



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Bem-Estar na Educação de Adultos: Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas e Certificação de Competências

Claudia Luisa Vale Estrela Alves Ruivo

Mestrado em Ciências em Emoções

Orientadora:

Patrícia Durães Ávila, Professora Associada (com Agregação)
Iscte - Instituto Universitário de Lisboa

Co-Orientadora:

Patrícia Paula Lourenço Arriaga Ferreira, Professora Associada
(com Agregação)
Iscte - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2023



CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Bem-Estar na Educação de Adultos: Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas e Certificação de Competências

Claudia Luisa Vale Estrela Alves Ruivo

Mestrado em Ciências em Emoções

Orientadora:

Patrícia Durães Ávila, Professora Associada (com Agregação),
Iscte - Instituto Universitário de Lisboa

Co-Orientadora:

Patrícia Paula Lourenço Arriaga Ferreira, Professora Associada
(com Agregação),
Iscte - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2023

Rodrigo, David, Matilde
Para sempre
“Infinito e mais além”, Buzz Lightyear

Pai e Mãe
São farol

*“Relax, I’ll need some information first
Just the basic facts, can you show me where it hurts?”
Pink Floyd*

Agradecimentos

*“De nada vale educar a mente se não educarmos o coração”
Aristóteles*

Professora Patrícia Ávila e Professora Patrícia Arriaga. As “minhas” PA. Ambas a personificação do que é Ser Professor. A prova de que a Psicologia e a Sociologia se complementam. Não poderia ter tido outras Orientadoras. O meu profundo reconhecimento. Obrigada.

Catarina Santos e Sofia Frade. Colaboradores. As *culpadas* disto tudo. Tantas vezes pensaram comigo e, algumas vezes, por mim. Sem Vós não conseguiria. Obrigada.

Carla Perfeito e Leonor Carmo. Eternas colega e coordenadora. Acima de tudo Amigas. Serei sempre Qualifica do Algueirão. Obrigada.

Inês Santos, esta dissertação tem sabor a pastilha elástica de melancia. Por isso e por tudo, Obrigada.

Aos participantes, pela generosidade com que partilharam as suas histórias comigo. Continuo a aprender convosco. Obrigada.

Resumo

Neste estudo exploratório investigou-se o contributo da participação num processo Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) na percepção de bem-estar.

Recorremos à Teoria da Autodeterminação (TAD) de Deci e Ryan (2000, 2017) para perceber se a certificação de secundário, com metodologia de escrita de histórias de vida, contribuiu para satisfazer as necessidades psicológicas básicas de Autonomia, Competência e Relacionamento, e compreender, do ponto de vista emocional, como foi todo o processo vivido.

Em Portugal, o processo de RVCC é desenvolvido nos Centros Qualifica, centros especializados na qualificação de adultos. Através do programa Qualifica os participantes demonstram as competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida e que podem ser alvo de validação para a obtenção de qualificação escolar.

Entrevistámos 15 participantes que obtiveram a sua qualificação no Centro Qualifica do Algueirão e analisámos, com recurso a metodologia qualitativa, as suas motivações iniciais, quais as necessidades que viram satisfeitas durante o processo e após a sessão de júri para certificação de competências de ensino secundário, bem como as emoções associadas aos diferentes momentos.

Os resultados obtidos revelam um aumento de relatos associados a maior percepção de Autonomia, Competência e Relacionamento pelos participantes após a certificação de nível secundário, bem como um aumento dos relatos de emoções de valência positiva, nomeadamente orgulho, felicidade e realização.

Palavras-Chave: Necessidades Psicológicas Básicas, Emoções e Educação, Qualificação de Adultos, Histórias de Vida, Bem-Estar

Abstract

This exploratory study addresses the contribution to the perception of well-being achieved after participating in a Skills Recognition, Validation and Certification (RVCC) process.

According to Deci and Ryan's Self-Determination Theory (SDT) (2000, 2017), we sought to understand if the achievement of High school certification using a life story writing methodology, contributed to satisfying the basic psychological needs of Autonomy, Competence and Relationship. At the same time, we expected to realize, from an emotional point of view, how they lived the whole process.

In Portugal, the RVCC process is carried out at the Qualifica Centers, specialized in adult qualifications. Through the Qualifica program, participants demonstrate the skills they have acquired and developed throughout their lives and which can be validated to obtain an educational qualification.

We interviewed 15 participants who obtained their qualification at the Algueirão Qualifica Center, and analyzed, using qualitative methodology, their initial motivations, which needs they saw met during the process, after the jury session for certification of High school competencies, as well as the emotions associated with the different moments.

The results show an increase in reports associated with a greater perception of Autonomy, Competence and Relationship by participants after High level certification, as well as an increase in reports of positive emotions, namely pride, happiness and fulfillment.

Keywords: Basic Psychological Needs, Emotions and Education, Adult Qualification, Life Stories, Well-being

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Introdução	1
Capítulo 1. Revisão da Literatura	3
1.1. Teoria da Autodeterminação	3
1.1.1. Motivação e Educação	6
1.2. Emoções e Bem-Estar	10
1.2.1. Emoções	10
1.2.2. Bem-Estar	12
1.2.3. Bem-Estar e Educação	14
1.3. Educação de Adultos	16
1.3.1. Centros Qualifica	17
1.3.2. Certificação de Competências com Recurso a Histórias de Vida	18
1.3.3. Motivação e qualificação de Adultos	20
1.4. Objetivo e Questões de Investigação	22
Capítulo 2. Método	23
2.1. Contexto	23
2.2. Método	24
2.2.1. Amostra e Procedimentos	25
2.2.2. Instrumentos e Medidas	26
2.2.2.1. Dados Sociodemográficos	26
2.2.2.2. Entrevista semi-diretiva	26
2.2.2.3. Satisfação de Necessidades Psicológicas Básicas	29
Capítulo 3. Resultados	31
3.1. Análise de Entrevistas	31
3.1.1. Resultados da análise das respostas obtidas nas categorias definidas para a fase inscrição no processo de RVCC	31

3.1.2. Resultados da análise das respostas obtidas nas categorias definidas para a Fase do processo de RVCC	35
3.1.3. Resultados da análise das respostas obtidas nas categorias definidas para a Fase de Conclusão e após a Qualificação - Certificação	39
3.1.4. Análise das Emoções Relatadas	42
3.2. Escala de Satisfação de Necessidades Psicológicas Básicas	45
Capítulo 4. Discussão	47
4.1. Discussão de resultados da fase anterior à inscrição no processo RVCC	47
4.2. Discussão de resultados do processo RVCC e obtenção da Certificação	48
4.3. Discussão de resultados de dimensões emergentes na Escrita de Histórias de Vida	49
4.4. Discussão de resultados no presente e futuro próximo, considerando aspetos pessoais e profissionais, após a conclusão do processo RVCC	50
4.5. Sentimentos e experiências afetivas associadas que emergem na descrição do processo RVCC e sua conclusão	51
4.6. Limitações ao estudo e sugestões para estudos futuros	52
Capítulo 5. Conclusões	53
Referências	55
Anexos	61
Anexo A – Protocolo com o Centro Qualifica do Algueirão	62
Anexo B – Consentimento Informado	63
Anexo C – Estatística Descritiva	65
Anexo D – Guião de Entrevista	66
Anexo E –Estatística de Variáveis_Categorias de Análise	68
<i>(Total de Segmentos Codificados em todos os Documentos e Número de Participantes com Segmentos Codificados em cada Categoria)</i>	

Introdução

Esta dissertação tem o objetivo de perceber, de forma retrospectiva, se a escrita de Histórias de Vida num processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) contribui para a perceção de bem-estar, considerando os pressupostos das Necessidades Psicológicas Básicas da Teoria da Autodeterminação.

Em Portugal, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências é desenvolvido nos Centros Qualifica, centros especializados na qualificação de adultos. Destina-se a adultos maiores de 23 anos, sem a qualificação adequada para a inserção ou progressão no mercado de trabalho e é particularmente indicado para adultos pouco escolarizados ou com percursos de qualificação incompletos.

Através do programa Qualifica os participantes demonstram as competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida, por vias formais e não formais, e que podem ser alvo de validação e certificação para efeitos de obtenção de uma qualificação escolar e/ou profissional (Portaria 61/2022).

A educação e os sistemas de ensino-aprendizagem são fundamentais para a promoção do conhecimento, da igualdade e de bem-estar nas populações e, como tal, para a motivação das pessoas a participarem no desenvolvimento das comunidades. Assim, não será coincidência que a criação dos Centros Qualifica em 2016 tenha como objetivos aqueles que se entrecruzam com alguns Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda de 2030 e, por inerência, com os objetivos do nosso estudo, como sejam: Garantir uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades (ODS 03); Garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ODS 04); Promover o emprego pleno e produtivo e o trabalho digno para todos (ODS 08) e Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles (ODS 10).

Procuramos perceber, à luz da Teoria da Autodeterminação (TAD) de Deci e Ryan (2000, 2017), se o processo de RVCC, com recurso a escrita de histórias de vida, e a conquista da certificação de secundário terão contribuído para satisfazer as necessidades psicológicas básicas de Autonomia, Competência e Relacionamento, bem como compreender, do ponto de vista emocional, como foi todo o processo vivido. Para o efeito, entrevistámos 15 participantes que obtiveram a sua qualificação no Centro Qualifica do Algueirão, em Sintra, e analisámos as suas motivações iniciais e quais as necessidades que viram satisfeitas.

Através de uma metodologia qualitativa, procuramos analisar relatos de vida que permitam entender, em termos emocionais e motivacionais, o que contribuiu para a decisão de regressar ao sistema escolar, quais são as dificuldades do processo e os ganhos conseguidos, qual a perspectiva dos participantes quanto ao futuro.

No capítulo 1 começamos por rever a literatura científica e enquadramento teórico que sustenta as nossas questões de investigação. Iniciamos pela apresentação da Teoria da Autodeterminação, a noção de bem-estar e emoções e a educação de adultos com recurso às histórias de vida. Definimos ainda o objetivo e as questões de investigação.

Nos capítulos seguintes, justificamos a escolha de um método qualitativo, passamos à recolha da informação e definição da amostra. Terminamos com a análise de resultados, que inclui a análise das entrevistas, a discussão dos mesmos e as conclusões a que conseguimos chegar, tendo em conta as questões de investigação colocadas.

Os efeitos de médio e longo prazo dos processos de educação e formação de adultos na sociedade e nos seus participantes são ainda, na investigação, uma área pouco explorada (Ávila, 2023). Isso acontece porque, embora os benefícios dos processos de ensino-aprendizagem sejam reconhecidos, é difícil aferir os benefícios cumulativos na vida dos indivíduos, em termos de autonomia, empregabilidade, integração na sociedade e bem-estar familiar, entre outros. O que se torna um paradoxo, pois são vários os estudos que nos mostram que a formação de adultos e a aprendizagem ao longo da vida têm uma influência positiva em diferentes áreas da vida dos indivíduos, com mudanças verificadas na prática laboral, nas competências desenvolvidas, bem como na autoestima e nas relações interpessoais (Ávila, 2023; Cavaco, 2022; Tavares, 2010).

Estes resultados são, na verdade, fundamentais para justificar e promover o acesso da população adulta pouco escolarizada a oportunidades de formação e certificação de competências. Ávila (2023) acrescenta como resultados a redefinição da identidade e de projetos de vida, através das competências alcançadas e da consciência, por parte dos indivíduos que participam em processos de educação e formação de adultos, dessas mesmas capacidades, para além do valor atribuído à conquista de um diploma, perceções que acabam por se traduzir em novos projetos pessoais e profissionais, ainda que antes não tivessem sido considerados.

Revisão da Literatura

1.1. Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação (TAD) tornou-se fonte de referência sobre o comportamento automotivado. Proposta pela primeira vez em 1975 por Edward Deci e Richard Ryan, a TAD aborda de forma alargada a personalidade e a motivação humana, tendo como fundamento que as necessidades de crescimento e as necessidades psicológicas inatas são a base do comportamento automotivado e autodeterminado do ser humano (Deci & Ryan, 2012).

A TAD contempla a ideia de que existem características positivas persistentes nas pessoas, características estas que se manifestam através do compromisso e do esforço de cada um, demonstrando que a autodeterminação tem um significado importante para a psicologia, pois revela a capacidade do indivíduo em fazer as suas próprias escolhas e gerir a sua vida.

Sendo a TAD uma macro teoria da motivação, esta compreende mini-teorias que abordam de diferentes ângulos a relação entre as motivações intrínsecas e extrínsecas. As principais compreendem a Teoria da Avaliação Cognitiva, a Teoria da Integração Organísmica, a Teoria das Orientações de Causalidade, a Teoria das Necessidades Básicas e a Teoria do Conteúdo dos Objetivos (Karabenick & Urdan, 2010; Reeve, 2012). Tendo em conta o objetivo do nosso estudo, destacamos a Teoria das Necessidades Básicas (TNB), por considerar as três necessidades psicológicas já referidas (autonomia, competência e relacionamento), relacionadas com a motivação intrínseca e o bem estar psicológico e a Teoria da Integração Organísmica (TIO), ao expandir a compreensão da motivação, diferenciando a motivação de diferentes tipos de motivação extrínseca (regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada) e motivação intrínseca, que contribuem para aprofundar fatores motivacionais associados ao bem-estar (Karabenick & Urdan, 2010; Rothes et al., 2017).

A TIO baseia-se na ideia de que os seres humanos têm uma tendência natural para a autodeterminação, isto é, têm a capacidade de agir de acordo com seus próprios valores e interesses, em oposição a serem controlados por fatores externos. Assim, esta teoria descreve um contínuo de autodeterminação, que começa com a amotivação (ausência de intenção para agir) e estende-se pelos quatro tipos de motivação extrínseca, culminando na motivação intrínseca (motivação autónoma).

Em termos de motivação extrínseca, a regulação externa corresponde ao envolvimento em atividades para obter uma recompensa ou para evitar uma punição. A regulação introjetada envolve uma ação com o objetivo de manter a autoestima, suavizar uma ameaça ou mostrar aos outros que se é capaz, ainda que não seja pessoalmente aceite. A regulação identificada é um tipo de motivação extrínseca autodeterminada, em que as pessoas atribuem valor e importância à regulação externa e realizam a atividade porque têm consciência de que ela é importante. Por fim, a regulação integrada é o tipo de motivação extrínseca mais autodeterminado, ocorrendo quando se reconhece a importância de uma ação e a modelação do comportamento (Deci & Ryan, 2000; Karabenick & Urdan, 2010). Na motivação intrínseca o comportamento é intencional e a própria ação gera satisfação para a pessoa, não sendo necessários reguladores externos para que a ação ocorra.

De acordo com a Teoria das Necessidades Básicas (TNB), existem três necessidades psicológicas básicas universais à natureza humana: Autonomia, Competência e Relacionamento. Estas motivam o comportamento autodeterminado e tornam-se essenciais para a saúde e o bem-estar psicológico dos seres humanos (Deci & Ryan, 2012).

Por Autonomia entende-se a necessidade psicológica básica de sentir que se age por escolha própria, com um locus de controle interno consciente. A necessidade de Competência corresponde a percepção de capacidade de lidar eficazmente com as tarefas exigidas, o que poderá contribuir para o envolvimento em deveres e responsabilidades. Por fim, a necessidade psicológica básica de Relacionamento envolve um sentimento de pertença e conexão com os outros ao longo da vida, em diferentes domínios, onde conexões positivas, calorosas, íntimas e de apoio sustentam o entusiasmo e a persistência de cada um. Na vida profissional, envolve ainda o sentido de agir num ambiente interpessoal positivo e amistoso (Moran et al., 2014).

À mini-teoria da Integração Organísmica da Autodeterminação vamos buscar a ideia de que as pessoas são motivadas para o crescimento pessoal através da superação de desafios e adversidades, esforçando-se por se integrarem socialmente mantendo a unidade interior e a individualidade, numa busca por um propósito de vida que permita uma maior percepção de si mesmo (Deci & Ryan, 2000). Nesta teoria reconhece-se a relação entre motivações intrínsecas e extrínsecas para atingir um objetivo e admite-se que as motivações dos outros podem ser benéficas para o comportamento automotivado, no entanto será sempre fundamental o indivíduo identificar o que o motiva internamente (Deci & Ryan, 2000, 2017).

A TAD tende a concentrar-se nas necessidades psicológicas básicas, mas também na procura do sentido da vida, de objetivos próprios e na eficácia dos seus resultados.

O foco são, no entanto, as necessidades psicológicas básicas de Autonomia, Competência e Relacionamento que, satisfeitas, promovem a saúde e o bem-estar. Deci e Ryan (2000) afirmam existirem três elementos essenciais da teoria: Os seres humanos são proativos no controlo de emoções, revelam tendência para o crescimento e desenvolvimento e os comportamentos ideais são intrínsecos ao ser humano, mas não são automáticos. Deste modo, a TAD coloca a tónica no desenvolvimento e realização do ser humano e a influência da motivação intrínseca e da satisfação das necessidades básicas no bem-estar de cada um (Schüler et al., 2019).

Büttner, num estudo de 2020, centrou-se na necessidade básica de Relacionamento para perceber como era esta satisfeita em idosos em isolamento social, antes e durante a pandemia de covid 19. Recorrendo a entrevistas que focavam quatro períodos de vida (passado, período antes da pandemia de covid, durante a pandemia e projeção no futuro), os resultados mostraram que a definição de relacionamento não é universal, varia entre as pessoas e culturas e que todos precisamos experimentar algum tipo de compaixão e confiança para estabelecer relações recompensadoras.

Percebe-se a mudança de perspetiva ao longo do tempo de vida, com a necessidade de se sentirem apreciados na juventude a evoluir para a necessidade de estabelecer laços afetivos mais estreitos na idade adulta, como forma de satisfazer a necessidade de relacionamento.

Este autor revela ainda que todos os participantes afirmaram que veem o relacionamento mais como um sentimento e não como uma necessidade, como o sentirem-se acarinhados ou sentirem-se conectados com os outros. Há uma mudança de perspetiva ao longo da vida, com a prioridade nas relações a mudar da quantidade para a qualidade (Büttner, 2020).

Segundo White e Jha (2018) a construção de autonomia, competência e relacionamento como necessidades psicológicas básicas decorre dos estudos ontológicos subjacentes à TAD e assentam numa visão positiva sobre a busca de crescimento, aprendizagem e integração social das pessoas. Os autores estruturam uma análise qualitativa do bem-estar em entrevistas de história de vida utilizando os conceitos da TAD, num contexto particular de ruralidade na Zâmbia. Procurando ir mais além no método, tiveram em linha de conta as diferenças fundamentais na construção do ser humano e a relação com a perceção de bem-estar.

Embora as narrativas de histórias de vida analisadas tenham confirmado as necessidades psicológicas básicas como fundamentais para o bem-estar, estas foram expressas através de fatores materiais e relacionais, e não como simples fatores psicológicos. Os autores referem a necessidade de aceitar as pessoas como sujeitos não só psicológicos, mas a seu tempo sociais ou morais, para se poder ir além das medidas cognitivas estabelecidas na TAD quando se

avaliam outras dimensões da pessoa, como ter oportunidades para desenvolver capacidades ou a qualidade da relação com os outros (White & Jha, 2018).

As necessidades psicológicas básicas podem ser desenvolvidas em contexto social de relação com os outros ou aprendidas através da experiência, verificando-se diferenças individuais que podem ser significativas, resultantes do nível em que as necessidades de competência, autonomia e relacionamento são satisfeitas ou não.

Estas diferenças individuais albergam dois conceitos: Orientações de Causalidade e Objetivos de Vida, que se traduzem em objetivos de longo prazo que cada pessoa utiliza para orientar as suas atividades. Estes objetivos de vida abarcam vontades intrínsecas de afiliação e desenvolvimento pessoal e aspirações extrínsecas de riqueza e estatuto. Os autores referem vários estudos que identificam os objetivos intrínsecos como estando associados a melhor saúde, maior bem-estar e melhor desempenho (Vansteenkiste et al., 2004).

1.1.1. Motivação e Educação

No sistema de ensino-aprendizagem, a motivação é um dos fatores-chave para a compreensão do desempenho dos alunos de todos os níveis etários e alvo de vários estudos ao longo dos tempos (e.g. Dias & Fonseca, 2007; Rothes et al., 2017). No entanto, nota-se uma lacuna neste assunto quando se trata de perceber a motivação de estudantes adultos não tradicionais, que não terminaram os estudos de ensino básico e/ou secundário e não frequentaram ensino superior, isto é, que não tiveram um percurso educacional linear, cumprindo as etapas adequadas a cada fase do seu desenvolvimento intelectual.

Esta lacuna verifica-se ao nível do estudo da motivação através da abordagem de teorias contemporâneas da motivação, de que é exemplo a Teoria da Autodeterminação. Um dos princípios da TAD é a qualidade da motivação em detrimento da quantidade (estar muito ou pouco motivado). Assim, segundo Deci e Ryan (2000), esta teoria postula diferentes tipos de motivação, com diferentes tipos de resultados, levando uns a melhor sobre os outros.

Estudos como o de Trenshaw e colaboradores (2016) deixam-nos a ideia de que a autonomia, competência e relacionamento são necessidades psicológicas necessárias na promoção da motivação intrínseca. Sendo claro o papel da autonomia e da competência, o mesmo poderá não estar tão bem definido no que ao relacionamento diz respeito e o seu papel na motivação, uma vez que este “é frequentemente discutido em termos de trabalho de projeto, aprendizagem colaborativa e experiências de grupo.” (Trenshaw et al., 2016, p. 1194). A TAD faz então uma distinção básica entre *motivação intrínseca*, que diz respeito à realização de uma ação que é gratificante por si só, e *motivação extrínseca*, que se refere às

recompensas ou consequências que o desempenho de uma atividade tem para os indivíduos (de que são exemplo os prémios, as notas mais altas ou maior remuneração).

Ryan e Deci (2017), consideram a motivação intrínseca a melhor forma de motivação, uma vez que se desenvolve a partir das necessidades básicas de Competência, Autonomia e Relacionamento, enquanto a motivação extrínseca tem um efeito prejudicial sobre aquela pois coloca o foco na recompensa e não na competência do sujeito, levando à perda de interesse. No entanto, segundo Rothes e colaboradores (2017), no campo da educação os resultados das pesquisas não têm sido claros sobre a relação negativa entre motivação extrínseca e resultados negativos dos alunos, embora fique claro que a motivação intrínseca tem uma influência positiva e determinante nos resultados educacionais.

Para as mesmas autoras, a motivação intrínseca é a “forma mais pura do comportamento autodeterminado” e pode ser incluída na chamada *regulação autónoma*, que se refere a ações que são da iniciativa do indivíduo. As autoras referem também a *motivação extrínseca internalizada* como fazendo parte do sistema de valores do indivíduo, isto é, apesar de serem gerados externamente, os estímulos que levam à motivação tornam-se significantes, como por exemplo, o facto de um aluno estudar para conseguir um emprego ou ainda a *regulação introjetada*, que se refere a comportamentos assimilados mas não integrados que geram conflito interno, de que é exemplo um adulto estudar para concluir o secundário e assim evitar sentimentos de vergonha.

Ficamos com a ideia de que a regulação autónoma na educação está diretamente relacionada com variáveis pessoais como o sentimento de autoeficácia e autoconceito académico. A população de adultos com baixa escolarização é uma população de bastante interesse e intervenção para a psicologia, mas também para a educação e a sociologia, pelas características únicas que a tornam diferente da dos alunos do ensino médio e secundário, com tónica na iniciativa e no equilíbrio exigido com as restantes tarefas que fazem parte da sua vida, como a família e o trabalho (Rothes et al., 2017).

As mesmas autoras consideram que estas características tornam os adultos pouco escolarizados mais propensos a abandonar o programa em que se inscrevem mas, paradoxalmente, tendem a ser mais motivados intrinsecamente, apresentando altos níveis de autoeficácia e responsabilidade, características que são consistentes com os modelos de educação de adultos de aprendizagem autodirigida, em que os sujeitos se apresentam maduros e se socorrem das experiências de vida para se tornarem mais autónomos e autodeterminados, mais capazes de usar um pensamento dialético e a metacognição.

Retemos ainda as ideias de que os adultos com níveis de escolaridade elevados (ensino superior) demonstram mais motivação intrínseca e motivos relacionados com a aquisição de conhecimentos; adultos com menos escolaridade demonstram níveis de motivação extrínseca mais elevados relacionados com trabalho, as relações sociais e a melhoria da autoestima e, por último, estudantes de género feminino apresentam-se como mais autodeterminadas e intrinsecamente motivadas quando comparadas com a população masculina (Karabenick et al., 2010; Unesco, 2016), e também os adultos com nível de educação inferior ao secundário e que se encontram desempregados revelam menor motivação autónoma e maior motivação controlada, com expectativa de recompensa após a certificação, como seja conseguir um emprego.

Os pressupostos da TAD sugerem que, a este nível, o foco dos alunos está numa recompensa externa, pelo que há uma maior tendência a deixarem de ter interesse na atividade *per si* (Ryan & Deci, 2009). Por outro lado, percebemos que os alunos oriundos de contextos desfavorecidos se inscrevem em processos de certificação de competências e aprendizagem ao longo da vida devido a desemprego ou baixos salários, e nem sempre pelo desejo de aumentarem as suas qualificações e ganharem novas competências (Anqep, 2017).

Compreendemos deste modo que o papel da motivação intrínseca é importante na adesão ao sistema de educação e qualificação, mas que muitos sujeitos o fazem por motivos externos e vários tipos de pressão, como sejam o seu próprio sentimento de culpa, vergonha, necessidade de manter um emprego ou por pressão da família ou dos pares socialmente relevantes. E se, pelos princípios da TAD, a motivação intrínseca é fundamental para o sentimento de autoeficácia e para a aprendizagem, não temos evidências de que a presença de motivação extrínseca controlada seja negativa, desde que combinada com a anterior (Ryan & Deci, 2009).

Em 2014, Moran e colaboradores basearam-se nos pressupostos da TAD para, num estudo qualitativo, analisarem as motivações de pessoas com doença mental para o trabalho com pares. Nos seus resultados encontramos algumas semelhanças com os resultados de estudos feitos com adultos com baixa escolarização e as suas motivações para o regresso ao sistema de ensino-aprendizagem, nomeadamente o facto de poderem usar a experiência pessoal no trabalho a desenvolver e promover necessidades básicas de relacionamento e autonomia. Em ambas as populações encontramos baixas taxas de emprego competitivo e diferenciado, dificuldades em encontrar uma vocação e em regressar ao mercado de trabalho.

Os resultados deste estudo revelaram que os participantes procuraram o trabalho com pares porque se alinhava com os seus valores pessoais, dando significância ao trabalho e,

identificando-se com o seu sofrimento, sentiam que ajudavam a superar estigmas, a melhorar a autoestima e bem-estar, promovendo uma maior e mais rápida recuperação (motivação impulsionada pela autonomia). A oportunidade de se conectarem com os outros e de estabelecer relações recompensadoras e romper com o isolamento social (necessidade orientadas para o relacionamento) foi outra das conclusões e, por fim, o sentimento de autoconfiança e a possibilidade de utilizar a experiência pessoal, tornando-se “especialistas” (necessidades orientadas para a competência).

O mesmo estudo refere que a investigação que decorre da TAD avalia experimentalmente a influência de processos de recompensa, feedback, orientação e elogios no aumento ou diminuição da motivação intrínseca, bem como a importância das evidências que demonstram, entre outros benefícios documentados, um aporte de bem-estar aos participantes e um aumento do funcionamento considerado positivo (Moran et al., 2014).

A estrutura teórica da TAD é então a de uma teoria sobre a motivação humana e de bem-estar que, entre outros constructos já abordados, reitera a ideia de que todo o ser humano tem uma predisposição inata para o crescimento pessoal e investiga quais as condições que promovem o desenvolvimento humano e o comportamento autodeterminado (Ryan & Deci, 2017).

A TAD parece ser um ponto de referência importante para o estudo das motivações dos adultos candidatos a processos de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), nomeadamente de processos de reconhecimento e validação de competências, adequando-se a uma perspetiva contextualizada da pessoa e tem uma aplicabilidade prática na abordagem à motivação em contextos de educação e profissionais. Os seus pressupostos ganharam também nos últimos tempos o reconhecimento de que se apresenta como válida e estruturante em estudos quantitativos e qualitativos.

Num estudo de 2012, González e colaboradores procuram identificar perfis motivacionais e emocionais em estudantes do ensino superior por referência à TAD. Sendo um estudo inovador e pouco frequente na associação dos dois temas, não ignora que a análise das motivações para a aprendizagem tem sido uma questão central para a psicologia da educação que, por sua vez, considera a motivação como um fator essencial na previsão do desempenho académico.

Partindo dos conceitos de motivação extrínseca e intrínseca, bem como aos diferentes níveis de motivação identificados na já referida Teoria da Integração Organísmica, os autores identificaram a esperança e o orgulho como emoções ativadoras de comportamentos positivos e a ansiedade e a vergonha como ativadores negativos (isto é, são emoções de valência

negativa que servem de motivação – gatilho, à ação de estudar e aprender). Por outro lado, o aborrecimento e a desesperança, são emoções negativas que desativam o comportamento e a ação de aprender (González et al., 2012).

Vários estudos centrados na análise das emoções e da motivação em contextos de ensino aprendizagem são referidos pelos autores (entre outros, e.g., Assor et al., 2005; Liu et al., 2009; Ntoumanis, 2002; Miquelon et al., 2005; Vallerand et al., 1993; Walls & Little, 2005; Vansteenkiste et al., 2009). Nestes, os resultados convergem na conclusão de que a satisfação e prazer com os resultados académicos está positivamente correlacionada com a forma mais autodeterminada da motivação e, por outro lado, a motivação menos autodeterminada está correlacionada positivamente com a ansiedade e insatisfação. Mais do que isso, o sucesso académico foi negativamente associado à amotivação e à motivação controlada (González et al., 2012).

Pensa-se assim que o sucesso académico poderá ser explicado por uma combinação de vários fatores, uma vez que os tipos de motivação mais autodeterminados, como a motivação intrínseca e a regulação identificada, estão positivamente associados a emoções agradáveis de realização, conquista, orgulho e bem-estar.

1.2. Emoções e Bem-Estar

1.2.1. Emoções

As emoções são processos psicológicos de extrema importância para a vida de cada um. A função das emoções é a de dar suporte às respostas perante as situações em que nos encontramos, de forma rápida e adequada, pelo que são um processo adaptativo e relevante para a nossa sobrevivência, preparando a resposta mais adequada ao contexto ou situação (Fernández-Abascal et al., 2019). Deste modo, correspondem a um conjunto de elementos organizado num sistema hierarquizado que recruta funções executivas como a atenção, memória e raciocínio lógico, entre outras, colocando-as à disposição para poder analisar os acontecimentos e dar a resposta adequada e de intensidade proporcional à situação (Fernández-Abascal et al., 2015).

A pesquisa devolve-nos a assunção de que as capacidades emocionais são fundamentais na busca pela felicidade e bem-estar, o que não significa que para “estarmos bem” temos de ser permanentemente positivos. As emoções de tom hedónico negativo (ou desagradáveis) são necessárias à sobrevivência de cada um de nós. Sentir emoções agradáveis e desagradáveis é

muito útil para a adaptabilidade e desenvolvimento pessoal. O problema não está na valência das emoções sentidas, mas na duração e intensidade das mesmas (Berrocal et al., 2012).

Entendemos que a análise de sentimentos e emoções se centra na identificação da valência da emoção e no grau de reação aos estímulos – excitação e conseguimos encontrar três categorias importantes na avaliação do significado emocional - avaliação (bom-mau), potência (forte-fraco) e atividade (ativo-passivo), não havendo lugar a uma valência “neutra” quando avaliamos emoções (Osgood et.al., 1980, citado por Mohammad, 2016).

A análise de emoções e sentimentos e a conotação de palavras tem sido alvo de interesse ao longo do tempo. Mohammad (2016) faz uma resenha sobre as questões e problemas associados à análise de sentimentos, nomeadamente através de aplicações automáticas e descreve, entre outras estratégias, as várias abordagens possíveis ao associar valência e emoções e deteção de sentimentos em linguagem falada e escrita. Como o autor refere, a análise de sentimentos é comumente utilizada para analisar a atitude de uma pessoa perante uma situação, como um juízo de valor ou uma reação afetiva, ou para determinar a valência de um texto, isto é, se este é positivo ou negativo ou neutro.

Considerando que há várias aplicações da análise afetiva categorial, destacamos duas: Na saúde pública, em que a identificação de emoções é útil para sinalizar estados emocionais como depressão ou ansiedade e rastrear o nível de bem-estar de quem escreve; e na educação, para rastrear o estado afetivo e emocional dos estudantes nas respostas escritas, percebendo-se que um aluno calmo e feliz aprende mais e melhor se comparado com outro que se apresenta ansioso ou frustrado (Dogan, 2012, citado por Mohammad, 2016).

Num documento escrito, as emoções e sentimentos podem estar associados a quem escreve, a quem lê e a quem é referido no texto. Sendo certo que nem sempre é fácil identificar as emoções associadas, estas podem ser determinadas pelo reconhecimento de sentimentos em palavras e frases que carregam em si a valência positiva ou negativa, como por exemplo “excelente”, “bom”, “feio” ou ainda aquelas que indiciam alguma das valências, como são exemplo “festa” “deliciado” ou “inferno”. Uma mesma palavra pode ter ainda conotações afetivas diferentes, conforme o contexto da frase em que aparece, de que é exemplo a palavra “imprevisto”, que pode ser positiva se o imprevisto leva a um ganho ou negativa se leva a uma perda (Mohammad, 2016).

A base de uma vida emocional saudável é composta de emoções, crescimento e compromisso pessoal. As emoções, independentemente da sua valência, servem-nos de guia para desenharmos compromissos que promovam o desenvolvimento pessoal e uma vida saudável e com propósito (Berrocal et al., 2012).

As emoções são essenciais em todas as áreas da pessoa e das sociedades; são fundamentais na nossa saúde, no nosso bem-estar, no sucesso profissional e nos processos de tomada de decisão. O progresso da sociedade não se faz sem a gestão das emoções daqueles que a constituem.

Emoções como o orgulho, a vergonha, a empatia, o embaraço e a culpa, o bem-estar e a autoestima são chamadas de autoconscientes e podem nascer da combinação de várias emoções, resultando numa emoção de características e expressão próprias (Sznycer, 2019). Destas, destacamos o orgulho, uma emoção de tom hedónico positivo que resulta de uma autoavaliação positiva de algo que fizemos ou produzimos com sucesso ou mérito. A experiência da pessoa é a de alegria e satisfação por ter realizado algo, de se sentir bem pelo que conquistou, ficando com vontade de repetir a experiência. Esta emoção é uma força motivacional em todos os aspetos da vida, com especial enfoque na vida social, e leva-nos a manter uma elevada autoestima, reforça comportamentos positivos, facilita o desenvolvimento psicológico e o bem-estar do sujeito que a experimenta (Lewis, 2008; Sznycer, 2019).

A capacidade para gerir as emoções ajuda as pessoas a crescerem e desenvolverem-se a nível pessoal e social, de forma adaptativa, o que promove o seu bem-estar subjetivo. Alguns autores (e.g. Goleman et al., 2013, Fernández-Abascal et al., 2015, 2019) falam-nos da eficácia da regulação emocional como fator de proteção do bem-estar pessoal e da saúde mental dos indivíduos e como motor ativo na procura da felicidade.

1.2.2. Bem-Estar

O conceito de bem-estar é percebido comumente como a avaliação que as pessoas fazem sobre as suas vidas e sobre o bom funcionamento psicológico e saúde mental (Sonnentag, 2015).

As investigações sobre o bem-estar (Ryan & Deci 2000; Ryff, 1995) têm seguido perspetivas distintas, entre a visão hedonista, centrada no bem-estar através do prazer como bem supremo – bem-estar subjetivo -, e a visão eudaimónica - doutrina aristotélica que prega a felicidade como desígnio da vida humana.

Sonnentag (2015) refere-se ao bem-estar como a experiência eudaimónica de realização e propósito de vida, a experiência da pessoa se sentir bem e ter uma vida prazerosa. O bem-estar tem uma dinâmica dentro da pessoa que flutua consoante a fase de vida da mesma e depende de fatores internos – como a resiliência, a autoestima -, e fatores externos - como a situação profissional ou familiar. Para a autora, o bem-estar é um estado desejado por muitos,

não é estável, varia em períodos de tempo e tem aspetos dinâmicos que dependem de fatores como o trabalho, as relações pessoais e familiares.

Para Diener (2009), o bem-estar subjetivo integra experiências de efeito positivo e altos níveis de satisfação com a vida, pelo que o bem-estar hedónico é visto como a experiência de se sentir bem, ainda que esta seja uma sensação subjetiva, por oposição à visão eudaimónica que vê o bem-estar como o viver uma vida significativa e com propósito. Para o autor, o bem-estar subjetivo está relacionado com boa saúde física, longevidade, melhor desempenho profissional, melhores relações interpessoais e até maior criatividade, competência tão valorizada nos dias que correm pelo mercado laboral.

Ryff et al. (1995, 2008), define o bem-estar psicológico como um conjunto de sensações ou dimensões que contribuem positivamente para a qualidade de vida dos indivíduos e está relacionado com a idade, o género, a etnia e a situação socioeconómica de quem o experimenta. Estas dimensões englobam a autoaceitação, o ambiente, relações positivas, autonomia, crescimento pessoal e propósito de vida.

Em 2013, Carol Ryff faz uma revisão das ideias geradas em vários estudos que tiveram em conta o seu modelo de bem-estar psicológico e percebe que são várias as evidências de que o bem-estar psicológico tem um carácter protetor da saúde dos indivíduos, sendo recorrente a ideia de que também a resiliência é um fator preponderante na capacidade dos indivíduos manterem o seu bem-estar face a adversidades.

Através de uma abordagem eudaimónica, as medidas criadas para operacionalizar o bem-estar foram sendo incorporadas enquanto instrumentos de avaliação em muitos campos de investigação transversais ao ser humano, como as transições entre as diversas fases do desenvolvimento ou a gestão pessoal da vida pessoal e profissional e a integração dos indivíduos na comunidade (Sonnentag, 2015).

Vale-Dias e colaboradores, num estudo de 2020, refere a dimensão espiritual do bem-estar e a sua importância para a saúde das populações. As autoras referem que o bem-estar espiritual se manifesta na qualidade das relações que o indivíduo estabelece consigo próprio, com os outros, com o ambiente e com algo que transcende o domínio humano – domínio transcendental. O bem-estar espiritual pode ser percebido como aquele que é experimentado quando há um propósito de vida significativo.

Em 2017, Hobson e Maxwell investigaram em que medida o bem-estar dos professores em início de carreira pode ser explicado pela TAD e concluíram que a satisfação das três necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento é uma condição necessária ao bem-estar, mas que este depende de outros fatores. Através de uma

análise qualitativa das respostas obtidas, foram identificados estados emocionais com referências frequentes a "gostar", "amar" e "ser feliz" na profissão, mas também “chateado”, “stressado” e “magoado” com a experiência profissional.

Não estando diretamente ligados com as necessidades psicológicas básicas, outros fatores não explicáveis pela TAD têm influência sobre o bem-estar percebido, como o facto de se gostar do que se faz, tirar prazer do trabalho, a percepção da remuneração face às responsabilidades ou volume de trabalho ou ainda outros fatores contextuais, de que são exemplo o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional ou o apoio à formação profissional (Hobson & Maxwell, 2017).

Os autores fazem notar que a boa qualidade do relacionamento surge como a necessidade psicológica básica mais relevante para melhorar a percepção de bem-estar e que o seu estudo fornece suporte empírico à TAD, sugerindo impacto no bem-estar promovido pela satisfação das necessidades de relacionamento e competência, bem como de autonomia, embora esta em menor grau quando comparada com as duas anteriores.

Já sabemos que para autores como Ryan e Deci (2009), a motivação intrínseca é considerada um fator para o bem-estar dos indivíduos enquanto experiência subjetiva de se sentir bem e autêntico e que as suas vidas são significativas. O bem-estar pode ainda resultar da percepção que a pessoa tem de características positivas de si, da sua vida profissional e da sua integração na sociedade.

O bem-estar psicológico passou a configurar, a par dos traços de personalidade, as fundações do que somos, estando ligado à saúde física e à regulação biológica. Assim, o crescimento pessoal, a autorrealização e a autoestima são provas relevantes sobre o bem-estar dos indivíduos (Ryff, 2013).

1.2.3. Bem-Estar e Educação

O Relatório Mundial da Felicidade, publicado anualmente em março dá-nos, em 2023, a imagem de um mundo onde mais de 50% dos inquiridos se sente feliz. Sendo um resultado positivo, revela um decréscimo que vem acontecendo nos últimos anos, influenciado entre outros, por fatores como a pandemia de covid-19, as crises humanitárias e as incertezas da guerra (Helliwell et al., 2023).

O relatório baseia-se na análise de indicadores como o apoio social, rendimento, saúde e generosidade, entre outros. A iniciativa Rede de Soluções para o Desenvolvimento Sustentável da ONU revela-nos que os países “mais felizes”, em 2023, são a Finlândia (em primeiro lugar pela sexta vez consecutiva), a Dinamarca, a Islândia, Israel e os Países Baixos,

pelo que a Europa se destaca com quatro países no “top 5” considerados os mais felizes do mundo, que se apresentam como sociedades mais equilibradas, com menores desigualdades sociais, mais apoios institucionais e sociais, que promovem o bem-estar dos cidadãos. Já Portugal cai da posição 34^a para a 56^a, revelando que os portugueses estão mais infelizes (média dos últimos 3 anos).

O 3º Relatório Global sobre Aprendizagem de Adultos e Educação, publicado pela Unesco em 2016, tem como tema central “O Impacto da Aprendizagem e da Educação na Saúde e no Bem-Estar dos Adultos; no Emprego e no Mercado de Trabalho e na Vida Social, Cívica e Comunitária”. Sendo o único dos cinco lançados até agora (o último é de 2022) que se debruça sobre a relação entre o bem-estar e a educação de adultos, é a ele que vamos buscar alguns dados interessantes sobre a temática.

Tendo por base pesquisas de monitorização respondidas por 139 Estados-membro da Unesco, o relatório destaca algumas das contribuições da Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA) para alcançar a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Assim, uma das primeiras e principais conclusões é a de que pessoas mais escolarizadas tendem a saber cuidar mais da saúde e sociedades mais educadas e escolarizadas têm populações mais saudáveis, pelo que assegurar a saúde e o bem-estar de cada um deve ser visto como um esforço ao longo da vida, a par da aprendizagem e educação.

Grande parte dos países auscultados neste relatório reconhece o contributo da educação ao longo da vida para a melhoria da saúde e do bem-estar. O relatório refere fortes evidências que relacionam a aprendizagem ao longo da vida com uma saúde melhor, como por exemplo um estudo britânico que refere que a participação em programas de educação e aprendizagem entre os 33 e os 42 anos tem efeitos no bem-estar dos indivíduos, que se refletem em deixar de fumar, fazer mais exercício e maior satisfação com a vida.

Outro dado interessante do relatório refere que a aprendizagem informal em contextos comunitários melhora a saúde mental e as habilidades educacionais. Mais ainda, a educação é um preditor positivo importante da previsão da expectativa de vida na maioria dos países auscultados, seja qual for o seu nível de desenvolvimento. No entanto, percebe-se que a educação (ou a falta dela) pode aumentar as desigualdades, pelo que a aprendizagem e educação de adultos terá um papel fundamental, uma vez que, segundo os resultados do relatório, afeta tanto a duração com a qualidade de vida.

Deste modo, percebemos que a educação de adultos e a aprendizagem ao longo da vida afeta positivamente a saúde e o bem-estar das populações, com destaque para o facto de que

indivíduos com maiores qualificações experimentam maior autoestima, maior felicidade, maior sentimento de autoeficácia, mais satisfação com a vida e maior bem-estar.

1.3. Educação de Adultos

Sendo um tema antigo e com várias tentativas, avanços e retrocessos, a educação e formação de adultos em Portugal, com recurso a processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), tem a sua génese em 1999 com a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), cujo objetivo basilar foi o de promover a Educação de Adultos para além da formação profissional preconizada até então, concebendo um sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação das competências adquiridas pela população adulta, através da criação de uma rede de Centros RVCC que permitissem elevar os níveis educativos e profissionais dos cidadãos (Tavares, 2010; Aníbal, 2013).

O sistema de certificação RVCC foi assegurado legalmente em 2001. No mesmo ano foi regulamentada, através de portaria, a criação dos Centros RVCC, cujo número ascendeu os oitenta e quatro até 2006, passando a designar-se de CNO - Centros de Novas Oportunidades a partir de 2005, com a entrada em vigor da Iniciativa Novas Oportunidades. Esta iniciativa, em vigor até 2011, revelou-se elementar nas políticas de qualificação da população portuguesa e de promoção da empregabilidade e da formação profissional, com forte impacto social e visibilidade pública (Tavares, 2010; Aníbal, 2013).

A ferramenta de base que sustenta os processos RVCC é o Referencial de Competências-Chave, que se aplica até hoje, e que permitiu deslocar a educação e formação de adultos do modelo escolar (conhecimento adquirido através de disciplinas) para um modelo centrado nas competências adquiridas ao longo da sua vida ou a desenvolver, conforme os acontecimentos de vida significantes para cada um (Ávila 2008; Aníbal, 2013). Neste modelo, deixamos de falar em “alunos” e passamos a falar de “candidatos”, pois os adultos que se inscrevem num processo RVCC passam a ser candidatos a um reconhecimento das suas competências.

No relatório de avaliação externa, coordenado na altura por Carneiro (2011, citado por Ávila, 2023), destacam-se os ganhos a nível da motivação e da autoconfiança dos sujeitos para “continuar a estudar”, a perceção do ganho de competências de literacia e digitais, melhoria de competências pessoais e sociais. Esta foi uma iniciativa que gerou grande adesão e se tornou uma marca pública de qualidade.

O fim abrupto dos CNO em 2011, fruto da mudança de governo e da crise social e financeira da altura, cria um vazio na educação e formação de adultos e coloca em suspenso a

certificação de competências, a que o Portugal tenta dar resposta, em 2014, com o acordo de parceria “Portugal 2020” proposto à Comissão Europeia, para estimular o crescimento a criação de emprego; são criados os CQEP – Centros de Qualificação e Ensino Profissional numa tentativa de reabilitar o processo RVCC, sem sucesso (Cavaco, 2022).

É em 2016, com um novo ciclo governativo, que as políticas públicas de educação de adultos são retomadas, com a criação por parte da ANQEP (Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional) dos Centros Qualifica, que retomam a certificação de competências de adultos através de processos RVCC, medida que continua a ser implementada atualmente (Anqep, 2017; Cavaco, 2022).

1.3.1. Centros Qualifica

A rede nacional de Centros Qualifica é fundamental no aumento da qualificação da população adulta pouco escolarizada, concorrendo para a sua empregabilidade e inclusão social. Estas estruturas têm a responsabilidade da mobilização não só de adultos, mas também de jovens inativos, para trajetórias de qualificação e certificação, tendo como premissa basilar a valorização da aprendizagem ao longo da vida. O Programa Qualifica pretende então aumentar os níveis de qualificação da população, melhorar a empregabilidade de adultos pouco escolarizados e promover a aquisição de competências que correspondam às necessidades do mercado de trabalho, de maneira a reduzir os níveis de analfabetismo (Anqep, 2017).

É prioritário para os Centros Qualifica mobilizarem todo o tipo de estratégias para atraírem públicos diferenciados que precisam melhorar as suas competências e completar percursos de educação ou formação, com especial olhar para aqueles que vivem em situações de vulnerabilidade pois, para estes, a obtenção de uma qualificação pode ser a porta de entrada para a mudança futura da sua situação (Anqep, 2017).

A atividade principal dos Centros Qualifica é a da qualificação de adultos pouco escolarizados, tendo como principal recurso o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), que pode ser reforçado com a frequência de formação certificada, consoante o perfil e as necessidades individuais de cada candidato à certificação. De maneira a assegurar a qualidade e o rigor do seu funcionamento e procedimentos avaliativos, verifica-se a exigência de uma prova de certificação final de caráter expositivo, perante um júri, conjugada com a análise do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) e dos instrumentos de avaliação aplicados durante as etapas de reconhecimento e validação de competências.

Para Ávila (2008), os adultos que são incluídos em processos de RVCC pertencem a um sub-grupo particular de população adulta pouco escolarizada e que partilham uma característica fundamental, a qual os distingue, muito provavelmente, de outros adultos pouco escolarizados: tendo sido admitidos num processo de RVCC, desenvolveram certamente competências superiores às do nível de escolaridade que detém. Esta situação permitirá investigar, por exemplo, quais as condições e os contextos sociais que favorecem o desenvolvimento de determinadas competências-chave, bem como em que medida o nível escolar até aí detido é percebido por estes adultos como sendo limitador, ou seja, o conflito entre certificação formal e competências.

1.3.2. Certificação de Competências com recurso a Histórias de Vida

O processo RVCC pressupõe o acesso a adultos maiores de 23 anos e com, pelo menos, três anos de experiência profissional. É esperado que as competências adquiridas de maneira não-formal possam ser igualadas às aprendizagens formais da escolaridade obrigatória e que o candidato seja dono de maturidade bastante para fazer corresponder acontecimentos de vida a competências equiparáveis às do referencial-chave. Essa correspondência materializa-se com a construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagem, cujo fio condutor é orientado pelo recurso à escrita da sua história de vida. Este portfólio é assim um instrumento de caráter reflexivo, construído ao longo do processo, no qual se explicitam e organizam as evidências das competências adquiridas pelo candidato ao longo da vida, que agrega documentos de natureza biográfica e curricular, de maneira a permitir a validação das mesmas. Por outras palavras, é um documento onde explanam a sua história de vida e refletem sobre as aprendizagens que dela retiram (Portaria 232/2016).

Nas atividades de orientação dos candidatos nos Centros Qualifica procura-se promover o desenvolvimento de indivíduos capazes de aceitarem as alterações ocorridas também a nível pessoal e social, conhecendo-se melhor e adquirindo autoconsciência que lhes permite uma adaptação às circunstâncias. Um dos objetivos maiores dos programas de RVCC passa por “formar sujeitos racionais, autónomos e independentes, mesmo que os problemas que enfrentam nas suas vidas sejam incompreensíveis para os próprios e condicionados por processos sociais” (Guimarães, 2020, p. 45).

Os programas de qualificação de adultos permitem-lhes sair do isolamento, desenvolver novos recursos e estratégias, contribuindo para mudanças pessoais, pelo que se revestem de uma função social que dá lugar, nestes processos, a uma nova socialização. Nas situações

educativas, facilita-se uma visão de conjunto, a capacidade de intervenção aumenta e as transações entre os intervenientes otimizam-se (Tavares, 2010).

O processo de RVCC implica um método de conhecimento em que os participantes constroem a sua história por etapas e constataam as modificações que se realizaram neles e nas suas competências através da informação relatada. O conjunto de aquisições acumuladas durante a vida e a consciência de ser sujeito da sua história permite ao participante ter a noção do que está em jogo durante todo o processo até à sua conclusão (Ferrarotti, 2007; Aníbal, 2013).

As narrativas de histórias de vida em contexto formativo concorrem para uma educação continuada e transformadora. Estas narrativas contêm, em si, uma pluralidade de sentidos da existência do singular-plural, estimuladora do pensamento, da criatividade e da ação dos intervenientes (Josso, 2007). As práticas de reflexão sobre si que as histórias de vida escritas propiciam são como um laboratório de compreensão da nossa aprendizagem e do ofício de viver num mundo em constante mutação.

A mesma autora considera ainda que qualquer projeto de formação dirigido a adultos pode trazer à superfície as suas preocupações existenciais, partindo da análise das suas histórias de vida, entrelaçando-as com os temas da sua existência, da sua identidade e dos outros, permitindo aceder aos seus problemas profissionais e vivências com que se interrogam e questionam a vida.

Dhunpath (2000) fala-nos das histórias de vida como relatos biográficos de indivíduos, contados pelos próprios, permitindo ter acesso a detalhes sobre a evolução das crenças e atitudes das pessoas ao longo do tempo, sendo relevante a análise destes relatos quando a investigação procura ligações entre desenvolvimento psicológico e processos sociais. O recurso às histórias de vida permite-nos alcançar a perspetiva única de um indivíduo e aquilo que constitui a sua verdade e a sua realidade, bem como as perspetivas que ele partilha com outros e que constituem as suas realidades e as suas verdades partilhadas (Brandão, 2007).

Através da análise das histórias de vida escritas pelos adultos, cujo objetivo é verem reconhecidas as competências adquiridas em contexto informal e obterem uma certificação escolar, temos acesso “às trajetórias, às práticas e às disposições destes sujeitos em particular” (Ávila, 2008), uma vez que é durante o processo de RVCC que os candidatos são incentivados a refletir sobre a sua história de maneira a identificar os momentos mais marcantes e a relação destes com o desenvolvimento de competências que lhes dê acesso à certificação (Aníbal, 2013; Ávila, 2023).

As histórias de vida revestem-se de subjetividade, não querendo isso dizer que são falsas. Bertaux (2020) refere que, embora a expressão sequencial dos factos seja subjetiva, estes (os factos) não deixam de ser objetivos. Então, desde que o narrador se sinta “livre” para dizer tudo (ainda que obviamente não o faça), uma história de vida permite de facto o acesso à sua subjetividade, a uma visão do mundo que é única, e também à forma como o narrador se posiciona no mundo e o papel percebido que tem nele, os seus desejos e falhas. Para o autor, as histórias de vida dão-nos acesso à *subjetividade*, *expressividade* e *singularidade* de cada sujeito (Bertaux, 2020).

1.3.3. Motivação e Qualificação de Adultos

Alguns autores (e.g. Guimarães, 2016) consideram que o Sistema Português de Educação de Adultos é centralizado na qualificação e certificação formais e negligencia a aquisição de novas competências, bem como o desenvolvimento do pensamento hipotético-dedutivo necessário ao desempenho de profissões e tarefas diferenciadas. No entanto, contrariando esta ideia, Rothes e colaboradores, num estudo de 2017, demonstram-nos que os níveis de responsabilidade e autoeficácia encontrados nos adultos em processo de certificação RVCC são bons preditores para a permanência dos mesmos no sistema educativo e para a conclusão da sua certificação.

Mais ainda, as autoras consideraram que o Sistema de Educação de Adultos português pode contribuir para níveis altos de motivação intrínseca, responsabilidade e sentido de autoeficácia nos participantes e que as práticas educativas para adultos são, em Portugal, inovadoras e adequadas a esta população, com um sistema de reconhecimento e validação das competências e das aprendizagens informais adquiridas ao longo da vida, o que aumenta a confiança e as perceções de autoeficácia.

Já em 2012, Barros considerava que a política instituída pelos programas de educação de adultos, de promoção de competências para o trabalho, através de uma maior consciência das aprendizagens realizadas ao longo da vida pelos adultos pouco escolarizados e inscritos em processos de RVCC, indiciava uma desvalorização dos contributos dessas aprendizagens noutras dimensões da vida, limitando a reflexão acerca do percurso de cada um e as suas implicações, já que os acontecimentos de vida são, por vezes, vistos pelos adultos como escapando ao seu controlo, como uma fatalidade do destino.

O estudo de Rothes e colaboradores (2017) foi feito com uma população adulta a frequentar cursos EFA (Ensino e Formação de Adultos), que permitem aos adultos concluir o ensino básico e secundário após abandono precoce. Esta e outras modalidades de certificação

e aprendizagem ao longo da vida, de que são exemplo os processos de RVCC, baseiam-se em parte ou na totalidade na validação por reconhecimento das aprendizagens formais e não formais dos adultos e os conteúdos relacionam-se com as suas experiências de vida e profissionais. Percebe-se que os adultos candidatos ao reconhecimento de aprendizagens e de competências apresentam um vasto depósito de experiências e histórias de vida, que são uma ferramenta inestimável para o processo de aprendizagem.

A presença dos técnicos que acompanham os adultos tem um papel que se reveste de fundamental importância na promoção da motivação intrínseca e no sucesso dos adultos com baixa qualificação, promovendo procedimentos de autoavaliação e diagnóstico de necessidades, ajudando-os no processo de escolha do melhor programa educacional e de certificação, adequado aos seus objetivos e valores, criando ambientes que estimulem a autonomia e as escolhas conscientes (Silva et al., 2007)

Os adultos com baixos níveis de escolarização transportam ainda assim uma panóplia de experiências que, sendo relevantes, devem ser validadas com a ajuda dos técnicos. Os educadores de adultos devem adequar o nível de dificuldade, dando tarefas e colocando desafios que permitam a esta população sentirem-se competentes.

A abordagem centrada na pessoa permite explorar combinações naturais de dimensões motivacionais e definir perfis motivacionais, o que poderá ser importante no futuro para identificar estratégias de ensino-aprendizagem adequadas à diversidade de adultos que decidem voltar a estudar (Roths et al., 2017).

1.4. Objetivo e Questões de Investigação

O objetivo geral deste estudo é investigar em que medida a participação num processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), que envolve a escrita de histórias de vida, pode contribuir para satisfazer necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento, conducentes a bem-estar, tendo por base da Teoria da Autodeterminação.

Em particular, recorrendo a entrevistas e posterior análise qualitativa das respostas, procuraremos:

1. Analisar a autoperceção dos participantes em relação à autonomia, competência e relacionamento em três fases distintas:
 - a) Na fase que antecede a inscrição no processo RVCC.
 - b) Durante o processo RVCC e após a obtenção da qualificação.
 - c) No presente e num futuro próximo, considerando aspetos pessoais e profissionais, após a conclusão do processo RVCC.
2. Analisar os sentimentos que emergem na descrição do processo RVCC e sua conclusão, com o intuito de compreender as experiências afetivas associadas ao processo RVCC.

CAPÍTULO 2

Método

2.1. Contexto

O nosso estudo recorreu a uma amostra de 15 participantes do Centro Qualifica do Algueirão. Incide, por isso, num contexto e população particulares.

O Centro Qualifica do Algueirão (CQA) é promovido pelo Agrupamento de Escolas do Algueirão (AEA), com sede na Escola Básica e Secundária Mestre Domingos Saraiva, uma entidade formadora de referência no Concelho de Sintra, com oferta educativa e formativa diversificada para jovens e adultos. Situa-se na freguesia de Algueirão - Mem Martins, sendo a maior freguesia do Concelho de Sintra. Dentro da freguesia destaca-se a existência de quatro bairros que foram considerados pela Câmara Municipal de Sintra de intervenção prioritária.

A estratégia da Escola é proporcionar uma resposta formativa diversificada a todos. Por isso, o Centro Qualifica do Algueirão constitui-se como mais uma estrutura específica da organização da própria Escola, que pretende alargar o público-alvo e a sua oferta formativa (Relatório de Autoavaliação do CQA, 2018, 2019). No levantamento de necessidades realizado em 2017, num universo de aproximadamente 66 mil habitantes, 70% da população da freguesia apresentava escolaridade inferior ao secundário e 17% inferior ao 1º ciclo, percebendo-se uma necessidade premente de elevar competências e promover estratégias efetivas de educação e formação de jovens adultos, bem como de estratégias que visam a integração na vida ativa e profissional de todas as pessoas, numa perspetiva de igualdade de oportunidades, inclusão social e bem-estar da população (CQA, 2018, 2019).

Em 2017 foi apresentado um projeto pelo AEA à Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP). Este projeto foi considerado de excecional valor nas propostas apresentadas pelo que, apesar da candidatura extemporânea e de o Concelho de Sintra já ter três Centros Qualifica aprovados pela mesma agência e a iniciar funcionamento, o CQA foi aprovado e teve a autorização de funcionamento publicada em Diário da República a 25 de agosto de 2017, abrindo ao público a 1 de setembro do mesmo ano. Na sua génese, o CQA tem como princípios orientadores facilitar o acesso a planos de educação e formação a jovens e adultos; reconhecer, validar e certificar competências adquiridas ao longo da vida e promover a autoestima e motivação pelas aprendizagens e experiências vividas.

A equipa do CQA é formada pela sua Coordenadora, duas Técnicas de Orientação, Certificação e Validação de Competências (TORVC), ambas psicólogas, e por professores e

formadores do quadro da Escola, designados anualmente pela Diretora do agrupamento, de maneira a cobrir as necessidades a nível dos conteúdos programáticos do processo RVCC.

Como referido, o processo RVCC assenta na organização de um portfólio (PRA) que reflete as aprendizagens formais, não-formais e informais dos participantes ao longo da vida adulta, numa metodologia que recorre à escrita das suas histórias de vida. Neste estudo não analisámos as histórias de vida escritas que foram a base do processo de certificação, mas servimo-nos da narração das mesmas para, em entrevista, explorar os aspetos relacionados com as nossas questões de investigação.

Segundo Bertaux (2020) é na narração e repetição que vamos encontrar o aparecimento de recorrências que nos levam a um ponto de saturação, permitindo a generalização a partir de dados qualitativos. O que se pretende é uma abordagem profunda no estudo de um “objeto” (problema estudado), diferente do que se faz em questionários correspondentes a métodos quantitativos, uma vez que a investigação depende desse objeto e das possibilidades práticas do seu estudo.

2.2. Método

O presente estudo recorre a uma metodologia que se baseia na análise qualitativa das respostas dadas em entrevista pelos participantes, na análise quantitativa das respostas obtidas numa escala que avalia a satisfação dos participantes em relação às necessidades psicológicas da TAD apresentada no fim das entrevistas e na articulação entre as duas.

Uma metodologia que recorre a entrevistas e sua análise qualitativa revela-se particularmente útil por permitir perceber a forma como os participantes sentem e percebem determinados fenómenos. Este método tem por base a interpretação da experiência subjetiva dos participantes, colocando o foco e atenção na forma como as pessoas interpretam o seu mundo, a que não são alheios as emoções e sentimentos (Resende, 2016).

Numa pesquisa que envolva memórias de histórias de vida e o recurso a entrevistas surgem algumas questões relacionadas com a recolha de dados e a escolha da amostra; assim, nas entrevistas é importante adotar duas regras: perguntar como (e não porquê) e incluir as apreciações subjetivas dos eventos, ou seja, o que o entrevistado pensou e sentiu (Birks et al., 2019; Silva et al., 2007).

Ferrarotti (2007) descreve este método como estratégia privilegiada para estudar processos sociais, sublinhando o seu valor heurístico para a investigação das relações entre história social e história individual. Para aceder a dados qualitativos é necessário estabelecer

relações de confiança durante a realização das entrevistas para aceder às narrativas sobre as histórias de vida dos participantes. A metodologia qualitativa exige tempo para a sua realização, com grande volume de informação recolhida e processamento dos dados mais moroso; as suas vantagens incluem o contacto presencial com o entrevistado que facilita a resposta a todas as questões, a relação de empatia e o clima de confiança estabelecidos (Lanford et al., 2019; Gonçalves et al., 2021).

2.2.1. Amostra e procedimentos

O presente estudo é exploratório, em que a amostra provém do Centro CQA, com o qual foi estabelecido um protocolo de colaboração (anexo A). A equipa do CQA selecionou 15 participantes que preenchiam os critérios de elegibilidade para participar no estudo, designadamente ter obtido Certificação de Conclusão do Secundário através de RVCC, entre 2020 e 2023. Optou-se por realizar entrevistas exclusivamente a indivíduos que tivessem frequentado e concluído nos últimos 3 anos o processo de RVCC (por referência à data da entrevista). A opção de entrevistar indivíduos já certificados relaciona-se com o objetivo principal da investigação, que pretende analisar o impacto da certificação na perceção de bem-estar dos participantes.

Após solicitado o consentimento informado dos participantes (anexo B) e obtida a autorização para partilha de endereço de email foram agendadas entrevistas. As entrevistas foram realizadas via zoom, entre os dias 25 de abril e 8 de junho de 2023. Com a autorização dos participantes, as entrevistas foram registadas em áudio para posterior transcrição. Com a transcrição das entrevistas e organização em documentos escritos identificados com um código alfanumérico, as gravações em áudio foram eliminadas, dando provimento à proteção de dados imposta pela Lei da proteção de dados e pela Comissão de Ética do Iscte (parecer 70/2023).

No fim das entrevistas foi pedido aos participantes que respondessem a um questionário online através de um link disponibilizado no momento. O questionário online esteve aberto entre os dias 25 de abril e 26 de junho de 2023. A análise com estatística descritiva permitiu fazer a caracterização sociodemográfica da amostra e avaliar a satisfação de necessidades psicológicas básicas. Das respostas obtidas, catorze foram completas e um dos participantes fez duas tentativas de resposta não completas.

Dos 15 participantes, 8 são mulheres e 7 são homens. 13 estão empregados e 2 estão desempregados. Os participantes têm entre 26 e 62 anos ($M = 40.92$, $DP = 11.39$). A maioria dos participantes ($n = 11$) nasceu em Portugal, 2 em Angola e 1 em S. Tomé e Príncipe.

Quanto ao estado civil, 6 são solteiros, 5 são casados ou em união de facto, 3 estão divorciados e 1 não respondeu (estatística descritiva, anexo C).

2.2.2. Instrumentos e medidas

2.2.2.1. Dados sociodemográficos

No questionário sociodemográfico constavam questões sobre a idade (numérico), género (masculino, feminino, outro, não responde), país de origem (por nomeação) e estado civil (casado, união de facto, solteiro, divorciado, outro). A situação profissional foi pedida e registada durante as entrevistas.

2.2.2.2. Entrevista semi-diretiva

Com as entrevistas pretendemos fazer uma abordagem da história de vida dos participantes, pelo que foi elaborado um guião de entrevista semi-diretiva com questões abertas que procuram explorar três circunstâncias e momentos da vida dos participantes: Fase anterior ao processo de RVCC, Fase do processo RVCC e Fase de conclusão e após qualificação.

Para cada período ou fase as questões colocadas visavam obter informação que nos permitisse analisar o modo como os participantes relatavam aspetos da sua vida que remetessem para as dimensões Autonomia, Competência e Relacionamento, bem como extrair informação sobre as emoções relatadas (anexo D):

1. Fase anterior à inscrição no processo de RVCC: Com o objetivo de explorar a frequência do ensino regular, a infância e adolescência, relação com a família e os amigos, o que poderá ter contribuído para o abandono escolar antes de terminar o ensino básico e secundário (e.g.: “Gostou de andar na escola?”; “Sentiu que a família o apoiava?”; “Porque abandonou a escola?”).
2. Fase do processo RVCC: Foram colocadas questões que pretendem investigar quais as motivações para a inscrição no processo RVCC, como teve conhecimento do processo, a relação com os colaboradores, formadores e técnicas, dificuldades sentidas durante o processo de escrita da história de vida e emoções associadas. (e.g.: “O que o motivou a inscrever-se no processo RVCC?”; “Quais as dificuldades ou limitações que sentiu durante o processo?”; “Como foi para si recordar e escrever determinados episódios da sua vida?”).
3. Fase de conclusão e após a qualificação: Procurámos compreender que dificuldades foram sentidas durante a sessão de júri, as emoções associadas e como perspetivam o seu presente e futuro próximo a nível profissional e pessoal. (e.g.: “Quais as emoções que

sentiu no dia em que foi a Sessão de Júri de Certificação?”; “Após a certificação, sente que passou a ser mais apreciado pelos outros?”; “O que pensa ter ganho a nível do seu bem-estar?”).

Para facilitar as respostas dos participantes sobre as emoções sentidas durante o processo e após a sua conclusão, foi apresentada uma lista de emoções, com base na EAS - Escala de Avaliação das Emoções (Carlson et al., 1989), adaptada à população portuguesa por Moura-Ramos e Colaboradores em 2004. Composta por uma lista de 24 emoções, a escala baseia-se na ideia de que há emoções fundamentais que se encontram em diferentes culturas e assume que algumas são essenciais para caracterizar as respostas dos indivíduos em várias situações e é composta por sete fatores principais: cólera, tristeza, ansiedade, felicidade, surpresa, medo e culpa.

Para o objetivo do presente estudo, não avalíamos a resposta a cada item, mas utilizámos as 24 emoções para facilitar aos participantes a identificação de emoções e sentimentos experienciados no processo.

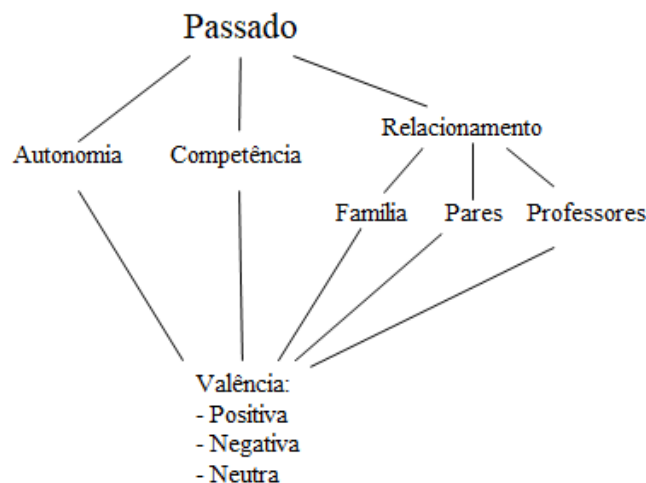
As respostas às entrevistas, depois de transcritas e organizadas em 15 documentos independentes, foram alvo de análise de conteúdo categorial no programa MAXQDA (versão 2022), um software que permite a análise de dados não estruturados incluindo textos escritos em vários formatos. A análise foi orientada pela TAD e as emoções experienciadas, de maneira a podermos apurar como veem os participantes as suas necessidades satisfeitas, quais as motivações iniciais para o processo RVCC, como decorreu o processo e como veem a sua certificação projetada no presente e no futuro.

A criação das categorias seguiu a regra das perguntas das entrevistas e foram organizadas em 3 dimensões, correspondentes aos 3 momentos da entrevista:

1. Fase anterior à inscrição no processo de RVCC - dimensão *Passado*: Procurou-se codificar as respostas nas categorias Autonomia, Competência, Relacionamento e “Outros” (vivências académicas, familiares, acontecimentos não incluídos nas outras categorias). A categoria Relacionamento foi ainda subdividida em “Família”, “Pares” e “Professores”.

Figura 1.

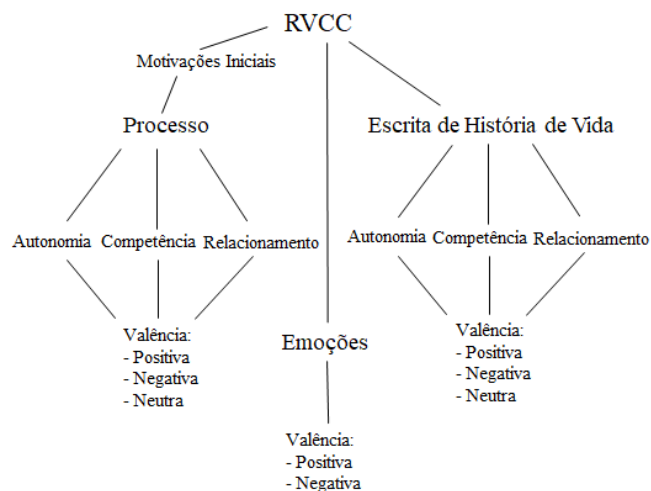
Esquema representativo das categorias de análise definidas para a Fase *Passado*



2. Fase do processo RVCC – dimensão *RVCC*: Incluímos as categorias “Motivações Iniciais” e “Processo de RVCC”. Em ambas foram codificadas as respostas nas categorias “Autonomia”, “Competência” e “Relacionamento”. Na análise das respostas que abordaram o “Processo” acrescentámos duas subcategorias: uma relativa a elementos da entrevista que remetiam para “História de Vida (memórias e família)” e outra que procurou classificar as “Emoções” reportadas quando os participantes abordaram esta dimensão.

Figura 2.

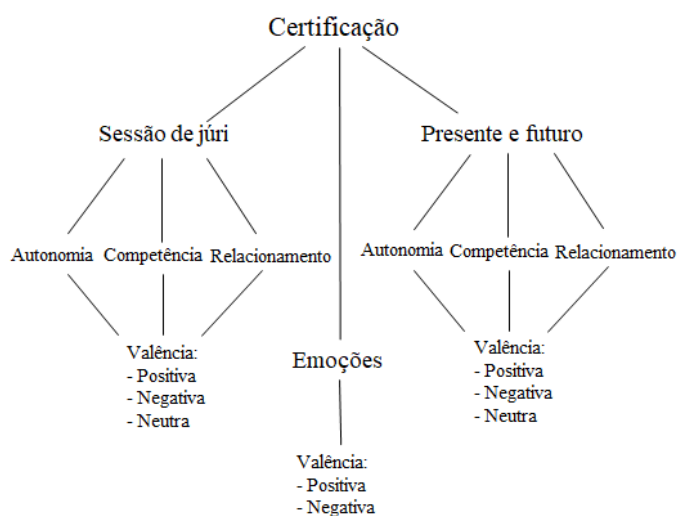
Esquema representativo das categorias de análise definidas para a Fase do Processo *RVCC*



3. Fase de conclusão e após a qualificação –*Certificação*: Remete para narrativas sobre a “Sessão de Júri” e sobre perspectivas do “Presente e Futuro”. As respostas foram analisadas nas três necessidades psicológicas básicas da TAD - Autonomia, Competência, Relacionamento e ainda Emoções experienciadas.

Figura 3.

Esquema representativo das categorias de análise definidas para a dimensão *Certificação*



A todas as categorias e subcategorias foram acrescentadas as valências Positiva, Negativa ou Neutra e foi esta valência que norteou a análise dos resultados obtidos.

2.2.2.3. Satisfação de Necessidades Psicológicas Básicas

Para avaliar a satisfação dos participantes em relação às necessidades psicológicas da TAD foi aplicada a Escala de Satisfação de Necessidades Psicológicas Básicas. Trata-se de uma escala de autopreenchimento (Deci & Ryan, 2000; Gagné, 2003), adaptada à população portuguesa por Sousa e colaboradores (2012), composta por 21 itens divididas nas seguintes três subescalas: *autonomia* (sete itens; e.g., “Sinto-me livre para decidir por mim próprio/a como viver a minha vida.”; “Na minha vida diária tenho que fazer frequentemente o que me mandam”); *competência* (seis itens; e.g., “Frequentemente não me sinto muito competente”; “Fui capaz de aprender recentemente novas competências interessantes”); e *relacionamento* (oito itens; e.g., “Dou-me bem com as pessoas com quem contacto”; “Sou uma pessoa reservada e não tenho muitos relacionamentos sociais”).

Na aplicação é pedido ao participante que “leia cada afirmação e pense em que medida cada item se relaciona com a sua vida e que indique o quanto é verdadeiro para si”. Os itens são avaliados numa escala de resposta tipo Likert de 7 pontos (de 1 = Nada verdadeiro a 7 = Totalmente verdadeiro) e a pontuação é efetuada pelo somatório das respostas dos itens de cada subescala após inversão da pontuação dos itens negativos. Foram criadas variáveis compósitas que correspondem à média das respostas de cada subescala, pelo que quanto maior o valor, maior a perceção de Autonomia, Competência e Relacionamento.

Na adaptação da escala à população portuguesa os autores consideram que as três subescalas de necessidades se encontram significativamente correlacionadas e com saturações cruzadas, o que significa o funcionamento integral das necessidades, ficando comprovada a validade do conteúdo da escala e a sua utilidade, podendo ser utilizada no formato proposto na versão original (Sousa et al., 2012).

Resultados

3.1. Análise de Entrevistas

Nesta secção apresentamos os resultados da análise destas entrevistas através do software MaxQDA, centrando-nos nas principais categorias e outras dimensões emergentes. Em função dos objetivos efetuámos a análise dos resultados para cada fase das entrevistas:

1. Fase anterior à inscrição no processo de RVCC - Dimensão *Passado*;
2. Fase do processo RVCC – Dimensão *RVCC*;
3. Fase de conclusão e após a qualificação – Dimensão *Certificação*.

Optámos por analisar os dados a partir dos valores totais de segmentos em cada fase e, dentro destas, analisamos os segmentos codificados nas valências. Para cada categoria analisada ilustramos com exemplos de segmentos codificados. A tabela completa que relaciona o número de segmentos codificados em cada categoria e o número de participantes é apresentada em anexo (anexo E).

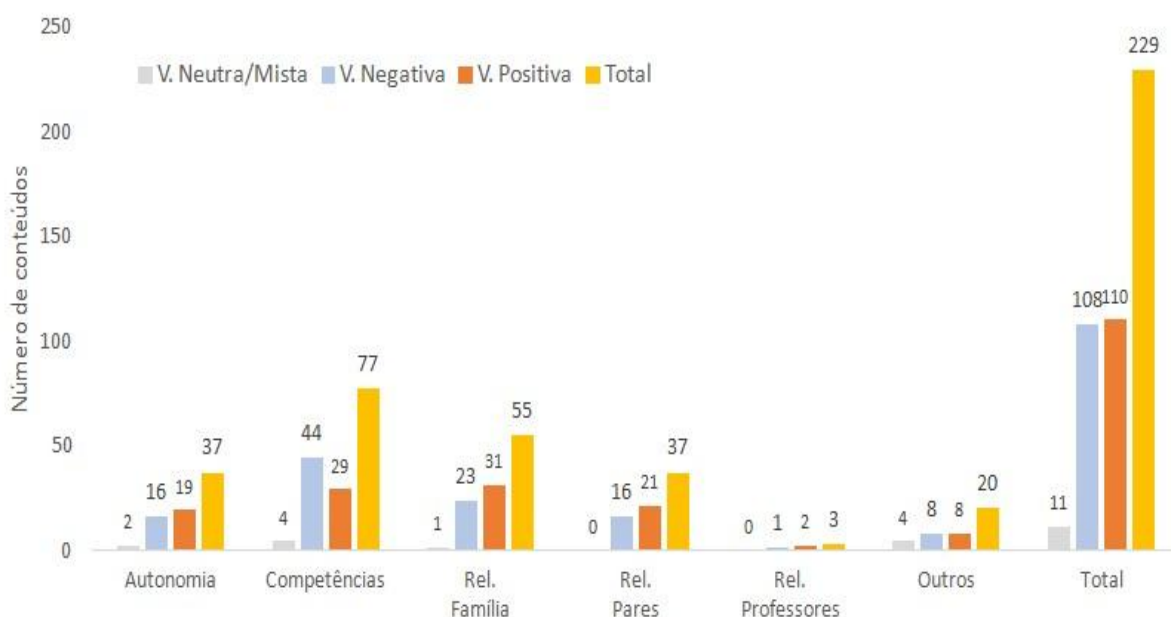
Em cada dimensão de análise começamos por olhar para os valores globais, seguido dos valores totais de segmentos codificados em cada categoria da TAD e, por fim, outras categorias criadas a partir das questões das entrevistas naquela fase. Em cada categoria analisamos os resultados por valência – negativa (vn) e positiva (vp), e deixamos exemplos.

3.1.1. Resultados da análise das respostas obtidas nas categorias definidas para a Fase de Inscrição no processo de RVCC

Em relação ao processo RVCC, foram codificadas respostas a questões da entrevista sobre o passado a nível escolar, integração e resultados escolares, relação com a família, amizades e professores. A Figura 4 apresenta a distribuição de conteúdos relativos a esta fase, classificados nas dimensões da TAD (autonomia, competência, relacionamento) e respetiva valência. Foi acrescentada a categoria “outros” quando o conteúdo não se adequava a nenhuma das necessidades básicas da TAD, nomeadamente relatos de doença ou alterações no percurso pessoal.

Figura 4.

Distribuição dos Conteúdos das Entrevistas Relativos à Fase Anterior à Inscrição no Processo de RVCC, em função das Necessidades básicas da TAD e Respetiva Valência



Nesta fase foram codificados 229 segmentos. Nas dimensões da TAD os conteúdos relacionados com relacionamento ($n=95$) foram os mais referidos, seguidos pela abordagem da sua competência ($n=77$) e apenas 37 relativos a autonomia.

Observando de forma mais detalhada cada categoria verificamos que, em *Autonomia*, as valências *negativa* (vn) e *positiva* (vp) estão relativamente equilibradas, com 19 e 16 segmentos codificados respetivamente, de que deixamos exemplos:

"Se não trabalhasse, não teria o que comer ou onde dormir." (S1, vn)

"Mas eu não senti falta da escola porque estava feliz a fazer aquilo que queria, estava a investir naquilo que queria." (S13, vp)

Através da leitura atenta destes excertos constatamos que: a) os excertos codificados como negativos remetem sobretudo para uma vivência negativa da escola, para problemas familiares ou necessidades financeiras que justificaram o abandono escolar; e b) por sua vez, os positivos decorrem de uma leitura das vantagens (ou do retorno, essencialmente financeiro), associadas, na altura à saída da escola e ao início de uma profissão. Ou seja, quando refletem sobre o seu passado, a decisão de abandonar a escola e começar a trabalhar é por muitos lida como “positiva”, por ter estado associada a um ganho de independência, sobretudo financeira.

Na categoria *Competência* foram codificados 77 segmentos, 44 de valência *negativa* presentes em todos os 15 entrevistados, resultado revelador da noção de insucesso escolar e da carga que esse insucesso acarretava na vida dos participantes. Em menor número ($n=29$), identificamos 29 segmentos de valência positiva em 13 participantes.

A dimensão das competências surge, como seria de esperar, associada quer à escola, quer à vida profissional, precocemente iniciada. É interessante verificar que uma parte dos entrevistados considera que era um bom aluno e que tinha boas notas; outros relatam experiências positivas associadas à aprendizagem de uma profissão (tecelagem, desporto, trabalho de escritório, cuidar de crianças, entre outras). Porém, na vertente negativa, é sobretudo a má relação com a escola que sobressai. Muitos relatam as dificuldades de aprendizagem, as más notas e as reprovações. Nalguns casos, surgem sentimentos de arrependimento relativamente à saída precoce da escola. São exemplo, os seguintes dois excertos:

“não me apercebi do erro de ter deixado a escola, mais tarde fiz mais tentativas, mas todas falharam.” (S6, vn)

“Eu era um bom aluno, tinha boas notas, bem comportado.” (S9, vp)

Na categoria *Relacionamento* foram codificados 95 segmentos (54 de valência *positiva* e 40 de valência *negativa*), distribuídos pela família ($n=55$), pares ($n=37$) e professores ($n=3$).

É interessante notar que quando se referiram aos *pares* dominou a valência *positiva* ($n=21$) mencionados por 10 participantes. Por serem respostas analisadas nas questões da entrevista referentes a relações escolares, este será um bom indicador de que, apesar do abandono, a escola deixou em muitos casos boas recordações a nível das relações interpessoais com os pares. Ainda assim, não podemos descuidar que nalguns casos, menos frequentes, as relações entre pares na escola foram problemáticas, pelo que na valência *negativa* encontramos 16 segmentos codificados.

“Mas sempre gostei da escola, dos colaboradores, não era malcomportada, gostava muito.” (S3, vp)

“Cheguei a Lisboa no início de férias de verão e tempo de praia, e como já tinha alguns amigos cá, para mim foi fácil, pois era brincadeira de manhã até à noite.” (S5, vp)

“inicieei o secundário e logo surgiram novas situações, não me enquadrei com os novos colaboradores, foi uma desilusão” (S6, vn)

A relação com a *família*, o apoio familiar nos estudos e no estímulo à permanência na escola apresenta 31 segmentos de valência *positiva* para 11 inquiridos e 23 segmentos de

valência *negativa* para 9 inquiridos, o que nos pode dar uma ideia de que para alguns participantes as dificuldades na relação familiar foram marcantes e poderão ter tido impacto no passado escolar. São exemplos, os seguintes segmentos:

“Rapidamente aumentei os tempos dedicados à modalidade e a minha mãe foi-me sempre incentivando e apoiando e a minha ambição foi tornar-me profissional.”
(S2, vp)

“Aos 17 anos decidi sair de casa, devido a uma grande discussão com a minha mãe. Devido à infância e adolescência da minha mãe, sobrou pouco espaço para o carinho e amor que todas as crianças e adultos precisam” (S4, vn)

Percebemos a centralidade da família no percurso escolar e profissional e o facto de alguns participantes sentirem necessidade de “ajudar” financeiramente os familiares, o que serve de justificação para a saída precoce da escola e o início da atividade profissional, com relatos da intervenção de familiares próximos (pais, tios, irmãos).

Foram ainda codificadas na categoria *Outros* conteúdos que não remetiam para as dimensões da TAD, mas de pouca expressão, com 20 de segmentos codificados no total. Estes segmentos corresponderam a acontecimentos do passado como doença ou mudanças na vida pessoal dos participantes. Nesta categoria, temos em igual número os segmentos codificados nas duas valências ($n=8$), de que são exemplo, os seguintes:

"por motivos de namoro, tive um namorado que era muito violento e eu deixei de estudar." (S15, vn)

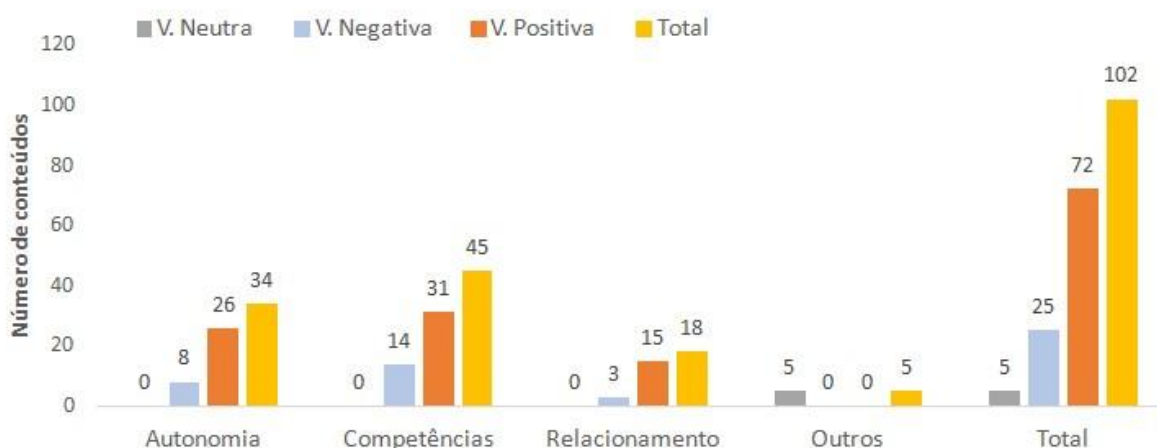
"Tenho uma força enorme dentro de mim para lutar e alcançar os meus objetivos mesmo quando perco tudo na vida." (S1, vp)

Considerámos ainda de valência *neutra/mista* quatro afirmações descritivas que deram suporte à narrativa: *"por volta dos meus seis anos entrei para a escola no Colégio Vasco da Gama, onde estudei do primeiro ao sétimo ano, tendo depois concluído o oitavo e nono ano no ensino público."* (S2)

3.1.2. Resultados da análise das respostas obtidas nas categorias definidas para a fase do processo de RVCC

Figura 5.

Distribuição dos Conteúdos das Entrevistas Relativos às Motivações Iniciais para a Inscrição no processo RVCC, em função das dimensões da TAD e Respetiva Valência



Os conteúdos que abordavam a fase *RVCC* foram codificados a partir das respostas às questões que referiam o contacto com os centros Qualifica, as motivações para o regresso ao sistema educativo e o peso que o processo de escrita de histórias de vida teve nos participantes. A Figura 5 apresenta a distribuição de conteúdos relativos a esta fase, classificados nas dimensões da TAD (autonomia, competência, relacionamento) e respetiva valência.

Em relação às *Motivações Iniciais* foram codificados 102 segmentos, 25 de valência *negativa* e 72 de valência *positiva*. Estes são valores muito expressivos e reveladores da motivação e vontade dos participantes de regressarem ao sistema educativo, fazendo a inscrição no processo RVCC.

“Decidi inscrever-me no Centro de Qualifica com a finalidade de terminar o 12ºAno” (S1).

Entre os segmentos codificados de valência *positiva*, 26 remetem para a *Autonomia* e foram referidos por 13 participantes, 31 dizem respeito à *Competência* referidos por 11 participantes, e 15 segmentos remetem para o *Relacionamento*, referidos por 10 participantes. Entendendo-se a importância que as motivações para o regresso ao sistema de ensino-

aprendizagem têm na percepção da autonomia e da competência dos participantes, de que são exemplos os exertos:

“Estou a combater as minhas fraquezas, tirando o curso” (S3)

“Todos os trabalhos são necessários não é, mas considero-me uma pessoa com capacidade intelectual para ter um emprego mais, um pouco mais desafiante” (S8)

“e se eu queria tirar o 12º ano pelo programa Qualifica e logo de seguida aceitei a oportunidade, porque eu queria mesmo ter o 12º” (S12)

Por contraste, a valência *negativa* teve pouca expressão, sendo o número de segmentos mais expressivo quando os participantes se referem à *Competência* (n=14):

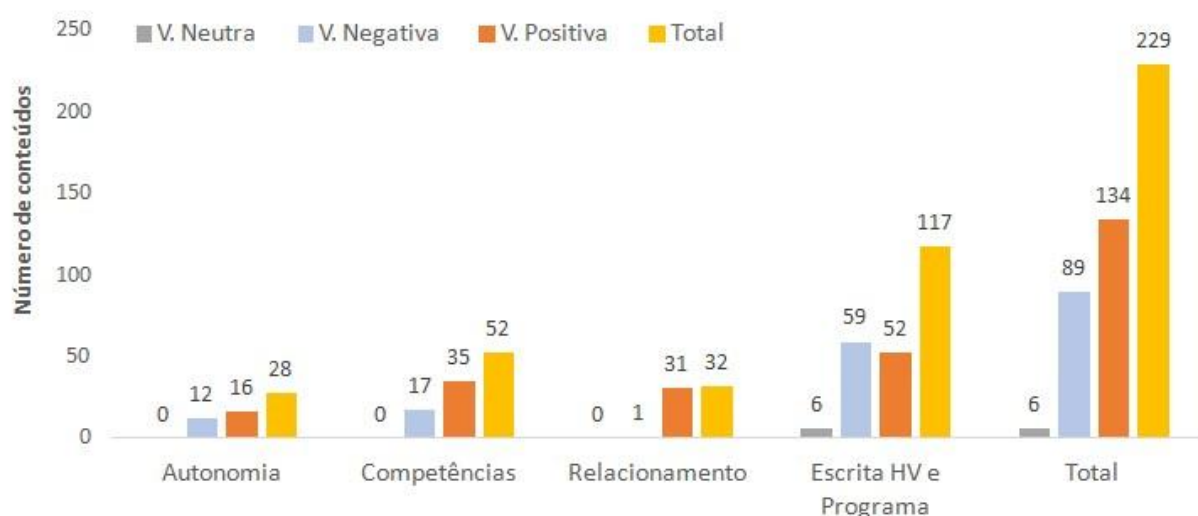
“E eu não sabia como fazer ou estudar” (S6)

“uma pessoa quando não tem estudos também não consegue” (S8)

As motivações iniciais aparecem sobretudo relacionadas com uma percepção de bloqueio da situação profissional devido à baixa escolarização, com dificuldade em aceder a estágios, a carteira profissional, melhoria salarial ou novas funções. As redes de relações (familiares, amigos, colaboradores) e, nalguns casos, os conselhos de profissionais foram fundamentais para a identificação desta modalidade de ensino e formação de adultos e do próprio Centro Qualifica, mas também podem ter sido impostas pelo IEFP (quando havia uma situação de desemprego), pelo que o início do processo é assumido como um desafio pessoal.

Figura 6.

Distribuição dos Conteúdos das Entrevistas Relativos à realização do Processo RVCC e Escrita de História de Vida, em função das dimensões da TAD e Respetiva Valência



No que se refere ao *Processo e Escrita de Histórias de Vida* foram codificados 229 segmentos, dos quais 134 de valência *positiva* e 89 na valência *negativa*. A Figura 6 apresenta a distribuição de conteúdos relativos a esta fase, classificados nas dimensões da TAD (autonomia, competência, relacionamento) e respetiva valência.

As necessidades básicas expressas sobre o *processo* foram codificadas em número superior de segmentos na valência *positiva* por comparação com a valência *negativa*.

Em termos de *Autonomia* apenas foram codificados 28 segmentos, num número inferior às restantes dimensões, sendo 12 de valência negativa e 16 de valência positiva. Os excertos codificados como positivos mostram que a realização do processo implicou determinação pessoal, planeamento, escolhas na gestão do dia-a-dia. Ao mesmo tempo, as principais dificuldades relatadas correspondem à dificuldade em cumprir os calendários estipulados, em realizar as atividades e em conciliar o processo com a vida familiar e profissional.

"Às vezes foi complicado porque tinha um calendário para cumprir e não conseguia e ficava frustrada comigo." (3, vn)

"Aprendi que tudo é possível e o planeamento mais uma vez seja profissional ou pessoal é a base do sucesso." (S4, vp)

A nível da *Competência* e do *Relacionamento* codificámos, respetivamente, 35 e 31 segmentos de valência *positiva*, nas entrevistas de 13 e 15 participantes. São valores que seguem a tendência das respostas na abordagem ao *Passado*, mas que mais expressiva e indicadora de que o processo RVCC poderá ter permitido aos participantes perceberem as competências que adquiriram por via da experiência e o quanto as mesmas são de relevo para o regresso ao sistema de ensino-aprendizagem, para além dos ganhos que o trabalho exigido lhes trouxe a nível de novas aprendizagens e competências, das relações interpessoais e do apoio dos familiares, como os fragmentos abaixo bem exemplificam:

"eu investi ali bastante do meu tempo e do meu esforço naquele trabalho" (S8).

"Levei aquilo a sério, eu fui às formações todas que me deram oportunidade de fazer porque comprometi-me." (S11).

"Tive uma boa ajuda das Técnicas e fiz alguns amigos. Tive uma boa relação com os meus colaboradores." (S9).

"Isto é tão giro, as pessoas não sabem o quanto isto é giro, os técnicos fazem diferença nisto, não é?" (S13).

Na codificação de respostas em termos de *Competência*, foram analisados 17 segmentos de valência *negativa* em 9 participantes, que reportam as dificuldades que sentiram no desenvolvimento do seu portfólio, reveladores de um sentimento de pouca competência para

acompanhar as exigências do processo. Os entrevistados revelam sobretudo dificuldade em frequentar uma modalidade de educação que é muito diferente daquela que tinham frequentado anteriormente e que requer autonomia, competências de escrita e planejamento dos trabalhos a realizar.

"Eu não sabia escrever num computador, quer dizer, sabia, mas pouco. Não sabia formatar textos nem sabia fazer os trabalhos como agora fazem." (S15)

Nas respostas obtidas às questões sobre o processo de escrita das *História de Vida* foi possível classificar um total de 117 segmentos. As questões colocadas referidas anteriormente (e.g. “como foi para si escrever a sua história de vida?” ou “como foi para si relembrar alguns acontecimentos do passado?”) solicitavam a recordação de acontecimentos de vida e, talvez por isso, as respostas foram mais longas e com maior tempo de resposta, mais ponderadas, menos espontâneas, mais sentidas e emotivas.

Nesta categoria foram codificados 59 segmentos de valência *negativa* nas respostas de 12 participantes, o que pode ser indicador das dificuldades que tiveram ao longo da vida e pode justificar, entre outros, o abandono precoce da escola, a falta de autonomia, de sentido de competência e de relações afetivas recompensadoras e estruturantes para o bem-estar de cada um. Ao mesmo tempo, revelam que a metodologia adotada no processo, apoiada na “revisão” da história de vida, pode ser uma dificuldade. Ainda que esteja previsto que a mesma seja orientada para o reconhecimento das competências que estão definidas no RCC (Referencial de Competências-Chave), o modo como é conduzido o processo pode obrigar os participantes a ter de reviver momentos dolorosos da sua vida. São exemplo, os seguintes segmentos:

“Lembrar as pessoas que perdi, doentes, lembrar o que sofreram, foi mais triste, mas não posso dizer que foi difícil” (S5)

“como descobrir que tinha glaucoma, saber que vou ficar cego, as operações, ir para hospital de urgência e ser operado de urgência, tiveram que raspar o epitélio a sangue frio com um cotonete cirúrgico, custou-me um bocadinho relembrar” (S10)

Em número relativamente semelhante, classificámos ainda no processo de escrita das *História de Vida* 52 segmentos de valência *positiva*. Percebemos que o processo de escrita e recordação das histórias de vida foi sentido como positivo por uns (os que sublinharam as memórias felizes) e negativo por outros (aqueles para quem o reviver o passado foi um exercício doloroso, conduzindo a estados de ansiedade e nervosismo que poderia ter levado mesmo à desistência) ilustrando que a realidade dos participantes é feita de memórias construídas através das experiências de vida, a seu tempo boas e más, positivas e negativas,

que transformaram em saberes e competências, a base do processo de validação e certificação de competências do programa Qualifica.

“tive uma infância feliz, uma adolescência feliz, uma fase adulta também feliz, portanto acabou por não ser difícil escrever.” (S10)

“Eu tive de escrever a minha história de vida e eu até escrevi muito bem, deu-me um gosto imenso, ficou bom, foi até fantástico.” (S11)

“então eu olhei para todo o processo e ajudou-me até na minha vida particular, a perceber que eu olho para as coisas de uma maneira mais madura” (S13)

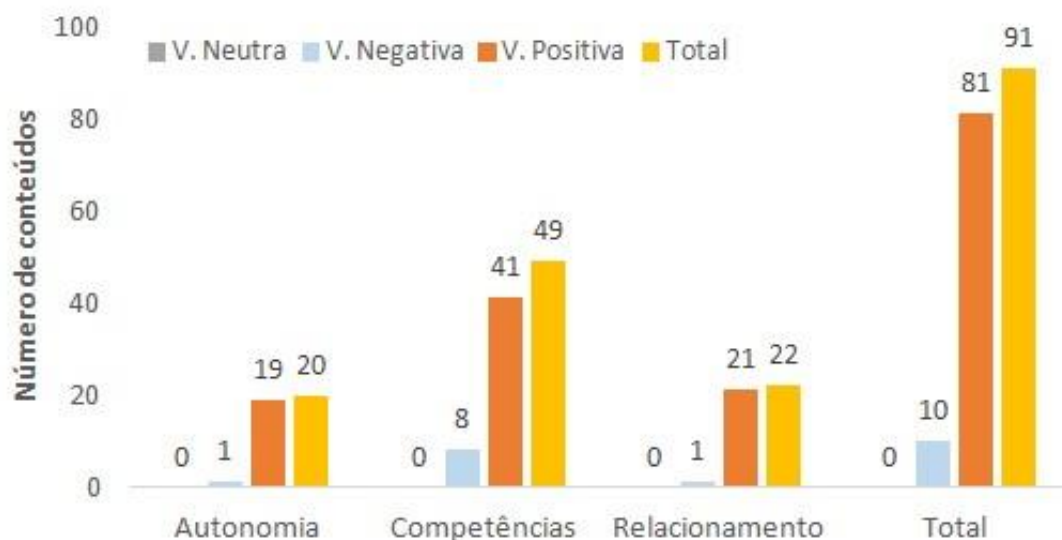
3.1.3. Resultados da análise das respostas obtidas nas categorias definidas para a Fase de Conclusão e após a Qualificação - Certificação

As respostas que abordaram o tema da *Certificação* foram extraídas tendo por base as perguntas sobre a sessão de júri de certificação, as emoções sentidas na sessão e que perduram após terem recebido o certificado de secundário e o bem-estar associado, bem como as expetativas sobre o futuro e as reações da família e outros significantes.

A análise foi dividida entre os resultados das respostas às questões sobre a sessão de júri e certificação e as respostas às questões sobre o modo como percecionam o presente e o futuro.

Figura 7.

Distribuição dos Conteúdos das Entrevistas Relativos à Fase de Certificação e Sessão de Júri, em função das dimensões da TAD e Respetiva Valência



Pela Figura 7, que apresenta a distribuição de conteúdos relativos à fase da sessão de júri, percebemos que foram codificados 91 segmentos, sendo 81 de valência *positiva* e apenas 10 de valência *negativa*. Entendemos, com interesse, que foi possível codificar nas três necessidades psicológicas básicas um número elevado de segmentos com valência *positiva*.

Destaca-se a categoria *Competência*, com 41 segmentos codificados de valência *positiva* para 14 participantes e apenas 8 segmentos de valência *negativa* para 5 participantes, o que nos dá a ideia da percepção que os participantes têm de aumento das suas capacidades e aptidões através da certificação e conclusão do secundário. As passagens codificadas como “negativas” não se referem à certificação e ao que ela representa do ponto de vista das competências percebidas e reconhecidas pelos próprios, mas sim a algumas inseguranças e receios vividos durante a sessão de júri.

“Nós olhamos para nós de outra maneira e os colaboradores também.” (S9)

“sei que este certificado vai ser importante para o meu futuro profissional” (S1)

Nas categorias *Autonomia* e *Relacionamento* foi possível codificar 19 e 21 segmentos de valência *positiva* e apenas um segmento de valência *negativa*, o que torna evidente que a conclusão do processo é percebida como um novo recurso, traduzido no diploma, visto como fundamental para a concretização de novos projetos sobretudo profissionais, e afeta profundamente a perspetiva que os participantes têm sobre si próprios (ex: “sinto que agora sou outra, mais completa”). Percebe-se também que os colaboradores e a equipa do centro foram fundamentais durante o processo e a satisfação com que partilham a sua conquista com amigos e familiares.

“Tenho esperança que ter o 12º ano me ajude a conseguir um emprego” (S14)

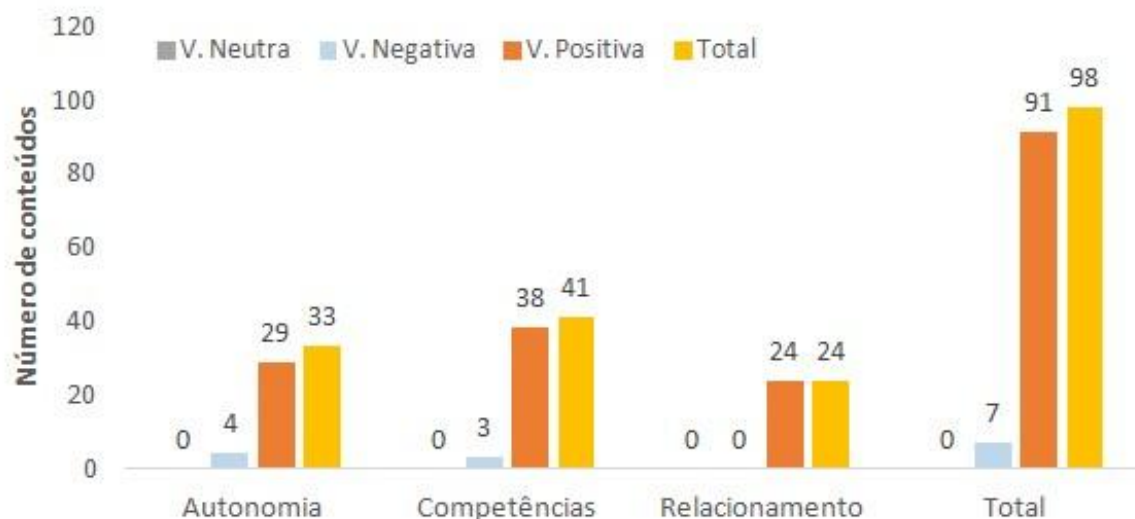
“Se não fosse a minha amiga S. não tinha ido para este centro nem feito isto, ainda bem que ela me disse para fazer.” (S5)

“E a equipa onde eu estive foi excecional, estou muito grato às técnicas e professores.” (S9)

“No fim apetecia-me dar um abraço às técnicas e aos professores, eles foram os meus pilares, foram elas que estiveram ali connosco, comigo” (S13)

Figura 8.

Distribuição dos Conteúdos das Entrevistas Relativos ao Presente e Futuro, em função das dimensões da TAD e Respetiva Valência



Por fim, no que diz respeito às respostas que remetem para o *Presente e Futuro* verificamos, com recurso à figura 8, que foram codificados 98 segmentos, 91 de valência *positiva*, distribuídos de forma relativamente equilibrada pelas três necessidades psicológicas básicas: Autonomia ($n=29$), Competência ($n=38$), Relacionamento ($n=24$).

Destaque para as respostas que abordam a *Competência*, com 38 segmentos codificados de valência *positiva* para todos os 15 participantes, que consideram que a certificação lhes permite ou permitirá no futuro melhores oportunidades de emprego, melhoria nas condições de trabalho e acesso a outros graus de ensino, com projetos de frequência do ensino superior, de que são exemplo os seguintes segmentos:

“Permitir-me-á também fazer formações ou cursos específicos, que não seriam possíveis sem a conclusão deste grau de escolaridade.” (S2)

“Agora estou já a preparar a candidatura à faculdade.” (S7)

Para 14 participantes, as relações com os outros e a imagem própria que transmitem aos seus significantes melhorou com a certificação ($n=24$). Os mesmos 14 participantes revelam sentir vir a ganhar autonomia no futuro ($n=29$), que se traduz por exemplo no ganho salarial e na tomada de decisões, exemplificado pelos segmentos:

“Contribuiu muito para trabalhar a minha liderança, gerir conflitos, começar a ter escuta ativa e adaptar o meu discurso ao interlocutor.” (S4)

“Sim, sinto que sou mais respeitado e apreciado pelos outros.” (S12)

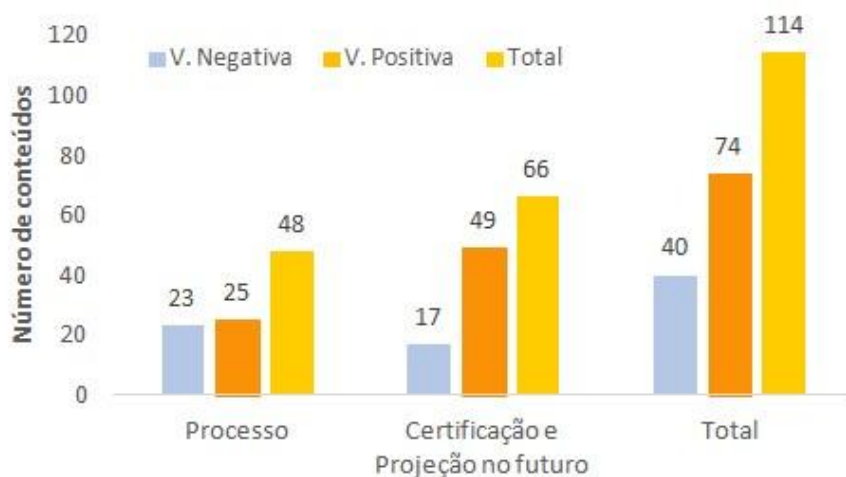
“Consequentemente [à certificação], futuras opções de empregabilidade irão abranger um leque mais vasto de oportunidades.” (S14)

3.1.4. Análise das Emoções Relatadas

Na análise das respostas relativas às emoções sentidas durante o processo de RVCC, durante a sessão de júri de certificação e percepção de bem-estar associado ao processo, foi possível codificar um número elevado de segmentos, num total de 114, em que 74 são valência *positiva*, e 40 são de valência *negativa*, conforme nos mostra a figura 9.

Figura 9.

Distribuição dos Conteúdos das Entrevistas Relativos à Emoções Relatadas nas Fases de Processo e de Certificação, em função das emoções relatadas e Respetiva Valência



Na fase do *processo RVCC*, nas respostas às emoções sentidas ao longo do processo e da escrita do seu Portfólio Reflexivo de Aprendizagens, foram classificados 48 segmentos, que se dividem de forma quase equitativa nas valências (*negativa*=23; *positiva*=25). Compreende-se a flutuação de sentimentos e emoções ao longo de um processo que é exigente na escrita e no demonstrar de capacidades. Este processo obriga a recordar acontecimentos que se vão interligar a conteúdos específicos, de maneira a demonstrarem a aquisição de conhecimentos suficientes que justifiquem a obtenção do grau de ensino de secundário.

“o meu entusiasmo era bem visível, afinal de contas estava-me a ser dada uma oportunidade única de perseguir um sonho.” (S2, vp)

“acho que o processo é um bocadinho exaustivo, eu fui fazer esse tipo de trabalhos todos a medo.” (S8, vn)

“Durante todo este processo comecei a ter crises de ansiedade e recorri ao meu médico de família que me prescreveu um fármaco para tomar em caso de SOS.” (S5, vn)

“Deu-me algum trabalho, mas também muito prazer.” (S6, vp)

“Irritado quando não conseguia cumprir os objetivos temporais que colocava a mim próprio” (S7 vn)

“As emoções que me acompanharam? Desafio, descoberta, alegria, realização, eu gostei imenso” (S13, vp)

Em relação à fase de *certificação e projeção no futuro*, observamos um aumento dos segmentos codificados em respostas com emoções relatadas ($n=66$) e um aumento significativo de segmentos codificados com emoções de *valência positiva* nesta categoria ($n=49$). Foram também classificados em menor número os segmentos com resposta a *emoções de valência negativa* ($n=17$).

Entendemos o impacto afetivo e emocional que a conquista da *certificação* tem na vida dos participantes e as mudanças sentidas pelos mesmos através do processo.

“Sabia que estava a concluir algo desejado durante alguns anos. E por isso senti e sinto-me feliz e orgulhoso por ter conseguido.” (S9, vp)

“Contente e orgulhoso por ter consigo acabar o meu PRA.” (S12, vp)

“por isso fiquei mesmo feliz por saber que já podia ir fazer o júri. Muito feliz. E fiquei muito orgulhosa por ter conseguido e ter corrido muito bem, os professores foram todos muito queridos, deram-me os parabéns, que eu fiz uma boa apresentação. Eu estava calma, acho que ajudou. Estou muito orgulhosa (risos).” (S3, vp)

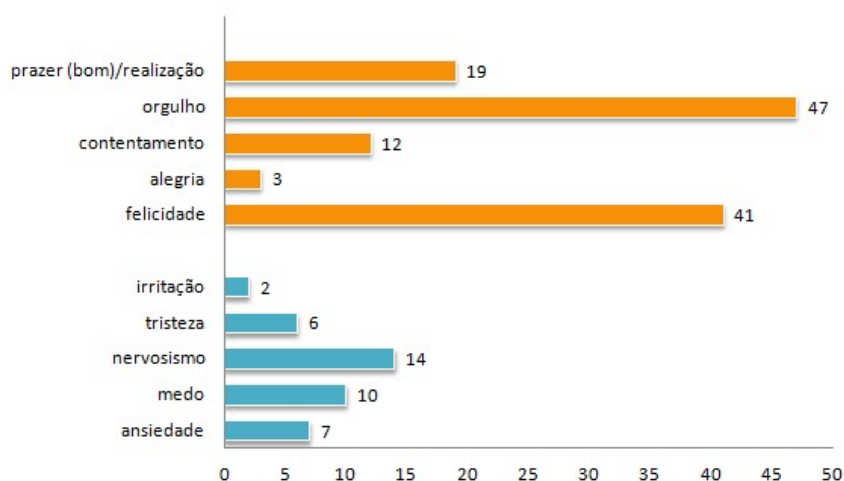
“Foi outro dia muito importante e feliz da minha vida!” (S5, vp)

“Senti um grande otimismo e esperança.” (S6, vp)

“Foi um ganho de bem-estar emocional e psicológico.” (S7, vp)

Figura 9.

Distribuição das Emoções mais referidas



Na análise das emoções, fizemos também uma contagem de palavras nos textos, com foco nas emoções mais referidas pelos participantes, cujos resultados podemos consultar na figura 9.

As emoções de valência *negativa* mais referidas pelos participantes foram o nervosismo ($n=14$), a ansiedade ($n=7$) e o medo ($n=10$), mas também a tristeza ($n=6$) e a irritação ($n=2$), num total de 39 palavras/emoções de valência negativa.

Nas emoções *positivas* foram contabilizadas a felicidade ($n=41$), a alegria ($n=3$) e o contentamento ($n=12$), o orgulho ($n=47$) e o prazer (foi bom)/realização ($n=19$), num total de 122 palavras/emoções de valência positiva referidas.

Ao analisar os conteúdos em que estas emoções são expressas, verificamos que as emoções de valência *negativa* como a tristeza aparecem associadas à percepção de falta de competência, enquanto o medo, o nervosismo e a ansiedade surgiram associadas à sessão de avaliação com o júri. Destaque ainda para os relatos de felicidade e de orgulho associados à obtenção da certificação.

3.2. Escala de Satisfação de Necessidades Psicológicas Básicas

A Tabela 1 apresenta informação sobre a consistência interna a Escala de Satisfação de Necessidades Psicológicas Básicas, permitindo verificar valores próximos aos reportados nos estudos de adaptação da escala à população portuguesa (Sousa et al., 2002), embora com valores reduzidos nas dimensões “Competência” e “Relacionamento”.

Tabela 1.

Consistência interna (α de Cronbach) das Dimensões da Escala de Satisfação de Necessidades Psicológicas Básicas no Presente Estudo e Adaptação Portuguesa (Sousa et al., 2002).

Sub-escala	Escala			
	Itens	Nossos Resultados α	Adaptação da Escala	
			Estudo 1 α	Estudo 2 α
Autonomia	7	.72	.67	.58
Competência	6	.57	.64	.57
Relacionamento	8	.60	.77	.72
Total	21	.76	.86	.80

Na Tabela 2 apresenta-se a média das respostas dos participantes, nas subescalas que avaliam as três necessidades psicológicas básicas preditoras de bem-estar. Verificam-se que os valores foram elevados (> 5 , escala 1-7), indicando os participantes sentem, no momento da resposta e imediatamente a seguir às entrevistas, as suas necessidades de Competência, Autonomia e Relacionamento relativamente bem satisfeitas, o que vai ao encontro dos resultados qualitativos das análises de entrevistas.

Embora as médias sejam muito próximas, são ligeiramente mais elevadas entre os homens em todas as dimensões, sendo que estes valorizam sobretudo o Relacionamento; já nas mulheres, a média mais elevada é na Competência, com valores muito próximos do sexo masculino.

Tabela 2.*Resultados da Escala de Satisfação de Necessidades Psicológicas Básicas*

Participantes	Autonomia		Competência		Relacionamento	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Masculino	5.36	0.93	5.39	0.96	5.48	0.75
Feminino	5.28	1.18	5.35	1.02	5.17	0.80
Total	5.32	1.03	5.37	0.95	5.31	0.76

CAPÍTULO 4

Discussão

Nesta dissertação, procurámos compreender como é que a participação num processo de RVCC pode contribuir para satisfazer necessidades psicológicas básicas conducentes ao bem-estar dos participantes. Para este efeito, foi realizado um estudo ancorado na Teoria da Autodeterminação (TAD) que se centra nas necessidades de autonomia, competência e relacionamento. Desenvolvida por Deci e Ryan (2000, 2017), a TDA procura entender como é influenciado o comportamento humano pelas motivações intrínsecas e extrínsecas.

De entre as várias mini-teorias que a compõem, focámo-nos nos pressupostos da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas que, quando satisfeitas, são preditoras de bem-estar nos indivíduos que as experimentam: Autonomia - necessidade de ser livre nas escolhas, ações e tomada de decisão; Competência - necessidade de se sentir eficaz e hábil; Relacionamento - necessidade de pertença a um grupo e de se sentir estimado (Ryan & Deci, 2017).

Recorremos a entrevistas para analisar a autopercepção dos participantes em relação à autonomia, competência e relacionamento em três fases distintas, bem como compreender as experiências emocionais associadas ao processo RVCC. Ao longo da análise outras dimensões surgiram que enriqueceram os resultados.

4.1. Discussão de resultados da fase anterior à inscrição no processo RVCC

Quando analisámos as respostas obtidas na fase que antecede a inscrição no processo RVCC, a que chamámos *Passado*, tentámos perceber porque motivo os participantes interromperam os seus estudos, quais os fatores relevantes e os agentes que emergem neste domínio – família, pares, professores.

Entendemos que em alguns casos as relações entre pares na escola foram problemáticas, mas não foram fator predominante para o abandono, já que a maioria refere ter boas recordações da escola, dos professores e dos amigos dessa altura. Alguns consideram que foram bons alunos, com boas notas, há relatos de experiências positivas associadas à aprendizagem de uma profissão - tecelagem, desporto, trabalho de escritório, cuidar de crianças, o que paradoxalmente os fez deixar o ensino regular.

Na vertente negativa, sobressai a má relação com a escola, com relatos de dificuldades de aprendizagem, más notas e reprovações. A nível afetivo, há em todos sentimentos de

arrependimento relativamente à saída precoce da escola e à interrupção dos estudos.

Percebemos a centralidade da família no percurso escolar e profissional; alguns participantes justificam o abandono precoce com a necessidade de apoiar financeiramente os familiares.

Por outro lado, ainda que maioritariamente tenhamos relatos de boas relações familiares e até a intervenção de familiares próximos (pais, tios, irmãos) no início da atividade profissional, há na valência negativa referência a dificuldades na relação familiar que potenciaram a vontade de serem autónomos, abandonando a escola.

Estes resultados confirmam a ideia de Vansteenkiste e colaboradores (2004) de que as necessidades psicológicas básicas são desenvolvidas em contexto de relação com os outros ou através da experiência, associadas a objetivos de vida de afiliação, desenvolvimento pessoal e papel social.

Também Trenshaw e colaboradores (2016) deixaram claro o papel da autonomia e competência na promoção da motivação intrínseca para os estudos, sendo menos definida a influência do relacionamento neste caso. Por outro lado, a influência do relacionamento é confirmada por Büttner (2020), que considera que o conceito de relacionamento não é universal, mas que todos precisamos experimentar algum tipo de compaixão e confiança para estabelecer relações recompensadoras, que são suporte às ações individuais.

Nas respostas às entrevistas, algumas razões que os participantes indicaram para se inscreverem no processo RVCC são o desejo de melhorar as suas competências, aumentar as suas perspetivas de carreira e sentirem-se mais completos e autónomos.

Como referido, as motivações iniciais surgem relacionadas com perceção de bloqueio da situação profissional devido à baixa escolarização, com dificuldade em aceder a novas funções ou ter uma melhoria salarial. O início do processo é assumido como um desafio pessoal; a rede de relações – família, amigos ou colaboradores e os conselhos de profissionais são importantes na identificação da modalidade de ensino e formação de adultos, e do próprio Centro Qualifica, para o regresso ao sistema de educação.

4.2. Discussão de resultados do processo RVCC e obtenção da Certificação

A participação voluntária no processo RVCC e as emoções descritas indicam um compromisso emocional alinhado com a Teorias das Necessidades Psicológicas Básicas, de que são exemplo os relatos que mostram que a realização do processo implicou determinação pessoal, planeamento, escolhas na gestão do dia-a-dia.

Ao mesmo tempo, as principais dificuldades relatadas correspondem à dificuldade em cumprir os calendários estipulados, em realizar as atividades e em conciliar o processo com a

vida familiar e profissional, para além das dificuldades sentidas ao frequentar uma modalidade de educação que é muito diferente daquela que os participantes tinham frequentado anteriormente, que requer autonomia, competências de escrita e planeamento dos trabalhos a realizar.

Alguns participantes reportam as dificuldades que sentiram no desenvolvimento do seu portfólio, revelador de um sentimento de pouca competência para acompanhar as exigências do processo, mas também os ganhos que o trabalho exigido lhes trouxe a nível de novas aprendizagens e competências, das relações interpessoais e do apoio dos familiares. As passagens de valência negativa não se referem à certificação e ao que ela representa enquanto competências, mas antes a receios vividos durante a sessão de júri.

Confirmando o estudo de Büttner (2020), um dos fatores que suporta a permanência e a conclusão do processo são as relações interpessoais estabelecidas, indo ao encontro da satisfação da necessidade psicológica básica de Relacionamento, com os participantes a referirem que se sentiram apoiados e acompanhados, o que os incentivou a persistirem até ao fim. O relato de apoio dos profissionais envolvidos e o reconhecimento de familiares e amigos sugere um impacto positivo nesta necessidade, dando relevância ao suporte familiar durante o processo.

Ao observarmos os resultados na fase de certificação, percebemos que é a fase onde as três necessidades psicológicas básicas apresentam, todas, dados elevados na valência positiva associados à certificação.

Pensamos que na sua base está a noção de aumento de Autonomia e Competência após certificação, com os participantes a referirem a importância de terem qualificações para o mercado de trabalho que lhes permitam melhores oportunidades profissionais e a presença de um sentimento de realização pessoal, confirmando a ideia de White e Jha (2018) de que as necessidades básicas psicológicas podem ser expressas através de fatores materiais e relacionais, e não só psicológicos.

4.3. Discussão de resultados de dimensões emergentes na Escrita de Histórias de Vida

A experiência de escrever a história de vida durante o processo RVCC foi sentida como difícil e algo constrangedora, com muitos relatos codificados na valência negativa, que indicam as dificuldades que acompanharam os entrevistados ao longo da vida. São referidos o abandono precoce da escola, a falta de autonomia, sentimentos de incompetência, falta de relações afetivas recompensadoras e estruturantes para o bem-estar de cada um.

Embora a metodologia de escrita da história de vida deva ser orientada para o reconhecimento das competências que estão definidas no Referencial de Competências-Chave, o modo como é conduzido o processo pode obrigar os participantes a ter de reviver momentos dolorosos da sua vida.

Percebemos que o processo de escrita e recordação das histórias de vida foi sentido como positivo por aqueles que destacaram as memórias felizes, e negativo para quem reviver o passado foi um exercício doloroso, levando a estados de ansiedade e nervosismo que poderiam ter levado à desistência.

A maioria dos participantes termina o processo com a indicação de que foi possível revisitar experiências e memórias esquecidas, pelo que pensamos que esta metodologia estimulou a motivação intrínseca dos participantes para a participação em processos educativos, satisfazendo as suas necessidades de Autonomia - ao tomarem a decisão de se inscrever voluntariamente, Competência - ao procurarem concluir o 12º ano, e de Relacionamento - ao expressarem gratidão à equipa do Centro Qualifica, aos formadores e nas boas relações com os pares, congruente com a literatura anterior (Ávila, 2008; Rothes et al., 2017).

4.4. Discussão de resultados no presente e futuro próximo, considerando aspetos pessoais e profissionais, após a conclusão do processo RVCC

As respostas dos participantes dão-nos indicação da importância que a conclusão do processo tem na perceção da autonomia e da competência, bem como do peso que a certificação tem para conseguirem novas oportunidades profissionais e a realização pessoal.

Tal como em Rothes e colaboradores (2017), vemos que o tempo dedicado e o esforço para ultrapassar as dificuldades ao longo do processo são percecionados como recompensadores, influenciando o seu bem-estar presente e as opções que se abrem num futuro próximo, a nível profissional e na integração social, levando-nos a confirmar a ideia de que o processo RVCC tem uma influência positiva na satisfação das três necessidades psicológicas básicas.

As respostas que abordam a competência têm excertos de valência positiva em todos os entrevistados, deixando a ideia de que a certificação permitirá melhores oportunidades de emprego, melhoria nas condições de trabalho e acesso a outros graus de ensino, com projetos de frequência do ensino superior.

As relações com os colaboradores e a equipa do centro foram fundamentais durante o processo e é com satisfação com que partilham a sua conquista com amigos e familiares, o

que confirma as ideias de Büttner (2020), de que relacionamento é visto mais como um sentimento (ser acarinhado) e não tanto uma necessidade. Há a noção de aumento de autonomia, com ganho salarial e poder de tomada de decisões. A conclusão do processo é vista como um novo recurso fundamental para a concretização de novos projetos, que afeta profundamente a perspectiva que os participantes têm de si próprios.

4.5. Sentimentos e experiências afetivas associadas que emergem na descrição do processo RVCC e sua conclusão

Segundo White e Jha (2018) a construção de autonomia, competência e relacionamento assentam numa visão positiva sobre a busca de crescimento, aprendizagem e integração social das pessoas, pelo que devemos ir além das medidas cognitivas da TAD para avaliar outras dimensões da pessoa, de que são exemplo os afetos.

Identificamos, ao longo dos textos analisados, diferentes emoções presentes no passado dos participantes, durante o processo e na sua certificação. Foi interessante perceber as emoções que são projetadas no presente e no futuro. Os entrevistados expressam arrependimento e reflexão sobre o passado, reconhecendo que a sua decisão em abandonar a escola foi um erro que afetou as suas escolhas e oportunidades profissionais.

Nas respostas fornecidas, identificamos diferentes emoções, como frustração, ansiedade, nervosismo, felicidade, orgulho e alegria. Demonstram determinação e entusiasmo ao relatar a sua inscrição no Centro Qualifica, orgulho e felicidade ao completar o processo RVCC. Encontramos irritação nas dificuldades do processo, contentamento ao concluir etapas.

A ansiedade e nervosismo são identificados nos momentos de avaliação final e o sentimento de orgulho e conquista é evidente e transversal a todos, ao mencionarem a importância do certificado obtido para o seu futuro profissional e para a sua autoestima. Percebemos com interesse que, entre as respostas sobre o processo e as respostas sobre a certificação e o futuro, o número de emoções positivas relatadas duplicou, o que nos leva a considerar a importância emocional e afetiva deste tipo de medida educativa na vida dos participantes.

Como em Hobson e Maxwell (2017), percebemos que o bem-estar depende de outros fatores para além da satisfação das necessidades de autonomia, competência e relacionamento, sendo os afetos um indicador para o bem-estar, como o equilíbrio entre a vida profissional e pessoal, gostar dos colaboradores de trabalho ou tirar prazer daquilo que se faz.

4.6. Limitações ao estudo e sugestões para estudos futuros

Começamos por referir o tamanho reduzido da amostra, de apenas 15 participantes, mas a escolha do método qualitativo, com entrevistas e análise de conteúdo das mesmas, ditou o reduzido número de participantes do estudo.

Os resultados obtidos são interessantes e promissores para a avaliação do processo RVCC e são importantes para a avaliação do trabalho realizado pelo Centro Qualifica do Algueirão, tal como referido em Anqep (2017). No entanto, não poderemos fazer uma generalização dos mesmos, pois a experiência pode variar entre os participantes de diferentes Centros Qualifica, o que parece depender principalmente da componente Relacionamento, como má receção por parte dos técnicos, formadores pouco habilitados no acolhimento e acompanhamento dos formandos, grupos de pares muito heterogéneos e pouco amistosos (Moran et al., 2014).

A amostra deste estudo é heterogénea, mas o facto de todos os participantes pertencerem ao mesmo Centro Qualifica, terem tido os mesmos Formadores e as mesmas Técnicas de ORVC, pode ser uma condicionante e um fator de influência nas respostas obtidas.

Pensamos que a área geográfica do Centro Qualifica pode ser outra condicionante dos resultados, uma vez que se situa na área metropolitana de Lisboa, com acesso a diferentes, diversificadas e vastas ofertas formativas, pelo que temos uma amostra pouco escolarizada mas com bons acessos a informação sobre as oportunidades disponíveis, o que pode não se verificar noutras regiões do país (Anqep, 2017).

Para o futuro, três ideias:

- Prolongar o estudo e utilizar os dados não analisados com novas interpretações, como em González et al. (2012);
- Tornar o estudo transversal a outros Centros Qualifica, de outras regiões do país; controlar as respostas em amostras homogéneas quanto ao género, como em Karabenick e colaboradores (2010);
- Perceber as diferenças nas respostas, nomeadamente na Autonomia, numa amostra constituída por candidatos forçados à inscrição no programa por se encontrarem desempregados e inscritos no fundo de desemprego (Ávila, 2023).

Conclusões

Segundo a TAD, a satisfação das necessidades psicológicas básicas de Competência, Autonomia e Relacionamento é fundamental para promover a motivação intrínseca e, naturalmente, a autorregulação do comportamento. Quando as pessoas sentem que agem de forma autónoma, competente e empenhada a nível dos afetos e das relações, ficam mais dispostas a comprometerem-se com tarefas e atividades de maneira positiva e persistente (Ryan & Deci, 2017).

O processo de certificação RVCC não é isento de dificuldades. Os horários, o tempo que demora, a necessidade de frequentar formação, por vezes tantos anos depois de se ter saído da escola, o avanço da tecnologia que, estando à distância de um dedo, põe em evidência a falta de competências em ferramentas de escrita de texto, a incompetência linguística de muitos, são obstáculos que podem gerar stress e afetar o bem-estar durante o processo de certificação e se apresentam como desafios que nem todos conseguem superar.

Podemos ser levados a assumir que o reconhecimento de competências é uma medida educativa facilitadora da obtenção de grau escolar. Nada mais falso. A certificação de competências obriga a “olhar para dentro” numa busca quase arqueológica, num processo de reflexão íntima e solitária sobre as suas capacidades e aptidões e sobre a forma como as desenvolveu, o que leva cada um a uma autobiografia nem sempre fácil de explorar ou aceitar. A certificação é só o resultado visível de um trabalho longo que começa com o candidato, mas inclui toda a equipa do centro de acolhimento que o orienta, acompanha e valida as competências identificadas pelo mesmo.

Compreendemos que as emoções desempenham um papel significativo na narrativa dos participantes, estratégia fundamental para que o processo RVCC se desenvolva com sucesso. A recomendação do programa Qualifica a outras pessoas é fundamentada pela crença de que traz benefícios pessoais e profissionais, a oportunidade de conhecer novas pessoas e histórias de vida diferentes. Esta recomendação é acompanhada por sentimentos de inspiração e valorização do trabalho e das experiências de vida das pessoas.

Se entendermos o conceito de bem-estar como um sentimento de boa saúde física e mental que envolve aspetos como a felicidade, a satisfação e a qualidade de vida (e.g. Diener, 2009, 2018; Ryff, 2013), percebemos que os nossos participantes apresentam e mantêm maior perceção de bem-estar pessoal à saída do processo de certificação de competências.

Vale a pena lembrar que a aprendizagem informal em contextos comunitários melhora a saúde mental e as habilidades educacionais. A educação é um preditor positivo importante da previsão da expectativa de vida e a falta dela aumenta as desigualdades, pelo que a educação de adultos tem papel fundamental na qualidade de vida das pessoas e no seu bem-estar (Unesco, 2016).

Os participantes deste estudo pertencem à fashia daqueles que, apesar das dificuldades e desafios relatados, se revestiram de perseverança e concluíram o processo de certificação. Apesar dos desafios encontrados ao longo do processo, a conquista da certificação pode trazer um sentimento de realização e orgulho, de maior competência e autonomia. O apoio social e familiar, o impacto social e emocional destas interações, desempenham também um papel importante no bem-estar emocional durante toda a jornada na busca pela certificação e que perdura no tempo.

Destacamos a importância da aprendizagem ao longo da vida na construção de uma vida satisfatória e realizada. O desejo de aprender e alcançar metas educacionais demonstra investimento no crescimento pessoal e influencia as decisões futuras de forma positiva. A procura e investimento na aprendizagem e no desenvolvimento educacional são elementos-chave para o crescimento pessoal e profissional, contribuindo para o bem-estar geral. Os desafios e limitações ao longo do processo representam para muitos oportunidades de superação.

Percebemos que o processo RVCC e a escrita de histórias de vida tem um impacto positivo no bem-estar dos participantes ao contribuir para a satisfação das suas necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento.

Para o futuro, há a crença de que a certificação de secundário permitirá mais e melhores oportunidades de emprego, o que irá incrementar a autonomia de cada um deles. O objetivo comum é construir um futuro profissional mais promissor e satisfatório, melhorar as condições e relações familiares e sentirem-se bem consigo próprios.

A esperança é agora a emoção dominante.

Referências

- Aníbal, A. (2013). Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à Validação das aprendizagens informais e não formais: recomendações e práticas. *CIES e-Working Paper*. [CIES WP147_Alexandra Anibal.pdf \(iscte-iul.pt\)](#)
- Ávila, P. (2008). *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. [Tese de Doutoramento, Iscte-Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Iscte. [Microsoft Word - TESE2.doc \(iscte-iul.pt\)](#)
- Ávila, P. (2023). Aprendizagem e educação de adultos em Portugal e na UE. *SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS*, (102), 9-39. <http://doi.org/10.7458/SPP202310231587>
- Anqep (2017). *Guia Metodológico – Orientação ao Longo da Vida*. Disponível em <https://www.anqep.gov.pt/np4/339.html>
- Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119-134. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:52065301>
- Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (66), 85-108. https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF35estudio_felicidad.pdf
- Bertaux, D. (2020). *As Narrativas de Vida* (L. Azevedo, Trad.). Mundos Sociais, 4ª ed. Iscte.
- Brandão, A. M. (2007). Entre a vida vivida e a vida contada: A história de vida como material primário de investigação sociológica. *Configurações*, 3, 83-106. <https://hdl.handle.net/1822/9630>
- Birks, M., Hoare, K., & Mills, J. (2019). Grounded theory: the FAQs. *International Journal of Qualitative Methods*, 18. <https://doi.org/10.1177/1609406919882535>
- Büttner, C. (2020). *Self-determination theory and older adults: a qualitative analysis of how senior citizens perceive relatedness over their course of life and during the Corona pandemic 2020*. [Master's thesis, University of Twente]. University of Twente. <https://essay.utwente.nl/82506/>
- Cavaco, C. (2022). Políticas Públicas de Educação de Adultos em Portugal-inovações e desafios. *Educar em Revista*, 38, e82009. <http://hdl.handle.net/10451/54645>
- Carlson, C. R., Collins, F. L., Stewart, J. F., Porzelius, J., Nitz, J. A., & Lind, C. O. (1989). The assessment of emotional reactivity: A scale development and validation study.

- Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 11, 313-325.
<https://doi.org/10.1007/BF00961530>
- Centro Qualifica do Algueirão (2018, 2019). *Relatórios Anuais de Auto-Avaliação*. ANQEP. Disponibilizados pelo CQA.
- Campenhoudt, Marquet & Quivy (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Dhunpath, R. (2000). Life history methodology: "Narradigm" regained. *International Journal of qualitative studies in education*, 13(5), 543-551.
<https://doi.org/10.1080/09518390050156459>
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). Oxford, UK: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006>
- Dias, P., & Fonseca, A. M. (2007). Motivação para a aprendizagem ao longo da vida. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (6), 5-31.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2007.3288>
- Diener, E. (2009). *Subjective well-being. The science of well-being*. Social Indicators Research Series, USA, Springer, 37(1), 11-58. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2350-6_2
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2(4), 253-260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>
- Fernández-Abascal, E. G., & Martín-Díaz, M. D. (2015). Dimensions of emotional intelligence related to physical and mental health and to health behaviors. *Frontiers in psychology*, 6, 317. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00317>
- Fernández-Abascal, E. G., & Martín-Díaz, M. D. (2019). Relations between dimensions of emotional intelligence, specific aspects of empathy, and non-verbal sensitivity. *Frontiers in Psychology*, 10, 1066. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01066>
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14(44), 15-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504402>

- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199-223.
<http://doi.org/10.1023/A:1025007614869>
- Guimarães, P. (2016). A utilidade da educação de adultos: a aprendizagem ao longo da vida na União Europeia e a política pública de educação e formação de adultos em Portugal. *Laplage em revista*, 2(1), 36-50. <http://doi.org/10.24115/S2446-6220201621118p.36-50>
- Guimarães, P. (2020). O diálogo entre as políticas de emprego, de educação e formação de adultos. *Revista Dirigir & Formar*, IEFP, 44-47.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2013). *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence*. Harvard Business Press
- Gonçalves, S. P., Gonçalves, J., & Marques, C. G. (2021). *Manual de investigação qualitativa*. Lisboa: Pactor
- González, A., Paoloni, V., Donolo, D., & Rinaudo, C. (2012). Motivational and emotional profiles in university undergraduates: A self-determination theory perspective. *The Spanish journal of psychology*, 15(3), 1069-1080.
https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39397
- Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. D., Aknin, L. B., De Neve, J.-E., & Wang, S. (Eds.). (2023). *World Happiness Report 2023* (11th ed.). Sustainable Development Solutions Network. <https://worldhappiness.report/ed/2020/>
- Hobson, A. J., & Maxwell, B. (2017). Supporting and inhibiting the well-being of early career secondary school teachers: Extending self-determination theory. *British Educational Research Journal*, 43(1), 168-191. <https://doi.org/10.1002/berj.3261>
- Jacobi, L. (2018). What motivates students in the online communication classroom? An exploration of self-determination theory. *Journal of Educators Online*, 15(2).
<http://doi.org/10.9743/jeo.2018.15.2.1>
- Josso, M. C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, 30(63), 413-438. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806302>
- Lanford, M., Tierney, W. G., & Lincoln, Y. (2019). The art of life history: Novel approaches, future directions. *Qualitative Inquiry*, 25(5), 459-463.
<http://doi.org/10.1177/1077800418817834>
- Lewis, M. (2008). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.). *Handbook of emotions* (pp. 742–756). The Guilford Press.

- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *The decade ahead : theoretical perspectives on motivation and achievement* (Vol. 16A, pp. 105–166). Bingley, UK: Emerald.
- Mohammad, S. M. (2016). Sentiment analysis: Detecting valence, emotions, and other affectual states from text. In *Emotion measurement*, 201-237. Woodhead Publishing. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-821124-3.00011-9>
- Moura-Ramos, M., Canavarro, M. C., & Pedrosa, A. A. (2004). O impacto emocional do nascimento de uma criança: Contributo para o estudo de algumas características psicométricas da Escala de Avaliação de Emoções. *Comunicação apresentada no 5.º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*.
- Moran, G. S., Russinova, Z., Yim, J. Y., & Sprague, C. (2014). Motivations of persons with psychiatric disabilities to work in mental health peer services: A qualitative study using self-determination theory. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 24, 32-41. <https://doi.org/10.1007/s10926-013-9440-2>
- Nações Unidas (2015). *Agenda 2030: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável*. www.unric.org/pt/Objetivos-de-Desenvolvimento-Sustentavel/
- Portaria 232/2016. *Portaria que procede à regulação da criação e do regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica*. <https://www.sec-geral.mec.pt/pt-pt/legislacao/portaria-no-2322016-de-29-de-agosto>
- Portaria n.º 61/2022. *Portaria que regula o reconhecimento, a validação e a certificação de competências no âmbito do Programa Qualifica*. <https://www.angep.gov.pt/np4/753.html>
- Reeve, J. (2012). *A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement*. Handbook of Research on Student Engagement, pp. 149–172. http://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- Resende, R. (2016). Técnica de investigação qualitativa: ETCI. *Journal of sport pedagogy & research*, 2(1), 50-57.
- Roths, A., Lemos, M. S., & Gonçalves, T. (2017). Motivational profiles of adult learners. *Adult Education Quarterly*, 67(1), 3-29. <https://doi.org/10.1177/0741713616669588>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 55(1): 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement. *Handbook of motivation at school*, 171-195. <https://doi.org/10.4324/9780203879498>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). Basic Psychological Needs Theory: Satisfaction and Frustration of Autonomy, Competence, and Relatedness in Relation to Psychological Wellness and Full Functioning. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. 239-271. Guilford Publications.
<https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryff, C. (2013). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83(1), 10-28.
<https://doi.org/10.1159/000353263>
- Ryff, C. & Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of happiness studies*, 9, 13-39.
<https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Ryff, C. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current directions in psychological science*, 4(4), 99-104. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395>
- Schüler, J., Baumann, N., Chasiotis, A., Bender, M., & Baum, I. (2019). Implicit motives and basic psychological needs. *Journal of Personality*. 87(1): 37–55.
<https://doi.org/10.1111/jopy.12431>
- Silva, A. P., Barros, C. R., Nogueira, M. L. M., & Barros, V. A. (2007). "Conte-me sua história": reflexões sobre o método de História de Vida. *Mosaico: estudos em psicologia*, 1(1). <https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/6224>
- Shinkman, C. J. (1992) *Career development: Theory and practice*. 35-64. Charles C Thomas, Publisher.
- Sonnentag, S. (2015). Dynamics of well-being. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2(1), 261-293. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111347>
- Sousa, S. S., Ribeiro, J. L. P., Palmeira, A. L., Teixeira, P. J., & Silva, M. N. (2012). Estudo da basic need satisfaction in general scale para a língua portuguesa. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(2), 209 – 219. <https://scielo.pt/pdf/psd/v13n2/v13n2a06.pdf>
- Sznycer, D. (2019). Forms and functions of the self-conscious emotions. *Trends in cognitive sciences* 23(2), 143-15. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6953-8_12
- Tavares, D. G. T. (2010). *O impacto do processo de RVCC na evolução dos projectos pessoais* [Tese de Mestrado]. Universidade de Coimbra.
<https://hdl.handle.net/10316/15617>

- Trenshaw, K. F., Revelo, R. A., Earl, K. A., & Herman, G. L. (2016). Using self-determination theory principles to promote engineering students' intrinsic motivation to learn. *International Journal of Engineering Education*, 32(3), 1194-1207.
- Unesco (2016). *O Impacto da Aprendizagem e da Educação na Saúde e no Bem-Estar dos Adultos; no Emprego e no Mercado de Trabalho e na Vida Social, Cívica e Comunitária*. Third Global Report on Adult Learning and Education, 64-86.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247056>
- Vale-Dias, M. L., & Vera, J. (2020). Sentido de vida, bem-estar subjetivo e bem-estar espiritual em jovens portugueses e brasileiros. *Revista INFAD de Psicología*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 321-332.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1847>
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating persistence, deep level learning and achievement: The synergistic role of intrinsic-goal content autonomy-supportive context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246-260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>
- White, S. C., & Jha, S. (2018). Towards an interdisciplinary approach to wellbeing: Life histories and Self-Determination Theory in rural Zambia. *Social Science & Medicine*, 212, 153-160. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.07.026>

Anexos

Anexo A – Protocolo com o Centro Qualifica do Algueirão



Protocolo de Colaboração

Projeto de Investigação

No âmbito de um projeto de investigação a decorrer no Iscte – Instituto Universitário de Lisboa sobre a perceção de Bem-Estar e Autoestima através da escrita de Histórias de Vida em Adultos, vimos solicitar a colaboração do Centro Qualifica de Algueirão (CQA) para a realização do estudo.

A participação do CQA, na pessoa da sua Diretora ou Coordenadora, que será muito valorizada, irá contribuir para o avanço do conhecimento neste domínio da ciência, consiste em autorizar e promover o contacto com adultos já certificados e monitorizar o anonimato das Histórias de Vida que serão alvo de análise de conteúdo.

O plano de investigação contempla a análise de conteúdo de histórias escritas pelos adultos certificados pelo Centro Qualifica do Algueirão, que serão fornecidos pelo Centro após o consentimento de cada adulto que tenha participado no programa. Será também realizada uma entrevista semiestruturada, via ZOOM, e aplicados breves questionários relacionados com a perceção de bem-estar e autoestima.

O estudo será realizado por Claudia Luisa Vale Estrela Alves Ruivo, nº de estudante 102572 (clvea@iscte-iul.pt, tlm: 919150544), sob orientação da Professora Doutora Patrícia Durães Ávila (patricia.avila@iscte-iul.pt) e co-orientação da Professora Doutora Patrícia Arriaga (patricia.arriaga@iscte-iul.pt).

Os dados pessoais serão anonimizados, garantindo-se o anonimato dos resultados do estudo, apenas divulgados para escrita de dissertação, ensino, comunicação em encontros ou artigos científicos.

A cada história de vida será atribuído um código (S01, S02, S03, ...), com o apoio do Centro Qualifica do Algueirão, de maneira a promover o anonimato dos dados a tratar. O CQA irá também mediar o contacto via email com os sujeitos da amostra para obtenção dos consentimentos informados (cujo exemplo anexamos).

Caso seja do interesse do CQA, após defesa da tese, os resultados serão divulgados junto da comunidade escolar.

Sintra e Lisboa, 8 de novembro de 2022

A Coordenadora do CQA



Anexo B – Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente estudo surge no âmbito da Dissertação do Mestrado em Ciências em Emoções do Iscte – Instituto Universitário de Lisboa. O objetivo geral deste estudo é perceber se participar num processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências contribuiu para a perceção de bem-estar dos participantes.

A sua participação no estudo, que será muito valorizada, pois irá contribuir para o avanço do conhecimento neste domínio da ciência, consiste em participar numa breve entrevista, com gravação apenas em áudio para posterior transcrição, e resposta a um curto questionário online. Não existem riscos associados à participação no estudo.

O Iscte é o responsável pelo tratamento dos seus dados pessoais, recolhidos e tratados exclusivamente para as finalidades do estudo, tendo como base legal o seu consentimento o art. 6º, nº1, alínea a) do Regulamento Geral de Proteção de Dados.

O estudo é realizado por Claudia Estrela Ruivo, que poderá contactar através do seguinte e-mail: Claudia.Luisa.Ruivo@iscte-iul.pt, caso pretenda esclarecer uma dúvida, partilhar algum comentário ou exercer os seus direitos relativos ao tratamento dos seus dados pessoais. Poderá utilizar o contacto indicado para solicitar o acesso, a retificação, a eliminação ou a limitação do tratamento dos seus dados pessoais.

A participação neste estudo é **confidencial**. Os seus dados pessoais serão sempre tratados por pessoal autorizado vinculado ao dever de sigilo e confidencialidade. O Iscte garante a utilização das técnicas, medidas organizativas e de segurança adequadas para proteger as informações pessoais. É exigido a todos os investigadores que mantenham os dados pessoais confidenciais.

Além de confidencial, a participação no estudo é estritamente **voluntária**: pode escolher livremente participar ou não participar. Se tiver escolhido participar, pode interromper a participação e retirar o consentimento para o tratamento dos seus dados pessoais em qualquer momento, sem ter de prestar qualquer justificação. A retirada de consentimento não afeta a legalidade dos tratamentos anteriormente efetuados com base no consentimento prestado.

Os seus dados pessoais serão conservados por seis meses, ou até ao completar da amostra, após o qual todos os dados pessoais armazenados serão apagados (por exemplo, o seu endereço eletrónico), garantindo-se o seu anonimato nos resultados do estudo, apenas divulgados para efeitos estatísticos, de ensino, comunicação em encontros ou publicações científicas.

O Iscte não divulga ou partilha com terceiros a informação relativa aos seus dados pessoais. O Iscte tem um Encarregado de Proteção de Dados, contactável através do email [dpo@iscte-](mailto:dpo@iscte-iul.pt)

iul.pt. Caso considere necessário tem ainda o direito de apresentar reclamação à autoridade de controlo competente – Comissão Nacional de Proteção de Dados.

Declaro ter compreendido os objetivos de quanto me foi proposto e explicado pela investigadora, ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o presente estudo e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora. **Aceito** participar no estudo e consinto que os meus dados pessoais sejam utilizados de acordo com a informações que me foram disponibilizadas.

Sim ____ Não ____

_____ (local), ____/____/____ (data)

Nome: _____

Assinatura: _____

Anexo C – Estatística Descritiva

Estatística Descritiva

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
sexo	14	1	2	1,50	,519
idade	14	26,00	62,00	40,9286	11,39139
País de origem	14	1	2	1,21	,426
Estado civil	14	1	4	2,00	1,177
Valid N	14				

Anexo D – Guião da Entrevista

Obrigada por concordar em participar nesta entrevista. Como referido, o objetivo geral deste estudo é perceber o impacto do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências na sua vida.

A nossa conversa é anónima, o que significa que em momento algum a sua identidade será revelada, nem mesmo à equipa do Centro Qualifica do Algueirão, que aprovou o estudo. Parece-lhe bem?

Antes de começarmos, quero dizer-lhe que vou tomar notas das suas respostas, mas irei, com a sua permissão, fazer a gravação áudio da nossa conversa para poder fazer a transcrição, após o que será apagado. Concorda?

Obrigada. Compreendeu o objetivo desta entrevista e sente-se confortável em participar e com a forma de registo? podemos começar?

Tema	Objetivo à luz da SDT	Possíveis questões
Antes da inscrição em RVCC	Capacidades Oportunidades Motivação Autonomia / relacionamento / competências	Vou começar por colocar questões relativas ao período em que frequentou a escola e o ensino regular. - No geral, gostou de frequentar a escola? - Qual o grau de escolaridade que atingiu? - Como era enquanto estudante? (Avaliações escolares, comportamento, relações com os colaboradores, com professores, autonomia) - Nesta fase da sua vida, como era a relação com a sua família (pais, irmãos) e que apoio acha que recebeu? (pais, irmãos - apoiavam-no nas tarefas escolares? Reconheciam os seus esforços?) - Porque abandonou a escola?
Processo RVCC e Escrita da História de Vida	Capacidades Oportunidades Motivação Autonomia / relacionamento / competências	Tente lembrar-se de quando e como ouviu falar do Programa Qualifica - O que o motivou a inscrever-se no processo RVCC? - Quanto tempo demorou a completar o processo? - O que significou para si participar num processo RVCC? - Quais as dificuldades ou limitações que sentiu durante o processo? Alguma vez pensou em desistir? - E os benefícios? - O que o/a ajudou a manter-se no programa até à sua conclusão? - Como foram/correram as relações com os outros participantes? - Como foi para si recordar e escrever determinados episódios da sua vida? - Teve impacto nas pessoas mais próximas (família)? - Quais os ganhos que a conclusão do processo permitiu? - Recomendaria este programa de certificação de competências de adultos a outras pessoas? Porquê?

Emoções e Bem-Estar Associados ao Processo RVCC e sua conclusão	Capacidades Oportunidades Motivação Autonomia / relacionamento / competências	Perante uma lista de emoções (mostrar) quais identifica como estando presentes durante o tempo em que escreveu o seu PRA? Porquê? - Quais as emoções que sentiu no dia em que foi a Sessão de Júri de Certificação? - Neste momento, qual o sentimento ou emoções que permanecem em relação ao processo? (dar exemplos concretos de bem-estar - Relações, autonomia, propósito de vida, autoaceitação) - O que pensa ter ganho a nível do seu bem-estar? - Quais os benefícios que recolheu após este tempo? - Após a certificação, sente que passou a ser mais apreciado e respeitado pelos outros e pela sociedade em geral? - Mudou a maneira como se vê pessoal e profissionalmente? - Considera que teve impacto na maneira como os outros o veem?
Escala e Conclusão		Quase a terminar, pedia-lhe agora que respondesse às seguintes questões (escala e dados biográficos em Qualtrics, disponibilizar o link) Quer acrescentar algo ou lembra-se de algo de que gostaria de ter falado?

Muito obrigada por nos ajudar com o nosso estudo, o seu contributo será muito importante e valorizado.

Anexo E – Estatística de Variáveis_Categorias de Análise

Total de Segmentos Codificados em todos os Documentos e Número de Participantes com Segmentos Codificados em cada Categoria

Código	Seg. codificados	Participantes
Passado	0	0
Passado > Outro	0	0
Passado > Outro > Neutro/Misto	4	4
Passado > Outro > Negativo	8	5
Passado > Outro > Positivo	8	5
Passado > Relacionamento	0	0
Passado > Relacionamento > Professores	0	0
Passado > Relacionamento > Professores > Positivo	2	2
Passado > Relacionamento > Professores > Negativa	1	1
Passado > Relacionamento > Pares	0	0
Passado > Relacionamento > Pares > Positivo	21	10
Passado > Relacionamento > Pares > Negativo	16	7
Passado > Relacionamento > Família	0	0
Passado > Relacionamento > Família > Neutra	1	1
Passado > Relacionamento > Família > Positivo	23	11
Passado > Relacionamento > Família > Negativo	31	9
Passado > Competência	0	0
Passado > Competência > Neutro/Misto	4	3
Passado > Competência > Positivo	29	13
Passado > Competência > Negativo	44	15
Passado > Autonomia	0	0
Passado > Autonomia > Neutro	2	2
Passado > Autonomia > Negativa	16	6
Passado > Autonomia > Positiva	19	10
RVCC	0	0
RVCC > Processo	0	0
RVCC > Processo > Autonomia	0	0
RVCC > Processo > Autonomia > Negativo	12	9
RVCC > Processo > Autonomia > Positivo	16	9
RVCC > Processo > Escrita da História Vida e Programa	0	0
RVCC > Processo > Escrita da HV e Programa > Neutro	6	4
RVCC > Processo > Escrita da HV e Programa > Negativo	59	14
RVCC > Processo > Escrita da HV e Programa > Positivo	52	12
RVCC > Processo > Emoções	0	0
RVCC > Processo > Emoções > Negativas	23	13
RVCC > Processo > Emoções > Positivas	25	13
RVCC > Processo > Competências	0	0

RVCC > Processo > Competências > Negativo	17	9
RVCC > Processo > Competências > Positivo	35	13
RVCC > Processo > Relacionamento	0	0
RVCC > Processo > Relacionamento > Negativo	1	1
RVCC > Processo > Relacionamento > Positivo	31	15
RVCC > Motivações iniciais	0	0
RVCC > Motivações iniciais > Outros	0	0
RVCC > Motivações iniciais > Outros > Neutro/Misto	5	3
RVCC > Motivações iniciais > Relacionamento	0	0
RVCC > Motivações iniciais > Relacionamento > Negativ	3	2
RVCC > Motivações iniciais > Relacionamento > Positivo	15	10
RVCC > Motivações iniciais > Autonomia	0	0
RVCC > Motivações iniciais > Autonomia > Negativo	8	7
RVCC > Motivações iniciais > Autonomia > Positivo	26	14
RVCC > Motivações iniciais > Competência	0	0
RVCC > Motivações iniciais > Competência > Negativa	14	10
RVCC > Motivações iniciais > Competência > Positivo	31	12
Certificação	0	0
Certificação > Conclusão	0	0
Certificação > Conclusão > Relacionamento	0	0
Certificação > Conclusão > Relacionamento > Negativo	1	1
Certificação > Conclusão > Relacionamento > Positivo	21	13
Certificação > Conclusão > Competência	0	0
Certificação > Conclusão > Competência > Positivo	41	14
Certificação > Conclusão > Competência > Negativo	8	5
Certificação > Conclusão > Autonomia	0	0
Certificação > Conclusão > Autonomia > Positivo	19	12
Certificação > Conclusão > Autonomia > Negativo	1	1
Certificação > Presente e Futuro	0	0
Certificação > Presente e Futuro > Relacionamento	0	0
Certificação > Presente e Futuro > Relacionamento > Neg	0	0
Certificação > Presente e Futuro > Relacionamento > Posit	24	14
Certificação > Presente e Futuro > Competência	0	0
Certificação > Presente e Futuro > Competência > Negativ	3	2
Certificação > Presente e Futuro > Competência > Positivo	38	15
Certificação > Presente e Futuro > Autonomia	0	0
Certificação > Presente e Futuro > Autonomia > Negativo	4	3
Certificação > Presente e Futuro > Autonomia > Positivo	29	14
Certificação > Emoções	0	0
Certificação > Emoções > Positivo	49	14
Certificação > Emoções > negativo	17	10