar os acontecimentos como eles são, nunca deve alterar nada porque é uma notícia.

Entrevistadora: Os jornalistas manipulam ou não as notícias?

Entrevistado: Há alguns que o fazem, por isso há bons e maus jornalistas, em termos de notícias umas são mais credíveis que outras, porque uns relatam a notícia e outros nem por isso.

Entrevistadora: Como chegou a essa opinião?

Entrevistado: Por notícias que leio e também pelo que vejo, há notícias que pelo meio têm a opinião do jornalista.

Entrevistadora: Pode ter a certeza que a sua opinião está correcta?

Entrevistado: Sim porque aqui é mais fácil ter a certeza.

Entrevistadora: Quando 2 pessoas divergem numa opinião uma está certa e outra está errada?

Entrevistado: Poderá dar-se o caso. Neste tema é mais fácil comprovar. Ou é ou não é.

Entrevistadora: Como é possível que as pessoas tenham pontos de vista diferentes?

Entrevistado: Pela sua perspectiva e pela forma de ver as situações. Cada um tem a sua opinião e pode analisar da forma que entender.

Entrevistadora: se tivesse que dar a sua opinião, a algum amigo ou familiar, relativamente ao interesse que tem um processo de RVCCNS o que é que diria?

Entrevistado: Aconselhava porque as oportunidades se existem têm que ser agarradas.

Entrevistadora: O que é que mais gostou na frequência do processo?

Entrevistado: O que mais gostei: foi de analisar todos os temas. Olhar a nossa perspectiva a nível da sociedade e tecnologia.

Entrevistadora: e o que gostou menos?

Entrevistado: O que gostei menos: apresentação do trabalho e aquisição de conhecimentos. Havia de ser um júri que nos acompanhasse durante algum tempo e não só dez minutos de júri. Deveria ser uma avaliação contínua.

Entrevistadora: Antes de mais deixe-me agradecer-lhe a sua colaboração. Agora vou só verificar que não me escapo nada: Existiram mudanças, mudou a forma de pensar em vários assuntos que não tinha ainda pensado de determinado forma.

Os assuntos que reflectiu no PRA foram dentro da área profissional, a sociedade e a tecnologia.

O que passou a fazer diferente nada, mas corrigiu dizendo que foi a partir do processo de RVCC que voltou a estudar.

Relativamente aos assuntos apresentados tem opiniões sobre os assuntos, porque consegue dizer qual a sua opinião. O ponto de vista que tem sobre as coisas é porque obteve informações a partir de notícias e da televisão e de informação lida.

Relativamente a existirem opiniões mais correctas do que outras, refere que não há

porque as pessoas têm opiniões diferentes. Se houver comprovação científica pode mudar de opinião.

10

Entrevistadora: Entrevista com ... realizada a 4 de Novembro, 36 anos. ..., com que escolaridade é iniciou o processo?

Entrevistado: como 9º ano

Entrevistadora: e demorou quanto tempo a fazê-lo?

Entrevistado: 7 meses

Entrevistadora: Ora bem, então diga-me, por favor, no seu ponto de vista com a participação no processo de RVCCNS, notou mudanças na sua capacidade de reflectir sobre os assuntos?

Entrevistado: Sim!

Entrevistadora: É capaz de me dar exemplos?

Entrevistada: Sem duvida alguma: após a investigação de vários temas, dei-me conta de muitos problemas que a sociedade em geral atravessa. Cada vez mais envelhecida e esquecida por todos. Outro exemplo que posso dar é, como as leis que regem o nosso país estão mal elaboradas, porque cada um interpreta a lei á sua maneira, quando devia ser objectiva e clara. Incutir a cada cidadão a iniciativa de reivindicar, perante os representantes do nosso país, a necessidade de reformular práticas e leis

Entrevistadora: Então a sua maneira de ver o mundo, a sociedade e as pessoas, mudou?

Entrevistado: Mudou, porque muitas vezes e foi o meu caso não temos noção da quantidade de problemas que existem em cada pessoa que se vai reflectir na sociedade e no mundo. “o rosto é o espelho da alma” as pessoas andam tristes, preocupadas, que vai acabar por se reflectir na saúde. Hoje sou uma pessoa mais atenta ao que me rodeia.

Entrevistadora: Quais foram os temas que pensou para a construção do seu portfólio?

Entrevistado: O meu PRA, teve por base a minha experiência de vida, que já é alguma.

Entrevistadora: certo mas Quais os assuntos, os temas ao certo em que pensou na construção do PRA? Acha que a reflexão que fez a sua forma de encarar os assuntos, os problemas, as situações?

Entrevistado: Os temas que abordei foram: a família que é ou deveria ser o pilar, de qualquer ser Humano; a minha evolução escolar na fase da adolescência; a minha experiência profissional e a formação que tive ao longo de vários anos. Dois temas de peso foram, o curso de Jovens Empresários Agrícolas, e tratar do condomínio do meu prédio. Ter consciência dos direitos, deveres e obrigações que cada um de nós tem perante o próximo. Quando falo em próximo, refiro-me não só ao Homem mas também ao planeta, que é muitas vezes esquecido.

Entrevistadora: Então e passou a fazer alguma coisa de diferente na sua vida devido à frequência do processo?

Entrevistado: Hoje estou mais atenta ao que me rodeia.

Entrevistadora: hummm, mais atenta e mais? O que alterou ao certo, se é que alterou, não é?, na sua vida profissional, pessoal ...

Entrevistado: Inicialmente o meu objectivo era concluir o 12º ano. Como diz o ditado, só custa começar. Hoje estou no 1º do curso de Biomecânica no IPL. O meu RVCC foi a minha “rampa de lançamento”.

Entrevistadora: ah! Mt bem, parabéns! Gosto de saber essas coisas e tem sido curioso que as pessoas com quem tenho falado quase todas continuaram para o ensino superior!

Entrevistado: (risos) afinal não sou só eu...

Entrevistadora: Agora vou-lhe introduzir 3 temas Para cada assunto, vou ler um pequeno texto em voz alta, enquanto você segue a leitura no cartão. Depois de eu acabar

de ler, dou-lhe cerca de um minuto para pensar no assunto e depois falaremos sobre ele. Tem alguma questão, antes de começarmos?

Entrevistada: Não .

Entrevistadora: Muitos especialistas não têm dúvida que as alterações climáticas por que estamos a passar se devem à acção nefasta das pessoas (à poluição provocada pelo nosso modo de vida), mas também os há que desvalorizam essa posição e defendem que se trata de mudanças naturais que ocorrem em determinadas eras geológicas. Que é que pensa sobre este assunto?

Entrevistada: As alterações climáticas que hoje todos nós sentimos, foram provocadas pelo Homem. Hoje fala-se muito nisso, mas o problema não do “hoje” mas do ontem. A sociedade está a sofrer as consequências dos erros que foram cometidos no passado. Mas no presente o ser Humano se tiver alguma vantagem, esquece-se por momentos o que tanto anda a defender.

Entrevistadora: Como é que veio a ter esse ponto de vista/opinião?

Entrevistada: Basta olhar em redor, temos as pedreiras que deixam as nossas serras destruídas, existem Leis, mas não são cumpridas. Se existem fiscais, não sei qual é o papel que têm, mas com certeza que não estão a cumprir o seu dever.

Se olharmos para a nossa costa, as casas continuam a ser construídas em sítios que todos nós sabemos que é proibido. Pergunto-me quem deu licenças de construção, porquê é que a Lei não foi cumprida. Depois fala-se nas alterações climáticas, as Leis continuam a não ser cumpridas. “Há muita gente com os olhos fechados mas com os bolsos cheios”.

Entrevistadora: Em que é que baseia/fundamenta o seu ponto de vista?

Entrevistada: È triste chegar à praia e se olharmos para trás vemos que as casas estão em cima da praia. Posso dar o exemplo da praia do Vale Furado, Pedra do ouro, etc.

Em relação á destruição das serras, temos aqui bem perto de nós a Serra dos Candeeiros e a Maceira, devido á cimenteira tem um enorme buraco no meio da povoação.

Entrevistadora: Alguma vez pode saber com certeza que a sua opinião sobre este assunto está correcta?

Entrevistada: Eu não tenho dúvida de que estou correcta, basta olhar, ter algum conhecimento das Leis e ouvir as notícias. Fala-se nas alterações climatéricas, mas os erros continuam os mesmos. Quem deveria dar o exemplo, dado que são eles que fazem as Leis são os primeiros a não cumprir, desde o momento que lhes traga vantagens.

Entrevistadora: Quando 2 pessoas divergem em assuntos como este, dá-se o caso de uma estar certa e a outra errada?

Entrevistada: A opinião é para ser respeita, porque de uma maneira ou de outra, todos nós somos culpados, uns de uma maneira, outros de outra.

Entrevistadora: Como é possível que as pessoas tenham pontos de vista tão diferentes sobre este assunto?

Entrevistada: Todos nós pensamos de maneira diferente, temos valores em que acreditamos ser o melhor. A educação que nos foi dada ao longo do nosso crescimento como ser Humano, reflecte-se nas nossas atitudes de hoje.

Entrevistadora: ok, 2º tema: Há frequentemente notícias sobre a relação entre os químicos que são adicionados aos alimentos e a segurança desses alimentos. Alguns estudos indicam que esses químicos podem causar cancro, o que aponta para o perigo de os ingerir. Outros estudos, por sua vez, mostram que os aditivos químicos não fazem mal e que até tornam os alimentos mais seguros. Que pensa sobre este assunto?

Entrevistada: Acreditemos ou não, todos os alimentos têm químicos, até aqueles que se dizem biológicos. Eu concordo na utilização de químicos, desde que sejam utilizados de uma maneira controlada e que a fiscalização que existe para este fim cumpra o seu papel.

Entrevistadora: Como é que veio a ter esse ponto de vista/opinião?

Entrevistada: Eu sou considerada uma Jovem Empresaria Agrícola, frequentei um curso apoiado pela UE, e o que para mim antes era verdade, passou a ser mentira. Porque mesmo os produtos biológicos que estão no nosso mercado, se o agricultor não conseguir controlar a doença os técnicos vão aplicar químicos, mas de uma maneira controlada.

Entrevistadora: Em que é que baseia/fundamenta o seu ponto de vista?

Entrevistada: Depois de adquirir determinados conhecimentos, eu concordo na utilização de químicos, agora há químicos e químicos.

Entrevistadora: Alguma vez pode saber com certeza que a sua opinião sobre este assunto está correcta

Entrevistada: Tenho certeza do que estou a dizer. A minha aquisição de conhecimentos, o contacto directo com as situações “problemas” e a sugestão que foi dada para resolver, leva-me a concluir isso. Em muitos casos o desconhecimento é o melhor remédio, este é um deles.

Entrevistadora: Quando 2 pessoas divergem em assuntos como este, dá-se o caso de um estar certo e outro errado?

Entrevistada: Eu respeito a opinião de todos, podem tentar mostrar-me o contrário que eu estou errada. Contra factos não há argumentos, eu vi e sei do que estou a falar.

Entrevistadora: Como é possível que as pessoas tenham pontos de vista tão diferentes sobre este assunto?

Entrevistada: Somos todos diferentes, somos todos iguais. Esta sociedade era uma monotonia se todos nós tivéssemos a mesma maneira de pensar. Até mesmo os especialistas da mesma área.

Entrevistadora: Algumas pessoas acreditam que as notícias são fiáveis, ou seja, são relatos objectivos de acontecimentos. Outras dizem que tal objectividade não existe e que mesmo a relatar factos o/a repórter projecta a sua própria interpretação no que escreve ou diz. O que pensa sobre isto?

Entrevistada: Quanto às notícias que somos bombardeados diariamente, não são fiáveis. O que hoje é verdade amanhã, pode ser mentira.

Entrevistadora: Como é que veio a ter esse ponto de vista/opinião?

Entrevistada: É uma questão de estar atenta aos noticiários, a maneira como se dá a notícia pode fazer a diferença na interpretação da mesma.

entrevistadora: Em que é que baseia/fundamenta o seu ponto de vista?

Entrevistada: Temos bons profissionais e maus profissionais, como em todas as áreas. Uma notícia não pode ter opinião de terceiros, se tiver deixa de ser notícia. Nos dias de hoje acontece muito isso, tanto na televisão, nos jornais, na Internet, etc.

Entrevistadora: Alguma vez pode saber com certeza que a sua opinião sobre este assunto está correcta?

Entrevistada: O que eu aprendi sobre o que era uma noticia, na escola. Hoje não é isso que eu vejo, as regras não são cumpridas.

Entrevistadora: Quando 2 pessoas divergem em assuntos como este, dá-se o caso de uma estar certa e outra errada?

Entrevistada: Quando duas pessoas acham que têm razão, o melhor a fazer é respeitar o ponto de vista de cada um. O jornalismo de hoje, já sofreu tantas alterações que podemos equipara-lo ao “acordo ortográfico”, antes era de uma maneira, hoje é de outra.

Entrevistadora: se tivesse que dar a sua opinião, a algum conhecido, sobre o interesse que tem um processo de RVCCNS o que é que diria? Com base na sua experiência pessoal.

Entrevistado: Muito antes de eu iniciar este processo, a informação que se ouvia no discurso social é de que era fácil e até injusto para quem frequentou os três anos do ensino secundário. Posso afirmar, com toda a certeza, que isso não é verdade, falando pela minha experiência. Tive de dedicar muitas horas à elaboração do meu portefólio, hoje estou a ser recompensada pelo meu esforço. Apesar de ter concluído o 12º ano através do RVCC, consegui entrar no IPL no curso Biomecânica com média de 15 valores. Aprende-se sempre muito, mas para isso acontecer tem de haver uma enorme força de vontade.

Entrevistadora: muito bem, gostava de dizer algo mais sobre a influência que teve na sua vida a realização do processo de RVCC-NS?

Entrevistado: não...

Entrevistadora: ok, e então? O que é que mais gostou na frequência do processo?

Entrevistado: Lutar por um objectivo e alcança-lo, serviu de estímulo ao longo do meu percurso.

Entrevistadora: e o que é que não lhe agradou tanto?

Entrevistado: A falta de tempo que as pessoas responsáveis por nos orientarem têm.

Entrevistadora: ... , muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo 6 - MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Quem o refere	Unidades de registo
<p>Processo RVCCNS</p>	<p>Avaliação Positiva</p>	<p>Mais valia</p>	<p>Entr.8 Entr.9 Entr.2 Entr. 4 Entr.7 Entr.1</p>	<p><u>É uma mais-valia pessoal e profissional</u>, dependendo da ambição que se tenha. O que tinha como objectivos e ambições consegui atingir e estou muito feliz. (8)</p> <p><u>Aconselhava porque as oportunidades se existem têm que ser agarradas.</u> (9)</p> <p><u>Recomendava.... Pois... claro que recomendava, faz sempre jeito</u> (2)</p> <p>Recomendaria o processo RVCC. <u>Aprende-se sempre qualquer coisa.</u> (4)</p> <p><u>Já influenciei pessoas a fazer o processo, é sem dúvida uma mais valia, só têm a ganhar.</u> Estou sempre a incentivar. O meu sonho é tirar um curso superior.(7)</p> <p>Já fiz muita propaganda do processo a amigos e familiares, porque é <u>uma oportunidade</u> que estão a perder. São pessoas que trabalharam toda a vida, foram-se formando na vida (1)</p>

		<p>Implica esforço e força de vontade</p> <p>Reconhecimento de que se aprende com o processo</p> <p>Profissionalismo da equipa (bom acolhimento, relacionamento e orientação, por parte da equipa)</p>	<p>Entr.10 Entr.1</p> <p>Entr.10 Entr.6</p> <p>Entr.5 Entr.3 Entr.6 Entr.1</p>	<p>Tive de dedicar muitas horas à elaboração do meu portefólio, <u>hoje estou a ser recompensada pelo meu esforço. Apesar de ter concluído o 12º ano através do RVCC, consegui entrar no IPL no curso Biomecânica com média de 15 valores. ... mas para isso acontecer tem de haver uma enorme força de vontade. (10)</u></p> <p>Existem pessoas com a 4.ª classe de diploma mas com capacidades muito grandes. <u>Tenho dito a muitas pessoas que isto não é o que dizem, pq tem que haver um esforço mto grande para se obter o certificado. (1)</u></p> <p>Aprende-se sempre muito (10)</p> <p>Aprendi muito com eles._ (6)</p> <p>Dava as melhores informações e dizia para se inscreverem e concluírem o processo. (5) <u>O que mais me agradou... gostei de tudo, fui bem recebida, bem tratada, os trabalhos bem corrigidos.</u> <u>O que menos gostei ... não houve nada. Fui muito bem recebido, os formadores foram muito... (3)</u></p> <p>Recomendo sempre, É aprendizagem ao longo da vida (6) <u>O que mais gostei foi do próprio processo. Está muito bem construído, a equipa é muito acolhedora, não havia barreiras entre o adulto e a equipa. Havia muita flexibilidade de horário. Muita organização. (6)</u> O que gostei menos, costumo ser muito crítica, mas neste processo não tenho nada a dizer. Eu gostei de tudo, talvez por estar muito entusiasmada. (6)</p>
--	--	--	--	---

		<p>Reconhecimento de que não foi mt difícil</p> <p>Aprendizagem e pesquisa aliciante</p>	<p>Entr. 1</p> <p>Entr. 2 Entr.3 Entr.7</p>	<p><u>O que mais gostei foi a camaradagem e os extraordinários formadores que encontrei. quero uma vez mais realçar os 4 formadores fantásticos que me acompanharam. (1)</u></p> <p>A equipa de formadores, ganhei amigos. (7)</p> <p>Fiz alguma formação antes em francês e TIC para me adaptar ao processo, por isso não foi mto difícil. (1)</p> <p>Fui analisando as coisas...O processo trouxe-me satisfação pessoal, ao tentar juntar vários temas e ter que pesquisar fiquei com mais informações e acabei por ter mais trabalhos que os necessários, é uma bola de neve. Uma das grandes confusões que me surgiu foi “para que serve o RVCC”, depois de o iniciar <u>deu-me imenso prazer partilhar com os meus filhos a informação que ia pesquisando. Houve temas que me apaixonaram! (2)</u></p> <p><u>O que mais me agradou foi puxar os temas a partir da minha história de vida e desenvolvê-los com os formadores. (3)</u></p> <p>Selecionei temas que tivessem a ver comigo, com a minha empresa, com a minha experiência profissional, que se traduziram no trabalho final. Posso destacar a Segurança no trabalho, a reciclagem, pq estive ligado à Valorlis e conhecia bem a empresa, a história da Marinha Grande, <u>que foi o tema mais viciante, direitos e deveres. (2)</u></p>
--	--	--	---	---

		Reconhecimento da formação ao longo da vida dos trabalhadores	Entr.3	<p>O que mais gostei? fiz o processo de uma forma natural, <u>gostei da pesquisa, do que li na net, riscar, escrever, reescrever, organizar.</u> (7)</p> <p>O RVCC não me trouxe alterações a nível profissional, <u>a formação ao longo da vida tem que ser reconhecida</u>, antigamente havia mais parâmetros que eram difíceis de ultrapassar a nível económico. Hoje só se sai de casa para a universidade, antigamente depois da 4.^a classe já não havia escolas perto de casa tinha que se ir para longe o que provocava dificuldades a nível familiar. Este facto por si só levava ao abandono escolar por estas dificuldades não tivemos muita acessibilidade à formação. <u>Mas penso que a formação ao longo da vida tem que ser reconhecida.</u> Daí que <u>o processo é só para pessoas que já trabalharam.</u> Já dei muita formação a pessoas que saem da universidade que só têm conhecimentos teóricos e não práticos. (3)</p> <p>Existe um grande distanciamento entre a universidade e o mundo do trabalho. <u>As universidades deveriam estar mais dentro das empresas. Recomendo o processo a pessoas com 10 ou mais anos de trabalho.</u> (3)</p>
		Processo adequado só para quem tem experiência profissional	Entr.3	<p>É muito gratificante. (6)</p> <p>Sim claro, a forma como nos sentimos ao longo do processo, <u>fez-me sentir muito satisfeita e realizada, o que aumentou a minha auto-confiança e melhorou a relação com os outros no contexto social.</u> (6)</p> <p>Incentivou-me a estudar mais não que vá ter mta influência a nível de</p>
		Sugestão de que as universidades estejam		

	<p>mais ligadas à vida</p> <p>Aumento da autoconfiança e melhoria no relacionamento interpessoal</p> <p>Satisfação com o processo</p> <p>Seguir o seu próprio ritmo.</p>	<p>Entr.3</p> <p>Entr.6 Entr.1</p> <p>Entr.7</p> <p>Entr.1</p>	<p><u>emprego mas vai com certeza realizar-me como pessoa, e as análises que posso fazer daqui para a frente e a ajuda que posso dar às pessoas.</u> (1)</p> <p>Fiquei muito feliz por ter terminado o processo. (7)</p> <p>... pq o processo foi feito por minha vontade e com o propósito de ser o mais rápido possível. Ninguém me imprimiu velocidade, fui sempre eu que imprimi. (1)</p>
Avaliação negativa	Falta de disponibilidade dos formadores;	Entr. 7 Entr.10	<p>O que gostei menos? <u>a falta de disponibilidade dos formadores</u>, mas que não me incomodou. Fui sempre muito independente, reflectia, dava a minha opinião. (7)</p> <p><u>A falta de tempo que as pessoas responsáveis por nos orientarem têm.</u> (10)</p>

		Avaliação sumativa	Entr. 9	O que gostei menos: apresentação do trabalho e aquisição de conhecimentos. Havia de ser um júri que nos acompanhasse durante algum tempo e não só dez minutos de júri. Deveria ser uma avaliação contínua. (9)
		Incumprimento de horário	Entr.1	O que gostei menos, tenho alguma dificuldade em dizer, ... <u>A única coisa mais aborrecida é apresentação com hora marcada e ter que esperar.</u> (1)
MUDANÇAS	Capacidade Interpretativa	Importância da interpretação/Ser capaz de fazer melhores interpretações	Entr.1	As TIC foram as que mais contribuíram em muito para essa mudança, pq precisava muito do computador para trabalhar, e trouxeram-me um desenvolvimento maior; <u>a interpretação de texto, estava mto parado, apesar de ter estado sempre ligado a Associações, a interpretação de texto veio ajudar-me mto.</u> Há coisas que nos fazem mta falta. (1) <u>Sim, este processo das Novas Oportunidades vem trazer outra maneira de interpretar os assuntos, ...</u> (1)
	Capacidade de investigar assuntos	Aquisição da capacidade de investigação		as novas tecnologias a que não ligávamos muito, o ambiente, a mobilidade, <u>vieram criar um bichinho para continuarmos na investigação dos assuntos,</u> pq já tínhamos perdido todos esses hábitos. (1)
	Capacidade			

	Reflexiva	<p>Melhoria do processo de reflexão (no sentido de mais ponderação)</p> <p>Melhor percepção do mundo/visão mais alargada dos problemas da sociedade/maior consciencialização/desenvolvimento da consciência crítica</p>	<p>Entr.1</p> <p>Entr.10</p> <p>Entr.3</p> <p>Entr.8</p> <p>Entr.6</p>	<p>Passei a analisar e a olhar para as pessoas de maneira diferente e a actuar de maneira diferente. Não tínhamos este trabalho de investigação, fazíamos apenas análises pela nossa cabeça e pela vida que tínhamos. <u>Este processo leva-nos a decidir de outra forma, a pensar melhor e não a fazê-lo em cima do joelho (1)</u></p> <p><u>Veio criar aquela ideia de compreender melhor a situação, senão não tinha valido a pena. (1)</u></p> <p>após a investigação de vários temas, dei-me conta de muitos problemas que a sociedade em geral atravessa. Cada vez mais envelhecida e esquecida por todos. Outro exemplo que posso dar é, como as leis que regem o nosso país estão mal elaboradas, porque cada um interpreta a lei à sua maneira, quando devia ser objectiva e clara. Inculcar a cada cidadão a iniciativa de reivindicar, perante os representantes do nosso país, a necessidade de reformular práticas e leis. (10)</p> <p><u>Mudou, porque muitas vezes e foi o meu caso não temos noção da quantidade de problemas que existem em cada pessoa que se vai reflectir na sociedade e no mundo. “o rosto é o espelho da alma” as pessoas andam tristes, preocupadas, que vai acabar por se reflectir na saúde. Hoje sou uma pessoa mais atenta ao que me rodeia. (10)</u></p> <p><u>Notam-se sempre mudanças, pela reflexão que se faz a nível profissional até ao momento. (3) Mas foram as questões profissionais que mais abordei.</u></p> <p>A forma como o processo nos faz reflectir, especialmente na nossa história de vida de uma forma exaustiva. Durante o processo a nossa capacidade reflexiva é uma constante, não só durante mas também</p>
--	------------------	---	--	---

		<p>Reflexão a nível profissional</p> <p>Reflexão sobre o</p>	<p>Entr.3</p>	<p>depois no nosso dia a dia. (8) <u>Reflecti sobre a minha vida profissional, agora sou socorrista, antes era bombeiro, tinha a ambição de obter o secundário para poder entrar no INEM. Reflecti essencialmente sobre a minha vida profissional, saúde, emergência pré-hospitalar, faço parte de uma equipa de mergulho e resgate que me levou ao ambiente. (8)</u></p> <p>Foi muito complexo porque quis abordar todos os pontos que achava relevantes. A minha história de vida foi construída por várias fases, porque vim do estrangeiro e não queria deixar nada para trás. Reflecti sobre as minhas experiências fazendo comparações entre o meu país e Portugal. <u>Reflecti sobre o tema escolar, a nível profissional e a sua evolução</u> e esta última oportunidade que me foi dada pelas Novas Oportunidades, que não podia deixar escapar. Foi uma coisa muito boa para abrir novos horizontes e não podia perder. (6)</p> <p><u>O que me lembro relativamente aos temas, foram a experiência profissional</u> aqui em Portugal, foi mais significativo, com essas experiências, houve mudança e adaptação a nível social constante. Comparações entre as oportunidades na Bulgária e em Portugal (6)</p> <p>Houve um tema que me agradou fazer: o racismo e a xenofobia, porque vim de um país em que a maioria era de raça negra. <u>A minha forma de ver alterou-se porque não tinha tanta sensibilidade sobre o racismo e quando aprofundi o tema apercebi-me que existem situações muito graves, e são situações que não têm razão de existir. (3)</u></p> <p>Sim, a história de vida <u>fez-me pensar nos detalhes</u>, o que por si só é</p>
--	--	--	---------------	---

		racismo(no sentido de mudança de percepção sobre o assunto)		uma reflexão, dá-nos motivo para estarmos sempre ocupados. (2)
		Reflexão mais minuciosa	Entr.2	<u>Sim, muitas mudanças no geral. Tive que fazer muitas pesquisas para adquirir certos conhecimentos, o que me ajudou a fazer a minha história de vida. Saber expor, organizar as minhas ideias, fazer a reflexão e os resumos, ajudou-me a relembrar algumas situações que foram muito importantes. (6)</u>
		Saber trabalhar a informação para a transformar em conhecimentos significativos.	Entr. 6	“Casa de ferreiro espeto de pau”: uma das mais-valias do processo foi ter feito um estudo sobre obesidade infantil e <u>a determinada altura apercebi-me que estava a falar da minha família, do meu filho, por isso despertou-me para perceber que o meu filho estava na fronteira da obesidade. Consciente, mudei-lhe a alimentação e foi para a natação e para o judo. (7)</u>
		Processo de consciencialização, seguido de mudança de comportamentos e atitudes	Entr.7	Sim aprofundei os temas, porque falarmos por falar não interessa, temos que saber do que estamos a falar e a escrever, por isso estudei vários temas, <u>peguei em diverso material para trabalhar cada tema (7)</u>
		Construir conhecimento mais justificado	Entr.7	Outra coisa que gostei muito foi a história de vida, recordar a infância, ver o que fazíamos antigamente. Só os abanões da vida nos fazem crescer e evoluir. Aprendi a não reagir ao momento (7)

		<p>Reconhecimento que são os acontecimentos difíceis os que mais fazem evoluir</p>	<p>Entr.7</p>	<p>Ter consciência dos direitos, deveres e obrigações que cada um de nós tem perante o próximo. Quando falo em próximo, refiro-me não só ao Homem mas também ao planeta, que é muitas vezes esquecido. (7)</p>
		<p>Processo de consciencialização e alargamento de perspectiva.</p>	<p>Entr.7</p>	<p><u>Notei algumas porque fez-me pensar nalguns assuntos para os escrever e como tive que pensar neles, fez-me pensar de outra forma. (9)</u></p>
		<p>Mudanças na maneira de pensar sobre os assuntos</p>	<p>Entr.9</p>	<p><u>Reflecti em muitos temas como a família, saúde, cultura, sociedade, mobilidade, muitos temas que vieram reforçar a minha análise. (1)</u></p>
		<p>Reflexão sobre vários assuntos da actualidade</p>	<p>Entr.1 Entr.7 Entr.10 Entr.9 Entr.5</p>	<p>Pensei em coisas que nunca tinha pensado, como o funcionamento do ferro e da Tv. (1)</p> <p><u>Reflecti sobre diversos temas:</u> bullying, educação dentro de casa que se reflecte na sociedade, obesidade, os nossos filhos aos nossos olhos são perfeitos, mas não é bem assim. (7)</p>
				<p>Os temas que abordei foram: a família que é ou deveria ser o pilar, de qualquer ser Humano; a minha evolução escolar na fase da adolescência; a minha experiência profissional e a formação que tive ao longo de vários anos. Dois temas de peso foram, o curso de Jovens Empresários Agrícolas, e tratar do condomínio do meu prédio. (10)</p> <p><u>Foi analisar o que tínhamos feito, ou seja parece que não fizemos nada</u></p>

		<p>Mudança na forma como as situações/problemas são perspectivados (mais seriedade, mais responsabilidade)</p>	<p>Entr.5</p> <p>Entr.8</p> <p>Entr.6</p>	<p><u>e depois fui ver o percurso anterior e ver o que tinha feito. (9)</u> Reflecti sobre o meu trabalho, o currículo, actividades do passado, história de vida no passado e as actividades que tinha feito, dentro da área profissional, a sociedade e a tecnologia. (9)</p> <p><u>Pensei em vários temas,</u> especialmente na saúde da minha mãe e no trabalho que faço. (5) Sou administrativa no serviço alimentar do hospital, sou responsável pelo que os doentes comem, tenho que fazer a facturação de milhões. (5)</p> <p><u>Mudou sem dúvida. (5)</u> <u>Mudou até no trabalho. Evolui no trabalho, já subi de categoria. (5)</u> <u>A mudança implicou mais responsabilidade. Mudou a forma de encarar os problemas, as situações, passei a vê-los de uma forma mais séria, sinto-me mais responsável. (5)</u></p> <p><u>O que mais gostei foi reflectir sobre o passado, faz-nos reflectir de modo a percebermos que tudo o vivemos as experiências que tivemos são muito importantes. (8)</u></p> <p>Muda a opinião e a forma de enfrentarmos os próximos desafios e dificuldades que aparecem, muda a nossa maneira de ser perante todos. (6)</p> <p>Sempre tive a capacidade de reflectir, sempre vi o mundo com outros olhos. Nunca compreendi a nossa sociedade, somos muito unidos para umas coisas e desunidos para outras. <u>O processo veio acordar-me para uma reflexão mais metódica, para a pesquisa para a síntese, para o</u></p>
--	--	--	---	---

	<p>Capacidade de reflexão mais metódica</p> <p>Contextualização dos problemas do país numa perspectiva mais alargada, em termos temporais</p>	<p>Entr.7</p> <p>Entr. 8</p>	<p><u>estudo para o resumo. (7)</u></p> <p>Em relação à sociedade vejo as coisas com outros olhos, por exemplo as coisas económicas e financeiras não são assim só porque são.... Perante a conjectura económica há outros factores que influenciam. O nosso país está no estado em que está não só por factores actuais mas porque há muitos outros factores que já vêm de trás de circunstâncias reais.(8)</p>
<p>Mais Conhecimentos</p>	<p>Novos conhecimentos ao nível da ecologia</p>	<p>Entr.4</p>	<p><u>Uma das coisas que aprendi e que não sabia que existia foi a “pegada ecológica”. (4)</u></p>

	Competências de literacia	Desenvolvimento da escrita	Entr.1 Entr.7	<p><u>Na escrita, o desenvolvimento da escrita, escrever e analisar tanta coisa dá-nos outra capacidade.</u> Na minha formação juvenil andei sempre ligado a movimentos juvenis e a associações, estava desperto para o mundo económico, social e político, faltava o conhecimento das coisas para poder analisar e às vezes decidir de outra forma sobre as coisas. (1)</p> <p>Li muitos livros, resumi, pesquisei, estudei, sou o wikipédia em pessoa. Gostei de esmiuçar, fiquei melhor a nível de escrita. (7)</p>
	Novas Acções	Prosseguimento de estudos	Entr.1 Entre.9 Entr.6 Entr.2 Entr.8	<p>A realização do processo levou-me a continuar os estudos, inscrevi-me no ensino superior.(1)</p> <p><u>Quer dizer, bem.. fui estudar, fui fazer um CET, apesar de não ser preciso o 12º ano, teve a ver com isso. (9)</u></p>

		Mudança profissional	<p>Entr.10</p> <p>Entr.8 Entr.5</p>	<p><u>Mudou significativamente porque entrei na universidade e estou a tirar uma licenciatura em Terapia Ocupacional, que para mim é um sonho. Antes da Novas Oportunidades achei que nunca iria conseguir. (6)</u></p> <p><u>A frequência do processo levou-me ao ensino superior, foi o despoletar para o passo seguinte. Isso sem dúvida ! o fazer... fazer ...não mudou muito mas levou-me a fazer outras coisas. Em caso já reciclo, é um processo que está implementado pelos miúdos, até na empresa também os materiais têm que ser separados. minha história de vida já me tinha despertado para os temas que trabalhei, tentei enriquecer os textos. (2)</u></p> <p>Inicialmente o meu objectivo era concluir o 12º ano. Como diz o ditado, só custa começar. <u>Hoje estou no 1º do curso de Biomecânica no IPL. O meu RVCC foi a minha “rampa de lançamento”. (10) Mt bem, parabéns! Gosto de saber essas coisas e tem sido curioso que as pessoas com quem tenho falado quase todas continuaram para o ensino superior! (entrevistadora) (risos) afinal não sou só eu... (10)</u></p> <p>E acha que a reflexão que fez , mudou a sua forma de encarar os <u>Sim a nível profissional. Estou no INEM e ingressei no ensino superior. (8)</u></p> <p><u>Não, pessoalmente não, profissionalmente sim, ao subir de categoria aumentaram as responsabilidades(5)</u></p> <p><u>Em relação à cidadania, sou muito participativo naquilo que posso. Nunca pretendi fazer parte de uma Associação ou de um partido político, o meu sonho é ajudar o próximo, por exemplo idosos, distribuir comida. (7) Sim, eu nasci para qualquer coisa, acho que foi</u></p>
--	--	----------------------	---	---

		Envolvimento na comunidade	Entr.7	para ajudar o outro. <u>Despertou-me para servir a comunidade de uma forma mais activa, ajudar, colaborar.</u> (7)
	Ausência de Mudança	Não houve alterações com o processo	Entr.4 Entr.9 Entr.3	<p><u>Não mudaram como já referi porque a minha profissão exige que eu esteja informada.</u> (4)</p> <p>Sou comercial na área dos moldes, trabalho com pessoas do estrangeiro, pessoas de fora e convém saber um pouco de tudo para poder ter sempre temas de conversa. (4)</p> <p>Falei de culturas de vários países. <u>Não mudou grande coisa.</u> Aprendi coisas que não sabia, que me passavam um pouco ao lado. <u>Não passei a fazer nada de diferente na minha vida.</u> (4)</p> <p><u>Então sente que passou a fazer alguma coisa de diferente na sua vida devido à frequência do processo? (entrevistadora) Não...</u> (9)</p> <p><u>Não notei mudanças porque a minha profissão já mo exige, não notei grande coisa, (risos) aprendemos sempre coisas.</u> (4)</p> <p><u>Mudanças não houve,</u> acho que o processo de RVCC é uma certificação da pessoa durante o período em que não estudou e não teve formação específica. O RVCC vem certificar o que as pessoas aprendem na vida porque a vida também nos ensina muito. As pessoas que dizem que mudam depois do processo são pessoas que estão acomodadas à vida, não evoluíram. A minha maneira de ver as coisas não é essa, tentei sempre evoluir com os meus filhos, com a família, com a vida, com os meios de comunicação social. Mas compreendo que as pessoas não</p>

				evoluam (3)
--	--	--	--	-------------

Anexo 7 – MATRIZ DE ANÁLISE DOS DILEMAS

Análise dos dilemas:

Entrevistado	Dilema 1		Dilema 2		Dilema3	
	Tipo de pensamento	Unidades de registo	Estádio	Unidades de registo	Estádio	Unidades de registo
1	REFLEXIVO	<p>“Uma opinião pode ser melhor do que a outra embora as opiniões possam ser discutidas. Deve haver alguma discussão sobre o assunto, mas existe sempre uma opinião mais correcta que a outra.”</p>	QUASE-REFLEXIVO	<p>“É difícil considerar que existem questões 100% certas e 100% erradas.”</p>	REFLEXIVO	<p>“Entrevistadora: Como tem esse ponto de vista? Entrevistado: Porque tenho a minha própria análise, oiço as notícias, a notícia é sempre bem dada mas depois temos que ter espírito crítico. Só se consegue com a análise dos dados provados.” “Não existem opiniões certas e erradas. Penso que na análise que fazemos não sabemos qual é a certa e qual é a errada, só depois da confrontação com a realidade. Há mais pessoas a escrever o real do que outras, uns querem empolar mais a notícia do que outros. O título nem sempre traduz o real. Há pessoas mais fiáveis que outras. Existe sempre incerteza nas coisas.”</p>
2	4	<p>“Existem sempre opiniões mais correctas que outras. Nada é certo. Analisando uma e outra existem sempre opiniões diferentes. Tem que haver divergência. A interpretação é sempre</p>	?		4	<p>“É necessário várias fontes de informação, pq nem sempre aquilo que está escrito é verdadeiro é preciso tirar uma elação final. Temos que ouvir mais do que uma pessoa. Os repórteres muitas vezes</p>

		diferente, basta haver idades diferentes, religiões diferentes, modos de estar de vida diferentes.”			projectam a sua interpretação.”
					“Não existem opiniões mais correctas do que outras, por exemplo, o orçamento de estado, todos falam mas nenhum está errado. Nem 100% certo nem 100% errado.”
3	4	“A minha reposta é sim e não. Não posso dizer que a minha opinião está correcta, porque tem que ser estudado cientificamente e nunca o fiz, estou a falar pelo que oiço não por estudos que tenha feito”	4	“Não se consegue ter uma opinião formada porque não tenho dados.”	4
					“A minha experiência diz-me que as notícias são falíveis e tem a ver com aquilo a que já assisti. Pode ter a certeza que a sua opinião está correcta? Aqui sim, porque já existiram factos, portanto a minha opinião é a mais válida. Existe então uma opinião mais correcta do que a outra? É muito ambíguo, porque são ambas verdade, com pontos de vista diferentes porque as pessoas são diferentes, o mesmo acontece com os especialistas. Tem a ver com o facto de serem pessoas.”
		“Existem 2 opiniões pode dizer que uma está mais correcta do que a outra? As mudanças naturais onde estão? Pode dar-se o caso de ambas estarem		“Vejo muitos programas sobre estes temas na televisão e há pessoas que curam doenças só com a alimentação. Mudam hábitos de alimentação,	“Sim através da tv, jornais e revistas. 2 Repórteres relatam de forma diferente. Quanto mais o repórter fizer desgraça, maior será a audiência e mais

4	4	<p><i>certas mas acho que a 1.ª opinião é a mais certa. A 2.ª opinião não é muito falada e não existe muita informação sobre o assunto.</i></p> <p><i>Existem opiniões melhores que outras?</i></p> <p><i>Não porque opinião é opinião, cada qual tem a sua.”</i></p>	4	<p><i>passam a comer os ditos produtos biológicos e curam inclusivamente cancro, doenças de pele... Pode ter a certeza que a sua opinião é a correcta?</i></p> <p><i>Eu nunca digo que a minha opinião está correcta, há sempre uma 2.ª opinião e eu aceito as opiniões dos outros.</i></p> <p><i>Se houver duas pessoas que vejam os mesmos programas, mas que tenham opiniões diferentes, o que acha?</i></p> <p><i>Pode ser possível porque conheço todo o tipo de pessoas. Não há opiniões certas e erradas porque são opiniões não são factos.</i></p> <p><i>Não havendo uma opinião certa e outra errada, pode haver uma opinião melhor do que a outra?</i></p> <p><i>Sim</i></p> <p><i>O que considera uma opinião melhor? É com factos”</i></p>	4	<p><i>empolgamento existe, embora o canal do lado tente dar a notícia de forma mais fiável.</i></p> <p><i>Entrevistadora: Quando 2 pessoas divergem sobre assuntos como este consegue dizer que 1 opinião é certa e outra errada?</i></p> <p><i>Entrevistada: Cada pessoa tem o seu ponto de vista. Se todos pensássemos da mesma forma estávamos num mundo melhor”</i></p>
5	4	<p><i>“Como tem essa opinião? Pelas notícias que vejo e por aquilo que se vê lá fora, as lixeiras que se vêm, tudo muito poluído.</i></p> <p><i>Em que baseia o seu ponto de vista? Por aquilo que vê e ouve nas notícias? Pelo que vejo</i></p>	4	<p><i>“Como chegou a essa conclusão?</i></p> <p><i>Por trabalhar na área.</i></p> <p><i>Como pode saber com certeza que a sua opinião é a que está correcta?</i></p> <p><i>Não posso, mas mantenho</i></p> <p><i>Quando há duas pessoas que divergem sobre um</i></p>	4	<p><i>“Como chegou a esse ponto de vista?</i></p> <p><i>Pela maneira que falam há algo de pessoal.</i></p> <p><i>Pode ter a certeza que a sua opinião está correcta?</i></p> <p><i>Não temos a certeza de nada.”</i></p>

Pode ter a certeza que a sua opinião está correcta?
 Está correcta.
 Mas como é que sabe?
 Porque é a minha opinião.
 Não acredito na outra opinião.
 Quando 2 opiniões divergem podemos dizer que 1 está certa e outra errada?
 Se calhar achamos que ambas estão certas, mas cada um tem a sua opinião.
 Porque têm uns uma opinião e outros outra?
 Não sei.
 Será que é por aquilo que ouvem e vêm?
 Sim
 Então se ambos tiverem acesso aos mesmos meios de informação acha que as pessoas têm diversos pontos de vista?
 Acho que sim.
 E porquê?
 Porque cada um tem opiniões diferentes, raciocínios diferentes e formas de pensar diferentes

assunto, acha que uma opinião está certa e outra errada?
 Não se pode ter a certeza da opinião certa e da opinião errada.”

6

5

“Não há verdades absolutas, nada é certo, não se pode dizer preto no branco, as coisas mudam todos os dias. Existem mudanças naturais, mas

5

“Como fundamentou o seu ponto de vista?
 Por ter ouvido discussões e debates. As diferentes doenças que têm surgido pelo consumo das carnes.

5

“O que vejo é que existe democracia e liberdade de expressão em Portugal, como tal os jornalistas têm a obrigação de passar a mensagem correcta. Não

		<p><i>está provado cientificamente que a alteração climática e o buraco do ozono foram provocados por poluição”</i></p>		<p><i>Pode ter a certeza que está correcta?</i> <i>Quase que tenho a certeza mas não sou especialista neste assunto, tenho que ir procurar documentação para me fundamentar.</i> <i>Quando 2 pessoas divergem de opinião uma está certa e outra está errada?</i> <i>Sim porque tenho conhecimentos de situações em que dizem que a carne está 100% protegida e acaba por não ser assim. A segurança é imposta para não alarmar a sociedade.”</i></p>		<p><i>tenho observado que os repórteres dão a sua opinião. <u>Comparando com o meu país</u>, a Bulgária, aí as notícias são manipuladas porque querem transmitir uma só mensagem à sociedade. Em Portugal os repórteres são impulsivos e correctos, os entrevistados acabam por não responder porque ficam admirados com as perguntas. Existe liberdade de expressão”</i></p>
7	5	<p><i>“<u>Nunca posso pensar que está correcta.</u> Mas há uns que dizem que sim e outros que dizem que não. Por vezes há interesses económicos, militares que defendem determinadas opiniões. Tenho uma opinião: <u>há que escolher um mal menor.</u>”</i></p>	5	<p><i>“Admite que é nefasto para a nossa saúde, mas também admite que haja pessoas que não pensem assim? Sim, claro. Tem essa opinião porque tem acesso a informações que outras pessoas não têm? É a minha área. Se as pessoas tivessem acesso à informação que o João tem acha que mudavam de opinião? <u>Sim sem dúvida.</u> A alimentação é fundamental”</i></p>	5	<p><i>“<u>Já sofri na pele o mau jornalismo, daí que a notícia não seja dada da melhor forma.</u> A informação está lá mas com contornos que não devia ter. Quanto mais impacto a notícia tiver melhor. Os 4 canais estão a dar as mesmas notícias ao mesmo tempo. É um poder dentro do estado. Tem essa opinião porquê? <u>Já fui acusado de uma notícia falsa.</u> O jornalismo para ser bem feito tem que ouvir mais do que uma fonte A sua opinião tem a ver</i></p>

com factos concretos?
 Sem dúvida. Gosto de ver notícias e estar informado. O jornalismo deixa-se comprar, têm um poder muito grande.
 Quando 2 pessoas divergem numa opinião uma está certa e outra está errada?
 Não. A forma da notícia podia ser outra para não influenciar. Tirando isso é trabalhada para determinado interesse, para prejudicar ou beneficiar alguém. As notícias podiam ser explicadas ao povo de uma forma simples, porque como um povo simples. Existem opiniões melhores que outras?
 Sim sem dúvida. Devemos pensar pela nossa cabeça.”

8	5	<p>“O ser humano, como pensante que é, tem a capacidade de poder seguir ou não por um ideal e se não concorda vai por outro caminho. O nível da temperatura está a subir que leva ao degelo, o buraco do ozono que está cada vez maior. Acha que a sua opinião é mais correcta do que</p>	5	<p>Entrevistadora: Como chegou a essa conclusão? <u>Pelo que leio e por aquilo que oíço.</u> Muitas vezes aquilo que lemos não é aquilo que nos querem transmitir.”</p>
---	---	---	---	--

		<p>outra? Não. <u>Quando duas pessoas divergem sobre um assunto, há um que está certo e outro que está errado?</u> <u>Muitas ideias são divergentes, mas quando chegam a consenso muitos pontos de vista convergem.</u> <u>Existe uma opinião melhor do que outra?</u> Não. São ideais que ambas as teorias têm.”</p>		<p>uma doença recente. Se no século XVIII alguma pessoa morresse de cancro não se sabia. Quando duas pessoas divergem sobre um assunto, há um que está certo e outro que está errado? <u>É muito subjectivo, só por estudos se pode provar, embora cada uma das teorias podem chegar à mesma conclusão”</u></p>		
9	1	<p>“Pode dizer com certeza que a sua opinião está correcta? <u>Não porque não tenho bases científicas e estudos para ter a certeza absoluta, é apenas por aquilo que oiço e vejo.”</u></p>	2	<p>“<u>Provavelmente sim, neste caso também, está uma posição certa e outra errada. Mas só cientificamente se pode comprovar.</u> Os químicos poderão ou não provocar o cancro.”</p>	6	<p>“Como chegou a essa opinião? <u>Por notícias que leio e também pelo que vejo, há notícias que pelo meio têm a opinião do jornalista.</u> Pode ter a certeza que a sua opinião está correcta? <u>Sim porque aqui é mais fácil ter a certeza.</u> Quando 2 pessoas divergem numa opinião uma está certa e outra está errada? Poderá dar-se o caso. Neste tema é mais fácil comprovar. Ou é ou não é.”</p>
10	1	<p>“Entrevistadora: Como é que veio a ter esse ponto de vista/opinião?”</p>	1	<p>“Tenho certeza do que estou a dizer. A minha aquisição de conhecimentos, o contacto</p>	1	<p>“O que eu aprendi sobre o que era uma notícia, na</p>

Entrevistada: Basta olhar em redor, temos as pedreiras que deixam as nossas serras destruídas, existem Leis, mas não são cumpridas.”

“Eu não tenho dúvida de que estou correcta, basta olhar, ter algum conhecimento das Leis e ouvir as notícias”

directo com as situações “problemas” e a sugestão que foi dada para resolver, leva-me a concluir isso. Em muitos casos o desconhecimento é o melhor remédio, este é um deles.”

“Eu respeito a opinião de todos, podem tentar mostrar-me o contrário que eu estou errada. Contra factos não há argumentos, eu vi e sei do que estou a falar.”

escola. Hoje não é isso que eu vejo, as regras não são cumpridas.”

