



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Os Processos de RVCC na Educação de Adultos: Desafios, Impactos e Estratégias para Redução da Desistência

Marco José Ferreira Franco

Mestrado em Administração Escolar

Orientador:

Doutor Luís Capucha, Professor Catedrático
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Junho, 2025



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

Os Processos de RVCC na Educação de Adultos: Desafios, Impactos e Estratégias para Redução da Desistência

Marco José Ferreira Franco

Mestrado em Administração Escolar

Orientador:

Doutor Luís Capucha, Professor Catedrático
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Junho, 2025

Dedicatória

A todos os meus formandos e alunos, com quem tive o privilégio de aprender tanto ao longo dos anos.

Cada percurso, cada partilha, cada desafio superado deixou marcas profundas e inspiradoras. Foi através das vossas histórias, da vossa coragem e da vossa vontade de mudar que encontrei, todos os dias, motivos para continuar a crescer: como profissional e como pessoa.

É graças a vós que este trabalho faz sentido. E é por vós que pretendo continuar a evoluir, sempre com mais vontade, mais consciência e mais paixão pela educação/formação.

Esta etapa é também vossa.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Luís Capucha, meu orientador, expresso o meu mais profundo agradecimento. A sua disponibilidade, escuta atenta e partilha generosa de conhecimento foram fundamentais ao longo deste percurso. A sua orientação exigente, mas sempre estimulante, ajudou-me a dar forma às ideias e a encontrar clareza num caminho tantas vezes desafiante.

Ao Dr. Luís Fernandes, Coordenador dos Cursos Noturnos do Agrupamento de Escolas Adelaide Cabette, deixo uma palavra especial de gratidão. O seu compromisso com a Educação de Adultos e a colaboração pronta e generosa que sempre demonstrou foram uma inspiração constante e um apoio precioso para este trabalho.

À Raquel Silva, minha colega de profissão e de mestrado, o seu incentivo diário.

Aos meus ex-formandos dos processos de RVCC, com quem tive o privilégio de trabalhar ao longo dos anos, agradeço do coração: as suas histórias de vida, a resiliência e a vontade de crescer foram o ponto de partida e o verdadeiro motor desta investigação. Foi com eles e por eles que este estudo ganhou sentido.

Ao João, a tua paciência e incentivos foram essenciais para chegar até aqui.

A todos, o meu sincero obrigado.

Resumo

Este trabalho explora a Educação e Formação de Adultos, focando-se especialmente nos Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Para atingir os objetivos propostos, foi adotada uma abordagem metodológica mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com formadores para captar perceções aprofundadas e questionários aplicados a formandos e formadores, permitindo recolher dados diversificados e objetivos. Ao longo do trabalho é equacionada a necessidade de simplificar os processos de RVC e de aumentar os apoios aos candidatos a este processo para reduzir as desistências

São também analisados os impactos positivos dos processos de RVCC, tais como a melhoria das qualificações, a redução das desigualdades sociais e económicas e a promoção da inclusão social. Por fim, são ainda discutidos os indicadores de sucesso destes processos e são propostas recomendações para os aprimorar, maximizando os seus benefícios para os indivíduos e para a sociedade.

Palavras-chave: Educação de Adultos, Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, Inclusão Social, Aprendizagem ao Longo da Vida.

Abstract

This work explores Adult Education and Training, with a particular focus on the Processes of Recognition, Validation, and Certification of Competences (RVCC). To achieve the proposed objectives, a mixed methodological approach was adopted, combining both qualitative and quantitative methods. Semi-structured interviews were conducted with trainers to gain in-depth insights, and questionnaires were applied to both trainees and trainers, allowing for the collection of diverse and representative data. Throughout the study, the need to simplify RVC processes and to increase support for candidates is considered, aiming to reduce dropout rates. The positive impacts of RVCC processes are also analysed, such as the improvement of qualifications, the reduction of social and economic inequalities, and the promotion of social inclusion. Finally, success indicators for these processes are discussed, and recommendations are proposed to improve them, maximising their benefits for individuals and for society as a whole.

Keywords: Adult Education, Recognition, Validation and Certification of Competences, Social Inclusion, Lifelong Learning.

Índice

INTRODUÇÃO	6
1. JUSTIFICAÇÃO DA NECESSIDADE DE INTERVENÇÃO	6
1.1 DEFINIÇÃO E ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA	8
1.1.1 <i>O Reconhecimento de Competências no Campo da Educação e Formação de Adultos</i>	8
1.1.2 <i>Educação de Adultos: Abordagem Histórica e Conceptual</i>	10
1.1.3 <i>A Problemática da Desistência no Reconhecimento de Competências</i>	13
1.1.3.1 Fatores que Originam a Desistência.....	14
2. A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS	15
5. A QUEM SE DESTINA O PROCESSO DE RVCC?	25
6. IDENTIFICAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ÊXITO DO PROJETO	26
8. OPÇÕES METODOLÓGICAS PARA A ELABORAÇÃO DO DIAGNÓSTICO	30
9. RESULTADOS E DISCUSSÃO	34
9.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	34
9.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	35
9.3 DISCUSSÃO	39
BIBLIOGRAFIA	41
ANEXOS	44
ANEXO A. GUIÃO DA ENTREVISTA FORMADORES	44
ANEXO B. QUESTIONÁRIO PARA FORMANDOS	46
ANEXO C. QUESTIONÁRIO PARA FORMADORES E OUTROS PROFISSIONAIS DO CENTRO	51
ANEXO D. TABELA DE DADOS: MOTIVAÇÕES PARA INSCRIÇÃO NO PROCESSO DE RVCC.....	55
ANEXO E. TABELA DE DADOS: EXPECTATIVAS INICIAIS DOS FORMANDOS	56
ANEXO F. TABELA DE DADOS: PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS FORMANDOS	57
ANEXO G. TABELA DE DADOS: SUGESTÕES DE SUPORTE ADICIONAL PELOS FORMANDOS	58
ANEXO H. TABELA DE DADOS: AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DOS FORMANDOS NO PROCESSO DE RVCC	59

Índice de Figuras

FIGURA 1: EVOLUÇÃO DA TAXA DE CONCLUSÃO DOS ALUNOS DOS PROCESSOS DE RVCC (POR REGIÕES).....	7
FIGURA 2: EVOLUÇÃO DA TAXA DE CONCLUSÃO DOS ALUNOS DOS PROCESSOS DE RVCC (NÍVEL NACIONAL)	8
FIGURA 3: DISTRIBUIÇÃO DAS MOTIVAÇÕES PARA INSCRIÇÃO NO PROCESSO DE RVCC	36
FIGURA 4: DISTRIBUIÇÃO DAS EXPECTATIVAS INICIAIS DOS FORMANDOS	36
FIGURA 5: PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS FORMANDOS.....	37
FIGURA 6: SUGESTÕES DE SUPORTE ADICIONAL PELOS FORMANDOS.....	37
FIGURA 7: AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DOS FORMANDOS NO PROCESSO DE RVCC	38

Glossário de Siglas

INO	Iniciativa Novas Oportunidades
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
RVC	Reconhecimento e Validação de Competências
IEFP	Instituto do Emprego e Formação Profissional
ANQ	Agência Nacional para a Qualificação
ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
CRVCC	Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
EFA	Educação e Formação de Adultos
DGEP	Direção-Geral da Educação Permanente
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
UE	União Europeia
QEQ	Quadro Europeu de Qualificações
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAEBA	Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
SIGO	Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa
FMC	Formação Modular Certificada
TORVC	Técnico de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (equivalente inglês de OCDE)

ONU	Organização das Nações Unidas
ONG	Organização Não Governamental
ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos (UNESCO)
COM	Comunicação da Comissão Europeia
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SNQ	Sistema Nacional de Qualificações
RA	Região Autónoma
PT	Portugal
NALL	New Approaches to Lifelong Learning (Aprendizagem ao Longo da Vida, contexto internacional)
OLEFAS	Organizadores Locais de Educação e Formação de Adultos

INTRODUÇÃO

1. Justificação da Necessidade de Intervenção

A intervenção no campo da educação e formação de adultos é necessária por diversas razões, como a globalização e as rápidas mudanças tecnológicas que exigem aos indivíduos uma contínua atualização das suas competências. Segundo a UNESCO (2016), a educação ao longo da vida é essencial para promover a inclusão social, a coesão e o desenvolvimento económico sustentável.

Um dos fatores mais preocupantes no que toca aos programas de RVCC é a alta taxa de desistência, que constitui um obstáculo significativo à eficácia destes programas. Durante o período da Iniciativa Novas Oportunidades (INO), dados oficiais indicavam que cerca de 37% dos inscritos não concluíam o programa (Capucha, Open Edition Journals, 2018). Esta desistência pode estar associada a vários fatores, nomeadamente, a burocracia excessiva adjacente a estes programas, a falta de motivação e apoio insuficiente, para além de impedimentos surgidos na própria vida dos alunos. A solução destes problemas pode passar por uma intervenção que simplifique o processo, acompanhada de um aumento do apoio aos candidatos e da promoção de estratégias motivacionais eficazes (Knowles, Holton, & Swanson, 2015).

Por outro lado, os estudos indicam que a educação de adultos contribui significativamente para a redução das desigualdades sociais e económicas. Um relatório da OCDE (2019) revela que os adultos com maiores níveis de educação têm melhores oportunidades de emprego e condições salariais mais elevadas. Por isso, melhorar a eficácia destes programas é crucial para promover a igualdade de oportunidades.

Apesar de não haver, na atualidade, uma divulgação de dados estatísticos referentes ao número de desistências, como acontecia na altura da INO, tem de se ter em linha de conta que a taxa de conclusão dos Processos de RVCC no ano letivo 2022/2023 é negativa a nível nacional (com exceção das Regiões da Grande Lisboa e da RA Madeira), conforme os gráficos que a seguir se apresentam (Revista Edustat, 2025). Podemos, então, considerar a desistência deste processo como sendo elevada e preocupante, uma vez que os números de abandonos no processo de RVCC superam os números das candidaturas concluídas com sucesso.

O gráfico mostra uma realidade regional bastante desigual. Enquanto algumas zonas como Lisboa e a Madeira melhoraram os seus resultados, outras regiões, nomeadamente o Norte e o Algarve, enfrentaram quebras significativas na taxa de conclusão dos processos RVCC.

A Área Metropolitana de Lisboa registou, então, o maior crescimento com +10,46%, o que indica uma melhoria significativa na conclusão dos processos RVCC nesta região (relativamente ao ano transato).

A Região Autónoma da Madeira teve um ligeiro aumento de +1,22%. A Região Autónoma dos Açores mantém-se sem variação (0%), ou seja, a taxa de conclusão não se alterou em relação ao período anterior.

A zona Norte apresentou a maior queda, com -15,52%, o que pode indicar dificuldades ou desafios acrescidos na concretização dos processos. Seguiu-se o Algarve, seguido do Alentejo e depois a região Centro. Estes dados podem refletir diferenças na gestão dos centros, apoio aos formandos, ou contextos socioeconómicos regionais que interferem com a motivação e possibilidade de concluir os processos de certificação.

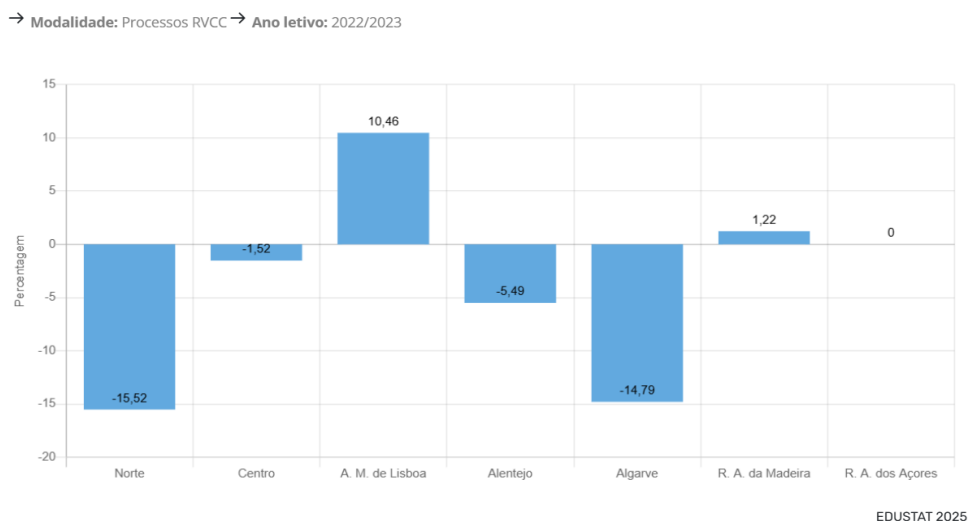
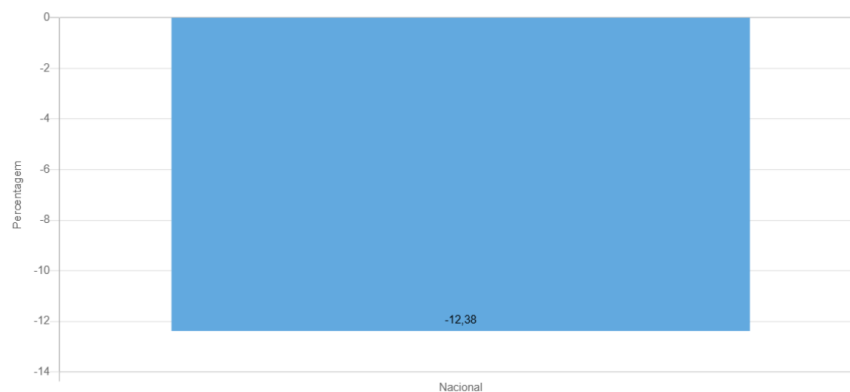


Figura 1: Evolução da taxa de conclusão dos alunos dos Processos de RVCC (por regiões)

Fonte: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), 2025,
<https://edustat.pt/indicador?id=389>

→ Modalidade: Processos RVCC → Ano letivo: 2022/2023



EDUSTAT 2025

Figura 2: Evolução da taxa de conclusão dos alunos dos Processos de RVCC (nível nacional)

Fonte: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), 2025, <https://edustat.pt/indicador?id=389>

No gráfico acima apresentado, o valor -12,38 representa uma diminuição de 12,38 pontos percentuais na taxa de conclusão dos alunos a nível nacional. Isso quer dizer que, em média, menos pessoas concluíram os processos RVCC em 2022/2023 do que no ano anterior. Supondo que no ano letivo 2021/2022 a taxa de conclusão fosse 70%, no ano de 2022/2023 ela foi de aproximadamente 57,62%.

1.1 Definição e Enquadramento Teórico da Problemática

1.1.1 O Reconhecimento de Competências no Campo da Educação e Formação de Adultos

O reconhecimento de competências é um processo que permite a validação de aprendizagens adquiridas através de experiências de formação formais, não formais e informais. Este processo é fundamental na educação de adultos, pois reconhece e valoriza as competências adquiridas ao longo da vida. Para além de facilitar uma reintegração no mercado de trabalho e possibilitar progressões de carreira (Cedefop, 2009). Este processo contribui ainda para a promoção da autoestima, o reforço da confiança pessoal e a inclusão social. Adicionalmente, este processo incentiva a participação ativa na sociedade e promove a aprendizagem ao longo da vida, permitindo aos indivíduos adaptarem-se às constantes transformações do mundo contemporâneo (Brookfield, 1986; Knowles et al., 2015).

As experiências de formação formais ocorrem em ambientes educativos estruturados e institucionalizados, como escolas, universidades e centros de formação profissional. Estas

aprendizagens são geralmente reconhecidas por meio de certificados ou diplomas oficiais (OECD, 2010). Por exemplo, cursos de licenciatura, mestrado ou cursos técnicos são considerados aprendizagens formais.

As experiências não formais acontecem fora do sistema de ensino considerado tradicional, mas ocorrem também em contextos organizados e estruturados (Colley, Malcolm, & Hodkinson, 2003). Esta modalidade pode incluir cursos de formação, workshops, seminários e programas de formação contínua oferecidos por empresas, ONG ou outras instituições. Embora não atribuam diplomas formais, muitas vezes estes cursos oferecem certificados de participação ou conclusão.

Por fim, as aprendizagens informais referem-se a competências e conhecimentos adquiridos no dia-a-dia, através de vivências em diversos contextos, como o trabalho, hobbies, interesses pessoais e relações com os outros (idem). Estas aprendizagens não têm uma estrutura definida e não são reconhecidas oficialmente, uma vez que são diferentes para cada indivíduo. Alguns exemplos destas experiências podem ser competências adquiridas através de voluntariado, autodidatismo, ou práticas diárias em contexto de trabalho.

Compreender as diferentes formas de aprendizagem é essencial para o reconhecimento de competências, uma vez que cada tipo de experiência contribui significativamente para o desenvolvimento profissional e pessoal de cada indivíduo. O processo de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), ao valorizar todas estas formas de aprendizagem – formal, não formal e informal – promove uma abordagem mais holística e inclusiva da educação e formação de adultos. Segundo os autores que vimos referindo, identificar a diversidade de experiências de aprendizagem permite uma valorização mais completa das competências adquiridas ao longo da vida (idem).

O reconhecimento de competências abrange várias abordagens que permitem aos adultos demonstrar as suas competências e conhecimentos adquiridos fora do sistema educativo tradicional. Estas abordagens podem incluir portfólios, avaliações baseadas no desempenho, entrevistas e também exames (OECD, 2010). Através destes instrumentos, as instituições de ensino e formação podem avaliar e certificar as competências dos indivíduos, independentemente de onde e como foram adquiridas, facilitando a reintegração no mercado de trabalho e apoiando a progressão na carreira (Livingstone, 2001).

A importância do reconhecimento de competências na educação de adultos pode ser observada em vários níveis, incluindo a empregabilidade, a inclusão social e a aprendizagem ao longo da vida.

No que diz respeito à empregabilidade, ao validarem e certificarem as suas competências, os indivíduos tornam-se mais competitivos dentro do mercado de trabalho. Este reconhecimento oficial pode abrir portas a melhores oportunidades de emprego e permitir progressões de carreira que, de outra forma, não seriam alcançáveis (Cedefop, 2015).

Em termos de inclusão social, o reconhecimento de competências promove a inclusão, ao valorizar as competências de indivíduos em diferentes tipos de contextos e experiências, como migrantes, desempregados de longa duração ou até trabalhadores de baixa qualificação (Colley, Malcolm, & Hodkinson, 2003).

Por fim, no que toca à aprendizagem ao longo da vida, este processo incentiva a aprendizagem contínua, motivando os indivíduos a procurar novas formas de adquirir e validar as suas competências, contribuindo para uma cultura de aprendizagem ao longo da vida (Livingstone, 2001).

1.1.2 Educação de Adultos: Abordagem Histórica e Conceptual

Historicamente, a educação de adultos tem as suas raízes na necessidade de alfabetização e na promoção de competências básicas entre a população adulta. Segundo Merriam & Bierema (2013), o movimento de educação de adultos ganhou força no século XX, com o reconhecimento da necessidade de aprendizagem contínua para enfrentar as mudanças sociais e económicas.

Em contexto português, a educação de adultos começou a ganhar importância com a criação das escolas móveis, destinadas à alfabetização de adultos e crianças que não estavam incluídos no ensino regular. De acordo com Capucha (2013), estas escolas, oficializadas durante a Primeira República em 1911, ofereciam cursos noturnos e dominicais. Posteriormente, em 1952, durante o Estado Novo, o Ministro da Educação Francisco Leite Pinto lançou o Plano Nacional de Educação Popular, focado em analfabetos entre os 14 e os 35 anos, reforçando a frequência do ensino primário e criando cursos para adultos, lecionados por professores primários (Capucha, 2013).

Em 1962, as políticas de fomento industrial resultaram na criação do Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra e do Instituto de Formação Profissional Acelerada, seguidos pela criação do Serviço Nacional de Emprego em 1965 e da Telescola, que apoiava os cursos de Educação de Adultos. A "reforma Veiga-Simão", de 1971, estabeleceu a Direção-Geral da Educação Permanente, visando mais do que a alfabetização e focando-se em atividades destinadas a adultos (idem).

Em 1973, o Decreto-lei 490 criou as bibliotecas populares e as casas de cultura para a difusão de obras literárias e artísticas. O ensino liceal noturno e os cursos técnicos noturnos foram reestruturados e foi criado o exame ad-hoc para acesso à universidade. Após o 25 de abril de 1974,

a alfabetização foi vista como uma ferramenta de dinamização cultural e propaganda política, levando ao lançamento do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) (Capucha, 2013). Com a influência de Paulo Freire, a educação de adultos passou a focar-se no processo de aprendizagem, promovendo a conscientização crítica e a participação ativa na sociedade, abordagem que se manteve no período pós-25 de abril (idem).

Entre 1975 e 1976, a Direção-Geral da Educação Permanente (DGEP) adotou a conceção de educação popular, conciliando a ação do Estado com a local (Capucha, 2013). A alfabetização foi vista como um meio de transformar o mundo, levando à ideia de reconhecimento, validação e certificação de competências. Capucha considera este período como uma nova era nas políticas de educação de adultos (idem).

No período da DGEP foram implementadas várias medidas, incluindo a criação do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), em 1979, e a do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). A década de 80 viu nascer a articulação do programa de educação recorrente de adultos com a política de trabalho e emprego (idem).

Em 1986, Portugal aderiu à CEE, e a Lei de Bases de 1986 trouxe a flexibilização, mais adequada à vida adulta. O despacho 22/SEE/96, de 20 de abril, estabeleceu a avaliação contínua com base em competências, princípios presentes em documentos de referência internacionais (Capucha, 2013).

Em 1998, a Resolução do Conselho de Ministros nº 92/98 permitiu a criação do Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, resultando na criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) em 1999. A ANEFA trouxe inovações como os Cursos EFA e a rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) (Canário, 2013).

Em novembro de 2000, os Cursos EFA foram regulamentados e em 2001 foi implementada a rede nacional de Centros RVCC. A substituição da ANEFA pela Direção Geral de Formação Vocacional em 2002 resultou num recuo no financiamento (Capucha, 2013). A ANEFA foi posteriormente substituída pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) (Canário, 2013).

Os RVCC, formados na passagem dos anos 90 para o século XXI, visavam diversos tipos de formação e a validação de competências adquiridas ao longo da vida (Capucha, 2013). Os cursos EFA e o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências permitiram o desenvolvimento das competências adquiridas ao longo da vida (Pires, 2012).

A ANEFA foi projetada como um Instituto Nacional especializado na Educação de Adultos, mas a sua ação ficou reduzida à implementação dos cursos EFA e da rede de Centros

RVCC. A sua intervenção regional por Organizadores Locais de Educação e Formação de Adultos (OLEFAS) e outras iniciativas particulares não chegaram a ser concretizadas (Canário, 2013).

Em 2006/2007, a Iniciativa Novas Oportunidades (INO) manteve o processo RVCC, os EFA e as Formações Modulares Certificadas (FMC), visando a melhoria das qualificações escolares e profissionais (Capucha, 2013). A INO implementou uma rede de mais de 450 Centros Novas Oportunidades em Portugal, composta por profissionais de diversas áreas de formação (Capucha, 2018).

A INO, que procurou sempre responder às orientações europeias em matéria de aprendizagem ao longo da vida, foi desmantelada em meados de 2011, sendo substituída por uma rede de Centros para a Qualificação e Ensino Profissional. A INO procurou promover a alfabetização, mas a mudança governamental prejudicou a sua intervenção. A INO visava apontar o nível secundário como qualificação mínima da população, promovendo competências necessárias para o desenvolvimento pessoal e económico (Capucha, 2013).

Considerando a aprendizagem ao longo da vida (ALV) como essencial para combater a exclusão social e profissional, a taxa média de participação dos adultos portugueses em atividades de ALV era menos de 4% na altura do lançamento da INO, comparado com 9% na União Europeia. Em 2008, foi revisto o regime jurídico dos Cursos EFA e das FMC, abrangendo o nível secundário, e a Portaria 370/2008 regulou o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades. O financiamento para a Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida foi de mais de 3,2 mil milhões de euros em 2007-2013, com parte do Orçamento do Estado financiando as Regiões de Lisboa e do Algarve a partir de 2010 (idem).

A INO procurou responder às orientações europeias em matéria de aprendizagem ao longo da vida. A política europeia de aprendizagem ao longo da vida procurava promover a educação e a formação contínua como forma de aumentar a competitividade, a inclusão social e a cidadania ativa. Esta abordagem reconhece que a aprendizagem não termina o seu ciclo com a educação formal e deve ser incentivada ao longo de toda a nossa vida.

Segundo a Comissão Europeia (2010), iniciativas como o Programa Erasmus+ e o Quadro Europeu de Qualificações são exemplos de esforços que estão a ser feitos para harmonizar e promover a educação dos adultos por toda a Europa. O Programa Erasmus+ oferece oportunidades de aprendizagem em diversos países, promovendo a mobilidade internacional e a troca de boas práticas entre os diversos profissionais de educação. Por outro lado, o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) ajuda a comparar e a reconhecer as qualificações obtidas em diversos países, para que dessa forma seja mais fácil a mobilidade laboral e educacional de todos os cidadãos europeus. Estas iniciativas visam criar uma cultura de aprendizagem contínua, que é essencial para enfrentar os desafios adjacentes da globalização e da rápida evolução tecnológica.

1.1.3 A Problemática da Desistência no Reconhecimento de Competências

A adesão aos programas de RVCC tem início na consciencialização e na sensibilização dos potenciais candidatos sobre a existência e os benefícios destes programas. Esta primeira fase é fundamental e pode ser feita através de campanhas de informação, parcerias com empregadores e colaborações com centros de emprego e instituições educacionais.

Para além disso, a orientação inicial é crucial para ajudar os potenciais candidatos a entenderem todo o processo e quais são os requisitos do RVCC. Esta orientação pode ser facilitada através de sessões de informação e de aconselhamento personalizado.

A adesão pode ser significativamente melhorada através de estratégias que incluem a personalização do processo de aprendizagem, o aumento do suporte aos candidatos e a redução da burocracia. A personalização do processo de aprendizagem envolve adaptar os programas de RVCC às necessidades e circunstâncias individuais dos candidatos, reconhecendo as suas experiências únicas e oferecendo trajetórias flexíveis para a certificação. Knowles, Holton, & Swanson (2015) apoiam esta abordagem, enfatizando a importância de um ensino centrado no aluno e ajustado às suas especificidades.

Eliminar entraves administrativos, como documentação repetitiva ou processos morosos, através da digitalização, da desmaterialização de procedimentos e da formação de técnicos, pode ajudar a melhorar o processo. Iniciativas como o RVCC Digital (ANQEP, 2023) demonstram que a agilização de trâmites aumenta as taxas de conclusão. A burocracia simplificada facilita a personalização, assim como um apoio direto ajuda os candidatos a navegar exigências administrativas. Pollitt & Bouckaert (2017) reforçam que reformas na gestão pública, quando orientadas para o utilizador, potenciam a inclusão educativa.

O aumento do suporte aos candidatos pode incluir mentoria, coaching e assistência contínua ao longo do processo, garantindo-lhes o acesso aos recursos e às informações necessárias. Tinto (2012) sugere que uma rede de apoio robusta, que inclua conselheiros, mentores e grupos de pares, é essencial para o sucesso dos candidatos. Estas redes de apoio não servem apenas para fornecer orientação, mas também vão promover um senso de comunidade e pertença, o que pode aumentar a motivação e o engagement dos participantes.

A desistência em processos de RVCC é uma questão complexa que pode ser influenciada por fatores pessoais, institucionais e contextuais. Vários estudos indicam que a falta de suporte e orientação, expectativas irreais e processos burocráticos complicados são algumas das principais causas de desistência (Tinto, 2012). A falta de uma rede de apoio adequada pode levar ao isolamento e à desmotivação dos candidatos. Além disso, a burocracia excessiva e a complexidade dos processos administrativos podem desanimar os participantes, especialmente aqueles com

baixos níveis de escolaridade ou experiência prévia limitada com sistemas formais de certificação. Para abordar essas questões, é necessário desenvolver políticas e práticas que simplifiquem os processos e ofereçam suporte contínuo aos candidatos.

1.1.3.1 Fatores que Originam a Desistência

Os fatores pessoais que contribuem para a desistência destes processos incluem problemas de motivação, dificuldades financeiras, responsabilidades familiares e desafios relacionados com a saúde. A motivação dos participantes é na maioria das vezes prejudicada pela falta de clareza sobre os benefícios que a participação no programa RVCC pode trazer a longo prazo (Knowles, 1980). Outra barreira significativa resulta das dificuldades financeiras, onde o equilíbrio entre o trabalho remunerado e os estudos é muitas vezes difícil de ser gerido. As responsabilidades familiares, principalmente para os indivíduos que têm ao seu cuidado crianças ou idosos, podem também limitar o tempo e a energia necessária para participar nestes programas (Cross, 1981).

No que diz respeito aos fatores institucionais, estes incluem a falta de suporte adequado por parte das instituições que oferecem os programas de RVCC. A importância de uma rede de apoio robusta que inclua conselheiros, mentores e grupos de pares é bastante relevante, uma vez que a ausência de uma orientação clara e contínua pode levar ao isolamento dos participantes, aumentando as chances de uma desistência (Tinto, 2012). Por fim, a falta de formação contínua para os educadores e facilitadores pode resultar em métodos de ensino e avaliação desatualizados, que não atendem às necessidades dos candidatos (Brookfield, 1986).

Finalmente, os fatores contextuais. Estes fatores referem-se ao ambiente mais amplo em que os processos de RVCC são implementados. Processos burocráticos excessivamente complexos e demorados podem desmotivar os candidatos. A pesquisa mostra que a simplicidade e a transparência nos processos administrativos são cruciais para manter os participantes comprometidos com o programa (OECD, 2010). A complexidade dos sistemas de reconhecimento e certificação pode ser particularmente desafiadora para aqueles com baixos níveis de escolaridade ou experiência prévia limitada em sistemas formais de certificação.

2. A Influência dos Organismos Internacionais

A revisão da literatura permite perceber que, a partir da segunda metade do século XX, as políticas educativas implementadas resultam não só do trabalho desenvolvido por cada Estado de forma individualizada, de acordo com as suas particularidades históricas, sociais e culturais, mas também da ação interna levada a cabo por um conjunto de organismos internacionais (Estrela, 2015). Entre esses organismos destacamos, num primeiro momento, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Num momento posterior, abordamos também a intervenção da União Europeia (UE).

No caso da OCDE, organização que Portugal integra desde a sua fundação, essa influência remonta aos anos 60 do século XX, prolongando-se até à atualidade, sendo reconhecido o seu papel na "produção de documentos de política com referenciais de 'boas práticas' e recomendações" (Lemos, 2014). Neste caso, importa realçar que esta organização não tem qualquer capacidade legal sobre os seus membros, nem financia qualquer programa de assistência. No entender do mesmo autor, a sua forma de intervenção decorre mais através da consolidação de ideias, que difunde discursivamente.

Na segunda metade do século passado, essa difusão acabou por ter grande influência no desenvolvimento de uma interação mais próxima entre os Estados no que diz respeito ao desenvolvimento de políticas educativas, pois "as perspetivas integracionistas sobre a evolução dos sistemas educativos e das políticas de educação, assentes na construção social e na dinâmica interna dos Estados, foram perdendo terreno a favor de visões mais centradas nas dinâmicas das estruturas e instituições transnacionais e nas interações destas com os contextos e as políticas nacionais" (idem).

A nível internacional, caberia à UNESCO impulsionar as práticas educativas dirigidas aos públicos adultos, desenvolvendo-as no âmbito de cada Estado nacional, de acordo com as suas especificidades históricas, sociais e culturais (Canário, 2013). Esse domínio ganharia autonomia e identidade próprias, contrapondo-se às práticas escolares tradicionais, "construindo e propondo uma nova visão global e integrada da educação, consubstanciada no movimento da educação permanente, assumido institucionalmente pela UNESCO e materializada num texto clássico editado no início dos anos 70: *Aprender a Ser*" (Canário, 2013, p. 557)

A UNESCO, quer durante o século XX, quer durante o século XXI, promoveu um conjunto de conferências ou fóruns mundiais, nomeadamente em Jomtien, Dakar, Incheon, nos anos de 1990, 2000 e 2015, respetivamente, centradas no tema da Educação para Todos. Essas conferências definiriam metas futuras, orientadas pelo ideal da "educação como um 'tesouro', um

bem individual e coletivo, a universalização do acesso à educação e a escolarização de todos" (Benavente & Correia, 2020).

Considerando o assunto que nos interessa, é importante mencionar, a propósito do debate promovido sobre a educação, as seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos da UNESCO (CONFITEA), as quais definiram a agenda e prioridades da educação e formação nesta área específica, delas resultando um conjunto de recomendações (Aníbal, 2014). A primeira ocorreu em 1949, na Dinamarca (Elsinore), logo após a criação da ONU e da UNESCO. A partir dela, foi dado um grande incentivo ao desenvolvimento de campanhas de alfabetização nos países com populações menos escolarizadas (Aníbal, 2014).

A segunda Conferência é de 1960, no Canadá (Montreal), submetida ao tema "A Educação de Adultos num Mundo em Transformação", tendo como propósito a promoção dessa educação num mundo crescentemente industrializado. A terceira é de 1972, tendo ocorrido no Japão (Tóquio), com o tema "A Educação do Adulto num Contexto de Educação Permanente". Neste ano, a UNESCO publica também o Relatório Faure, o Relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação.

Em 1976, em Nairobi (Quênia), teria ainda lugar a décima nona Sessão da Conferência Geral da UNESCO, que, num contexto de descolonização, afirma que os Estados devem reconhecer, individualmente, a educação de adultos como elemento permanente da sua política de desenvolvimento social, cultural e económico. A quarta Conferência, realizada em 1985, em França (Paris), manteve o foco na educação permanente, tal como a anterior, enquadrando-se numa fase de desafios económicos globais e esforços para reforçar a responsabilização dos Estados em relação à educação de adultos (Aníbal, 2014).

Recorde-se que a UNESCO consideraria a educação um veículo essencial no combate à pobreza e exclusão social, nomeadamente em "Educação, um tesouro a descobrir", de 1996, um documento que ficaria também conhecido por "Relatório Delors" e viria a exercer uma influência determinante sobre as agendas educativas dos países. Foi neste documento que foram estabelecidos os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a conhecer (Benavente & Correia, 2020).

A quinta Conferência decorreria na Alemanha (Hamburgo), em 1997, submetida ao tema "A Educação das Pessoas Adultas, uma Chave para o Século XXI", sendo nela que surge a aprendizagem ao longo da vida e a ideia de que, dessa educação, depende a participação na vida e a conseqüente integração da pessoa na sociedade. Será aqui que, pela primeira vez, o conceito de educação de adultos contempla todos os processos de aprendizagem: os formais, os não-formais e os informais (Aníbal, 2014).

A sexta Conferência teve lugar no Brasil (Belém do Pará) em 2009, sendo intitulada "Vivendo e Aprendendo para um Futuro Viável. O Poder da Aprendizagem e da Educação de Adultos". Através dela foi confirmada a inserção da EA numa aprendizagem ao longo da vida. Nas duas últimas conferências, portanto, deu-se uma mudança de paradigma relevante, no sentido em que a valorização da ALV levou a que a EA deixasse de "ser encarada apenas como subsistema educacional" (Aníbal, 2014, p. 98). Na história da EA, cujo contributo da OCDE e da UNESCO, bem como o da União Europeia, devem ser sublinhados, predominam esses dois conceitos: o da educação permanente (lifelong education) e aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning) (idem, p. 98). Sem este, não se compreende o sistema de reconhecimento de competências, que começou a tomar forma em meados da década de 90.

Foi, então, no relatório final da CONFITEA VI, que se atribuiu um papel importante aos processos de validação das aprendizagens não formais e informais. Na sequência do mesmo relatório, seriam publicadas as "UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-Formal and Informal Learning" (Aníbal, 2014, p. 103). A OCDE, por sua vez, também considerou o papel desempenhado pelo reconhecimento e validação das aprendizagens não-formais e informais, valorizando, por seu lado, o contributo para o desenvolvimento económico e a coesão social. A estratégia relativa à aprendizagem ao longo da vida foi acordada pelos Ministros da Educação, Trabalho e Assuntos Sociais dos países da OCDE em 1996, no relatório "Lifelong Learning for All". Este organismo reconheceria nos dispositivos de reconhecimento e validação da aprendizagem não formal e informal outros benefícios, para além dos económicos, como os educativos, os sociais, com a questão da equidade, e os psicológicos, com o aumento do autoconceito (idem).

A União Europeia também desempenhou um papel de relevo no reconhecimento das aprendizagens realizadas nos contextos identificados. Em 1996, Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida, de acordo com iniciativas do ano anterior (1995), como o Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva, no qual as aprendizagens realizadas fora do sistema de ensino são vistas como solução para lidar com as transformações associadas à sociedade do conhecimento, põe em marcha o seu maior contributo. Além disso, a Declaração de Copenhaga (2002) destaca a necessidade de reforçar a cooperação europeia no que diz respeito à educação e formação vocacionais, nomeadamente através do estabelecimento de princípios e ferramentas comuns.

No ano de 2004, o Conselho Europeu aprovou os Princípios Comuns Europeus na Identificação e Validação das Aprendizagens Não Formal e Informal, para que todos os estados-membros tivessem alguns parâmetros de orientação. Em 2008, são estabelecidas as Recomendações do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia relativas à criação do

Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida, reforçando a necessidade da validação de competências não formais e informais. A partir de então, surge a Iniciativa Novas Competências para Novos Empregos e, posteriormente, no ano de 2010, a Estratégia Europa 2020, para o crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, onde se contempla a mesma necessidade de validação das aprendizagens. O último marco relevante é de 2012, quando são aprovadas as Recomendações do Conselho, que preveem a implementação, pelos Estados-Membros, até 2018, dos sistemas de reconhecimento das aprendizagens não formais e informais (Aníbal, 2014).

De acordo com os organismos internacionais, seja a OCDE, a UNESCO ou a União Europeia, é consensual que os processos de reconhecimento e validação das aprendizagens não formais e informais são facilitadores da aprendizagem ao longo da vida.

3. Burocracia inerente ao Processo de RVCC

O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) é uma ferramenta crucial para a valorização das aprendizagens não formais e informais, permitindo que os adultos obtenham certificações que são reconhecidas oficialmente com base na sua experiência de vida e trabalho (Carneiro, 2007). No entanto, apesar deste programa apresentar vários benefícios evidentes, o processo em si é fortemente criticado pela sua complexidade burocrática, o que pode constituir uma barreira significativa à participação e ao sucesso dos candidatos.

A burocracia no RVCC manifesta-se em várias etapas do processo. Começando desde logo na inscrição inicial, onde os candidatos são confrontados com um volume significativo de documentação que é necessária para comprovarem as suas competências. Esta documentação pode incluir certificados de formação, declarações de empregadores e outros documentos que muitos candidatos têm na maior parte das vezes dificuldade em obter (Pires, 2009). A exigência de documentação detalhada pode ser um fator desmotivador, especialmente para indivíduos com baixa escolaridade ou com experiências de trabalho informais.

Para além disso, é pedido frequentemente aos candidatos que preencham longos formulários e forneçam evidências detalhadas das suas competências. A complexidade e a quantidade de documentos que são requeridos no processo de RVCC, não só desmotivam os candidatos, como também podem atrasar significativamente o processo de validação. A falta de suporte administrativo adequado para ajudar os candidatos a reunir e a organizar toda a documentação necessária agrava ainda mais este problema.

A avaliação e validação das competências requerem a intervenção de diversos interlocutores institucionais, incluindo técnicos de RVCC, formadores e avaliadores externos. Cada um destes interlocutores desempenha um papel específico no processo, o que implica uma coordenação complexa e pode aumentar os tempos de espera para os candidatos (Lima, 2010).

Os técnicos de RVCC são responsáveis pela orientação dos candidatos ao longo de todo o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Eles têm um papel fundamental na identificação inicial das competências adquiridas pelos candidatos através das experiências formais, não formais e informais. Para além disso, os técnicos também ajudam os candidatos na preparação dos portfólios de evidência e fornecem apoio contínuo, assegurando que os candidatos estão familiarizados com todas as etapas do processo (Knowles, Holton, & Swanson, 2015).

Os formadores, também intitulados de educadores, são os responsáveis pela facilitação das sessões de aprendizagem e pela implementação das metodologias de ensino adaptadas às

necessidades dos adultos. Eles desempenham um papel fundamental na preparação dos candidatos para as avaliações, fornecendo o conhecimento e as competências necessárias para que os candidatos possam demonstrar as suas competências de forma eficaz. É essencial que estes formadores tenham uma formação contínua para garantir que os mesmos estão atualizados com as melhores práticas (Brookfield, 1986).

Por fim, os avaliadores externos têm a função de garantir a imparcialidade e a objetividade do processo de validação. São responsáveis por conduzirem as avaliações finais das competências dos candidatos, utilizando vários métodos, como entrevistas, observações e análises de portfólios. A presença destes avaliadores contribui para a credibilidade e transparência do processo de RVCC, garantindo que as certificações emitidas são reconhecidas e valorizadas no mercado de trabalho (OECD, 2010).

A coordenação entre os diversos interlocutores institucionais é fundamental para o sucesso do processo de RVCC. No entanto, esta coordenação pode tornar-se desafiadora e aumentar o tempo de espera dos candidatos. A implementação de estratégias eficazes que melhorem a comunicação e a colaboração entre técnicos, formadores e avaliadores é crucial para minimizar as barreiras e garantir um processo eficiente e eficaz para todos os envolvidos (Lima, 2010).

Este excesso de procedimentos administrativos, juntamente com a intervenção de múltiplos interlocutores, é fortemente criticado por ser ineficaz e contribuir significativamente para a desistência dos candidatos (Pires, 2009). Este problema é agravado pela falta de recursos humanos adequados e pela sobrecarga de trabalho dos profissionais envolvidos, o que pode comprometer a qualidade e a eficiência do processo de RVCC.

Uma das soluções para simplificar e tornar mais ágeis os procedimentos burocráticos no RVCC passa pela implementação de plataformas digitais. O uso de plataformas como o Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO) tem potencial para agilizar o processo de inscrição e a gestão documental dos candidatos, facilitando a comunicação entre os diferentes intervenientes (Comissão Europeia, 2010). No entanto, a transição para estas plataformas digitais deve vir obrigatoriamente acompanhada por ações de formação adequadas para garantir que todos os utilizadores possam tirar o maior proveito destas novas tecnologias.

Segundo o relatório da (OECD, 2019), a digitalização dos processos pode reduzir significativamente os tempos de espera e aumentar a eficiência administrativa. No entanto, é essencial que estas plataformas sejam intuitivas e acessíveis, especialmente para candidatos com pouca familiaridade com tecnologias digitais.

Outro aspeto que tem sido crítico é a falta de clareza e de transparência dos critérios de avaliação. A falta de padrões claros e uniformes para todos leva à inconsistência na avaliação das competências, aumentando dessa forma a percepção de injustiça entre os diversos candidatos (Pires, 2009). A implementação de um quadro de referências comum que guie esta avaliação de competências promove a equidade e a confiança no sistema, mitigando este problema e tornando este processo justo para todos os candidatos envolvidos.

A formação contínua dos avaliadores e a utilização de ferramentas padronizadas de avaliação podem contribuir significativamente para a melhoria da transparência e consistência do processo. Para além disso, a comunicação clara e contínua com os candidatos sobre os critérios de avaliação e o feedback detalhado sobre o seu desempenho são essenciais para manter a motivação e a confiança no sistema.

Esta parte burocrática não é apenas um desafio técnico, é também um desafio psicológico. A percepção de um processo complexo e compacto pode gerar ansiedade e desmotivação entre os candidatos. Knowles, Holton, & Swanson (2015) destacam a importância de fornecer apoio psicológico e motivacional a todos os participantes do RVCC, desta forma conseguindo ajudá-los a superar as barreiras burocráticas e a mantê-los comprometidos com o processo.

Estratégias como sessões de aconselhamento personalizado, grupos de apoio entre pares e workshops de motivação podem ser eficazes para ajudar os candidatos a passarem pelo processo burocrático e a manter a determinação necessária para concluírem o processo de RVCC com sucesso.

Em suma, enquanto o Processo de RVCC oferece uma via valiosa para o reconhecimento das aprendizagens ao longo da vida, a burocracia associada ao mesmo representa uma barreira considerável. A simplificação dos procedimentos administrativos, o aumento da transparência e a promoção da utilização de plataformas digitais são passos essenciais para tornar este programa mais acessível a todos e eficaz. Abordar estas questões é fundamental para garantir que o processo cumpre o seu propósito de promover a inclusão social e melhorar a qualificação da população adulta (Lima, 2010, Pires, 2009, OECD, 2019).

4. Caracterização da Instituição e Estrutura do Processo

A instituição em que o presente estudo foi realizado (IEFP Amadora) é uma entidade reconhecida na área da educação de adultos, com um histórico sólido na implementação de processos de RVCC. O seu propósito é promover a educação ao longo da vida e facilitar a integração social e profissional dos adultos através do reconhecimento formal das suas competências. O Instituto de Emprego e Formação Profissional oferece uma gama ampla de produtos destinados a atender as necessidades de uma população diversificada, promovendo a aprendizagem contínua e a qualificação profissional.

A composição da equipa pedagógica integra profissionais qualificados, incluindo orientadores educativos, formadores especializados e avaliadores de competências. Cada interlocutor desempenha um papel crucial no processo de RVCC. Como explicado anteriormente, os orientadores educativos são responsáveis por guiar os candidatos através do processo, fornecendo suporte e aconselhamento. Os formadores especializados ministram módulos de formação específicos, enquanto os avaliadores de competências conduzem a avaliação final das competências dos candidatos (Knowles, Holton, & Swanson, 2015).

Neste momento existem três TORVC, Técnicas de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências (articulam a atividade da Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento) que estão afetas ao IEFP da Amadora e são recrutados doze formadores externos que asseguram as áreas de Cultura, Língua e Comunicação, Cidadania e Empregabilidade e Sociedade, Tecnologia e Ciência (nível secundário). No nível básico são os mesmos formadores existindo a seguinte relação:

Nível Secundário	Nível Básico
Sociedade, Tecnologia e Ciência	Matemática, Ciência e Tecnologias Competências Digitais Cidadania e Empregabilidade
Cultura, Língua e Comunicação Língua Inglesa	Cultura, Língua e Comunicação Língua Inglesa Cidadania e Empregabilidade
Cidadania e Profissionalidade	Cidadania e Empregabilidade
Acolhimento e Encaminhamento e Circuito Documental	

Simultaneamente existe sempre um formador que ministra o Módulo de Acolhimento e Encaminhamento e Circuito Documental e que acompanha e dá auxílio aos candidatos aquando da elaboração dos seus Portefólios.

A definição do âmbito temporal do projeto de RVCC é um elemento-chave para que a organização e gestão deste programa seja eficaz. O âmbito temporal tem de ser delineado com base nas metas e objetivos pré-estabelecidos pela instituição responsável pela implementação do projeto. A literatura aponta para a importância de uma estrutura temporal bem definida para garantir a eficiência e a eficácia dos programas de reconhecimento de competências (Carneiro, 2007; Guskey, 2002).

Por norma, os programas de RVCC são estruturados de modo a incluir várias fases, que serão detalhadas nos próximos pontos.

A estrutura de funcionamento da instituição é organizada de forma a garantir a eficiência e eficácia dos processos de RVCC. O processo é dividido em várias fases principais:

Fase de Sensibilização e Informação.

Durante esta fase são realizadas campanhas de informação e sensibilização junto da comunidade para divulgar o projeto e atrair potenciais candidatos. Estas campanhas incluem a distribuição de materiais informativos, a realização de workshops e sessões de esclarecimento e a formação de parcerias com outras instituições. As sessões de esclarecimento têm como objetivo explicar os objetivos, benefícios e requisitos dos programas de RVCC disponíveis. Segundo Brookfield (1986), a fase de sensibilização é crucial para garantir que os candidatos estejam bem informados sobre os benefícios e requisitos do programa, aumentando assim a probabilidade de participação.

Fase de Inscrição.

Após a fase de sensibilização os candidatos interessados são convidados a inscrever-se no programa. Nesta fase, os orientadores educativos avaliam o perfil dos candidatos e identificam as suas necessidades e expectativas (Carneiro, 2007). Esta avaliação inicial ajuda a personalizar o processo de RVCC para cada candidato, assegurando que as suas experiências e competências sejam devidamente reconhecidas. É também importante que o processo de inscrição seja acessível e simplificado, garantindo que todos os candidatos potenciais tenham a oportunidade de participar.

Fase de Elaboração.

Os candidatos, com o apoio dos orientadores educativos, elaboram um portefólio onde documentam as suas experiências e competências adquiridas ao longo da vida. Este portefólio inclui evidências detalhadas de aprendizagens formais, não formais e informais. A preparação do

portefólio é um momento crítico, pois é através dele que os candidatos demonstram as suas competências.

Fase de **Avaliação e Validação.**

Após a submissão do portefólio, o mesmo é analisado por uma comissão de avaliadores que verifica a importância e a veracidade das competências apresentadas. Durante a fase da avaliação, os candidatos são submetidos a diferentes métodos de avaliação que podem incluir a realização de entrevistas e provas práticas para uma avaliação mais aprofundada. Estas avaliações são conduzidas por avaliadores qualificados, seguindo critérios transparentes e justos, garantindo que existe uma avaliação rigorosa e que apenas as competências verdadeiramente adquiridas sejam reconhecidas e certificadas.

Fase de **Certificação.**

O processo termina com a certificação das competências reconhecidas. Após a avaliação, os candidatos que demonstraram as competências necessárias recebem uma certificação formal, que pode melhorar as suas oportunidades de emprego e a sua progressão na carreira (Knowles, Holton, & Swanson, 2015). A certificação formal é um reconhecimento importante que valida as competências dos candidatos no mercado de trabalho e no âmbito académico.

Esta fase pode também incluir sessões de feedback e orientação sobre os próximos passos, como oportunidades de emprego disponível ou formações adicionais.

5. A quem se destina o Processo de RVCC?

O grupo-alvo para os processos de RVCC é composto por uma população variada de adultos que, apesar de não deterem qualificações formais, adquiriram um leque significativo de competências ao longo da vida, através de experiências pessoais e profissionais. Este grupo inclui várias subcategorias de indivíduos, entre as quais se destacam trabalhadores não qualificados, desempregados de longa duração, indivíduos em risco de exclusão social.

Existem muitos adultos no mercado de trabalho que se encontram em funções que não exigem qualificações formais. No entanto, ao longo dos anos, estes indivíduos desenvolveram um conjunto de competências práticas e conhecimentos específicos e gerais que não são oficialmente reconhecidos. Este é um caso comum entre os trabalhadores não qualificados.

Outra porção significativa são os desempregados de longa duração, que vão enfrentando desafios substanciais ao tentarem reentrar no mercado de trabalho, na maioria das vezes devido à falta de qualificações formais. Para estes indivíduos, o processo de RVCC pode ser uma ferramenta vital para reconhecerem as competências adquiridas em experiências profissionais anteriores, facilitando assim a sua reintegração profissional.

Para além disso, existem ainda indivíduos em risco de exclusão social, como é o caso das minorias étnicas, migrantes, pessoas com deficiência e também aqueles que vivem em áreas de elevada privação social. Estas pessoas encontram-se frequentemente marginalizadas a nível social e económico. Para elas, o RVCC pode representar uma oportunidade crucial para melhorarem as suas condições de vida e promover a inclusão social.

A caracterização detalhada do grupo-alvo é fundamental para a adaptação dos processos de RVCC às necessidades específicas de cada indivíduo. Compreender as suas experiências, motivações e potenciais barreiras, permite que sejam desenvolvidas estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas, garantindo que todos os participantes têm uma experiência positiva e produtiva no programa (Pires, 2009).

6. Identificação das Condições de Êxito do Projeto

Para que o projeto de RVCC seja bem-sucedido, é necessário assegurar várias condições fundamentais, que podem ser agrupadas em três categorias principais: recursos adequados, compromisso e envolvimento da equipa pedagógica e apoio institucional e estratégias de mobilização.

Começamos por falar dos recursos adequados. A alocação de financiamento é crucial para cobrir todos os aspetos do programa, desde a contratação de recursos humanos qualificados até à aquisição de materiais e tecnologias necessárias. Vários estudos comprovam que a falta de financiamento adequado pode comprometer seriamente a qualidade e a sustentabilidade dos programas de RVCC (OECD, 2010). No que toca aos recursos humanos, a equipa pedagógica deverá ser composta por profissionais experientes e que sejam formados nas metodologias de RVCC. A formação contínua de toda a equipa é igualmente fundamental para garantir que está atualizada com as melhores práticas e que usa as abordagens mais inovadoras. Knowles, Holton, & Swanson (2015) destacam a importância de uma formação contínua e especializada para os educadores, a fim de manter a eficácia e a relevância do programa. Quanto aos recursos materiais necessários, a disponibilidade de espaços adequados para a realização das sessões, bem como o acesso a tecnologias de apoio à aprendizagem, são cruciais para a execução eficaz do projeto. Um ambiente de aprendizagem apropriado e equipamentos de trabalho atualizados contribuem significativamente para o sucesso dos candidatos.

Para além dos recursos adequados, o compromisso e o envolvimento da equipa pedagógica são também cruciais. O sucesso do RVCC depende em grande parte do empenho e da motivação dos educadores e formadores. Estes profissionais têm de estar comprometidos com o propósito do projeto e dispostos a investir tempo e energia para apoiar os candidatos ao longo de todo o processo. O desenvolvimento de um ambiente colaborativo e de apoio, onde a equipa partilha experiências e boas práticas, é igualmente crucial para o êxito do projeto (Tinto, 2012).

Por fim, o apoio institucional e as estratégias de mobilização vitais. O suporte das instituições envolvidas, incluindo entidades governamentais, organizações não-governamentais e empresas, é fundamental para a implementação bem-sucedida do RVCC. Este apoio pode manifestar-se através de parcerias, financiamento e promoção do programa. Estratégias eficazes de sensibilização e mobilização são fundamentais para atrair candidatos. Isto inclui campanhas de comunicação bem-planeadas, sessões de informação e orientação, e a construção de redes de apoio que incentivem a participação dos indivíduos (Brookfield, 1986). Implementar metodologias de avaliação transparentes e justas também é uma condição indispensável para assegurar a credibilidade do processo. A confiança dos participantes no sistema de avaliação é essencial para o seu comprometimento e sucesso no programa.

7. Resultados Esperados

Os resultados esperados no final de um projeto de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) são diversos, abrangendo impactos individuais, institucionais e sociais. Estes resultados procuram melhorar a qualificação e a integração profissional dos participantes, além de fortalecerem o sistema educativo e a formação de adultos.

Um dos principais objetivos e resultados esperados é o aumento das qualificações formais de todos os participantes. A aquisição de certificações que são reconhecidas oficialmente pode melhorar significativamente as oportunidades de emprego e a progressão na carreira dos participantes. Segundo Knowles, Holton, & Swanso (2015), a formalização das competências que são adquiridas através de experiências profissionais e pessoais aumenta a confiança e a autoestima dos indivíduos, incentivando a aprendizagem contínua.

O Processo de RVCC inspira os candidatos a terem um compromisso modernizado com a educação, levando os indivíduos a procurarem mais oportunidades de formação e desenvolvimento profissional. Por isso, espera-se que os participantes desenvolvam uma maior valorização da aprendizagem ao longo da vida. Este efeito cascata é crucial para fomentar uma cultura de aprendizagem contínua (Tinto, 2012).

Este programa contribui também para a aquisição de novas competências, uma vez que a identificação de lacunas no conhecimento pode levar os participantes a procurarem e inscreverem-se em formações adicionais. Como refere Pires (2009) a possibilidade de integrar novas aprendizagens com as experiências prévias pode resultar em perfis profissionais mais completos e adaptáveis às exigências do mercado de trabalho.

Por fim, outro impacto significativo é a melhoria da capacidade de autoavaliação e reflexão crítica. Segundo Merriam & Bierema (2013), a participação em programas de Reconhecimento e Validação de Competências promove a autorreflexão, permitindo que os participantes tenham uma maior perceção sobre os seus pontos fortes e áreas a melhorar, dessa forma podendo construir planos de desenvolvimento pessoal e profissional mais eficazes.

Para as instituições, os resultados esperados incluem uma melhoria da eficácia e da eficiência dos processos de RVCC. É esperado que com a implementação de metodologias mais transparentes e menos burocráticas, conforme sugerido por Carneiro (2007), aumente significativamente a taxa de conclusão do processo e se reduza o número de desistências. Um maior grau de satisfação também pode resultar em melhores avaliações das instituições e num aumento da procura dos seus serviços educativos.

Adicionalmente, com o sucesso do projeto pode haver um reconhecimento institucional superior, o que pode levar ao fortalecimento de parcerias com outras entidades educativas e até

mesmo empregadores. A criação de redes colaborativas pode potencializar os recursos disponíveis e expandir o impacto do RVCC (Guskey, 2002).

A inovação e a melhoria contínua dos programas de educação e formação de adultos é outro impacto esperado. Segundo Capucha (2013), o feedback dos participantes e as avaliações que são dadas do respetivo processo fornecem dados valiosos para a adaptação e aprimoramento das ofertas formativas, tornando-as mais alinhadas com as necessidades do mercado de trabalho e dos próprios adultos que procuram formação.

A nível social, um dos resultados esperados é a diminuição das desigualdades a nível educacional e profissional. O RVCC tem o potencial de integrar todos os indivíduos que se encontram em situações de vulnerabilidade no mercado de trabalho formal, contribuindo desta forma para a redução do desemprego e da exclusão social (Pires, 2009).

Para além disso, a valorização das competências adquiridas em contexto informal promove uma visão mais inclusiva da educação e do trabalho, reconhecendo que existe uma vasta diversidade nas trajetórias de aprendizagem e nas respetivas experiências de vida. Este reconhecimento pode influenciar positivamente as políticas públicas e incentivar a adoção de abordagens mais flexíveis e inclusivas no sistema educativo (Knowles, Holton, & Swanson, 2015).

O RVCC também pode contribuir para a coesão social, promovendo a igualdade de oportunidades e ajudando a construir uma sociedade mais justa e equitativa. Ao reconhecer e valorizar as competências de todos os indivíduos, o RVCC contribui para a construção de um tecido social mais integrado e solidário.

Os resultados esperados são medidos através de vários indicadores de sucesso, como a taxa de conclusão dos processos de RVCC, a taxa de satisfação dos participantes e o impacto na empregabilidade.

A taxa de conclusão avalia a proporção dos candidatos que concluem com sucesso o programa. Uma taxa de conclusão alta, idealmente entre os 60% e os 80%, indica a eficácia do programa e a capacidade de manter os participantes comprometidos até ao fim do processo (OECD, 2010).

Medir a taxa de satisfação dos participantes ajuda a entender a qualidade do programa do ponto de vista do utilizador. Uma taxa acima de 80% é considerada uma taxa de satisfação elevada e é um bom indicador de que o programa vai ao encontro das expectativas e necessidades dos candidatos (Brookfield, 1986).

Avaliar o impacto que estes programas têm na empregabilidade dos participantes após a conclusão do mesmo é crucial. Indicadores como o aumento na taxa de emprego, promoções ou revisões salariais dos participantes podem fornecer uma visão clara do sucesso do programa. Programas eficazes podem melhorar a empregabilidade entre 20% e 30% (Cedefop, 2009).

Outros indicadores que podem também ser considerados relevantes incluem o número de parcerias estabelecidas com entidades empregadoras e educativas, a qualidade e pertinência dos processos de reconhecimento e a melhoria nas qualificações formais dos participantes.

A análise destes indicadores permitirá uma avaliação abrangente do impacto do RVCC em diversas dimensões, garantindo a sua eficácia e a sua contribuição para o desenvolvimento individual e social.

8. Opções Metodológicas para a Elaboração do Diagnóstico

O objetivo deste capítulo do trabalho é aprofundar a compreensão dos principais fatores que influenciam a desistência dos formandos nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Estes processos desempenham um papel crucial na qualificação de adultos em Portugal, facilitando a sua inserção no mercado de trabalho e o reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida. No entanto, a elevada taxa de desistência constitui um desafio significativo para a respetiva eficácia.

Para uma análise aprofundada deste fenómeno optou-se por uma abordagem metodológica mista, combinando dados qualitativos e quantitativos. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com formadores de um Centro Qualifica (IEFP Amadora), com o intuito de captar as suas perceções e experiências diretas sobre as dificuldades e os obstáculos enfrentados pelos formandos. Simultaneamente, foram aplicados questionários a formandos e formadores/outros profissionais, o que permitiu recolher uma ampla gama de dados sobre motivações, expectativas, dificuldades e sugestões de melhoria.

Esta combinação de métodos permitiu a triangulação dos dados, fortalecendo a validade dos resultados e oferecendo uma compreensão mais rica e contextualizada dos fatores que levam à desistência. A análise dos dados obtidos contribuirá não só para a identificação das principais causas de abandono, mas também para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de intervenção, com vista à melhoria contínua dos programas de RVCC e à promoção de uma maior retenção e sucesso dos formandos.

Para a preparação do diagnóstico, optámos por utilizar uma abordagem mista, combinando entrevistas e questionários. Esta decisão foi tomada com o objetivo de aproveitar as vantagens de ambas as técnicas, de modo a obter uma compreensão ampla e detalhada dos fatores que contribuem para a desistência dos formandos nos programas de RVCC.

As entrevistas semiestruturadas foram escolhidas porque permitem explorar em profundidade as perceções, opiniões e experiências dos formadores. Segundo Kvale (1998), as entrevistas oferecem uma oportunidade única de captar nuances e contextos que muitas vezes não são acessíveis através de métodos quantitativos. A flexibilidade das entrevistas semiestruturadas permite ao entrevistador adaptar as perguntas ao longo da conversa, explorando temas emergentes e ampliando a análise sobre os desafios e dificuldades enfrentadas pelos formandos.

Por outro lado, os questionários foram selecionados como uma ferramenta eficiente para recolher dados quantitativos de uma amostra mais ampla de participantes, incluindo formandos e formadores. Segundo Fowler (2013), os questionários são uma forma eficiente de recolher dados de um grande número de indivíduos, permitindo dessa forma uma análise quantitativa dos

resultados. Os questionários são utilizados para obter respostas padronizadas, facilitando a comparação e a identificação de padrões e/ou tendências na recolha dos dados.

A combinação destas duas técnicas visa uma triangulação de dados, aumentando a validade e a fiabilidade dos resultados (Creswell & Clark, 2017). Enquanto as entrevistas fornecem um retrato rico e contextualizado das experiências individuais, os questionários complementam essa análise ao quantificar as tendências gerais e permitir comparações entre diferentes grupos.

Para a recolha de dados foi selecionado o Centro Qualifica do IEFP da Amadora. Este centro é considerado uma instituição de referência na área da educação de adultos, com uma longa experiência em programas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. A escolha deste centro baseou-se na sua reputação e experiência e no facto de o autor já ter dado formação e conhecer todo o seu funcionamento, o que permitiu obter uma amostra vasta e representativa dos formandos e formadores envolvidos nestes programas.

A recolha dos dados foi realizada ao longo de um mês, período que foi cuidadosamente pensado para garantir que existisse tempo suficiente para que os participantes dessem respostas detalhadas e reflexivas. Este período permitiu que as entrevistas e os questionários fossem conduzidos de forma a minimizar pressões de tempo, possibilitando assim uma maior profundidade nas respostas obtidas. Os dados foram recolhidos de forma anónima, para garantir a confidencialidade e incentivar respostas honestas. As entrevistas foram gravadas com o devido consentimento dos participantes e posteriormente transcritas para permitir uma análise cuidadosa. Relativamente aos questionários, foram administrados em formato digital, facilitando a acessibilidade e a conveniência para os participantes. Esta abordagem metodológica foi crucial para obter perceções valiosas e confiáveis sobre os fatores que influenciam a desistências nos programas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

As entrevistas foram realizadas a 5 formadores do Centro Qualifica do IEFP da Amadora. Estes formadores possuem uma média de 10 anos de experiência na área da educação de adultos, o que significa que têm uma visão profunda sobre os processos de RVCC e os fatores que influenciam a desistência dos formandos. Os formadores foram selecionados com base na sua disponibilidade e diversidade das disciplinas que lecionam, garantindo uma perspetiva abrangente do funcionamento destes programas.

Os questionários foram aplicados a 86 formandos e 13 formadores do mesmo centro. Os formandos foram selecionados aleatoriamente entre aqueles que frequentaram o processo nos últimos 2 anos, assegurando uma amostra que inclui tanto indivíduos que concluíram o curso, como que desistiram. Esta abordagem permite captar uma vasta gama de experiências e perceções sobre os fatores que contribuem para a desistência ou continuidade no programa. No que toca aos

formadores, os questionários incluíram tanto os entrevistados quanto outros profissionais do centro, como coordenadores pedagógicos e orientadores educativos, proporcionando uma visão mais completa e diversificada das dificuldades encontradas pelos formandos.

Para a condução destas entrevistas foi utilizado um guião semiestruturado que pode ser analisado no Anexo A deste documento. Optou-se por uma estrutura semiestruturada, porque embora tivéssemos um conjunto de perguntas pré-definidas, havia a flexibilidade para explorar temas emergentes que surgissem durante a conversa. Esta abordagem semiestruturada permite uma análise mais profunda e detalhada dos tópicos importantes, permitindo ao entrevistador a liberdade de seguir vestígios interessantes que podem ir surgindo espontaneamente (Kvale, 1998).

O guião da entrevista inclui perguntas sobre as perceções dos formadores em relação às motivações dos formandos, as suas expectativas iniciais, os principais desafios enfrentados durante o curso e as principais razões que, na opinião dos formadores, levam à desistência. Para além disso, também foram questionadas as estratégias de apoio e intervenção que consideram eficazes e as melhorias que poderiam ser implementadas para mitigar a taxa de desistência destes programas. Ao usarmos esta metodologia permitimos receber insights valiosos e ricos, que seriam difíceis de obter utilizando apenas métodos quantitativos.

Estes questionários foram meticulosamente desenhados para capturar uma ampla gama de informações relacionadas com as motivações, expectativas, dificuldades e sugestões de melhoria dos participantes. O objetivo principal foi obter uma visão abrangente e detalhada das experiências e perceções tanto dos formandos, quanto dos formadores e de outros profissionais do Centro Qualifica. Embora os questionários completos possam ser consultados nos Anexos B e C, a seguir apresentamos os principais temas abordados em cada um deles.

No questionário direcionado aos formandos, foram explorados vários tópicos fundamentais. Iniciou-se com questões sobre as motivações que levaram os formandos a inscrever-se no Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, investigando as razões subjacentes ao seu interesse e o que esperavam alcançar com a sua participação. Para além disso, foram abordadas as expectativas iniciais dos formandos, com o objetivo de avaliar se estas foram cumpridas ao longo do processo. Também foram solicitadas sugestões para melhorar o processo, focando-se na redução das taxas de desistência e na melhoria geral da experiência dos participantes.

No questionário destinado aos formadores e outros profissionais do Centro Qualifica a abordagem foi ligeiramente diferente, procurando capturar as suas perceções e conhecimentos específicos sobre o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. As perguntas incluíram tópicos como as perceções sobre as motivações e expectativas dos formandos, ajudando a entender como é que essas motivações e expectativas podem influenciar

o sucesso no processo. Foram igualmente abordados os principais desafios observados nos formandos, com ênfase nas dificuldades que mais frequentemente levam à desistência. Adicionalmente, foram discutidas as estratégias de apoio que os formadores utilizam para ajudar os formandos a superar essas dificuldades. Por fim, foram recolhidas as suas opiniões sobre os fatores que contribuem para a desistência e as recomendações para melhorias nos processos de RVCC, com o intuito de identificar intervenções que sejam eficazes e que possam ser implementadas para aumentar a retenção e o sucesso dos formandos.

As perguntas utilizadas nos questionários foram formuladas para capturarem tanto as experiências subjetivas dos participantes, quanto os dados objetivos que poderiam ser analisados estatisticamente (Vaus, 2014). Foi usada uma combinação de perguntas fechadas, para obtermos dados quantitativos claros e comparáveis, e perguntas abertas, para permitir que os inquiridos expressassem as suas opiniões e expectativas de forma mais livre. Esta abordagem mista garante uma recolha de dados robusta e abrangente, permitindo uma base sólida para análise dos fatores que influenciam a desistência nos processos de RVCC.

9. Resultados e Discussão

Nesta secção apresentamos e discutimos os resultados obtidos a partir das entrevistas com formadores e dos questionários aplicados a formandos e formadores/outros profissionais abrangidos. Os dados coletados oferecem uma visão abrangente sobre os principais fatores que contribuem para a desistência nos processos de RVCC, revelando não só os desafios enfrentados pelos formandos, mas também as perceções dos formadores sobre as dificuldades e barreiras no processo educativo.

Os resultados das entrevistas permitiram identificar padrões de comportamento e atitudes que influenciam diretamente a experiência dos formandos. A partir das perspetivas dos formadores, surgiram temas como a importância do suporte emocional, a necessidade de uma maior flexibilidade nos horários e a adequação dos recursos pedagógicos às realidades dos adultos em processo de qualificação. Estes temas são cruciais para entender as dinâmicas que levam à descontinuidade do percurso formativo.

Por outro lado, os questionários aplicados aos formandos revelaram as suas motivações iniciais e expectativas em relação ao processo de RVCC, bem como as dificuldades encontradas ao longo do processo. Os dados quantitativos obtidos a partir dos questionários foram essenciais para quantificar a prevalência dos fatores de desistência identificados, permitindo a identificação de padrões e tendências que não seriam tão evidentes apenas com os dados qualitativos das entrevistas.

A análise integrada dos dados sugere que a desistência nos processos de RVCC é um fenómeno multifacetado, influenciado por uma combinação de fatores pessoais, financeiros e estruturais. Esta conclusão reforça a importância de uma abordagem multidimensional na conceção e implementação de estratégias de prevenção da retenção.

A discussão destes resultados à luz da literatura existente permite colocar as conclusões do presente estudo no contexto mais amplo das políticas e práticas de educação de adultos em Portugal. As conclusões aqui apresentadas não só contribuem para o entendimento das barreiras específicas enfrentadas pelos formandos de RVCC, mas também para a reflexão sobre as políticas educativas e as práticas pedagógicas que podem ser adotadas para melhorar a eficácia destes programas (Lima, 2010; Pires, 2009).

9.1 Análise das Entrevistas

Os formadores identificaram vários motivos que levam os formandos a desistir dos processos de RVCC. Entre as principais razões mencionadas destaca-se a falta de suporte emocional, onde muitos formandos enfrentam dificuldades emocionais e psicológicas que afetam a sua capacidade de continuar no curso. Para além disso, as dificuldades logísticas foram

frequentemente mencionadas, incluindo problemas relacionados com o transporte, horários incompatíveis e responsabilidades familiares, que complicam a continuidade no seu percurso.

Outro fator significativo é a existência de barreiras financeiras, sendo a falta de recursos para cobrir os custos associados ao curso, como transporte e materiais, um motivo de desistência relevante. Por fim, o desalinhamento de expectativas entre os formandos e o processo também foi identificado como um problema. Muitos formandos entram no curso com expectativas que não são correspondidas pela realidade do processo, o que leva à frustração e à eventual desistência.

Foram compartilhados pelos formadores alguns exemplos específicos de situações em que formandos desistiram, o que ilustra a complexidade dos desafios enfrentados. Um dos formadores relatou o caso de um formando que abandonou o curso devido à pressão financeira, enquanto outro mencionou a falta de suporte emocional como um fator decisivo para a desistência.

Com base nas suas observações, os formadores sugeriram várias estratégias para reduzir a taxa de desistência. Uma das principais recomendações foi o aumento do suporte emocional, com a implementação de serviços de aconselhamento e apoio psicológico para os formandos. Também foi destacada a importância do apoio financeiro, com a sugestão de fornecer bolsas e subsídios que possam ajudar os formandos a cobrir os custos associados ao curso. Por fim, os formadores sugeriram melhorias na comunicação, propondo um aumento da frequência e clareza das interações entre formadores e formandos, com o objetivo de alinhar melhor as expectativas e reduzir o desalinhamento entre as expectativas e a realidade do processo de RVCC.

9.2 Análise dos Questionários

Questionários direcionados a formandos

Os resultados dos questionários revelaram que as principais motivações dos formandos para se inscreverem no processo de RVCC incluem a melhoria das qualificações profissionais (60%), o aumento das oportunidades de emprego (50%) e a validação das competências adquiridas ao longo da vida (40%). Além disso, a recomendação de amigos ou familiares (30%) e o interesse pessoal em continuar a aprender (20%) também foram citados como fatores motivadores.

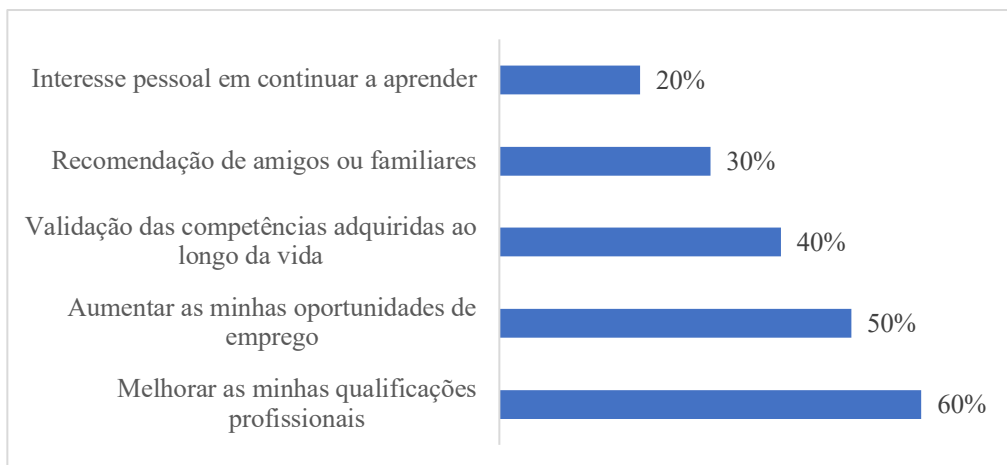


Figura 3: Distribuição das motivações para inscrição no processo de RVCC

Fonte: Tratamento de dados dos Questionários direcionados a formandos

Quanto às expectativas iniciais, a maioria dos formandos esperava obter uma certificação formal (70%), adquirir novos conhecimentos e competências (50%) e melhorar o desempenho no trabalho atual (40%). Outras expectativas incluíam aumentar o salário ou obter uma promoção (35%), preparar-se para uma mudança de carreira (30%) e conhecer novas pessoas para expandir a rede de contactos (25%).

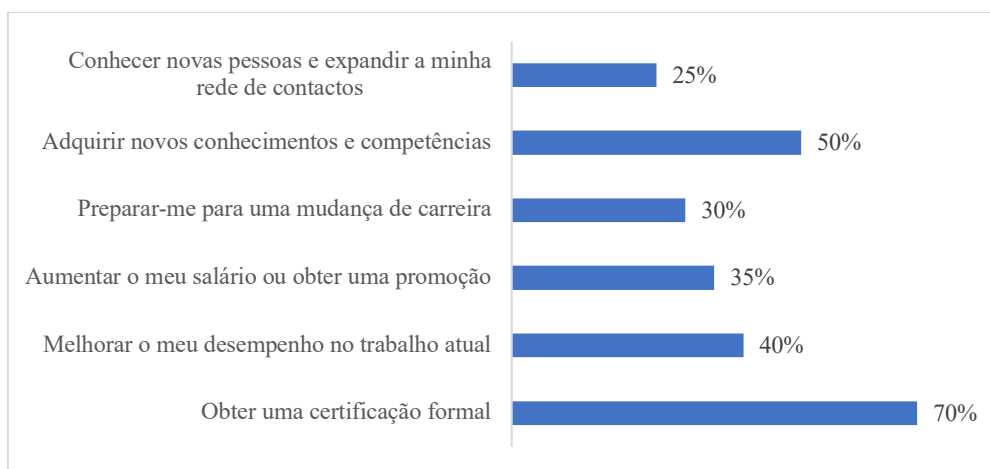


Figura 4: Distribuição das expectativas iniciais dos formandos

Fonte: Tratamento de dados dos Questionários direcionados a formandos

Os formandos destacaram diversas dificuldades como os principais obstáculos à continuidade no processo. A falta de suporte emocional e psicológico foi mencionada por 40% dos formandos, enquanto 35% apontaram problemas com transporte e horários como barreiras significativas. Além disso, 25% dos formandos indicaram que a falta de recursos financeiros e o facto de o processo ser demasiado burocrático foram obstáculos importantes e 20% relataram

dificuldades em manter o interesse e a motivação ao longo do seu percurso. Outros problemas identificados incluíram dificuldades em acompanhar o conteúdo do processo (15%).

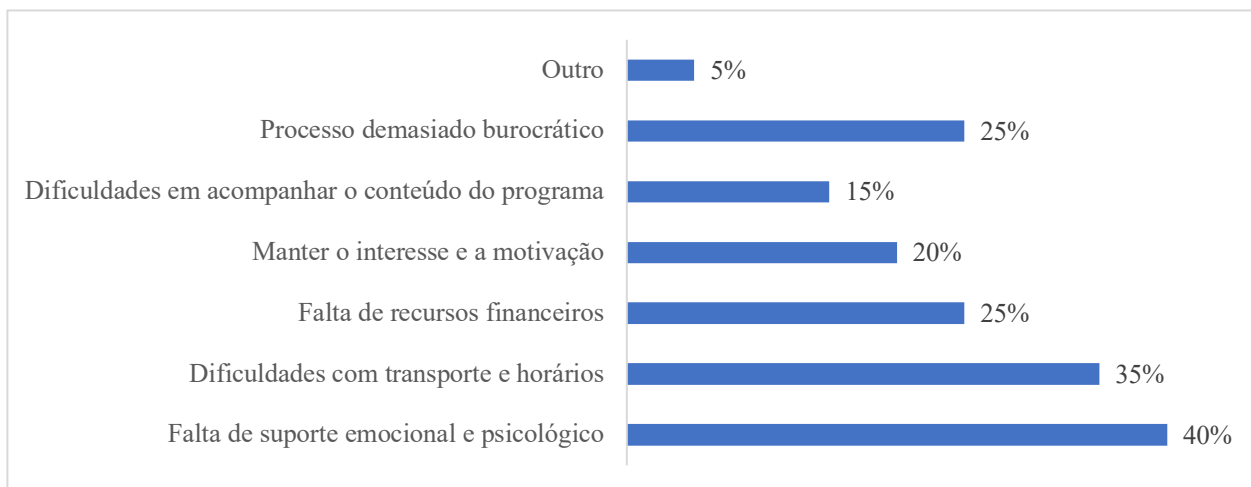


Figura 5: Principais dificuldades enfrentadas pelos formandos
Fonte: Tratamento de dados dos Questionários direcionados a formandos

Os formandos sugeriram várias formas de suporte adicional que poderiam ajudar a continuar no processo. Cerca de 50% sugeriram mais tutoria e ajuda com matérias específicas, 45% pediram mais recursos educativos, como livros e materiais online, e 40% dos formandos sugeriram a disponibilização de bolsas e subsídios. A necessidade de apoio emocional e psicológico foi indicada por 35% dos formandos, enquanto 30% solicitaram mais orientação e aconselhamento profissional e 25% indicaram a necessidade de melhorar a comunicação e feedback por parte dos formadores.

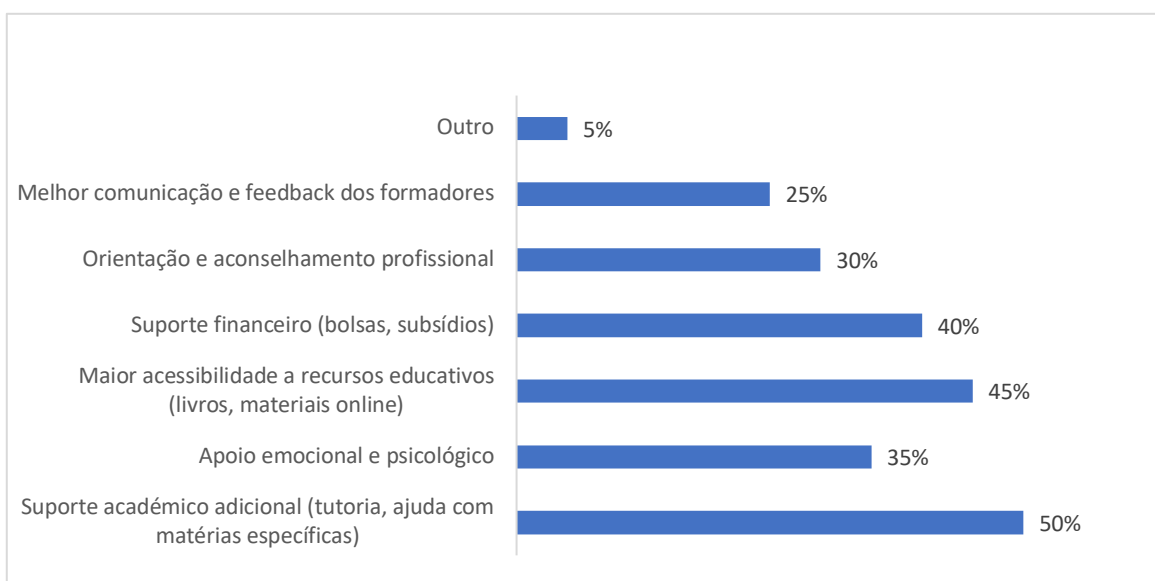


Figura 6: Sugestões de suporte adicional pelos formandos
Fonte: Tratamento de dados dos Questionários direcionados a formandos

Os formandos avaliaram a sua experiência no processo de RVCC com resultados que refletem uma diversidade de opiniões. Cerca de 5% dos formandos consideraram a sua experiência "Muito Insatisfatória" (1), enquanto 10% classificaram-na como "Insatisfatória" (2). Aproximadamente 25% dos respondentes indicaram que ficaram "Nem Satisfeitos, Nem Insatisfeitos" (3). Por outro lado, 35% dos formandos expressaram que estavam "Satisfeitos" (4) com o processo, e 25% avaliaram a sua experiência como "Muito Satisfatória" (5).

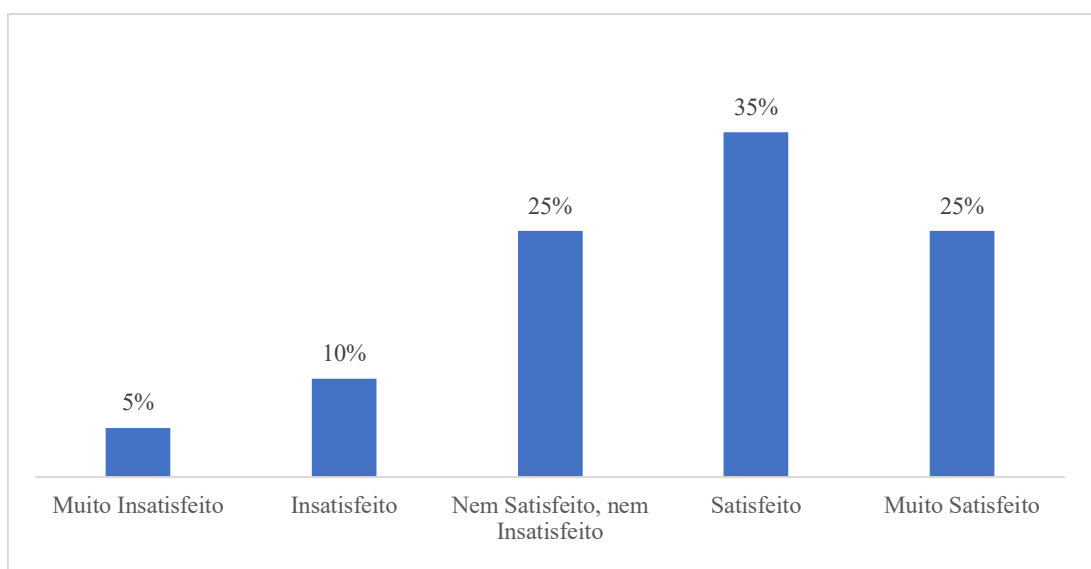


Figura 7: Avaliação da experiência dos formandos no processo de RVCC
Fonte: Tratamento de dados dos Questionários direcionados a formandos

As respostas mais frequentes às sugestões de melhoria incluíram o aumento da flexibilidade nos horários das sessões, melhoria na comunicação e feedback dos formadores, disponibilização de mais recursos educativos online, maior suporte financeiro para formandos com dificuldades e inclusão de sessões de apoio emocional e psicológico.

Embora as sugestões de melhoria mais mencionadas pelos formandos incluam a necessidade de horários mais flexíveis, uma comunicação mais clara e frequente por parte dos formadores, mais recursos educativos online, apoio financeiro e até acompanhamento emocional, é importante olhar com atenção para as diferenças entre quem desistiu e quem se manteve no processo.

De salientar que os formandos que acabaram por abandonar o percurso falaram sobretudo das dificuldades práticas: horários que colidem com os compromissos familiares ou profissionais, a falta de transportes ou o peso financeiro que este processo representa para quem já vive com poucos recursos. Nestes casos, as barreiras são muito concretas e imediatas.

Já entre os que continuam a frequentar as sessões, notou-se uma preocupação mais centrada na qualidade do percurso: valorizam o apoio dos formadores, a forma como se sentem acompanhados, e referem que os momentos de feedback e os recursos de apoio, mesmo que poucos, fazem a diferença. Outro fator em causa prende-se com a relação de confiança que vão estabelecendo com o grupo e com os formadores, o que lhes dá mais motivação para continuar e acreditar no seu próprio percurso.

Esta diferença mostra que, para reduzir o abandono, precisamos de respostas ajustadas a cada realidade. Para uns, o mais urgente é resolver os obstáculos externos; para outros, é garantir que o caminho percorrido vale a pena e que não estão sozinhos nele.

Além disso, notou-se um padrão significativo: os formandos que estavam empregados e não estavam à procura de trabalho tendem a manter-se no processo formativo, mesmo com dificuldades. Pelo contrário, aqueles que estavam ativamente à procura de emprego revelam maior probabilidade de desistência, muitas vezes abrupta, assim que conseguem uma vaga no mercado laboral. A necessidade de garantir um rendimento estável leva muitos a abandonar imediatamente o percurso formativo, por não conseguirem conciliá-lo com a nova realidade profissional. E sejamos sinceros, entre aumentar a escolaridade e ter dinheiro, a maioria, por questões de sobrevivência e necessidade, opta por ter um rendimento fixo mensalmente.

Assim sendo, junta-se a necessidade de encontrar soluções flexíveis para quem entra ou regressa ao mercado de trabalho, sem que isso implique automaticamente o abandono da formação.

9.3 Discussão

Os resultados do estudo revelam uma interseção complexa de vários fatores que contribuem para a desistência nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Tanto os formadores, como os formandos, destacaram a falta de suporte emocional, dificuldades logísticas e barreiras financeiras como as principais dificuldades enfrentadas ao longo do processo. Estes fatores combinados criam um ambiente desfavorável que promove as altas taxas de desistência verificadas nestes processos.

A falta de suporte emocional foi consistentemente apontada como uma das maiores lacunas nos processos de RVCC. Os formandos mencionaram a necessidade de apoio psicológico e emocional, especialmente em fases mais difíceis do processo. Esse tipo de suporte é crucial para ajudar os formandos a lidar com o stress e as pressões associadas ao retorno ao ambiente educacional, muitas vezes após longos períodos afastados do mesmo. Por outro lado, os

formadores comprovaram esta necessidade, afirmando que sem um apoio emocional adequado, muitos formandos encontram dificuldades em manter a motivação necessária para concluir o processo. A literatura também confirma este fator, afirmando a importância do suporte emocional como um fator determinante para o sucesso educacional, especialmente em contextos de educação de adultos (Pires, 2009).

As dificuldades logísticas, tais como a falta de flexibilidade nos horários e a falta de acessibilidade em termos de transporte, também surgiram como barreiras significativas. A rigidez nos horários das sessões impede muitos formandos de conciliar o processo com as suas obrigações pessoais e profissionais, resultando em desistências prematuras. A adaptação dos horários às necessidades dos adultos trabalhadores, aliada ao uso de plataformas digitais que permitam o acesso a conteúdos de forma assíncrona, poderia diminuir significativamente a taxa de desistência, como sugerido por Capucha (2018) e Lima (2010).

As barreiras financeiras representam outro obstáculo crítico. Apesar da participação neste tipo de processos ser gratuita, uma vez que são financiados pelo Estado, muitos formandos enfrentam dificuldades para arcar com os custos indiretos associados à participação, como transporte, material didático, ou até mesmo o custo de oportunidade associado ao tempo gasto nas sessões. O aumento do suporte financeiro, na forma de bolsas ou subsídios, foi amplamente sugerido pelos formandos como uma medida necessária para facilitar a continuidade no programa. Este tipo de apoio pode não apenas reduzir as taxas de desistência, mas também popularizar o acesso ao programa, tornando-o acessível a uma população mais ampla (Capucha, 2013).

As sugestões de melhoria fornecem uma base sólida para o desenvolvimento de estratégias de intervenção que podem não só aumentar a taxa de retenção, mas também melhorar a qualidade e a eficácia dos processos de RVCC. A implementação de medidas que incluam maior suporte emocional, flexibilidade nos horários e apoio financeiro, pode resultar num impacto positivo significativo na qualificação e inserção profissional dos adultos em Portugal. Esta abordagem integrada, que considera as necessidades emocionais, logísticas e financeiras dos formandos, é essencial para o sucesso a longo prazo dos programas de RVCC, conforme apoiado pela literatura existente (Pires, 2009; Lima, 2010; Capucha, 2013 e 2018).

Ao longo da minha pesquisa, ficou claro que muitos adultos desistem do RVCC não por falta de capacidade, mas porque o sistema, tal como está desenhado, não se adapta às suas vidas. Esta realidade fez-me questionar: como podemos transformar estes processos em verdadeiras oportunidades, em vez de obstáculos?

Bibliografia

- Aníbal, M. (2014). *Educação e Formação de Adultos: Políticas e Práticas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. Porto: Edições Afrontamento.
- ANQEP. (2023). *RVCC Digital: Plataforma de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. <https://www.anqep.gov.pt/rvcc-digital>
- Benavente, A., & Correia, S. V. (2020). *Educação de Adultos: uma perspectiva internacional e histórica*. Obtido de Research Gate: https://www.researchgate.net/publication/341714972_Políticas_educativas_nos_tempos_actuais_desafios_e_paradoxos
- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning: A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*. Jossey-Bass.
- Canário, R. (11 de Junho de 2013). *Novos (des)caminhos da Educação de Adultos?* Obtido de Perspectiva: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p555>
- Capucha, L. (2013). Em defesa da Iniciativa Novas Oportunidades: A Qualificação de Adultos é uma prioridade. *Revista da Escola Superior de Educação Portalegre*, 29-65.
- Capucha, L. (2018). *Open Edition Journals*. Obtido de Educação de adultos : A ideologia conta: <https://journals.openedition.org/sociologico/1938>
- Carneiro, R. (2007). *O RVCC: Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cedefop. (2009). *European Guidelines for Validating Non-formal and Informal Learning*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop. (2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. . Publications Office of the European Union.
- Colley, H., Malcolm, J., & Hodkinson, P. (2003). *Informality and formality in learning: A report for the Learning and Skills Research Centre*. Learning and Skills Research Centre.
- Comissão Europeia. (2010). *omunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões - Um Novo Impulso para a Cooperação Europeia em Educação e Formação Profissional*. Obtido de EUR-Lex: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=COM:2010:0296:FIN>
- Creswell , J. W., & Clark, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research - 3ª Edição*. Sage Publications Inc.
- Cross, P. K. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. Jossey-Bass.

- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (Ano). *Nome do Indicador ou Relatório*. EDUStat. Disponível em <https://edustat.pt/indicador?id=389>
- Estrela, E. M. (2015). *Alquimia do Conhecimento: A construção do conhecimento curricular em Portugal (1970-2009)*. Obtido de Core: The world's largest collection of open access research papers: <https://core.ac.uk/download/pdf/48584401.pdf>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, R. A., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Apprendre à être*. Obtido de UNESDOC Digital Library: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132982>
- Fowler, F. J. (2013). *Survey Research Methods - 5ª Edição*. Sage Publications, Inc.
- Guskey, T. R. (2002). *Evaluating Professional*. Obtido de Thomas R. Guskey & Associates: <https://tguskey.com/wp-content/uploads/Professional-Learning-4-Evaluating-Professional-Development.pdf>
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge Books.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Routledge.
- Kvale, S. (August de 1998). *ResearchGate*. Obtido de InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing: https://www.researchgate.net/publication/257496914_InterViews_An_Introduction_to_Qualitative_Research_Interviewing_Steinar_Kvale_Thousand_Oaks_CA_Sage_1996_326_pp
- Lemos, V. V. (Maio de 2014). *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal*. Obtido de Core: The world's largest collection of open access research papers: <https://core.ac.uk/download/pdf/62721229.pdf>
- Lima, L. (2010). *Educação de adultos: Políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.
- Livingstone, D. W. (2001). Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps and future research. . *NALL Working Paper*.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2013). *Adult Learning: Linking Theory and Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- OCDE. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OCDE Publishing.
- OECD. (2010). *Recognition of non-formal and informal learning: Country practices*. OECD Publishing.
- OECD. (Fevereiro de 2019). *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*. Obtido de OECD Library: Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems
- Pires, A. (2009). Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Em *Educação e Formação de Adultos em Portugal* (pp. 89-112). Coimbra: Almedina.

- Pires, A. d. (2012). *A educação de adultos: um novo desafio organizacional na escola pública*.
Obtido de Repositório IPL: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2486>
- Pollitt, C., & Bouckaert, B. (2017). **Public management reform: A comparative analysis – Into the age of austerity** (4.^a ed.). Oxford University Press.
- Revista Edustat. (2025). **Taxas de conclusão dos Processos de RVCC 2022/2023**. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).
<https://edustat.pt/indicador?id=389>
- Tinto, V. (Agosto de 2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. Obtido de Research Gate:
https://www.researchgate.net/publication/275298322_Completing_College_Rethinking_Institutional_Action_by_Vincent_Tinto_Chicago_University_of_Chicago_Press_2012_228_pp_2740_cloth
- UNESCO. (2016). *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all. Global Education Monitoring Report*. Paris: UNESCO.
- Vaus, D. d. (2014). *Surveys In Social Research*. Routledge.

ANEXOS

Anexo A. Guião da Entrevista Formadores

Guião da Entrevista com Formadores

Introdução

1. Apresentação:

- Agradecimento pela participação.
- Explicação breve do objetivo da entrevista.
- Garantia de confidencialidade e anonimato.
- Pedido de consentimento para gravação (se aplicável).

Secção 1: Contexto e Experiência do Formador

2. Pode falar-me um pouco sobre a sua experiência profissional na área da educação de adultos?

- Tempo de serviço.
- Tipos de programas ou cursos lecionados.

3. Como descreveria o seu papel no programa RVCC?

Secção 2: Motivações e Expectativas dos Formandos

4. Na sua opinião, quais são as principais motivações dos formandos ao inscreverem-se no programa RVCC?

- Questões profissionais (emprego, promoção).
- Questões pessoais (desenvolvimento pessoal, autoconfiança).

5. Quais eram as expectativas iniciais dos formandos que você acompanhou?

- Expectativas realistas versus expectativas não realistas.

Secção 3: Desafios e Dificuldades

6. Quais são os principais desafios que os formandos enfrentam ao longo do programa?

- Problemas pessoais ou familiares.
- Dificuldades financeiras.
- Obstáculos logísticos (horários, transporte).

7. Como é que os formandos geralmente lidam com estas dificuldades?

Secção 4: Fatores de Desistência

8. Na sua opinião, quais são as principais razões que levam os formandos a desistir do programa de RVCC?

- o Problemas pessoais.
- o Falta de apoio.
- o Desmotivação.

9. Pode descrever algum caso específico de desistência e as suas causas?

Secção 5: Estratégias de Apoio e Melhoria

10. Que tipo de apoio ou intervenções considera mais eficazes para ajudar os formandos a superar as dificuldades?

- o Apoio psicológico.
- o Flexibilidade nos horários.
- o Suporte académico adicional.

11. Que sugestões daria para melhorar o programa de RVCC e reduzir as taxas de desistência?

- o Melhoria na comunicação.
- o Aumento do suporte financeiro.
- o Ajustes no currículo.

Conclusão

12. Gostaria de adicionar algum comentário ou informação que não tenhamos abordado?

13. Agradecimento:

- o Agradecimento final pela participação.

Anexo B. Questionário para Formandos

RVCC Feedback Formandos

Este questionário destina-se a recolher informações sobre a experiência dos formandos nos programas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

O objetivo é identificar os fatores que influenciam a continuidade ou desistência dos formandos no programa, bem como avaliar a satisfação com o suporte recebido. As suas respostas são confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa académica.

* Obrigatório

Perfil do Formando

1. Idade *

- 18-25
- 26-35
- 36-45
- 46-55
- > 55

2. Género *

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer
- Outro

3. Nível de escolaridade antes do programa de RVCC *

- Ensino Básico
- Ensino Secundário
- Licenciatura
- Mestrado
- Outro

RVCC Feedback Formandos

Este questionário destina-se a recolher informações sobre a experiência dos formandos nos programas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

O objetivo é identificar os fatores que influenciam a continuidade ou desistência dos formandos no programa, bem como avaliar a satisfação com o suporte recebido. As suas respostas são confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa académica.

* Obrigatório

Motivação e Expectativas

4. O que o/a motivou a inscrever-se no programa de RVCC? (Selecione todas as que se aplicam) *

- Melhorar as minhas qualificações profissionais
- Aumentar as minhas oportunidades de emprego
- Validação das competências adquiridas ao longo da vida
- Recomendação de amigos ou familiares
- Interesse pessoal em continuar a aprender
- Outro

5. Quais eram as suas expectativas iniciais? (Selecione todas as que se aplicam) *

- Obter uma certificação formal
- Melhorar o meu desempenho no trabalho atual
- Aumentar o meu salário ou obter uma promoção
- Preparar-me para uma mudança de carreira
- Adquirir novos conhecimentos e competências
- Conhecer novas pessoas e expandir a minha rede de contactos
- Outro

RVCC Feedback Formandos

Este questionário destina-se a recolher informações sobre a experiência dos formandos nos programas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

O objetivo é identificar os fatores que influenciam a continuidade ou desistência dos formandos no programa, bem como avaliar a satisfação com o suporte recebido. As suas respostas são confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa académica.

* Obrigatório

Experiência no Programa

6. Como descreveria a sua experiência no programa *

(1-5, onde 1 é muito insatisfeito e 5 é muito satisfeito)



7. Quais foram as principais dificuldades que encontrou? (Selecione todas as que se aplicam) *

- Falta de suporte emocional e psicológico
- Dificuldades com transporte e horários
- Falta de recursos financeiros
- Manter o interesse e a motivação
- Dificuldades em acompanhar o conteúdo do programa
- Processo demasiado burocrático
- Outro

RVCC Feedback Formandos

Este questionário destina-se a recolher informações sobre a experiência dos formandos nos programas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

O objetivo é identificar os fatores que influenciam a continuidade ou desistência dos formandos no programa, bem como avaliar a satisfação com o suporte recebido. As suas respostas são confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa académica.

* Obrigatório

Fatores de Desistência

8. Já considerou desistir do programa? *

Sim

Não

9. Quais foram os motivos? (Selecione todas as que se aplicam) *

Dificuldades pessoais/familiares

Problemas financeiros

Falta de interesse/motivação

Dificuldades com o conteúdo do programa

Falta de Acompanhamento/Apoio

Processo demasiado burocrático

Outro

RVCC Feedback Formandos

Este questionário destina-se a recolher informações sobre a experiência dos formandos nos programas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

O objetivo é identificar os fatores que influenciam a continuidade ou desistência dos formandos no programa, bem como avaliar a satisfação com o suporte recebido. As suas respostas são confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa académica.

* Obrigatório

Satisfação e Suporte

10. Está satisfeito/a com o suporte que tem recebido dos formadores e do centro Qualifica? *

(1-5, onde 1 é muito insatisfeito e 5 é muito satisfeito)



11. Que tipo de suporte adicional acha que poderia ajudar a continuar no programa? (Selecione todas as que se aplicam) *

- Suporte académico adicional (tutoria, ajuda com matérias específicas)
- Apoio emocional e psicológico
- Maior acessibilidade a recursos educativos (livros, materiais online)
- Suporte financeiro (bolsas, subsídios)
- Orientação e aconselhamento profissional
- Melhor comunicação e feedback dos formadores
- Outro

RVCC Feedback Formadores

Este questionário destina-se a recolher informações sobre a experiência dos formadores nos programas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

O objetivo é entender os desafios enfrentados, as estratégias utilizadas para manter os formandos motivados e os fatores que, na opinião dos formadores, levam à desistência dos programas. As suas respostas são confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa académica.

* Obrigatório

Experiência e Perfil

1. Quantos anos de experiência tem como formador/a? *

- < 3 anos
- 3 - 5 anos
- 6 - 9 anos
- 10 - 15 anos
- > 15 anos

2. Já teve formandos que desistiram do programa de RVCC? *

- Sim
- Não

RVCC Feedback Formadores

Este questionário destina-se a recolher informações sobre a experiência dos formadores nos programas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

O objetivo é entender os desafios enfrentados, as estratégias utilizadas para manter os formandos motivados e os fatores que, na opinião dos formadores, levam à desistência dos programas. As suas respostas são confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa académica.

* Obrigatório

Perceção sobre Desistências

3. Quais os principais motivos de desistência que observou? (Selecione todas as que se aplicam) *

- Dificuldades pessoais/familiares
- Problemas financeiros
- Falta de interesse/motivação
- Dificuldades com o conteúdo do programa
- Falta de Acompanhamento/Apoio
- Processo demasiado burocrático
- Outro

RVCC Feedback Formadores

Este questionário destina-se a recolher informações sobre a experiência dos formadores nos programas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

O objetivo é entender os desafios enfrentados, as estratégias utilizadas para manter os formandos motivados e os fatores que, na opinião dos formadores, levam à desistência dos programas. As suas respostas são confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa académica.

* Obrigatório

Estratégias de Retenção

4. Que estratégias são utilizadas para prevenir desistências? (Selecione todas as que se aplicam) *

Acompanhamento individualizado

Sessões de motivação

Suporte financeiro

Flexibilidade de horários

Uso de plataformas digitais

Automatização dos processos

Outro

RVCC Feedback Formadores

Este questionário destina-se a recolher informações sobre a experiência dos formadores nos programas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

O objetivo é entender os desafios enfrentados, as estratégias utilizadas para manter os formandos motivados e os fatores que, na opinião dos formadores, levam à desistência dos programas. As suas respostas são confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa académica.

* Obrigatório

Avaliação do Processo

5. Tendo em conta o feedback passado pelos formandos, avalie o grau de satisfação dos formandos no programa *

(1-5, onde 1 é muito insatisfeito e 5 é muito satisfeito)



6. Sugestões de melhoria para o programa de RVCC *

Introduza a sua resposta

Anexo D. Tabela de Dados: Motivações para Inscrição no Processo de RVCC

Motivação para Inscrição

**Frequência
Absoluta**

Melhorar as minhas qualificações profissionais	52
Aumentar as minhas oportunidades de emprego	43
Validação das competências adquiridas ao longo da vida	34
Recomendação de amigos ou familiares	26
Interesse pessoal em continuar a aprender	17
Total de formandos	86

Anexo E. Tabela de Dados: Expectativas Iniciais dos Formandos

Expectativa Inicial	Frequência Absoluta
Obter uma certificação formal	60
Adquirir novos conhecimentos e competências	43
Melhorar o meu desempenho no trabalho atual	34
Aumentar o meu salário ou obter uma promoção	30
Preparar-me para uma mudança de carreira	26
Conhecer novas pessoas e expandir a minha rede de contactos	21
Total de formandos	86

Anexo F. Tabela de Dados: Principais Dificuldades Enfrentadas pelos Formandos

Dificuldade Enfrentada	Frequência Absoluta
Falta de suporte emocional e psicológico	34
Dificuldades com transporte e horários	30
Falta de recursos financeiros	21
Manter o interesse e a motivação	17
Dificuldades em acompanhar o conteúdo do programa	13
Processo demasiado burocrático	21
Outro	4
Total de formandos	86

Anexo G. Tabela de Dados: Sugestões de Suporte Adicional pelos Formandos

Sugestão de Suporte Adicional	Frequência Absoluta
Suporte acadêmico adicional (tutoria, ajuda com matérias específicas)	43
Maior acessibilidade a recursos educativos (livros, materiais online)	39
Suporte financeiro (bolsas, subsídios)	34
Apoio emocional e psicológico	30
Orientação e aconselhamento profissional	26
Melhor comunicação e feedback dos formadores	21
Outro	4
Total de formandos	86

Anexo H. Tabela de Dados: Avaliação da Experiência dos Formandos no Processo de RVCC

Avaliação de Satisfação

**Frequência
Absoluta**

Muito Insatisfeito	4
Insatisfeito	9
Nem Satisfeito, nem Insatisfeito	22
Satisfeito	30
Muito Satisfeito	22
Total de formandos	86