Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andreia de Jesus Gonçalves da Cunha

Procura e continuidade de qualificações e de educação/formação no âmbito do processo RVCC: Um estudo de caso num Centro Qualifica no noroeste de Portugal

janeiro de 2026

Procura e continuidade de qualificações e de educação/formação no âmbito do processo RVCC: Um estudo de caso num Centro Qualifica no noroeste de Portugal

Andreia de Jesus Gonçalves Cunha

UMinho | 2026

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andreia de Jesus Gonçalves da Cunha

Procura e continuidade de qualificações e de educação/formação no âmbito do processo RVCC: Um estudo de caso num Centro Qualifica no noroeste de Portugal

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação

Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos

Trabalho efetuado sob orientação do

Professor Doutor José Augusto Branco Palhares

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição

CC BY

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

AGRADECIMENTOS

A concretização deste relatório representa o culminar de uma etapa profundamente significativa do meu percurso académico e pessoal, que não teria sido possível sem o apoio de várias pessoas, a quem expresso o meu mais sincero agradecimento.

Em primeiro lugar, à minha avó Laura, cuja partida ocorreu durante o primeiro ano do mestrado. A sua força, determinação e exemplo de vida marcaram profundamente o meu percurso e a pessoa que hoje sou. A sua memória acompanha-me em cada passo deste caminho e continuará a ser uma fonte constante de inspiração. Esta conquista é também dela.

Aos meus pais e ao meu irmão deixo um agradecimento muito sentido pelo apoio incondicional, pela confiança constante e pela presença firme ao longo de todo este percurso. O vosso incentivo, orgulho e compreensão deram-me força para acreditar em mim mesma, mesmo nos momentos mais exigentes. Esta conquista é também vossa.

À minha madrinha, ao meu padrinho, ao meu primo Gil e à Inês agradeço todo o carinho, proximidade e apoio demonstrados ao longo deste caminho, que tornaram este percurso mais leve e humano.

Ao Professor Doutor José Augusto Branco Palhares, meu orientador, agradeço profundamente a disponibilidade, a paciência, a exigência científica e as orientações determinantes para a consolidação dos meus conhecimentos e para a qualidade final deste relatório.

À minha acompanhante de estágio no Centro Qualifica agradeço o acompanhamento próximo, a partilha de conhecimento, a confiança depositada em mim e as oportunidades proporcionadas, fundamentais para a realização deste trabalho e para o meu crescimento profissional.

Aos meus amigos agradeço o incentivo e a compreensão ao longo desta etapa, em especial à Júlia, pelo apoio constante e pelo carinho imenso. À Rafaela, Gabriela e Carolina, colegas desde a licenciatura, agradeço o companheirismo e a amizade durante este percurso.

Por fim, a todos aqueles que já não estão presentes, mas que permanecem vivos na minha memória e no meu percurso, deixo igualmente o meu agradecimento.

A todos, o meu mais sincero obrigada.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

PROCURA E CONTINUIDADE DE QUALIFICAÇÕES E DE EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO NO ÂMBITO DO PROCESSO RVCC: UM ESTUDO DE CASO NUM CENTRO QUALIFICA NO NOROESTE DE PORTUGAL

RESUMO

A Educação e Formação de Adultos assume um papel central na valorização das aprendizagens adquiridas ao longo da vida e na elevação dos níveis de qualificação da população adulta, sobretudo em contextos marcados por percursos escolares interrompidos. Neste sentido, o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) destaca-se como um dispositivo relevante ao permitir o reconhecimento formal de saberes e competências desenvolvidos em contextos formais, não formais e informais.

O presente relatório de estágio tem como objetivo analisar a procura e a continuidade de qualificações e de educação/formação no âmbito do processo RVCC, no contexto de um Centro Qualifica. Pretende-se compreender as motivações que conduzem os adultos à procura deste percurso, as dificuldades enfrentadas na adesão e continuidade do processo, os significados atribuídos à certificação obtida e a sua relação com a continuidade — efetiva ou intencional — em percursos de educação e formação ao longo da vida.

Metodologicamente, o estudo enquadra-se numa abordagem qualitativa, de natureza compreensivo-interpretativa, recorrendo ao método do estudo de caso e a uma lógica de investigação-intervenção em contexto de estágio curricular. A recolha de dados foi realizada através da análise das histórias de vida de treze adultos em processo de RVCC – Ensino Secundário, complementada por observação participante e análise documental, permitindo uma compreensão aprofundada das dinâmicas do processo.

Os resultados evidenciam uma valorização do RVCC enquanto mecanismo de reconhecimento e certificação de competências, destacando-se a valorização simbólica da experiência, o reforço da autoestima e a reconfiguração da relação dos adultos com a aprendizagem. Contudo, foram igualmente identificadas barreiras relacionadas com responsabilidades familiares, precariedade laboral, dificuldades de literacia e exigências emocionais associadas ao trabalho autobiográfico, que condicionam a adesão, a permanência e a continuidade dos percursos formativos.

Palavras-chave: Educação de Adultos; RVCC; Aprendizagem ao Longo da Vida; Histórias de Vida; Qualificação de Adultos

SEARCH FOR AND CONTINUITY OF QUALIFICATIONS AND EDUCATION/TRAINING WITHIN THE RVCC PROCESS: A CASE STUDY AT A QUALIFICA CENTER IN NORTHWEST PORTUGAL

ABSTRACT

Adult education and training plays a central role in valuing lifelong learning and raising the skill levels of the adult population, especially in contexts marked by interrupted schooling. In this regard, the Process of Recognition, Validation and Certification of Competences (RVCC) stands out as a relevant mechanism, as it allows for the formal recognition of knowledge and competences developed in formal, non-formal and informal contexts.

The purpose of this internship report is to analyze the demand for and continuity of qualifications and education/training within the RVCC process, in the context of a Qualifica Center. The aim is to understand the motivations that lead adults to seek this path, the difficulties encountered in joining and continuing the process, the meanings attributed to the certification obtained, and its relationship with continuity—effective or intentional—in lifelong education and training paths.

Methodologically, the study follows a qualitative approach, comprehensive and interpretative in nature, using the case study method and a research-intervention logic in the context of a curricular internship. Data collection was carried out through the analysis of the life stories of thirteen adults in the process of RVCC – Secondary Education, complemented by participant observation and documentary analysis, allowing for an in-depth understanding of the dynamics of the process.

The results show an appreciation of RVCC as a mechanism for recognising and certifying skills, highlighting the symbolic value of experience, the reinforcement of self-esteem and the reconfiguration of adults' relationship with learning. However, barriers related to family responsibilities, job insecurity, literacy difficulties and the emotional demands associated with autobiographical work were also identified, which condition adherence, permanence and continuity in training courses.

Keywords: Adult Education; RVCC; Lifelong Learning; Life Stories; Adult Qualifications

ÍNDICE

RESUMO v

ÍNDICE vii

SIGLAS, ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS ix

1. INTRODUÇÃO 1

2. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO 3

2.1 Caraterização do Público-Alvo 5

2.2 Apresentação da Temática de Investigação-Intervenção 6

2.3 Funcionamento do Processo RVCC Nível Secundário no Centro Qualifica 7

2.4 Atividades Realizadas Em Contexto De Estágio 9

3. REVISÃO TEÓRICA DA TEMÁTICA EM ESTUDO 13

3.1 Educação de Adultos 13

3.2 Educação de Adultos em Portugal 14

3.3 Aprendizagem ao Longo da Vida 18

3.4 Aprendizagem Não Formal/Informal 20

3.5 Formação Experiencial 21

3.6 Processo RVCC 23

3.7 Programa Qualifica 27

4. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO 30

4.1 Levantamento de Necessidades, Motivações e Expectativas 31

4.2 Objetivos e Finalidade 31

4.3 Paradigma e Método de Investigação 32

4.4 Técnicas de Investigação 35

4.5 Tratamento e Análise dos Dados 36

4.6 Recursos Mobilizados e as Limitações do Processo 38

5. PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-INTERVENÇÃO 40

5.1 Perfil Dos Candidatos Que Recorrem Ao Centro Qualifica 40

5.2 Tipo de Perfil do Candidato em Processo RVCC 47

5.3 Análise das Histórias de Vida dos Adultos em Processo de RVCC 57

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 76

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 79

8. ANEXOS 82

Anexo 1 – Organograma Institucional 82

9. APÊNDICES 83

Apêndice 1 – Estatísticas Descritivas da Idade Dos Adultos 83

Apêndice 2 – Estatísticas Descritivas da Duração Da Participação Dos Adultos (Meses E Dias) 83

Apêndice 3- Estatísticas Descritivas da Idade dos Adultos em Processo de RVCC 84

Apêndice 4 – Distribuição da Idade dos Adultos em Processo de RVCC 84

Apêndice 5 – Estatísticas Descritivas da Duração da Participação em RVCC 85

Apêndice 6 – Distribuição da Duração da Participação em Meses (RVCC) 86

Apêndice 7 – Distribuição da Duração da Participação em Dias (RVCC) 86

Apêndice 8 – Tabulação Cruzada Entre Classes Etárias e Género dos Adultos em Processo de RVCC 87

Apêndice 9 – Tabulação Cruzada entre Habilitações à Entrada e Género dos Adultos em Processo de RVCC 88

Apêndice 10 – Cruzamento Entre Habilitações À Entrada E Classes Etárias Dos Adultos Em Processo De RVCC 89

Apêndice 11- Tabela Da Análise De Conteúdo 90

Apêndice 12- Diário de Bordo 93

SIGLAS, ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

CLC – Cultura, Língua e Comunicação

CP – Cidadania e Profissionalidade

CQ – Centro Qualifica

EFA – Educação e Formação de Adultos

LE – Língua Estrangeira

NS/NR – Não Sabe / Não Responde

QNQ – Quadro Nacional de Qualificações

QEQ – Quadro Europeu de Qualificações

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SIGO – Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

STC – Sociedade, Tecnologia e Ciência

TORVC – Técnico de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências

UFCD – Unidade de Formação de Curta Duração

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição Dos Adultos Por Concelho De Residência 42
Figura 2 - Distribuição Da Idade Dos Adultos 42
Figura 3 - Distribuição dos Adultos por Baixa Etária 54
Figura 4 - Gráfico de Cruzamento por Género e Classes Etárias dos Adultos Em Processo de RVCC 55
Figura 5 - Cruzamento entre Habilitações à Entrada e Género dos Adultos em Processo de RVCC 56

INDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição Dos Adultos Por Género. 40
Tabela 2 - Distribuição Dos Adultos Por Nacionalidade 41
Tabela 3 - Situação Do Candidato No Centro Qualifica 44
Tabela 4 - Habilitações Escolares À Entrada No Centro Qualifica 46
Tabela 5 - Modalidade De Encaminhamento No Centro Qualifica 47
Tabela 6 - Distribuição por faixa etária dos adultos em processo RVCC 48
Tabela 7 - Distribuição Por Género Dos Adultos Em Processo RVCC 49
Tabela 8 - Distribuição por Concelho de Residência dos Adultos em Processo RVCC 50
Tabela 9 - Situação do Candidato em Processo RVCC 51
Tabela 10 - Habilitações dos Adultos à Entrada no Processo de RVCC 52
Tabela 11 - Distribuição dos Adultos em Processo RVCC por Nacionalidade 53
Tabela 12 - Caraterização dos Adultos das Histórias de Vida Analisadas 57
Tabela 13 - Motivações para a Procura do Processo RVCC 58
Tabela 14 - Barreiras À Adesão E Continuidade No Processo RVCC 63
Tabela 15 - Estratégias Adotadas Pela Instituição Para Incentivar A Continuidade Do Processo RVCC 67
Tabela 16 - Aprendizagens Reconhecidas no Âmbito Do Processo RVCC 69
Tabela 17 - Relação entre o RVCC e a Continuidade Formativa 72

1. INTRODUÇÃO

A educação e formação de adultos tem vindo a ganhar uma importância crescente nas sociedades contemporâneas, num contexto marcado por transformações económicas, tecnológicas e sociais que exigem níveis cada vez mais elevados de qualificação, capacidade de adaptação e aprendizagem ao longo da vida. Em países como Portugal, onde persistem défices históricos de escolarização em segmentos significativos da população adulta, a promoção de percursos de qualificação e a valorização das aprendizagens adquiridas fora da escola assumem-se como desafios centrais para as políticas públicas e para as práticas institucionais no domínio da educação de adultos.

Neste enquadramento, o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) torna-se relevante na educação e formação de adultos, orientado para o reconhecimento formal de saberes e competências adquiridas ao longo das trajetórias pessoais, profissionais e sociais dos indivíduos. Ao valorizar aprendizagens desenvolvidas em contextos formais, não formais e informais, o RVCC insere-se numa conceção ampla de aprendizagem ao longo da vida, que reconhece que o conhecimento não se constrói apenas em contextos escolares, mas também através da experiência quotidiana e da participação social. Esta perspetiva é sublinhada por Palhares (2009), que destaca a importância da aprendizagem não formal como complemento e alternativa à escolarização tradicional, sobretudo em contextos marcados por desigualdades educativas.

Neste sentido, e ainda segundo o mesmo autor, a educação de adultos deve ser pensada como um campo plural, atravessado por múltiplos tempos, espaços e modalidades de aprendizagem, em que a experiência assume um lugar central na construção do saber (Palhares, 2009).

Além de se tratar de um mecanismo de certificação, o RVCC funciona como um processo formativo e reflexivo, centrado no adulto enquanto sujeito ativo do seu percurso de aprendizagem. A construção de narrativas autobiográficas e de portefólios reflexivos sobre a sua história de vida permite transformar estas experiências em objetos de reflexão, atribuindo-lhes significados educativos e sociais. Desta forma, o processo não só contribui para a elevação dos níveis formais de escolaridade, mas também para a valorização simbólica da experiência e para a reformulação identitária dos participantes, enquanto indivíduos capazes de aprender ao longo da vida e de delinear novos percursos.

O presente relatório, intitulado "Procura e continuidade de qualificações e de educação/formação no âmbito do processo RVCC: Um estudo de caso num Centro Qualifica no Noroeste de Portugal", centra-se na análise dos percursos de qualificação de adultos que concluíram processos de RVCC e que manifestam a intenção de prosseguir a sua formação ou qualificação após o término do processo. Trata-se de uma temática desenvolvida no âmbito de uma investigação-intervenção realizada durante o estágio curricular do mestrado, num Centro Qualifica. O estudo assume uma abordagem qualitativa e compreensivo-interpretativa, recorrendo ao método do estudo de caso, o que permite compreender em profundidade um fenómeno educativo situado num contexto específico e marcado pelas suas próprias dinâmicas.

Além da análise interpretativa das histórias de vida de treze adultos em processo de RVCC — Ensino Secundário, procede-se igualmente à caracterização do perfil sociodemográfico dos adultos que recorrem ao Centro Qualifica, com base em dados administrativos. No entanto, a análise centra-se essencialmente nos processos de RVCC.

Através da análise de conteúdo das narrativas autobiográficas e da observação realizada ao longo de todo o período de estágio, procura-se compreender as motivações que conduzem os adultos à procura do RVCC, as dificuldades enfrentadas na adesão e continuidade do processo, as estratégias institucionais percebidas como facilitadoras, os significados atribuídos ao processo e a sua relação com a continuidade — efetiva ou intencional — em percursos de educação e formação ao longo da vida.

Ao privilegiar a análise interpretativa das narrativas autobiográficas e das observações realizadas em contexto real de intervenção educativa, este relatório procura reconstruir, de forma situada, os percursos de vida e de qualificação dos adultos envolvidos nos processos de RVCC. Pretende-se, assim, contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos processos de qualificação de adultos em Portugal, evidenciando tanto o potencial transformador do RVCC como as tensões e limitações que atravessam a educação de adultos num contexto marcado por descontinuidades políticas, fragilidades estruturais e persistentes desigualdades educativas.

2. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO

A entidade onde decorreu o estágio encontra-se sediada num concelho do distrito de Braga, resultando da iniciativa conjunta de diversas entidades ligadas ao desenvolvimento rural da região, nomeadamente autarquias locais, regiões de turismo, cooperativas agrícolas e de artesãos, para além de outras entidades coletivas e pessoas a título individual. Desde a sua criação, a instituição assumiu como propósito central a promoção do desenvolvimento integrado do território, através de estratégias orientadas para a valorização dos recursos locais, o reforço das competências da população e o estímulo à participação comunitária.

As regiões de baixa densidade populacional, como aquela onde a instituição intervém, enfrentam um conjunto significativo de constrangimentos estruturais, tais como a desertificação social, o despovoamento, o envelhecimento da população, o desemprego e a reduzida motivação para o investimento em qualificação e formação. Estes fatores contribuem para o agravamento das assimetrias regionais e condicionam fortemente as oportunidades de desenvolvimento económico e social.

Neste sentido, torna-se fundamental a existência de uma intervenção sustentada, baseada na proximidade às populações, no apoio ao empreendedorismo local e na criação de oportunidades de formação ajustadas às necessidades reais do território. Na ausência deste investimento, o risco de intensificação da pobreza, do abandono, do desemprego e da exclusão social tende a aumentar.

A missão da entidade centra-se no fortalecimento da economia rural através da dinamização de projetos inovadores de desenvolvimento local e da criação de sistemas que potenciem a atividade económica do território. Assume como prioridades a sensibilização da população para a preservação dos recursos naturais, culturais e patrimoniais, garantindo a salvaguarda da identidade e da diversidade das comunidades locais.

A entidade promove ainda a cooperação entre organismos públicos e privados, fomentando parcerias estratégicas que potenciem a valorização dos produtos endógenos e o desenvolvimento sustentável. Um dos seus eixos de intervenção mais relevantes é, também, a promoção do acesso à informação, à educação e à formação da população rural, visando o aumento dos níveis de qualificação/formação e a capacitação das pessoas para a integração ativa na vida social e profissional.

A instituição encontra-se protocolada com o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), desenvolvendo ações de formação profissional dirigidas, sobretudo, a jovens que

abandonaram precocemente o sistema educativo sem concluírem o ensino obrigatório. Desde outubro de 2006, integrou um Centro Novas Oportunidades, tendo desenvolvido processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVC) de nível básico e secundário, direcionados para adultos com idade igual ou superior a 18 anos que não possuíam estas habilitações escolares. Estes processos inseriam-se numa lógica de aprendizagem ao longo da vida e visavam contribuir para o aumento dos níveis de escolaridade e qualificação da população do território. Atualmente, a entidade é detentora de um Centro Qualifica, integrando a respetiva rede nacional.

A caracterização do contexto de estágio foi igualmente sustentada pela análise do organograma da instituição (Anexo 1), que permitiu compreender a sua estrutura organizacional, os níveis de hierarquia e as formas de articulação entre os diferentes departamentos e serviços. Este instrumento revelou-se particularmente útil para situar o Centro Qualifica no conjunto da organização, clarificando a sua dependência funcional, os fluxos de comunicação interna e a distribuição de responsabilidades entre coordenação, técnicos e formadores.

A leitura do organograma (Anexo 1) possibilitou, ainda, uma compreensão mais aprofundada do funcionamento institucional e das dinâmicas de colaboração que sustentam o desenvolvimento dos processos de RVCC, contribuindo para uma visão mais integrada do papel do Centro Qualifica no âmbito da missão global da entidade.

No entanto, o estágio decorreu no departamento Centro Qualifica, cujo principal objetivo é promover a qualificação escolar e profissional da comunidade local, com especial incidência na população residente em áreas rurais. A oferta formativa tem vindo a ser progressivamente ajustada às necessidades da população e do tecido empresarial dos municípios da sua área de intervenção. Verifica-se que uma parte significativa dos adultos apresenta baixos níveis de escolaridade, sendo frequente a conclusão apenas do 1.º ciclo do ensino básico, o que reforça a necessidade de desenvolver iniciativas educativas que permitam a elevação das habilitações escolares, articuladas com qualificações profissionais em áreas com maior procura no mercado de trabalho local e regional.

O Centro Qualifica tem como finalidade melhorar os níveis de educação e formação da população adulta, promovendo simultaneamente a empregabilidade, a inclusão social e o desenvolvimento pessoal. O público-alvo abrange, essencialmente, adultos que pretendem aumentar as suas qualificações, bem como jovens que não frequentam qualquer modalidade de educação ou formação e que também não se encontram integrados no mercado de trabalho.

No âmbito da sua intervenção, o Centro disponibiliza, entre outros, os seguintes serviços:

1. Informação, orientação e encaminhamento para programas de educação e formação conducentes à obtenção de qualificações escolares e profissionais;
2. Reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, em contextos formais, não formais e informais, ao nível escolar e profissional.

Relativamente aos recursos humanos afetos ao Centro Qualifica, a equipa é constituída por uma coordenadora, três técnicos de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências (TORVC) — dois do sexo feminino e um do sexo masculino — e quinze formadores. No que respeita à distribuição por áreas de competência, a equipa integra três formadoras da área de Cultura, Língua e Comunicação (CLC), um formador e duas formadoras da área de Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC), duas formadoras da área de Cidadania e Profissionalidade (CP) e duas formadoras de Língua Estrangeira (LE).

A equipa é composta por profissionais com idades compreendidas entre os 28 e os 50 anos, caracterizando-se pela diversidade de percursos profissionais, formações académicas e experiências, o que constitui um fator fundamental para dar resposta às múltiplas necessidades dos públicos atendidos.

2.1 Caraterização do Público-Alvo

O público-alvo do presente estágio é constituído por adultos com idade igual ou superior a 18 anos, bem como por jovens que não se encontram a frequentar qualquer modalidade de educação ou formação e que procuram elevar as suas qualificações através do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

Estes participantes são, maioritariamente, indivíduos que por diferentes condicionantes de ordem pessoal, social, económica ou profissional, não concluíram o seu percurso escolar ou formativo na considerada idade típica ideal, mas que reconhecem, numa fase posterior da vida, a importância da qualificação para a sua integração social e profissional.

De um modo geral, os adultos que recorrem ao RVCC apresentam percursos de vida marcados por uma significativa diversidade de experiências pessoais e profissionais. Muitos encontram-se já inseridos no mercado de trabalho, com vínculos mais ou menos estáveis, embora frequentemente sem a certificação escolar correspondente às competências que efetivamente possuem. Integram setores de atividade variados, como o comércio, a indústria, os serviços, a saúde, a educação ou a tecnologia, trazendo consigo um capital de experiências que constitui a base fundamental do processo de reconhecimento e validação de competências.

Este público enfrenta, frequentemente, múltiplos desafios, nomeadamente a conciliação entre a vida profissional, familiar e o regresso a processos de qualificação. Neste contexto, o RVCC assume-se como uma resposta ajustada às suas necessidades, ao permitir o reconhecimento formal de competências adquiridas ao longo da vida, em contextos formais, não formais e informais. O processo implica a análise e valorização de percursos profissionais, de experiências de formação, de atividades de voluntariado e de outras vivências significativas que contribuíram para o desenvolvimento de competências relevantes.

O perfil destes adultos revela, de forma geral, uma forte motivação para a valorização pessoal e profissional, associada ao desejo de obter uma certificação reconhecida oficialmente. Essa certificação surge como um fator potenciador da empregabilidade, da progressão na carreira, da mobilidade profissional e, em alguns casos, da reorientação do percurso de vida. Trata-se, frequentemente, de indivíduos pragmáticos, orientados para objetivos concretos, que valorizam a possibilidade de ver reconhecido o seu saber-fazer sem a necessidade de percorrer percursos educativos longos e tradicionalmente mais rígidos.

Do ponto de vista da comunicação e da intervenção educativa, é fundamental evidenciar os benefícios concretos do processo de RVCC, salientando aspetos como a valorização pessoal, o aumento da autoestima, a melhoria das perspetivas profissionais e a possibilidade de prosseguimento de estudos. Simultaneamente, assume particular relevância a divulgação da flexibilidade do processo e do acompanhamento próximo por parte da equipa técnica, atendendo às especificidades deste público, que necessita de respostas ajustadas ao seu ritmo de vida e às suas responsabilidades.

Em síntese, o público-alvo do RVCC caracteriza-se como um grupo heterogéneo, marcado por percursos de vida diversificados, mas unido pelo objetivo comum de melhorar as suas qualificações e, consequentemente, as suas condições de vida pessoais, sociais e profissionais. Trata-se de um público que valoriza processos educativos flexíveis, contextualizados e orientados para o reconhecimento das aprendizagens adquiridas ao longo da vida, reforçando a importância social e educativa do RVCC no âmbito da educação e formação de adultos.

2.2 Apresentação da Temática de Investigação-Intervenção

O presente estudo debruça-se sobre a análise das motivações e percursos dos adultos que participaram nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) de nível secundário no contexto de um Centro Qualifica do noroeste do país. Apesar da existência de investigações sobre o RVCC noutros contextos, são escassos os estudos que

abordem a realidade específica deste centro e como os adultos têm a intenção de continuar a investir na sua formação e qualificação após a conclusão deste processo.

O estudo é relevante por permitir compreender os fatores que incentivam ou dificultam a progressão contínua em educação e formação de adultos, contribuindo para a implementação de estratégias mais eficazes de mobilização e acompanhamento, e para a adequação da oferta formativa às necessidades do público-alvo. A temática surge da observação direta do público, composto por adultos com diferentes níveis de escolaridade e experiências pessoais e profissionais, muitos dos quais enfrentam diversos desafios.

2.3 Funcionamento do Processo RVCC Nível Secundário no Centro Qualifica

O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) de nível secundário desenvolvido no Centro Qualifica organiza-se como um percurso estruturado, progressivo e centrado no adulto, cuja finalidade é reconhecer, validar e certificar competências adquiridas ao longo da vida, em contextos formais, não formais e informais. De forma geral, o processo inicia-se com sessões de acolhimento e esclarecimento dinamizadas pelo Técnico de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências (TORVC), nas quais é apresentado o funcionamento do RVCC, as principais fases, os instrumentos de trabalho e a lógica de construção do portefólio, bem como as condições associadas à certificação final.

Um instrumento central no arranque do processo é a ficha diagnóstica inicial, que é igual para todos os adultos e preenchida em articulação entre o adulto e o TORVC. A sua finalidade é apurar as competências, conhecimentos e noções que o adulto já mobiliza, bem como identificar necessidades de desenvolvimento face às exigências do Referencial de Competências-Chave do RVCC – Ensino Secundário. Este levantamento inicial permite orientar o percurso a desenvolver e apoiar a definição de estratégias de acompanhamento, clarificando desde o início as áreas em que poderá ser necessário maior aprofundamento. Ao longo do processo, a informação recolhida pode ser complementada e ajustada, em função das evidências construídas e das competências progressivamente demonstradas.

Após esta fase inicial, o processo desenvolve-se em articulação com formadores das diferentes áreas de competência-chave do Referencial do RVCC – Ensino Secundário, designadamente Cidadania e Profissionalidade (CP), Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Cultura, Língua e Comunicação (CLC), onde ainda existe a formação complementar em Língua Estrangeira. Nesta etapa, é realizada a descodificação do referencial, permitindo ao adulto

compreender os núcleos geradores e os domínios de referência, bem como a forma como as suas experiências de vida podem ser mobilizadas para evidenciar competências de nível secundário.

A história de vida assume um papel central, constituindo a base narrativa e reflexiva do portefólio. Trata-se de uma produção autobiográfica orientada, onde o adulto relata e reflete sobre experiências pessoais, familiares, educativas, profissionais, sociais e de participação cívica, procurando estabelecer ligações com os temas e domínios do referencial.

No contexto do Centro Qualifica, a história de vida é desenvolvida em ambiente digital (Microsoft Teams), de modo a facilitar o trabalho em articulação: permite a partilha de versões, a organização de documentos, o acompanhamento mais regular e o feedback orientador do TORVC e dos formadores ao longo do processo, contribuindo para maior coerência entre a narrativa, as evidências e as áreas do referencial.

Durante o percurso, são utilizados diferentes instrumentos de apoio e sistematização do trabalho. Em primeiro lugar, destacam-se os balanços de competências, que consistem em fichas elaboradas pelos formadores das diferentes áreas, nas quais se regista e organiza a evidência de competências demonstradas pelo adulto, permitindo uma leitura estruturada do desenvolvimento do processo face ao referencial.

De forma paralela, são desenvolvidas fichas de trabalho associadas aos diversos domínios das áreas do referencial, também construídas e dinamizadas pelos formadores, com o objetivo de apoiar a reflexão, consolidar aprendizagens e orientar a produção de evidências a integrar no portefólio. Estas fichas funcionam como suporte para aprofundamento temático, para clarificação de conceitos e para ligação entre as experiências de vida e os critérios do referencial.

Os adultos frequentam formação complementar e têm de garantir o cumprimento das 40 horas previstas, de acordo com a planificação do processo. Para esse efeito, é exigida assiduidade nas sessões programadas. Sempre que tal não acontece, o adulto deve repor o número de horas em falta, comparecendo a sessões de outros grupos, desde que correspondam à área de competência em que se verificou a ausência. Esta formação complementar articula-se com o trabalho de portefólio, com os balanços de competências e com o apoio prestado por TORVC e formadores.

Relativamente à organização temporal, o processo RVCC – Ensino Secundário decorre, em regra, ao longo de vários meses, podendo estender-se por um período aproximado de meio ano a cerca de um ano, dependendo do ritmo do grupo, da disponibilidade dos adultos, da necessidade de formação complementar e do desenvolvimento do portefólio.

De forma geral, o percurso inicia-se com sessões de acolhimento e diagnóstico, seguindo-se momentos de descodificação do referencial por áreas e de desenvolvimento progressivo da história de vida e das evidências a integrar no portefólio. À medida que o processo avança, são realizados balanços de competências e, quando aplicável, períodos de formação complementar, culminando na organização final do portefólio e na preparação para o júri de certificação.

A fase final envolve a organização do portefólio e a preparação do adulto para a sessão de júri, realizada em articulação entre TORVC e formadores. No júri, são apreciadas as evidências apresentadas e a forma como o adulto demonstra as competências previstas no referencial, culminando na decisão de certificação, de acordo com as condições e procedimentos definidos.

Por fim, o processo RVCC – Ensino Secundário no Centro Qualifica apresenta-se como um percurso de reconhecimento e valorização das aprendizagens ao longo da vida, apoiado por instrumentos de diagnóstico, acompanhamento e validação, com um trabalho articulado entre TORVC, formadores e adulto, e com uma organização temporal que combina planificação orientadora e flexibilidade ajustada ao contexto e ao público adulto.

2.4 Atividades Realizadas Em Contexto De Estágio

O estágio decorreu no Centro Qualifica, no âmbito da Educação e Formação de Adultos, com foco nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), entre outubro de 2024 e junho de 2025. Durante este período, participei ativamente nas diversas fases dos processos, bem como em atividades complementares de formação e divulgação da oferta formativa.

No início do estágio, dediquei-me à integração no centro e à familiarização com a equipa e com as rotinas do departamento. Esta fase incluiu a receção aos participantes, a organização documental, a abertura de pastas de candidatos e o registo inicial no Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO), a plataforma oficial online usada em Portugal para registar, acompanhar e certificar percursos de educação e formação, sobretudo no âmbito da educação e formação de adultos permitindo compreender a estrutura funcional do Centro e a importância da organização administrativa no acompanhamento dos processos RVCC.

Ao longo do estágio, participei regularmente em sessões de RVCC, realizadas geralmente às terças e quintas-feiras, em horário pós-laboral (das 19h30 às 22h30). Estas sessões abrangeram fases de Reconhecimento, Descodificação do Referencial, Formação Complementar, preparação para os balanços de competências, apoio individual, preparação e sessão final de apresentação ao júri. O meu papel consistiu no apoio individual aos candidatos, na sistematização

da história de vida no Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA) redigido no Word dentro da plataforma TEAMS e também no registo detalhado das atividades no SIGO e na preparação de documentação necessária ao longo do processo.

Realizou-se uma sessão sobre Internet Segura, dirigida a adultos em processo de RVCC com o objetivo de informar e sensibilizar os participantes para os riscos associados à utilização da internet, bem como promover a aquisição de competências digitais. A atividade contou com a intervenção de um profissional da Guarda Nacional Republicana, que alertou para perigos como o *phishing*, o *cyberbullying* e a exposição excessiva nas redes sociais, destacando a importância da proteção de dados pessoais e da atenção a comunicações suspeitas.

Foram ainda abordados os impactos negativos da idealização de estilos de vida promovidos por influenciadores digitais, nomeadamente a criação de expectativas irreais e possíveis consequências ao nível do bem-estar emocional, como a ansiedade e a depressão. Adicionalmente, foi reforçada a necessidade de consciencializar os participantes que são pais para os riscos associados ao uso da internet por parte dos filhos, incluindo a gestão do tempo de ecrã, promovendo uma utilização mais segura, equilibrada e responsável.

A atividade "Natal com Abraços e Sorrisos", consistiu numa iniciativa de natureza lúdica, expressiva e pedagógica, orientada por uma profissional da área artística, com o objetivo de promover momentos de partilha, convívio e aprendizagem significativa entre os participantes. Através de dinâmicas centradas na comunicação, na expressão emocional e na interação em grupo, procurou-se demonstrar como pequenos gestos podem ter um impacto positivo no bem-estar do outro, incentivando atitudes de empatia, solidariedade e atenção ao próximo.

A atividade teve igualmente um forte carácter reflexivo, levando os participantes a pensar sobre as dificuldades e situações menos positivas vivenciadas ao longo do ano, bem como sobre a forma como gestos simples, muitas vezes realizados de forma espontânea, podem contribuir para melhorar o dia de alguém. Este momento de reflexão permitiu aos participantes retirar aprendizagens relevantes para a sua vida pessoal e social, reforçando valores como o respeito, a entreajuda e a importância das relações interpessoais.

Para além das dinâmicas pedagógicas desenvolvidas, foi promovido um lanche partilhado, que constituiu um momento de convívio informal, favorecendo a aproximação entre os participantes e o fortalecimento dos laços interpessoais, num ambiente acolhedor e de partilha.

A atividade café literário "Da Palavra à Imagem, Da Imagem à Palavra" consistiu num encontro de caráter cultural, artístico e pedagógico, dirigido aos adultos em processo com o

objetivo de promover a criatividade, a reflexão e a expressão pessoal. A iniciativa proporcionou um espaço de partilha e de convívio, num ambiente acolhedor, favorecendo a participação ativa e o envolvimento dos participantes.

Ao longo da atividade, os participantes foram desafiados a transformar palavras em imagens e imagens em palavras, cruzando diferentes linguagens artísticas e literárias de forma livre e espontânea. Esta abordagem permitiu estimular a imaginação, a criatividade e a capacidade de interpretação, incentivando a exploração de novas formas de expressão e comunicação.

Do ponto de vista pedagógico, a atividade contribuiu para o desenvolvimento de competências como a comunicação oral e escrita, o pensamento crítico, a expressão criativa, a capacidade de reflexão e a valorização da cultura e da literatura.

Simultaneamente, promoveu competências sociais, como a partilha de ideias, a escuta ativa, o respeito pelas opiniões dos outros e o trabalho colaborativo uma vez que estavam organizados em grupos. A experiência revelou-se enriquecedora, permitindo aos participantes retirar aprendizagens significativas e reforçar a confiança nas suas capacidades expressivas e criativas.

A atividade comemorativa do "Dia da Europa", realizada numa fase final do estágio, teve como principal objetivo valorizar a diversidade cultural europeia e promover a partilha de experiências entre os participantes. No âmbito desta iniciativa, foram confecionadas receitas representativas de diferentes países da Europa, escolhidas pelos próprios adultos em processo de RVCC de nível secundário, nomeadamente paella, associada a Espanha; bruschetta, pizza, massa à carbonara, lasanha e tiramisù, representativas de Itália; quiche lorraine, típica de França; e o bolo *Floresta Negra*, tradicional da Alemanha, entre outras.

A atividade assumiu uma forte componente cultural e vivencial, uma vez que cada participante contextualizou os pratos confecionados com referências à cultura, tradições e costumes dos respetivos países. Alguns adultos partilharam, ainda, experiências pessoais relacionadas com períodos de emigração, o que contribuiu para enriquecer a atividade através da troca de vivências e do contacto direto com diferentes realidades culturais europeias.

Do ponto de vista pedagógico, esta iniciativa permitiu o desenvolvimento de diversas competências, destacando-se a comunicação oral, o trabalho colaborativo, a cooperação, a capacidade de organização e a valorização da diversidade cultural.

Para além disso, promoveu a consciência cívica e cultural, incentivando a reflexão sobre a identidade europeia, o respeito pelas diferenças e a importância da convivência intercultural. A

atividade revelou-se, assim, um momento significativo de aprendizagem, reforçando valores como a partilha, a inclusão e o respeito mútuo.

Desta forma, as atividades desenvolvidas ao longo do estágio assumiram um papel relevante na dinamização dos processos de RVCC, constituindo-se como espaços de aprendizagem, reflexão e envolvimento ativo dos participantes. Todas as iniciativas foram organizadas pela equipa técnico-pedagógica do centro e desenvolvidas pelos adultos, sob a orientação e acompanhamento da referida equipa, promovendo uma metodologia participativa e centrada nas experiências e interesses dos formandos.

A diversidade das atividades realizadas, aliada à sua componente pedagógica, cultural e relacional, contribuiu para o reforço da motivação, do sentimento de pertença e da valorização do percurso formativo, fatores essenciais para a permanência e continuidade dos participantes no processo RVCC. Neste sentido, as ações implementadas evidenciam a importância da adoção de estratégias que favoreçam a adesão, o envolvimento e a conclusão dos percursos, potenciando aprendizagens significativas e o sucesso dos adultos ao longo do processo.

Simultaneamente, desempenhei tarefas administrativas e de coordenação, como a elaboração e atualização de cronogramas de sessões, registo de presenças, horas de formação, encaminhamentos e sumários de atividades. A participação nas reuniões mensais da equipa possibilitou compreender a articulação entre planeamento, execução e avaliação dos processos educativos, bem como discutir estratégias de apoio individualizado aos candidatos.

Por fim, o estágio permitiu consolidar competências pedagógicas, administrativas e sociais, através do contacto direto com os candidatos, da participação em todas as atividades do RVCC e do envolvimento em processos organizativos. Esta vivência reforçou a importância da articulação entre teoria e prática na educação de adultos, evidenciando o impacto do trabalho do Centro Qualifica na promoção da qualificação, da inclusão e do desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes.

3. REVISÃO TEÓRICA DA TEMÁTICA EM ESTUDO

Este capítulo reúne os principais contributos teóricos que permitem compreender a educação de adultos, a aprendizagem ao longo da vida e os processos de reconhecimento e valorização das aprendizagens adquiridas ao longo dos percursos pessoais, sociais e profissionais. A revisão da literatura apresentada sustenta a análise desenvolvida no relatório, oferecendo um referencial concetual que apoia a interpretação dos percursos de qualificação dos adultos, das motivações que os conduzem à procura do RVCC e das dinâmicas de continuidade em educação e formação após a conclusão do processo.

3.1 Educação de Adultos

A Educação de Adultos começou a ganhar maior destaque a partir do século XIX, associada a dois processos sociais: os movimentos sociais de grande escala e o desenvolvimento e fortalecimento dos sistemas escolares, que culminaram na criação da educação de segunda oportunidade (Canário, 2000).

Trata-se de uma área de atuação diversificada, que abrange várias formas de intervenção e passa por um processo de diferenciação interna e crescente complexidade. Canário (2000) afirma que "a expansão acelerada da educação de adultos, no período subsequente à guerra, não representou apenas um processo de simples crescimento linear, como aquele que ocorreu no caso dos sistemas escolares" (p. 13).

A UNESCO promoveu diversas iniciativas, entre as quais a Conferência de Hamburgo, realizada em 1997, onde o conceito de aprendizagem ao longo da vida ganhou particular destaque no âmbito da educação. Nesse encontro, a Educação de Adultos foi definida como "o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, através dos quais as pessoas reconhecidas como adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem capacidades, enriquecem conhecimentos e melhoram ou reorientam qualificações técnicas e profissionais, de modo a responder às suas próprias necessidades e às da sociedade" (Declaração de Hamburgo, 1997, p. 19).

Silva (2018) sublinha que em Portugal, a educação de adultos conheceu um reforço institucional no início do novo milénio, com a emergência de "novas arquiteturas" orientadas para a promoção do direito à educação destinada aos adultos, nomeadamente através dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), que passaram a conferir certificação escolar e profissional.

Neste sentido, o adulto passa a ter um papel central, consciente do que pretende aprender e de como o deseja alcançar. Como educando, torna-se protagonista do seu próprio percurso, enquanto o professor assume sobretudo a função de orientar, apoiar e facilitar o processo de aprendizagem dos adultos na concretização dos seus objetivos (Alcoforado, 2017).

Contudo, a educação de adultos é frequentemente reduzida a "uma concepção técnica e instrumental, em que o desenvolvimento e a adaptação das forças de trabalho aos padrões variáveis de produção e de organização de trabalho são dominantes" (Bernardes, 2019, p. 76). Tal perspetiva evidencia a tensão entre uma conceção humanista da educação de adultos e uma abordagem mais utilitarista, centrada na empregabilidade e na competitividade económica.

No entanto, Ávila (2023) refere que a educação de adultos abrange diferentes formas de ensino e aprendizagem voltadas para adultos, com o objetivo de atualizar competências, promover o desenvolvimento pessoal e profissional e incentivar a inclusão social. Este tipo de educação é fundamental para alcançar maior equidade, reduzir desigualdades e impulsionar o progresso socioeconómico. A autora destaca que esta modalidade educativa também é uma ferramenta essencial para integrar grupos vulneráveis na sociedade, fortalecer a cidadania ativa e incentivar uma participação mais informada na vida cívica e política.

Por sua vez, Cavaco (2003) sublinha que o conceito educação de adultos é polissémico, pois compreende um conjunto de modalidades e situações educativas amplas e distintas. A educação de adultos é entendida no seu sentido mais amplo, como sendo a totalidade dos processos formativos que estão presentes ao longo da vida.

3.2 Educação de Adultos em Portugal

Foi somente após a Revolução Democrática de 1974 que ocorreram mudanças significativas na educação em Portugal. A educação de adultos no país foi um "campo profundamente influenciado por políticas educativas intermitentes em termos de sua presença/ausência" (Lima & Guimarães, 2018, p. 603), gerando grandes descontinuidades nas políticas de educação de adultos, uma vez que não havia continuidade nem estabilidade nesse campo. Algumas políticas eram substituídas por outras, assim como as teorias e conceitos (Lima & Guimarães, 2018).

Na década de 1980, começou a predominar uma perspetiva de modernização e de maior controlo estatal, o que conduziu à redução do campo de atuação da educação de adultos, deixando de ser considerada prioritária para o financiamento público. Esta realidade contribuiu para a perceção da educação de adultos como uma "educação escolar de segunda oportunidade,

conhecida como ensino recorrente" (Lima & Guimarães, 2018, p. 604). Durante este período, foram lançados diversos programas de educação de adultos, com o objetivo de combater o analfabetismo e promover a aprendizagem ao longo da vida.

A partir do final da década de 1990, em consonância com a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE) em 1986, as políticas educativas começaram a alinhar-se com as diretrizes europeias. O enfoque dominante passou a ser a gestão de recursos humanos, centrada na competitividade económica e na qualificação da mão de obra. (Lima & Guimarães, 2018).

No entanto, entre 2013 e 2023, as políticas de educação e formação de adultos desaceleraram, e, conforme Ávila (2023), pode-se até considerar que houve um retrocesso. A autora observa que "diminuiu não apenas o número de pessoas envolvidas nas políticas de educação de adultos, mas também a visibilidade pública das ofertas disponíveis, assim como o número de estudos de pesquisa realizados sobre o tema" (Ávila, 2023, p. 32). Contudo, é difícil determinar com precisão o impacto das políticas e programas de aprendizagem ao longo da vida, uma vez que a maioria das pesquisas se concentra no período da Iniciativa Novas Oportunidades, entre 2002 e 2011 (Ávila, 2023).

De acordo com Lima e Guimarães (2018), a educação de adultos passa a desempenhar um papel relevante tanto na formação do cidadão como na qualificação do trabalhador, apoiando-se nas "orientações que visam assegurar a eficácia e a eficiência do trabalho e da gestão económica" (p.607).

Neste sentido, estas políticas procuram promover a coesão social, ao mesmo tempo que pretendem reduzir desigualdades. A educação de adultos envolve atividades de natureza forma e não formal, sendo frequentemente encarada como uma segunda oportunidade educativa e como um instrumento de formação contínua e profissional. Este modelo assenta na promoção da igualdade de oportunidades e está alinhado com os objetivos de modernização e desenvolvimento económico do Estado-nação. A integração de Portugal na União Europeia reforçou esta lógica. Levando à implementação de políticas neoliberais como programas de formação profissional e de desenvolvimento de competências (Lima & Guimarães, 2018).

A educação de adultos passa a ser entendida como um processo de aprendizagem ao longo da vida, destinado a responder às necessidades de adaptação social, económica e educativa. O adulto assume a responsabilidade sobre a sua própria formação, sendo livre para decidir o que pretende aprender e desenvolver. Na perspetiva da gestão de recursos humanos, "os saberes

desenvolvidos ao longo da vida, que, anteriormente, poucos valores possuíam para o reconhecimento social que os trabalhadores detinham aquando da venda da força de trabalho, ganhem peso e sejam certificados" (Lima & Guimarães, 2018, p. 608).

Deste modo, a educação formal, não formal e informal dos adultos passa a ser vista como um investimento, capaz de gerar retorno financeiro, conferindo valor a todas as modalidades educativas no mercado de trabalho. Foi também durante este período que se começaram a implementar sistemas de avaliação de desempenho e de financiamento baseados nos resultados obtidos (Lima & Guimarães, 2018).

Em 1999, foi criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), com o objetivo de estruturar e desenvolver um sistema de educação contínua para adultos em Portugal. A ANEFA destacou-se, sobretudo, por ser pioneira nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. No entanto, como referem Alcoforado et al. (2017), a agência não atingiu os resultados esperados. O seu percurso foi relativamente curto, e a extinção da ANEFA em 2002 está associada à desvalorização do seu papel e das suas funções (Alcoforado et al., 2017; Lima et al., 2006).

Em 2006, o Ministério da Educação lançou a Iniciativa Novas Oportunidades, um programa ambicioso destinado a dar resposta à necessidade de formação de jovens e adultos, dando continuidade às ações e ofertas anteriormente promovidas pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. O principal objetivo desta iniciativa era aumentar os níveis de qualificação escolar e profissional da população adulta, privilegiando uma perspetiva de promoção do emprego e da empregabilidade.

Em 2007, a ANEFA foi extinta, dando lugar à criação da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), sob a responsabilidade conjunta do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e do Ministério da Educação. Esta nova agência tinha como objetivo principal promover a melhoria da qualidade da educação e da formação profissional em Portugal.

O desenvolvimento da Iniciativa Novas Oportunidades caracterizou-se por uma expansão significativa, sobretudo entre 2006 e 2011. Tratou-se de um dos programas com maior visibilidade pública em Portugal nos últimos anos, destacando-se pelo enfoque no aumento das qualificações da população adulta e pela introdução de inovações organizacionais e técnico-pedagógicas. A iniciativa conseguiu colocar a educação de adultos entre as prioridades da agenda educativa nacional (Alcoforado et al., 2017).

Contudo, em 2011 em Portugal os Centros Novas Oportunidades (CNO) mostraram que estes não estavam a ter o impacto esperado na inserção laboral ou em melhores salários. Segundo Lima & Guimarães (2018), o efeito principal foi no aumento da autoestima e do empoderamento dos adultos, que se sentiam mais responsáveis pelos seus percursos de educação e formação. Nesse ano, iniciou-se o encerramento dos CNO (Alcoforado et al., 2017; Lima & Guimarães, 2018).

O relatório da avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades, elaborado por Carneiro et al. (2010, como citado em Ávila, 2023), evidencia vários aspetos relevantes. A INO é reconhecida como uma política pública com ampla adesão da população-alvo, consolidando-se como uma referência de qualidade. O estudo destaca também ganhos em motivação e autoconfiança, com participantes sentindo-se mais capacitados para continuar a estudar. Foram apontadas melhorias em competências de literacia (leitura, escrita e comunicação oral), digitais (uso de computador e internet) e em competências pessoais, sociais, cívicas e culturais. O relatório sublinha ainda a necessidade de maior ligação ao mercado de trabalho, para que as competências adquiridas se traduzam efetivamente em empregabilidade e desenvolvimento profissional.

Após o encerramento dos Centros Novas Oportunidades em 2013, foram criados os Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP), sob a responsabilidade da Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional. Regulamentados pela Portaria n.º 135-A/2013, estes centros tinham como objetivo fornecer informação, orientação e encaminhamento a jovens e adultos interessados em formação escolar, profissional ou dupla certificação, promovendo a sua integração qualificada no mercado de trabalho.

Em 2016, o XXI Governo Constitucional publicou a Portaria n.º 132/2016, que regulamentou a criação, organização e funcionamento da rede dos Centros Qualifica (CQ). A Portaria salientava que, devido ao desinvestimento nos CQEP, a participação de adultos em atividades de educação e formação, especialmente ao nível do ensino básico e secundário, era baixa (Corcetti & Loreto, 2020).

A rede dos Centro Qualifica promove a qualificação escolar e profissional, contribuindo para a empregabilidade e inclusão social dos cidadãos (ANQ, 2017, citado por Alcoforado et al., 2017). O principal objetivo dos CQ é revitalizar a educação e formação de adultos como pilar do sistema de qualificações, garantindo a continuidade das políticas de aprendizagem ao longo da vida e a melhoria da qualidade dos processos (Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto).

Por fim, entre 2013 e 2023, as políticas da educação e formação de adultos desaceleraram, podendo mesmo considerar-se a existência de um retrocesso. Segundo Ávila

(2023), “diminuiu não apenas o número de pessoas envolvidas nas políticas de educação de adultos, mas também a visibilidade pública das ofertas disponíveis, assim como o número de estudos de pesquisa realizados sobre o tema (p.32). Acresce que é difícil determinar com precisão o impacto das políticas e programas de aprendizagem ao longo da vida, uma vez que a maioria das investigações se concentra no período da Iniciativa Novas Oportunidades, entre 2002 e 2011 (Ávila, 2023).

3.3 Aprendizagem ao Longo da Vida

Pacheco (2009) refere que as estratégias de implementação do conceito de aprendizagem ao longo da vida em Portugal são variadas e têm como objetivo não apenas permitir que os cidadãos concluam o ensino secundário, incluindo a expansão do ensino profissionalizante em detrimento do ensino tecnológico, mas também possibilitar que completem percursos escolares interrompidos e vejam as suas competências formalmente certificadas. Contudo, nas modalidades de educação de jovens e adultos, destaca-se mais a certificação sem que se verifique uma melhoria significativa ao nível do currículo, do conhecimento ou das metodologias de ensino, uma vez que muitos destes cursos seguem os padrões curriculares do ensino básico e secundário regular.

Tal como observa Pacheco (2009, p. 124), “nas modalidades de educação de jovens e adultos sobressai mais a certificação do que a qualificação, sem que se registe uma melhoria curricular ao nível do conhecimento e das metodologias, já que muitos destes cursos funcionam nos padrões curriculares das escolas dos ensinos básico e secundário”.

No que toca à aprendizagem ao longo da vida, Antunes (2016) refere “com o balanço intercalar de 2015 do Programa Educação & Formação 2020, é improvável que a prossecução das escolhas políticas até agora trilhadas conduza a breve trecho à ampliação significativa da participação da população adulta em educação/aprendizagem ao longo da vida, tanto mais quanto se verifica a regressão do perímetro, do alcance e da permanência das estruturas públicas de suporte às políticas, bem como do apoio, público e estatal, financeiro e de recursos humanos e materiais” (p. 32).

Ainda assim, segundo Antunes (2016), se o caminho atual for mantido, é mais provável que os progressos se concentrem na criação de processos, estruturas e mecanismos regulatórios para a educação de adultos orientados por uma lógica de mercado.

Apesar destes constrangimentos, a aprendizagem ao longo da vida assume particular relevância em contextos marcados por fortes desigualdades educativas entre gerações. Como sublinha Capucha (2018), países como Portugal apresentam défices significativos de qualificação

nas gerações mais velhas, resultantes de políticas educativas tardias, cujos efeitos se prolongam no tempo, com impacto na participação cívica, na inserção profissional e no desenvolvimento económico. Neste sentido, a educação de adultos e a promoção da aprendizagem ao longo da vida surgem como respostas essenciais a desigualdades acumuladas ao longo do percurso escolar e profissional.

Alves (2023) destaca que a conceção contemporânea de aprendizagem ao longo da vida, subjacente às políticas educativas europeias, difere significativamente das ideias de "educação permanente" e "educação ao longo da vida" presentes em textos de organismos internacionais nos anos 1970. Segundo a autora, atualmente a aprendizagem ao longo da vida (ALV) tende a ser encarada sobretudo como um instrumento destinado a aumentar a competitividade económica dos países e dos indivíduos, valorizando menos as oportunidades de emancipação e de desenvolvimento pessoal que também encerra.

Nesta linha crítica, Alves (2023), mobilizando contributos de Biesta (2006), Canário (2003) e Lima (2003), sublinha que a dimensão de crescimento pessoal e cidadão da aprendizagem ao longo da vida tem sido frequentemente desvalorizada face aos objetivos económicos.

Alves (2023) refere alguns riscos que parecem estar presentes na implementação de políticas educativas centradas na aprendizagem ao longo da vida: a ênfase excessiva no indivíduo, o predomínio de objetivos económicos e a potencial intensificação das desigualdades sociais. Na prática, há sinais de que, sob a orientação dessas políticas, a educação pode passar a ser encarada sobretudo como um investimento com retorno económico, tanto para o indivíduo como para a sociedade, transferindo para cada pessoa a responsabilidade pelo acesso às oportunidades educativas e minimizando o papel das instituições e do Estado.

Ainda nesta ótica, o regresso à escolarização na idade adulta, a procura por reconhecimento e validação de aprendizagens, bem como a participação em instituições educativas não formais, são processos profundamente condicionados por fatores pessoais e sociais, tais como a motivação individual, a origem social e o nível de escolaridade prévio. Deste modo, há o perigo de que tais políticas reforcem desigualdades existentes e, quando conjugadas com a focalização na esfera individual e nos objetivos económicos, comprometam a coesão social nas sociedades contemporâneas (Alves 2023).

3.4 Aprendizagem Não Formal/Informal

A aprendizagem não-formal, segundo Palhares (2009), surgiu historicamente como uma resposta às limitações da escola em cumprir plenamente os objetivos da modernidade, sendo adotado principalmente como alternativa em contextos sociais e geográficos menos favorecidos. Atualmente, esta modalidade educativa assume um novo protagonismo, revelando-se capaz de contribuir para enfrentar desafios educativos em países ocidentais. Em contrapartida, em algumas regiões de África, manteve uma conotação negativa por ser percebida como uma "educação secundária", distinta da valorizada educação formal (Rogers, 2004, citado por Palhares, 2009).

Para Palhares (2009), a consolidação da educação não-formal ocorreu em grande medida em resposta às limitações e fragilidades da escolarização formal, destacando-se como uma alternativa capaz de cumprir objetivos de desenvolvimento imediato. O autor sublinha que esta modalidade educativa emergente permitiu identificar oportunidades de aprendizagem que complementam e reforçam o percurso educativo, tornando-se um instrumento relevante no panorama da educação contemporânea.

Para Rogers (2013), a aprendizagem não formal ocorre fora do ambiente escolar, é estruturada e ajusta-se ao indivíduo, dando como exemplo as aulas de condução, onde existe um instrutor, um veículo específico e horários definidos. Porém, a aprendizagem dita autodirigida é aquela em que o indivíduo planeia o seu próprio processo, como fazer uma pesquisa sobre um destino antes de viajar, consultar livros, internet ou pessoas experientes.

Rogers (2013) menciona que "...há toda uma aprendizagem informal diária, que não é planeada por ninguém, que acontece por acidente, como a crise económica: não foi planeada, mas todos nós estamos a aprender bastante com isso; o aquecimento global está a fazer-nos aprender novas coisas..." (p. 1).

Ao longo desta entrevista, Rogers (2013) reflete sobre a inexistência de progressos significativos na educação de adultos e na literacia, considerando que a educação formal continua a estar em vantagem face à educação não formal.

A educação informal, segundo Rogers (2010), consiste nas aprendizagens que ocorrem ao longo da vida a partir das experiências quotidianas e da interação com o meio social e cultural do indivíduo. Este tipo de aprendizagem desenrola-se em diversos contextos — em casa, no trabalho, nos tempos livres, em viagens ou através de meios de comunicação — e não segue uma organização sistemática ou curricular. Apesar de desestruturada, a educação informal é responsável pela maior parte das competências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida,

incluindo entre pessoas altamente escolarizadas. Rogers (2010), destaca ainda que o termo "aprendizagem informal" é mais adequado para descrever este processo experiencial e não organizado, ao contrário do que muitas vezes é confundido com "educação não-formal".

A aprendizagem ao longo da vida compreende que o conhecimento e as competências se desenvolvem não apenas nas escolas e universidades, mas em todos os contextos e momentos da vida. Dentro desta perspetiva abrangente, o conceito de "educação ao longo da vida" inclui formas de educação formal, não-formal e informal (Rogers, 2010).

Apesar disso, persiste uma grande incerteza sobre o que exatamente constitui a educação não-formal, qual o seu alcance e significado. Esta incerteza deve-se, em parte, à crescente diversidade da educação formal, que dificulta distinguir claramente o que se inclui ou não sob o título de "educação não-formal" (Rogers, 2010).

3.5 Formação Experiencial

Cavaco (2003) sublinha que a aprendizagem por via experiencial abrange múltiplos domínios do desenvolvimento humano, nomeadamente o psicomotor, cognitivo, afetivo e social. A autora reforça que "apenas as experiências duradoiras podem ser consideradas formativas, o que depende, sobretudo, da intensidade e pertinência para o sujeito" (p. 129). Este enfoque evidencia a importância de experiências significativas e consistentes, que vão além do simples acumular de vivências, permitindo um verdadeiro desenvolvimento pessoal e aprendizagem integral.

Cavaco (2009) acrescenta que a experiência, tal como a própria vida, ocorre no quotidiano sem que exista automaticamente uma reflexão consciente sobre o que foi vivido. Atribuir significado à experiência requer um certo afastamento temporal, permitindo observar a ação de forma crítica, e envolve um esforço de racionalização, dado que grande parte do que resulta da ação permanece num nível não totalmente consciente.

Além disso, a aprendizagem por via da experiência é um processo natural e intrínseco à essência do ser humano, embora nem sempre tenha sido socialmente reconhecida e valorizada. Como salienta Cavaco (2009), citando Canário (2005), a escola surgiu como uma instância educativa especializada que instituiu uma forma de aprendizagem baseada na rutura com a experiência dos aprendizes, considerando esta como um possível obstáculo ao ensino. Assim, a forma escolar representou uma nova conceção de aprendizagem, rompendo com os processos de continuidade com a experiência individual e social que prevaleciam anteriormente.

A formação experiencial assenta num movimento contínuo em que o indivíduo trabalha sobre si próprio, mobilizando o seu conjunto de experiências e interagindo com os outros ao longo

da vida. Trata-se de um processo de socialização permanente, caracterizado pela alternância de papéis e pela natureza difusa com que ocorre nos diferentes contextos do quotidiano — família, trabalho, tempos livres ou mesmo na escola. É, portanto, uma forma de aprender que se desenvolve de maneira transversal, acompanhando todos os momentos e espaços de vida (Cavaco, 2009).

Adicionalmente, a maior parte das políticas e práticas de valorização da experiência enquadram-se numa estratégia de gestão do conhecimento e das competências, responsabilizando os adultos pela gestão de si, através do acesso a "soluções de caráter biográfico" (Lima, 2005, citado por Cavaco, 2009, p. 221), visando resolver problemas estruturais, de carácter social e económico. Esta perspetiva evidencia que a aprendizagem experiencial não se limita à esfera individual, mas é também instrumentalizada pelas políticas educativas e sociais como meio de integração, desenvolvimento e adaptação contínua dos indivíduos aos desafios da sociedade contemporânea.

A abordagem experiencial no reconhecimento de competências adultas enfatiza que a aprendizagem e o desenvolvimento não ocorrem apenas de forma formal, mas através das vivências e experiências acumuladas ao longo da vida. Abrantes e Aníbal (2014) destacam que este enfoque tem um carácter instrumental, funcionando como um meio para valorizar e reconhecer competências adquiridas fora da escola e integrá-las em contextos educativos e sociais mais amplos. A história de vida do indivíduo constitui, assim, a base para identificar capacidades, saberes e valores, permitindo que experiências significativas sejam mobilizadas de forma crítica para o desenvolvimento pessoal e profissional do adulto.

Barros (2018) destaca que a implementação do RVCC em Portugal visou valorizar e tornar visíveis as aprendizagens informais e experienciais dos adultos, atribuindo-lhes relevância tanto no contexto educativo como nos domínios social e profissional. O processo não se limita à formalização de conhecimentos, mas reconhece a experiência de vida como fonte legítima de aprendizagem, integrando-a de forma significativa nos percursos de desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes.

Com base em Cavaco (2018), o processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais assenta na comparação entre os saberes académicos, inscritos nos referenciais, e os saberes resultantes da experiência de vida dos adultos, o que contribui significativamente para a sua complexidade. Esta complexidade traduz-se na dificuldade de garantir referenciais,

metodologias e instrumentos que simultaneamente façam sentido para os intervenientes, promovam a sua formação e assegurem credibilidade social.

Em Portugal, o modelo adotado que Barros & Ferreira (2018) menciona "para o reconhecimento dos adquiridos experienciais pressupõe desde a sua criação até ao momento presente, três eixos estruturantes de atuação e que são sequencialmente: o eixo de reconhecimento de competências-chave; o eixo da sua validação; e o eixo da sua certificação" (p. 50).

As autoras Barros & Ferreira (2018) menciona que o eixo de reconhecimento de competências-chave é entendido, no contexto nacional, como um processo de natureza reflexiva, orientado para a identificação das competências adquiridas ao longo das trajetórias pessoais e profissionais dos adultos. Através da valorização da experiência de vida, procura-se favorecer o reconhecimento dessas competências e apoiar a definição de projetos pessoais e profissionais significativos.

Em síntese, a abordagem experiencial evidencia que a aprendizagem dos adultos não se restringe à educação formal, sendo as vivências e experiências acumuladas ao longo da vida fundamentais para o desenvolvimento pessoal, social e profissional. As contribuições de Cavaco (2003, 2009, 2018), Abrantes e Aníbal (2014) e Barros (2018) reforçam que o reconhecimento das competências adquiridas através da experiência permite valorizar saberes informais e integrá-los em percursos educativos e sociais estruturados.

Este enfoque sublinha a importância de processos reflexivos e de metodologias adequadas que considerem a complexidade da experiência individual, promovendo simultaneamente aprendizagem significativa, formação contínua e credibilidade social. Neste contexto, a implementação do RVCC surge como um mecanismo estratégico para sistematizar, validar e certificar estas aprendizagens experiencialmente adquiridas, constituindo o próximo ponto de análise.

3.6 Processo RVCC

A Portaria n.º 61/2022, de 31 de janeiro, introduz alterações e reforça a importância do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) no âmbito do Programa Qualifica, uma iniciativa destinada à qualificação de adultos. Os principais pontos da portaria são:

1. Valorização do RVCC: O RVCC é destacado como uma ferramenta essencial para adultos com trajetos educativos incompletos, permitindo a certificação de competências adquiridas ao longo da vida, sejam formais/não, formais ou informais.

2. Ampliação do alcance: A portaria passa a permitir a certificação até ao Nível 5 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), além dos níveis já existentes.
3. Flexibilidade e incentivos: A portaria promove a adaptação dos processos aos perfis dos adultos, introduzindo incentivos financeiros para estimular a participação e a conclusão de certificações.
4. Alinhamento estratégico: As mudanças estão integradas no Plano de Recuperação e Resiliência (PRR) e no Acordo de Formação Profissional e Qualificação, com o objetivo de elevar a base de qualificações em Portugal e apoiar o desenvolvimento sustentável.

O processo RVCC é adaptado às necessidades e contextos de cada pessoa, com uma duração média de 6 a 12 meses. Os Centros Qualifica são responsáveis por motivar os cidadãos a continuar a qualificar-se, focando-se na preparação de mão de obra alinhada com as exigências do mercado de trabalho.

O reconhecimento de competências é um processo que exige do adulto uma autoexploração, onde o indivíduo deve identificar suas próprias motivações e os conhecimentos adquiridos ao longo da vida (Gomes et al., 2006).

Os Centros Qualifica utilizam diversos instrumentos para alcançar os objetivos do programa, como o Passaporte Qualifica (PQ), o Portfólio de Desenvolvimento Vocacional (PDV), o Projeto Individual de Carreira (PIC) e o Plano Individual de Encaminhamento (PIE) (Corcetti & Loreto, 2020).

No processo de RVCC escolar, o PDV pode ser designado como Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), enquanto o PIC não se aplica a esta tipologia. O PDV ou PRA consiste num conjunto organizado de documentos e registos de atividades de diagnóstico e orientação, elaborado pelo próprio candidato com o apoio do técnico de Orientação, Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Este portefólio assume um papel central no percurso de RVCC, reunindo diferentes tipos de informação que refletem o autoconhecimento do candidato, incluindo interesses, expectativas, motivações e competências pessoais. Contém também dados detalhados sobre a formação académica, experiência profissional, percurso ocupacional e atividades de lazer.

A sua construção recorre a metodologias variadas, como entrevistas estruturadas, relatos autobiográficos e análises de competências específicas, permitindo uma visão completa do perfil do candidato. Para além de servir como registo das conquistas do indivíduo, o portefólio constitui

uma ferramenta estratégica para orientar o desenvolvimento contínuo e apoiar a integração do candidato no mercado de trabalho e na aprendizagem ao longo da vida (Corcetti & Loreto, 2020).

Os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) utilizam o Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA) como instrumento para identificar as competências adquiridas pelos adultos em diferentes contextos de vida — pessoal, social e profissional. O processo é individualizado e adaptado ao ritmo de cada participante, sem uma duração fixa, variando conforme o percurso de cada adulto (Gomes et al., 2006).

Durante a elaboração do PRA o adulto evidencia aprendizagens e competências adquiridas ao longo da sua vida, adotando uma abordagem autobiográfica. O portefólio é utilizado de forma crítica e contextualizada para validar e certificar essas competências, destacando momentos significativos vividos em diferentes dimensões — pessoal, familiar, escolar, profissional e social — assim como os saberes acumulados ao longo da vida. (Cavaco, 2018)

Para orientar o processo, foram criados os Referenciais de Competência-Chave, de nível básico e secundário, que definem as competências que devem ser demonstradas pelo adulto para obter a certificação escolar (Gomes et al., 2006).

O Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Básico, elaborado pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), tem como objetivo fornecer uma base comum de competências para a educação e formação de adultos. Este referencial facilita, junto da equipa de técnicos especializados e formadores, o reconhecimento, a validação e a certificação de competências adquiridas ao longo da vida, em diversos contextos. Além disso, constitui um instrumento essencial para orientar a formação, assegurando que esta responda às necessidades do mercado de trabalho e promova a inclusão social. A ANQEP atua também como entidade financiadora destas iniciativas, apoiando a sua implementação e monitorização (ANQEP, 2006)

O Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário, desenvolvido pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, 2006), apresenta maior complexidade e profundidade, adequando-se às exigências do mercado de trabalho e promovendo uma cidadania ativa e participativa. Este referencial organiza-se em três áreas de competência: Cultura, Língua e Comunicação (CLC); Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC); e Cidadania e Profissionalidade (CP).

A Área de Cultura, Língua e Comunicação (CLC) visa desenvolver competências avançadas na comunicação oral e escrita, na compreensão crítica de textos complexos e na expressão

adequada em diferentes contextos. Entre os objetivos desta área estão a melhoria das capacidades de leitura, análise e interpretação de textos literários, técnicos e científicos, o aperfeiçoamento da escrita avançada, incluindo a elaboração de ensaios, relatórios e artigos, e o desenvolvimento da expressão oral eficaz, com foco em argumentação e persuasão. Além disso, a CLC inclui uma componente de língua estrangeira, destinada a reforçar a comunicação em contextos multiculturais e favorecer a mobilidade internacional. Nesta vertente, os objetivos passam pelo desenvolvimento da compreensão e expressão oral e escrita numa língua estrangeira, pela promoção da comunicação intercultural e sensibilidade para diferenças culturais, bem como pela aplicação prática desses conhecimentos em contextos académicos e profissionais (ANQEP, 2006).

A Área de Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) concentra-se na compreensão das relações entre sociedade, ciência e tecnologia. Esta área procura desenvolver uma visão crítica sobre o impacto das tecnologias na sociedade e no meio ambiente, capacitar os indivíduos em métodos científicos e tecnológicos e incentivar a aplicação prática desses saberes. Além disso, promove a reflexão sobre as implicações éticas e sociais decorrentes do avanço científico e tecnológico (ANQEP, 2006).

A Área de Cidadania e Profissionalidade (CP) pretende aprofundar o conhecimento sobre direitos e deveres cívicos, bem como as competências necessárias para a inserção e progressão no mercado de trabalho. Os objetivos incluem compreender as estruturas e processos políticos e sociais, fomentar a participação cidadã e a responsabilidade social, desenvolver competências interpessoais e intrapessoais, como liderança, resolução de conflitos e ética profissional, e preparar os indivíduos para a vida profissional, através de técnicas de procura de emprego, elaboração de currículos, entrevistas e adaptação a diferentes contextos laborais (ANQEP, 2006).

No nível secundário, a metodologia de ensino mantém a estrutura do nível básico, mas apresenta maior complexidade e profundidade em cada Área de Competência-Chave (ACC). A certificação é concedida com base no cumprimento dos objetivos definidos em cada ACC, assegurando que o reconhecimento das competências adquiridas seja formal e completo (ANQEP, 2006).

Embora o PRA seja um instrumento de avaliação, a elaboração da narrativa autobiográfica é acompanhada pela equipa técnico-pedagógica, que orienta o adulto, analisa os seus percursos de vida, promove a reflexão e a autoavaliação, e valida, em conjunto com os formadores, as competências reconhecidas (Cavaco, 2007).

O Passaporte Qualifica é uma ferramenta digital que permite organizar e visualizar diferentes trajetórias educativas e formativas, indicando a progressão escolar e profissional possível com base nas qualificações do candidato (Corcetti & Loreto, 2020). O Plano Individual de Encaminhamento, emitido pelo SIGO, é outro instrumento utilizado pelos Centros Qualifica para estruturar o percurso de cada adulto, considerando necessidades educativas e profissionais específicas (Corcetti & Loreto, 2020).

Por último, estas ferramentas têm como objetivo aumentar os níveis de escolaridade e preparar os participantes para o mercado de trabalho. Contudo, esta abordagem pode ser considerada reducionista, dado que privilegia metas práticas e orientadas para resultados concretos, evidentes nos processos de "ajudar a criar" e "desenvolver" (Corcetti & Loreto, 2020).

3.7 Programa Qualifica

O Programa Qualifica, regulamentado pela Portaria nº 62/2022, de 31 de janeiro, é uma iniciativa nacional direcionada principalmente a adultos com 18 anos ou mais e, em situações excecionais, a jovens que não estejam atualmente envolvidos em atividades educativas, formativas ou laborais. O objetivo central do programa é promover a elevação dos níveis de qualificação da população adulta em Portugal, incentivando a educação e a formação ao longo da vida.

O programa procura fortalecer as competências individuais e contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes. Segundo Corcetti e Loreto (2020), os agentes do programa incluem diferentes entidades responsáveis pela operacionalização do sistema de ensino e formação, integradas no Sistema Nacional de Qualificações, enquanto a meta principal é a capacitação individual dos participantes.

Segundo a Portaria nº 62/2022, os Centros Qualifica têm várias responsabilidades essenciais. Entre elas, destacam-se a promoção ativa da participação dos adultos em processos contínuos de aprendizagem ao longo da vida, através de campanhas de sensibilização e atividades de divulgação que visam informar e motivar a comunidade. Para além disso, os Centros devem fomentar e integrar-se em redes de parcerias locais e setoriais, estabelecendo protocolos de colaboração com escolas, centros de formação do IEFP, câmaras municipais, empresas e associações empresariais. Estas parcerias estratégicas têm como objetivo otimizar os recursos disponíveis e apoiar a qualificação dos adultos de forma eficaz, ajustando-se às necessidades específicas de cada contexto comunitário.

A equipa dos Centros Qualifica é constituída por um coordenador, técnicos especializados em orientação e no reconhecimento e validação de competências (Técnicos de ORVC), professores

ou formadores, e, quando necessário, um técnico administrativo para apoio logístico e organizativo. Cada membro da equipa tem funções específicas definidas pela Portaria nº 62/2022, que também estabelece critérios rigorosos para a sua contratação, formação contínua e avaliação de desempenho.

Tendo em conta o artigo nº7 da Portaria nº 62/2022, o coordenador/a assume a gestão estratégica e operacional do centro, garantindo a sua representação institucional, bem como a implementação do regulamento e do funcionamento interno.

Os técnicos de ORVC são responsáveis pelas etapas de acolhimento, diagnóstico, informação e orientação, encaminhamento e pela condução dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Os formadores ou professores desempenham um papel central nos processos de certificação escolar, profissional ou dupla certificação, sendo responsáveis pela elaboração e aplicação dos instrumentos necessários. Para além disso, cabe-lhes identificar, organizar e desenvolver atividades que complementem o processo educativo e formativo.

Quanto ao técnico administrativo, este "acolhe e apoia os candidatos, no plano administrativo-financeiro e nas atividades do centro, por meio do registo dessa atividade no Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO)" (Corcetti & Loreto, 2020, p. 67).

De acordo com Corcetti e Loreto (2020), a criação dos Centros Qualifica realiza-se através de um processo de candidatura, embora exista a possibilidade de centros já existentes para a qualificação e ensino profissional se transformarem em Centros Qualifica sem necessidade de nova candidatura. Desta forma, nestes casos, é definido um prazo para que sejam efetuados ajustes no plano estratégico de intervenção e nas adaptações necessárias à avaliação dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. Esta abordagem permite conciliar os objetivos estratégicos do programa com as realidades locais e assegurar a eficácia dos processos implementados.

A revisão teórica evidencia que a educação de adultos, em Portugal, se desenvolve entre uma perspetiva humanista e uma lógica instrumental orientada para a empregabilidade (Canário, 2000; Bernardes, 2019), tendo conhecido um reforço institucional com a Iniciativa Novas Oportunidades e o Programa Qualifica, apesar de descontinuidades políticas e fragilidades estruturais (Lima & Guimarães, 2018; Alcoforado et al., 2017). A aprendizagem ao longo da vida surge como resposta às desigualdades educativas acumuladas (Capucha, 2018), mas é

frequentemente subordinada a lógicas economicistas e de responsabilização individual (Antunes, 2016; Alves, 2023).

A distinção entre aprendizagem formal, não formal e informal (Rogers, 2010) reforça a centralidade da formação experiencial, ao reconhecer a experiência como fonte legítima de aprendizagem (Cavaco, 2003, 2009). Neste quadro, o RVCC afirma-se como mecanismo de legitimação destas aprendizagens, integrando saberes experienciais em percursos formais (Barros, 2018; Cavaco, 2018), embora marcado por tensões entre reflexão e certificação (Barros & Ferreira, 2018).

4. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO

O presente capítulo apresenta todos os procedimentos que orientaram o desenvolvimento do projeto de investigação-intervenção realizado ao longo do estágio. A definição das opções metodológicas assumidas procurou assegurar a coerência entre os objetivos do estudo, o enquadramento teórico mobilizado e a intervenção desenvolvida em contexto real, constituindo um elemento central para a compreensão do percurso investigativo seguido.

Numa primeira fase, procede-se à identificação das necessidades, motivações e expectativas que estiveram na base do desenvolvimento do projeto, as quais emergiram da observação do contexto de estágio e do contacto com os públicos envolvidos. A partir deste levantamento inicial, são apresentados a finalidade e os objetivos que orientaram o trabalho desenvolvido, servindo de referência para as opções metodológicas adotadas ao longo do processo.

De seguida, explicita-se o paradigma de investigação que melhor se adequa à natureza do estudo, bem como o método selecionado para a sua concretização. São igualmente apresentadas as técnicas de recolha de dados utilizadas em contexto de estágio, evidenciando o seu contributo para a compreensão da realidade em análise e para a concretização dos objetivos definidos. A escolha do paradigma, do método e das técnicas foi orientada por uma lógica de adequação ao contexto e de articulação entre a dimensão de investigação e a dimensão de intervenção.

A abordagem metodológica adotada procurou, assim, garantir a articulação entre a teoria e a prática, permitindo analisar criticamente as práticas observadas e desenvolvidas no terreno. O capítulo inclui ainda a identificação dos recursos mobilizados ao longo do processo de investigação-intervenção, bem como a explicitação das principais limitações encontradas, assegurando uma leitura clara, transparente e crítica de todo o percurso metodológico desenvolvido.

A diversidade dos dados recolhidos ao longo do projeto implicou a adoção de uma estratégia de análise que possibilitasse uma compreensão mais abrangente da realidade em estudo. Nesse sentido, recorreu-se a uma abordagem que integrou dimensões quantitativas e qualitativas, permitindo, por um lado, identificar regularidades, padrões e tendências e, por outro, compreender os significados, os contextos e as dinâmicas associados às práticas observadas em contexto de estágio. Esta opção analítica revelou-se adequada à complexidade do fenómeno em análise, contribuindo para uma leitura mais aprofundada da realidade estudada.

4.1 Levantamento de Necessidades, Motivações e Expectativas

A fase do diagnóstico de necessidades é um processo essencial como refere o autor (Guerra, 2002, p. 132) "O diagnóstico, ou análise de necessidades, é sempre definido como a identificação dos níveis de não-correspondência entre o que está (a situação presente) e o que 'deveria estar' (a situação desejada)."

Nesse sentido, nas semanas iniciais do estágio, dediquei-me a conhecer a organização, as pessoas e a dinâmica de funcionamento. Realizei a leitura e análise de documentos relativos à entidade, acompanhei presencialmente os grupos de adultos que participam nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e mantive conversas com a acompanhante de estágio e os demais membros deste departamento para explorar possíveis temas de investigação/intervenção.

Após essas etapas, foi definido como tema de estudo compreender as motivações e os percursos dos adultos que procuram os processos de RVCC. Em particular, pretendeu-se analisar se, após a conclusão do processo RVCC, os participantes continuam a ter como intenção investir na sua qualificação, seja elevando os níveis escolares, seja aderindo a modalidades de educação ou formação adicionais. Este estudo foi considerado relevante, pois, embora existam investigações sobre o tema em outros contextos, a sua realização no âmbito deste centro específico é inédita, podendo trazer contributos valiosos para o entendimento das dinâmicas locais.

No que respeita às expectativas associadas ao desenvolvimento do projeto, esperava-se que o estudo permitisse aprofundar o conhecimento sobre as motivações que levam os adultos a procurar os processos de RVCC, bem como compreender de que forma estes processos influenciam a continuidade dos seus percursos de qualificação/formação.

Do ponto de vista da entidade de acolhimento, existia a expectativa de que os resultados do estudo pudessem contribuir para uma reflexão mais informada sobre as práticas desenvolvidas, apoiando a melhoria das estratégias de acompanhamento dos adultos após a certificação. Ao nível pessoal e académico, o projeto procurou também responder à expectativa de consolidar competências de análise, intervenção e reflexão crítica, articulando a experiência prática do estágio com os referenciais teóricos mobilizados ao longo do mestrado.

4.2 Objetivos e Finalidade

Para iniciar esta investigação-intervenção, definiu-se o objetivo geral e os específicos, que são fundamentais para orientar e dar coerência ao plano de ação. Segundo Serrano (1994), os objetivos são o "ponto de referência" de um projeto, sendo estes que fornecem maior estrutura

ao plano de ação. De acordo com Moreira (1994), a "definição dos objetivos permite orientar todo o processo de pesquisa" (p. 20).

Objetivo geral:

- Analisar os fatores que influenciam a procura e a continuidade do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) no contexto da instituição de acolhimento.

Objetivos específicos:

- Identificar as motivações mais comuns que levam os indivíduos a procurar o processo RVCC, incluindo fatores como a melhoria da empregabilidade, o desejo de obter uma certificação formal ou a vontade de continuar a formação académica ou profissional;
- Investigar as principais barreiras enfrentadas pelos indivíduos na adesão e continuidade do processo RVCC, considerando aspetos como a falta de conhecimento sobre o processo ou dificuldades logísticas;
- Estudar as estratégias adotadas pela instituição formativa para incentivar a continuidade do processo RVCC, identificando abordagens que possam aumentar a adesão e a conclusão do processo pelos participantes;
- Examinar a relação entre a procura pelo processo RVCC e a continuidade em percursos de formação adicionais, analisando como a certificação e o reconhecimento de competências podem motivar os indivíduos a investir em mais qualificações/formações ao longo da vida;
- Investigar a perceção dos participantes sobre a relevância e a utilidade do processo RVCC para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, e como isso pode influenciar a continuidade no processo.
- Caraterizar o tipo de perfil de candidato que recorre ao Centro Qualifica.

Estes objetivos são um apoio para orientar o estudo e intervenção, permitindo uma perceção abrangente da procura dos processos RVCC e da continuidade do aumento das qualificações por parte dos adultos que frequentam este centro.

4.3 Paradigma e Método de Investigação

A seleção do paradigma de investigação constitui um elemento estruturante do processo investigativo, na medida em que orienta as opções teóricas e metodológicas que sustentam a observação e a interpretação da realidade em estudo.

A abordagem de investigação adotada é de cariz qualitativo, uma vez que o objetivo principal do estudo é compreender e interpretar fenómenos educativos em contextos específicos, e não proceder à sua mensuração estatística. A investigação qualitativa orienta-se para uma compreensão aprofundada da realidade, privilegiando a recolha de dados descritivos que permitem aceder às perceções, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste contexto, o método do estudo de caso revela-se adequado a este tipo de investigação, dado que permite analisar em profundidade situações educativas concretas, considerando a sua complexidade e especificidade (Stake, 2007). Para Stake (2007), o estudo de caso visa compreender o particular, valorizando a interpretação do investigador e a riqueza dos dados recolhidos no contexto natural.

Desta forma, o estudo de caso constitui o método central desta investigação, uma vez que possibilita uma análise aprofundada de um fenómeno particular inserido no seu contexto real. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 89), "o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico". Esta opção metodológica permite compreender a complexidade do fenómeno em estudo, respeitando a sua singularidade e contextualização.

De acordo com Morgado (2012), o estudo de caso revela-se uma estratégia metodológica adequada quando se pretende analisar em profundidade realidades, situações ou processos circunscritos a um determinado contexto, permitindo diferentes níveis de abordagem, nomeadamente descritivos, interpretativos ou avaliativos, em função dos objetivos definidos.

A investigação assume uma abordagem compreensivo-interpretativa, procurando compreender a realidade a partir do ponto de vista dos participantes. Conforme referem Bogdan e Biklen (1994, p. 16), os dados qualitativos são "ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas", aspeto particularmente relevante para a análise dos percursos de vida e das experiências dos adultos através das suas histórias de vida desenvolvidas em contexto de RVCC. Passeggi et al. (2016) sublinham que as narrativas autobiográficas são "fontes privilegiadas da pesquisa qualitativa face às inquietações com o rigor científico e a ética em pesquisa" (p. 121).

Neste sentido, as histórias de vida representam, com frequência, uma tentativa de reconstrução do trajeto dos indivíduos, salientando a influência das organizações, dos momentos

decisivos e de outras pessoas significativas na construção da sua identidade e das suas conceções sobre a vida (Bogdan e Biklen, 1994).

Segundo Cohen e Manion (1990), um relato de vida pode integrar registos pessoais de acontecimentos do quotidiano, como conversas com vizinhos, cartas trocadas com amigos e anotações em diários.

Na mesma ótica, Madeira e Cabeleira (2022) referem que as histórias de vida permitem compreender os processos educativos "...contemplar a voz dos próprios indivíduos na produção de conhecimento histórico acerca de percursos educacionais..." (p. 9).

A temática em estudo desenvolve-se no âmbito de uma investigação-intervenção, uma vez que decorre em contexto de estágio curricular num Centro Qualifica, articulando a produção de conhecimento com a intervenção educativa. Este tipo de investigação permite ao investigador assumir um papel ativo no contexto, acompanhando e refletindo sobre as práticas desenvolvidas (Lüdke & André, 1986).

Neste caso, a opção por uma abordagem qualitativa, pelo método do estudo de caso e por uma lógica de investigação-intervenção revelou-se particularmente adequada à natureza do contexto analisado e aos objetivos do presente estudo.

A proximidade ao terreno, proporcionada pelo estágio curricular, permitiu acompanhar de forma continuada os adultos envolvidos nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), observando as suas interações, dificuldades, progressos e estratégias de envolvimento ao longo do percurso.

Neste sentido, a presença no contexto possibilitou uma leitura aprofundada das dinâmicas do centro e das experiências vividas pelos participantes, difícil de alcançar através de abordagens de natureza exclusivamente quantitativa.

Sendo assim, a investigação-intervenção assumiu-se não apenas como uma estratégia metodológica, mas também como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento profissional, permitindo articular a produção de conhecimento com a intervenção educativa em contexto real. A interação contínua com os adultos e com a equipa técnico-pedagógica contribuiu para uma compreensão mais situada e contextualizada do fenómeno em estudo, sustentando a análise desenvolvida e reforçando a coerência entre as opções metodológicas adotadas e os objetivos deste processo.

4.4 Técnicas de Investigação

Atendendo aos objetivos do estudo, foram utilizadas diversas técnicas de recolha de dados, nomeadamente a observação participante, a análise documental e a análise de dados secundários. Estas técnicas foram aplicadas de forma articulada ao longo do período de estágio, permitindo a conjugação de diferentes perspetivas de análise, o reforço da fiabilidade da informação recolhida e uma compreensão mais aprofundada das práticas no contexto em estudo.

Numa primeira fase, recorreu-se à análise de dados secundários que contém 1201 registos de pessoas que recorrem ao Centro provenientes dos registos administrativos da plataforma SIGO (Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa) com o objetivo de traçar o perfil tipo de candidato. A utilização de dados secundários constitui uma estratégia pertinente em investigação social, desde que integrada num desenho metodológico coerente (Silva & Pinto, 2009).

Numa fase subsequente, a observação participante decorreu em diferentes espaços do contexto de estágio, nomeadamente nas salas onde se desenvolvem as sessões do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), bem como em outros momentos de atendimento e acompanhamento dos adultos. Esta técnica permite recolher dados no contexto natural, favorecendo uma leitura mais próxima da realidade observada (Lüdke & André, 1986).

Esta técnica estendeu-se ao longo de todo o período de estágio, com a duração de nove meses, permitindo recolher informação de forma contínua sobre as dinâmicas das sessões, as interações entre os adultos e a equipa técnico-pedagógica, bem como sobre as rotinas e procedimentos associados ao desenvolvimento dos processos de RVCC. As observações realizadas foram registadas de forma sistemática num diário de bordo, constituindo uma fonte complementar de informação.

No que respeita à observação participante, Silva e Pinto (1999) referem que esta técnica assenta numa presença prolongada do investigador no contexto social em estudo, permitindo um contacto direto e contínuo com as pessoas, as situações e os acontecimentos que nele ocorrem. Neste processo, o investigador assume um papel central na recolha da informação, constituindo-se como o principal instrumento de investigação, através da sua participação, observação e interpretação da realidade analisada.

Numa perspetiva distinta, Quivy e Campenhoudt (2005) designam a observação participante como observação direta, entendendo-a como uma técnica que se baseia

essencialmente na perceção visual do investigador, uma vez que "trata-se de [uma técnica baseada] na observação visual" (p. 196).

Em articulação com estas técnicas, recorreu-se à análise documental que incidiu em documentos orientadores de todo processo e essencialmente das histórias de vida/portefólios elaborados no âmbito do RVCC. Tal como referem Pardal e Correia (1995), é uma "técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação" (p. 74).

Na mesma linha, como salienta Bell (2010) a análise de documentos constitui uma fonte relevante de informação em investigação educacional, permitindo aprofundar a compreensão do fenómeno em estudo. Assim, estas histórias de vida constituem o principal corpus documental da investigação qualitativa, permitindo analisar os percursos educativos, profissionais e formativos dos participantes, bem como identificar as aprendizagens ao longo da vida.

Apesar de o acesso a determinados documentos nem sempre se revelar simples, Pardal e Correia (1995) referem a análise documental permite ao investigador dispor de um conjunto diversificado de fontes de informação, incluindo documentos de natureza histórica, arquivos oficiais e privados, registos pessoais, estudos e publicações da imprensa, entre outros materiais relevantes (Pardal & Correia,1995). Neste caso, instituição permitiu recolher e usar os dados das histórias de vida, mas sem que os anexasse por questões de ética e confidencialidade.

4.5 Tratamento e Análise dos Dados

A análise de conteúdo foi utilizada de forma qualitativa para tratar e analisar os dados recolhidos ao longo da investigação, tendo sida organizada em diferentes fases, de modo a garantir uma abordagem sistemática e coerente com os objetivos do estudo. Enquanto técnica de análise, a análise de conteúdo permite uma leitura aprofundada e estruturada da informação recolhida, favorecendo a interpretação dos significados atribuídos pelos participantes às suas experiências. Segundo Moraes (1999), "a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum" (p.7).

Em primeiro lugar, procedeu-se à análise dos dados de natureza quantitativa provenientes da plataforma SIGO, referentes ao período compreendido de janeiro de 2024 e fevereiro de 2025, com o objetivo de traçar o perfil dos adultos que recorrem ao Centro Qualifica nesse intervalo temporal. Para esse efeito, foram considerados indicadores como a idade, o género, o nível de escolaridade, a situação profissional, os encaminhamentos realizados e as modalidades de

formação frequentadas. Estes dados foram organizados e tratados através de procedimentos estatísticos descritivos, com recurso ao software IBM SPSS Statistics, permitindo uma primeira caraterização global da população atendida no centro.

Em segundo lugar, com a caracterização do perfil geral dos adultos que recorrem ao Centro Qualifica, procedeu-se à análise específica dos adultos em processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) através do mesmo software. Na medida em que permite centrar a análise no público-alvo diretamente associado ao objeto deste relatório, aprofundando quem são os adultos que efetivamente iniciam e desenvolvem um percurso de RVCC, bem como as suas características.

Em terceiro lugar, também se procedeu à caraterização dos treze adultos que concluíram o processo RVCC para iniciar a análise nos dados qualitativos provenientes das treze histórias de vida elaboradas no âmbito do processo. Esta etapa teve como objetivo aprofundar a compreensão dos percursos educativos, profissionais e formativos dos participantes, bem como identificar motivações, expectativas, dificuldades e significados atribuídos ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Neste sentido, esta técnica assume uma dimensão descritiva e interpretativa, sendo essencial para a identificação de padrões, temas e significados emergentes nas histórias de vida analisadas. Bardin (1991) refere que esta técnica se desenvolve em diferentes etapas, desde a pré-análise até à categorização e interpretação dos dados.

No presente estudo, estas etapas foram seguidas, iniciando-se com uma leitura flutuante do material recolhido, à qual se seguiu a definição de unidades de registo e a construção de categorias de análise, culminando na interpretação dos dados à luz dos objetivos da investigação. Neste caso, estas etapas foram seguidas, iniciando-se com uma leitura do material recolhido, à qual se seguiu a definição de unidades de registo e a construção de categorias de análise, culminando na interpretação dos dados de encontro aos objetivos da investigação.

A categorização permitiu organizar a informação de modo a evidenciar as perceções e experiências dos participantes de forma clara e significativa, contribuindo para uma compreensão aprofundada dos percursos educativos e formativos analisados. As categorias de análise emergiram dos dados empíricos recolhidos, tendo sido posteriormente relacionadas com as dimensões teóricas mobilizadas no enquadramento do estudo, nomeadamente no que respeita à educação de adultos, à aprendizagem ao longo da vida, à valorização da experiência e ao processo de RVCC.

Além da análise documental e estatística, a interpretação dos dados foi igualmente sustentada pela observação participante desenvolvida ao longo do estágio, permitindo integrar exemplos concretos das dinâmicas observadas em contexto real, bem como das interações entre os adultos e a equipa técnico-pedagógica. Esta triangulação entre dados quantitativos, dados qualitativos e observação direta reforçou a fiabilidade da análise e possibilitou uma leitura mais contextualizada dos resultados, articulando a informação empírica com os contributos teóricos da revisão da literatura.

Deste modo, o tratamento e a análise dos dados não se limitaram a uma descrição dos resultados obtidos, mas procuraram interpretar criticamente os percursos e as experiências dos adultos, relacionando-os com os objetivos do estudo e com a revisão teórica. Esta abordagem permitiu compreender de forma integrada as motivações que conduzem à procura do processo de RVCC, a influência desse processo na continuidade dos percursos de qualificação/formação e as dinâmicas observadas no contexto específico do Centro Qualifica, assegurando coerência entre as opções metodológicas adotadas, os dados analisados e os resultados apresentados no capítulo seguinte.

4.6 Recursos Mobilizados e as Limitações do Processo

O desenvolvimento da presente investigação-intervenção exigiu a mobilização de diversos recursos, de natureza humana, material e digital, que sustentaram todo o processo metodológico ao longo do estágio no Centro Qualifica. Ao nível dos recursos humanos, destaca-se o apoio da equipa técnico-pedagógica da entidade de acolhimento, cuja colaboração foi fundamental para o acesso à informação interna, à documentação institucional e aos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), bem como para a compreensão das dinâmicas de funcionamento do centro.

O acompanhamento por parte da acompanhante de estágio e do orientador científico revelou-se igualmente essencial para a clarificação de procedimentos, validação das diferentes etapas do estágio e orientação geral do percurso investigativo.

No que respeita aos recursos materiais e digitais, foram utilizados documentos internos do Centro Qualifica, histórias de vida/portefólios elaborados no âmbito do processo de RVCC – Ensino Secundário, bem como dados administrativos provenientes da plataforma SIGO (Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa), que permitiram caracterizar o perfil dos adultos que recorrem ao centro. Estes recursos constituíram uma base fundamental para a análise

quantitativa descritiva e para o enquadramento da análise qualitativa desenvolvida a partir das narrativas autobiográficas.

Apesar dos recursos disponíveis, a investigação enfrentou algumas limitações que importa reconhecer. Uma das principais limitações prendeu-se com a disponibilidade dos adultos para participar em momentos de recolha de dados mais aprofundados, em particular no que respeita ao acompanhamento prolongado de alguns percursos e à participação em atividades complementares. Esta dificuldade esteve associada, sobretudo, às exigências da vida profissional e familiar dos participantes, bem como à conciliação entre o regresso a processos de qualificação e outras responsabilidades quotidianas.

Acresce ainda que o tempo limitado do estágio e o próprio ritmo de funcionamento do Centro Qualifica condicionaram algumas opções metodológicas, nomeadamente a profundidade e o momento de aplicação de determinadas técnicas de recolha de dados. Estas limitações influenciaram, em certa medida, o alcance da investigação, embora não tenham comprometido a coerência a parte metodológica nem a concretização dos objetivos definidos.

5. PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-INTERVENÇÃO

5.1 Perfil Dos Candidatos Que Recorrem Ao Centro Qualifica

Numa primeira fase, procede-se à caracterização global do perfil dos adultos que recorreram ao Centro Qualifica, com base nos dados extraídos da plataforma SIGO, correspondentes a participações iniciadas entre janeiro de 2024 e fevereiro de 2025. Estes dados integram não apenas os processos de RVCC, mas também as diferentes modalidades de formação desenvolvidas no âmbito do departamento de formação da entidade, tendo sido considerados relevantes para contextualizar o funcionamento do Centro e a diversidade de percursos de qualificação existentes.

Quando um adulto contactava o Centro Qualifica (presencialmente, por telefone ou por outras vias) era realizada uma primeira fase de diagnóstico por parte de um técnico, com vista à identificação das suas necessidades, expectativas e objetivos. Com base nesse diagnóstico inicial, o adulto era encaminhado para a modalidade de qualificação que melhor correspondia ao seu perfil e às suas vontades. Nos casos em que se tratava de processos de RVCC, o encaminhamento era feito para um técnico ou para a coordenadora do Centro Qualifica; já nos percursos de formação, como a formação modular, os adultos eram encaminhados para o departamento de formação da entidade.

Assim, apresenta-se de seguida, na Tabela 1, a distribuição dos adultos por género, enquanto primeiro elemento da caracterização sociodemográfica dos participantes. A distribuição por género evidencia uma predominância clara do sexo feminino entre os adultos que recorrem ao Centro Qualifica (74,2%), sugerindo uma maior procura, por parte das mulheres, de oportunidades de qualificação ou formação.

Tabela 1 - Distribuição Dos Adultos Por Género.

Variável	Frequência	%
Homens	310	25,8
Mulheres	891	74,2
Total	1201	100,0

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da plataforma SIGO, 2024/2025

Esta predominância feminina pode ser interpretada à luz do que a literatura tem vindo a evidenciar sobre o modo como a educação de adultos se relaciona com trajetórias marcadas por interrupções escolares e desigualdades educativas acumuladas, para as quais a aprendizagem ao

longo da vida surge como resposta e oportunidade de reentrada no sistema educativo (Capucha, 2018; Lima & Guimarães, 2018).

Para além disso, a maior mobilização das mulheres para percursos de qualificação pode também ser lida em articulação com dimensões subjetivas da relação com a escolaridade, nomeadamente a procura de reconhecimento, de valorização pessoal e de reparação simbólica de percursos educativos interrompidos, dimensões que atravessam de forma significativa os processos de educação e formação de adultos (Canário, 2000; Cavaco, 2003).

A nacionalidade foi considerada uma variável relevante para a caracterização do perfil dos adultos, na medida em que permite compreender a composição da população atendida e identificar as nacionalidades predominantes no Centro Qualifica. Evidencia-se, na Tabela 2, uma predominância muito acentuada de adultos de nacionalidade portuguesa (98,4%), sendo residual a presença de candidatos de outras nacionalidades. Este dado indica que o Centro Qualifica é maioritariamente procurado por população nacional, uma realidade observada no contexto de estágio ao participar nos atendimentos.

Tabela 2 - Distribuição Dos Adultos Por Nacionalidade

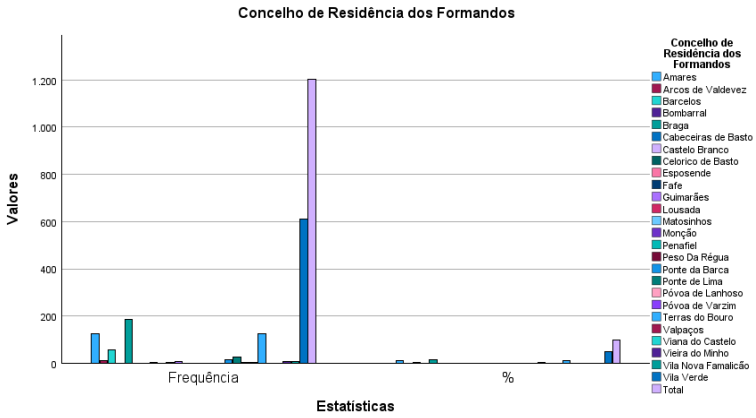
Variável	Frequência	%
Indiana	1	0,1
Peruana	1	0,1
Portuguesa	1182	98,4
Sierra-leonesa	1	0,1
Ucraniana	1	0,1
Venezuelana	1	0,1
Brasileira	10	0,8
Cabo-verdiana	1	1
Angolana	1	0,1
Francesa	2	0,2
Total	1201	100,0

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da plataforma SIGO, 2024/2025

A distribuição dos adultos por concelho de residência encontra-se ilustrada na Figura 1. A análise destes dados evidencia uma concentração muito acentuada de adultos residentes em Vila Verde (50,9%), seguindo-se Braga (15,6%), Amares (10,4%) e Terras de Bouro (10,3%). Este padrão entende que o Centro Qualifica é maioritariamente procurado por população residente nas redondezas da instituição e muitos dos candidatos referiam a proximidade geográfica como um

fator facilitador da deslocação ao centro e da gestão da sua participação nos percursos de qualificação/formação e também por considerarem a qualidade dos serviços prestados.

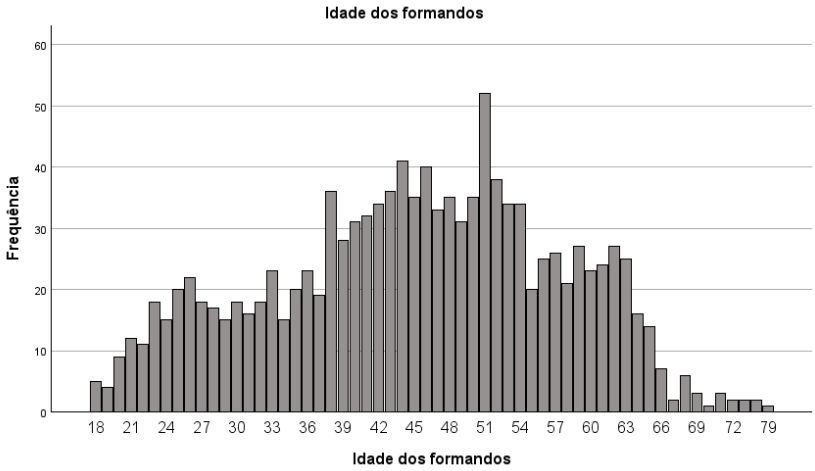
Figura 1 - Distribuição Dos Adultos Por Concelho De Residência



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da plataforma SIGO, 2024/2025

A idade constitui uma dimensão central para traçar o perfil dos formandos, na medida em que o regresso à formação/qualificação ocorre em momentos distintos do ciclo de vida. A distribuição da idade dos formandos encontra-se ilustrada na Figura 2. A análise destes dados evidencia um perfil maioritariamente adulto, com uma idade média de 45 anos e uma mediana de 46 anos, situando-se a maioria dos candidatos entre os 37 e os 54 anos. As idades variam entre os 18 e os 79 anos, o que revela a presença de adultos em diferentes fases do ciclo de vida.

Figura 2 - Distribuição Da Idade Dos Adultos



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da plataforma SIGO, 2024/2025

Torna-se particularmente interessante a presença de adultos em faixas etárias mais avançadas, o que demonstra a valorização da aprendizagem ao longo da vida e a procura de percursos de qualificação para além da idade ativa. Ao longo do estágio, enquanto que vários

candidatos mais velhos referiam motivações ligadas à realização pessoal, alguns já se encontravam aposentados ou tinham regressado ao país de origem após longos períodos de emigração, encontrando no Centro Qualifica uma oportunidade de envelhecimento ativo, uma forma de combater o isolamento e, simultaneamente, de aprimorar aprendizagens, usando muitas vezes a expressão de que "nunca é tarde de mais para aprender".

A presença significativa de adultos em faixas etárias mais avançadas articula-se com a conceção de educação de adultos enquanto "segunda oportunidade" e com o princípio da aprendizagem ao longo da vida como processo contínuo, não limitado ao ciclo escolar inicial (Canário, 2000; Declaração de Hamburgo, 1997).

Estes dados são coerentes com a leitura de que o regresso à educação na idade adulta ocorre em momentos distintos do ciclo de vida, frequentemente associado a trajetórias educativas interrompidas e à revalorização da escolaridade em contextos sociais e profissionais em transformação (Antunes, 2016; Lima & Guimarães, 2018).

As estatísticas descritivas detalhadas da idade dos adultos encontram-se apresentadas no Apêndice 1.

No mesmo seguimento, dos objetivos fez-se a análise com a duração da participação dos adultos enquanto indicador da adesão e da continuidade efetiva nos percursos de formação e qualificação.

A análise da duração da participação dos adultos no Centro Qualifica incide sobre os 805 casos para os quais existia registo desta informação, encontrando-se as estatísticas descritivas detalhadas apresentadas no Apêndice 2. Os dados evidenciam padrões de permanência muito diferenciados, verificando-se que a maioria dos candidatos apresenta uma participação de muito curta duração, concentrando-se sobretudo nos primeiros dias de contacto com o serviço, o que indica que muitos adultos recorrem ao Centro apenas numa fase inicial do processo, sem dar continuidade ao percurso proposto.

Este padrão é confirmado pelos indicadores estatísticos, que revelam uma mediana de 2 dias e uma duração média de aproximadamente 53 dias (cerca de 1,6 meses), reforçando a ideia de uma permanência maioritariamente curta. Em contraste, uma minoria de adultos apresenta uma participação prolongada, podendo a duração máxima atingir 13 meses (398 dias), o que sugere maior envolvimento.

Esta permanência maioritariamente curta pode ser lida em articulação com a literatura que aponta para a existência de constrangimentos estruturais — familiares, laborais e económicos

— que limitam a adesão sustentada a processos de qualificação, mesmo quando existe interesse inicial (Antunes, 2016; Alves, 2023).

A coexistência de trajetórias muito curtas com um grupo minoritário de permanências prolongadas sugere, assim, que a continuidade em educação e formação não depende apenas da motivação individual, mas de condições sociais concretas, o que é coerente com a crítica às lógicas de responsabilização individual frequentemente presentes nas políticas de aprendizagem ao longo da vida (Alves, 2023; Lima & Guimarães, 2018).

Continuando com a análise dos dados, a situação do candidato no Centro Qualifica evidencia, na Tabela 3, que a maioria dos adultos se encontrava na categoria "Encaminhado" (84,0%), o que indica que, para grande parte dos candidatos, o contacto com o Centro ocorreu numa fase inicial de acolhimento, diagnóstico, orientação e encaminhamento para um percurso de qualificação.

Em contraste, apenas 11,7% se encontravam já em reconhecimento e 2,5% tinham obtido certificação, o que sugere que uma proporção reduzida dos adultos que recorrem ao Centro Qualifica se encontrava em fases mais avançadas do processo no momento do registo. As categorias "Inscrito" (1,2%) e "Transferido" (0,4%) apresentam valores baixos mostrando que apenas se inscreveram sem qualquer encaminhamento para uma modalidade de formação e se realizou transferência para outro Centro Qualifica.

Tabela 3 - Situação Do Candidato No Centro Qualifica

Variável		Frequência	%
Válido	Inscrito	15	1,2
	Transferido	5	0,4
	Certificado	30	2,5
	Em reconhecimento	141	11,7
	Encaminhado	1009	84
	Total	1200	99,9
Omisso	NS/NR	1	0,1
Total		1201	100,0

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da plataforma SIGO, 2024/2025

Importa, contudo, considerar que a informação registada na plataforma SIGO nem sempre corresponde à situação em que os adultos se encontravam no seu percurso. Ao longo do período de estágio, notou-se a escassez de recursos humanos e a elevada carga de trabalho no Centro Qualifica, assim como no departamento de formação, o que nem sempre permitia aos respetivos

técnicos manter os processos atualizados em tempo útil. Esta limitação poderá ter contribuído para a elevada proporção de candidatos registados na categoria "Encaminhado".

Acresce ainda a possibilidade de, após a extração dos dados, alguns processos terem, entretanto, evoluído para fases posteriores sem que essa atualização estivesse ainda refletida na plataforma, onde durante o estágio, recorrentemente, solicitavam para que efetuasse esses registos.

Para além disso, em muitos casos, particularmente no âmbito das formações modulares certificadas, o Centro recebia os dados dos funcionários enviados por empresas externas para efeitos de inscrição e encaminhamento para ações de formação previamente definidas por essas entidades. Nestas situações, os registos subsequentes e a atualização do percurso dos adultos na plataforma SIGO eram assegurados pelas entidades externas, fora do contexto direto em que decorreu o estágio, o que poderá igualmente ter influenciado a forma como a situação dos candidatos se encontra refletida nos dados extraídos.

Analisou-se também as habilitações escolares à entrada, enquanto indicador do nível de escolaridade com que os candidatos chegam ao serviço e do tipo de necessidades que apresentam. Esta análise, presente na Tabela 4, evidencia um perfil heterogéneo de adultos, com níveis de escolaridade muito diferenciados. Verifica-se que a maioria dos candidatos possuía, à entrada, o ensino secundário (39,2%) ou o 3.º ciclo do ensino básico (29,9%), mostrando que uma parte significativa dos adultos já detinha níveis de escolaridade intermédios.

Existe uma proporção relevante dos adultos que apresenta níveis de escolaridade mais baixos, nomeadamente entre o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico (8,2%) e o 1.º ciclo do ensino básico (6,7%), o que evidencia a presença de percursos escolares incompletos e trajetórias de abandono precoce do sistema educativo.

Esta realidade refletiu-se também ao longo do estágio curricular, durante o qual foi possível contactar com alguns destes adultos que manifestavam uma forte vontade de concluir a sua escolaridade, acabando por se inscrever em processos de RVCC como forma de retomar e valorizar percursos educativos anteriormente interrompidos. É igualmente de assinalar a presença, ainda que minoritária, de adultos com habilitações de nível superior, incluindo licenciatura (14,1%), mestrado (1,2%) e doutoramento (0,1%), o que mostra a procura do Centro por pessoas mais qualificadas.

Tabela 4 - Habilitações Escolares À Entrada No Centro Qualifica

Variável	Frequência	%
Não Saber Nem Escrever	1	0,1
< 4º ano	3	0,2
1º Ciclo EB	80	6,7
2º Ciclo EB	99	8,2
3º Ciclo EB	359	29,9
Ens. Secundário	471	39,2
Qualif. nível Pós-Sec. Não Sup.	4	0,3
Licenciatura	169	14,1
Mestrado	14	1,2
Doutoramento	1	0,1
Total	1201	100,0

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da plataforma SIGO, 2024/2025

A análise da modalidade de encaminhamento enquanto indicador do tipo de resposta formativa ou de qualificação para a qual os candidatos são orientados após o acolhimento e o diagnóstico evidencia, na Tabela 5, uma clara predominância da Formação Modular Certificada, para a qual foram orientados 80,4% dos candidatos, seguida do Processo de RVCC (16,6%). Verificando-se que a maioria dos adultos que recorre ao Centro Qualifica é encaminhada para percursos formativos de curta duração e de natureza modular, ajustados às suas necessidades imediatas de qualificação ou requalificação.

A predominância da Formação Modular Certificada pode ser interpretada pela tensão identificada na revisão teórica entre uma perspetiva humanista da educação de adultos e uma lógica mais instrumental orientada para necessidades imediatas do mercado de trabalho e da empregabilidade (Canário, 2000; Bernardes, 2019).

Neste sentido, os dados sugerem que, no contexto em análise, as respostas de curta duração e modularizadas assumem um lugar central na procura, enquanto o RVCC — por ser mais longo e exigente — tende a mobilizar um segmento mais específico de adultos, o que é coerente com as críticas à crescente instrumentalização da aprendizagem ao longo da vida (Antunes, 2016; Lima & Guimarães, 2018).

Tabela 5 - Modalidade De Encaminhamento No Centro Qualifica

Variável		Frequência	%
Válido	Processo RVCC	199	16,6
	Português Língua de Acolhimento	1	0,1
	Português para Falantes de Outras Línguas	1	0,1
	Outro	1	0,1
	Curso EFA	4	0,3
	Formação Modular	966	80,4
	Curso Profissional	1	0,1
	Decreto-Lei n. 357/2007 – UFCD	2	0,2
	Total	1175	97,8
Omisso	NS/NR	26	2,2
Total		1201	100

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da plataforma SIGO, 2024/2025

Esta tendência foi igualmente observada ao longo do período de estágio, desde o início, sendo notória a forte procura pela Formação Modular, com um elevado número de inscrições e percursos marcados por uma adesão consistente, traduzida em turmas frequentemente completas. Embora estas respostas formativas estivessem associadas ao departamento de formação, distinto do Centro Qualifica, ambas são registadas na mesma plataforma, sendo o que ajuda a explicar a sua expressiva representatividade nos dados.

No que respeita ao Processo de RVCC, apesar de existir procura, verificou-se que muitos adultos tendiam a inscrever-se e a ser encaminhados, mas acabavam por não comparecer às sessões iniciais. Durante o estágio, vários candidatos referiam que se tratava de um processo mais longo e exigente, manifestando dificuldades na gestão da logística associada, sobretudo por conciliarem trabalho e responsabilidades familiares. Esta realidade ajuda a compreender a menor proporção de encaminhamentos para o RVCC face à Formação Modular, apesar da relevância desta modalidade no âmbito da missão do Centro Qualifica.

5.2 Tipo de Perfil do Candidato em Processo RVCC

Tornou-se pertinente também traçar o perfil de adulto que se encontra encaminhado para o processo de RVCC, uma vez que se trata do foco principal da temática em estudo. Iniciou-se então pela distribuição dos adultos por faixa etária. Esta caracterização constitui, assim, um segundo nível de leitura dos dados empíricos, mais focado e circunscrito, que permite

compreender de que forma o perfil dos adultos em RVCC se distingue, ou não, do perfil geral dos candidatos ao Centro Qualifica.

A distribuição etária dos adultos em processo de RVCC presente na Tabela 6, evidencia um perfil marcadamente adulto, com uma presença particularmente expressiva na faixa etária mais elevada (51–79 anos), que representa 32,7% do total, constituindo o grupo mais numeroso. Este valor é superior ao das faixas etárias mais jovens, nomeadamente até aos 30 anos (7,5%) e entre os 31 e os 40 anos (25,6%), o que revela que o RVCC tende a ser procurado, de forma mais acentuada, adultos em idades mais avançadas.

Esta concentração etária mais elevada no RVCC é consistente com a função de "segunda oportunidade" associada a percursos escolares interrompidos, em que a certificação surge em fases posteriores do ciclo de vida como resposta a desigualdades educativas acumuladas (Canário, 2000; Capucha, 2018).

Neste sentido, o RVCC pode ser entendido como mecanismo de reconhecimento e integração de aprendizagens experienciais em percursos formais, valorizando trajetórias longas de trabalho e de vida que não foram inicialmente certificadas (Cavaco, 2003, 2009; Barros, 2018).

Em comparação com o perfil geral dos candidatos ao Centro Qualifica, observa-se uma maior concentração de adultos mais velhos no processo de RVCC, sugerindo que esta modalidade é particularmente procurada por quem se encontra em fases mais avançadas do ciclo de vida também presente no que foi assistido no terreno ao longo do estágio.

Tabela 6 - Distribuição por faixa etária dos adultos em processo RVCC

Variável	Frequência	%
Até 30 anos	15	7,5
31-40 anos	51	25,6
41-50 anos	68	34,2
51-79 anos	65	32,7
Total	199	100,0

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da plataforma SIGO, 2024/2025

No que toca ao género dos adultos evidencia-se, na Tabela 7 uma predominância muito acentuada de mulheres, que representam 80,9% do total, face a 19,1% de homens. Este desequilíbrio revela que o RVCC é maioritariamente procurado por mulheres, configurando um perfil claramente feminizado deste público.

Ao comparar com o perfil geral dos candidatos ao Centro Qualifica, observa-se que esta tendência se mantém, mas se intensifica no caso específico do RVCC, mostrando que as mulheres

demonstram uma maior propensão para iniciar e desenvolver percursos de reconhecimento e certificação de competências.

A intensificação da predominância feminina no RVCC aproxima-se da leitura de que os processos de reconhecimento e certificação de competências não se reduzem à obtenção do diploma, envolvendo também reformulações identitárias e reconhecimento simbólico da experiência, dimensões particularmente relevantes em percursos marcados por interrupções escolares (Cavaco, 2003, 2009; Canário, 2000).

Esta leitura é coerente com a compreensão do RVCC como processo formativo e reflexivo, no qual os adultos reconfiguram a imagem que têm de si próprios enquanto sujeitos competentes e capazes de aprender ao longo da vida (Barros, 2018; Lima & Guimarães, 2018).

Esta presença acentuada de mulheres foi igualmente notória ao longo do período de estágio, em que a maioria dos adultos em processo de RVCC acompanhados eram do sexo feminino. Este padrão poderá estar associado a motivações ligadas à valorização pessoal e profissional, à conclusão de percursos educativos interrompidos e à procura de reconhecimento formal de aprendizagens adquiridas ao longo da vida.

Tabela 7 - Distribuição Por Género Dos Adultos Em Processo RVCC

Variável	Frequência	%
Homens	38	19,1
Mulheres	161	80,9
Total	199	100,0

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da plataforma SIGO, 2024/2025

A distribuição dos adultos em processo de RVCC por concelho de residência, apresentada na Tabela 8, evidencia uma concentração muito acentuada em Vila Verde, que representa 76,9% do total, configurando claramente o principal território de proveniência deste público. Seguem-se, a larga distância, os concelhos de Braga (8,0%), Amares (7,5%) e Terras de Bouro (6,5%), enquanto os restantes apresentam valores residuais.

Este padrão sugere que o RVCC tende a ser maioritariamente procurado por adultos residentes na área de influência do centro, evidenciando a proximidade geográfica como um fator facilitador do acesso ao processo. Relativamente ao perfil geral dos candidatos ao Centro Qualifica, observa-se que esta concentração territorial se intensifica no caso específico do RVCC, sugerindo que a adesão a um processo mais longo e exigente tende a ser maior entre adultos que residem mais perto do centro.

Esta leitura foi igualmente confirmada ao longo do período de estágio, em que a maioria dos adultos em processo de RVCC acompanhados residia em Vila Verde ou em concelhos limítrofes, referindo frequentemente a proximidade como um fator determinante para a sua disponibilidade em frequentar as sessões presenciais.

Tabela 8 - Distribuição por Concelho de Residência dos Adultos em Processo RVCC

Variável	Frequência	%
Amares	15	7,5
Arcos de Valdevez	1	0,5
Barcelos	1	0,5
Braga	16	8,0
Terras do Bouro	13	6,5
Vila Verde	153	76,9
Total	199	100,0

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da plataforma SIGO, 2024/2025

A análise da situação dos adultos em processo de RVCC evidencia na Tabela 9 que a maioria se encontrava na fase de reconhecimento (70,9%), o que indica que uma parte substancial dos candidatos já tinha efetivamente iniciado o processo no momento da recolha dos dados. Em contraste, 14,1% tinham já obtido certificação, enquanto 13,6% se encontravam ainda na categoria "Encaminhado", sugerindo que nem todos os adultos que manifestam interesse pelo RVCC chegam a entrar, de forma imediata, na fase de reconhecimento.

Em relação ao perfil geral dos candidatos ao Centro Qualifica, observa-se uma maior concentração de adultos em fases mais avançadas do percurso quando se considera especificamente o público em RVCC, o que era expectável, tendo em conta que esta análise incide apenas sobre os adultos orientados para esta modalidade.

Esta configuração foi igualmente notória ao longo do período de estágio, em que a maioria dos adultos acompanhados se encontrava em fase de reconhecimento, estando a certificação associada a um número mais reduzido de casos, refletindo a duração e a exigência inerentes ao processo de RVCC.

Tabela 9 - Situação do Candidato em Processo RVCC

Variável	Frequência	%
Transferido	3	1,5
Certificado	28	14,1
Em reconhecimento	141	70,9
Encaminhado	27	13,6
Total	199	100,0

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da plataforma SIGO, 2024/2025

A análise das habilitações escolares dos adultos em processo de RVCC presente na Tabela 10, demonstra uma clara concentração no 3.º ciclo do ensino básico, que representa 58,3% do total, configurando o nível de escolaridade predominante neste público. Segue-se o ensino secundário (25,1%), enquanto os níveis mais baixos de escolaridade — 1.º ciclo (6,0%) e 2.º ciclo (9,0%) — apresentam uma expressão mais reduzida.

Este perfil demonstra que o RVCC é maioritariamente procurado por adultos que se situam num patamar intermédio de escolaridade, para os quais o processo surge como uma via privilegiada de acesso à certificação de nível secundário ou de valorização de percursos educativos interrompidos.

Relativamente ao perfil geral dos candidatos ao Centro Qualifica, observa-se uma maior concentração no 3.º ciclo entre os adultos em RVCC, o que indica que esta modalidade tende a atrair, de forma mais acentuada, adultos já relativamente próximos da certificação de nível secundário.

A predominância de adultos com 3.º ciclo à entrada sugere que o RVCC funciona, neste contexto, como via de transição para a certificação de nível secundário, sobretudo para quem apresenta percursos escolares interrompidos, mas já consolidados até um patamar intermédio. Esta evidência articula-se com a literatura que sublinha o RVCC como mecanismo de legitimação de aprendizagens adquiridas fora da escola, integrando-as em percursos formais (Cavaco, 2003, 2009; Barros, 2018).

A presença residual de adultos com habilitações de nível superior (1,0%) e de escolaridade muito baixa reforça a ideia de que o RVCC se dirige, sobretudo, a um público com percursos educativos incompletos, mas já consolidados, para os quais o reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida assume particular relevância.

Importa, contudo, esclarecer que os casos de adultos com ensino superior se referem a processos de RVCC profissional, em que existiam pessoas que trabalhavam há vários anos numa

determinada área, mas sem certificação profissional formal, recorrendo ao processo para efeitos de reconhecimento, validação e certificação de competências, uma vez que já apresentavam mais de dois anos de experiência profissional na área. No RVCC escolar de nível secundário, que constitui o foco deste estudo, não se registavam adultos com níveis de escolaridade elevados, sendo as habilitações sempre inferiores ao ensino secundário, como seria expectável.

Tabela 10 - Habilitações dos Adultos à Entrada no Processo de RVCC

Variável	Frequência	%
< 4º ano	1	0,5
1º Ciclo EB	12	6,0
2º Ciclo EB	18	9,0
3º Ciclo EB	116	58,3
Ensino Secundário	50	25,1
Licenciatura	2	1,0
Total	199	100,0

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da plataforma SIGO, 2024/2025

A distribuição que se apresenta na Tabela 11, refere-se à nacionalidade dos adultos em processo de RVCC evidenciando uma predominância quase absoluta de candidatos de nacionalidade portuguesa, que representam 98,5% do total. As restantes nacionalidades apresentam valores baixos, com apenas um caso por nacionalidade (0,5%), nomeadamente brasileira, angolana e francesa.

Este perfil revela que o RVCC é maioritariamente procurado por população nacional, tendência que se mantém quando se observa o perfil geral dos candidatos ao Centro Qualifica. No caso específico do RVCC, esta concentração é ainda mais acentuada, o que está associado, entre outros fatores, à proximidade geográfica ao Centro e à maior facilidade de acesso ao processo, tal como se observa no perfil geral.

Esta leitura foi igualmente confirmada ao longo do período de estágio, em que a quase totalidade dos adultos em processo de RVCC acompanhados era de nacionalidade portuguesa, sendo residual a presença de candidatos de outras nacionalidades.

Tabela 11 - Distribuição dos Adultos em Processo RVCC por Nacionalidade

Variável	Frequência	%
Portuguesa	196	98,5
Brasileira	1	0,5
Angolana	1	0,5
Francesa	1	0,5
Total	199	100,0

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da plataforma SIGO, 2024/2025

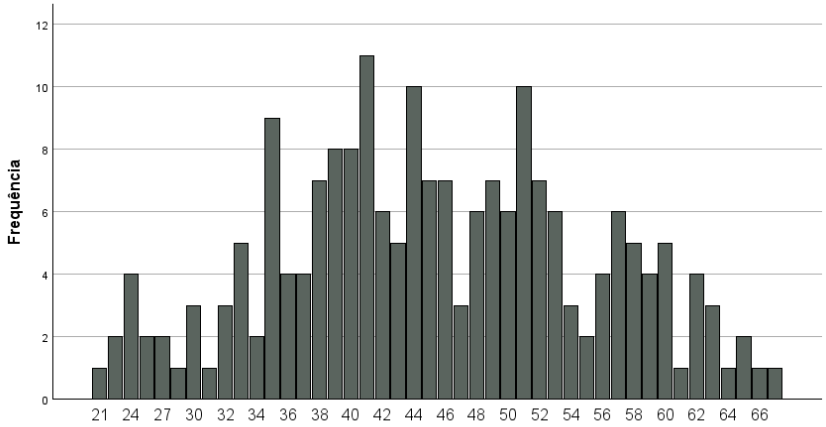
A distribuição etária dos adultos em processo de RVCC, apresentada na Figura 3, confirma um perfil marcadamente adulto, com uma média etária de 45,25 anos e uma mediana de 45 anos, situando a maioria dos candidatos em idades intermédias e avançadas do ciclo de vida. As idades variam entre os 21 e os 71 anos, evidenciando a heterogeneidade etária deste público.

As estatísticas descritivas e a distribuição detalhada das idades encontram-se apresentadas no Apêndice 3 e 4.

Observa-se uma maior concentração de adultos nas faixas etárias entre os 41 e os 50 anos e entre os 51 e os 60 anos, o que continua a reforçar a valorização e preferência pelos mesmos.

Este perfil distingue-se do conjunto geral dos candidatos ao Centro Qualifica, nos quais se observa uma maior presença de adultos mais jovens, associada, em grande medida, à forte procura pela formação modular, tal como foi possível observar ao longo do estágio curricular, bem como ao facto de muitos destes adultos já possuírem o ensino secundário completo. Em contraste, o RVCC tende a atrair, de forma mais acentuada, adultos mais velhos que se associa à inexistência de oportunidade de estudar em fases passadas.

Figura 3 - Distribuição dos Adultos por Baixa Etária



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da plataforma SIGO, 2024/2025

A análise da duração da participação dos adultos em processo de RVCC revela uma elevada heterogeneidade dos percursos, com uma média de 3,82 meses e um valor máximo de 12 meses. Contudo, importa salientar que apenas 68 dos 199 adultos apresentam registos válidos desta variável, o que limita a generalização dos resultados.

Entre os casos com informação disponível, observa-se que uma parte significativa dos adultos apresenta durações muito curtas, incluindo situações registadas com 0 meses (15,6%), o que poderá corresponder a desistências precoces, interrupções iniciais do processo ou limitações no registo administrativo. Em contraste, verifica-se igualmente a existência de percursos mais longos, com durações entre 8 e 12 meses, comprovando a permanência no processo RVCC.

Esta dispersão reflete a natureza flexível e individualizada do RVCC, cuja duração depende de múltiplos fatores, como a disponibilidade dos adultos, a complexidade dos seus percursos de vida, a carga profissional e familiar e o ritmo de desenvolvimento do portefólio como era referida e sentida pelos mesmos.

O elevado número de casos omissos poderá estar associado a limitações no registo da informação na plataforma SIGO, tal como foi possível observar ao longo do estágio, em que nem sempre os dados relativos à evolução temporal dos processos eram atualizados em tempo útil.

As estatísticas descritivas e a distribuição detalhada da duração da participação em RVCC encontram-se apresentadas nos Apêndices 5, 6 e 7.

De seguida, segue-se o cruzamento de dados entre as classes etárias e o género dos adultos em processo de RVCC, apresentado na Figura 4, evidenciando a predominância feminina em todas as faixas etárias, reforçando o perfil marcadamente feminizado deste público. Em todas as classes etárias, as mulheres representam sempre mais de 70%, atingindo valores particularmente elevados nas faixas etárias entre os 41 e os 50 anos (85,3%) e entre os 51 e os 79 anos (80,0%).

Observa-se igualmente que a maior concentração de mulheres ocorre nas faixas etárias intermédias e mais elevadas, coincidindo com os grupos etários que, globalmente, apresentam-se no processo de RVCC. Este padrão revela que a forte presença feminina no RVCC não se restringe a um grupo etário específico, mas atravessa diferentes idades, assumindo particular relevância entre adultas em fases mais avançadas do ciclo de vida.

Esta configuração articula-se com a leitura anteriormente apresentada sobre a idade e o género dos adultos em RVCC, reforçando a ideia de que o processo tende a atrair, de forma mais acentuada, mulheres adultas e mais velhas, para as quais o reconhecimento e a certificação de competências adquiridas ao longo da vida assumem um significado particularmente relevante.

A tabulação cruzada detalhada entre classes etárias e género dos adultos em processo de RVCC encontra-se apresentada no Apêndice 8.

Figura 4 - Gráfico de Cruzamento por Género e Classes Etárias dos Adultos Em Processo de RVCC



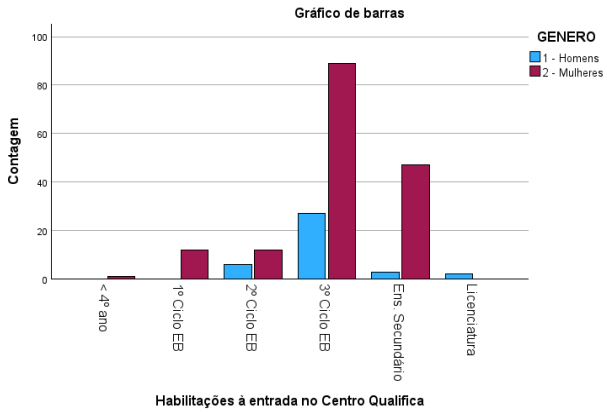
Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da plataforma SIGO, 2024/2025

A distribuição conjunta das habilitações à entrada e do género dos adultos em processo de RVCC, apresentada na Figura 5, evidencia uma predominância feminina em todos os níveis de escolaridade, reforçando novamente o perfil marcadamente feminino deste público.

Observa-se que a maior concentração de mulheres ocorre nos níveis de escolaridade intermédios, em particular no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, que correspondem também aos níveis mais representativos no conjunto dos adultos em RVCC.

Embora os homens apresentem uma maior expressão relativa em alguns níveis específicos, como no 2.º ciclo do ensino básico e na licenciatura, estes valores são residuais no contexto global do processo de RVCC que podem estar ligados no caso da licenciatura ao RVCC profissional. Este padrão reforça a leitura anteriormente apresentada sobre o perfil dos adultos em RVCC, uma vez que o processo tende a atrair, de forma mais acentuada, mulheres em idade adulta. A tabulação cruzada detalhada entre habilitações à entrada e género dos adultos em processo de RVCC encontra-se apresentada no Apêndice 9.

Figura 5 - Cruzamento entre Habilitações à Entrada e Género dos Adultos em Processo de RVCC



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da plataforma SIGO, 2024/2025

Para aprofundar a leitura do perfil dos adultos em processo de RVCC, procedeu-se ao cruzamento entre as habilitações à entrada no Centro Qualifica e as classes etárias.

De forma geral, observa-se que os níveis de escolaridade mais baixos tendem a concentrar-se nas faixas etárias mais elevadas, enquanto os níveis de escolaridade intermédios, em particular o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, apresentam maior expressão nas faixas etárias entre os 41 e os 50 anos e entre os 51 e os 79 anos.

Este padrão mostra trajetórias educativas interrompidas e retomadas em fases mais avançadas da vida, reforçando a leitura anteriormente apresentada sobre o perfil marcadamente adulto dos candidatos ao RVCC e sobre a predominância de percursos escolares incompletos entre os adultos que recorrem a este processo para verem certificadas formalmente as suas competências e assim concluir o ensino secundário neste caso em estudo. A tabulação cruzada detalhada entre habilitações à entrada e classes etárias dos adultos em processo de RVCC encontra-se apresentada no Apêndice 10.

5.3 Análise das Histórias de Vida dos Adultos em Processo de RVCC

Para proceder à análise interpretativa histórias de vida elaboradas no âmbito do processo de RVCC relevou-se importante caracterizar os treze adultos que concluíram o processo de RVCC, permitindo enquadrar social e demograficamente os sujeitos cujas narrativas autobiográficas são objeto de análise.

Segue-se, assim, a caracterização do perfil destes participantes, à qual se articula posteriormente a leitura e interpretação dos portefólios reflexivos de aprendizagens, procurando compreender as motivações associadas à procura do RVCC, os significados atribuídos ao processo e as intenções de continuidade da qualificação após a certificação.

Tabela 12 - Caraterização dos Adultos das Histórias de Vida Analisadas

História de vida	Idade	Género	Habilitações	Estado civil	Nacionalidade	Concelho	Profissão
A1	45	F	9°ano	Casada	Portuguesa	Vila Verde	Cozinheira
A2	38	F	9°ano	Divorciada	Portuguesa	Vila Verde	Servente de mesa
A3	56	M	9° ano	Casado	Portuguesa	Vila Verde	Assistente Operacional
A4	52	F	9°ano	Casada	Portuguesa	Vila Verde	Assistente Operacional
A5	40	F	9°ano	União de facto	Portuguesa	Vila Verde	Operadora em Confeção
A6	48	F	9°ano	não explicitado	Portuguesa	Vila Verde	Operadora fabril
A7	35	F	9°ano	Casada	Portuguesa	Vila Verde	Desempregada
A8	45	F	9°ano	Solteira	Portuguesa	Amares	Cozinheira
A9	38	F	9°ano	casada	Portuguesa	Vila Verde	Cuidadora de Idosos
A10	35	F	9°ano	Solteira	Portuguesa	Vila Verde	Cozinheira
A11	37	F	9°ano	União de facto	Portuguesa	Vila Verde	Cuidadora Informal
A12	53	F	9°ano	Casada	Portuguesa	Braga	Cozinheira
A13	52	F	9°ano	Divorciada	Portuguesa	Vila Verde	Funcionária doméstica

Fonte: Elaboração própria, com base nas histórias de vida analisadas

O grupo em estudo é constituído por treze adultos, maioritariamente do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 35 e os 56 anos, situando-se sobretudo em idades adultas intermédias. Todos os adultos apresentam como nível máximo de escolaridade o 9.° ano, o que

confere ao grupo um perfil educativo homogéneo. São todos de nacionalidade portuguesa e residem predominantemente no concelho de Vila Verde, existindo apenas dois participantes a residirem noutros concelhos (Amares e Braga), o que revela uma forte concentração territorial. O estado civil é diversificado, embora com predomínio de participantes casados e em união de facto.

Em termos profissionais, os participantes encontram-se maioritariamente inseridos em ocupações de natureza operacional e de serviços, com destaque para as áreas da restauração, dos cuidados a terceiros, da indústria e dos serviços domésticos, registando-se ainda uma situação de desemprego. Concluída esta caracterização, segue-se a análise aprofundada das histórias de vida dos portefólios reflexivos de aprendizagens, orientada pelos objetivos definidos neste estudo.

Para as histórias de vida realizou-se a análise de conteúdo, apresentada no Apêndice 11, tendo sido construída uma grelha categorial de natureza indutivo-dedutiva, a partir dos objetivos do estudo e da leitura flutuante do *corpus*. A referida grelha apresenta alguns exemplos de unidades de registo, categorias, subcategorias e fontes, evidenciando o processo de codificação e de interpretação dos dados. Neste processo, recorreu-se quer às narrativas autobiográficas dos adultos (Histórias de vida A1–A13), quer aos dados provenientes da observação participante realizada ao longo do estágio.

Complementarmente, sempre que se revelou pertinente para aprofundar a compreensão das dinâmicas do processo, recorreu-se igualmente ao Diário de Bordo do estágio, apresentado no Apêndice 12, enquanto fonte adicional de dados qualitativos, reforçando a triangulação de fontes e a validade interpretativa do estudo.

Tabela 13 - Motivações para a Procura do Processo RVCC

Categoria	Subcategoria	Participantes	Evidências principais nas histórias de vida	Orientação para a continuidade
Motivações pessoais	Realização pessoal	A1, A3, A7, A12, A13	Desejo antigo de concluir o 12.º ano; sentimento de reparação da trajetória escolar; valorização simbólica da escolaridade; necessidade de autorrealização	Disposição favorável à continuidade
Motivações identitárias	Valorização da experiência de vida	A1, A2, A7, A11, A12	Reconhecimento de aprendizagens adquiridas fora da escola; desejo de legitimar saberes informais e profissionais; atribuição de valor educativo à experiência	Reforço da identidade enquanto sujeito competente

Motivações instrumentais	Empregabilidade e estabilidade laboral	A6, A9, A10, A11	Procura da certificação como recurso profissional; precariedade no emprego; intenção de mudar de área; necessidade de cumprir requisitos formais	Projetos concretos de formação futura
Motivações instrumentais	Reconversão profissional	A6, A9, A10	Intenção de frequentar cursos após o RVCC; perceção do RVCC como passo intermédio	Continuidade delineada
Motivações sociais	Influência de redes relacionais	A2, A5, A7, A8	Incentivo de familiares, amigos, colegas e entidade empregadora; recomendação externa	Continuidade dependente de apoio social
Motivações simbólicas	Autoestima e valorização pessoal	A1, A3, A7, A12	Desejo de provar capacidade; RVCC como desafio pessoal; reforço da autoconfiança	Reconfiguração da relação com a aprendizagem
Motivações mistas	Articulação pessoal e profissional	A1, A6, A7, A9, A10, A11	Coexistência de objetivos pessoais e profissionais	Continuidade variável

Fonte: Elaboração própria, com base nas histórias de vida analisadas

As histórias de vida evidenciam que a procura do Processo RVCC não decorre de uma motivação única nem exclusivamente instrumental, emergindo antes como resultado de uma articulação entre razões pessoais, identitárias, profissionais e sociais. Esta pluralidade de racionalidades revela que o regresso à educação na idade adulta é um fenómeno socialmente situado, profundamente inscrito em trajetórias educativas interrompidas e em percursos de vida marcados por constrangimentos económicos, familiares e laborais.

Esta pluralidade de motivações confirma a tensão identificada na revisão teórica entre, por um lado, lógicas instrumentais orientadas para a empregabilidade e, por outro, dimensões humanistas e de desenvolvimento pessoal na educação de adultos (Bernardes, 2019; Canário, 2000).

Ao mesmo tempo, a presença de motivações identitárias e simbólicas — como a valorização da experiência, a autoestima e o desejo de "fechar um ciclo" educativo — é coerente com a compreensão da educação de adultos como espaço de construção identitária e de reconhecimento simbólico de percursos de vida (Cavaco, 2003, 2009).

Estes resultados aproximam-se ainda do que foi identificado por Ávila (2005) no seu estudo sobre os processos de RVCC em adultos pouco escolarizados, no qual a autora evidencia o forte valor simbólico do diploma e os seus efeitos ao nível da autoimagem, da autoestima e da relação com a aprendizagem.

Ao longo das sessões desenvolvidas no âmbito do processo de RVCC, em que estive presente durante o período de estágio, os adultos referiam diversas razões para a procura deste percurso, associadas, sobretudo, ao facto de não terem tido oportunidade de concluir a escolaridade no passado e à reflexão sobre a importância crescente da qualificação no mundo atual.

Nas histórias de vida em análise, encontram-se vários exemplos que confirmam esta leitura, sendo a realização pessoal e o desejo de "fechar um ciclo" educativo interrompido precocemente algumas das motivações mais recorrentes. Em várias narrativas, a conclusão do 12.º ano surge como um objetivo antigo, sucessivamente adiado devido a responsabilidades familiares, exigências laborais ou dificuldades económicas, revelando percursos marcados por interrupções escolares precoces e pela necessidade de priorizar a inserção no mercado de trabalho em detrimento da continuidade dos estudos. A3 explicita este movimento ao afirmar:

> Decidi frequentar este processo de RVCC pois considerei ser a oportunidade certa. Mesmo sabendo que para a vida profissional não me vai trazer benefícios, decidi abraçar este desafio. Pretendo investir na minha formação e concluir o 12.º ano, nem que seja só para reforçar a minha autoestima... quero continuar a aprender coisas novas para não parar no tempo.

Este excerto evidencia que, para alguns adultos, o RVCC é apropriado sobretudo como desafio pessoal e como espaço de valorização identitária, mais do que como recurso imediato de empregabilidade.

De forma semelhante, A12 sublinha a centralidade da autorrealização: "Concluir o 12.º ano era um objetivo pessoal que não tem outra razão que não a auto motivação, pois entendo que no futuro, e particularmente em termos profissionais, não me vai acrescentar nada".

Nestes casos, a procura do RVCC surge como investimento simbólico no próprio percurso de vida, reforçando a autoestima e o sentimento de competência.

Paralelamente, observa-se um conjunto de motivações claramente instrumentais, associadas à empregabilidade, à estabilidade laboral e à possibilidade de reconversão profissional. A9 articula de forma explícita a conclusão do ensino secundário com projetos formativos futuros:

> Inscrevi-me com o objetivo de concluir o 12.º ano... uma oportunidade de abrir novas portas no mercado de trabalho... A conclusão do ensino secundário permitirá que eu prossiga a realização de uma formação na área de auxiliar de ação educativa. Este é um sonho que tenho... terminar o décimo segundo ano é um passo fundamental para alcançar os meus objetivos e construir um futuro melhor.

Aqui, o RVCC é percecionado como etapa intermédia num percurso de qualificação mais amplo, orientado para a continuidade formativa. Esta era uma realidade muito presente nos grupos que fui acompanhando pois referiam a vontade de concluir o segundo ano para posteriormente se "especializarem" numa área em específico procurando a realização profissional.

Também A6 associa a procura do RVCC à instabilidade laboral e à necessidade de ampliar oportunidades profissionais:

> Atualmente trabalho numa fábrica de alumínio, mas a minha situação não tem sido estável... sempre que há quebras de trabalho tenho que ir para o desemprego... Com estas conquistas, frequência de formação e com o 12.º ano, espero ampliar as minhas possibilidades profissionais.

Este excerto evidencia como o diploma é apropriado como recurso estratégico num contexto de precariedade que se verificava também nas sessões a preocupação de não estar à altura das exigências do mercado de trabalho e da instabilidade que sentiam e com o ensino secundário acreditavam que podiam combater estas incertezas laborais.

Outro eixo motivacional relevante prende-se com a valorização da experiência de vida e com o desejo de legitimar aprendizagens adquiridas fora da escola. A1 refere: "A construção deste portefólio representou uma oportunidade única de reflexão sobre o meu percurso de vida... pude reconhecer o valor das experiências vividas, muitas vezes informais, mas igualmente ricas e significativas".

Neste sentido, o RVCC é apropriado como um espaço de reconhecimento simbólico de saberes invisibilizados, reforçando a identidade dos adultos enquanto sujeitos competentes. Ao longo da construção das histórias de vida nas sessões, foi possível observar que muitos adultos, numa fase inicial, não atribuíam relevância a determinadas passagens das suas trajetórias pessoais, profissionais ou familiares, considerando-as pouco importantes ou "normais".

Contudo, à medida que eram convidados a refletir sobre a forma como aprenderam com determinadas situações e experiências começavam a reconhecer o valor formativo desses episódios, manifestando frequentemente entusiasmo e surpresa por nunca terem tido

oportunidade de pensar nesses percursos como fontes legítimas de aprendizagem. Este processo, enquanto mestranda na área, evidenciou a forma como o RVCC contribui para a valorização das experiências de vida, permitindo aos adultos reconhecerem-se como portadores de saberes significativos e reforçando a compreensão da importância das aprendizagens realizadas em contextos informais e não formais.

As motivações de natureza social assumem igualmente um papel relevante na adesão ao processo de RVCC. Em vários casos, a entrada no percurso é mediada por familiares, amigos, colegas de trabalho ou entidades empregadoras, revelando que a decisão de regressar à qualificação não é exclusivamente individual, mas construída em interação com o contexto relacional dos adultos.

Os participantes A2 e A7 referem explicitamente o incentivo externo como fator decisivo para a sua inscrição no processo, demonstrando o modo como as redes sociais funcionam como gatilho para a procura do RVCC.

Para além disso, ao longo de muitas sessões em que estive presente, os adultos faziam frequentemente referência aos filhos como principais incentivadores da sua decisão de regressar à educação, o que se revelou particularmente interessante por refletir uma inversão geracional, em que os mais jovens transmitem aos adultos a importância da educação ao longo da vida. Este dado reforça a ideia de que o regresso à qualificação é um processo socialmente situado, influenciado por dinâmicas familiares e intergeracionais, e não apenas uma escolha individual isolada.

Importa ainda sublinhar que, em grande parte das histórias, as motivações assumem um caráter misto, articulando simultaneamente razões pessoais e profissionais. A11 ilustra bem esta sobreposição: “Finalmente, encontrei coragem... este processo é uma oportunidade para valorizar o meu percurso... Não sei como termina a minha história, mas em nenhuma página vão ler ‘ela desistiu’.” Neste caso, coexistem autorrealização, valorização da experiência e projeção de futuro.

Ao longo das sessões em que estive presente foi possível observar que muitos adultos, após ultrapassarem dificuldades associadas ao processo, começavam a reconhecer a sua própria capacidade de concretização de objetivos, referindo que, com esforço e persistência, conseguiam sempre alcançar aquilo a que se propunham.

Este reconhecimento pessoal era frequentemente acompanhado por sentimentos de orgulho e satisfação, reforçando a perceção de eficácia individual e contribuindo para o fortalecimento da autoestima e da confiança nas suas competências.

Desta forma, o RVCC surge não apenas como um percurso de certificação formal, mas também como um espaço de construção identitária, no qual os adultos reconfiguram a imagem que têm de si próprios enquanto sujeitos capazes de aprender, superar obstáculos e projetar novos objetivos de vida.

Tabela 14 - Barreiras À Adesão E Continuidade No Processo RVCC

Categoria	Subcategoria	Participantes	Evidências principais nas histórias de vida	Impacto na continuidade
Barreiras pessoais	Falta de confiança/ medo de insucesso	A3, A7, A11, A13	Receio de não ser capaz; memórias escolares negativas; insegurança perante a escrita e a avaliação	Risco de desistência
Barreiras pessoais	Baixa autoestima académica	A1, A3, A7, A12	Autoperceção de fraca escolarização; medo de não estar à altura; comparação com outros	Desmotivação inicial
Barreiras familiares	Conciliação com responsabilidades familiares	A2, A5, A7, A9, A11	Cuidado de filhos, netos e familiares dependentes, gestão do tempo doméstico	Dificuldades de assiduidade
Barreiras laborais	Horários de trabalho incompatíveis	A1, A6, A9, A10, A12	Turnos prolongados; trabalho por turnos; instabilidade laboral	Interrupções no percurso
Barreiras económicas	Custos indiretos (transportes, tempo)	A2, A7, A8	Dificuldade em suportar deslocações; perda de rendimentos	Fragilização da continuidade
Barreiras educativas	Dificuldades de literacia e escrita	A1, A3, A7, A11, A13	Insegurança na escrita; dificuldade em organizar ideias; medo do portefólio	Atrasos na progressão
Barreiras informacionais	Desconhecimento inicial do processo	A2, A5, A8	Expectativas irreais; confusão sobre funcionamento do RVCC	Desajuste de expectativas
Barreiras emocionais	Ansiedade / bloqueios pessoais	A3, A7, A11	Nervosismo; bloqueio perante tarefas; medo de exposição	Risco de abandono

Fonte: Elaboração própria, com base nas histórias de vida analisadas

As histórias de vida revelam que, apesar da forte motivação inicial para a procura do RVCC, a adesão e a continuidade no processo são atravessadas por um conjunto diversificado de barreiras de natureza pessoal, familiar, laboral, económica, educativa, informacional e emocional. Estas barreiras não se apresentam de forma isolada, mas antes de modo cumulativo, reforçando-se mutuamente e condicionando o ritmo e a profundidade do envolvimento dos adultos no percurso de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Uma das barreiras mais recorrentes prende-se com a falta de confiança e o medo de insucesso, frequentemente ancorados em memórias escolares negativas e em trajetórias educativas interrompidas precocemente. A3 refere:

> Sempre tive muito medo de falhar outra vez. Na escola sentia-me burro, que não acompanhava os outros. Quando me disseram que tinha de escrever a minha história de vida fiquei logo a pensar que não ia conseguir. Tinha medo de fazer figuras tristes, de não saber escrever direito.

Este excerto revela como a experiência escolar passada continua a moldar a relação atual com a aprendizagem, gerando bloqueios emocionais que dificultam a adesão plena ao processo. Ao longo das sessões em que estive presente, uma das ideias mais frequentemente referidas pelos adultos era a convicção, enraizada desde há muito tempo, de que "nunca foram bons alunos", associada a uma perceção negativa das suas próprias capacidades, em particular no que diz respeito à escrita, vista como um dos principais obstáculos ao desenvolvimento do portefólio.

Esta representação foi sendo progressivamente desconstruída ao longo do processo, à medida que os adultos reconheciam as suas aprendizagens e competências, embora nem todos apresentassem o mesmo nível de motivação e envolvimento, o que influenciava de forma significativa a continuidade no percurso de RVCC.

Neste sentido, as trajetórias escolares passadas, marcadas por insucessos e interrupções precoces, continuam a exercer um impacto relevante sobre a forma como os adultos se posicionam face à aprendizagem e à certificação, condicionando as dinâmicas de adesão, persistência e abandono no processo.

De forma semelhante, A7 expressa insegurança face às exigências do portefólio:

> Eu nunca fui boa aluna. Sempre achei que isto não era para mim. Quando comecei a escrever o portefólio, senti-me muito em baixo, parecia que estava a voltar para a escola outra vez e que ia chumbar. Houve dias em que pensei mesmo em desistir.

Mais uma vez, neste caso a baixa autoestima escolar funciona como obstáculo subjetivo à continuidade, mesmo em contextos de apoio institucional.

Neste sentido, as responsabilidades familiares emergem também como outra barreira estrutural relevante. A11 relata:

> Tenho os meus filhos, a casa, ainda ajudo a minha mãe. Às vezes sinto que não tenho tempo para mim. Chegava cansada às sessões e ainda tinha de ir para casa escrever. Houve semanas em que simplesmente não consegui avançar.

Este excerto patenteia como a sobrecarga de papéis sociais, sobretudo em mulheres adultas, limita a disponibilidade temporal e emocional para investir na qualificação. Em alguns casos observados ao longo das sessões, esta dificuldade de gestão do tempo era claramente sentida, sendo frequente que algumas participantes solicitassem autorização para sair mais cedo, de forma a conseguirem conciliar a participação no processo com as responsabilidades familiares, profissionais e domésticas.

Esta realidade revela a forma como as exigências quotidianas e a acumulação de múltiplos papéis condicionam o envolvimento no RVCC, constituindo um obstáculo estrutural à continuidade no processo, particularmente entre mulheres que assumem maior carga de trabalho reprodutivo e de cuidados.

No entanto, as condições laborais também condicionam fortemente a continuidade. A6 refere: "Trabalho por turnos e às vezes mudam-me o horário em cima da hora. Houve sessões a que não consegui ir porque estava a trabalhar. Senti que estava sempre a correr atrás do prejuízo".

De modo semelhante, A10 acrescenta: "Saio tarde do trabalho, chego cansada, e depois ainda tenho de escrever. Nem sempre tenho cabeça para isso."

Estes testemunhos evidenciam como a instabilidade e a rigidez dos horários de trabalho interferem diretamente com a regularidade da participação no processo. Em muitos casos, os adultos referiam em sessão que tinham informado previamente as entidades empregadoras da sua intenção de participar no RVCC, procurando acautelar a compatibilização entre o trabalho e a formação.

Ainda assim, apesar dessa comunicação antecipada, continuavam a surgir dificuldades relacionadas com alterações de horários, exigências laborais imprevistas ou falta de flexibilidade por parte das entidades empregadoras, o que condicionava a assiduidade às sessões e, em alguns casos, a continuidade no processo.

Esta realidade revela a forma como fatores estruturais do contexto laboral podem limitar o envolvimento efetivo dos adultos no RVCC, mesmo quando existe motivação e intenção de prosseguir o percurso de qualificação.

Outro eixo de barreira prende-se com as dificuldades de literacia e escrita, particularmente no que respeita à elaboração do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens. A1 afirma: "Nunca fui de escrever. Fiquei muito nervosa quando percebi que tinha de escrever tanto sobre a minha vida. Tinha medo de escrever mal, de não usar as palavras certas."

De forma semelhante, A13 refere: “Eu sei fazer muita coisa, mas pôr isso no papel é outra história. Às vezes ficava horas a olhar para o computador sem saber como começar.”

Estas dificuldades evidenciam a distância entre as competências experienciais efetivamente adquiridas ao longo da vida e a sua tradução em linguagem escolar e em escrita formal. Ao longo do processo de RVCC, esta foi uma das questões mais frequentemente referenciadas pelos adultos, revelando-se particularmente desafiante a tarefa de escrever sobre as suas próprias experiências e aprendizagens.

Em muitos casos, esta dificuldade encontrava-se associada a níveis de escolarização baixos, bem como a representações negativas sobre as suas capacidades, expressas através do medo de errar e de não saber “como escrever corretamente”. Esta tensão entre saber fazer e saber dizer por escrito evidencia os obstáculos simbólicos e linguísticos que atravessam o processo de reconhecimento e validação de competências, condicionando a construção do portefólio.

Ainda assim, importa ainda sublinhar o papel do desconhecimento inicial sobre o funcionamento do processo, que também se revelou uma barreira relevante. A2 refere: “Quando me inscrevi, não fazia ideia do que era o RVCC. Pensei que era só ir lá umas vezes e receber o diploma. Depois percebi que dava muito trabalho.”

Este desajuste entre as expectativas iniciais e as exigências reais do processo fragiliza a motivação e pode gerar frustração. Ao longo do tempo, à medida que as sessões iam decorrendo e começava a ser explicado o referencial de competências, bem como a forma como as experiências de vida tinham de ser articuladas com as áreas de competência do ensino secundário, muitos adultos manifestavam surpresa e, em alguns casos, apreensão.

Com frequência, referiam acreditar que bastaria escrever a sua história de vida, mencionando mesmo a intenção de produzir um texto com cerca de vinte páginas, composto por situações vagas e pouco estruturadas, que não correspondiam, contudo, aos objetivos e às exigências formais do processo de RVCC.

Acresce ainda que esta ideia inicial se revelava manifestamente irrealista face à complexidade do percurso. Como forma de clarificar estas expectativas, eram frequentemente apresentados aos adultos exemplos de portefólios já concluídos, com centenas de páginas ou mais, o que gerava reações de surpresa e, em muitos casos, de receio. Para vários participantes, este confronto com a dimensão e a exigência efetiva do portefólio produzia um efeito de desmotivação, na medida em que o processo deixava de corresponder à representação inicial que tinham construído sobre o RVCC.

Este desfasamento entre a ideia prévia do processo e a sua materialização concreta contribuía, assim, para sentimentos de insegurança e para a hesitação em prosseguir, influenciando, em alguns casos, a adesão e a continuidade no percurso de certificação.

As barreiras aqui identificadas reforçam a leitura, presente na revisão teórica, de que a continuidade em educação e formação é socialmente condicionada, não podendo ser atribuída apenas ao esforço individual (Alves,2023; Antunes, 2016).

Estas dificuldades são coerentes com a compreensão da forma escolar como historicamente construída em rutura com a experiência, gerando inseguranças e bloqueios emocionais em adultos com trajetórias educativas interrompidas (Canário, 2005; Cavaco, 2009;).

Em Ávila (2005), esta dimensão surge também quando a autora sublinha que as condições sociais e a disponibilidade de contextos favoráveis condicionam a mobilização dos adultos pouco escolarizados para processos formais, sendo necessário ter em conta fatores objetivos e subjetivos que podem afastar estes públicos dos percursos de qualificação.

Tabela 15 - Estratégias Adotadas Pela Instituição Para Incentivar A Continuidade Do Processo RVCC

Categoria	Subcategoria	Participantes	Evidências principais nas histórias de vida	Impacto na continuidade
Estratégias pedagógicas	Acompanhamento individualizado	A1, A3, A7, A9, A11, A12	Apoio personalizado; orientação contínua; feedback regular	Reforço da adesão
Estratégias pedagógicas	Mediação na elaboração do portefólio	A1, A3, A7, A11, A13	Apoio à escrita; organização de ideias; clarificação de tarefas	Redução da ansiedade
Estratégias organizacionais	Flexibilização de horários e prazos	A2, A6, A9, A10, A12	Ajuste de sessões; tolerância a atrasos; adaptação ao ritmo dos adultos	Sustentação da continuidade
Estratégias relacionais	Apoio emocional e motivacional	A3, A7, A11, A13	Encorajamento; escuta ativa; reforço positivo	Reforço da confiança
Estratégias comunicacionais	Clareza na informação sobre o processo	A2, A5, A8, A11	Esclarecimento de expectativas; explicitação de etapas	Alinhamento de expectativas
Estratégias formativas	Atividades complementares	A6, A9, A10, A12	Sugestão de cursos; formações de curta duração	Estímulo à continuidade pós-RVCC

Fonte: Elaboração própria, com base nas histórias de vida analisadas

As histórias de vida revelam que a continuidade dos adultos no Processo RVCC não depende apenas da sua motivação individual, mas é fortemente influenciada pelas estratégias

adotadas pela instituição e pela atuação da equipa técnico-pedagógica. Em contextos marcados por fragilidades educativas, emocionais e organizacionais, o papel mediador da instituição assume-se como elemento central na sustentação da adesão e na prevenção de desistências.

Estas estratégias encontram coerência com a ideia, trabalhada na revisão teórica, de que o adulto deve ser sujeito ativo do seu percurso, cabendo à equipa um papel de orientação, apoio e facilitação do processo (Alcoforado, 2017).

Uma das estratégias mais valorizadas pelos adultos prende-se com o acompanhamento individualizado. A1 refere: "Se não fosse a ajuda da técnica, eu já tinha desistido. Ela explicava-me as coisas com calma, dizia-me por onde começar, ajudava-me a organizar as ideias. Sentia que não estava sozinha nisto". A centralidade da escrita autobiográfica e do acompanhamento na elaboração do portefólio aproxima-se da compreensão da experiência como fonte legítima de aprendizagem e da necessidade de mediação para transformar vivências em evidências reconhecíveis (Cavaco, 2003, 2009; Rogers, 2010).

De forma semelhante, A7 destaca a importância da relação pedagógica estabelecida com a equipa: "Houve alturas em que pensei em desistir. Estava cansada, desmotivada. Mas a técnica falava comigo, dizia para não desistir, que eu era capaz. Isso deu-me força para continuar."

O apoio emocional e motivacional emerge como estratégia decisiva para a continuidade. Outro eixo relevante prende-se com a mediação pedagógica na elaboração do portefólio. A3 refere: "Eu não sabia como começar a escrever a minha história de vida. A técnica sentou-se comigo e foi-me fazendo perguntas, ajudou-me a pôr as ideias no papel. Sem isso, eu nunca tinha conseguido". Em Ávila (2005) surge igualmente a importância do trabalho reflexivo associado à biografia, patenteando que o apoio técnico-pedagógico é decisivo para sustentar a adesão e evitar desistências.

Este excerto demonstra a importância da tradução pedagógica das exigências do processo para perfis com baixas competências de literacia. No entanto, a flexibilização de horários e prazos surge igualmente como estratégia estruturante. A6 relata: "Trabalho por turnos e às vezes não conseguia vir às sessões. Eles foram compreensivos, deixaram-me entregar coisas mais tarde, adaptaram-se ao meu horário".

De forma semelhante, A9 acrescenta: "Quando não podia vir por causa do trabalho, avisava e depois marcavam outra sessão para mim".

Estes testemunhos mostram como a adaptação organizacional ao ritmo de vida dos adultos favorece a permanência no processo. A clareza na informação sobre o funcionamento do

RVCC constitui outra estratégia relevante, sobretudo no alinhamento de expectativas iniciais. A2 refere: "No início eu não percebia bem como isto funcionava, mas depois explicaram-me tudo com calma. Isso ajudou-me a não desanimar". Neste caso, revela a importância da comunicação institucional na redução de frustrações.

Este testemunho mostra como o RVCC é apropriado como etapa intermédia num percurso formativo mais amplo, reforçado pelas estratégias institucionais de orientação. Desta forma, todos estes excertos mostram como o apoio personalizado funciona como fator protetor face às inseguranças e dificuldades iniciais e isto era de facto observado ao longo do estágio, a equipa mostrava-se sempre muito disponível para apoiar os adultos em processo, especialmente o técnico de RVCC que fica responsável por cada grupo criando uma ligação mais próxima com o público em questão.

Tabela 16 - Aprendizagens Reconhecidas no Âmbito Do Processo RVCC

Área de Competência-Chave	Tipo de aprendizagem	Participantes	Evidências principais nas histórias de vida	Natureza da aprendizagem
CLC (Cultura, Língua e Comunicação)	Comunicação oral e escrita	A1, A3, A7, A11, A13	Melhoria da expressão escrita; organização de ideias; elaboração de textos autobiográficos	Aprendizagem reflexiva
CLC (inclui língua estrangeira)	Uso funcional de línguas	A1, A8, A10	Contacto com inglês em contextos profissionais; compreensão básica de vocabulário técnico	Aprendizagem experiencial
STC (Sociedade, Tecnologia e Ciência)	Competências digitais	A2, A6, A9, A10, A12	Utilização de computador; e-mail; plataformas digitais; pesquisa online	Aprendizagem prática
STC	Resolução de problemas	A3, A6, A9	Gestão de imprevistos no trabalho; tomada de decisões	Aprendizagem situada
CP (Cidadania e Profissionalidade)	Competências interpessoais	A1, A7, A11, A13	Trabalho em equipa; comunicação no local de trabalho; gestão de conflitos	Aprendizagem social
CP	Responsabilidade e ética profissional	A2, A6, A9, A12	Cumprimento de horários; fiabilidade; compromisso com tarefas	Aprendizagem experiencial
CP	Planeamento de carreira	A6, A9, A10, A11	Definição de objetivos profissionais; projetos futuros	Aprendizagem projetiva

Fonte: Elaboração própria, com base nas histórias de vida analisadas

As histórias de vida analisadas mostram que o Processo RVCC constitui um espaço privilegiado de reconhecimento e legitimação de aprendizagens adquiridas ao longo da vida em contextos pessoais, profissionais e sociais diversificados. Longe de se restringirem a saberes escolares formais, as competências mobilizadas pelos participantes refletem trajetórias de aprendizagem marcadas pela experiência quotidiana, pelo trabalho, pela vida familiar e pela participação social.

Neste sentido, a identificação de aprendizagens adquiridas em contextos pessoais, profissionais e sociais diversificados é coerente com a distinção entre aprendizagem formal, não formal e informal, bem como com o reconhecimento do estatuto educativo da experiência (Cavaco, 2009; Palhares, 2009; Rogers, 2010).

Na área de Cultura, Língua e Comunicação (CLC), destaca-se a melhoria das competências de comunicação oral e escrita, particularmente no âmbito da elaboração do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens. A1 afirma: "Nunca pensei que fosse capaz de escrever tanto sobre a minha vida. No início tinha vergonha, mas agora sinto que já me sei exprimir melhor". De forma semelhante, A7 refere: "Aprendi a organizar melhor as ideias e a escrever sem tanto medo". Ao mesmo tempo, estes resultados confirmam o RVCC como mecanismo de legitimação de aprendizagens experienciais, conferindo-lhes reconhecimento formal (Barros, 2018; Barros & Ferreira, 2018).

Estes testemunhos mostram como a escrita autobiográfica funcionou como dispositivo formativo em si mesmo, promovendo aprendizagens reflexivas e reforçando a autoconfiança.

Ainda no domínio da CLC, surgem aprendizagens associadas ao uso funcional de línguas estrangeiras, sobretudo em contextos profissionais. A8 refere: "No restaurante tenho de falar às vezes em inglês com turistas. Aprendi palavras sozinha, no trabalho." De forma semelhante, A10 afirma: "Percebo um bocado de inglês por causa do trabalho". Estas aprendizagens demonstram a dimensão experiencial da língua estrangeira, adquirida fora de contextos escolares formais e posteriormente reconhecida no processo RVCC.

Na área de Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC), destacam-se competências digitais desenvolvidas em contextos profissionais e pessoais. A2 refere: "Nunca tinha mexido muito em computador. Agora já sei mandar e-mails, pesquisar coisas na internet". De forma semelhante, A9 afirma: "Aprendi a usar melhor o computador e o telemóvel para tratar de coisas do trabalho".

Estas aprendizagens mostram como o RVCC legitima competências tecnológicas adquiridas informalmente, conferindo-lhes estatuto educativo. Esta foi uma realidade notória ao longo da minha participação nas sessões, uma vez que, numa fase inicial, muitos adultos revelavam dificuldades ao nível das tecnologias digitais, em particular quando se deparavam com a utilização do computador e da plataforma Teams para a escrita da história de vida. Para vários participantes, este momento era vivido com confusão e insegurança, refletindo uma baixa familiaridade com ferramentas digitais.

Contudo, ao longo do tempo, foram adquirindo progressivamente essas competências, uns de forma mais rápida, outros de forma mais lenta, sempre respeitando o ritmo individual de cada um e com apoio contínuo da equipa. Este processo mostra a dimensão formativa implícita no RVCC, permitindo não apenas o reconhecimento de competências pré-existentes, mas também a aquisição de novas aprendizagens, nomeadamente ao nível da literacia digital, reforçando a autonomia e a confiança dos adultos no uso das tecnologias. Também neste domínio, os resultados obtidos aproximam-se do estudo de Ávila (2005), que identifica o desenvolvimento de novas práticas de literacia e de utilização das tecnologias de informação e comunicação no decurso dos processos de RVCC, produzindo efeitos que vão além da mera certificação.

Um outro eixo relevante nesta área prende-se com a resolução de problemas e a tomada de decisões em contextos de trabalho. A6 refere: "No trabalho temos de resolver problemas todos os dias. Isso também é aprender". Este excerto comprova como os participantes reconhecem aprendizagens situadas, anteriormente não percecionadas como educativas.

Na área de Cidadania e Profissionalidade (CP), surgem aprendizagens associadas às competências interpessoais, à responsabilidade e à ética profissional. A11 afirma: "Aprendi a lidar melhor com as pessoas no trabalho, a ter mais paciência". De forma semelhante, A12 refere: "Sou muito responsável no trabalho, nunca falto". Estas narrativas demonstram como valores e atitudes profissionais são apropriados como competências legítimas no processo de reconhecimento.

Por fim, destaca-se a dimensão projetiva da aprendizagem, associada ao planeamento de carreira e à definição de objetivos futuros. A9 afirma: "Agora sei melhor o que quero fazer no futuro". De forma semelhante, A6 refere: "Quero mudar de área, já estou a pensar nisso".

Estes testemunhos mostram como o RVCC não apenas reconhece aprendizagens passadas, mas também produz aprendizagens orientadas para o futuro. Esta dinâmica tornava-se particularmente visível à medida que os adultos iam validando, progressivamente, as diferentes áreas de competência do referencial, sendo informados pelos formadores de que determinados domínios já se encontravam concluídos e deixavam de exigir trabalho adicional.

A partir desse momento, muitos participantes passavam a refletir sobre o seu próprio percurso, reconhecendo que as competências não só tinham sido adquiridas ao longo da vida, como continuavam a ser aprimoradas no decorrer do processo. Este reconhecimento progressivo contribuía para o reforço da confiança e da autoestima, permitindo aos adultos projetarem novos

objetivos pessoais, educativos e profissionais, e encararem o futuro com maior segurança e sentido de possibilidade.

Tabela 17 - Relação entre o RVCC e a Continuidade Formativa

Categoria	Subcategoria	Participantes	Evidências principais nas histórias de vida	Configuração da continuidade
Continuidade planeada	Projetos formativos concretos	A6, A9, A10, A11	Intenção declarada de frequentar cursos após o RVCC; identificação de áreas de interesse	Continuidade imediata
Continuidade planeada	Reconversão profissional	A6, A9, A10	RVCC como etapa intermédia para mudar de área	Percurso estruturado
Continuidade potencial	Abertura a novas formações	A1, A3, A7, A12, A13	Disposição para continuar a aprender; projetos ainda indefinidos	Continuidade latente
Continuidade simbólica	Reconfiguração da relação com a aprendizagem	A1, A3, A7, A12	Reforço da autoestima; maior confiança; valorização da escolaridade	Continuidade identitária
Descontinuidade assumida	Encerramento de ciclo educativo	A2, A8	Conclusão do 12.º ano como objetivo final	Sem objetivo de continuidade
Continuidade condicionada	Dependente de fatores externos	A2, A5, A7, A8	Condições familiares, económicas e laborais como variáveis decisivas	Continuidade incerta

Fonte: Elaboração própria, com base nas histórias de vida analisadas

As histórias de vida revelam que a relação entre o RVCC e a continuidade em percursos de educação e formação não é linear nem homogénea, assumindo configurações plurais dependentes das motivações iniciais, das condições de vida concretas e dos significados atribuídos ao processo.

Esta diversidade de configurações confirma que a continuidade não é um resultado automático do RVCC, mas um processo condicionado por fatores pessoais e estruturais, tal como a revisão teórica sublinha quando critica leituras centradas na responsabilização individual e enfatiza o peso das condições sociais na aprendizagem ao longo da vida (Alves, 2023; Antunes, 2016; Lima & Guimarães, 2018).

Para alguns adultos, o RVCC é claramente apropriado como etapa intermédia num percurso de qualificação mais amplo; para outros, constitui sobretudo um ponto de chegada simbólico, associado ao encerramento de um ciclo educativo interrompido.

Alguns adultos apresentam projetos formativos concretos, articulando explicitamente a conclusão do ensino secundário com a frequência de cursos futuros. A9 afirma: "Depois de acabar isto, quero inscrever-me no curso de auxiliar de ação educativa. Este processo é só o primeiro

passo". De forma semelhante, A10 refere: "Quero continuar a estudar, talvez tirar um curso na área da restauração ou de apoio à infância". Nestes casos, a continuidade é pensada de forma estruturada, com objetivos profissionais claramente definidos.

Por fim, a sugestão de formações modulares e a orientação para percursos futuros surgem como estímulos à continuidade pós-RVCC. A10 afirma: "Já me falaram de cursos que posso fazer depois de acabar isto. Isso motiva-me a continuar".

Ainda assim existe quem associe a continuidade à reconversão profissional e à instabilidade labora A6: "Com o 12.º ano feito, posso tentar outra área. Não quero ficar sempre na fábrica". O RVCC surge como recurso estratégico para ampliar horizontes profissionais e reduzir vulnerabilidades no mercado de trabalho que era mencionado muitas vezes nas sessões pelos adultos, notava-se a desmotivação com situação profissional do momento.

Paralelamente, observa-se um conjunto significativo de participantes cuja continuidade formativa permanece indefinida, mas que manifesta uma abertura subjetiva à aprendizagem ao longo da vida. A1 afirma: "Nunca pensei em voltar a estudar, mas agora sinto que sou capaz. Não sei ainda o que vou fazer a seguir, mas quero continuar a aprender". De forma semelhante, A7 refere: "Antes tinha medo da escola. Agora já não. Isso para mim já é uma vitória".

Nestes casos, a continuidade assume uma dimensão identitária e simbólica, traduzindo-se mais numa reconfiguração da relação com a aprendizagem do que em projetos formativos imediatos. Em várias narrativas, emergiam traumas associados aos tempos de escola, frequentemente marcados por experiências negativas com docentes, de quem os adultos guardavam más lembranças, e que continuavam, até então, a fragilizar a confiança e a vontade de investir em percursos de qualificação e formação.

Contudo, após a conclusão do processo de RVCC, esta representação tendia a transformar-se, sendo visível o desaparecimento progressivo desses bloqueios simbólicos e o surgimento de um maior interesse em continuar a investir na qualificação e na formação.

Esta mudança foi também observada nas sessões de júri a que assisti, nas quais a maioria dos adultos manifestava vontade de prosseguir percursos formativos, patenteando que o RVCC pode funcionar como um ponto de viragem na forma como os adultos se relacionam com a aprendizagem ao longo da vida.

Por outro lado, importa ainda destacar a existência de situações de descontinuidade assumida. A2 afirma: "Para mim isto é só para acabar o 12.º ano. Não quero voltar a estudar

depois". De forma semelhante, A8 refere: "Já tenho a minha vida feita. Só quero mesmo o diploma".

Nestes casos, o RVCC é apropriado como objetivo final, sem intenção de prolongamento formativo. Existiam, efetivamente, situações em que os adultos procuravam apenas a obtenção do diploma do ensino secundário, sentindo-se realizados com essa conquista e considerando concluído o seu percurso de qualificação.

Embora fossem frequentemente incentivados pela equipa técnica e pelos colegas do grupo a prosseguir a formação, muitos manifestavam não ter interesse em continuar, o que se revela legítimo, tendo em conta a diversidade de percursos, motivações e projetos de vida.

Neste sentido, para estes adultos, a conclusão do 12.º ano constituía, por si só, um objetivo plenamente satisfatório, representando uma conquista pessoal significativa, independentemente da continuidade em percursos de formação ou qualificação posteriores.

Por fim, existem também situações de continuidade condicionada, fortemente dependentes de fatores externos. A5 refere: "Gostava de fazer um curso depois, mas não sei se vou poder. Depende do trabalho e da minha família". No fundo, este relato revela como a continuidade pós-RVCC é atravessada por constrangimentos estruturais que limitam a concretização de projetos educativos.

Ao longo do estágio foi igualmente notório que, para muitos adultos, a vida quotidiana se apresenta como um conjunto de exigências difíceis de conciliar com percursos de formação e qualificação. A maioria dos participantes tinha já responsabilidades familiares, obrigações profissionais e tarefas do dia a dia que absorviam grande parte do seu tempo e energia, dificultando a participação regular em novos percursos formativos.

Esta dificuldade não decorria da falta de vontade de continuar a investir na qualificação, mas antes de condições de vida que, de certa forma, não lhes permitiam prosseguir, revelando como os contextos sociais, familiares e laborais condicionam as possibilidades reais de aprendizagem ao longo da vida.

Ainda que a continuidade em percursos de formação ou qualificação não se verifique de forma generalizada entre todos os adultos que concluem o RVCC, observa-se uma reconfiguração da relação com a aprendizagem, traduzida numa maior valorização da educação ao longo da vida. Esta leitura é coerente com o que identifica Ávila (2005), ao mencionar que, mesmo quando a continuidade futura não é garantida, o processo de RVCC pode produzir uma nova atitude face à

aprendizagem ao longo da vida, mobilizando projetos pessoais e escolares e reconfigurando a relação dos adultos com a educação.

Em síntese, os resultados obtidos confirmam o RVCC como um processo que articula dimensões de certificação formal com dimensões formativas, identitárias e simbólicas, coerente com a compreensão da educação de adultos como espaço de reconhecimento da experiência e de aprendizagem ao longo da vida (Canário, 2000; Cavaco, 2003, 2009; Lima & Guimarães, 2018).

Para além da articulação com o enquadramento teórico mobilizado, os resultados deste estudo foram também confrontados com evidências empíricas produzidas noutros contextos, nomeadamente com o estudo de Ávila (2005), que analisou os efeitos dos processos de RVCC em adultos pouco escolarizados. Esta comparação permite situar os resultados obtidos no contexto mais amplo da investigação sociológica sobre a educação e formação de adultos em Portugal, sem pretender estabelecer generalizações, mas antes identificar convergências e especificidades associadas ao contexto institucional em análise.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório permitiu aprofundar a compreensão do Processo de RVCC enquanto dispositivo de educação e formação de adultos, comprovando que este não se reduz a um mecanismo técnico de certificação, mas constitui um processo formativo, identitário e simbólico, fortemente condicionado por trajetórias educativas interrompidas e por contextos de vida marcados por constrangimentos familiares, laborais e económicos.

Os resultados mostram que a adesão e a continuidade no RVCC não podem ser explicadas apenas pela motivação individual, sendo antes socialmente condicionadas. As barreiras identificadas — como a baixa autoestima académica, o medo de insucesso, as dificuldades de literacia, a rigidez dos horários de trabalho e a sobrecarga de responsabilidades familiares — confirmam que a aprendizagem ao longo da vida continua a ser atravessada por desigualdades estruturais. Neste sentido, o RVCC surge como uma "segunda oportunidade" educativa, mas uma oportunidade fragilizada por condições sociais que nem sempre permitem uma participação sustentada.

Ao mesmo tempo, os dados evidenciam que o RVCC produz efeitos que vão além da obtenção do diploma. A valorização da experiência de vida, o reconhecimento de aprendizagens adquiridas fora da escola e a reconfiguração da relação com a aprendizagem emergem como dimensões centrais do processo. Esta leitura articula-se com a distinção entre aprendizagem formal, não formal e informal proposta por Palhares (2009), mostrando como o RVCC funciona como mecanismo de tradução pedagógica da experiência em evidência certificável. Em consonância, Rogers (2010) sublinha que grande parte das aprendizagens dos adultos ocorre fora de contextos escolares formais e tende a ser invisibilizada, sendo o RVCC um dos dispositivos que permite romper parcialmente com essa invisibilidade.

A relação entre o RVCC e a continuidade formativa revela-se plural e não linear. Para alguns adultos, o processo constitui uma etapa intermédia num percurso de qualificação mais amplo; para outros, representa sobretudo um ponto de chegada simbólico. Ainda que a continuidade em percursos de formação ou qualificação não se verifique de forma generalizada, observa-se uma reconfiguração da relação com a aprendizagem, traduzida numa maior valorização da educação ao longo da vida. Esta leitura é coerente com o que identifica Ávila (2005), ao referir que, mesmo quando a continuidade futura não é garantida, o processo de RVCC pode produzir uma nova atitude face à aprendizagem ao longo da vida, mobilizando projetos pessoais e escolares e reconfigurando a relação dos adultos com a educação.

No plano do impacto do estágio, a experiência desenvolvida no Centro Qualifica constituiu um momento formativo profundamente significativo a nível pessoal, institucional e científico. A minha participação foi sempre muito ativa, envolvendo o acompanhamento direto das sessões de RVCC, a observação e apoio à construção dos portefólios reflexivos, o contacto próximo com os adultos em processo de qualificação e a colaboração nas dinâmicas quotidianas da instituição. Esta participação ativa revelou-se uma mais-valia fundamental para os resultados deste estudo, permitindo uma compreensão situada e aprofundada dos processos em análise e contribuindo de forma decisiva para a consolidação da articulação entre teoria e prática.

A nível pessoal, o estágio foi também um espaço de transformação profunda. O contacto próximo com histórias de vida marcadas por dificuldades económicas, familiares, laborais e educativas, bem como com percursos de abandono escolar precoce, experiências de insucesso e situações de grande vulnerabilidade social, produziu um impacto reflexivo significativo, reconfigurando a forma de olhar para a educação de adultos e para o significado social do RVCC. Estas narrativas demonstraram a dimensão humana, emocional e identitária que atravessa o regresso à educação na idade adulta, reforçando uma postura de empatia, escuta ativa e respeito pelos ritmos, fragilidades e medos dos sujeitos.

Em vários momentos, a participação nas sessões e o acompanhamento da construção das histórias de vida confrontaram-me com realidades socialmente duras e com percursos de vida profundamente marcados por desigualdades e constrangimentos estruturais. Esta experiência contribuiu para uma transformação pessoal, ao nível da sensibilidade social, da consciência das desigualdades educativas e da responsabilidade ética associada à intervenção em educação e formação de adultos. Neste sentido, o estágio não apenas consolidou aprendizagens académicas, mas contribuiu também para a construção de uma identidade profissional mais reflexiva, crítica e humanizada.

A nível institucional, o estágio evidenciou limitações estruturais associadas à escassez de recursos humanos e à elevada carga de trabalho da equipa, bem como a importância de reforçar mecanismos de acompanhamento, monitorização e comunicação institucional, de modo a alinhar expectativas iniciais e reduzir desistências precoces. A participação no funcionamento quotidiano do Centro Qualifica permitiu uma leitura crítica sobre os desafios organizacionais que condicionam a sustentabilidade dos percursos de qualificação e confirmou empiricamente o papel decisivo das estratégias pedagógicas e organizacionais na sustentação da adesão ao RVCC.

A nível do conhecimento na área de especialização, o estágio permitiu produzir conhecimento empírico situado sobre o funcionamento de um Centro Qualifica e sobre os efeitos subjetivos, identitários e formativos do processo de RVCC. A articulação entre dados quantitativos e qualitativos contribuiu para uma compreensão mais fina das dinâmicas de adesão, continuidade e aprendizagem, reforçando a leitura do RVCC como dispositivo simultaneamente certificador, formativo e identitário. A comparação com o estudo de Ávila (2005) permitiu ainda situar estes resultados no contexto mais amplo da investigação sobre educação e formação de adultos em Portugal, demonstrando convergências relevantes ao nível dos efeitos simbólicos e dos dispositivos do processo.

Em termos de implicações para a prática e para as políticas públicas, os resultados sublinham a importância de uma abordagem mais estrutural às condições de vida dos adultos, promovendo maior articulação entre tempos de trabalho, tempos de formação e responsabilidades familiares. Ao mesmo tempo, comprovam a necessidade de reforçar o investimento em equipas técnico-pedagógicas estáveis e em estratégias de acompanhamento individualizado, como forma de garantir a efetiva democratização do acesso à qualificação e a sustentabilidade dos percursos de educação e formação ao longo da vida.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P., & Aníbal, A. (2014). Reconocimiento de competencias experienciales de adultos en Portugal (2001-2011): Hallazgos y debilidades. *Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención Social*, *4* (6), 72-91.

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário: Guia de operacionalização*. https://www.anqep.gov.pt/np4/344.html

Alcoforado, J. L., Vieira, C., & Moio, I. (2017). Revisitando as políticas de educação e formação de adultos dos últimos 20 anos em Portugal. In T. R. Dantas, M. H. L. F. Laffin, & S. A. A. Agne (Eds.), *Educação de jovens e adultos em debate: Pesquisa e formação* (pp. 17–40). CRV.

Alves, M. G. (2023). A educação no contexto das sociedades e das políticas centradas na aprendizagem ao longo da vida: Construção teórico-metodológica de um projecto de pesquisa. In M. G. Alves (Ed.), *Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias: Tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos* (pp. 5–23).UIED.

Antunes, F. (2016), Europeização e educação de adultos: apontamentos. *Laplage em Revista,* *02*(04), 23-33. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/55420/1/2016%20LAPLAGE%20Europeiz%20EA%20FAntunes.pdf

Ávila, P. (2005). A literacia dos adultos: Competências-chave na sociedade do conhecimento [Tese de doutoramento publicada]. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

Ávila, P. (2023). Aprendizagem e educação de adultos em Portugal e na UE: Relevância sociológica, desafios conceptuais e resultados de investigação. *Sociologias, Problemas e Práticas,* (102), 9-39.

Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Barros, R. (2018). Emergência e transformações ocorridas nas políticas e práticas de reconhecimento de adquiridos experienciais (RAE) em Portugal (1999-2017). *Revista Lusófona de Educação,* (42), 127-145.

Barros, R., & Marcos Ferreira, J. (2018). A criação e evolução do reconhecimento de adquiridos experienciais em Portugal. In C. Cavaco (Org.), *Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, França, Bélgica e Itália* (pp. 43–74). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação* (4.ª ed.). Gradiva.

Bernardes, A. (2019). Formação profissional contínua nas empresas em Portugal: Das lógicas de adaptação aos desafios de transformação. *Omnia*, *9*(1), 75–84.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto Editora.

Canário, R. (2000). *Educação de adultos: um campo e uma problemática.* Lisboa: Educa.

Capucha, L. (2018). Educação de adultos: A ideologia conta. *Forum Sociológico*, (32), 17–27.

Cavaco, C. (2003). Fora da escola também se aprende: Percursos de formação experiencial. *Educação, Sociedade & Culturas,* 20, 125–147.

Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, validação e certificação de competências: complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*. (2)*,* 21-34.

Cavaco, C. (2009). Experiência e formação experiencial: A especificidade dos adquiridos experienciais. *Educação Unisinos, 13* (3), 220–227.

Cavaco, C. (2018). Introdução. In C. Cavaco (Org.), *Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, França, Bélgica e Itália* (pp. 5–14). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Cohen,L., & Manion,L. (1990).*Métodos de investigación educativa* (pp.299-329).LaMuralla.

Corcetti, E., & Loreto, M. (2020). Trajetória das políticas públicas de educação e formação de adultos em Portugal: Avanços e descontinuidades*. Trabalho & Educação, 29* (1), 55–73.

Gomes, M., Umbelino, A., Martins, I., Oliveira, J., Bentes, J. & Abrantes, P. (2006). *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos – Nível Secundário: Guia de operacionalização.* Direção Geral de Formação Vocacional.

Guerra, Isabel (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção – O planeamento em ciências sociais* (2ª edição). Principia – Publicações Universitárias e Científicas.

https://pt.scribd.com/document/79051555/A-literacia-dos-adultos-Patricia-Avila

Lima, L. C., & Guimarães, P. (2018). Lógicas políticas da educação de adultos em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, (48), 600–623. https://hdl.handle.net/1822/60523

Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.* Editora Pedagógica e Universitária.

Madeira, A. I., & Cabeleira, H. (2022). *Histórias com vida, vidas com história. Edições Colibri.*

Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista de Educação*, *22*(37), 7-32.

Moreira, C. (1994). *Planeamento e estratégias de investigação social.* Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação.* De Facto Editora

Pacheco, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação: Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação, 22*(1), 105–143.

Palhares, J. A. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, *22*(2), 53–84. Universidade do Minho.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social.* Areal Editores.

Passeggi, M. C., Nascimento, G., & Oliveira, R. (2016). As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação.*Revista Lusófona de Educação,* (33), 111-125.

Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março. *Diário da República,* 1.ª série. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/135-a-2013-276436

Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto. *Diário da República,* 1ªsérie, https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/132-2022-181368696

Portaria n.º 61/2022, de 31 de janeiro. *Diário da República,* 1.ª série n.º 21, 6–19. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/61-2022-178394355

Portaria n.º 62/2022 de 31 de janeiro. *Diário da República,* 1ª série, 21, 20-31. https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/62-2022-178394356

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais.* (4.ª Edição). Gradiva Editores.

Rogers, A. (2010). Um novo olhar sobre educação não-formal e informal: A caminho de um novo paradigma. Revista O *Direito de Aprender.* Versão original. https://infed.org/dir/welcome/looking-again-at-non-formal-and-informal-education-towards-a-new-paradigm/

Rogers, A. (2013). A educação é mais abrangente do que as escolas. *A Página da Educação*, n.º 201 (série II). https://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_14507/Doc/P%C3%A1gina_14507.pdf

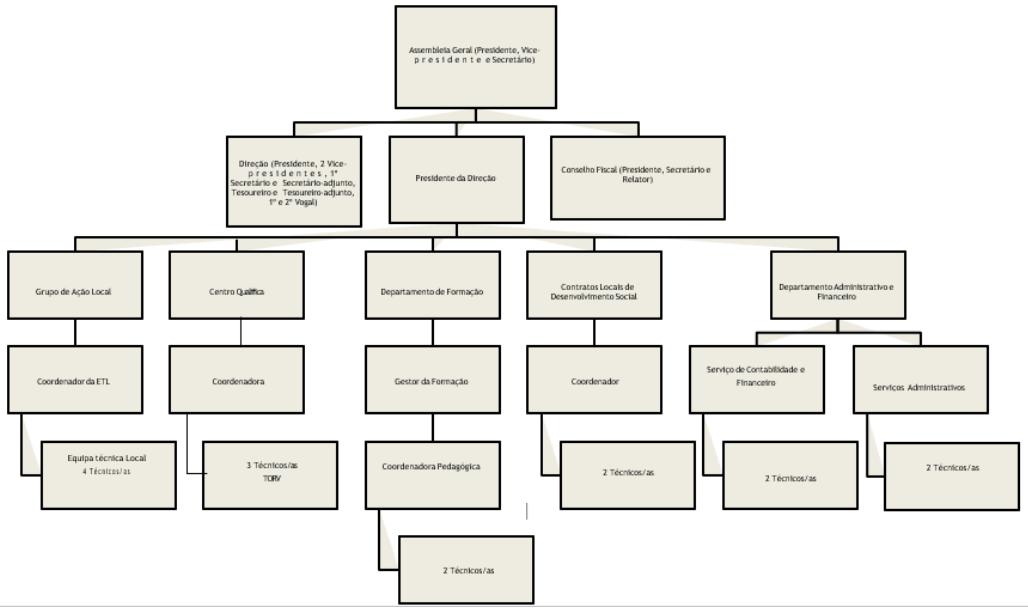
Silva, A. S., & Pinto, J. M. (1999). *Metodologia das ciências sociais*. (10.ª Edição). Edições Afrontamento.

Silva, D. V. e. (2018). Educação, institucionalização e legitimação: Novas arquiteturas educativas à luz do modelo neo-institucional em Portugal. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 26*(101), 1197–1219.

Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.

8. ANEXOS

Anexo 1 – Organograma Institucional



9. APÊNDICES

Apêndice 1 – Estatísticas Descritivas da Idade Dos Adultos

N.º de casos	Válido	1200
	Omisso	1
Média		45
Mediana		46
Moda		51
Desvio padrão		12,25
Intervalo		61
Mínimo		18
Máximo		79
Percentis	25	37,00
	50	46,00
	75	54,00

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da plataforma SIGO, 2024/2025

Apêndice 2 – Estatísticas Descritivas da Duração Da Participação Dos Adultos (Meses E Dias)

		Total Meses	Total Dias
N.º de casos	Válido	805	805
	Omisso	396	396
Média		1,6075	53,2758
Mediana		0,00	2,0000
Modo		0,00	1,00
Desvio padrão		3,49	111,32161
Intervalo		13,00	398,00
Mínimo		0,00	0,00
Máximo		13,00	398,00
Percentis	25	0,00	1,0000
	50	0,00	2,0000
	75	00,0	5,00

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da plataforma SIGO, 2024/2025

Apêndice 3- Estatísticas Descritivas da Idade dos Adultos em Processo de RVCC

N.ºde casos	Válido	199
	Omisso	0
Média		45,25
Mediana		45,00
Moda		41
Desvio padrão		10,174
Intervalo		50
Mínimo		21
Máximo		71
Percentis	25	38,00
	50	45,00
	75	52,00

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da plataforma SIGO, 2024/2025

Apêndice 4 – Distribuição da Idade dos Adultos em Processo de RVCC

Variável	Frequência	%
21	1	0,5
23	2	1,0
24	4	2,0
26	2	1,0
27	2	1,0
28	1	0,5
30	3	1,5
31	1	0,5
32	3	1,5
33	5	2,5
34	2	1,0
35	9	4,5
36	4	2,0
37	4	2,0
38	7	3,5
39	8	4,0
40	8	4,0
41	11	5,5
42	6	3,0
43	5	2,5

44	10	5,0
45	7	3,5
46	7	3,5
47	3	1,5
48	6	3,0
49	7	3,5
50	6	3,0
51	10	5,0
52	7	3,5
53	6	3,0
54	3	1,5
55	2	1,0
56	4	2,0
57	6	3,0
58	5	2,5
59	4	2,0
60	5	2,5
61	1	0,5
62	4	2,0
63	3	1,5
64	1	0,5
65	2	1,0
66	1	0,5
71	1	0,5
Total	199	100,0

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da plataforma SIGO, 2024/2025

Apêndice 5 – Estatísticas Descritivas da Duração da Participação em RVCC

Nº de casos	**Duração da participação em Meses**		**Duração da participação em Dias**
	Válido	68	68
	Omisso	131	131
Média		3,8235	126,7941
Moda		0,00	1,00
Desvio padrão		4,08836	132,25942
Intervalo		12,00	385,00
Mínimo		0,00	0,00
Máximo		12,00	385,00
Percentis	25	0,0000	1,0000
	50	1,5000	62,0000
	75	8,0000	268,0000

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da plataforma SIGO, 2024/2025

Apêndice 6 – Distribuição da Duração da Participação em Meses (RVCC)

Variável		Frequência	%
Válido	0,00	31	15,6
	1,00	3	1,5
	2,00	1	0,5
	3,00	1	0,5
	5,00	4	2,0
	6,00	5	2,5
	7,00	1	0,5
	8,00	13	6,5
	9,00	5	2,5
	10,00	1	0,5
	12,00	3	1,5
	Total	68	34,2
Omisso	NS/NR	131	65,8
Total		199	100,0

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da plataforma SIGO, 2024/2025

Apêndice 7 – Distribuição da Duração da Participação em Dias (RVCC)

Variável		Frequência	%
Válido	,00	3	1,5
	1,00	15	7,5
	2,00	8	4,0
	3,00	4	2,0
	7,00	1	0,5
	48,00	3	1,5
	76,00	1	0,5
	106,00	1	0,5
	154,00	4	2,0
	189,00	2	1,0
	190,00	1	0,5
	210,00	1	0,5
	211,00	1	0,5
	237,00	1	0,5
	265,00	1	0,5

	266,00	2	1,0
	268,00	3	1,5
	271,00	1	0,5
	272,00	6	3,0
	280,00	1	0,5
	294,00	4	2,0
	308,00	1	0,5
	366,00	1	0,5
	385,00	2	1,0
	Total	68	34,2
Omisso	NS/NR	131	65,8
Total		199	100,0

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da plataforma SIGO, 2024/2025

Apêndice 8 – Tabulação Cruzada Entre Classes Etárias e Género dos Adultos em Processo de RVCC

Classes Etárias		Género		Total
		Homens	Mulheres	
Até 30 anos	Contagem	4	11	15
	% em Classes Etárias	26,7%	73,3%	100,0%
	% em Género dos Formandos	10,5%	6,8%	7,5%
31-40 anos	Contagem	11	40	51
	% em Classes Etárias	21,6%	78,4%	100,0%
	% em Género dos Formandos	28,9%	24,8%	25,6%
41-50 anos	Contagem	10	58	68
	% em Classes Etárias	14,7%	85,3%	100,0%
	% em Género dos Formandos	26,3%	36,0%	34,2%
51-79 anos	Contagem	13	52	65
	% em Classes Etárias	20,0%	80,0%	100,0%
	% em Género dos Formandos	34,2%	32,3%	32,7%
Total	Contagem	38	161	199
	% em Classes Etárias	19,1%	80,9%	100,0%
	% em Género dos Formandos	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da plataforma SIGO, 2024/2025

Apêndice 9 – Tabulação Cruzada entre Habilitações à Entrada e Género dos Adultos em Processo de RVCC

Habilitações à entrada no Centro Qualifica		GÉNERO		Total
		Homens	Mulheres	
< 4º ano	Contagem	0	1	1
	% em Habilitações à entrada no Centro Qualifica	0,0%	100,0%	100,0%
	% em GENERO	0,0%	0,6%	0,5%
1º Ciclo EB	Contagem	0	12	12
	% em Habilitações à entrada no Centro Qualifica	0,0%	100,0%	100,0%
	% em GENERO	0,0%	7,5%	6,0%
2º Ciclo EB	Contagem	6	12	18
	% em Habilitações à entrada no Centro Qualifica	33,3%	66,7%	100,0%
	% em GENERO	15,8%	7,5%	9,0%
3º Ciclo EB	Contagem	27	89	116
	% em Habilitações à entrada no Centro Qualifica	23,3%	76,7%	100,0%
	% em GENERO	71,1%	55,3%	58,3%
Ens. Secundário	Contagem	3	47	50
	% em Habilitações à entrada no Centro Qualifica	6,0%	94,0%	100,0%
	% em GENERO	7,9%	29,2%	25,1%
Licenciatura	Contagem	2	0	2
	% em Habilitações à entrada no Centro Qualifica	100,0%	0,0%	100,0%
	% em GENERO	5,3%	0,0%	1,0%
Total	Contagem	38	161	199
	% em Habilitações à entrada no Centro Qualifica	19,1%	80,9%	100,0%
	% em GENERO	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da plataforma SIGO, 2024/2025

Apêndice 10 – Cruzamento Entre Habilitações À Entrada E Classes Etárias Dos Adultos Em Processo De RVCC

Habilitações à Entrada e Classes Etárias dos Adultos em Processo RVCC		Até 30 anos	31-40 anos	41-50 anos	51-79 anos	Total
< 4º ano	Contagem	0	0	0	1	1
	% em Habilitações à entrada no Centro Qualifica	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	% em Classes Etárias	0,0%	0,0%	0,0%	1,5%	0,5%
1º Ciclo EB	Contagem	1	0	2	9	12
	% em Habilitações à entrada no Centro Qualifica	8,3%	0,0%	16,7%	75,0%	100,0%
	% em Classes Etárias	6,7%	0,0%	2,9%	13,8%	6,0%
2º Ciclo EB	Contagem	2	2	4	10	18
	% em Habilitações à entrada no Centro Qualifica	11,1%	11,1%	22,2%	55,6%	100,0%
	% em Classes Etárias	13,3%	3,9%	5,9%	15,4%	9,0%
3º Ciclo EB	Contagem	6	35	39	36	116
	% em Habilitações à entrada no Centro Qualifica	5,2%	30,2%	33,6%	31,0%	100,0%
	% em Classes Etárias	40,0%	68,6%	57,4%	55,4%	58,3%
Ens. Secundário	Contagem	5	14	22	9	50
	% em Habilitações à entrada no Centro Qualifica	10,0%	28,0%	44,0%	18,0%	100,0%
	% em Classes Etárias	33,3%	27,5%	32,4%	13,8%	25,1%
Licenciatura	Contagem	1	0	1	0	2
	% em Habilitações à entrada no Centro Qualifica	50,0%	0,0%	50,0%	0,0%	100,0%
	% em Classes Etárias	6,7%	0,0%	1,5%	0,0%	1,0%
Total	Contagem	15	51	68	65	199
	% em Habilitações à entrada no Centro Qualifica	7,5%	25,6%	34,2%	32,7%	100,0%
	% em Classes Etárias	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da plataforma SIGO, 2024/2025

Apêndice 11- Tabela Da Análise De Conteúdo

Unidade de registo	Categoria principal	Subcategoria	Fonte
"Decidi frequentar este processo de RVCC pois considerei ser a oportunidade certa... quero continuar a aprender coisas novas para não parar no tempo."	Motivações para a procura do RVCC	Realização pessoal	História de vida A3
"Concluir o 12.º ano era um objetivo pessoal que não tem outra razão que não a automotivação."	Motivações para a procura do RVCC	Realização pessoal	História de vida A12
"A construção deste portefólio representou uma oportunidade única de reflexão sobre o meu percurso de vida."	Motivações para a procura do RVCC	Valorização da experiência de vida	História de vida A1
"Nunca pensei que isto também contasse como aprender."	Motivações para a procura do RVCC	Valorização da experiência de vida	História de vida A7
"Inscrevi-me com o objetivo de concluir o 12.º ano... uma oportunidade de abrir novas portas no mercado de trabalho."	Motivações para a procura do RVCC	Empregabilidade e estabilidade laboral	História de vida A9
"Atualmente trabalho numa fábrica... espero ampliar as minhas possibilidades profissionais."	Motivações para a procura do RVCC	Empregabilidade e estabilidade laboral	História de vida A6
"Este processo é só o primeiro passo para alcançar os meus objetivos."	Motivações para a procura do RVCC	Reconversão profissional	História de vida A10
"Foi a minha filha que me incentivou a inscrever-me."	Motivações para a procura do RVCC	Influência de redes relacionais	História de vida A2
"Queria provar que era capaz."	Motivações para a procura do RVCC	Autoestima e valorização pessoal	História de vida A1
"Ao longo das sessões, vários adultos referiam que sempre tiveram vontade de concluir a escolaridade, mas que nunca tiveram oportunidade no passado."	Motivações para a procura do RVCC	Motivações mistas (pessoais e profissionais)	Observação participante
"Sempre tive muito medo de falhar outra vez."	Barreiras à adesão e continuidade	Falta de confiança / medo de insucesso	História de vida A3

“Nunca fui boa aluna... pensei mesmo em desistir.”	Barreiras à adesão e continuidade	Baixa autoestima académica	História de vida A7
“Chegava cansada às sessões e ainda tinha de ir para casa escrever.”	Barreiras à adesão e continuidade	Conciliação com responsabilidades familiares	História de vida A11
“Trabalho por turnos e às vezes mudam-me o horário em cima da hora.”	Barreiras à adesão e continuidade	Horários incompatíveis	História de vida A6
“Nunca fui de escrever... tinha medo de escrever mal.”	Barreiras à adesão e continuidade	Dificuldades de literacia e escrita	História de vida A1
“Quando me inscrevi, não fazia ideia do que era o RVCC.”	Barreiras à adesão e continuidade	Desconhecimento inicial do processo	História de vida A2
“Ficava bloqueada perante as tarefas.”	Barreiras à adesão e continuidade	Ansiedade / bloqueios pessoais	História de vida A7
“Em várias sessões foi possível observar nervosismo, bloqueios emocionais e receio de exposição por parte de alguns adultos.”	Barreiras à adesão e continuidade	Ansiedade / bloqueios pessoais	Observação participante
“Se não fosse a ajuda da técnica, eu já tinha desistido.”	Estratégias institucionais	Acompanhamento individualizado	História de vida A1
“A técnica sentou-se comigo e ajudou-me a pôr as ideias no papel.”	Estratégias institucionais	Mediação na elaboração do portefólio	História de vida A3
“Foram compreensivos, deixaram-me entregar coisas mais tarde.”	Estratégias institucionais	Flexibilização de horários e prazos	História de vida A6
“Falavam comigo, diziam para não desistir.”	Estratégias institucionais	Apoio emocional e motivacional	História de vida A7
“Depois explicaram-me tudo com calma.”	Estratégias institucionais	Clareza na informação sobre o processo	História de vida A2
“Foi notória a disponibilidade constante da equipa para apoiar individualmente os adultos em processo.”	Estratégias institucionais	Acompanhamento individualizado	Observação participante
“Nunca pensei que fosse capaz de escrever tanto sobre a minha vida.”	Aprendizagens reconhecidas (CLC)	Comunicação oral e escrita	História de vida A1

“Aprendi a usar melhor o computador.”	Aprendizagens reconhecidas (STC)	Competências digitais	História de vida A9
“No trabalho temos de resolver problemas todos os dias.”	Aprendizagens reconhecidas (STC)	Resolução de problemas	História de vida A6
“Aprendi a lidar melhor com as pessoas no trabalho.”	Aprendizagens reconhecidas (CP)	Competências interpessoais	História de vida A11
“Agora sei melhor o que quero fazer no futuro.”	Aprendizagens reconhecidas (CP)	Planeamento de carreira	História de vida A9
“Ao longo das sessões, foi possível observar uma evolução progressiva na confiança dos adultos.”	Aprendizagens reconhecidas	Reforço da autoestima e da autoconfiança	Observação participante
“Depois de acabar isto, quero inscrever-me num curso.”	Continuidade formativa	Projetos formativos concretos	História de vida A10
“Nunca pensei em voltar a estudar, mas agora sinto que sou capaz.”	Continuidade formativa	Abertura à aprendizagem	História de vida A1
“Antes tinha medo da escola. Agora já não.”	Continuidade formativa	Reconfiguração da relação com a aprendizagem	História de vida A7
“Para mim isto é só para acabar o 12.º ano.”	Continuidade formativa	Encerramento de ciclo educativo	História de vida A2
“Gostava de fazer um curso depois, mas depende do trabalho e da família.”	Continuidade formativa	Dependente de fatores externos	História de vida A5
“Em várias sessões, os adultos manifestavam vontade de continuar a aprender após a certificação.”	Continuidade formativa	Continuidade potencial	Observação participante
“Nunca pensei que isto também contasse para a escola.”	Significados do RVCC	Reconhecimento da experiência	História de vida A7
“Provei que sou capaz.”	Significados do RVCC	Transformação identitária	História de vida A1
“Este processo é só o primeiro passo.”	Significados do RVCC	Etapa intermédia	História de vida A6
“Era um sonho antigo.”	Significados do RVCC	Ponto de chegada simbólico	História de vida A8

"Foi possível observar uma valorização crescente da experiência de vida ao longo do processo."	Significados do RVCC	Valorização simbólica da experiência	Observação participante

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados recolhidos para o estudo

Apêndice 12- Diário de Bordo

Período	Atividades desenvolvidas	Natureza da participação	Aprendizagens adquiridas	Contributo para o estudo
Semana 1	Integração institucional; apresentação da equipa; conhecimento das rotinas; organização de documentação; familiarização com o SIGO.	Observação e apoio administrativo	Conhecimento da estrutura organizacional do Centro Qualifica; compreensão inicial dos processos RVCC.	Contextualização do funcionamento institucional.
Semanas 2–3	Acompanhamento de sessões de Reconhecimento e Descodificação do Referencial; apoio aos adultos na escrita da história de vida (Word/Teams).	Participação pedagógica supervisionada	Compreensão do processo RVCC; contacto com narrativas autobiográficas; mediação pedagógica.	Aproximação ao corpus empírico do estudo.
Semanas 4–5	Apoio individual aos adultos; sistematização de histórias de vida; preparação de documentação para avaliação.	Acompanhamento individualizado	Desenvolvimento de competências de apoio pedagógico; escuta ativa; gestão de dificuldades dos adultos.	Recolha de dados qualitativos (observação participante).
Semanas 6–7	Participação em reuniões de equipa; elaboração de atas; discussão do progresso dos grupos.	Trabalho em equipa	Compreensão da dinâmica institucional; articulação entre técnicos; planeamento dos percursos.	Enquadramento institucional do RVCC.

Semanas 8–9	Dinamização de atividades pedagógicas; sessão sobre cidadania digital; apoio em sessões de esclarecimento.	Intervenção pedagógica	Desenvolvimento de competências comunicacionais; contacto com educação digital.	Observação das estratégias institucionais.
Semanas 10–11	Registos no SIGO; organização de presenças; encaminhamentos; preparação para júris.	Apoio administrativo e pedagógico	Compreensão dos procedimentos formais; articulação entre componentes pedagógicas e administrativas.	Apoio à caracterização quantitativa do estudo.
Semanas 12–13	Consolidação de competências; balanços finais; verificação de documentação.	Acompanhamento final	Compreensão do encerramento do processo RVCC; avaliação final.	Observação da fase de certificação.
Semana 14	Participação em júris; entrega de documentação; encerramento do estágio.	Observação e apoio	Síntese do percurso; contacto com momentos formais de certificação.	Observação da culminação do processo RVCC.
Global	Participação ativa em todas as fases do processo; apoio direto aos adultos; contacto com histórias de vida difíceis.	Envolvimento ativo	Consolidação da articulação teoria–prática; desenvolvimento pessoal e profissional.	Reforço da validade empírica do estudo.

Fonte: Elaboração própria, com base no diário de bordo do estágio (outubro de 2024 a junho de 2025)