

## **PRÁTICAS DE RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS PELA EXPERIÊNCIA: CONSEQUÊNCIAS PARA A AVALIAÇÃO NA ESCOLA E NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Susana Cristina Pinto  
[scsp.scsp@gmail.com](mailto:scsp.scsp@gmail.com)

Maria Palmira Alves  
[palves@iep.uminho.pt](mailto:palves@iep.uminho.pt)

Universidade do Minho  
Reconhecimento e validação das aprendizagens; Avaliação; Experiência  
Modelos e Práticas de Avaliação

### **Resumo**

As práticas de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens adquiridas pela experiência (RVAE) são instrumentos de reforço e de facilitação da qualificação escolar e profissional da população adulta e, como afirma Pires (2006a), são, também, palcos de tensões, conflitos e paradoxos.

Nesta comunicação, damos conta de uma investigação que tem como objectivo principal estudar as lógicas dos diferentes actores que intervêm nas actividades avaliativas que ocorrem nos dispositivos de reconhecimento e de avaliação de competências e quais as suas consequências para a avaliação na escola e na formação profissional, na medida em que estes introduzem uma “revolução” na formação e na avaliação. Na formação, por se tratar de uma formação «pela vida» e «ao longo da vida», pela necessidade de ter em conta a aprendizagem pela experiência e por que a competência substitui, de algum modo, o conhecimento. Na avaliação, por ter de reconhecer-se a experiência, pela necessidade de considerar a competência e não apenas os conhecimentos, pelo questionamento dos diplomas e, ainda, pela necessidade de construir novos referenciais.

O estudo empírico, de natureza qualitativa, foi realizado num Centro Novas Oportunidades (CNO). O principal instrumento de recolha de dados foi a entrevista semi-estruturada, junto de formandos, formadores e profissionais de RVC e a análise de conteúdo foi a técnica de análise de dados. Apresentamos os resultados da dimensão reconhecimento social .

### **Introdução**

Esta comunicação apresenta os resultados parciais de uma investigação<sup>1</sup>, conduzida no âmbito de um doutoramento a decorrer na Universidade do Minho, na área de Desenvolvimento Curricular e centra-se na problemática do Reconhecimento, Validação e Certificação das Aprendizagens Experienciais dos Adultos numa perspectiva educativa. Estas práticas de RVAE, a funcionar, nomeadamente, nos Centros Novas Oportunidades (CNO), enquadram-se num paradigma<sup>2</sup> de Educação / Formação ao Longo da Vida, valorizando as aprendizagens informais<sup>3</sup> e não-formais<sup>4</sup> dos adultos adquiridas durante as suas trajectórias pessoais, sociais e

profissionais e visam colmatar o problema de baixos índices de qualificação escolar e profissional da população adulta portuguesa.

Conceptualizamos a educação ao longo da vida como “a via da compreensão, da adaptação e da flexibilidade contínua, mas também a via da sabedoria, da auto-formação (*autopoiesis*), de uma formação feita através de uma reflexão consciente e informada sobre a experiência e sobre o que nos rodeia” ( Ambrósio, 2001, p.16), realçando, contudo, que neste tempo de mudança, vivemos um conflito entre os que sobrevalorizam a cultura escolar, os diplomas e as aprendizagens formais<sup>5</sup>, com a consequente dificuldade em reconhecer os saberes experienciais como conhecimentos práticos e efectivos da e para a vida e os que sobrevalorizam estes, adquiridos em contextos não formais e informais. O que parece evidente é que as práticas de RVAE vêm revolucionar as práticas de avaliação implementadas nas escolas, nomeadamente ao nível da instrumentação e pensamos que as conduzirão, ainda que gradualmente, a promover tais práticas no processo de desenvolvimento curricular. Neste contexto, a problemática desta investigação inscreve-se num paradigma de Educação / Formação ao Longo da Vida, que “valoriza as aprendizagens que os adultos vão construindo ao longo das suas trajectórias pessoais, sociais e profissionais, para além dos limites espaço-temporais balizados pelos sistemas de educação/formação” (Pires, 2006, p. 439). Este paradigma suscita grandes desafios à sociedade portuguesa, nomeadamente pelas suas fragilidades. Um exemplo de fragilidade é a sua baixa qualificação escolar e profissional, na medida em que Portugal é dos países que apresentam índices mais frágeis de qualificação escolar e profissional da sua população adulta. A não serem tomadas medidas de elevação dos níveis educativos e de qualificação, a OCDE prevê que em **2015 a população activa portuguesa com formação igual ou superior a 9 anos, não atingirá os 40 %**<sup>1</sup>. Esta situação, se vier a acontecer, será desastrosa, não só para cada um dos cidadãos, como também para a sociedade portuguesa, nomeadamente em termos de afirmação cultural e económica, de cidadania activa e de coesão social (Leitão, 2002, p. 7).

### **Contextualização, problemática e objectivos da investigação**

Cientes dos referidos baixos níveis de habilitação da população portuguesa, Fernandes e Trindade (2004) não ignoram o facto consumado das pessoas adquirirem um conjunto de conhecimentos fora do sistema educativo e/ou formativo. É a denominada aprendizagem ao longo da vida que reaparece nos últimos anos como um dos tópicos de discussão pública mais marcante, designadamente no que diz respeito à organização da educação e formação no século XXI. De acordo com a Comunicação da Comissão Europeia (COM, 2001, p. 33, Making a European Area of Lifelong Learning a Reality, *apud* Antunes, 2005, p. 5), as ALV são “todas as actividades desenvolvidas ao longo da vida com o objectivo de melhorar o saber, as aptidões e

---

<sup>1</sup> Negrito no original.

as competências numa perspectiva pessoal, cívica, social e/ou profissional”. Esta definição não se restringe a uma perspectiva puramente económica ou de aprendizagem de adultos, mas enfatiza, de igual forma, a aprendizagem desde a educação pré-escolar à pós-reforma, envolvendo o espectro total de aprendizagens formais, não-formais e informais, com vista a alcançar os objectivos e ambições da UE de ser mais próspera, inclusiva, tolerante e democrática.

Todavia, avaliar um percurso que, embora com parâmetros definidos, possui uma considerável carga subjectiva e, por isso, também não foge à avaliação, levanta muitas dificuldades. Os princípios configuradores da Avaliação no Sistema de Aprendizagem assentam num conjunto de princípios e normas estabelecidos nas Portarias Sectoriais e na Portaria da Componente Sociocultural (Portaria n.º 433/2002, de 19 de Abril).

A avaliação faz parte integrante do processo formativo e tem como finalidade validar os conhecimentos, as capacidades e as aptidões adquiridas e/ou desenvolvidas pelos participantes ao longo da formação. Os resultados obtidos constituem também um dos elementos de validação da própria formação (Departamento de Formação Profissional, 2004).

Com base no referido, a presente investigação centra-se nas seguintes questões: em que medida o referencial de avaliação em vigor nos CNO contribui para regular e evidenciar as competências dos adultos que se candidatam a uma certificação? Até que ponto as abordagens de formação de adultos, que sustentam, do ponto de vista teórico, os processos de RVCC, também enquadram as práticas educativas que pretendem dar continuidade a estes processos? Como se define e avalia a experiência? Até que ponto as organizações são capazes de oferecer contextos efectivamente formativos e, simultaneamente, reconhecer através de mecanismos formais, as aprendizagens e as competências adquiridas experiencialmente? Estarão os Centros Novas Oportunidades a regular a certificação de adultos com base numa avaliação sumativa, baseada em testes e exames, dada a urgência e rapidez de certificação, menosprezando a experiência e o seu percurso de ALV?

### **Objectivos da investigação**

Considerando a problemática em epígrafe, apontamos como principais objectivos deste estudo:

- a) Inserir as práticas dos CNO no quadro europeu de reconhecimento;
- b) Analisar as actividades avaliativas nos dispositivos de RVCC;
- c) Elaborar quadros de inteligibilidade sobre o papel dos actores nas actividades avaliativas;
- d) Construir um referencial para compreender os sentidos das práticas de avaliação nos CNO;
- e) Contribuir para o estudo de uma pragmática da avaliação;
- f) Disponibilizar elementos teóricos e empíricos que permitam aos actores lançar novos olhares sobre o processo de RVCC.

### **Contextualização do estudo: os Centros Novas Oportunidades (CNO)**

Os CNO são uma espécie de ensino de segunda oportunidade, tendo um certo paralelismo com o ensino recorrente, atribuindo certificação de competências ao nível do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (Oliveira, 2004) – fazendo-se corresponder o nível B1 ao 4.º Ano, o nível B2 ao 6.º Ano e o nível B3 ao 9.º Ano (Gomes, 2006b) e, actualmente, também ao nível do Secundário.

Os pressupostos dos CNO assentam na crença da continuidade entre a aprendizagem e a experiência, sendo que os processos de aprendizagem são interdependentes da acumulação de experiências, tornando-se relevante, conseqüentemente, reconhecer e validar as aprendizagens que os adultos pouco escolarizados realizaram ao longo da vida por vias informais e não-formais, através da certificação. A validação de competências e conseqüente emissão de um certificado advém do resultado do respectivo reconhecimento feito pela equipa de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC), que avalia a necessidade, ou não, de o adulto realizar formação.

Os CNO atribuem, assim, certificação de competências de nível 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), respectivamente, e ao nível do Secundário, o 12.º Ano. A actividade desenvolvida pelos Centros organiza-se em torno de três eixos de intervenção fundamentais: **Reconhecimento de Competências; Validação de Competências e Certificação de Competências**, como preconiza a própria nomenclatura.

Relativamente ao Reconhecimento de Competências, procede-se à identificação pessoal das competências previamente adquiridas pelos adultos, através do desenvolvimento de um conjunto de actividades, assentes numa lógica de Balanço de Competências<sup>6</sup>, no qual se promovem ocasiões de identificação e de avaliação de competências adquiridas ao longo da vida. Utiliza-se, para o efeito, um conjunto diversificado de meios (entrevistas individuais e colectivas, actividades práticas, demonstrações, jogos, entre outros), com o intuito de permitir aos adultos ocasiões de reflexão e avaliação das suas experiências de vida, pessoais e profissionais.

No que concerne o eixo da Validação de Competências, trata-se do acto formal realizado pela entidade devidamente acreditada que decorre do pedido de validação de um conjunto de competências adquiridas ao longo da vida, cabendo a iniciativa desse pedido ao adulto. Apesar do pedido de validação ser formulado pelo adulto, o acompanhamento do processo pelo profissional RVC é fundamental, já que importa seleccionar, de entre o conjunto de competências que constam do dossiê pessoal, as que são passíveis de validação nos termos do

Referencial de Competências-Chave, motivando o adulto para que ele próprio se sinta suficientemente confiante para propor o seu caso ao júri de validação.

Finalmente, a Certificação de Competências é um processo que confirma as competências adquiridas em contextos formais, não formais e informais e constitui-se como o acto oficial de registo das competências. Estas competências são validadas na Carteira Pessoal de Competências-Chave e, por decisão do júri de validação, há lugar à emissão de certificados.

É, neste contexto, que ganha importância a aquisição e o desenvolvimento de competências de vida ou competências-chave, que permitam às pessoas compreender e participar na sociedade do conhecimento, mobilizando através delas o saber, o ser e o saber resolver os problemas, com que o mundo actual se confronta constantemente. O conceito de competência-chave<sup>7</sup> ultrapassa, assim, o seu sentido tecnicista original, adquirindo uma orientação mais construtivista, que aponta para a capacidade de agir e de reagir adequadamente perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e combinação de conhecimentos, de atitudes e de procedimentos pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores.

Quer a validação, quer a certificação de competências reporta-se a um Referencial de Competências-Chave que está organizado ao nível do Básico pelos três níveis referidos anteriormente (B1, B2 e B3) e assenta em quatro áreas de competências-chave, a saber: Linguagem e Comunicação (LC), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Matemática para a Vida (MV) e Cidadania e Empregabilidade (CE). A natureza de transversalidade desta última área, envolvente das outras três áreas, aparece clara na representação da matriz de competências-chave. Por sua vez, o Referencial de Competências-Chave para o Secundário assenta numa organização em três Áreas de Competências-Chave: Cidadania e Profissionalidade (CP); Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC); e Cultura, Língua e Comunicação (CLC).

A investigação que apresentamos, foi realizada num CNO, localizado na Região Autónoma da Madeira, com certificação ao nível do Ensino Básico e ao nível do Ensino Secundário.

### **Opções metodológicas**

A metodologia designa o conjunto de métodos<sup>8</sup> seleccionados segundo uma determinada concepção, trazendo implícita uma ideologia. Visa, também, ajudar a entender, nos mais amplos aspectos possíveis, todo o processo de investigação (justificações, limitações dos métodos e dos procedimentos de pesquisa).

A nossa investigação é de natureza qualitativa, em que o estudo de caso constituiu a configuração metodológica mais adequada. Segundo Bell (1997), o estudo de caso enquanto estratégia metodológica, englobando um conjunto de métodos de pesquisa que têm em comum a decisão de averiguar uma entidade específica de forma sistemática, caracterizou a intenção e a

natureza fundamental desta investigação que pretendeu retratar uma realidade organizacional (Bogdan & Biklen, 1994; Bell, 1997) na sua dinâmica e multiplicidade de aspectos (estrutura, organização, processos, políticas, acções e estratégias dos actores), cujos elementos permitiram ilustrar as práticas de avaliação aí implementadas.

O instrumento privilegiado de recolha de dados foi a entrevista semi-estruturada, usada em conjunto com a análise de documentos, a fim de a investigadora “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Para o tratamento dos dados recolhidos pelas entrevistas, recorreremos à análise de conteúdo. Assim, através das fontes de informação, isto é, “ da escolha dos termos utilizados pelo locutor, a sua frequência e o seu modo de disposição, a construção do ‘discurso’ e o seu desenvolvimento” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 226) construímos conhecimento. Consideramos, portanto, que o método de trabalho escolhido possibilitou um tratamento metódico do “material rico e penetrante”, satisfazendo dessa forma “harmoniosamente as exigências de rigor metodológico e da profundidade inventiva” (*ibidem* , p.227).

Numa primeira fase, fizemos uma leitura global das entrevistas, através da qual definimos as principais categorias de análise emergentes no discurso dos participantes.

Após esta leitura inicial, construímos uma matriz de análise a partir do sistema de dimensões e de categorização a qual foi aplicada, dedutivamente, às entrevistas realizadas aos diversos actores. Nesta comunicação, apresentamos e discutimos os resultados relativos à dimensão Reconhecimento Social, do ponto de vista dos adultos e dos Profissionais de RVC e Formadores. No quadro 1, apresentamos a dimensão e as categorias emergentes:

Quadro1 – Dimensão Reconhecimento Social e categorias

DIMENSÃO	Categorias
<b>Reconhecimento social</b>	Necessidade de saber Conceito de si / <i>Self concept</i> Papel da experiência Vontade de aprender Orientação da aprendizagem Motivação

### Caracterização da amostra

A nossa amostra, para esta dimensão, é constituída por dez adultos certificados (5 com o nível B3 e 5 com o Secundário) e por sete mediadores (três profissionais de RVC e quatro formadores), conforme se pode observar no quadro 2. De entre os adultos, 5 pertencem ao género feminino e 5 ao género masculino e têm idades compreendidas entre os 29 e os 61 anos. Por seu lado, 2 profissionais RVC são do género feminino e 1 do género masculino e têm entre 24 e 34 anos de idade. 3 formadores são do género feminino e 1 do género masculino.

Quadro 2- Caracterização dos entrevistados: adultos e mediadores

ENT	GÉNERO	IDADE	FUNÇÃO	SITUAÇÃO PROFISSIONAL	HABILITAÇÕES LITERÁRIAS
AC1	Feminino	40	Nível B3	Vínculo	12.º Ano
AC2	Feminino	37	Nível B3	Vínculo	12.º Ano
AC3	Masculino	43	Nível B3	Vínculo	12.º Ano
AC4	Feminino	33	Nível B3	Desempregada	9.º Ano
AC5	Masculino	61	Nível B3	Vínculo	9.º Ano
AC6	Feminino	38	Nível S	Vínculo	12.º Ano
AC7	Masculino	34	Nível S	Vínculo	9.º Ano
AC8	Masculino	29	Nível S	Vínculo	9.º Ano
AC9	Masculino	29	Nível S	Vínculo	12.º Ano
AC10	Feminino	35	Nível S	Vínculo	9.º Ano
P1	Feminino	37	Profissional RVC	Contrato	Licenciatura
P2	Masculino	24	Profissional RVC	Estágio	Mestrado
P3	Feminino	27	Profissional RVC	Contrato	Licenciatura
F1	Feminino	34	Formadora LC (Básico)	Contrato	Licenciatura
F2	Feminino	27	Formadora TIC (Básico)	Contrato	Pós-graduação
F3	Masculino	27	Formador LC e CE (Básico)	Contrato	Licenciatura
F4	Feminino	51	Formadora STC (Secundário)	Vínculo	Licenciatura

AC= adulto certificado; P = Profissional RVC; F= Formador

### 1. Apresentação e discussão de resultados

Analisamos a dimensão de reconhecimento social, em três dimensões, recorrendo ao modelo ICP (Figari, 1994 *ap.* Machado, 2007)): um período de tempo que antecedeu a entrada dos adultos no processo de RVCC e que culminou após a certificação, fazendo corresponder cada uma das sequencialidades temporais às respectivas dimensões: antes, dimensão do induzido<sup>9</sup>; durante, dimensão do construído<sup>10</sup> e depois da certificação, dimensão do produzido<sup>11</sup>., conforme apresentamos no quadro 3:

Quadro 3 - Modelo ICP (Figari, 1994, *ap.* Machado, 2007 - adaptado)

<b>Dimensões</b>	<b>Lógica de Gestão</b>	<b>Função de Avaliação</b>	<b>Sequencialidade e Temporal</b>	<b>Contexto de Análise</b>
<b>Induzido</b>	Projecto	Diagnóstica	Antes	<b>Individual Social Profissional</b>
<b>Construído</b>	Aprendizagem	Formativa / De Regulação	Durante	<b>Institucional</b>
<b>Produzido</b>	<b>Produto Avaliação</b>	<b>Certificativa</b>	<b>Depois</b>	<b>Pedagógica Efeitos Resultados</b>

À **dimensão do induzido**, Figari (1994, *ap.* Machado, 2007) faz corresponder uma lógica de gestão do projecto que, no nosso estudo, corresponde às expectativas intrínsecas, aos desejos *a priori* de cada adulto, na sequência temporal que antecede a sua entrada no processo de RVCC e que deve ser lido face à contextualização individual, social e/ou profissional, assim como pressupõe que as suas competências se submetem a um processo de avaliação prognóstica para, corroborando Allal, *et al.* (1979, *ap.* De Ketele, 1993), assegurar que os adultos respondem às exigências do sistema; **a dimensão do construído** refere-se ao processo de concretização desse mesmo projecto, altura de aprendizagem por excelência, que ocorre aquando da frequência do adulto no processo de RVCC, o qual está, por sua vez, inevitavelmente enquadrado numa instituição, onde existem normas e, mesmo havendo negociação entre os adultos e os mediadores para a elaboração do portefólio, este último tem que respeitar o Referencial de Competências Chave. Tal pressupõe uma avaliação formativa, na medida em que é uma forma de regulação (Allal, *et al.*, 1979, *ap.* De Ketele, 1993; Alves, 2004), no interior de um sistema de formação (Allal, *et al.*, 1979, *ap.* De Ketele), pois visa corrigir o funcionamento do sistema para o melhorar (De Ketele & Roegiers, 1999) e destina-se a rever os procedimentos postos em prática durante o processo de RVCC. Os trabalhos / actividades propostos pelos formadores e profissionais de RVC são devolvidos aos adultos, na tentativa de estes os melhorarem, até conseguirem evidenciar as suas competências; **a dimensão do produzido** associamos, como a própria nomenclatura indica, o produto, o resultado final, é o momento mais aguardado pelos adultos, uma vez que, sendo posterior à acção, vêem as suas competências certificadas, através do certificado/diploma. Neste momento, a avaliação cumpre, por conseguinte, a função de certificação pelas seguintes ordens de motivos: incumbe-se de controlar as aquisições que decorreram num determinado momento do passado (Pacheco, 1994); processa-se no final do



processo (De Ketele & Roegiers, 1999); e encontra-se “ao serviço da função”, ao “saber se determinada pessoa corresponde ao perfil esperado [...] para esta função” (*ibid.*: 57).

Passamos, então a analisar, na dimensão induzido, as respostas dos adultos dos dois níveis e, depois, as opiniões emitidas pelos mediadores (formadores e profissionais de RVC) relativas à ao reconhecimento social, ou seja, as razões que normalmente leva(m) os adultos a procurarem um CNO,

Relativamente à categoria necessidade de saber, concluímos que, antes de iniciarem o processo de aprendizagem, três adultos do Básico e dois do Secundário demonstraram precisar de conhecer as razões da utilidade e da necessidade da aprendizagem: “hoje em dia as pessoas têm oportunidade para melhorar as suas habilitações e ainda há muita gente que não está a fazer isso” (AC3). Três adultos de nível B3 e dois do Secundário referem que a vontade de iniciar o processo de aprendizagem depende da compreensão da sua utilidade para enfrentar problemas pessoais e/ou profissionais: “uma necessidade... não a nível profissional, mas de evoluir a nível educativo e pedagógico” (AC2). Dois adultos de nível Básico e três do Secundário consideraram orientar as suas aprendizagens para a utilidade quotidiana. Um adulto referiu: “ali estava porque eu queria melhorar as minhas habilitações para melhorar também a nível profissional, um dia” (AC8).

Destacando o papel da experiência, o percurso de RVCC foi concebido, na perspectiva de dois adultos de cada nível, como um processo de desenvolvimento pessoal que atendeu às suas experiências: “uma vez que também estive 20 anos em turismo, era capaz de tirar uma licenciatura em Turismo, porque é um ramo que eu também já domino mais ou menos” (AC6).

Estes resultados mostram que os adultos se encaram a si mesmos como indivíduos portadores de uma experiência de vida única, principal recurso para a realização do processo, pois “nós aprendemos aquilo que nós fazemos. A experiência é o livro-texto vivo do adulto aprendiz” (Linderman, 1926, *ap*: Cavalcanti, 1999, s/página), valorizando-se a aprendizagem ao longo da vida (ALV) do adulto, assim como se pressupõe a centralidade do sujeito e a continuidade do processo educativo no espaço e no tempo (Pinto, 2007). Tal como refere Canário (2006, p. 37), “o património experiencial de cada um representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens”.

Apesar de identificarem factores motivacionais externos, em relação à expectativa da promoção profissional, a maior motivação dos adultos encontra-se nas suas pressões e/ou estímulos internos: satisfação pessoal, referida por dois adultos do Básico e quatro do Secundário: “isso não implica com a minha área de desempenho de funções mas implica com a satisfação pessoal” (AC5); satisfação profissional, aludida por um adulto de cada nível: “quis investir na formação

para também mais tarde frequentar outras acções de formação... mais... ou seja, com mais potenciais, com melhores potenciais.” (AC7); auto-estima ,apontada por um adulto de cada nível: “posso dizer: agora sim, tenho o 12.º. Posso dizer as minhas habilitações: 12.º Ano, pronto!” (AC6); qualidade de vida, referido por um adulto do Básico: “daqui a quatro, cinco anos é que eu vou ter os meus frutos.” (AC3).

À semelhança de resultados de estudos anteriores (Pires, 2006b), também os nossos resultados são convergentes com algumas das ideias de Knowles (1990, *ap. Pires, ibid.*), a saber: conforme o sujeito vai adquirindo maturidade, o conceito que tem de si próprio (*self-concept*) evolui de um ser humano de personalidade dependente para um ser humano auto-dirigido (*self-directing*); a sua orientação para a aprendizagem desloca-se de uma centração no assunto para uma centração no problema;

Por sua vez, os discursos dos mediadores, relativamente à(s) justificação(ões) da entrada dos adultos no processo de RVCC pautaram-se pela diversidade de opiniões, como podemos constatar seguidamente e tendo em conta que a análise foi feita de acordo com as mesmas categorias analisadas para os adultos no que concerne o reconhecimento social.

A categoria necessidade de saber, ou na voz de uma formadora “essa vontade de estudar” (F1) foi apontada, também, por um profissional de RVC. Por seu lado, a necessidade de aprendizagem é justificada por profissionais RVC e por formadores: “na nossa sociedade cada vez mais se exige estudos, eles já notam que é importante” (P2). O conceito de si foi considerado por um profissional de RVC ao referir que “eles próprios depois criam novos objectivos”, que passam por “melhorarem enquanto pessoas” (P3). A vontade de aprender foi enunciada por dois representantes de cada profissão: “eu tenho visto muitos procurarem aqui o Centro Novas Oportunidades, precisamente, porque não completaram a escolaridade e é bastante importante a nível de trabalho” (P1).

Relativamente à motivação, à semelhança das conclusões já referidas em relação à amostra dos formandos, destacam-se, maioritariamente, os estímulos de natureza interna. Dois formadores apontaram estímulos de natureza externa, “o progredir na carreira essencialmente” (F2), um formador e um profissional de RVC referiram que “se acontecer em termos profissionais eles ficam felizes mas não é essa a razão” (F3).

Dentro dos estímulos internos, três formadores deram respostas muito equiparadas, sublinhando a auto-estima: “90% dos casos que me têm passado pelas mãos, as pessoas dizem e revelam que é por uma questão de auto-estima, demonstrar aos outros que conseguem e que têm competências e que correspondem exactamente ao 12.º Ano” (F3). Na opinião dos profissionais de RVC, a motivação interna levou os adultos a inscreverem-se no processo : “satisfação pessoal” (P4) , “valorização pessoal” (P2). Na opinião de P1: “apesar do principal objectivo ser

a certificação final”, poderá reverter para a satisfação profissional, já que os formandos, “eles próprios depois criam novos objectivos, que são melhorarem a sua formação [...], e posteriormente enquanto profissionais”.

A auto-estima foi referenciada por dois elementos, sendo que um deles apontou, igualmente, a qualidade de vida que, na sua opinião é o principal motivo, ou seja, “normalmente é o nível económico” (F2).

Embora no decorrer da entrevista os mediadores se tenham referido à importância da experiência para o processo de RVCC, uma vez que uma das perguntas se referia directa e exclusivamente à dimensão valorização da experiência, nenhum deles fez alusão à valorização da experiência como principal recurso para a aprendizagem dos formandos.

No que concerne à dimensão do construído observámos que a questão “a avaliação que lhe foi feita foi ao encontro das suas experiências de vida e profissionais?” foi respondida de forma positiva pelos adultos dos dois níveis, salientando o facto de três adultos de nível B3 e um de nível Secundário não se limitarem a responder afirmativamente à pergunta tendo, entretanto, desenvolvido e aprofundado as respostas. Destacamos, contudo, o facto de as respostas de nível Básico serem muito mais completas e complexas do que as do outro nível e julgamos que isso se deveu ao facto de os adultos do Secundário se terem sentido mais desorientados durante o processo, o que, por sua vez, se deverá ao facto de este processo ser recente e, logo, pouco experimentado. Acresce que, os entrevistados, foram os primeiros certificados pelo e no CNO em estudo.

Relativamente à relação da avaliação com as experiências de vida e com as experiências profissionais dos adultos, um adulto referiu que foi “gratificante as pessoas valorizarem aquilo que nós estávamos a tentar dizer e passar” (AC2), opinião referida, também, por mais dois adultos do Básico: “eles vão-nos também orientando de tal maneira que nós vamos também percebendo o que estamos a fazer” (AC5). Um adulto acrescentou a ideia de que a avaliação realizada durante o processo atribuiu significado ao seu percurso.

Os adultos sentem, então, a avaliação como valorização da pessoa, daquilo que ela fez no seu passado, das competências que foi adquirindo ao longo da sua vida. Isto dever-se-á ao facto de a orientação dos mediadores, ter desmistificado o quê, o porquê e o como da elaboração do percurso de RVCC, com todas as suas actividades / estratégias, recursos técnicos e humanos, dispositivos.

Parece, então, concretizar-se a “progressão recursiva” entre os saberes práticos e os saberes formalizados, defendida por Malglaive (1995, p.260):

é nela que se devem investir os saberes formalizados, traduzir-se em saber em uso no qual se articulam com os saberes práticos e com os saberes-fazer, para lhes dar uma qualidade nova,

que permite dominar o ‘porquê’ e o ‘como’ da actividade e, portanto, dominar não somente os procedimentos, mas ainda as circunstâncias da sua actualização, e mesmo ser capaz de os transformar para os adaptar à situação actual.

Nesta linha de conceptualização, trata-se de uma avaliação com sentido (Figari, 2008), porque a “significação mais próxima das preocupações dos diferentes actores (institucionais e locais) não podia ser investigada a não ser na exploração das contribuições em presença, numa produção colectiva de sentido” (Figari, 2008, p. 69), construída pelos mediadores, debatida com os adultos e abordada de acordo com um paradigma dialéctico da avaliação, que interroga a forma tradicional de construção de indicadores e a aceitação de metodologias clássicas, não se restringindo a aplicar os dispositivos uniformes aquando da avaliação do processo de RVCC (Figari, 2008).

À semelhança do defendido por Vial (2008, p. 171) em relação à avaliação da e na formação, também concordamos que a avaliação realizada durante o percurso de RVCC é entendida “a partir de uma problemática de *relação com valores*, com aquilo que importa, com o(s) sentido(s)” da avaliação, isto porque para o adulto, ao elaborar uma problemática de sentido, o formador /profissional RVC tem que o ajudar na elaboração desse sentido. Não admira, assim, que dois adultos do Básico e um do Secundário tenham referido tratar-se de uma avaliação reconhecidamente aceite pelos próprios avaliados, uma vez que “éramos avaliados de uma maneira, que eu acho que é uma maneira que deve ser” (AC5).

Relativamente ao contexto - o produzido -, identificámos as influências, as tensões e as alterações que o processo causou na vida dos próprios adultos, sendo esta a primeira dimensão em análise. Apesar de as respostas não terem sido homogéneas, percebemos que o processo de RVCC alterou, essencialmente, a forma como os próprios se *viam*, fazendo-os acreditar nas suas capacidades intelectuais, aumentando a sua auto-estima. Destacaram-se, essencialmente, as mudanças realizadas mais a nível dos seus actos e pensamentos, fazendo-os reflectir sobre a pessoa que foram, a que são e a que gostariam ou poderão vir a ser: “foi um reviver de emoções, coisas e fez-nos pensar, meditar sobre o que nós éramos, o que fui e agora sou [...] mas algo fica dentro de nós. É o reviver uma vida, a gente vê coisas que talvez fez que não devia ter feito ou que devia ter feito e foi através disso que cresceu” (AC9).

É, nas palavras de Paulo Freire (1970; 1974 *ap.* Pires, 2006b), a conscientização<sup>12</sup> do sujeito. Um adulto de Nível B3 referiu que o processo de RVCC o “mudou completamente a nível de pensar”, já que “foi um abrir portas onde sinceramente nunca me passava pela cabeça” (AC3), ou seja, para além de ter acedido a um trabalho melhor, que era o seu principal objectivo ao completar o 9.º Ano, teve a possibilidade de, a partir dessa habilitação concorrer à Universidade e entrar. Operou-se, neste sujeito, uma vontade interior, um “querer continuar, porque eu estou a

querer continuar os estudos e tirar um curso” (AC3), aquilo a que (Dewey, 1943, *ap.* Paraskeva, 2005, p. 15), denominou por ‘reconstrução contínua de experiências’ com especial enfoque no desejo e no querer do indivíduo, uma vez que “a mente humana não aprende no vácuo” (*ibid.*), isto é, a aprendizagem pressupõe uma relação entre a experiência anterior do indivíduo e as suas actuais necessidades. Desta forma, o adulto assumiu os seus ideais e as suas acções com determinação e convicção, notando-se que as suas experiências anteriores estão ligadas às actuais, tendo sofrido as reconstruções mencionados por Dewey.

Segundo os resultados apresentados no II Encontro Nacional de CNO e divulgados na página da ANQ (Dezembro de 2008, p. 4), os impactos positivos deste processo na vida dos utentes são de várias ordens, na medida em que

Não se trata apenas do número de pessoas certificadas ou em trajectos de educação-formação [...], mas também de efeitos na motivação e na auto-estima das pessoas, na sua disposição para aprender mais, na relação dos adultos com os filhos e os seus percursos escolares e, também, na carreira profissional e no seu bem-estar e na sua qualidade de vida.

Opinião completamente diferente dos outros entrevistados foi assumida pelo último adulto do Básico, pois considerou que a sua vida não sofreu modificações quer pessoais, quer profissionais com a frequência do processo em estudo, usando a expressão “zero” por três vezes, a fim de imprimir uma certeza absoluta na afirmação.

Em relação aos adultos do Secundário, chegámos às seguintes conclusões: um entrevistado não fez alusão às influências a nível pessoal; ao contrário, quatro adultos referiram que o processo de RVCC mudou e/ou beneficiou as suas vidas pessoais, contudo o nível de influência variou conforme os casos: dois adultos apontaram apenas o factor de mudança pessoal como uma mais-valia (para um adulto esse termo aplicou-se ao próprio processo de RVCC e para o outro, o termo aplicou-se aos conhecimentos que adquiriu durante a frequência do mesmo), enquanto os outros dois apontaram, também, mudanças e/ou benefícios profissionais: um deles referiu a promoção profissional e a possibilidade de ajudar os filhos na escola, pois aprendeu coisas que não sabia; o outro adulto deu maior ênfase à questão pessoal, contudo já pôde exercer outro tipo de funções laborais com a certificação.

Relativamente à relação entre a aquisição, a validação de competências e a resolução efectiva de problemas quotidianos e tensões dos adultos, dois adultos certificados com o Nível B3, mostraram-se hesitantes, dois responderam afirmativamente e um adulto deu uma resposta negativa, referindo-se da seguinte forma ao processo de RVCC: “não aprendi completamente nada, porque tudo aquilo que eu mostrei era aquilo que eu já sabia” (AC4). Tratar-se-á aqui de um dos princípios fundamentais do processo de RVCC: “não se deve ensinar às pessoas aquilo

que elas já sabem” (Canário, 2006, p. 37), ou, pelo contrário, alguma falta de correspondência com as suas expectativas?

À semelhança da amostra anterior, os adultos do Secundário deram respostas divergentes. Um adulto mostrou-se indeciso, acreditando que, de futuro, as competências reconhecidas ajudá-lo-ão a enfrentar as situações-problema; dois adultos responderam de forma positiva, pois a aquisição de novas competências impulsiona a resolução de situações-problema; a certificação elevou a sua auto-estima, o que fez de si “mais vaidosa” (AC7). Nesta linha, Freire (1994: 50), refere que “a alegria de viver [...] tem a ver com o meu otimismo, que, sendo crítico não é paralisante, por isso mesmo me empurrando sempre até o engajamento em formas de acção compatíveis com a minha opção política”. Outro adulto não considerou que as competências reconhecidas tenham ajudado na resolução de situações quotidianas, uma vez que “eu tinha aquilo que já sabia, que já tinha feito e as situações que já tinha vivido” (AC8), ou seja, no caso desta entrevistada o processo não acrescentou novas competências às já existentes. Referiu ainda: “profissionalmente, pronto, eu debati-me sobre coisas passadas, o meu presente, pronto, aqui não discuti muito o presente, o presente é o presente”.

Através desta citação podemos retirar duas ideias que, embora díspares, concorrem para a mesma ordem de inferência: i) uma certa mágoa da utente em não ter explorado o seu presente profissional; ii) o facto de o adulto não ser avaliado no momento em que revela certa competência mas, posteriormente, coloca à equipa dificuldades em captar com rigor as competências dos indivíduos. De acordo com Cavaco (2007, p. 23), a equipa dos CNO, como forma de tornear a situação, não só incide no “processo de auto-avaliação”, como também opta pela “triangulação de informação, recorrendo a várias fontes [...], a vários instrumentos [...] e ao trabalho em equipa”.

Relativamente ao lazer, a adulta verificou que as competências desenvolvidas ajudaram a solucionar situações-problema, porque neste item “aprende-se sempre algo, [...] isto é muito instrutivo, [...] e é bastante construtivo” (AC8). Referiu, ainda, saber fazer as coisas de forma correcta, embora sem conhecer as denominações e explicações científicas para determinado processo e/ou fenómeno natural, como é o caso da agricultura biológica. Daqui, podemos inferir que os conhecimentos populares, isto é, os conhecimentos do senso comum são válidos “porque a ‘superioridade’ da ciência, da arte, da religião e das demais formas de representação do oprimido está, exactamente, na sua admissão da mudança, na compreensão e aspiração da/pela transformação” (Freire, s/data, *ap.* Romão, 2006, p51). Ainda de acordo com Freire (1994, p. 140), a prática precisa da teoria, a teoria precisa da prática:

A prática sozinha, que não se entregue à reflexão crítica, iluminadora, capaz de revelar, embutida nela, sua teoria, indiscutivelmente ajuda o seu sujeito a, refletindo sobre ela, melhorá-

la. Mesmo sem se submeter à análise crítica e rigorosa, que permitiria a seu sujeito ir mais além do ‘senso comum’, a prática lhe oferece, não obstante, um certo saber operativo. Não lhe dá, contudo, a razão de ser mais profunda do próprio saber.

### **Conclusões**

O processo de RVCC enaltece as aprendizagens realizadas a partir da experiência de vida dos formandos (em sentido lato, englobando as esferas pessoal, profissional, social), através de processos de aprendizagem experiencial, na medida em que reconhece a vida como um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, “em que, cada vez mais, se valorizam os saberes e as competências adquiridas à margem dos sistemas tradicionais. A experiência é considerada como uma fonte legítima de saber, que pode (e deve) ser formalizado e validado” (Pinto, 2007, p. 78).

Todavia, a introdução das práticas de RVAE, abordadas ao longo desta comunicação, reclamam uma mudança profunda nos sistemas de educação/formação, pois os processos de RVCC, na óptica de um paradigma de educação/formação ao longo da vida, não se podem limitar à aplicação de um conjunto de procedimentos e de metodologias, numa perspectiva tecnicista e tecnocrática de ensino-aprendizagem. Tanto ao nível dos actores, quanto das estruturas, implicará a mudança de representações e de práticas educativas: a evolução das representações e das práticas de aprendizagem, a evolução dos modelos tradicionais de educação/formação, para integrarem, de forma coerente os princípios e os pressupostos que se encontram subjacentes ao reconhecimento e à validação.

A emergência destas práticas vem, portanto, confrontar os sistemas educativos com uma complexidade de questões, que traduzem uma mudança paradigmática ao nível das representações e das práticas, nomeadamente ao nível das estruturas, da organização curricular, das metodologias de ensino/aprendizagem, das metodologias de avaliação, dos referenciais de educação/formação, das relações institucionais do sistema com a sociedade, e entre os subsistemas que o compõe, das representações dos actores institucionais (políticos, gestores, professores, formadores, técnicos).

No âmbito da avaliação, estas práticas vêm questionar a sobrevalorização da avaliação sumativa e dos diplomas, preconizada na educação tradicional, valorizando a avaliação formativa que no processo de RVCC é “um processo de avaliação aberto cuja função prioritária é melhorar o funcionamento do conjunto do sistema ou de uma determinada parte deste” (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 55). Assim, a “avaliação formativa é uma forma de avaliação de regulação que se aplica a uma pessoa em aprendizagem”, cujo principal objectivo da primeira “é localizar o mais precisamente possível a origem das suas dificuldades a fim de as resolver” (*ibidem*, 53).

Este tipo de avaliação estuda, então, os factores de êxito do sujeito, captando os seus pontos fortes.

---

<sup>1</sup> Projecto financiado pelo Centro de Investigação e Tecnologia da Madeira (CITMA)

<sup>2</sup> Neste estudo, entendemos paradigma, tal como Kuhn (*ap.* De Ketele, 1993, p. 59), 'est un cadre implicite qui définit des problèmes, des méthodes et des solutions légitimes por une communauté scientifique'.

<sup>3</sup> Aprendizagem informal: "aprendizagem resultante de actividades diárias da vida relacionadas com o trabalho, família ou lazer. Não é estruturada (em termos de objectivos, tempos e apoios de aprendizagem) e tipicamente não conduz a uma certificação. A aprendizagem informal pode ser intencional mas na maioria dos casos é não intencional (ou "incidental"/casual)" (COM, 2001, p.32, *a:* Antunes, 2005, p. 6).

<sup>4</sup> Aprendizagem não-formal: "aprendizagem que não é desenvolvida por uma instituição de educação ou de formação e que não conduz, tipicamente, a uma certificação. É, contudo, estruturada (em termos de objectivos, tempos e apoios de aprendizagem). A aprendizagem não-formal é intencional na perspectiva dos aprendentes" (COM, 2001, p. 32, *a:* Antunes, 2005, p.6).

<sup>5</sup> Aprendizagem formal: "aprendizagem tipicamente oferecida por uma instituição de educação ou de formação, estruturada (em termos de objectivos, tempos e apoios de aprendizagem) e conduzindo a uma certificação. A aprendizagem formal é intencional na perspectiva dos aprendentes" (COM, 2001:, p.32, *ap.* Antunes, 2005, p.6).

<sup>6</sup> O Balanço de Competências, do francês *Bilan de Compétences*, segundo Fernandes e Trindade (2004), diz respeito ao processo metodológico que permite, a qualquer pessoa adulta, conhecer as suas potencialidades ou competências, a nível pessoal e profissional e, simultaneamente, promover a sua autonomia.

<sup>7</sup> De acordo com Gomes (2006a, p.12) "a definição de competências-chave é a de 'um conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego' (Comissão Europeia, 2004). Estas podem ser adquiridas tanto em percursos formais de escolarização obrigatória, como podem constituir-se como fundamentos para novas aprendizagens e processos de aquisição de competências".

<sup>8</sup> Na opinião de Hegemberg (1976, II, p.115), método "é o caminho pelo qual se chega a determinado resultado, ainda que esse caminho não tenha sido fixado de antemão de modo reflectido e deliberado".

<sup>9</sup> À dimensão do induzido fizemos corresponder as subdimensões: motivos da inscrição no CNO e respeito pelos desejos/necessidades/expectativas iniciais dos adultos.

<sup>10</sup> Na dimensão do construído encontramos as subdimensões motivação dos adultos durante o processo de RVCC e a relação existente entre a avaliação e as experiências de vida e/ou profissionais.

<sup>11</sup> Na dimensão do produzido situámos duas subdimensões: a mudança da vida pessoal e/ou profissional devido ao processo de RVCC e a relação da aquisição e validação de competências com a resolução de problemas quotidianos dos adultos.

<sup>12</sup> A conscientização é, para Freire (1970; 1974 *ap.* Pires, 2006b) o processo pelo qual as pessoas compreendem que a sua visão do mundo e o lugar que nele ocupam é moldado por forças históricas e sociais, que se opõe aos seus interesses pessoais. Assim, a conscientização impele a consciência crítica, a capacidade de reflectir e de agir sobre esse mundo, com vista à sua transformação. A educação é perspectivada como a prática da liberdade, em que o indivíduo se desoculta, atingindo um nível de humanidade, e ao agir sobre o mundo, transforma-o.

## Referências Bibliográficas

Alves, M. (2004). *Currículo e Avaliação – Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora, Lda.

Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento. I Contributo para uma mudança reflexiva da Educação*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Nova de Lisboa.

Antunes, M. H. (2005). As Novas Competências dos Professores e Formadores. *Formar* N.º 52. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional, pp. 3-13.

Bell (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Canário, R. (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa. Formação.



- 
- Canário, R. (2006). Formação e Adquiridos Experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. in. G. Figari ; Rodrigues; M. ; Alves & : Valois (Eds./Orgs.). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, Modelos e Métodos / Évaluation de Compétences et Apprentissages Expérientiels - Savoirs, modèles et méthodes*. Lisboa: EDUCA, pp. 35-46.
- Capucha, L. (2009). Painei: O Ensino Profissional nas Escolas Secundárias: riscos, desafios e caminhos de sucesso *IN*. Seminário Nacional 1989 – 2009. 20 Anos de Ensino Profissional Analisar o Passado e Olhar o Futuro. 22 - 23 de Janeiro de 2009. Porto: Universidade Católica Portuguesa. pp. 1-15.
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, p: 21-34. Consultado em Setembro de 2007 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Cavalcanti, R. A (1999). Andragogia: a aprendizagem nos adultos. *Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba*. Nº 6. Ano 4. Sem páginas. Consultado em 07/04/09, 19:26 em <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=1&texto=12>.
- De Ketele, J. M. (1993). *L' evaluation conjuguée en paradigmes*. Revue Française de Pedagogie.
- De Ketele, J. M. & ROEGLERS, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire (1994). *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Gomes, M. C. (Coord.); Umbelino, A.; Martins, I. F.; Oliveira, J. B.; Besntes, J. & Abrantes, P. (2006b). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Machado, E. A. (2007). *Avaliação e Participação. Um estudo sobre o papel dos actores na avaliação da formação contínua*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Paraskeva, J. M. (2005). A imperiosa obrigação de ir além de John Dewey sem o evitar. in J. M. Paraskeva & J. T. Santomé (Eds.). *A Concepção Democrática da Educação. John Dewey*. Viseu: Livraria Pretexto Editora, pp. 5-26.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pinto, S. C. S. (2008). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: consequências para a Avaliação na Escola e na Formação Profissional. in A. Mendonça & A. V. Bento (Orgs.) *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Centro de Investigação em Educação. Universidade da Madeira. pp.: 57-80.
- Pires, A. L. O. (2006a). O Reconhecimento e a Validação das Aprendizagens Adquiridas pela Experiência e a Investigação. in G. Figari ; P. Rodrigues; M. P. Alves & P. Valois (Eds./Orgs.). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais - Saberes, modelos e métodos / Évaluation de Compétences et Apprentissages Expérientiels - Savoirs, modèles et méthodes*. Lisboa: Educa.
- Pires, A. L. O. (2006b). *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- Quivy, R. & Compenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva - Publicações, Lda.

- 
- Silva, E. (1999). *As Metodologias Qualitativas em Educação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Stufflebeam, D. L. & Skinkfield, A. J. (1987). *Evaluación Sistemática. Guia teórica y práctica*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica.

[http://www.novasoportunidades.gov.pt/metas\\_adultos.aspx](http://www.novasoportunidades.gov.pt/metas_adultos.aspx), consultado em 07/04/09, 18:05.

<http://www.anq.gov.pt/default.aspx>, consultado 09/04/09, 16:30.