

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**AVALIAÇÃO DO(S) IMPACTO(S) DO PROCESSO DE  
RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE  
COMPETÊNCIAS (RVCC), NO ALENTEJO**  
(período 2001-2005)

**LURDES JUDITE DIONÍSIO PRATAS NICO**

Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do Grau de  
Doutor em Ciências da Educação



Sob a orientação de:  
Prof. Doutor José Lopes Cortes Verdasca

ÉVORA 2009



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**AVALIAÇÃO DO(S) IMPACTO(S) DO PROCESSO DE  
RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE  
COMPETÊNCIAS (RVCC), NO ALENTEJO**  
(período 2001-2005)

**LURDES JUDITE DIONÍSIO PRATAS NICO**

Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do Grau de  
Doutor em Ciências da Educação



174 608

Sob a orientação de:

Prof. Doutor José Lopes Cortes Verdasca

ÉVORA 2009

**Investigação financiada pela**  
Fundação Eugénio de Almeida

**e apoiada pela**  
Direcção Regional de Educação do Alentejo

*“É o uso da liberdade que nos leva à necessidade de optar e esta à  
impossibilidade de ser neutros.”*

**Freire, P. (1993:69)**



*A todos (as) aqueles (as) que, como os adultos participantes neste estudo, decidiram contrariar as vicissitudes da vida, não desistindo de alcançar os sonhos, as oportunidades, os desafios, no contexto da qualificação e da vida, no seu todo...*





## AGRADECIMENTOS

Chegados aqui, o primeiro sentimento é de satisfação e de sensação de dever cumprido! Este momento deve significar, mais do que uma etapa cumprida, uma porta aberta a novos caminhos e desafios. Tem sido um caminho, de certa forma, e em certos dias, demasiado solitário, desde 2005. No entanto, também é justo que reconheçamos que, sem o apoio e ajuda dos outros, não teríamos conseguido chegar até aqui. Queremos agradecer, por essa razão, a algumas pessoas e instituições que fizeram parte deste caminho.

- Ao **Professor Doutor José Lopes Cortes Verdasca**, orientador desta tese, pela oportunidade que nos deu de aprender de forma cooperante. Pelo voto de confiança, apoio e palavras assertivas e encorajadoras, nos momentos certos, o nosso reconhecimento e agradecimento;
- Aos **responsáveis das entidades promotoras dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)** participantes no estudo, pela disponibilidade de informação estatística e documental;
- Aos **Directores/Coordenadores** dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências participantes no estudo, directa e/ou indirectamente, concretamente: a **Dra. Ana Batista** (Esdime - Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste), a **Dra. Adelina Santos** (Fundação Alentejo), o **Dr. Carlos Vintém** (Centro de Formação Profissional de Portalegre do Instituto de Emprego e Formação Profissional), a **Dra. Raquel Hilário** (ADL - Associação de Desenvolvimento do Litoral Alentejano), a **Dra. Filomena Machado** (Associação de Desenvolvimento Integrado Rota do Guadiana) e a **Dra. Alexandra Correia** (Associação para o Desenvolvimento Integrado das Micro-Regiões Rurais – Terras Dentro);
- Aos **Técnicos (Profissionais de RVCC)** inquiridos dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências participantes no estudo, concretamente: a **Dra. Renata Sofia** (Esdime - Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste), o **Dr. Hugo Rico** (Fundação Alentejo), a **Dra. Marília Ribeiro** (Centro de Formação Profissional de Portalegre do Instituto de Emprego e Formação Profissional) e a **Dra. Luísa Sobral** (ADL - Associação de Desenvolvimento do Litoral Alentejano);

- Aos **adultos certificados** nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências participantes no estudo, pela atenção e tempo dispendidos no preenchimento e envio do questionário. Também, àqueles que nos transmitiram, nesses mesmos questionários, palavras de encorajamento, o nosso agradecimento.
- Aos **Professores Doutores António Neto, Vítor Trindade e Olga Magalhães, da Universidade de Évora**, que constituíram o painel de especialistas, pela sua ajuda e contributo que nos prestaram na parte empírica do estudo, nomeadamente na validação dos instrumentos de recolha de dados e noutras sugestões e conselhos que nos transmitiram;
- Ao **Prof. Doutor Alberto Melo**, da Universidade do Algarve, pelo contributo prestado no momento de construção dos instrumentos e incentivos que nos deu, nos momentos certos.
- À **Mestre Isabel Duarte**, da EB 2,3 Poeta Emiliano da Costa de Estói (Faro), pelo contributo prestado no momento de construção dos instrumentos.
- À **Dra. Lélia César** (Profissional de RVCC do Centro de RVCC da Fundação Alentejo) e à **Dra. Fernanda Alturas** (Coordenadora do Centro de RVCC da Escola Nacional de Bombeiros, Sintra), pela colaboração na fase de aplicação-piloto dos instrumentos;
- Ao **Sr. João Infante**, funcionário da Tipografia Nova, em Évora e ao **Sr. Paulo Coelho**, Chefe de Loja da Estação dos Correios da Rua de Olivença, em Évora, pela colaboração, pautada por um profissionalismo assinalável, fundamentais na fase de envio dos inquéritos pelo correio;
- Ao **Sr. Francisco Florindo** do Centro de Cópias da Vista Alegre, pela ajuda prestada na impressão das inúmeras versões que este trabalho foi tendo, ao longo do tempo;
- À **Fundação Eugénio de Almeida**, através da sua Secretária-Geral, **Dra. Maria do Céu Ramos**, pelo apoio financeiro concedido através da atribuição de Bolsa de Doutoramento, o que nos permitiu usufruir de melhores condições para o desenvolvimento da investigação;
- Aos **colegas de trabalho da Direcção Regional de Educação do Alentejo**, com quem trabalhamos, diariamente, pelo apoio e a oportunidade de aprender, cooperativamente;

- À **Dra. Josefa da Vinha**, pela informação, essencial, que nos disponibilizou, na fase inicial da investigação;
- Ao **Mestre João Romão** e seu filho **João Miguel Romão** pela ajuda prestada no estudo, na sua fase final;
- Ao **Dr. Manuel Borrões**, pelas "*lições*" de tratamento estatístico em SPSS que nos facultou, fundamentais para a abordagem quantitativa do estudo, e que ocorreram tanto no seu local de trabalho, como no recanto do seu lar, onde nos acolheu com atenção e simpatia;
- À **Direcção Regional de Educação do Alentejo e demais instituições contactadas** (Direcção-Geral de Formação Vocacional, Agência Nacional para a Qualificação, I.P., Instituto Nacional de Estatística), pela informação que nos disponibilizaram em todos os momentos;
- À **Dra. Teresa Laranjo**, nossa colega, da Direcção Regional de Educação do Algarve, pelo apoio prestado na cedência de documentos relativos à Educação e Formação de Adultos e alguns contactos úteis para a prossecução do estudo;
- À nossa estimada **família**, que é sempre o nosso porto de abrigo. Sempre. Particularmente aos nossos queridos pais, **Noémia Pratas e António Pratas**, pela dedicação e também pela privação que tiveram, de uma vida em comum, para nos poderem dar um futuro melhor, o nosso obrigado eterno. Sem eles, nunca teríamos chegado aqui. É um orgulho de parte a parte, aquele que sentimos, neste momento;
- Aos nossos irmãos, **José Maria Pratas e Conceição Pratas** e ao nosso sobrinho **José Miguel Poças**, pelo apoio e afectos, sempre presentes;
- À nossa sogra **Mónica Nico** e tia **Conceição Bravo**, pela ajuda, "almocitos e jantaritos", afecto e companhia;
- Ao **José Bravo Nico**, esposo, companheiro e amigo, pelo amor, atenção e paciência que demonstrou em todos os momentos e pela auto-confiança que nos transmitiu, essenciais à prossecução de todos os objectivos da nossa vida;
- Finalmente, um agradecimento a todos os que, embora não sendo citados, contribuíram, também, para a concretização do estudo, nas suas diferentes fases.



## **RESUMO**

O presente estudo avalia a forma *como decorreu o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, no Alentejo, no período 2001-2005 e de que forma é que a certificação formal de competências ocorrida determinou os projectos de vida, pessoais e profissionais, dos adultos que a concluíram, com sucesso e organiza-se em oito capítulos. Sendo uma investigação de cariz descritivo e interpretativo, recorre a uma metodologia, simultaneamente, quantitativa e qualitativa. Verificou-se que os impactos do processo de RVCC verificam-se, maioritariamente, na dimensão pessoal, enquanto, na dimensão profissional, são residuais. São as mulheres quem mais protagonizou e valorizou o processo. Quinze por cento dos adultos inquiridos prosseguiu os estudos e a maioria pretende fazê-lo, a médio/longo prazo. No final do estudo, são apresentadas algumas sugestões e recomendações, assim como futuras linhas de trabalho. Salienta-se a necessidade de sensibilizar as empresas para a promoção e aproveitamento das qualificações dos seus colaboradores.*

### **Palavras-Chave:**

Aprendizagem ao Longo da Vida, Reconhecimento, Validação e Certificação de Adquiridos, Educação de Adultos, Qualificação, Contextos formais e não formais de aprendizagem.

## **ABSTRACT**

The present study analyzes *how the Competences Recognition, Validation and Certification process occurred in Alentejo, from 2001 to 2005 and on how did the formal certification of competences determined the personal and professional life projects of the adults who have successfully completed it* and is organized in eight chapters. Being an investigation of descriptive and interpretive nature, it uses a methodology which is simultaneously quantitative and qualitative. It has been verified that the impacts of the CRVC process are mostly directed to the personal lives of those who completed it successfully while the impacts on their professional lives are only residual. The women are those who most value and star in the process. Fifteen percent of the surveyed adults continued their studies and most of them want to do it in the medium to long term. At the end of the study there are some suggestions and recommendations, as well as guidelines for future works. The need to encourage companies to promote and make use of the skills of their employees is emphasized.

### **Keywords:**

Lifelong learning, Recognition, Validation and Certification of Acquired, Adult Education, Qualification, Formal and non Formal learning contexts.

## ÍNDICE GERAL

<b>Índice de Quadros</b>	<b>xix</b>
<b>Índice de Figuras</b>	<b>xxv</b>
<b>Índice de Gráficos</b>	<b>xxvii</b>
<b>Índice de Anexos</b>	<b>xxix</b>
<b>Siglas e Acrónimos</b>	<b>xxxi</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1: Educação e Formação de Adultos: retrospectiva dos conceitos e das práticas</b>	<b>9</b>
<b>1.1. Os primórdios da Educação de Adultos</b>	<b>11</b>
<b>1.2. Os pilares conceptuais da Educação de Adultos</b>	<b>14</b>
1.2.1. Definição de <i>Educação de Adultos</i>	<b>14</b>
1.2.2. A diversidade conceptual da educação	<b>17</b>
1.2.2.1 Educação Formal	<b>18</b>
1.2.2.2. Educação Não Formal	<b>20</b>
1.2.2.3. Educação Informal	<b>24</b>
1.2.2.4. “Educação Emancipativa” e “Educação de Perguntas”	<b>31</b>
1.2.2.5. Educação Comunitária e “Educação Bancária”	<b>34</b>
1.2.3. Aprender na sociedade do conhecimento	<b>38</b>
<b>1.3. Modelos Teóricos da Educação de pessoas adultas</b>	<b>42</b>
1.3.1. Andragogia como teoria global da educação de adultos (A)	<b>43</b>
1.3.2. Teorias Sociais (B)	<b>44</b>
1.3.3. Teorias Sociocognitivas (C)	<b>47</b>
<b>1.4. A evolução dos conceitos e do estatuto da Educação e Formação de Adultos (contexto internacional)</b>	<b>50</b>
1.4.1. Actuação de organismos internacionais na Educação de Adultos	<b>54</b>
1.4.1.1. O papel da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na Educação de Adultos	<b>55</b>
1.4.1.1.1. Conferências Internacionais da UNESCO sobre a	

Educação de Adultos (CONFINTEAS)	56
1.4.2. Caracterização de outras iniciativas de promoção da Educação de Adultos no contexto mundial e europeu	64
1.4.3. Do conceito de Alfabetização tradicional ao conceito de Literacia...	71
1.4.3.1. A visão tradicional do analfabetismo	72
1.4.3.2. Evolução das taxas de analfabetismo em Portugal e no Alentejo	75
1.4.3.3. O analfabetismo funcional	77
1.4.4. Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida	83
1.4.4.1. A origem da Educação Permanente	83
1.4.4.2. Que relação entre Educação Permanente e Educação de Adultos?	87
1.4.4.3. Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)	88
1.5. O contexto nacional da Educação (e Formação) de Adultos (evolução)	92
<b>CAPÍTULO 2 – Enquadramento Legal da Educação e Formação de Adultos em Portugal desde os finais do século XVIII até à actualidade</b>	<b>107</b>
<b>2.1. - 1.º Período (1772 a 1978)</b>	<b>109</b>
2.1.1. Reformas da Instrução Primária	109
2.1.2. Criação das Bibliotecas Populares	111
2.1.3. Escolas móveis para adultos	111
2.1.4. Medidas de combate ao analfabetismo da população portuguesa no século XX	113
2.1.5. Os Cursos de Ensino Primário Supletivo para adultos	114
2.1.6. Indicadores estatísticos na década de 70	115
2.1.7. Criação de Associações de Educação Popular	115
2.1.8. Papel dos organismos internacionais na educação e formação de Adultos	116
<b>2.2. - 2.º Período (1979 a 1998)</b>	<b>117</b>
2.2.1. Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base dos Adultos	117
2.2.2. Rede de Casas do Povo e Centros Culturais	118
2.2.3. O Instituto de Educação de Adultos	118
2.2.4. Os projectos de educação de adultos da Universidade de Évora e da	



Universidade do Minho.	119
2.2.5. Ensino Recorrente nas escolas – Ensinos Básico e Secundário	120
2.2.5.1. Estrutura e meios afectos ao Ensino Recorrente	123
2.2.6. Educação Extra-Escolar	124
<b>2.3. - 3.º Período (1999 a 2009)</b>	<b>125</b>
2.3.1. A criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos	125
2.3.2. O Sistema Nacional de RVCC/Plano Nacional de Emprego	127
2.3.3. O concurso nacional para a Acreditação de Avaliadores Externos	128
2.3.4. A extinção da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos e a criação da Direcção-Geral de Formação Vocacional	129
2.3.5. Da extinção da Direcção-Geral de Formação Vocacional à criação da Agência Nacional para a Qualificação, I.P	129
2.3.6. Um novo enquadramento legal decorrente da Iniciativa Novas Oportunidades	131
2.3.7. O Quadro Comunitário de Apoio – QREN	134
2.3.8. O Sistema Nacional de Qualificações (Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro)	135
2.3.9. A Nova Lei Orgânica das Direcções Regionais de Educação	136
<b>CAPÍTULO 3 – O Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)</b>	<b>139</b>
3.1. Do <i>modelo da qualificação</i> ao <i>modelo da competência</i> nos sistemas de educação e formação	141
3.2. Definição do conceito de competência	145
3.2.1. A abordagem multidisciplinar / polissemia	146
3.2.2. A transferibilidade e mobilidades de saberes	148
3.2.3. A abordagem sistémica	151
3.2.4. A tridimensionalidade	152
3.2.5. A “Incompletude”	154
3.2.6. As Competências-Chave	154
3.3. Os fundamentos do paradigma de Reconhecimento e Validação dos Adquiridos experienciais (RVAE).	155

3.3.1. A origem da sigla RVAE	<b>156</b>
3.3.2. A emergência do dispositivo de RVCC	<b>158</b>
3.3.3. As vias de aquisição/desenvolvimento de competências	<b>159</b>
3.3.4. O RVCC enquanto processo introspectivo e prospectivo	<b>161</b>
3.4. A realidade do dispositivo de Reconhecimento e Validação dos Adquiridos experienciais (RVAE) no contexto internacional	<b>163</b>
3.4.1. As primeiras experiências de reconhecimento e certificação de saberes	<b>163</b>
3.4.2. Caracterização geral dos dispositivos de RVAE em alguns países	<b>165</b>
3.4.2.1. O exemplo dos Estados Unidos da América (EUA)	<b>165</b>
3.4.2.2. O exemplo do Canadá	<b>166</b>
3.4.2.3. O exemplo do Reino Unido	<b>167</b>
3.4.2.4. O exemplo da França	<b>167</b>
3.4.2.5. Exemplos de outros países	<b>168</b>
3.5. Caracterização do dispositivo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), no contexto nacional (2001-2005)	<b>170</b>
3.5.1. Da Constituição do Grupo de Missão à Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)	<b>170</b>
3.5.1.1. As funções do Grupo de Missão	<b>171</b>
3.5.1.2. A criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)	<b>172</b>
3.5.1.3. A estrutura orgânica da ANEFA	<b>174</b>
3.5.1.4. As inovações trazidas pela ANEFA	<b>176</b>
3.5.2. Experiências/estudos nacionais prévios à ANEFA, no âmbito do RVAE	<b>180</b>
3.5.2.1. O trabalho por “Temas Integradores”	<b>180</b>
3.5.2.2. A experiência no Ensino Recorrente	<b>181</b>
3.5.2.3. Os exames de admissão ao Ensino Superior	<b>182</b>
3.5.2.4. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) de Nível Básico	<b>182</b>
3.5.2.5. O Balanço de Competências (BC)	<b>183</b>
3.5.3. Pressupostos subjacentes à criação do Sistema Nacional de RVCC	<b>184</b>

3.5.4. Os primeiros Centros de RVCC em Portugal	187
3.5.5. Objectivos dos Centros de RVCC	188
3.5.6. As Funções/Actividades dos Centros de RVCC	189
3.5.7. O Plano Estratégico de Intervenção dos Centros de RVCC (PEI)	191
3.5.8. O sistema de financiamento dos Centros de RVCC	192
3.5.9. Caracterização da equipa técnico-pedagógica dos Centros de RVCC	192
3.5.10. O Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Básico (RCC-NB)	194
3.5.11. Eixos de Intervenção dos Centros de RVCC	197
3.5.11.1. O Eixo do Reconhecimento – a Abordagem biográfica / Histórias de vida	197
3.5.11.2. O Eixo da Validação - Organização da Sessão de Júri	202
3.5.11.3. O Eixo da Certificação	204
3.5.12. Do Balanço de Competências à construção do Dossier Pessoal	206
3.6. A integração dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências na Iniciativa Novas Oportunidades	208
3.6.1. Eixos/objectivos da Iniciativa Novas Oportunidades	209
3.6.2. Do conceito de Centro RVCC a Centro Novas Oportunidades	211
3.6.2.1. Noção de Centro Novas Oportunidades (CNO)	211
3.6.2.2. Etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades	212
3.6.2.3. A nova figura do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento	217
3.6.3. Construção de um novo Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário (RCC-NS): caminhos e desafios	218
3.6.4. O Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais (RVCC-PRO)	223
3.6.5. Centros Novas Oportunidades Inclusivos	225
3.6.6. O Sistema de informação e Gestão da oferta educativa e formativa – SIGO	227
3.6.7. Estratégias de mobilização da população e instituições para a qualificação	228

3.6.7.1. Assinatura de Protocolos	228
3.6.7.2. Campanhas de Mobilização Social	228
3.6.7.3. Programa e-Oportunidades	229
3.7. Estudos sobre os Processos de RVCC em Portugal	230
3.7.1. Os estudos do Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDEC)	230
3.7.2. O estudo sobre o RVCC no Alentejo – os contributos da ESDIME da Fundação Alentejo	231
3.8. Síntese da evolução ocorrida no âmbito do Sistema Nacional de RVCC	232
<b>CAPÍTULO 4 – O Desenho da Investigação</b>	<b>237</b>
4.1. A complementaridade da abordagem	239
4.2. A pesquisa e o respectivo desenho operacional	241
4.3. Eixo A – O Processo de RVCC, no Alentejo, no período 2001-2005	243
4.3.1. Objectivos operacionais da investigação (Eixo A)	243
4.3.2. Instituições em estudo (Eixo A)	243
4.3.3. Fontes de Informação (Eixo A)	245
4.3.4. A recolha de informação (Eixo A)	245
4.4. Eixo B – Os impactos do Processo de RVCC nos adultos certificados, no ano 2003	246
4.4.1. Objectivos operacionais da investigação (Eixo B)	246
4.4.2. Indivíduos em estudo (Eixo B)	246
4.4.3. Fontes de Informação (Eixo B)	247
4.4.4. A recolha de informação (Eixo B)	247
4.5. Instrumentos: construção e validação (Eixos A e B)	248
4.6. Os métodos de tratamento dos dados (Eixos A e B)	251
<b>CAPÍTULO 5 – O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), no Alentejo, no período 2001-2005: a execução física dos Centros de RVCC</b>	<b>253</b>
5.1. Indicadores demográficos e níveis de escolaridade em Portugal e no Alentejo (INE, 2001)	255
5.2. Caracterização Geral da Rede Nacional de Centros de RVCC	261

5.3. Caracterização da Rede Regional de Centros de RVCC	263
5.3.1. Distribuição geográfica dos Centros de RVCC	264
5.3.2. Caracterização do contexto e dos níveis de execução física dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências do Alentejo	264
5.3.2.1. ESDIME	264
5.3.2.2. Fundação Alentejo	266
5.3.2.3. Centro de Formação Profissional de Portalegre	266
5.3.2.4. ADL	268
5.3.2.5. Rota do Guadiana	270
5.3.2.6. Terras Dentro	271
5.3.3. Análise da execução física ao nível dos adultos certificados nos 6 CRVCC (2001-2005)	274
5.3.3.1. O caso específico do ano de 2003	276
5.4. Evolução da Rede de Centros de RVCC até à actualidade	277
5.4.1. Estratégia de crescimento e estabilidade da Rede	277
<b>CAPÍTULO 6 – O Processo de RVCC no Alentejo, no período 2001-2005: as opiniões dos promotores (Eixo A)</b>	<b>281</b>
6.1. A opinião dos Directores/Coordenadores dos CRVCC	283
6.1.1. Análise da informação das categorias da entrevista	284
6.2. A opinião dos Profissionais de RVCC	324
6.2.1. Análise da informação das categorias da entrevista	325
6.3. Análise comparativa das opiniões dos Responsáveis e dos Técnicos dos Centros de RVCC	363
<b>CAPÍTULO 7 – O Processo de RVCC no Alentejo, no período 2001-2005: os impactos da certificação nos adultos (Eixo B)</b>	<b>375</b>
7.1. Caracterização do perfil dos respondentes	378
7.2. Formas de conhecimento do processo de RVCC	388

7.3. Razões que conduziram ao processo de RVCC	390
7.4. Trajetórias de vida profissional dos adultos certificados	395
7.5. O Processo de RVCC	398
7.5.1. A Formação complementar	398
7.5.2. O momento do Júri de Validação	400
7.5.3. Níveis de certificação obtidos	401
7.5.4. A duração do processo	401
7.5.5. As principais dificuldades sentidas	402
7.5.6. Os apoios disponibilizados	406
7.6. Avaliação dos impactos do Processo de RVCC nos adultos certificados	408
7.6.1. Importância atribuída ao processo de RVCC	408
7.6.2. O prosseguimento de estudos	411
7.6.3. “Janela de discurso aberto dos inquiridos”	417
<b>CAPÍTULO 8 – Conclusões</b>	<b>423</b>
8.1. Nível descritivo (Eixos A e B)	425
8.1.1. O processo de RVCC, no Alentejo, no período 2001-2005 (Eixo A)	425
8.1.2. Os impactos do Processo de RVCC nos adultos certificados, no período 2001-2005: a perspectiva dos responsáveis e técnicos dos Centros de RVCC (Eixo B)	426
8.1.3. Os impactos do processo de RVCC nos adultos certificados no período 2001-2005: a perspectiva dos próprios adultos (Eixo B)	429
8.2. Nível crítico para o investigador	434
8.3 Nível crítico da estrutura da investigação	436
8.4. Nível crítico da instrumentalidade da investigação	437
8.5. Sugestões e recomendações	438
8.6. Eventuais linhas de trabalho para o futuro	442
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>445</b>
<b>Sítios da Internet consultados</b>	<b>479</b>
<b>Legislação consultada</b>	<b>483</b>
<b>Anexos</b>	<b>505</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Perspectiva continuista da educação de adultos	<b>16</b>
<b>Quadro 2</b>	Itens de análise da educação formal, não formal e informal	<b>29</b>
<b>Quadro 3</b>	Características da educação formal, não formal e informal	<b>30</b>
<b>Quadro 4</b>	Educação Bancária e Libertadora de Paulo Freire	<b>38</b>
<b>Quadro 5</b>	Modos de Aprender	<b>41</b>
<b>Quadro 6</b>	Modelos teóricos da Educação de pessoas adultas	<b>43</b>
<b>Quadro 7</b>	Síntese da complementaridade no trabalho de Paulo Freire e Jürgen Habermas, segundo Morrow e Torres	<b>47</b>
<b>Quadro 8</b>	Componentes essenciais da Aprendizagem Cooperativa	<b>50</b>
<b>Quadro 9</b>	Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos (CONFINTEAS)	<b>55</b>
<b>Quadro 10</b>	Contextos de Aprendizagem (ALV)	<b>62</b>
<b>Quadro 11</b>	Evolução da taxa de analfabetos literais (1991-2001)	<b>75</b>
<b>Quadro 12</b>	Taxas de analfabetismo, por concelho	<b>76</b>
<b>Quadro 13</b>	Taxas de analfabetismo, por concelho, na região Alentejo	<b>76</b>
<b>Quadro 14</b>	Alfabetização funcional vs Alfabetização tradicional (literal)	<b>79</b>
<b>Quadro 15</b>	Taxa de escolarização em vários países europeus, em 1879	<b>93</b>
<b>Quadro 16</b>	Estrutura conceptual relativa à educação de adultos	<b>98</b>
<b>Quadro 17</b>	Cenário relativamente ao nível educacional da população portuguesa em 2000	<b>100</b>
<b>Quadro 18</b>	Rede do Ensino Recorrente na região Alentejo (por unidades e módulos capitalizáveis)	<b>122</b>
<b>Quadro 19</b>	Estrutura nuclear da ANQ, I.P.	<b>131</b>
<b>Quadro 20</b>	Vários tipos de saberes mobilizáveis	<b>153</b>
<b>Quadro 21</b>	Designações dos sistemas e dispositivos de reconhecimento dos adquiridos experienciais no contexto internacional	<b>169</b>
<b>Quadro 22</b>	Caracterização dos formandos dos primeiros Cursos EFA, em 2000/2001 (nível nacional)	<b>177</b>
<b>Quadro 23</b>	Caracterização dos formandos dos primeiros Cursos EFA, em 2000/2001 (nível regional – Alentejo)	<b>177</b>
<b>Quadro 24</b>	Número de inscrições em Cursos EFA em Portugal e na região do Alentejo (NUT II e NUT III), segundo o ano de início do curso	<b>178</b>
<b>Quadro 25</b>	Centros de RVCC “em observação” em Portugal, em 2000	<b>187</b>
<b>Quadro 26</b>	Eixos do Processo de RVCC	<b>205</b>
<b>Quadro 27</b>	Distinção entre Dossier Pessoal e Portefólio	<b>208</b>
<b>Quadro 28</b>	Sistema de créditos no Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário	<b>220</b>
<b>Quadro 29</b>	Síntese da evolução ocorrida no âmbito dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	<b>233</b>
<b>Quadro 30</b>	Procedimento geral da investigação	<b>242</b>
<b>Quadro 31</b>	População residente no Alentejo, por grupos etários	<b>257</b>
<b>Quadro 32</b>	Níveis de Escolaridade em Portugal e no Alentejo	<b>257</b>
<b>Quadro 33</b>	População activa em Portugal, por nível de habilitação	<b>258</b>
<b>Quadro 34</b>	Taxa de Analfabetismo no Alentejo	<b>259</b>
<b>Quadro 35</b>	População que não tem o 3.º CEB /taxa de analfabetismo (Alentejo Litoral)	<b>259</b>
<b>Quadro 36</b>	População que não tem o 3.º CEB /taxa de analfabetismo (Alto Alentejo)	<b>260</b>
<b>Quadro 37</b>	População que não tem o 3.º CEB /taxa de analfabetismo (Alentejo Central)	<b>260</b>

<b>Quadro 38</b>	População que não tem o 3.º CEB /taxa de analfabetismo (Baixo Alentejo)	<b>261</b>
<b>Quadro 39</b>	Evolução da Rede de Centros de RVCC em Portugal	<b>261</b>
<b>Quadro 40</b>	Centros de RVCC em funcionamento, por região (2001-2005)	<b>261</b>
<b>Quadro 41</b>	Distribuição dos adultos em 2001-2002, por fase em que se encontram nos Centros de RVCC	<b>262</b>
<b>Quadro 42</b>	Evolução do n.º de adultos inscritos nos Centros de RVCC	<b>262</b>
<b>Quadro 43</b>	Evolução do n.º de adultos inscritos e certificados em Processos de RVCC	<b>262</b>
<b>Quadro 44</b>	Número de adultos certificados no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos (Portugal)	<b>263</b>
<b>Quadro 45</b>	Expansão da Rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competência	<b>263</b>
<b>Quadro 46</b>	CRVCC da Região Alentejo (2000-2005)	<b>264</b>
<b>Quadro 47</b>	ESDIME: n.º de adultos certificados, por ano, género e nível de certificação	<b>265</b>
<b>Quadro 48</b>	Fundação Alentejo: n.º de adultos certificados, por ano, género e nível de certificação	<b>266</b>
<b>Quadro 49</b>	CFP: n.º de adultos certificados, por género	<b>267</b>
<b>Quadro 50</b>	CFP: n.º de adultos inscritos e certificados, por género e nível de certificação	<b>267</b>
<b>Quadro 51</b>	ADL: n.º de adultos inscritos e certificados, por ano civil e nível de certificação	<b>268</b>
<b>Quadro 52</b>	ADL: resultados alcançados em 2004 e 2005	<b>269</b>
<b>Quadro 53</b>	Rota do Guadiana: n.º de adultos certificados, por nível de certificação e ano civil	<b>271</b>
<b>Quadro 54</b>	Terras Dentro: n.º de adultos certificados, por nível de certificação e género	<b>271</b>
<b>Quadro 55</b>	Área territorial de intervenção de cada Centro	<b>273</b>
<b>Quadro 56</b>	Execução Física dos CRVCC (n.º adultos certificados entre 2001 e 2005)	<b>274</b>
<b>Quadro 57</b>	CRVCC do Alentejo: n.º de adultos certificados, entre 2001 e 2005, por nível de certificação	<b>275</b>
<b>Quadro 58</b>	Evolução da Rede de Centros Novas Oportunidades no Alentejo (por tipologia das entidades promotoras)	<b>279</b>
<b>Quadro 59</b>	Sub-Categoria A1: A qualificação no território	<b>285</b>
<b>Quadro 60</b>	Sub-Categoria A2: Características económicas e sociais	<b>286</b>
<b>Quadro 61</b>	Sub-Categoria A3: Histórico da actividade da instituição	<b>287</b>
<b>Quadro 62</b>	Sub-Categoria B1: Percurso Profissional do Director/Coordenador do Centro de RVCC	<b>288</b>
<b>Quadro 63</b>	Sub-Categoria B2: Características da Equipa (momento inicial)	<b>288</b>
<b>Quadro 64</b>	Sub-Categoria B3: Critérios de Recrutamento	<b>290</b>
<b>Quadro 65</b>	Sub-Categoria B4: Perfil desejável do Director/Coordenador	<b>291</b>
<b>Quadro 66</b>	Sub-Categoria B5: Perfil desejável do Profissional de RVCC	<b>292</b>
<b>Quadro 67</b>	Sub-Categoria B6: Formação Técnica da Equipa	<b>293</b>
<b>Quadro 68</b>	Sub-Categoria B7: Acompanhamento/Monitorização	<b>294</b>
<b>Quadro 69</b>	Sub-Categoria C1: Estratégias de divulgação	<b>295</b>
<b>Quadro 70</b>	Síntese das Estratégias de captação do público-alvo	<b>296</b>
<b>Quadro 71</b>	Sub-Categoria D1: Representação social do processo	<b>298</b>
<b>Quadro 72</b>	Sub-Categoria D2: A avaliação do processo técnico	<b>301</b>
<b>Quadro 73</b>	Sub-Categoria D3: Articulação do Processo de RVCC com as diferentes dimensões do sistema educativo	<b>303</b>
<b>Quadro 74</b>	Sub-Categoria D4: Instabilidade das equipas técnicas	<b>304</b>



<b>Quadro 75</b>	Sub-Categoria D5: Financiamento	<b>305</b>
<b>Quadro 76</b>	Sub-Categoria D6: Metas vs Contexto	<b>305</b>
<b>Quadro 77</b>	Sub-Categoria D7: Burocracia	<b>306</b>
<b>Quadro 78</b>	Sub-Categoria E1: Promover o trabalho de equipa	<b>307</b>
<b>Quadro 79</b>	Sub-Categoria E2: Criar melhores condições de trabalho	<b>308</b>
<b>Quadro 80</b>	Sub-Categoria E3: Controlo do processo	<b>309</b>
<b>Quadro 81</b>	Sub-Categoria F1: O próprio Processo de RVCC (em geral)	<b>310</b>
<b>Quadro 82</b>	Sub-Categoria F2: Metodologia do Balanço de Competências	<b>311</b>
<b>Quadro 83</b>	Sub-Categoria F3: Impactos do processo de RVCC na dimensão pessoal (opinião dos Directores/Coordenadores)	<b>312</b>
<b>Quadro 84</b>	Sub-Categoria F4: Impactos do processo de RVCC na dimensão comunitária/social/cultural (opinião dos Directores/ Coordenadores)	<b>313</b>
<b>Quadro 85</b>	Sub-Categoria F5: Impactos do processo de RVCC na dimensão académica (opinião dos Directores/ Coordenadores)	<b>314</b>
<b>Quadro 86</b>	Sub-Categoria F6: Impactos do processo de RVCC na dimensão profissional (opinião dos Directores/ Coordenadores)	<b>315</b>
<b>Quadro 87</b>	Sub-Categoria F7: Impactos do processo de RVCC na dimensão empresarial/económica (opinião dos Directores/ Coordenadores)	<b>315</b>
<b>Quadro 88</b>	Sub-Categoria F8: Valorização da aprendizagem	<b>316</b>
<b>Quadro 89</b>	Sub-Categoria F9: Rede de Centros RVCC	<b>317</b>
<b>Quadro 90</b>	Sub-Categoria F9: Rede de Centros RVCC	<b>317</b>
<b>Quadro 91</b>	Sub-Categoria G2: Alargamento do Processo de RVCC ao Nível Secundário	<b>319</b>
<b>Quadro 92</b>	Sub-Categoria G3: Alterações a implementar no processo de RVCC	<b>320</b>
<b>Quadro 93</b>	Sub-Categoria H1: O Sistema de RVCC no contexto da Educação e Formação de Adultos	<b>323</b>
<b>Quadro 94</b>	Sub-Categoria A1: Características económicas e sociais	<b>326</b>
<b>Quadro 95</b>	Sub-Categoria A2: Motivos de criação do Centro RVCC	<b>327</b>
<b>Quadro 96</b>	Sub-Categoria B1: Critérios de recrutamento dos Profissionais de RVCC	<b>327</b>
<b>Quadro 97</b>	Sub-Categoria B2: Perfil definido para os Profissionais de RVCC	<b>329</b>
<b>Quadro 98</b>	Sub-Categoria B3: Razões para aceitar o projecto (perspectiva dos técnicos)	<b>329</b>
<b>Quadro 99</b>	Sub-Categoria B4: Percurso Profissional	<b>330</b>
<b>Quadro 100</b>	Sub-Categoria C1: Características da equipa (momento inicial)	<b>331</b>
<b>Quadro 101</b>	Sub-Categoria C2: Acções de formação técnica dirigidas à equipa	<b>332</b>
<b>Quadro 102</b>	Sub-Categoria C3: Funções dos Formadores	<b>333</b>
<b>Quadro 103</b>	Sub-Categoria C4: Funções do Profissional de RVCC	<b>334</b>
<b>Quadro 104</b>	Sub-Categoria C5: Perfil desejável do Profissional de RVCC	<b>335</b>
<b>Quadro 105</b>	Sub-Categoria C6: Funções do Coordenador	<b>336</b>
<b>Quadro 106</b>	Sub-Categoria D1: Princípios de funcionamento	<b>336</b>
<b>Quadro 107</b>	Sub-Categoria E1: Metodologia do Balanço de Competências (BC)	<b>338</b>
<b>Quadro 108</b>	Sub-Categoria E2: Articulação entre os Profissionais de RVCC e os Formadores	<b>339</b>
<b>Quadro 109</b>	Sub-Categoria E3: Meios utilizados	<b>340</b>
<b>Quadro 110</b>	Sub-Categoria E4: Duração do Processo de RVCC (da inscrição à sessão de Júri)	<b>341</b>
<b>Quadro 111</b>	Sub-Categoria F1: Dificuldades inerentes aos materiais existentes	<b>342</b>
<b>Quadro 112</b>	Sub-Categoria F2: Atitude das pessoas e das empresas	<b>343</b>
<b>Quadro 113</b>	Sub-Categoria F3: Acompanhamento e monitorização dos CRVCC	<b>344</b>

<b>Quadro 114</b>	Sub-Categoria F4: Equipa técnico-pedagógica	<b>345</b>
<b>Quadro 115</b>	Sub-Categoria F5: Reconhecer e validar competências aos adultos	<b>346</b>
<b>Quadro 116</b>	Sub-Categoria F6: Constrangimentos das metas/financiamento	<b>346</b>
<b>Quadro 117</b>	Sub-Categoria F7: Controlo administrativo-burocrático	<b>347</b>
<b>Quadro 118</b>	Sub-Categoria G1: Criar melhores condições	<b>348</b>
<b>Quadro 119</b>	Sub-Categoria H1: Impactos do processo de RVCC na <u>dimensão pessoal</u> do adulto (opinião dos Profissionais de RVCC)	<b>350</b>
<b>Quadro 120</b>	Sub-Categoria H2: Impactos do processo de RVCC na <u>dimensão profissional</u> do adulto (opinião dos Profissionais de RVCC)	<b>351</b>
<b>Quadro 121</b>	Sub-Categoria H3: Impactos do processo de RVCC na <u>dimensão académica</u> do adulto (opinião dos Profissionais de RVCC)	<b>352</b>
<b>Quadro 122</b>	Sub-Categoria H4: Impactos do processo de RVCC na <u>dimensão familiar</u> do adulto (opinião dos Profissionais de RVCC)	<b>352</b>
<b>Quadro 123</b>	Sub-Categoria H5: Impactos do processo de RVCC na <u>dimensão comunitária/social/cultural</u> do adulto (opinião dos Profissionais de RVCC)	<b>353</b>
<b>Quadro 124</b>	Sub-Categoria I1: Impactos do Processo de RVCC nos técnicos envolvidos	<b>354</b>
<b>Quadro 125</b>	Actividades de apoio ao adulto no pós-certificação	<b>355</b>
<b>Quadro 126</b>	Sub-Categoria J1: Acompanhamento/Monitorização/Avaliação dos Centros RVCC	<b>355</b>
<b>Quadro 127</b>	Sub-Categoria J2: Alteração das metas	<b>357</b>
<b>Quadro 128</b>	Sub-Categoria J3: Perspectivas acerca do alargamento da Rede regional e nacional de Centros de RVCC	<b>358</b>
<b>Quadro 129</b>	Sub-Categoria J4: Percepções sobre o alargamento do Processo de RVCC ao nível secundário	<b>359</b>
<b>Quadro 130</b>	Sub-Categoria L1: Importância do processo de RVCC, no âmbito da Educação e Formação de Adultos	<b>361</b>
<b>Quadro 131</b>	Estrutura a seguir no procedimento de avaliação da existência de relações significativas entre as variáveis em estudo	<b>378</b>
<b>Quadro 132</b>	N.º de respondentes	<b>379</b>
<b>Quadro 133</b>	N.º de respondentes, por Centro de RVCC e por género	<b>379</b>
<b>Quadro 134</b>	Adultos certificados, por género e por grupo etário	<b>380</b>
<b>Quadro 135</b>	Adultos certificados, por situação face ao emprego	<b>381</b>
<b>Quadro 136</b>	Profissão no início do processo de RVCC	<b>382</b>
<b>Quadro 137</b>	Adultos certificados, por freguesia de residência	<b>383</b>
<b>Quadro 138</b>	Adultos certificados, por concelho de residência	<b>384</b>
<b>Quadro 139</b>	Adultos certificados, por habilitações escolares de acesso e por grupo etário	<b>385</b>
<b>Quadro 140</b>	Mês de inscrição no CRVCC	<b>386</b>
<b>Quadro 141</b>	Formas de conhecimento do processo de RVCC	<b>388</b>
<b>Quadro 142</b>	Estudo da variável “Formas de Conhecimento”	<b>390</b>
<b>Quadro 143</b>	Razões possíveis para frequentar o processo de RVCC	<b>391</b>
<b>Quadro 144</b>	Adultos certificados: razões para se inscrever no CRVCC	<b>391</b>
<b>Quadro 145</b>	Estudo da variável “Razões para procurar um Centro de RVCC”	<b>393</b>
<b>Quadro 146</b>	Adultos certificados: profissão actual	<b>396</b>
<b>Quadro 147</b>	Adultos certificados: mudança profissional	<b>396</b>
<b>Quadro 148</b>	Mudança profissional: importância atribuída ao processo de RVCC	<b>397</b>

<b>Quadro 149</b>	Novo emprego: importância atribuída ao processo de RVCC	<b>398</b>
<b>Quadro 150</b>	A Formação complementar	<b>398</b>
<b>Quadro 151</b>	Formação complementar por Áreas de Competências-Chave	<b>399</b>
<b>Quadro 152</b>	Formação complementar por Áreas de Competências-Chave e Centro de RVCC	<b>399</b>
<b>Quadro 153</b>	Formação complementar, por género	<b>400</b>
<b>Quadro 154</b>	O Mês do Júri de Validação	<b>400</b>
<b>Quadro 155</b>	O Nível de certificação obtido	<b>401</b>
<b>Quadro 156</b>	Ano em que iniciou o processo de RVCC	<b>401</b>
<b>Quadro 157</b>	Duração do processo de RVCC dos respondentes	<b>402</b>
<b>Quadro 158</b>	Respondentes que identificaram dificuldades	<b>402</b>
<b>Quadro 159</b>	Processo de RVCC: as principais dificuldades sentidas	<b>403</b>
<b>Quadro 160</b>	Identificação das dificuldades por CRVCC (freq. absoluta)	<b>404</b>
<b>Quadro 161</b>	Estudo da variável “Dificuldades associadas ao processo de RVCC”	<b>404</b>
<b>Quadro 162</b>	Respondentes que identificaram apoios	<b>406</b>
<b>Quadro 163</b>	Processo de RVCC: os principais apoios	<b>406</b>
<b>Quadro 164</b>	Estudo da variável “Apoios associados ao processo de RVCC”	<b>407</b>
<b>Quadro 165</b>	Importância atribuída pelos adultos ao processo de RVCC (10 itens)	<b>409</b>
<b>Quadro 166</b>	Importância atribuída pelos adultos nas várias dimensões da sua vida)	<b>410</b>
<b>Quadro 167</b>	N.º de adultos que prosseguiu estudos	<b>411</b>
<b>Quadro 168</b>	Vias de Prosseguimento de estudos	<b>412</b>
<b>Quadro 169</b>	Outras situações de prosseguimento de estudos	<b>412</b>
<b>Quadro 170</b>	Intenção de prosseguimento dos estudos	<b>413</b>
<b>Quadro 171</b>	Opções de prosseguimento dos estudos	<b>413</b>
<b>Quadro 172</b>	Prosseguimento de Estudos – RVCC de Nível Secundário	<b>414</b>
<b>Quadro 173</b>	Perspectivas temporais para o prosseguimento de estudos	<b>415</b>



## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Pressupostos das práticas não formais de educação	<b>23</b>
<b>Figura 2</b>	Modelo de Aprendizagem Experiencial de Kolb	<b>28</b>
<b>Figura 3</b>	Convergência possível de educações paralelas	<b>30</b>
<b>Figura 4</b>	Educação para a Cidadania	<b>32</b>
<b>Figura 5</b>	Educação Bancária de Paulo Freire	<b>36</b>
<b>Figura 6</b>	Educação de Adultos freireana na perspectiva de Educação Libertadora (consciência crítica)	<b>37</b>
<b>Figura 7</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky	<b>49</b>
<b>Figura 8</b>	Evolução do conceito de analfabetismo	<b>82</b>
<b>Figura 9</b>	Evolução dos conceitos de Educação Popular (EP) e Educação de Adultos (EA)	<b>88</b>
<b>Figura 10</b>	Classificação das Competências para a Acção	<b>150</b>
<b>Figura 11</b>	Processo de Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais	<b>161</b>
<b>Figura 12</b>	Domínios de Intervenção do Centro de RVCC	<b>190</b>
<b>Figura 13</b>	Desenho do Referencial de Competências-Chave de Nível Básico	<b>196</b>
<b>Figura 14</b>	Etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades	<b>213</b>
<b>Figura 15</b>	Validação das aprendizagens formais (escolares e profissionais) no contexto dos processos de RVCC	<b>216</b>
<b>Figura 16</b>	Desenho do Referencial de Competências-Chave para a educação e formação de adultos de Nível Secundário	<b>219</b>
<b>Figura 17</b>	Um percurso possível num Centro de RVCC	<b>234</b>
<b>Figura 18</b>	Um percurso possível num Centro Novas Oportunidades	<b>234</b>
<b>Figura 19</b>	Região Alentejo	<b>256</b>
<b>Figura 20</b>	Projecto de Rede de Centros de RVCC (proposto por um dos Técnicos entrevistados)	<b>356</b>



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Níveis de literacia dos portugueses: resultados do Estudo Nacional de Literacia	<b>80</b>
<b>Gráfico 2</b>	N.º de inquéritos enviados por CRVCC	<b>251</b>
<b>Gráfico 3</b>	Portugal: População activa por nível de habilitação e género (%)	<b>258</b>
<b>Gráfico 4</b>	Rota do Guadiana: n.º de adultos certificados, por género	<b>270</b>
<b>Gráfico 5</b>	Terras de Dentro: habilitações de acesso, por género	<b>272</b>
<b>Gráfico 6</b>	Terras de Dentro: n.º de adultos certificados, por grupo etário	<b>272</b>
<b>Gráfico 7</b>	CRVCC do Alentejo: n.º de adultos certificados, entre 2001-2005, por género	<b>276</b>
<b>Gráfico 8</b>	Execução Física dos CRVCC, entre 2001-2005 (n.º adultos certificados)	<b>276</b>
<b>Gráfico 9</b>	Centros Novas Oportunidades em funcionamento, em 2008 (por tipologia de entidades promotoras)	<b>279</b>
<b>Gráfico 10</b>	Evolução do n.º de Centros em funcionamento (2000-2008)	<b>280</b>
<b>Gráfico 11</b>	Adultos certificados, por estado civil	<b>380</b>
<b>Gráfico 12</b>	Adultos certificados, por situação face ao emprego	<b>381</b>
<b>Gráfico 13</b>	Adultos certificados, por habilitações escolares de acesso ao processo	<b>384</b>
<b>Gráfico 14</b>	Adultos certificados, por habilitações escolares de acesso ao processo	<b>386</b>





## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1</b>	Indicadores estatísticos da população residente no Alentejo	<b>507</b>
<b>Anexo 2</b>	Público -alvo dos Centros de RVCC a operar no Alentejo	<b>511</b>
<b>Anexo 3</b>	Evolução dos principais indicadores da actividade dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, entre 2000 e 2006, e dos Centros Novas Oportunidades, em 2007 e 2008, em Portugal e na região do Alentejo (NUT II e NUT III)	<b>517</b>
<b>Anexo 4</b>	Ficha de inscrição dos adultos nos Centros de RVCC (Modelo n.º 1709, exclusivo da INCM, S.A.)	<b>521</b>
<b>Anexo 5</b>	Guião da entrevista semi-estruturada aos Directores/Coordenadores dos Centros de RVCC	<b>525</b>
<b>Anexo 6</b>	Guião da entrevista semi-estruturada aos Profissionais de RVCC	<b>535</b>
<b>Anexo 7</b>	Pré-teste do questionário	<b>545</b>
<b>Anexo 8</b>	Questionário enviado aos adultos certificados no ano de 2003	<b>549</b>
<b>Anexo 9</b>	Carta a acompanhar o questionário	<b>557</b>
<b>Anexo 10</b>	Grade de registo da análise de conteúdo das entrevistas (categorias/indicadores)	<b>561</b>
<b>Anexo 11</b>	Matriz de codificação das entrevistas (categoria/sub-categorias /conteúdo dos indicadores)	<b>607</b>
<b>Anexo 12</b>	Classificação Nacional das Profissões (2001)	<b>617</b>
<b>Anexo 13</b>	Contactos institucionais com os responsáveis dos Centros de RVCC	<b>621</b>
<b>Anexo 14</b>	Análise comparativa das opiniões dos responsáveis e dos técnicos dos Centros de RVCC	<b>625</b>



## SIGLAS E ACRÓNIMOS

- ACAPO** – Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal
- ALV** – Aprendizagem ao Longo da Vida
- ANEFA** – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
- ANQ** – Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- APEAL** – Accreditation of Prior Experience Achievement and Learning (Irlanda)
- ApF** – Agenda para o Futuro
- APL** - Accreditation of Prior Learning (EUA)
- BC** – Balanço de Competências
- CAE** – Centro de Área Educativa
- CAEL** – Council for Adult and Experiential Learning (Estados Unidos da América)
- CAP** – Certificado de Aptidão Profissional
- CCDRA** - Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Alentejo
- CE** – Cidadania e Empregabilidade
- CEDEFOP** – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
- CEE** – Comunidade Económica Europeia
- CEPSA** – Curso de Ensino Primário Supletivo para Adultos
- CIDEC** – Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos
- CLC** - Cultura, Língua e Comunicação
- CNAEBA** – Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNO** – Centro Novas Oportunidades
- CNQ** – Catálogo Nacional de Qualificações
- CONFINTEA** – Conferência Internacional de Educação de Adultos
- CP** – Cidadania e Profissionalidade
- CRSE** – Comissão para a Reforma do Sistema Educativo
- CRVCC** – Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
- DGAEE** – Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa
- DGEA** – Direcção-Geral de Educação de Adultos
- DGEE** – Direcção-Geral de Extensão Educativa
- DGEP** – Direcção-Geral de Educação Permanente
- DGFA** – Direcção-Geral de Formação de Adultos (Canadá)

**DGFV** – Direcção-Geral de Formação Vocacional  
**EA** – Educação de Adultos  
**EB** – Escola Básica  
**ES** – Escola Secundária  
**ECVET** – European Credit for Vocational Education and Training  
**EF** – Educação Formal  
**EFA** – Educação e Formação de Adultos  
**EI** – Educação Informal  
**ENF** – Educação Não Formal  
**ENL** – Estudo Nacional de Literacia  
**EP** – Escola Pública  
**EP** – Educação Permanente  
**EPC** – Escola de Ensino Particular e Cooperativo  
**ESE** – Escola Superior de Educação  
**FI** – Formação Inicial  
**FP** – Formação Profissional  
**GMEFA** – Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos  
**IEFP** – Instituto de Emprego e Formação Profissional  
**INE** – Instituto Nacional de Estatística  
**INOFOR** – Instituto para a Inovação na Formação  
**LC** – Linguagem e Comunicação  
**MAPA** – Motivar os Adultos para a Aprendizagem  
**ME** – Ministério da Educação  
**MTSS** – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social  
**MV** – Matemática para a Vida  
**NALS** – National Adult Literacy Survey  
**NVQ's** – National Vocational Qualifications (Reino Unido)  
**NUTS** – Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos  
**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico  
**OCN** – Open College Networks (Reino Unido)  
**OIT** – Organização Internacional do Trabalho  
**ONG** – Organização não Governamental  
**PEI** – Plano Estratégico de Intervenção dos Centros de RVCC

**PIB** – Produto Interno Bruto

**PNAEBA** – Plano Nacional de Alfabetização de Adultos

**PNE** – Plano Nacional de Emprego

**POPH** – Programa Operacional do Potencial Humano

**PPQ** – Plano Pessoal de Qualificação

**PRA** – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

**PRODEP III** – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, que vigorou no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio (QCA), entre 2000 e 2006

**PTE** – Plano Tecnológico de Educação

**QEQ** – Quadro Europeu de Qualificações

**QREN** – Quadro de Referência Estratégico Nacional (2007-2013)

**RCC-NB** – Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Básico

**RCC-NS** – Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário

**RPL** – Recognition of Prior Learning (Austrália)

**RVAE** – Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais

**RVC** – Reconhecimento e Validação de Competências

**RVCC** – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

**SIGO** – Sistema de informação e gestão da oferta educativa e formativa

**SNCP** – Sistema Nacional de Certificação Profissional

**SNQ** – Sistema Nacional de Qualificações

**SPSS** – Statistical Package for the Social Sciences

**STC** – Sociedade, Tecnologia e Ciência

**UEA** – Unidade de Educação de Adultos (Universidade do Minho)

**UFCD** – Unidades de Formação de Curta Duração

**UNESCO** – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

**VAE** – Validation d’Acquis de l’Expérience (França)

**VAP** – Validation des Acquis Professionnels (França)

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal (ou Potencial)



## INTRODUÇÃO

Em 2001, licenciámo-nos em Educação Básica – 1.º Ciclo, na academia eborense (Universidade de Évora). Como todos os recém-licenciados, esperávamos ter (logo) um lugar à nossa espera numa das muitas escolas primárias do Alentejo, assim lhes prefiro chamar. Era aqui que queríamos dar o nosso contributo em torno da educação básica das crianças. Realizou-se tudo o que havíamos desenhado: encontrámos emprego, ao fim de dois meses, após a conclusão da licenciatura (Junho), numa escola. Por sinal, uma Escola do Alentejo. A única diferença é que esta foi, e ainda é, uma Escola diferente (a Escola Comunitária de São Miguel de Machede). Uma *Escola Comunitária*, no verdadeiro significado das suas palavras, onde, em vez de crianças, encontrámos mais adultos e idosos e onde as aulas formais não existiam. Em substituição daquelas, realizávamos sessões de partilha, entretenimento e também de aprendizagem não formal e informal. Fizemos parte de projectos como “*Vem aí o Euro*”, “*Jornal Comunitário O Menino da Bica*”, “*Visitas de Estudo Comunitárias*” e “*Brigada Assinatura*” e monitorizámos cursos de educação de adultos, durante alguns anos. Entretanto, a vida profissional assumiu outras trajectórias (mas sempre ligadas à actividade associativa) vindo, mais tarde, a reencontrarmo-nos novamente com a área, num momento em que nos decidimos dedicar, a tempo inteiro, à Educação de Adultos e à Educação Comunitária.

Além deste percurso de vida profissional e também pessoal, há outras **três razões** pelas quais decidimos **estudar as consequências de um processo** ligado à área da educação e formação de adultos, como é o caso do processo de **Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)** e os impactos que deste resultaram, no território alentejano e em determinados indivíduos, e que passamos a enunciar.

Em **primeiro lugar**, porque temos vindo a participar em projectos de investigação<sup>1</sup>, directamente ligados ao estudo das aprendizagens, em determinadas comunidades. Através da análise às narrativas recolhidas, temos vindo a constatar que

---

<sup>1</sup>- Projecto *Cartografia Educacional das freguesias de São Miguel de Machede, Nossa Senhora de Machede e Torre de Coelheiros*. Projecto do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do Programa de apoio a projectos de pesquisa no domínio educativo.

- Projecto “*Arqueologia*” das Aprendizagens no Concelho do Alandroal, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) (PTDC/CED/81388/2006).

os indivíduos adquirem, ao longo da vida, várias competências, mas a maior parte deles não têm oportunidade de as ver certificadas e reconhecidas. Alguns indivíduos, no entanto, viveram e relataram as suas experiências no âmbito do processo RVCC.

Em **segundo lugar**, porque, na condição de cidadã participante em actividades de Educação de Adultos, apercebemo-nos da multiplicidade de aprendizagens não-formais que estão disponíveis nas comunidades e são concretizadas pelos indivíduos. Seria interessante conhecer a opinião das pessoas acerca da possibilidade de reconhecimento e certificação, em ambiente formal, dessas competências, e as consequências que tal processo lhes trará, sob o ponto de vista pessoal e social. Constatando que as populações portuguesa e alentejana, além dos problemas de sub-escolarização e sub-qualificação que possuem, têm, também, um problema de sub-certificação formal das aprendizagens, entretanto desenvolvidas ao longo da sua vida, manifestou-se pertinente a abordagem a esta temática e às experiências desenvolvidas no âmbito do reconhecimento e validação dos adquiridos.

Em **terceiro lugar**, e relacionado com o que referimos anteriormente, verificamos que o Alentejo é a região que apresenta a mais elevada taxa de analfabetismo do país: 17,1%, de acordo com Recenseamento de 2001 (INE, 2002). Desta forma, é importante estudar as questões de formação existentes para que, no futuro, possamos encontrar respostas que alterem a realidade e a consequente informação estatística actual que a retrata.

Este projecto de investigação, sendo uma continuidade de projectos pessoais e profissionais, já desenvolvidos no âmbito das aprendizagens não formais e informais, pretende ser um contributo para a análise dos dispositivos de reconhecimento e validação das aprendizagens que os adultos vão construindo através da sua experiência de vida e profissional.

O **objecto de estudo** deste projecto – o processo de RVCC na região Alentejo e as certificações que nele ocorreram, no período 2001-2005 – relaciona-se, de forma directa, com os contextos de aprendizagem não formais, onde tantos adultos realizam grande parte do seu percurso aprendizagem. É também nesse contexto de educação não formal (como por exemplo, a Escola Comunitária, que começámos por referir) que temos convivido e conhecido pessoas, com as quais partilhamos, todos os dias, saberes, aprendizagens e experiências de vida. É também por isso que, ainda hoje, (e, esperamos, durante largos anos) nos encontramos na Educação de Adultos. Além de um projecto académico, tornou-se também um projecto profissional e também comunitário e



familiar. Partilhar este trabalho é também uma forma de darmos a conhecer aquilo que temos aprendido, neste caminho – ainda que pequeno –, suficientemente disponível e aberto a outros projectos que possam vir a ser definidos a partir deste.

Neste estudo, assumimos a seguinte questão de partida:

*Como decorreu o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, no Alentejo, no período 2001-2005, e de que forma é que a certificação formal de competências ocorrida determinou os projectos de vida, pessoais e profissionais, dos adultos que concluíram, com sucesso, o respectivo processo.*

O período de base do presente estudo é o de 2001-2005 e isso manifesta-se, no essencial, em 3 aspectos: na informação provocada, na fonte estatística e na análise documental. No entanto, as dinâmicas associadas ao processo de RVCC ocorridas após 2005, conduziram-nos a que haja referências a elementos estatísticos e documentais, além do período do nosso estudo (período esse que coincide, sempre, com a implementação da *Iniciativa Novas Oportunidades*, como se verificará nos capítulos 2, 3 e 5 deste trabalho.

A estrutura deste trabalho assenta na apresentação de **oito capítulos**.

**Os primeiros três capítulos são destinados ao enquadramento conceptual da pesquisa e à delimitação dos principais marcos legais** que determinaram as abordagens à Educação de Adultos, nos contextos internacional e nacional.

**Os capítulos quatro, cinco, seis e sete comportam a componente empírica da pesquisa**, a qual se estrutura em torno da operacionalização do procedimento metodológico através de dois eixos de concretização:

- **o Eixo A**, no qual tentaremos descrever – através dos indicadores estatísticos disponíveis e das opiniões daqueles que foram os seus principais protagonistas (os Directores e os Profissionais em funções nos Centros de RVCC alentejanos) – a forma como o sistema de RVCC, nos seus diferentes contornos, foi materializado, no Alentejo, no período em estudo, através das instituições promotoras (capítulos 5 e 6);

- **O Eixo B**, no qual tentaremos analisar e interpretar os, eventuais, impactos que a certificação obtida, através do processo e RVCC, terá provocado nas diferentes dimensões vitais dos adultos que a obtiveram (capítulo 7).

No **capítulo oitavo** são apresentadas as conclusões desta investigação, as quais estão organizadas em seis sub-pontos.

Apresentamos, em seguida, uma descrição sumária de cada um dos oito capítulos:

O **primeiro capítulo** é dedicado a uma breve retrospectiva dos conceitos e das práticas em Educação de Adultos, com referência à multiplicidade de contextos de aprendizagens (e das vastas interpretações dos mesmos na literatura) que se podem classificar como contextos formais, não formais e informais. Indicamos algumas referências bibliográficas que marcaram, ao longo de anos, as práticas de educação de adultos, em Portugal e em vários países do mundo, de que é exemplo máximo o pensamento do pedagogo brasileiro Paulo Freire.

Procura-se, ainda, neste capítulo, elucidar o leitor acerca de alguns Modelos Teóricos da educação de pessoas adultas, que têm fundamentado o nosso entendimento acerca da educação (e formação) dos adultos. Procuramos, também, abordar a evolução dos conceitos e do próprio estatuto da Educação e Formação de Adultos, nos contextos internacional e nacional (Alfabetização tradicional, Literacia, Analfabetismo funcional, Educação Permanente). Neste âmbito, parece-nos pertinente uma análise retrospectiva acerca do papel e do trabalho que alguns organismos internacionais desenvolveram, em matéria de Educação de Adultos, destacando-se o papel da Agência da ONU para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), bem como outras iniciativas, que se tornaram efêmeras, como o *Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida*, em 1996, ou a *Cimeira de Lisboa*, em 2000, que foi um momento importante para a elaboração do Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, com base num trabalho prévio de consulta à escala europeia. De outro modo, procuramos compreender de que forma a Educação Permanente, que teve o seu auge na década de 70 do século XX, foi sendo “substituída” - nos discursos, modelos teóricos e medidas políticas -, pelo princípio da Aprendizagem ao Longo da Vida.

O **segundo capítulo** apresenta o enquadramento legal da Educação e Formação de Adultos em Portugal, desde os finais do século XVIII até à actualidade. Neste capítulo, estudamos o contexto histórico-político que, de uma forma sucinta, nos ajudará a compreender algumas das medidas (ou ausência delas) em 3 períodos: o primeiro, de 1772 a 1978; o segundo, de 1979 a 1998; o terceiro, de 1999 até à actualidade. Sobre o segundo período, destacamos algumas das práticas desenvolvidas na educação e formação de adultos, nomeadamente as experiências em duas academias: a Universidade de Évora (onde possuímos vínculo académico e científico) e a Universidade do Minho.

O **terceiro capítulo** é dedicado, integralmente, à descrição do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Procuramos definir, em primeiro lugar, o conceito de competência, tarefa que se afigura difícil devido à abordagem multidisciplinar do conceito, da qual resultam diferentes interpretações e significados. Em segundo lugar, descrevemos os fundamentos subjacentes ao paradigma de reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais (RVAE) e, logo de seguida, os respectivos dispositivos desenvolvidos no nosso país e noutros contextos internacionais.

No contexto nacional, a criação da Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos, em 1999, é um marco decisivo no quadro do reconhecimento dos adquiridos experienciais. Neste capítulo, é feita a caracterização do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) desenvolvido nos Centros de RVCC, nos seus três eixos fundamentais: o do reconhecimento, o da validação e o da certificação.

Este terceiro capítulo encerra, ainda, a abordagem à integração dos *ex-Centros de RVCC* na Iniciativa Novas Oportunidades, da qual resultou, desde logo, uma mudança na sua identificação, enquanto Centros Novas Oportunidades. Ainda que, de forma breve, propomo-nos descrever o processo e as mudanças ocorridas nos mesmos, no contexto de uma Iniciativa pautada por objectivos e princípios concretos.

Considerámos, ainda, alguns estudos sobre os Processos de RVCC, de dimensão nacional desenvolvidos pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDECE), e regional, da autoria da ESDIME e da Fundação Alentejo, acerca dos impactos do RVCC nos seus contextos específicos de intervenção.

Devido às mudanças significativas que se verificaram, após 2005, pareceu-nos pertinente apresentar uma síntese da evolução ocorrida no âmbito do Sistema Nacional de RVCC, para que se possa compreender a magnitude dessa mudança e os impactos que ela pode provocar nas estratégias e nas medidas de educação e formação de adultos em Portugal e no Alentejo, em particular.

O **quarto capítulo** apresenta o desenho geral da investigação, com a definição e justificação das opções metodológicas tomadas, o contexto geográfico e institucional do estudo, a amostra considerada, as fases de recolha de informação, os instrumentos utilizados e os métodos de tratamento dos dados. As opções metodológicas compreendem a utilização de técnicas de cariz quantitativo com a recolha e análise de informação estatística, documental e provocada (através de questionário aos adultos certificados) e qualitativo, neste último através da construção e aplicação de entrevistas semi-estruturadas, aos responsáveis e técnicos das equipas dos Centros de RVCC.

O **quinto capítulo** dá início ao Eixo A da investigação, através da descrição dos indicadores estatísticos dos níveis de qualificação no Alentejo, de acordo com o Recenseamento Geral da População, realizado em 2001, no sentido de permitir um melhor conhecimento do contexto em que se desenvolve o estudo. De seguida, apresentamos uma caracterização geral da Rede Nacional e Regional de Centros de RVCC. A Rede Regional contempla seis Centros de RVCC, contemplados na parte empírica deste estudo. Tentaremos analisar o contexto de intervenção e os níveis de execução de cada um deles.

Este capítulo encerra com a descrição da estratégia de crescimento e estabilidade da Rede de Centros de RVCC, no Alentejo, até à actualidade (2009).

No **sexto capítulo** (onde se conclui a concretização do Eixo A da pesquisa), num *primeiro momento*, analisa-se e interpreta-se, separadamente, a informação recolhida, através da aplicação de uma entrevista semi-estruturada, junto dos responsáveis (Directores/Coordenadores) e dos técnicos (Profissionais de RVCC) em exercício de funções nos Centros de RVCC considerados no estudo, com base num guião que, depois, deu origem a categorias específicas de análise. Num *segundo momento*, estabelece-se uma análise comparativa da opinião desses dois grupos de entrevistados.

No **sétimo capítulo**, onde concretizamos o Eixo B da pesquisa, propomo-nos caracterizar o perfil dos adultos certificados nos seis Centros de RVCC no Alentejo, num determinado período (circunscrevemos a pesquisa, nesta fase, ao ano de 2003, por razões que indicaremos adiante). Além do seu perfil, e tendo em conta os objectivos operacionais do nosso estudo, tentaremos caracterizar as formas de conhecimento e razões associadas à tomada de decisão, por parte dos adultos, pelo desenvolvimento de um processo que lhes reconhecesse e validasse os adquiridos experienciais; as respectivas trajetórias de vida profissional e os eventuais impactos que esse mesmo processo lhes trouxe nas diferentes dimensões de vida: profissional, académica (escolar), pessoal, familiar e comunitária/social.

No **oitavo e último capítulo**, são discutidos os resultados a vários níveis (contemplando a informação recolhida, analisada e interpretada em ambos os Eixos da investigação), apresentando-se os pontos fortes e as fragilidades do estudo, assim como se avançam sugestões, recomendações e futuras linhas de trabalho nesta área.



*CAPÍTULO 1:*

**EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:  
RETROSPECTIVA DOS CONCEITOS E DAS PRÁTICAS**

---





## **Capítulo 1 – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: RETROSPECTIVA DOS CONCEITOS E DAS PRÁTICAS**

*“Educar um adulto é apenas parte da educação  
de um homem como tal...”*

**Manuel Ferreira Patrício (1982:78)**

Neste primeiro capítulo, pretendemos abordar uma retrospectiva dos conceitos e das práticas em educação e formação de adultos. Nessa “visita” ao passado da Educação de Adultos, torna-se importante a necessidade de explicitar alguns conceitos (pilares conceptuais) decorrentes da filosofia e das práticas em educação de adultos. Aprendizagem formal, não formal e informal, Aprendizagem social, reflexiva ou transformativa, são apenas alguns exemplos. Revisitaremos alguns dos responsáveis pelo pensamento e caracterização das práticas de Educação de Adultos e esta realidade será analisada no contexto nacional, desde o século XIX até à actualidade. No contexto das políticas internacionais, dar-se-á particular destaque para o papel da UNESCO que, desde a sua criação em 1945 (Natale, 2003:55), apoiou activamente as práticas e as políticas de educação de adultos, nomeadamente na promoção da alfabetização e no movimento em torno da educação permanente, como veremos posteriormente.

### **1.1.Os primórdios da Educação de Adultos**

*Educação* tem sido um conceito que conheceu, ao longo dos tempos, uma evolução e um aprofundamento, consoante as culturas, os contextos socio-políticos e a evolução histórica da humanidade. O primeiro compêndio de Educação de Adultos foi escrito por Xenofonte no século XV A.C. - *Educação Sero-Seropedia* (Rico, 2007:22).

Nas culturas greco-latinas, era no período de ócio que se desenvolviam actividades educativas, conducentes à reflexão e à construção de pensamento. Os primeiros educadores profissionais eram ambulantes (sofistas gregos). Atenas surge mesmo como o “*protótipo de uma sociedade educadora*”. Richmon (1974, citado por Natale, 2003:43) refere-se ao conceito de “*cidade educativa*” como um local que não se

preocupa apenas das questões ligadas às necessidades básicas mas também enquanto espaço que cria as condições para a educação e a formação das pessoas (Trigo, 2002).

Educação é um conceito que, além de complexo, se revela um processo ligado a uma história, cultura, evolução e formação do homem. É um facto social e cultural do qual resulta o seu carácter histórico-antropológico. Há uma totalidade de conhecimentos e saberes que se constroem com os outros, sobretudo para os que não sabem ler nem escrever (Pinto, 1982). Também Roux (1974:32) defende esta ideia de complexidade do conceito, reveladora de diferentes sistemas, princípios, preocupações, valores e objectivos a ele conectados.

Há autores, como Canário (1999:12), Rosário Silva (2008:14) e Santos Silva (1990:11), que defendem que a Educação de Adultos emerge a partir do século XIX, associando a isso fenómenos como os movimentos sociais de massas (operários), o interesse industrial da própria burguesia e a organização e consolidação dos sistemas escolares nacionais, verificando-se uma emergência das “*classes laborais e sociais*”. Construíram-se modalidades de ensino tidas de 2.<sup>a</sup> oportunidade, como teremos oportunidade de verificar, no caso de Portugal.

Natale (2003:45) acrescenta um outro aspecto (além da revolução industrial e da implementação dos sistemas democráticos) que é a afirmação e o avanço das ciências, o que trouxe a necessidade de alterar as práticas e as metodologias de trabalho e de produtividade. A mesma autora apresenta-nos dois modelos que, na sua opinião, cedo se identificaram na área da educação de adultos: Inglaterra e Dinamarca. No primeiro caso, na primeira metade do século XIX, essa realidade decorre do acelerado processo de industrialização que trouxe novos desafios e a necessidade de um aperfeiçoamento técnico e profissional (criam-se, por exemplo, os *Mechanic's Institutes* e, em 1840, os *Public Halls* ou *Schools for the People*)<sup>1</sup>. É também nesta altura que surge o Movimento de Extensão Universitária (*University Extension*). No segundo caso e noutros países escandinavos, por exemplo, a educação de adultos desenvolve-se em articulação com o desenvolvimento democrático desses países e com a consequente vontade de criar novas estruturas que permitissem uma maior participação das pessoas e das instituições. Uma das figuras mais importantes neste período foi o filósofo e pedagogo Nikolaj Grundtvig (1783-1872), que cedo afirmou a necessidade de uma educação destinada aos adultos. Nikolaj Grundtvig assume a educação como “*iluminação para a vida*” e como sendo

---

<sup>1</sup> Os primeiros constituem conversas e leituras destinadas a adultos, com o objectivo de explicação de conceitos e assuntos ligados à parte técnica, profissional; os segundos são espaços para actividades educativas não formais, para jovens de dia e, à noite, para adultos, através da dinamização de palestras, serões e conversas.

um dos elementos mais importantes para o progresso e desenvolvimento livre do sujeito. É neste contexto que surgem as escolas superiores populares “*escolas para a vida*” designadas de *folkehojskoler*<sup>2</sup> que eram espaços que orientavam o percurso de aprendizagem para a resolução prática dos problemas e para um processo de conscientização do adulto (Natale, 2003: 45-51).

Em diversos países, europeus e não europeus, desenvolve-se uma intensa educação de adultos, essencialmente de matriz popular e associativa, como aconteceu, mais tarde, na década de 70 do século passado, em Portugal (Carneiro, 2001a:20). As primeiras experiências em educação de adultos, no nosso país e noutros, como na Suécia ou na Noruega, são associadas mais a actividades populares, de natureza não estatal, colocando à sociedade civil essa responsabilidade (Rico, 2007:25), assumindo-se a educação de adultos como uma forma de “*esclarecimento popular*”, realidade que foi evoluindo desde os meados do século XVIII.

No século XX, um dos autores mais importantes na Educação de Adultos, enquanto Educação Popular, foi Paulo Freire que, no seu primeiro livro, publicado em 1967 (*Educação como Prática da Liberdade*), defende uma educação assente no diálogo e na libertação do indivíduo (Natale, 2003), tornando-o um sujeito consciente e, por isso, crítico da realidade em que se encontra. A Educação de Adultos, na sua modalidade de alfabetização é, em Freire, um processo ligado à democratização, uma vez que “*é o uso da liberdade que nos leva à necessidade de optar e esta à impossibilidade de ser neutros*” (1993:69).

Também Vasconcelos (2006) refere que a Pedagogia freireana defende uma educação em que não há “*ignorantes absolutos*” mas seres que, através do debate, discussão e diálogo, se podem tornar seres emancipados e autónomos.

O paradigma da Educação, no século XX, foi, no entanto, assumindo uma forte componente utilitária, funcionalista, em que “*aprender seria uma condição de sucesso profissional, de acesso a conhecimento útil e de fruição de bens económicos*” (Carneiro, 2001:27, cit. por Serra & Carrajola, 2008:226).

No século XXI, de acordo com o Relatório da UNESCO (Delors, 2001:90 cit. por Serra & Carrajola, 2008:227), a educação é entendida enquanto dispositivo que permita a cada indivíduo adaptar-se às constantes mudanças, num contexto de forte

---

<sup>2</sup> A primeira destas escolas foi fundada por Nikolaj Grundtvig, num município da Dinamarca denominado Rodding, a 7 de Novembro de 1844. Esta escola não conduzia à obtenção de diplomas e pretendia promover a cidadania, responsabilidade e sentido cívico.  
Fonte: ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5872.pdf , acedido em 24.10.2008.

globalização; passa-se a considerar a pessoa, na sua totalidade, enquanto ser que *“aprende a ser”* (Carneiro, 2001a; Delors, 1996:88).

Para Carneiro (2000:65), a educação *“é, antes de mais, um direito, que tem de assistir também àqueles que não têm voz”* (Amorim, 2006:30), sendo vista não apenas como um instrumento de aumento do Produto Interno Bruto (PIB), mas como factor de desenvolvimento integral de cada indivíduo, no sentido de acrescentar algo à sua qualidade de vida (Canário, 1996:55;Canário, 1998:18;), nos diversos locais que hoje estão disponíveis, onde pode e deve decorrer essa aprendizagem, enquanto *“fazer permanente”* (Freire, 2000a).

## **1.2. Os pilares conceptuais da Educação de Adultos**

### **1.2.1. Definição de Educação de Adultos**

Educação de Adultos, entendida enquanto subsistema da Educação Permanente, é, de acordo com a Unesco (1979), designada como:

*“o conjunto de processos educativos organizados de formação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada no sistema regular de ensino ou no âmbito da formação profissional”* (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de Fevereiro).

Podemos distinguir várias modalidades que estão organizadas, como a alfabetização, a formação profissional, a educação extra-escolar, as formações de curta duração e, em tempos passados, no caso português, o ensino recorrente. De acordo com Cavaco (2002: 17-18), ela engloba (opinião também defendida por Quintas:2008:20) *“todas as modalidades educativas, quer sejam formais, não formais ou informais”*

A educação de adultos reúne em si a ideia de aperfeiçoamento e desenvolvimento, o que é corroborado também por outros como Pestana (1982:249) ou como Nogueira (1996:70), sendo que esse desenvolvimento é articulado e encarado como um trabalho de intervenção comunitária junto das pessoas e dos respectivos territórios.

Alberto Melo, na definição que nos apresenta, além das competências técnicas referidas, chama-nos a atenção para o desenvolvimento de competências sociais, perspectivando uma visão integrada de educação de adultos (Melo, 2007:14). Em 1994,

o mesmo autor, nas Jornadas de Educação de Adultos<sup>3</sup>, indica mesmo que a educação de adultos é uma via “*que procura abrir, sempre mais largos, os horizontes do possível (...) ao serviço de uma sociedade aberta à mudança e à melhoria, à inovação benéfica para as pessoas e para o planeta*” (Melo, 1996:20). Alberto Melo viria a ser um dos principais impulsionadores da Educação de Adultos em Portugal, muito através do papel das chamadas Associações de Educação Popular, em 1976, enquanto Director-Geral da Educação Permanente e, mais tarde, em 1997, enquanto coordenador do Grupo de Trabalho, mais tarde, designado de Grupo de Missão (1998), incumbido de preparar a criação de uma Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (Lima, Afonso & Estêvão, 1999:13).

O conceito de **educação pluridimensional** ganha importância na Educação de Adultos valorizando-se a educação formal e informal (Delors, 1996, cit. por Serra & Carrajola, 2008:228). Também Natale (2003:79) refere o seguinte:

*“La educacion tiene tal multiplicidad de funciones y de formas que cubre todas las actividades que permiten a la persona, desde la infancia a la vejez adquirir un conocimiento dinámico del mundo, de los otros y de si mesmo”* ( Delors, 1996 cit. por Natale, 2003:79).

Esta opinião é também partilhada por Licínio Lima, quando este define *Educação de Adultos* como um conceito “*amplo e plurifacetado*”, pois nele se podem enquadrar diversas respostas como a intervenção comunitária, a animação local, a educação cívica e socioeducativa (Lima, 1996:4).

Desde 1972, com a 3.<sup>a</sup> Conferência Internacional de Educação de Adultos, que se passa a considerar a Educação de Adultos como sendo “*a totalidade dos processos de educação, seja qual for o seu conteúdo ou método, constituída por actividades formais ou não formais, (...)*” (UNESCO, 1978, Alcoforado, 2000:49, cit. por Rico, 2007:36; Alcoforado, 2001:68).

Em 1976, na Conferência de Nairobi, a definição de Educação de Adultos aproxima-se bastante da anterior (e a que já fizemos referência anterior), ao designar:

*“a totalidade dos processos organizados de educação, quer sejam formais, ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e universidades (...) na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de*

---

<sup>3</sup> Realizadas na Universidade de Coimbra em 1994.

*uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural equilibrado e independente.”*

A Conferência de 1976 acentuou a perspectiva de continuidade da aprendizagem ao longo da vida. Esta “*perspectiva continuísta*” é-nos apresentada por Nogueira (1996:59) da seguinte forma:

**Quadro 1. Perspectiva *continuísta* da educação de adultos**

<b>Educação de Adultos</b>	<b>Algumas consequências</b>
Designa a totalidade dos processos organizados de educação	Tem um enfoque global
Seja qual for o seu conteúdo	Abarca todos os campos formativos
Nível	Engloba desde a iniciação à especialização
Método	Pluralidade de metodologias e em função dos objectivos de cada um dos processos de aprendizagem e de cada necessidade formativa
Sejam formais ou não formais	Engloba situações regulares ou não regulares de ensino, conduzindo ou não à obtenção de diplomas
Que prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nas escolas e universidades ou na forma de aprendizagem profissional	Abarca tanto a 2.ª oportunidade da formação inicial, como a actualização e adaptação aos processos contínuos de mudança que se produzem na sociedade actual
As pessoas são consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem	Abarca jovens e adultos
Desenvolvem as suas aptidões	Um grande leque de intervenções possibilita o desenvolvimento de capacidades para ao desenvolvimento pessoal
Enriquecem os seus conhecimentos	Possibilita a informação
Melhoram as suas competências técnicas e profissionais ou lhes dá uma nova orientação	Possibilita a formação ou actualização profissional
Evolucionam as suas atitudes, o seu comportamento na dupla perspectiva do enriquecimento integral do homem	Projecta uma política formativa integral
Participam no desenvolvimento socioeconómico e cultural equilibrado e independente	Perspectiva a participação e a vinculação de programas de desenvolvimento com os programas de formação

Fonte: Nogueira (1996:59).

Em 1997, a UNESCO define, assim, Educação de Adultos:

*“conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade “* (UNESCO, Declaração de Hamburgo, 1997, cit. por Amorim, 2006:34; Leitão, 2001:5; Quintas, 2008:20).

Tendo em conta que, a partir da década de 70 do século passado, se passa a definir a aprendizagem nos diversos contextos, importa definir melhor a *pluridimensionalidade* da educação de adultos que resulta, entre outros aspectos, da diversidade de contextos em que a mesma decorre ao longo do ciclo de vida.

De acordo com Melo (1997:51), a Educação de Adultos é um instrumento para a *“aprendizagem política e a coesão social e cultural de um país”*, distinguindo *“escola para adultos”* de Educação de Adultos (1997:54). Esta é, conforme sublinha, *“bem mais abrangente e dinâmica”*. O mesmo autor refere que a Educação de Adultos é um dos alicerces da sociedade do conhecimento e da tecnologia não podendo ser entendida *“de um ponto de vista miserabilista, como a ‘instrução dos pobrezinhos’ e nada mais. Terá de ser todo um conjunto de oportunidades de alargamento e aprofundamento de conhecimentos”* (1997:55). Também Rothes assume a necessidade de se contrariar uma visão, frequentemente, simplista, da Educação de Adultos, pois para que *“uma população adulta possa estar mais escolarizada, [isso] não torna dispensável a Educação de Adultos mas, inversamente, coloca-lhe novas exigências e torna-a ainda mais necessária.”* (Rothes, 2002:15).

### **1.2.2. A diversidade conceptual da educação**

Na segunda metade do século XX, vários são os teóricos, documentos e orientações (muitas das quais provenientes da UNESCO) que consideram a aprendizagem não apenas no contexto formal, como tradicionalmente era conhecida. Reivindicando-se a importância e legitimidade de outras aprendizagens em contextos não formais e informais, temos sido conduzidos a compreender melhor o que é educação formal, não formal e informal e que diferenças existem entre si. A revisão da literatura permite-nos concluir que nem sempre é fácil e objectiva a distinção dos três últimos conceitos. Verificámos que existem interpretações bastante diferentes do mesmo conceito, daí termos recorrido à expressão *“diversidade conceptual”* da educação, nomeadamente no que respeita à Educação de Adultos, para designar este ponto.

À educação são atribuídas várias dimensões que, de acordo com Libâneo (1998:78) *“correspondem a funções da actividade humana consideradas prioritárias no processo educativo”*. Essas dimensões vão surgindo de acordo com as *“necessidades e expectativas das instituições, das mudanças que vão ocorrendo na sociedade em contextos globais e locais.”* (exemplos da educação ambiental, educação para a saúde,...) (Id., Ibid., p. 78).

Libâneo (1998:78-79) distingue **duas modalidades de educação**: a **Educação não-intencional** (educação informal ou educação paralela) e a **Educação intencional** (Educação não formal e Educação formal).

Os campos de diferenciação das diferentes modalidades de educação são, por vezes, tão ténues, que se torna difícil estabelecer os campos que as delimitem. Assim sendo, parece-nos mais prudente entender essas várias modalidades como sendo interligadas e valorizando-se mutuamente. Como refere Libâneo (1998:82), “...é preciso ver as modalidades de educação informal, não formal, formal, em sua interpenetração”.

### 1.2.2.1. Educação Formal

*“Decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos.”*

Comissão das Comunidades Europeias (2000)<sup>4</sup>

De acordo com Libâneo (1998:81), *formal* é um termo que se refere “*a tudo o que implica uma forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura.*”

A **Educação formal** (EF) encerra uma intencionalidade educativa, é institucionalizada e há uma distinção clara entre quem ensina e quem é ensinado (Gonçalves & Fernandes, 2007:13; Natale, 2003; Afonso, 1994:92). Na realidade, a Educação formal “*é um processo educacional regulado por leis específicas que orientam a organização da instrução e do ensino ministrados sob a responsabilidade de estabelecimentos de ensino autorizados*” (Santos & Fidalgo, 2007: 73 -77). O papel da educação formal, confinada à educação escolar, começa a definir-se melhor entre os séculos XVII e XIX. O Conselho da Europa, em 1977, define-a como “*a educação que se prossegue normalmente no sistema escolar*” (Silvestre, 2003:52).

Referir a Educação formal significa, necessariamente, atender às aprendizagens que aí são proporcionadas, nomeadamente as aprendizagens ditas formais.

A aprendizagem dos indivíduos realiza-se para além da escola, enquanto estrutura formal que promove **aprendizagens formais**. Como refere António Firmino

---

<sup>4</sup> Comissão das Comunidades Europeias, 2000, Bruxelas, p.9.  
<http://ec.europa.eu/education/polices/III/life/memoir.pdf>, acedido em Maio 2008.



da Costa (2002a:10), “na sociedade educativa contemporânea, está em pleno desenvolvimento a multi-aprendizagem”.

Cavaco (2002) refere que a **aprendizagem formal** é aquela que é veiculada pelas escolas, com programas, horários pré-definidos e processos de avaliação. Os ambientes em que este tipo de aprendizagens ocorre são organizados e comportam intencionalidade educativa e certificação oficial (Amorim, 2006:34).

Imagínario (2007:4), na Conferência *Valorizar a aprendizagem: práticas europeias de validação de aprendizagens não formais e informais*, assume a seguinte definição de aprendizagem formal:

*“processo cumulativo, através do qual os indivíduos gradualmente internalizam unidades (...) cada vez mais complexas e abstractas, quaisquer que sejam os seus conteúdos. É intencional e sistemática...”*

Pires<sup>5</sup> e a Direcção Geral de Formação Vocacional (2007:11), esta última no âmbito do Projecto MAPA<sup>6</sup>, por seu lado, acentuam o produto final deste tipo de aprendizagem, que é a aquisição formal de diplomas e qualificações reconhecidos.

Para Canário (1999, cit. por Cavaco 2002:29), a **aprendizagem formal** é, indiscutivelmente, um meio importante para o desenvolvimento dos indivíduos, mas não é singular. Ela decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos e onde se verifica uma “*estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação*”.

Libâneo (1998) considera também a Educação formal como sendo estruturada, sistemática, com uma intencionalidade, como outros autores já referidos, assumindo a *educação escolar convencional* como formal. Defende, contudo, que pode ocorrer educação formal noutros contextos onde haja ensino (*escolar ou não*), que o próprio designa também de *tipos de educação não-convencionais*. Assim, considera as actividades de Educação de Adultos e de outras áreas de educação como “*actividades educativas formais (...), desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, ...*” (1998:81).

---

<sup>5</sup> <http://sisifo.fpce.ul.pt> (p.9), acedido em Agosto de 2008.

<sup>6</sup> Projecto Mapa – *Motivar os Adultos para a Aprendizagem* (2004-2007).

### 1.2.2.2. Educação Não Formal

*“Decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais (...) pode ocorrer no local de trabalho e através de actividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude ou grupos da sociedade civil, sindicatos e partidos políticos). Pode ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames).*

Comissão das Comunidades Europeias (2000)<sup>7</sup>

As situações de **Educação não formal (ENF)** apresentam uma estrutura e uma organização (ainda que diferente da formal) que pode ou não conduzir à certificação. No entanto, há aspectos que as distinguem e que são aqueles que caracterizam efectivamente um ambiente de educação não formal (Rosário Silva, 2008:10).

Para Libâneo (1998:81), na **Educação não formal** englobam-se as actividades que, embora tendo uma intencionalidade, são pouco estruturadas e sistematizadas, ao contrário do que acontece com a educação formal (exemplos: trabalho comunitário, movimentos sociais, actividades de lazer em museus, cinemas, etc.). Para o mesmo autor, é nesta modalidade de educação que se englobam as actividades extra-escolares (como visitas, feiras, ...).

Lemos Pires (1995, citado por Silvestre, 2003:51) distingue educação escolar da educação não escolar, considerando que a primeira *“se caracteriza por uma organização curricular (...) sequencial e sistemática (...) aprendizagem sempre certificada”* e subdivide a segunda em educação pré-escolar e educação extra-escolar. Esta análise é partilhada por Nogueira (1996:41), que relaciona os espaços extra-escolares com as aprendizagens informais e não formais e também por Silvestre (2003:46) que não refere a noção de extra-escolar mas recorre à designação de Educação não escolar para se referir à educação não formal e informal.

Silvestre (2003:52-54) e Afonso (1994:92) referem, a este propósito, que a Educação não formal se caracteriza pela *“não fixação de tempos e de locais e à flexibilidade na adaptação dos conceitos de aprendizagem a cada grupo concreto.”*<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Comissão das Comunidades Europeias, 2000, Bruxelas, p.9.  
<http://ec.europa.eu/education/polices/III/life/memofr.pdf>, acedido em Maio 2008.

<sup>8</sup> C.R.S.E (1988). *Documentos Preparatórios III*. pp. 237-246.

A definição da UNESCO (1988, cit. por Nogueira, 1996:42) vem reforçar a dúvida, que muitas vezes surge entre o que é formal ou não formal, referindo o seguinte:

*“o conceito de educação não formal refere-se a actividades educativas cujo processo de desenvolvimento não se encontra especialmente comprometido com as exigências de nível académico do sistema regular, que assume a estrutura da educação formal, organizada por cursos e graus escolares regulamentados, além de conceder títulos...”*

O mesmo autor defende, ainda, que a Educação não formal foi estruturada para responder a algumas necessidades e lacunas do sistema educativo escolar tradicional (formal), chegando a afirmar que uma das formas de definir os seus objectivos é ter em conta *“as funções das características dos educandos/formandos, bem como das características do contexto local específico. Podemos desenvolver aprendizagens em contextos como a empresa, o local de trabalho, associações, ...”*, tendo a oportunidade de aí proceder à *“aquisição de aprendizagens ligadas à vida e à profissão, isto é, à aquisição de competências, ...”* (Trigo, 2001a:102). A mesma opinião é partilhada por Gonçalves & Fernandes (2007:13-17).

Nogueira (1996:42) refere-se a Johan Norbeck (s/data), indicando que, para este, a definição de Educação não formal decorria, necessariamente, das suas experiências na educação dos adultos, onde as iniciativas foram, durante décadas, de natureza popular, pelo que esta área de educação seria:

*“(...) por definição, de iniciativa popular e não do Estado. Ao Estado compete apoiar e estimular de forma não dirigista, as tendências latentes ou expressas pelo povo que possam conduzir a formas educativas cujo principal agente seja o próprio adulto.”*

Santos & Fidalgo (2007:79) definem a **Educação não formal** como:

*“processo educacional organizado e sistematizado que ocorre fora da instituição formal de ensino e que tem como objectivo o desenvolvimento humano (...).É um tipo de educação que pode ocorrer em diferentes espaços formativos.”*

Há um outro aspecto particular relacionado com este tipo de aprendizagem que é a questão da acessibilidade, por parte do indivíduo. Pelos custos que implicam, as actividades que proporcionam aprendizagens não formais, constituem, muitas vezes, as únicas possibilidades de aprendizagem. Assim, na nossa opinião, a educação não formal

pode e deve ser também entendida no campo dos direitos – particularmente o da igualdade de oportunidades –, pois, além de dotar os sujeitos de meios necessários à resolução dos problemas e situações diárias (cf. Plano de Actividades da DGEP de 1976, cit. por Alberto Melo<sup>9</sup> e Melo & Benavente, 1978:101), também se revela como uma forma de participação na concretização objectiva de um direito de cidadania.

Uma outra definição de Educação não formal é a que consta no Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida<sup>10</sup> segundo o qual a Educação não formal ocorre “*sempre que a organização de uma actividade social (produtiva, cultural, desportiva, associativa) tem em conta uma intenção educativa facilitadora da aprendizagem de conhecimentos e competências identificáveis.*”

Esta definição foi assumida pelo Projecto *Motivar os Adultos para a Aprendizagem* (MAPA), referido anteriormente. Este projecto resultou de uma cooperação transnacional no âmbito do Programa Sócrates-Grundtvig (2004-2007)<sup>11</sup> e teve a sua génese nas conclusões do projecto “*Clubes S@bER+: um espaço de informação e orientação, um espaço de relação*” (Programa Sócrates-Grundtvig, 2000-2002). O objectivo principal consistiu na proposta de pistas de orientação/motivação para a aprendizagem, a partir de situações educativas não formais. O projecto pretendia dar visibilidade e centralidade à temática da Educação não formal (actividades artísticas, culturais, desportivas, cívicas...) que não têm associada uma certificação formal e valorizar a mesma. A União Europeia exige que haja um esforço dos vários países no sentido de se garantir a complementaridade entre as várias aprendizagens, de acordo com o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (Gonçalves & Fernandes, 2007).

De acordo com Nogueira (1996:44), há pressupostos que caracterizam as práticas não formais de Educação, de acordo com a figura seguinte:

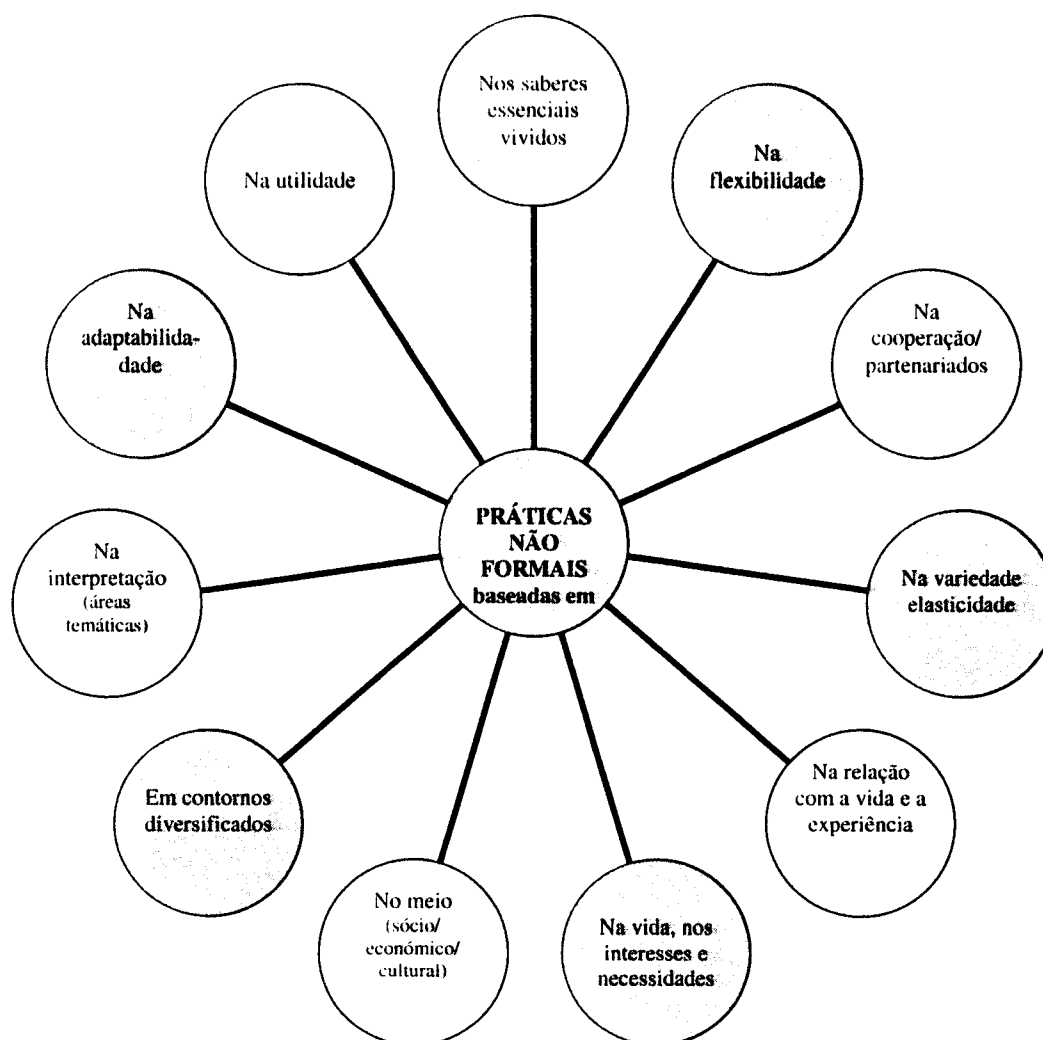
---

<sup>9</sup> Comunicação de Alberto Melo na Sessão Comemorativa do 30.º aniversário da Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, 2006, p. 7.

<sup>10</sup> Comissão das Comunidades Europeias, 2000, Bruxelas, p.9, acedido em Maio de 2008.

<sup>11</sup> O MAPA foi desenvolvido entre 2004-2007, coordenado por Portugal. Os parceiros foram a França, a Itália, a Dinamarca e a Suíça. Observaram-se 15 instituições e os adultos participantes foram aqueles que menos participaram em acções de educação e formação ou situações de aprendizagem formal ou não formal. Os resultados foram apresentados no dia 2 de Outubro de 2007 pela ANQ, I.P., em Lisboa.

Figura 1. Pressupostos das práticas não formais de educação



Fonte: Nogueira (1996:44).

A propósito da Educação formal e não formal, Coombs (in Natale, 2003:93) considera que, tanto uma como outra, servem para “*promover e facilitar alguns modos de aprendizagem que os indivíduos não poderiam adquirir com tanta prontidão através do simples contacto com o ambiente*”.

Quanto à **aprendizagem proporcionada nos contextos onde a educação é não formal**, esta é, para Correia & Cabete (2002:45-46), “*a única forma de aprendizagem da maioria dos adultos*”. Norbeck (1979, cit. por Nogueira, 1996:42) considera que cabe aos sujeitos interessados procurarem actividades que promovam este tipo de aprendizagem, sendo competência do Estado apoiar e proporcionar a oferta de oportunidades nesse âmbito.

Há outros autores, como Canário (1999, cit. por Cavaco, 2002:29), que consideram a **aprendizagem não formal** como aquela em que há flexibilidade de

programas e horários, é baseada no voluntariado e é característica na área da Educação de Adultos.

A UNESCO (1988, cit. por Nogueira, 1996:42) entende a **aprendizagem não formal** como não organizada “*por cursos e graus escolares regulamentados*” e, ao invés da aprendizagem formal, não concede títulos ou certificados e pode decorrer em espaços como museus, teatros ou associações (Correia, 2006:268).

Bernet (1993:15) considera que a **aprendizagem não formal** é um “*conjunto de instituciones y medios educativos intencionales y con objetivos definidos que no forman parte del sistema de enseñanza graduado o formal.*” Como exemplos de ambientes de aprendizagens não formais, o referido autor salienta “*educación permanente y de adultos, educación para el tiempo libre y animación sociocultural, desarrollo comunitario, reciclaje y reconversión profesional, educación especializada*” (Id., *ibid.*, p. 16).

De acordo com o CEDEFOP (Trigo, 2002a:19), a **aprendizagem não formal** “*é aquela que resulta de contextos de trabalho ou de acções de formação sem reconhecimento formal, isto é, sem certificação ao nível escolar ou profissional.*”. Já Imaginário (2007:4) refere que, no contexto da aprendizagem não formal, as “*...aquisições intencionais, planeadas, realizadas em contexto de trabalho ou em qualquer outro contexto de vida, podendo mesmo ser veiculadas por acções de formação, que todavia não se integrem (...) no sistema de educação e formação(...)*”.

### 1.2.2.3. Educação Informal

*“É um acompanhamento natural da vida quotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões.”*

Comissão das Comunidades Europeias (2000)<sup>12</sup>

A definição de **Educação Informal (EI)** também não reúne consenso, na medida em que depende das teorias e concepções prévias dos seus autores.

Ao contrário da educação formal e não formal, a educação informal é talvez a que nós designamos de “*espontânea*”, “*quotidiana*” e “*inconsciente*”.

---

<sup>12</sup> Comissão das Comunidades Europeias, 2000, Bruxelas, p.9.  
<http://ec.europa.eu/education/polices/III/life/memofr.pdf>, acedido em Maio de 2008.

Embora conduza a aprendizagens, não se verifica a existência de uma intencionalidade educativa (não existem objectivos definidos previamente), de um acto consciente ou de uma estrutura organizativa (Gonçalves & Fernandes, 2007:13; 2602:10; Natale, 2003:92). É também assumida como permanente e presente ao longo da vida “*constituindo um processo permanente e não organizado*”, como nos referem Afonso (1994:92) e Silvestre (2003:52).<sup>13</sup>

Para a educação informal, há autores que adoptam noções diferentes como “*educação light*”, “*educação difusa*”, “*educação espontânea*” ou “*educação acidental*” (Estébanez, 2003:27). Libâneo (1998:78) utiliza outros termos como “*educação não-intencional*” e “*educação paralela*”, para designar esta modalidade de educação informal.

Nassif (1980:277, citado por Libâneo, 1998:83) define **Educação informal** como “*o processo contínuo de aquisição de conhecimentos e competências que não se localizam em nenhum quadro institucional*”.

Entre os espaços diversificados em que pode ocorrer este tipo de educação, destacamos o grupo de amigos, as colectividades, as actividades de lazer, o trabalho e a família. Destacamos esta última, por ser aquela a que muitos autores se referem a propósito da educação informal, adoptando, então, em certas situações, o conceito de “*educação familiar*”, como Estébanez (2003:27). Este autor enquadra na educação informal, a educação familiar.

Para Jaras (2007:28), a família surge como um “*espaço inicial de socialização, (...) e às vezes determinante, nos modelos de convivência que aprendemos*”. Outros autores, pelo contrário, consideram, nesta questão, que não são os pais e a família, de um modo geral, que socializam os indivíduos [os filhos] mas que estes se socializam entre si, na medida em que “*cada contexto social exerce a sua influência sobre o sujeito e nem sempre o que se adquire num é transferido aos outros.*” (Neira, in Gervilla, 2003:21).

A **aprendizagem informal** é uma aprendizagem não organizada, que pode ser intencional ou não. A expressão *educação informal* teve a sua génese na Conferência de Williamsburg, num relatório elaborado por Schwartz, em 1969 (Cavaco, 2002).

Para Canário (1999), as aprendizagens informais constituem “*situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais (...)*”

---

<sup>13</sup> Cf. C.R.S.E (1988). *Documentos Preparatórios III*. pp. 237-246.

*correspondendo a situações pouco estruturadas e organizadas*". Já Coombs (cit. por Cavaco, 2002:29) salienta que a aprendizagem informal ocorre ao longo da vida, adquirindo-se conhecimentos, capacidades e saberes mediante a multiplicidade de experiências e vivências. Nos contextos em que se desenvolvem aprendizagens informais, "*não há reconhecimento social de quem exerce a função educativa*" (Cavaco, 2002:36). Também Amorim (2006: 34) e Nico B. & Nico, L. *et al* (2008a:211) afirmam que se constituem como aprendizagens não intencionais realizadas no quotidiano, muitas vezes caracterizadas pelo fraco reconhecimento individual (pelo próprio) e socialmente.

Outras interpretações de aprendizagem informal, referidas na literatura consultada, são, em seguida, indicadas:

*"el conjunto de procesos y factores que generan efectos educativos sin haber estado expresamente configurado a tal fin"* (Bernet, 1993:17);

*"proceso de desenvolvimento experiencial (...) aprendizagem realizada acidentalmente, não intencionalmente, (...) resultante de experiências de vida, (...) pode ainda ser chamada de aprender-fazendo, (...), ou de aprender-usando..."* (Imaginário, 2007:4);

*"situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais (...) correspondendo a situações pouco estruturadas e organizadas"* (Canário, 1999, citado por Cavaco, 2002: 29).

A **aprendizagem experiencial** é um conceito que surge, com alguma frequência, associado à aprendizagem informal. Constituinte deste tipo de aprendizagem uma das mais importantes, para grande parte dos adultos que se inscreveram nos Centros RVCC, e sendo este o nosso objecto de estudo, consideramos importante caracterizar o conceito.

**Experiência** é um termo que deriva do latim *experientia*, termo derivado do verbo *experiri* que significa *fazer a tentativa* "faire l'essai". A origem etimológica do termo é grega e significa *prova/experiência*, "épreuve" (Gomes *et al*, 2006b:32).

Alguns autores identificam a aprendizagem experiencial como a que se realiza todos os dias, em todos os contextos de vida (*lifewide*), ao longo da vida (*lifelong*) e com a vida (Silva, 2002; Correia & Cabete, 2002a).

Carneiro (2001), a propósito deste tipo de aprendizagem, reafirma que todos os adultos têm experiências nas quais aprendem, sobretudo se desprendidos de certas



“obrigações” e ou condicionalismos a que a vida, tantas vezes, conduz. É o carácter de inconsciência que parece marcar esta categoria de aprendizagem, na medida em que, amiúde, nem nos damos conta que estamos, efectivamente, a aprender.

Há, ainda, quem utilize o conceito de **aprendizagem contextual**, como Quintas (2008:31), quando este afirma que *“a aprendizagem não resulta só de um processo pessoal, isolado do mundo em que o sujeito vive, mas está intimamente relacionada com esse mundo e é afectada por ele.”*

Pires (2007) relaciona aprendizagem experiencial com os conceitos de aprendizagem não formal e informal, o que demonstra, mais uma vez, a dificuldade que existe na definição exacta da fronteira que delimita os diferentes conceitos.

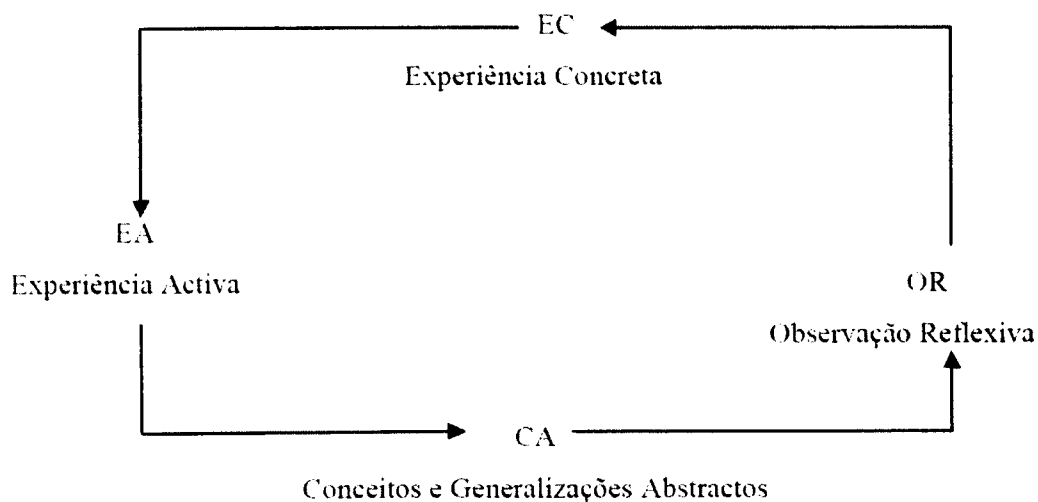
A Comissão Europeia veio dar um impulso muito forte à aprendizagem experiencial e aos contextos em que ocorre, confirmado, por exemplo, no elevado número de recomendações, relatórios e conferências à escala europeia.

Em síntese, a **aprendizagem experiencial** caracteriza-se por:

- afastar-se da aprendizagem formal em contextos institucionalizados;
- possuir um conteúdo de proximidade que decorre do quotidiano dos adultos;
- desenvolver-se no contínuo da vida em diferentes contextos;
- o seu elemento central ser a experiência;
- não ser necessariamente intencional;
- ter uma perspectiva holística do adulto, considerado no seu todo, nas suas dimensões pessoal, profissional e cultural (Gomes, 2006a:15).

Uma das perspectivas ou modelo de aprendizagem mais influente nas décadas de 80 e 90 do século XX, foi o de Kolb (1976, 1981, 1984) com a abordagem experiencial. A aprendizagem é vista como um processo de investigação-acção, cíclico que comporta quatro fases. Aprender implica uma experiência concreta, sendo necessária a observação e a reflexão sobre a experiência. Apresentamos, de seguida, o modelo de aprendizagem de Kolb:

Figura 2. Modelo de aprendizagem experiencial de Kolb



Fonte: Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar.  
Cadernos de Formação “Educação de Adultos (1997:16).

Um outro exemplo que demonstra a dificuldade em definir as fronteiras de um conceito face ao outro é a orientação que o Conselho da Europa aponta para a Educação informal associando-a à Educação extra-escolar (C.R.S.E., 1998: 239-240), enquanto que, para UNESCO e para Libâneo (1998:82), a Educação não formal é aquela que é identificada com a Educação extra-escolar.

Como **Educação extra-escolar**, entende a UNESCO (1988, in Nogueira, 1996:44):

*“o conjunto de actividades que se realizam fora do processo regular e dos horários escolares, os métodos e procedimentos usados nas acções educativas inscrevem-se na noção de educação para a acção, a forma de proceder é grupal, comunitária e participativa”.*

Na nossa perspectiva, concordamos com o entendimento que associa a Educação extra-escolar à Educação não formal, apontada pela UNESCO (1988) e por Libâneo (1998), na medida em que a educação extra-escolar, atendendo ao exposto no n.º 4, do Art. 4º do Despacho n.º 37/SEEBS/93, de 15 de Setembro, “engloba actividades de

*alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal”.*

Os Cursos de Educação Extra-Escolar garantem aos indivíduos que os realizam, a obtenção de um certificado de frequência. Ainda que não contribua para a certificação formal de nível básico ou secundário, poderá ser capitalizada em sede de dispositivos de Reconhecimento e Validação dos adquiridos, em desenvolvimento e já implementados noutros países há algumas décadas atrás. Este aspecto será tratado, posteriormente, no Capítulo 3.

Para que possamos resumir aquilo que foi afirmado anteriormente, apresentamos, no Quadro 2, as nossas conclusões sobre as “balizas” que determinam os campos da Educação formal, não formal e informal:

**Quadro 2. Itens de análise da educação formal, não formal e informal**

<b>Itens de análise</b>	<b>Educação formal</b>	<b>Educação não formal</b>	<b>Educação informal</b>
<b>Estrutura/ Organização</b>	Estruturada e organizada e com uma intenção	Estruturada e organizada (ainda que de forma diferente) e com uma intenção	Espontânea contextualizada não intencional
<b>Método</b>	Tradicional escolar	Educação Permanente	Flexível, adaptado às necessidades do adulto (aprendizagem ao longo da vida)
<b>Relação/postura</b>	Autoridade Controle total da situação pelo que ensina face ao que aprende (dominador/dominado na lógica freireana)	Cooperante Comunitária Participativa Activa	Social Cooperante Solidária
<b>Conteúdos</b>	Currículo formal seguido por todos de forma igual	Conteúdos funcionais, úteis ao quotidiano	Quotidiano Aprendizagens experienciais
<b>Visão do adulto</b>	Perspectiva redutora da noção de adulto, com abordagens descontextualizadas das vivências	Perspectiva integradora do adulto (holística), com abordagens contextualizadas das vivências	Perspectiva integradora do adulto (saber, saber fazer, saber ser)
<b>Locais</b>	Espaços escolares formais	Local de trabalho, associativismo, colectividades, empresas (...)	Sociedade civil Dia-a-dia

Ainda assim, consideramos importante apresentar o quadro comparativo de algumas características da Educação formal, Educação não formal e Educação informal, de acordo com Silvestre (2003:54-55):

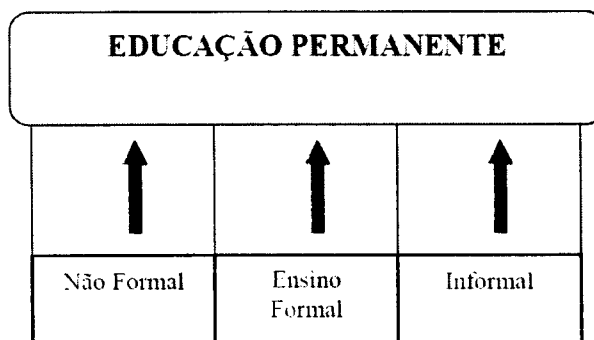
**Quadro 3. Características da educação formal, não formal e informal**

Educação formal	Educação não formal	Educação informal
Ensino escolar tradicional	Educação permanente	“Escola da vida” Decurso natural da vida
Divisão escolar em disciplinas	Actividades interdisciplinares	Assistemática (sem método, sem critério, sem sistema)
Educação intencional	Educação intencional	Educação não intencional
Ensino mais teórico	Ensino mais prático, com manipulação do quotidiano	Aprendizagens a partir da experiência de vida
Privilegia objectivos do saber	Privilegia objectivos do saber fazer	Privilegia objectivos do estar na vida
Ação dirigida a outro (emissor → receptor)	Ação dirigida a outro e vice-versa (E ↔ R)	Ações involuntárias
Presencial	Por correspondência, meios audiovisuais e mista	Ocasional
Igual para todos os participantes	Responde às necessidades dos participantes	Relações de amizade, de rua, de classes sociais, grupos
Fechada e rígida na progressão	Aberta e flexível na progressão	Progressão permanente e ao longo da vida
Rígida na participação, no tempo e no espaço	Flexível na participação, no tempo e no espaço	Progressão permanente e ao longo da vida
Imposta e igual em todos os espaços/contextos/grupos	Inserção e adequação aos espaços/contextos/grupos	Espontânea
Não respeita ritmos de aprendizagem	Cada um avança ao seu ritmo	Aprendizagens involuntárias
Grupos homogêneos (acesso rígido)	Grupos heterogêneos (acesso <i>ad hoc</i> )	Qualquer grupo (sem acesso)
Formação inicial	Formação permanente contínua e complementar (pré-escolar e extra-escolar)	Formação permanente contínua e complementar (extra-escolar)
Estática (alunos imóveis sentados nas cadeiras)	Dinâmica/móvel	Dinâmica/móvel
Privilegia a avaliação quantitativa	Privilegia a avaliação qualitativa	Sem avaliação
Certifica saberes	Certifica saberes, competências e práticas	Não certifica

Fonte: Silvestre (2003:54-55).

Nogueira (1996:41) apresenta-nos a possível convergência que pode haver entre aquilo que, para si, designa “*educações paralelas*”, que mais não são do que os múltiplos contextos que aqui apontámos como cenários possíveis e desejáveis para que ocorra a aprendizagem, ultrapassando a visão tradicionalista confinada aos espaços formais escolares, entendo a educação num contexto ainda mais abrangente como uma “*educação permanente*”:

**Figura 3. Convergência possível de educações paralelas**



Fonte: Nogueira (1996:45).

#### 1.2.2.4. “Educação Emancipativa” e “Educação de Perguntas”

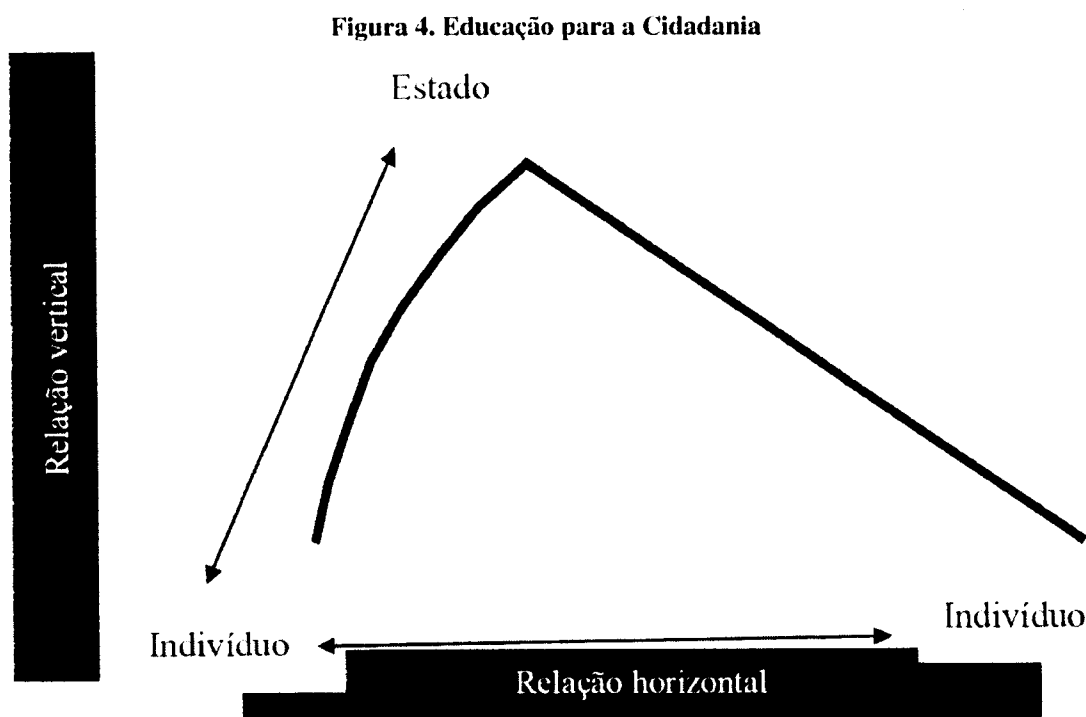
Nas múltiplas definições apresentadas para compreender os conceitos de educação formal, não formal e informal, decorre um princípio, que nos parece indiscutível que é a ligação estabelecida entre a escolaridade e a pessoa e não apenas a uma ligação ao indivíduo, já que não se aprende dissociando esse mesmo processo da personalidade e do contexto em que se está inserido. A dimensão da instrução é, assim, complementada com valores como a autonomia, a responsabilidade e a consciência crítica. Sem nos alongarmos demasiado neste aspecto, já que desenvolveremos um ponto, neste capítulo, sobre as teorias de educação de adultos, gostaríamos de referir que hoje, como já vem sendo enfatizado nas conferências mundiais e, sobretudo, a partir da década de 70 do século passado, há a necessidade de posicionar o sujeito em permanente questionamento e interpretação daquilo que o envolve “*gerando uma auto-consciência que se vê a si próprio como a origem desse sentido,..*”. Esta postura de emancipação é traduzida por Rosário Silva (2008:165) como uma “**Educação Emancipativa**” e este questionamento e postura críticos em Paulo Freire, podem ser classificados como a “**Educação de Perguntas**” (Oliveira, 2000:45), em que a uma “*Pedagogia da resposta*” se opõe uma “*Pedagogia da pergunta*” que “*estimula os homens e as mulheres a conhecerem, a criarem, a intervirem na realidade social para modificá-la*”. Na realidade, como refere Freire (1985:52):

*“Uma educação de perguntas é a única educação crítica e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. É o próprio conhecimento.”*

Ambos os conceitos são indissociáveis de um terceiro que é a cidadania (**Educação para a Cidadania**), já que esta se constitui, na nossa opinião, como o fim principal do acto educativo, seja ele mais ou menos formal. Ser cidadão, na perspectiva freireana, “*...tem que ver com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão*”. No seu quadro de valores, como desenvolveremos mais adiante, a alfabetização é tida como “*formadora da cidadania*” (Freire, 1993:45, cit. por Macedo *et al.*, 2001:57), ideia também defendida em Jares (2007:63).

Para Boggs (1991, citado por Quintas, 2008:26), a educação para a cidadania inscreve-se numa educação cívica dos adultos ligada à responsabilidade social, uma das

tendências dominantes que caracteriza as práticas de educação e formação de adultos, no sentido de que cada um aprenda a relacionar-se com os outros “verticalmente” (entre os indivíduos e o estado) e “horizontalmente” (os indivíduos entre si):



Fonte: Elaboração própria.

O indivíduo deve ser responsável pelas suas escolhas e opções, cabendo também à sociedade “*promover as suas competências de autonomia e participação*”, como ficou patente na Cimeira Mundial do Desenvolvimento Humano (Copenhaga, 1995). Este envolvimento na comunidade é potenciado com um conjunto de medidas que o autor designa “*territorialização das políticas educativas*”. Esta realidade é bastante actual, na medida em que assistimos hoje, em Portugal, a uma descentralização de competências para o poder local. Já na década de 80 (do século XX), havia quem se referisse a esta situação (Lima, Afonso & Estêvão, 1999: 25-26) entendendo que a Educação de Adultos carecia de medidas que promovessem a “*criação de departamentos regionais de educação (descentralizados), com competências próprias e gozando de autonomia, no quadro dos quais se integrariam serviços especializados de Educação de Adultos*”.

A nível local, os autores atrás referenciados propunham “*o alargamento e o desenvolvimento das formas de cooperação com as autarquias; (...) participação das autarquias na Educação de Adultos, designadamente em termos de participação nas decisões; (...) criação dos conselhos municipais de educação de adultos; (...) rever as*

*políticas e as práticas de atribuição de apoios e subsídios a associações, organizações locais e projectos de intervenção socioeducativa”* (Lima, Afonso & Estêvão, 1999: 26).

Também Canário (1996:55; 1998:18) descreve a **relação entre educação e território** “*territorialização da acção educativa*” como sendo uma questão crucial ‘na ordem do dia’, apontando, então, três aspectos que nos ajudam a compreender a temática:

**1.º o acentuado centralismo** que se tem registado nos últimos anos, no período áureo da abertura e expansão da escola, e do qual resultaram problemas para os quais se revelou uma certa incapacidade de resolução a nível central, referindo a propósito disto o “*carácter ingovernável dos sistemas educativos*”;

**2.º** as funções da educação alteraram-se. **Questiona-se o papel da escola e o “monopólio educativo da escola”**, sob o ponto de vista teórico e da *práxis*;

**3.º** a necessidade de **percepcionar e organizar a educação**, não apenas para que as pessoas obtenham a certificação mas seja simultaneamente vista **como um meio essencial ao desenvolvimento do ser humano**.

Diríamos nós que Canário aponta, aqui, para aquilo que Delors (1996, cit. por Alonso *et al*, 2001:9 e Alonso, 2000:21), no Relatório para a UNESCO, define como os pilares da educação ao longo da vida: não apenas o **aprender a fazer** (formação profissional e formação para o trabalho), **aprender a conhecer**, mas também o **aprender a viver em comum e aprender a ser** (desenvolvimento da personalidade, autonomia e responsabilidade).

Nico, B., Nico, L. *et al* (2008c:378-379), referindo-se ao caso da Escola Comunitária de São Miguel de Machede (criada em 1998) e ao conjunto de actividades aí desenvolvidas até ao momento, também relacionam *educação e território*, considerando que houve vários vértices de mudança que contribuíram para a melhoria da qualidade do serviço prestados à comunidade, no sentido da criação de oportunidades de aprendizagem que promovessem a *participação* e uma *atitude positiva*, por parte dos indivíduos envolvidos em actividades de natureza educativa, essencialmente não formal. A participação e a atitude positiva são dois vértices que os autores identificam como essenciais na Educação Comunitária (de acordo com Berbaum, 1992), além de outros,

como a “*desterritorialização das aprendizagens* que aumentaram com a introdução dos projectos na necessidade de *sair para aprender*, evidenciando-se, assim, a existência de “*aprendizagens desterritorializadas*”.

#### 1.2.2.5. Educação Comunitária e “Educação Bancária”

A partir da Declaração de Hamburgo (1997:29), a educação de adultos ganha uma nova “roupagem”, pelo menos no campo dos pressupostos teóricos, como nos refere Alonso (2000:20):

*“a educação de adultos ganhou uma nova profundidade e amplitude e tornou-se um imperativo no local de trabalho, no lar e na comunidade à medida que homens e mulheres se esforçam por criar novas realidades em todas as etapas da vida.”*

Desta expressão, gostaríamos de destacar o conceito de **Educação Comunitária**. Se, para uns, é assumido claramente o conceito de Educação Comunitária, como David Clark e Ian Martin (citados em Apple & Nóvoa, 1998:126-127), outros exemplos há em que é identificado através de diferentes designações, à semelhança do que acontece com a educação não formal e informal, surgindo muito ligada a ambas, e também à educação popular e desenvolvimento comunitário. Fernandes (1998:124), a propósito da educação comunitária refere que esta é “*caracterizada por tradições culturais, problemas, necessidades, interesses, aspirações e objectivos comuns, que conferem um sentido de pertença ao grupo, viabilizando assim a cooperação em acções partilhadas*”.

Fernandes (1998:126-127) apresenta-nos, ainda, as várias designações utilizadas no âmbito da Educação Comunitária:

- i)* Smith (1994) opta pelo conceito de “*educação local*” (*localness*);
- ii)* No Brasil, por exemplo, usa-se geralmente “*educação popular*” (Freire, 1967);
- iii)* Em Portugal (Hoven e Nunes, 1996), utilizam-se termos como Trabalho comunitário e Desenvolvimento comunitário, Organização comunitária, Participação comunitária, Educação de Adultos, Educação Permanente,



Animação sócio-cultural (Belchior, 1990), Educação popular (Melo & Benavente, 1978) ou ainda Educação para o Desenvolvimento (Silva, 1990).

De acordo com Freire (2000b:61), a Educação Comunitária constitui um meio de o indivíduo conhecer melhor aquilo que integra a realidade (*práxis*) e de conhecer, o que ainda não conheceu até aí. Para muitas pessoas, este tipo de educação pode ser aquela que atrairá os mais afastados ou menos motivados para a aprendizagem, pois é na comunidade que grande parte das actividades dos adultos se situa através da prática de actividades de Educação extra-escolar ou não formal.

Malhoa (2005:44), relativamente ao papel e articulação da comunidade com a escola, refere que “*a comunidade tem de vir para a escola, mas a escola também tem de ir para a comunidade, aprender com ela, ...*”. Já Nico, B., Nico, L. *et al* (2008c), no âmbito das suas experiências enquanto voluntários e membros dos corpos sociais da Escola Comunitária de São Miguel de Machede, referem que a Educação comunitária tem como objectivo fulcral estabelecer a ligação entre o local e o global, respeitando as especificidades dos contextos e das pessoas que aí vivem, numa perspectiva de se valorizar a tradição mas também de se promover a modernidade. Os autores, a este propósito, referem o seguinte:

*“Aprender a viver num mundo global, não prescindindo dos benefícios da modernidade mas não abdicando do conforto proporcionado pelos pequenos contextos comunitários, fortemente enraizados nas circunstâncias físicas e humanas onde se localizam, parecem ser um desafio e, concomitantemente, a principal finalidade da Educação Comunitária.”* (Nico, B., Nico, L. *et al*, 2008c: 375).

Paulo Freire (1970:32) também considera que a Educação comunitária deveria ser uma pedagogia que permitisse a afirmação de todos pelas suas ideias e crenças, sendo libertadora. Daí, a expressão que deu título a uma das suas obras “*Pedagogia do Oprimido*”, onde afirma “*Não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração.*” (1970: 37).

Falar de Educação comunitária exige que façamos aqui uma análise do pensamento de Paulo Freire, que a uma “*educação bancária*” - assente no mero depósito e transmissão de informação, num completo ambiente de alienação e de distinção afirmada entre “*quem ensina e quem é ensinado*” - opunha uma educação comunitária (com e para as pessoas), pois “*o educador faz comunicados (falso saber)*

depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (Freire, 1970: 58).

Na perspectiva freireana de Educação Bancária, o saber é uma espécie de doação dos que tudo sabem para os que nada sabem (Vasconcelos, 2006:83). A ignorância está sempre no outro e aquele que se julga “dominador” vive numa total “alienação da ignorância”, julgando tudo saber. Na Figura 5, através de uma metáfora, tentamos demonstrar o que já Sartre também havia referido em “*El Hombre y las cosas*” ao designar esta concepção de educação e saber como “digestiva” ou “alimentícia” (Vasconcelos, 2006:63).

A expressão, como refere Vasconcelos e Brito (2006:84), retrata o que constituía a base de um “*educação bancária*”, por oposição à consciência crítica, uma vez que “*educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito da sua acção.*”

Figura 5. Educação Bancária de Paulo Freire

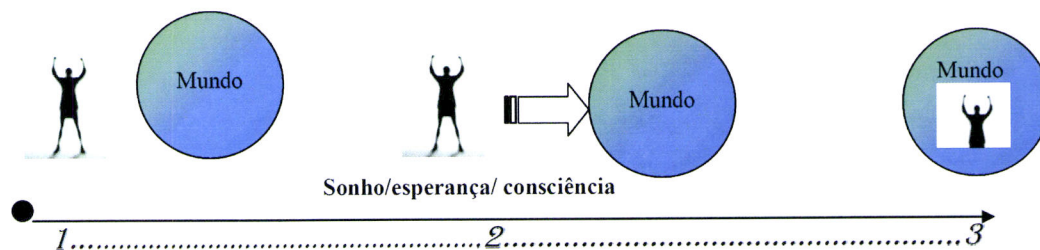


Fonte: <http://www.joraga.net/sistemaescolar/imgs/paulofreire/PauloEducacionbancaria.gif>, acessado em Dezembro de 2008.

A Educação de Adultos, em Paulo Freire, associa-se à **Educação Popular** (2000b:27), considerando-se que os conteúdos a tratar devem provir do cotidiano das pessoas, assumindo-se um conceito mais abrangente, que engloba a alfabetização, a

educação de base, a educação cívica, superando o que aqui foi referido sobre a Educação bancária (*Pedagogia do Oprimido*). No século XX, em Portugal e noutros países, os processos de alfabetização desenvolvidos com base na experiência dos indivíduos, baseiam-se num conjunto de palavras geradoras que Freire caracteriza de “*palavras grávidas de mundo*”, porque, partindo-se do senso comum, procura-se alcançar um conhecimento mais crítico<sup>14</sup>:

**Figura 6. Educação de Adultos freireana na perspectiva de educação libertadora (consciência crítica)**



Fonte: Elaboração própria.

Freire (1970: 109-110) defende ainda que, através das palavras geradoras, “*palavras de desafio e não de acomodação*”, o indivíduo é capaz, através de um processo de descodificação, de estabelecer a relação entre a “*dimensão inicial*” (aquilo que sabe, as suas percepções) e “*outras dimensões da realidade*” (novos conhecimentos, novas percepções). A dimensão inicial (ponto de partida), constituindo o “*inédito viável*” e a “*consciência real*”, pode tornar-se, pela via da educação libertadora, num processo de transformação na “*consciência máxima possível*” (*conscientização*). Este processo só pode ocorrer através do reconhecimento da necessidade de transformação dessa realidade, para o qual o trabalho de desenvolvimento da comunidade local exerce um papel importante (Freire, 2000: 139). A dialogicidade que Paulo Freire nos fala (1992:26), no contexto de uma educação comunitária, significa o “*Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. Escutá-los [neste sentido] é, no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los.*”

Com base em palavras-chave, tentamos caracterizar a educação bancária e educação libertadora, através do binómio *consciência bancária/ consciência crítica*:

<sup>14</sup> Em Portugal este método também foi desenvolvido em várias experiências. No Alentejo, por exemplo, o GRAAL colocou-o em prática, nomeadamente no distrito de Portalegre. As ditas palavras geradoras eram seleccionadas pelo Prof. Lindley Cintra (Pestana, 1982:263).

**Quadro 4. Educação Bancária e Libertadora de Paulo Freire**

<b>EDUCAÇÃO BANCÁRIA</b>	<b>EDUCAÇÃO LIBERTADORA</b>
Limitada	Aberta
Alienada	Integrada
Redutora	Libertadora
Submissa	Cooperativa
Relação de poder	Proximidade
Ingénua	Libertadora
<b>Consciência Bancária</b>	<b>Consciência Crítica</b>

### **1.2.3. Aprender na sociedade do conhecimento**

Qualquer trabalho que se centre na educação e formação dos adultos – ou dos indivíduos, na sua generalidade -, terá de focar parte da sua atenção no conceito “Aprendizagem”. São muitas as definições que existem e que pudemos constatar no processo de revisão da literatura.

**Aprender** é um acto que não conhece fronteiras, nem de espaço nem de tempo. Esta ideia é afirmada por Nico, B. (2007:197), quando este autor refere que:

*“A aprendizagem não tem fronteiras físicas, sociais, culturais ou institucionais. Na realidade, os conhecimentos que acumulámos, as capacidades e competências que edificámos ou as atitudes que desenvolvemos são o resultado da totalidade dos episódios de aprendizagem que, ao longo da vida e em todas as dimensões, vamos concretizando”.*

Optámos por seleccionar as definições que, de alguma forma, se relacionam com a educação e formação dos adultos, nomeadamente as de autores ligados a esta área. No entanto, uma leitura atenta permite-nos verificar que, ao longo da história, a educação sempre esteve presente. Nos séculos XVI e XVII, por exemplo, com Coménio (1592-1670, fundador da Didáctica), já se propõe uma escola para a vida toda “*que ensine tudo a todos totalmente*” (Manacorda, 1989). Uma educação para todos que viria a ser retomada ao longo dos séculos, nomeadamente na segunda metade do século XX. Defendia-se, já no tempo de Coménio, uma escola democrática, que servisse todos.

Com John Dewey (1859-1952), defende-se a articulação entre a educação e a vida, no pressuposto de que uma não pode acontecer sem a outra. A educação é considerada como “*uma contínua reconstrução da experiência*”, como nos refere Elias

(2000:28). Parece estar já implícito aquilo que viria a designar-se Aprendizagem ao Longo da Vida/ALV (Quintanilha, 2003:25), numa abordagem à relação entre a aprendizagem e o próprio indivíduo. Este terá de sentir o *empowerment* necessário à curiosidade e à exploração das situações, premissas fundamentais para a concretização do princípio de ALV. O princípio *aprender fazendo* de Dewey (retomaremos este conceito com Jacques Delors, em 1996) faz já parte dos pedagogos deste período, o que nos leva afirmar que os termos actuais mais não são do que conceitos “reconstruídos” tendo em conta a sociedade actual que nos coloca, permanentemente, desafios e com recursos a instrumentos tecnológicos em mutação progressiva (Elias, 2000).

No mesmo período, identificamos, ainda, Freinet (1896-1966), que abordou a psicologia da acção, defendendo que é fundamental não separar a educação da vida, um pouco na linha de pensamento anterior (Elias, 2000).

Consideramos, ainda, relevante o contributo de Jean Berbaum que nos apresenta uma proposta teórico-prática para promover o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem (1992). Berbaum propõe um modelo de aprendizagem, designado PADÉCA (1988), segundo o qual “*as actividades de aprendizagem giram em torno de quatro vértices: as atitudes, os projectos, as situações de aprendizagem e a auto-avaliação*” (Nico & Lino, 2002:762). Para Berbaum (1992:33-34), **aprender** é “*uma maneira de mudar a nossa relação com o mundo (...) tem como finalidade mudar a nossa maneira de fazer, a nossa maneira de ver o mundo, no sentido de podermos agir com uma maior eficácia.*”.

Todos os dias somos convidados a aprender. No trabalho, as exigências de novas tarefas, as tecnologias que necessitam de outras respostas; com a família, com os filhos que hoje frequentam uma escola multicultural, tecnológica e estruturalmente diferente daquela escola modelo tradicionalista do século XVIII ou XIX; em contextos de associativismo, em que nem nos damos conta que estamos a aprender. De acordo com as perspectivas psicológicas com que se enquadra o desenvolvimento do adulto assim são as definições que vamos encontrando. Aos modelos teóricos da educação de pessoas adultas daremos especial atenção no ponto 1.3. deste capítulo.

Os desafios são um dos maiores impulsos da aprendizagem. Retomando um provérbio popular, parece-nos que aqui se enquadram ditos populares que, habitualmente, utilizamos no discurso oral, como “*A necessidade é mestra da vida*”, “*Aprender até morrer*” ou “*Nunca é tarde para aprender*”. Superar essas necessidades, como no refere Vendramini (2004:666, citando Cavaco, 2002:32), significa que há “*de*

*facto um processo de aprendizagem*". Se a aprendizagem pode ter factores extrínsecos, os intrínsecos são talvez aqueles que mais difíceis são de promover nos indivíduos, porque dependem de factores de ordem interna como a motivação, os interesses pessoais, a adaptação ao que cada indivíduo é, enquanto ser humano na sua integridade (ser cultural, ser social). Carneiro (2001a:21) tem uma expressão que ilustra esta situação "*pulsão de aprender*" traduzida numa procura voluntária por parte dos indivíduos, tão importante como as ofertas que possam estar disponíveis. Trigo (2002c:24) refere que o valor e o potencial de cada um (capital humano) deve não só ser gerido mas tem de ser gerado, o que torna imprescindível a aposta na educação e na formação das pessoas.

Se aprender é importante, não menos importante é a capacidade de "*desaprendizagem*". Autores como Carneiro (2001b:18), Lima (2002:146) e Josso (2004:23) tratam desta questão de uma forma muito precisa e urgente nos dias que correm. Defendem, todos eles que, para se continuar a aprender, face às mudanças constantes na sociedade, na tecnologia, e nas comunicações cada um de nós tem que ser capaz de desaprender aquilo que, à data, foi necessário, mas que, actualmente, já não dá resposta aos desafios actuais. Lima (2002:146) recorre ao exemplo de Miró que, de tanto utilizar a mão direita, perfeitamente competente naquilo que fazia, se tornou num acto puramente rotineiro; enquanto a outra, embora "*menos sábia e competente, se assume mais livre e curiosa para aprender*". Este é um exemplo que se transporta para a aprendizagem geral dos indivíduos, na medida em que necessitamos de ter uma educação que não seja feita de actos mecânicos, com fins meramente funcionais e alienados de reflexão e criatividade, mas antes se construa uma educação, como Lengrand, que assume em 1970, a ideia de "*sociedade educativa*". Este autor defende que a educação se deve constituir como "*um instrumento de vida, alimentado pela contribuição da vida, e que preparasse os homens para enfrentarem com êxito as tarefas e responsabilidades*"(1981:82), com que se vão deparando ao longo da vida.

Se, por um lado, responder às necessidades significa ultrapassar o desafio, por outro, não ter as ferramentas necessárias, ou tê-las num estado desajustado, apenas contribuirá para o retrocesso na aprendizagem e num retrocesso cultural, tecnológico, profissional, cívico e económico, com os custos que isso tem, também, sob o ponto de vista pessoal enquanto cidadãos activos, autónomos. Na nossa opinião, aprender continuamente é um indicador de uma maior garantia de autonomia e cidadania plena, já que com isso podemos ter liberdade para escolher e tomar decisões, não apenas na

esfera laboral, mas em todas as dimensões da vida, nas quais emergem as tais necessidades que podem ser de ordem diversa: individuais, sociais (integração e participação positiva), físicas, expressivas e de sentido. Neste contexto, toda a educação “*tem de ser compreendida no horizonte da educação permanente e esta no horizonte da educação da pessoa humana como tal.*” (Patrício, 1982:78).

Os contextos em que aprendemos, como referimos, são diversificados: na escola, na família, através dos meios de comunicação social, a Internet, as associações, as empresas, as colectividades e os grupos. Desta forma, não nos podemos limitar a reconhecer apenas aquilo que aprendemos no “*período dito normal ou adequado*” (Costa, 2002a:10). Mas como é que aprendemos? Quais os modos de aprender?

A esta questão encontrámos algumas respostas em Carneiro (2001b:17), quando este descreve **três modos de aprender** (perfis de quem aprende), complementares entre si, que procurámos sintetizar no quadro seguinte. Procuramos associar, a cada modo de aprender, um dos contextos de aprendizagem já referidos - formal, não formal e informal - , também referidos por Serra & Carrajola (2008:229).

**Quadro 5. Modos de Aprender**

Três modos de aprender que são “em condições normais, simultâneos e sobreponíveis”	<i>Aprender ensinado</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decorre nas primeiras etapas de vida</li> <li>• Educação institucionalizada</li> <li>• Grupos de formandos com necessidades básicas de educação</li> <li>• Estabelece mecanismos de validação social</li> <li>• Contributo para a socialização do indivíduo</li> </ul>	<b>Aprendizagem Formal</b>
	<i>Aprender assistido</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade de “lugares e tempos”</li> <li>• Colaboração de outras pessoas e instituições</li> <li>• Princípios de cooperação, tutoria entre os pares (Vygotsky)</li> </ul>	<b>Aprendizagem Não Formal / Informal</b>
	<i>Aprender autónomo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensão subjectiva</li> <li>• Capacidades de reflexão</li> <li>• Construção pessoal e social</li> </ul>	<b>Aprendizagem Informal</b>

Adaptado de: Carneiro (2001b:17).

Alonso *et al* (2001:33) consideram que a aprendizagem tem de ser pensada e organizada tendo em vista a aquisição de competências essenciais para aquilo que se está desenvolver na sociedade em que está inserido.

A “*deslocalização*” da aprendizagem das escolas, para outros tempos e outros contextos, remete-nos para outras aprendizagens, nomeadamente as aprendizagens não formais e as aprendizagens informais (Canário, 2002; Nogueira, 1996; Bernet, 1993),

existindo até quem considere que, quer a escola, quer o ensino formal, perderam, de algum modo, o estatuto e protagonismo que tiveram durante séculos (Ávila, 2008: 238).

A mesma autora, também nos alerta para um aspecto interessante que é o facto de sempre terem existido estes contextos da vida, enquanto contextos de aprendizagem. No entanto, reforçando a sua ideia sublinha-se que *“o que está em causa (...) é que nas sociedades contemporâneas tendem a ser desenvolvidas aprendizagens cujo valor ultrapassa largamente, o do próprio contexto de aquisição.”* (2008:238). Tal, relaciona-se com um aspecto referido no Capítulo 3 e que consiste na transversalidade das competências, ou seja, com os múltiplos contextos em que estas podem ser mobilizadas ou utilizadas.

### **1.3. Modelos Teóricos da Educação de pessoas adultas**

A análise e compreensão da educação de adultos à luz das diversas teorias torna a nossa tarefa difícil, quando queremos seleccionar uma das classificações possíveis dessas teorias. A única certeza que temos, parece ser a de que não é possível ter apenas um modelo teórico que nos ajude a interpretar a educação de adultos e a própria noção do adulto que aprende.

Entre as classificações que encontrámos, destacamos as que nos são apresentadas por Osório (2005:120), Bertrand (1998:18-19) e Rosário Silva (2008). A proposta que a seguir apresentamos resulta da consulta feita a estes autores, tendo sido seleccionadas teorias que, na nossa opinião, nos parecem ser aquelas que melhor fundamentam as nossas percepção e reflexão acerca do que se entende por educação (e formação) de adultos e que serão abordadas ao longo do trabalho.



**Quadro 6. Modelos Teóricos da Educação de pessoas adultas**

	<b>Modelos teóricos</b>	<b>Autores de referência</b>
<b>A</b>	Andragogia como teoria global da educação de adultos	- Knowles, M. S.
<b>B</b>	Teorias sociais - Pedagogias da conscientização (teorias da consciência)	Pedagogia do Diálogo - Freire
		Pedagogia Crítica - Habermas, Freire, Apple, Mezirow, Escola de Frankfurt
<b>C</b>	Teorias sociocognitivas	- Bruner - Bandura - Vygotsky

### 1.3.1. Andragogia como teoria global da educação de adultos (A)

Quem utilizou o conceito de Andragogia, pela primeira vez, foi Alexandre Kapps, em 1833, sendo, no entanto, mais divulgado por Knowles (1975, 1980, 1992). De um modo geral, esta teoria caracteriza-se por considerar que há diferenças entre os processos de aprendizagem dos adultos, quando comparados com os das crianças e jovens. Apresenta seis indicadores nos quais essa convicção é suportada: (1) necessidade de saber; (2) o conceito de *si*; (3) o papel da experiência; (4) a vontade de aprender; (5) a orientação da aprendizagem; (6) a motivação. Na aprendizagem do adulto, torna-se necessário criar condições adequadas à sua participação, como a flexibilidade de percursos ou de horários, que são abordadas neste trabalho, quando se referem as ofertas formativas para adultos, como sublinha Quintas (2008:22), quando afirma que se deve “*facilitar o acesso a meios, flexibilizar os tempos e os espaços de aprendizagem e proporcionar verdadeiras oportunidades para que os formandos adultos as possam integrar e prosseguir*”

Os críticos desta teoria consideram que ela não é suficientemente credível, devido à ausência de fundamentação científica e a uma excessiva valorização do sujeito individualmente.

Um dos conceitos chave para a Andragogia é o ***auto-direccionamento na aprendizagem***, que Knowles (1975), define como um processo pelo qual “*os indivíduos tomam a iniciativa de, com ou sem ajuda de outros, diagnosticar as suas necessidades de aprendizagem, formular objectivos de aprendizagem, identificar os recursos materiais e humanos para aprender, escolher e implementar as estratégias apropriadas e avaliar os resultados obtidos*” (Quintas, 2008:28-29).

### 1.3.2. Teorias Sociais (B)

Os elementos estruturantes das teorias sociais são as classes sociais, os problemas ambientais, as relações de poder, a libertação e as mudanças sociais. Como teóricos que as preconizam na educação de adultos, encontramos Paulo Freire, Jürgen Habermas, Michael Apple, Jack Mezirow e os pensadores da Escola de Frankfurt, Ivan Illich, entre outros, cujas fontes são áreas como a Sociologia, o Marxismo, as Ciências Políticas ou a Teoria Crítica. Nas teorias sociais, integrámos as pedagogias da conscientização, das quais salientamos a Pedagogia do Diálogo e a Pedagogia Crítica (Bertrand, 1998).

Os defensores destas teorias defendem, em primeiro lugar, a necessidade de cada sujeito desenvolver a capacidade de pensar e analisar criticamente a educação e a sociedade. É o que Freire defende na “Pedagogia do Oprimido” (1970) e aplica nas campanhas de alfabetização assentes numa educação de cariz popular e comunitária. Em segundo lugar, são teorias que valorizam as “*concepções prévias*” de cada um (Quintas, 2008:23). São as convicções que os sujeitos têm do mundo e dos fenómenos que constituem o ponto de partida para a aprendizagem e para a formulação própria de novas percepções e conhecimentos. A conscientização, na relação educativa, é talvez a marca mais importante do legado freireano e que é expresso numa das suas obras (*A educação como prática da liberdade*), na seguinte afirmação:

*“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”* Freire (1969:32)

A uma “*emersão das consciências*” – que corresponde a uma transformação das mesmas que permitisse uma integração e análise crítica da realidade social – Freire opôs a “*imersão das consciências*”, que significa uma domesticação do indivíduo que, dessa forma, fica prisioneiro de ideias, autonomia e liberdade. No fundo, foi o que Freire sempre quis combater na educação bancária, em troca de uma educação problematizadora e libertadora (cf. Educação Bancária, ponto 1.2.2.5 deste capítulo). Para Freire, a *Pedagogia do Diálogo* era a única via possível para o indivíduo assumir uma posição crítica face à realidade social, que implica “*a apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto*”. A essa tomada de consciência designa *conscientização* (Bertrand, 1998:159; Macedo, 2001:71-74). Há um trabalho pedagógico, que se centra na reflexão e na análise crítica da realidade, serve de suporte

a esse processo e que se tornou conhecido nas campanhas de alfabetização (Freire, 1970:101). É também usual apelidar a Teoria de Freire como *Teoria da consciência*. A sua *Pedagogia do Diálogo*, como o próprio nome indica, assenta no diálogo e na comunicação entre os indivíduos. É neste aspecto que podemos estabelecer a ponte com Habermas.

Há autores, como Macedo (2001:74-75) que consideram que Habermas e Freire se relacionam com a Escola de Frankfurt, embora o primeiro mais ligado à Teoria Crítica e o segundo à Pedagogia Crítica.

A teoria da acção comunicativa de Habermas (2003) constitui-se no “*entendimento racional que se estabelece entre participantes de um processo de comunicação, que se dá sempre através da linguagem.*” (Rosário Silva, 2008:108, citando Siebeneichler, Flávio Beno, Jurgen Habermas<sup>15</sup>). Valoriza-se a aprendizagem transformativa e um “*discurso racional*”, como defende Habermas, sendo necessário que haja condições específicas para que isso se concretize como sejam: a informação necessária, a análise dos argumentos, a reflexão crítica sobre o que acredita e o envolve, a disponibilidade para ouvir e aceitar outras perspectivas diferentes das suas (Quintas, 2008:25-26).

Estabelecendo uma ligação da Educação de Adultos à teoria de Habermas, consideremos os quatro aspectos que, na opinião de Rosário Silva (2008:129), contribuem para a qualidade da relação entre “falante e ouvinte”, ou seja, entre o educador e o educando (formador/formando):

- (i) a “*inteligibilidade*” (expressar-se correctamente para que haja compreensão);
- (ii) a “*verdade*” (o que é dito é real);
- (iii) a “*rectidão*”;
- (iv) a “*autenticidade*” (as intenções com que se estabelece esse diálogo).

Entendemos, então, a racionalidade comunicativa de Habermas como sendo aplicável ao próprio projecto educativo dos adultos, encerrando em si o caminho para a construção do “homem-educado”, como nos refere Rosário Silva (2008:117).

---

<sup>15</sup> In: *Razão Comunicativa e Emancipação*, Ed. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1990, p.66.

Em Habermas, a linguagem assume um papel central. É falando que as pessoas exprimem as suas ideias e podem chegar a um consenso (Rosário Silva, 2008:119). A importância da circunstância da pessoa é um outro aspecto importante no âmbito da teoria da racionalidade comunicativa, como nos refere a autora.

Conhecer a pessoa é também essencial para que se possa compreender a linguagem e a sua forma de comunicar. Também no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (adiante designado RVCC), que é objecto de estudo deste trabalho, os profissionais que acompanham o adulto devem ter estes aspectos em conta, pois o diálogo e a comunicação são essenciais para se identificarem as competências resultantes das experiências dos adultos. A circunstância em que ocorre esse diálogo, na perspectiva de Habermas, deve ser uma situação *“assente na simetria e na reciprocidade”* (Rosário Silva, 2008:161).

A Escola de Frankfurt assume também um entendimento crítico na forma como procura explicar o modo de pensar do homem actual. Os teóricos críticos da 2.<sup>a</sup> Geração da Escola de Frankfurt criticam o modo como o conhecimento do pensamento moderno foi alterado, passando a ser um conhecimento reduzido ao saber técnico. Este suprime o pensamento crítico e *“aprisiona [os indivíduos] no presente”* (Rosário Silva, 2008:61-62). A uma menor subjectividade dos indivíduos, corresponde, na opinião da autora referida, uma perda de autonomia. O sujeito é percebido como um meio, como nos refere a mesma autora, uma vez que *“...o próprio sujeito é visto apenas como meio e já não mais como fim. Por outras palavras (...) toda a interacção é reduzida a relações de poder.”* (2008:70).

Mezirow (Rosário Silva, 2008:167-170) defende, por seu lado, que a aprendizagem só pode ocorrer através do pensamento que envolve reflexão crítica.

Tendo em conta que o nosso objecto de estudo é o Processo de RVCC, iremos estabelecer algumas ligações entre os aspectos teóricos que estamos a abordar e o próprio processo, a que chamamos *“janelas de ligação ao Processo de RVCC”*.

*Uma primeira janela de ligação ao Processo de RVCC...*

*Estabelecendo uma analogia entre o pensamento de Mezirow com o processo de RVCC, também é necessário assumir esta postura de reflexão e não apenas a identificação das aprendizagens e conhecimentos traduzíveis em competências inscritas nos referenciais definidos. Essa reflexão deve acompanhar e estar presente na construção do portefólio do adulto. As experiências anteriores são fundamentais, tal como acontece no sistema de RVCC.*

Rosário Silva (2008:177) reforça ainda que esta posição e o pensamento reflexivo estão tanto mais presentes, quanto se avança na idade adulta pois, como sublinha, “já houve mais oportunidades de testar a sua validade ao confrontá-lo com as suas próprias experiências (...) [aquilo que é] real e significativo nas suas vidas”.

Em síntese, em Freire assume-se a relevância da Pedagogia libertadora (dimensão pessoal e social) e, em Habermas, a teoria da acção comunicativa como elemento fundamental da análise educativa crítica (Macedo *et al*, 2001:74-75). Mas, vejamos alguns dos traços de complementaridade entre estas duas visões, apontadas por Morrow & Torres (1998: 126-132, cit. Macedo *et al* (2001: 76):

**Quadro 7- Síntese de complementaridades no trabalho de Paulo Freire e Jürgen Habermas**

- “ambos os autores se baseiam na filosofia e na teoria social continental (europeia) para a exploração dos problemas mais cruciais dos nossos tempos” (126)
- “ambos utilizam livremente elementos retirados de praticamente todas as disciplinas das ciências humanas, movimentando-se em diversas correntes dessas áreas” (126)
- “ambos desenvolveram linguagens esotéricas e conceitos teóricos marcantes no quadro internacional das ciências sociais, por exemplo, a esfera pública democrática e a situação de discurso ideal, de Habermas, e a educação para a libertação e a conscientização, de Freire” (126)
- “representam posicionamentos de resistência à racionalização da educação como pretexto de optimização do desenvolvimento económico...” (129)
- “os pensamentos de ambos prestaram sempre especial atenção às crises da suas sociedades de origem, respectivamente, o Brasil e a Alemanha” (132)

**1.3.3. Teorias sociocognitivas (C)**

Os elementos estruturantes das teorias sociocognitivas são a cultura, o meio social, o meio ambiente e as interacções sociais. Como teóricos que as preconizam, na educação de adultos, encontramos, Bandura, Bruner e Vygotsky. As teorias sociais têm as suas fontes em áreas como a Sociologia, Antropologia e a Psicossociologia (Bertrand, 1998).

***Aprendizagem social***

As teorias sociocognitivas definem-se, entre outros aspectos, por considerarem que a aprendizagem é essencialmente social. Matos & Carvalhosa (2000:168) referem

que “*é o contexto social que fornece ao indivíduo os modelos de aprendizagem e face ao qual o indivíduo desenvolve o seu quadro pessoal de expectativas*”.

Vygotsky teve um curto período de vida (1896-1934). No entanto, o suficiente, dizemos nós, para que marcasse profundamente as teorias da aprendizagem, bastante actuais e divulgadas por toda a Europa e EUA (Fontes & Freixo, 2004; Betrand, 1998). Refere Durante (1998:16) que:

*“O ser humano, desde que nasce, está em interacção com o seu grupo social, inserido em uma determinada cultura. Essa interacção permanente (...) o indivíduo vai-se apropriando, através de processos de internalização.”*

A aprendizagem, para Vygotsky, é um processo social que facilita a aprendizagem do outro. Na sua obra, *Pensamento e Linguagem* (publicada em 1934 e que foi o seu último livro), Vygotsky analisa as relações que, na sua opinião, existem entre pensamento e linguagem. Na sua opinião, a aprendizagem precede o desenvolvimento. De acordo com o autor, uma característica essencial da aprendizagem é que ela desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam apenas quando o indivíduo interage com os outros. Assim sendo, “*o desenvolvimento não é apenas o que está amadurecido, mas também as funções que estão em processo de amadurecimento*” (Vygotsky, 1934). É por isso que corresponde às aprendizagens feitas e aos conhecimentos já adquiridos e também ao que **podemos vir a ser**. Emerge daqui o conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal (ou potencial) - ZDP** que corresponde (de acordo com Fontes & Freixo, 2004:18 e Frawley, 2000:102), à “*distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança (ZDR) (...) e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais eficazes (ZDP)*”.

A teoria de Vygotsky difere da de Jean Piaget (na sua Teoria dos Estádios de Desenvolvimento - teoria construtivista do conhecimento), quando este último defende que a aprendizagem é condicionada pelo desenvolvimento cognitivo do indivíduo (Fontes & Freixo, 2004:16-17). Em Vygotsky, a linguagem é um instrumento essencial que aproxima os indivíduos no processo de desenvolvimento da aprendizagem.

*Uma segunda janela de ligação ao Processo de RVCC...*

*Há dois aspectos com os quais podemos estabelecer uma segunda janela de ligação ao processo de RVCC: o primeiro, porque no processo há também um trabalho do adulto com os seus pares (outros adultos que também estão a realizar o processo) e todos os técnicos que constituem a equipa técnica e pedagógica do centro; o segundo, porque há uma dimensão retrospectiva e uma dimensão prospectiva, no sentido de ajudar o adulto a adquirir mais conhecimentos, o que está presente no momento da formação complementar, por exemplo. É com esse complemento formativo, disponibilizado pela equipa, que o adulto pode atingir outros níveis de desenvolvimento. Isso constitui o potencial que estava em si, no campo das impossibilidades, tornado agora em campo de possibilidades (sucessos), com todos os ganhos que daí poderão decorrer nas várias dimensões da vida (que tentaremos analisar na componente prática deste projecto).*

Através do seguinte esquema, procuramos explicitar melhor a teoria socioconstrutivista ou sócio-histórica (Bertrand, 1998) de Vygotsky:

**Figura 7. Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky**

Aprendizagens realizadas		Campo das Possibilidades	
X		<b>ZDP</b>	X
	X		X
<b>ZDR</b>	X		X
XXX			

Fonte: Elaboração Própria.

### ***Aprendizagem Cooperativa***

Importa ainda falar da Aprendizagem Cooperativa, pois a aprendizagem social de Vygotsky assenta no princípio da cooperação, como elemento estruturante para o desenvolvimento da ZDP. A aprendizagem cooperativa tem, na sua constituição, alguns componentes essenciais (Fontes & Freixo, 2004:29):

### Quadro 8. Componentes essenciais da Aprendizagem Cooperativa

Interdependência positiva	Interação estimulante frente a frente
Responsabilidade individual	Actividades interpessoais e de grupo
Avaliação do Grupo	

Fonte: Fontes & Freixo (2004:29).

Apresentamos, de seguida, uma terceira “janela de ligação” ao objecto de estudo desta investigação:

#### *Uma terceira janela de ligação ao Processo de RVCC...*

*Como nos referem os autores supra referidos (Fontes & Freixo, 2004:45-46), há determinados papéis, no âmbito da aprendizagem cooperativa, que são também característicos do trabalho que é feito nos Centros RVCC, nomeadamente pelo Profissional de RVCC. Este assume-se como: o observador (registra e anota factos relatados), o facilitador de comunicação (estimulando a participação, sobretudo para os adultos menos autónomos), o conciliador (que encoraja, dá incentivo, sugere, ...), o verificador (no decorrer da construção do portefólio, verificando se o adulto vai cumprindo com o exigido) e o intermediário entre aquilo que o adulto foi, e é no presente, e aquilo que poderá vir a ser.*

#### **1.4. A evolução dos conceitos e do estatuto da Educação e Formação de Adultos (contexto internacional)**

A Educação de Adultos foi ganhando algum sentido, ao longo do século XIX, no que respeita a duas áreas fundamentais: por um lado, a instrução elementar e, por outro, a formação cívica. Com a formação dos sistemas escolares e o alargamento da escolaridade, associado a movimentos sociais de massas que se desenvolvem naquele período, verifica-se, em vários países, a evolução da educação de adultos. Na Alemanha, por exemplo, as raízes históricas da educação de adultos remontam ao tempo do Iluminismo (1784), mas socialmente, esta surge ligada às lutas contra a burguesia, por parte do proletariado e da primeira contra o feudalismo. Entre 1919-1933, por exemplo, surgem aí as Escolas Superiores Populares (*Volkshochschulen*); consolidou-se o termo de formação contínua (*weiterbildung*), em detrimento do termo mais antigo *Educação de Adultos*. O primeiro é mais associado ao contexto profissional e o segundo à educação geral, como sublinha Lattke (2008:41). Além da Alemanha, há já uma



“tradição centenária” nos países escandinavos, no Reino Unido e noutros, como França e Itália. Alguns exemplos, que encontramos ao nível de instituições e sistemas de educação de adultos, são as Universidades Populares também existentes na Espanha e na Suécia, a “Lei das 160 horas” <sup>16</sup>italiana (Melo, A., 1997:54), a formação contínua na França, a Universidade Aberta na Inglaterra e os Círculos de Estudos criados na Suécia e depois difundidos por todo o mundo (Melo, A. *et al.*, 2002:66-67).

Até à II Guerra Mundial, o que se verifica são iniciativas sociais não estatais provenientes de associações, sindicatos, igrejas, etc. A tomada de consciência dos diferentes papéis desempenhados, nomeadamente no plano político, social, laboral, conduz a que a educação seja cada vez mais observada enquanto oportunidade de desenvolvimento e de melhoria das condições de vida (Gómez *et al.*, 2007).<sup>17</sup> As iniciativas que, entretanto, surgem são entendidas como de “*segunda oportunidade*”, como as campanhas de alfabetização, que também se realizaram em Portugal, na década de 50, através do Plano de Educação Popular (1952), como veremos posteriormente. A par do paradigma escolar, em que se integram as iniciativas de adultos neste período, Santos Silva (2001) identifica “*3 novas perspectivas programáticas*”:

(i) Afirmação da **questão da qualificação e da formação profissional**, que assume uma importância crescente ao longo do século XIX, pois tinha uma função funcional, económica, com vista a melhorar o sistema capitalista industrial:

*“As transformações constantes do tecido industrial e do terciário e os valores atingidos pelo desemprego só aumentaram a centralidade de tais questões nos países industrializados...”* (p.13)

Sobre a educação profissional, Roger Grégoire (1966, citado por Roux, 1974) considera este tipo de educação como uma área que “*abrange todas as formas de preparação ou aperfeiçoamento para uma actividade profissional...*”. Roux afirma ainda que surgiu na década de 70 do século XX, para substituir a noção de ensino técnico, o qual “*teve um estatuto de parente pobre*”, e que foi

---

<sup>16</sup> Destina-se aos activos que não tenham o ensino obrigatório, os quais têm direito a 160 horas por ano para frequentar acções de formação que depois lhes permitam obter a equivalência a esse nível de ensino.

<sup>17</sup> Sugere-se a leitura de: GÓMEZ, José António Caride; FREITAS, Orlando Manuel Pereira de & CALLEJAS, Germán Vargas (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local. Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. 1.º edição. Porto: Profedições, Lda. (explicitação do binómio educação e desenvolvimento).

comutado pela noção de educação profissional considerado um “*ensino de classe*” (p.34).

**(ii) Alteração da concepção de alfabetização** e dos métodos utilizados. No início dos anos 60, aposta-se, cada vez mais, na *alfabetização funcional* definida como “*combinação entre a aquisição da leitura e da escrita e a formação de base, designadamente profissional, ...*” (Santos Silva, 2001:13). Surgem, neste período, as Campanhas de Alfabetização, em Cuba, após a revolução, propagando-se, também a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, num processo de conscientização já referido e que se desenvolve num contexto de Educação popular/comunitária.

**(iii) O Movimento de Educação Permanente:** a Educação Permanente é uma necessidade que, teoricamente, remonta a períodos muito antigos. É nos anos 70 que, sob a égide da UNESCO, se vem afirmando, no campo da educação e da formação. É também visto como um direito consagrado num sistema geral de reconhecimento como referem Pereira, Falcão & Mota (1998:34). Também Canário (2000:87-88) concorda que este movimento significou uma ruptura com o modelo escolar, contestado fortemente por Freire, por exemplo, mas também por Ivan Illich, definindo-o enquanto “*princípio reorganizador de todo o processo educativo*” em que se percebe a “*a pessoa como sujeito da formação*”.

Em 1965, Simões define Educação Permanente como uma educação que prospectiva e orienta, garantindo a integração e desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo.

A Educação Permanente parece ser uma problemática antiga embora a sua aplicação e dinamização sejam mais recentes. É na década de 70 que se generaliza em vários países. Teremos oportunidade de desenvolver (cf. 1.4.4.) este “movimento”, evidenciando-se, desde já, a complexidade que encerra pelos significados e interpretações que foi tendo ao longo dos tempos (Loureiro, I. *et al.*, 1983).

Compreender a evolução da educação de adultos, no contexto internacional e nacional, também exige que conheçamos o contexto político, histórico e social em que

os países se encontram quando decidem criar estruturas que possam responder às necessidades formativas dos indivíduos e das sociedades em geral.

Griffin (1999, cit. por Melo *et al*, 2002:110) aponta para **3 modelos de políticas sociais** que sustentam as acções na área dos adultos, e que estão permanentemente presentes nos discursos de Canário (2000), Quintanilha (2003), Lima (1994, 1999,2000), Melo (1997, 2000, 2001, 2005, 2006) e Sacristán (2008).

Os modelos referidos são os seguintes:

(a) o “*modelo progressivo social democrata*”, muito característico dos Estados – providência, a seguir à II Guerra Mundial;

(b) o “*modelo de políticas sociais críticas*” associado a perspectivas críticas (Ivan Illich, Paulo Freire, Apple, Stanley,...);

(c) o “*modelo reforma social neoliberal*”, com a afirmação de Estados com menos intervenção e protagonismo, sendo este assumido pelo mercado e pelo capitalismo, numa lógica de profunda individualização. Do estado à sociedade civil, onde cada um deve assumir a aprendizagem ao longo da vida como uma necessidade “*de incidência mais individualista, fragmentada e instrumental*” (Melo *et al*, 2002:110).

O primeiro dos modelos referidos surge após a II Guerra Mundial e foi um modelo com forte divulgação por parte da UNESCO, defensora do princípio do acesso e da igualdade de oportunidades através das políticas sociais. A educação é entendida como “*um bem de natureza colectiva*” (Unesco, 1996: 160) e um “*direito social*” (Law, 1998), como nos apontam Lima (2002:133) e também Melo & Benavente (1978). Neste período, a Educação Permanente teve um grande desenvolvimento em vários países.

No segundo modelo, Lima refere que também há uma defesa das políticas públicas de financiamento e a organização da sociedade civil através de iniciativas que promovam o associativismo e o desenvolvimento comunitário e local (Lima, 2002: 133).

No terceiro modelo, Lima considera que o conceito de educação foi substituído por um conceito de aprendizagem mais “*individualista, fragmentada e instrumental*”, com um “*papel mínimo para o Estado*” e um maior protagonismo da sociedade civil e de cada indivíduo, orientados por objectivos competitivos numa lógica de mercado. É o próprio que afirma (Lima, 2002) que a educação passa a ser considerada:

*“um bem de consumo (...), só plenamente eficaz quando utilizado contra o outro, com menos competências para competir” (op.cit.,:134).*

A propósito do “*modelo reforma social neoliberal*” gostaríamos, ainda, de apresentar duas referências, na medida em que é o modelo político-social em que nos encontramos, actualmente. A primeira referência decorre do indivíduo, na sociedade actual (do conhecimento e da informação), ser o responsável pelas suas escolhas, decisões, resultando, ou não, em termos da melhoria sob o ponto de vista pessoal, social, profissional, empregabilidade, na medida em que isso não depende dos outros mas de si, na “*sua capacidade de traçar, a priori, um correcto percurso formativo e de construir uma biografia racional de aprendizagem, capaz de produzir elevados níveis de empregabilidade, de competitividade, de adaptabilidade e de mobilidade*” (Melo et al, 2002: 110).

A segunda referência é sobre o entendimento que Sacristán (2008) tem sobre esse modelo, como uma política de orientação neoliberal, que surge associada ao processo de globalização que se vem sentido desde os anos 80 do século XX, referindo, a este propósito, o seguinte:

*“...tem no mercado o seu eixo de referência” com “o esvaziamento do Estado posto ao serviço da satisfação dos direitos básicos das pessoas e, em particular, o da educação em condições mínimas de igualdade” (2008:29).*

#### **1.4.1. Actuação de organismos internacionais na Educação de Adultos**

No campo da Educação de Adultos, no século XX, são diversos os organismos internacionais onde têm sido questionados e ajustados os princípios, características e orientações políticas para a educação de adultos, produzindo e divulgando documentos e declarações. Um dos mais importantes, tem sido o papel da Organização das Nações

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO - *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization*, criada em 1945) mas também o Conselho da Europa, a Comissão Europeia, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Tentaremos “desenhar” o papel destes organismos, de uma forma global e integrada, já que o que se produziu em determinadas circunstâncias decorreu de medidas anteriores, que, por mudanças conjunturais ou estruturais, ou ineficácia até de algumas dessas medidas, foi sendo reformulado no sentido de dar resposta à população adulta, no que à formação e à educação diz respeito.

#### 1.4.1.1. O papel da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na Educação de Adultos

A UNESCO (Agência da ONU para a Educação, Ciência e Cultura), conforme já foi referido, foi instituída em 1945 (Natale, 2003:55) e desempenhou um papel importante na alfabetização e na educação básica de adultos. As ideias fundadoras na educação de adultos que vem defendendo encontram-se em autores como Egdar Faure *et al.* (1972), Paul Lengrand (1975) e R.H. Dave (1976). Mais tarde, outros, como Paul Bélanger & Ettore Gelpi (1994) e Jacques Delors *et al.* (1997) assumiram protagonismo relevante no trabalho da UNESCO.

A UNESCO é um organismo que tem promovido a educação permanente cujo principal objectivo tem sido a construção de uma sociedade que permita a aprendizagem de todos, em todos os tempos e lugares.

Com o seu patrocínio, a primeira Conferência Internacional sobre Educação de Adultos realizou-se, ainda, na primeira metade do século XX, em 1949, na Dinamarca e a última, no Brasil, em 2009. A VI CONFINTEA decorreu, pela primeira vez, num país da América do Sul, no Brasil,<sup>18</sup>, como a seguir se apresenta no Quadro 9:

**Quadro 9. Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos (CONFINTEAS)**

Designação	Local	Ano
I CONFINTEA	Elseneur (Dinamarca)	1949
II CONFINTEA	Montreal (Canadá)	1960
III CONFINTEA	Tóquio (Japão)	1972
IV CONFINTEA	Paris (França)	1985
V CONFINTEA	Hamburgo (Alemanha)	1997
VI CONFINTEA	Belém do Pará (Brasil)	2009

<sup>18</sup>[http://www.google.pt/search?sourceid=navelient&hl=pt-BR&ie=UTF-8&rlz=1T4HPEB\\_pt-BRPT257PT327&q=vi+confintea+brasil](http://www.google.pt/search?sourceid=navelient&hl=pt-BR&ie=UTF-8&rlz=1T4HPEB_pt-BRPT257PT327&q=vi+confintea+brasil), acedido em 24.10.2009.

#### 1.4.1.1.1. Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos (CONFINTEAS)

##### i) I CONFINTEA

A **I Conferência Internacional** realizou-se em Elsenor (Dinamarca), em 1949. Nela participaram 27 países (sobretudo do mundo ocidental), 21 organizações internacionais e 106 delegados.

Conforme refere Natale (2003:55), prevalece, nesta conferência, a discussão da dicotomia entre a área da alfabetização e a educação de adultos clássica, propriamente dita. Dia (1979:12-18) refere ainda que, nesta primeira CONFINTEA, na “*declaração de princípio*” se define o objectivo da educação de adultos, o qual “*tem por tarefa satisfazer as necessidades e aspirações do adulto em toda a sua diversidade.*”

Conforme refere Dias (1979:11), esta primeira conferência “*funciona como a força catalizadora da convergência e conjugação de ideias, tendências, aspirações e esforços que geram o clima em que vai ganhar rapidamente consistência o conceito e a realidade de um novo sector educativo: a educação de adultos.*”

Do relatório produzido desta conferência, reformaram-se algumas ideias essenciais às práticas de educação de adultos que se viriam a implementar. Assim, de acordo com Dias (Dias, 1979:11-12), destacaram-se:

- a) Satisfação das necessidades e aspirações do adulto em toda a sua diversidade;
- b) Promoção da formação económica, social e política dos adultos a partir das suas actividades de todos os dias e das suas preocupações fundamentais;
- c) Favorecimento do desenvolvimento de uma atitude de espírito científico pondo em evidência a repercussão social das ciências;
- d) Fomento de uma experiência artística em qualquer das suas dimensões, as actividades recreativas e, nos países menos desenvolvidos, a instrução elementar.

Há uma preocupação em distinguir a educação de adultos da formação profissional. Pretende-se implementar uma educação de adultos que seja *funcional*, e por isso, ela deve proporcionar “*um complemento de educação em diversos planos: orientação*

*profissional, formação profissional, cursos de aperfeiçoamento, levando assim os adultos a encarar a sua profissão como meio de cultura.*” (Dias, 1979:12)

Conforme sublinha Dias (1982b:9), transparece, nesta conferência, a vontade de quebrar as fronteiras entre os sistemas de educação só para jovens e os dos adultos, importando, antes de mais, “*incrementar as fórmulas de cooperação entre ambos (...)*” para que como consta do relatório final, se possa “*facilitar a transição da juventude para a vida adulta*”.

Em síntese, desta conferência, resultam objectivos e caminhos a seguir na educação dos adultos, como nos refere Dias (1979:12):

- a) Encontrar uma resposta às motivações e necessidades dos adultos;
- b) Adoptar os métodos e técnicas mais adequadas;
- c) Recorrer às iniciativas de carácter privado, público e de cooperativo;
- d) Contribuir para o desenvolvimento geral dos povos (nas diversas áreas) e para a Paz Mundial.

## **ii) II CONFINTEA**

A **II Conferência Internacional** realizou-se em Montreal (Canadá), em 1960. Nela participaram 51 estados (a maior parte países do Terceiro Mundo) e 51 Organismos internacionais.

O tema desta II CONFINTEA foi “*A Educação de Adultos num mundo em transformação*” (Dias, 1979:20-30). Assistimos a um fenómeno de “*mutação*” das sociedades devido fundamentalmente ao progresso científico e técnico que se verificou e, com isso, a necessidade que se sentia para analisar os problemas e os desafios colocados. Assumem-se os problemas como pertencendo ao mundo, no geral, e não apenas ao sujeito individualmente ou a um conjunto de países em particular. Dias (1979:22) salienta que “*a tecnologia saltou as fronteiras nacionais (...) alargou os horizontes do homem e tornou pequena a sua comunidade.*”

Na Declaração da Conferência, é clara a exigência que se fez aos povos no sentido de que considerassem a Educação de Adultos como uma “*parte normal*” e que os governos a valorizassem enquanto tal, como uma “*parte necessária dos seus sistemas educativos*” (Dias, 1979: 14).

A alfabetização é assumida como uma prioridade entendida como factor de *integração social* (Natale, 2003:56) e de um *planeamento integrado*, que contribua em síntese para o desenvolvimento geral dos países (Dias, 1979: 14).

Em 1951, é assinado um Acordo Internacional sobre a Educação de Adultos. Os resultados das medidas tomadas para erradicar o analfabetismo foram analisados em Teerão (1965). Conforme refere Silvestre (2003:87) “*correram rios de dinheiro nesse sentido (...) [mas] os resultados são desoladores*”. Houve depois que fazer uma reorientação para o conceito de Alfabetização Funcional e que este teria de se organizar “*em função das necessidades, problemas e interesses dos adultos*” (op. cit.:87). Na década de 60, viviam-se tempos de forte contestação do sistema educativo escolar. Segue-se um período de movimentos de massas nas instituições de ensino superior e, em 1968, vive-se a crise de “*Maio de 1968*”.

A educação de adultos, neste período, passa, então, por uma fase de reorganização, sendo ideia aceite que a mesma é uma parte importante do sistema educativo. Verifica-se a existência de referências ao conceito de Educação Permanente, que viria a ter o seu auge na década de 70.

### iii) III CONFINTEA

A **III Conferência Internacional** realizou-se em Tóquio (Japão), no ano de 1972. Participaram 86 estados e várias organizações internacionais<sup>19</sup>.

Se, anteriormente, “*a educação escolar e a educação/formação de adultos eram 2 subsistemas de um processo de educação/formação permanente, passavam agora a ser duas fases de um único processo. Como tal, defendiam os participantes nestas reuniões que os recursos deviam ser equitativamente distribuídos pelos dois subsistemas.*”, como sublinha Silvestre (2003:88). Em 1976, é aprovado, pela UNESCO, numa reunião que ocorreu em Nairobi, um documento que tomou o título de “**Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos**”, onde há um parágrafo dedicado a esta relação desejável entre a educação dos adultos e a educação dos jovens, como refere Dias (1982b: 10):

“*A educação dos jovens deveria ser progressivamente orientada para a educação permanente, tendo em conta a experiência adquirida no âmbito da educação de adultos,*

---

<sup>19</sup> A lista de participantes encontra-se em *Rapport Final, Annexe VI*, pp. 87-104.



*e tendo em vista preparar os jovens, qualquer que seja a sua origem social, para beneficiarem da educação de adultos ou contribuírem para ela.*"<sup>20</sup>

Em Nairobi, a Educação de adultos é definida como sendo (Dias, 1982a:6):

*"a totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e universidades e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural, equilibrado e independente."*

A Educação de Adultos devia, pois, ser dirigida para os mais desprotegidos, sob o ponto de vista social e económico. Torna-se prioritário eliminar as elevadas taxas de analfabetismo. Em 1958, a definição de analfabeto, na Conferência Geral da Unesco, é assumida da seguinte forma: *"toda a pessoa incapaz de ler, escrever e compreender uma exposição simples e breve de factos relacionados com a sua vida diária."* (Canário, 2000:52)

A este propósito, importa apresentar os valores do analfabetismo, a nível mundial (considerando a população mundial com mais de 15 anos). O autor referido anteriormente sublinha que a taxa de analfabetismo até tem vindo *"a decrescer de forma continuada"* ao longo da 2.<sup>a</sup> metade do século XX. No entanto, vai aumentando o número total de analfabetos. Associado ao factor de crescimento populacional elevado, entre outros, a verdade é que os números não são deveras animadores (Canário, 2000: 51-53):

- 1950: 700 milhões de pessoas analfabetas (correspondendo a 44% da população mundial).
- 1965: 760 milhões de pessoas analfabetas.
- 1970: 783 milhões de pessoas analfabetas.
- 1985: 965,1 milhões.
- 1990: 962,6 milhões (correspondendo a 26,9 % da população mundial).

---

<sup>20</sup> UNESCO, Recomendação, Nairobi, n.º 46.

Concluía-se, já na década de 70 do século XX, que a “*simples alfabetização*” (literal) não resolveria o problema da população. Este conceito manifestara-se insuficiente sendo, por isso, necessário investir no conceito de **alfabetização funcional**. O analfabeto funcional é aquele indivíduo que não é capaz de resolver as situações para as quais a alfabetização é necessária. É o *continuum* de competências que torna um indivíduo um “**alfabeto funcional**”, conforme nos sublinha Canário (*op. cit.*: 52). Mais adiante, retomaremos estes conceitos.

Regressando à década de 70 do século XX e à III CONFINTEA, a alfabetização funcional, que já se defendia na década passada, e a educação de adultos (num quadro de educação permanente) deve ser posta ao serviço do “*desenvolvimento integrado e sustentado das comunidades (...), por oposição a um desenvolvimento puramente centrado na questão económica*” (Silvestre, 2003:88). Também Dias (1982a:12) refere esta constatação pois, na realidade, a educação deveria ser colocada ao serviço das populações na melhoria da respectiva qualidade de vida.

Concluindo, nesta III CONFINTEA, defende-se uma nova concepção de Educação de Adultos que “*assentará numa metodologia específica para esta vertente educativa/formativa que partirá, (...) das suas características, diversidades, experiências de vida...*” (Silvestre: 2003:90), em que a educação e formação de adultos é um “*subconjunto integrado num projecto global de educação permanente...*” (Projecto de Educação de Adultos/Universidade do Minho, cit. por Silvestre, 2003:90). Uma definição de Educação e Formação de Adultos (EFA) que ficaria bem expressa na Recomendação de Nairobi (Alcoforado, 2001:67).

#### **iv) IV CONFINTEA**

Esta IV CONFINTEA decorreu em 1985, em Paris, e contou com a participação de mais de 8 centenas de participantes oriundos de 122 Estados membros da UNESCO. Portugal participou, pela primeira vez. Reforça-se, neste momento, a necessidade de fortalecer as ligações entre educação formal e não formal, para que assim se possam dar as condições necessárias e estimular a participação dos cidadãos. Os conceitos de “formal e não formal” haviam sido já referidos em 1976, na Conferência de Nairobi. A educação e formação permanente e comunitária é uma preocupação, nomeadamente a forma como cada país haveria de *transportar* esses princípios para as respectivas práticas. Esta preocupação ganha ainda mais importância na Conferência Mundial sobre

Educação para Todos (Jomtien, na Tailândia) em 1990. Autores como Silvestre (2003), consideram que é a partir daqui “*que o conceito de Educação/Educação Permanente começa a perder a sua originalidade e a diluir-se, começando a ser confundido mais com o conceito de educação ao longo da vida (ALV)*”.

Regressando a Jomtien, esta Conferência foi organizada por várias agências internacionais (Unicef, Unesco e Banco Mundial) e a proclamação de uma Educação para todos foi criticada por alguns, que consideram o conteúdo da declaração aí concretizada como uma “*retórica estimulante*”, ou um simples “*jogo político*” sobre as “*oportunidades de estudo para todos os habitantes do mundo*”, de que foi exemplo Udagama (1992), conforme nos refere Nogueira (1996: 68).

Na década de 80 do século XX, o que se verifica é que a Educação e Formação de Adultos (EFA), como um contributo para as comunidades e para as pessoas, assentava sobretudo em fins económicos, o que leva Silvestre a defender que não se deve fazer assentar a Educação e Formação de Adultos, nomeadamente as vertentes permanente e comunitária, em iniciativas com fins meramente economicistas (crescimento económico), pois “*não nos parece ser o melhor caminho para o verdadeiro desenvolvimento integrado e sustentado das comunidades.*” (2003:93). Nesta perspectiva, Canário (1999, citado por Silvestre, 2003:93) chega mesmo a afirmar que tal “*é uma proposta muito pouco pertinente e realista, face aos problemas com que nos defrontamos. (...) [até porque] a formação [educação] não cria empregos.*”

Em 1989, os números do analfabetismo continuam a ser terrivelmente elevados, pelo que se realiza nesse ano a 25.<sup>a</sup> Conferência Geral da Unesco (Paris), definindo-se um plano de acção que previa extinguir o analfabetismo nos onze anos seguintes (até ao ano 2000).

Apesar de alguns criticarem a mensagem de Jomtien, parece que surge aí uma vontade de se definir uma acção conjunta à escala mundial. Muitos países desenvolvem medidas com vista a potenciar todas as respostas que pudessem contribuir para a “*educação para todos*”, repensando-se os sistemas de ensino e de formação inicial (Santos & Fidalgo, 2007:74). O conceito de aprendizagem estendeu-se a outros contextos, falando-se, cada vez mais, das dimensões não formal e informal.

## v) V CONFINTEA

A V Conferência Internacional constituiu a penúltima CONFINTEA e decorreu, em 1997, em Hamburgo.

Se, em 1960, a Educação de Adultos é vista como um direito, agora passa a ser como que a chave para o século XXI (Natale, 2003: 78), cujo temática foi “*Aprender em idade adulta: uma chave para o século XXI*”.

Melo, Lima & Almeida (2002:22) sublinham que, nesta CONFINTEA, propõe-se “*um novo conceito da Educação de Adultos que seja simultaneamente holístico, para abordar todos os aspectos da vida, (...)*” (ApF<sup>21</sup>, p.50) associando-lhe um “*outro conceito que é a sociedade de aprendizagem, em que tudo oferece uma oportunidade de aprendizagem e de realização do potencial de cada um.*” (ApF, p.9)

Os mesmos autores consideram que a Educação de Adultos, numa perspectiva de ALV, remete para o conceito de “*sociedade educadora, onde tudo deve abrir oportunidades de aprender e de realizar as potencialidades de cada pessoa*” (ApF, p.9)

A este propósito, o CEDEFOP<sup>22</sup> (2001) reforça a necessidade de promover uma maior articulação entre todas as dimensões e contextos de aprendizagem, assumindo-se o contributo de todas elas para a consolidação de uma verdadeira aprendizagem ao longo da vida, como se pode deduzir do Quadro 10:

**Quadro 10. Contextos de Aprendizagem (ALV)**

<b>Educação formal</b>	<b>Educação não formal</b>	<b>Educação informal</b>
Educação de adultos Ensino superior Ensino secundário Ensino obrigatório Educação infantil	Formação para o mercado de trabalho Formação na empresa Formação em alternância Promoção de competências Educação popular de adultos	Organizações Cívicas e solidárias Sociedade do conhecimento “Organizações educadoras” Família

Fonte: Melo, Lima & Almeida (2002:52).

A V CONFINTEA é um marco importante pelos documentos aí produzidos, assim como pelas propostas que apresenta para a área da educação de adultos. Melo,

<sup>21</sup> Agenda para o Futuro.

<sup>22</sup> O CEDEFOP é o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional. Constitui uma agência europeia criada em 1975 com o objectivo fundamental de promover e desenvolver a educação e formação profissionais no espaço da União Europeia  
In: <http://www.ipv.pt/politecnica/politecnica1/10.pdf>, acedido em 13.02.2008.

Lima & Almeida (2002:13) consideram que, após 1997, a “*educação de adultos ganhou, à escala mundial, um novo visual e muito maior visibilidade*”.

Também Alonso (2000:20), referindo-se à Declaração de Hamburgo (1997:29), afirma que “*a educação de adultos ganhou uma nova profundidade e amplitude e tornou-se um imperativo no local de trabalho, no lar e na comunidade, à medida que homens e mulheres se esforçam por criar novas realidades em todas as etapas da vida.*”

Há uma tendência para que a Educação de Adultos, no contexto da ALV, se afirme como Educação e Formação de Adultos, assente numa nova noção (ou pelo menos renovada) de adulto enquanto **adulto aprendente** (*adult learning*). Pretende-se, também, afastar a EA da ideia inicial de resposta de segunda oportunidade, como ficou conhecida, no nosso país, nas décadas de 80/90 com as modalidades de Ensino Recorrente.

Outros aspectos que nos merecem atenção na V CONFINTEA são os seguintes (Melo, Lima & Almeida, 2002:24-53):

- (i) o reconhecimento da multiplicidade de espaços de aprendizagem;
- (ii) o reconhecimento da importância das parcerias “*reconhecer o novo papel do estado e dos parceiros sociais (...) para que todos reconheçam a sua responsabilidade*”;
- (iii) o reconhecimento da importância da melhoria dos mecanismos e quadros de financiamento em Educação e Formação de Adultos. No entanto, cada governo desenvolveu medidas nesta área, em resultado do peso atribuído à Educação de Adultos;
- (iv) a valorização do conceito de literacia e dos dispositivos de Reconhecimento e Validação de competências;
- (v) o reconhecimento do papel de diferentes agentes, desde o Estado à sociedade civil com as Organizações não Governamentais (ONG) e grupos locais, estes últimos pela capacidade têm ao nível da “*conscientização e empowerment das populações*”.

Também Melo, Lima & Almeida (2002:12-24), referindo-se à Declaração de Hamburgo de 1997, afirmam que, com ela, se discute uma nova visão de Educação de Adultos, perspectivando-a no quadro da Aprendizagem ao Longo da Vida, no intuito claro de afastar a Educação de Adultos da ideia inicial de “*escola de 2.ª oportunidade*”.

## **vi) VI CONFINTEA**

A VI CONFINTEA, inicialmente agendada para os dias 19 a 22 de Maio de 2009, em Belém (Brasil), realizou-se em Belém do Pará, Brasil, entre os dias 1 a 4 de Dezembro de 2009.

Esta VI CONFINTEA visou promover o reconhecimento da educação e aprendizagem de jovens e adultos como um factor importante e condutor para a capacidade de aprendizagem ao longo da vida. A Conferência também teve, por objectivo, permitir um exame global da situação da educação e da aprendizagem de jovens e adultos (EJA).<sup>23</sup>

### **1.4.2. Caracterização de outras iniciativas de promoção da Educação de Adultos no contexto mundial e europeu**

Na década de 90 do século passado, começamos a ouvir falar cada vez mais de sociedades educadoras e aprendentes. Para isso, contribuiu o papel de múltiplos organismos, agências nacionais e institutos, como já foi referido (Unesco, OCDE, Comissão Europeia, etc...).

Além de Alberto Melo, também Roberto Carneiro (2001:18) conduz o leitor a uma reflexão sobre a sociedade pós-industrialização em que vivemos, para um aspecto particular que é a gestão do conhecimento e da aprendizagem que hoje está disponível de diversas formas assentes em dispositivos e recursos trazidos pelo desenvolvimento tecnológico. Como o próprio refere, os ciclos de aprendizagem dos indivíduos devem:

---

<sup>23</sup> <http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/agenda/confintea-vi-conferencia-internacional-da-unesco-em-educacao-de-adultos/>, acedido em 10.05.2009.

*“estar sobrepostos em processos de aprendizagem auto-sustentados e gradualmente mais complexos” (...) O trágico será que os ritmos de aprendizagem sejam inferiores às velocidades de “desaprendizagem” na corrida nova que tem lugar num mundo cada vez mais veloz”*

Torna-se essencial assumir políticas e medidas que estimulem os cidadãos para aprender, de forma que todos os espaços possam contribuir para o desenvolvimento do indivíduo, da comunidade e de, novos e actualizados, estilos e ritmos de aprendizagem. A concretização passa, de acordo com Carneiro (2001:18), pela organização de espaços de informação e orientação ao serviço das *“comunidades aprendentes, num objectivo ainda mais amplo que seria a construção de “bacias de aprendizagem” (learning hubs ou learning farms)*. Esta ideia foi depois adoptada no nosso país, através da criação dos Centros de RVCC que, entre outras funções, tinham um papel importante na informação e aconselhamento do adulto.

Situemo-nos, agora, no final do século XX (década de 90) e, em seguida, no início do século XXI, verificando quais as principais declarações e recomendações divulgadas pelos países que participaram na sua concepção e divulgação, na área da educação de adultos e da aprendizagem ao longo da vida:

◇ Em **1990**, as Nações Unidas proclamam esse ano como o **Ano Internacional da Alfabetização**, no intuito de promover a consciencialização pública para o problema e implicações do analfabetismo (Quintas, 2008:20; Simões, 1990).

◇ Em **1995**, é publicado o Livro Branco sobre a Educação e a Formação *“Ensinar e Aprender: Rumo uma Sociedade Cognitiva”* da Comissão Europeia, onde se institui o conceito de “sociedade aprendente” (*learning society*). Há uma necessidade permanente de se obterem e actualizarem conhecimentos e competências num sociedade já toda ela dotada de contínua evolução (Natale, 2003:80). Canário (1997:51-54), participando num seminário promovido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 1996), assume a sua posição crítica nas orientações contidas no Livro Branco (Canário, 2000:89), na medida em que condicionam a pertinência e a filosofia subjacente à educação e formação ao longo da vida. As questões educativas são analisadas segundo a lógica economicista (mercado), num articulado *“escola-empresa”* em detrimento da *“escola-mundo trabalho”*, propondo-nos o autor uma evolução conceptual de *“aprender para*

*trabalhar*” à concepção de *“aprender pelo trabalho”*, na convicção de que estamos sempre a aprender e que esse processo de forma alguma poderá ficar restrito a períodos da vida ou locais pré-determinados.

◇ Outras conferências e relatórios à escala mundial e europeia são, entretanto, realizados. O **Relatório para a Unesco** da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI conhecido como *“Educação: Um tesouro a Descobrir”* (Alonso, 2000: 20), apresentado em **1996**, coloca o enfoque já no conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, assente em quatro pilares:

- i) *aprender a conhecer* “*aprender a aprender, para beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação durante toda a vida*”;
- ii) *aprender a fazer*, reforçando-se a importância das competências em vez das qualificações profissionais, pois são as primeiras que tornam “a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa”;
- iii) *aprender a viver juntos*, “no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.”;
- iv) *aprender a ser*, “que desenvolva a personalidade e ajude os indivíduos a melhor responder como seres dotados de autonomia e responsabilidade” (Delors, et al., 1996:88).

◇ Em **1996** (e no 1.º semestre de 1997), comemorou-se o **“Ano Europeu da Educação e da Formação ao longo da vida”**<sup>24</sup>, defendendo-se, então, que a educação e a formação não se podem restringir a determinadas etapas da vida e locais ditos tradicionais; pelo contrário, proclama-se a valorização dos contextos de aprendizagem não formal e informal.

◇ Em **1997**, realiza-se a **Cimeira do Luxemburgo**. A partir dela, foi assumida, na União Europeia, uma estratégia integrada de educação, formação, emprego, competitividade e coesão social. Foi a partir daqui que, em Portugal, é criado o Plano Nacional de Emprego (Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/98). São lançadas as raízes para um conjunto de medidas que viriam a ser tomadas na

---

<sup>24</sup> Através da Decisão n.º 2493/95 CE do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia.



educação e formação de adultos, tendo em vista construir uma *Sociedade do Conhecimento e de Aprendizagem para Todos* (Trigo d, 2002: 132).

◊ Em **1999**, no âmbito do espaço europeu do Ensino Superior, é assinada a **Declaração de Bolonha**. Numa reunião que contou com 29 ministros europeus do Ensino superior, decide-se pela afirmação da Aprendizagem ao Longo da Vida, através da concretização de mecanismos que aumentem “*a competitividade, a comparabilidade e a mobilidade no espaço europeu*”, conforme sublinha Marçal Grilo (2004:9). Na própria Declaração, pode ler-se: “*ser de primeira relevância em ordem a estabelecer o espaço Europeu de ensino superior e promover mundialmente o sistema Europeu de ensino superior.*” (Antunes, 2008:27).

◊ Em **2000**, em Dakar (Senegal), realiza-se a **Conferência Mundial de Educação**, da qual se conclui da urgência do desenvolvimento humano integrar sempre níveis básicos de: Literacia (LC), Numeracia (MV), Formação em Novas Tecnologias de Informação (TIC) ou Literacia Tecnológica, Cidadania e Empregabilidade (CE) (Trigo, 2000:12).

◊ Também em **2000**, decorre em Portugal (Évora), a **Conferência Europeia “Educação e Formação de Adultos na Europa – Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade”**, na qual a preocupação fundamental assenta no reconhecimento e validação das competências dos adultos. Esta conferência foi organizada pela recém-criada ANEFA, onde se fez a apresentação pública das inovações em matéria de Educação e Formação de Adultos para Portugal (Anefa, 2001a).

◊ Em Março de **2000**, realiza-se o **Conselho Europeu de Lisboa** assumindo-se objectivos ao nível da formação e empregabilidade, com base no princípio da ALV como elemento central do modelo social europeu (igualdade de oportunidades) (Correia & Cabete, 2002:43<sup>25</sup>).

---

<sup>25</sup> Foi definida uma estratégia para a UE. Com esta estratégia, vulgarmente designada de Estratégia de Lisboa, a UE pretende tornar-se “na economia de conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de gerar um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e maior coesão social” (<http://www.confagri.pt/Ambiente/AreasTematicas/DomTransversais/Documentos/doc36.htm>)

No seguimento da Cimeira de Lisboa, foi lançado o **Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (2000)**, com base num trabalho prévio de consulta à escala europeia<sup>26</sup>. As alterações sociais, económicas e tecnológicas exigem que se redefina e repense a abordagem à educação e à formação. Assim, a Comissão Europeia pretende, com a elaboração do Memorando, construir um documento orientador para um debate à escala europeia. O objectivo final foi implementar um conjunto de medidas e acções conducentes à aprendizagem ao longo da vida em toda a Europa. São apresentadas 6 mensagens-chave:

- 1- Novas competências básicas para todos;**
- 2- Mais investimento em recursos humanos;**
- 3- Inovação no ensino e na aprendizagem (oferta contínua de ALV);**
- 4 – Valorizar a aprendizagem;**
- 5 – Repensar as acções de orientações e consultadoria;**
- 6- Aproximar a aprendizagem dos indivíduos (próximo das necessidades dos indivíduos);**

Sobre o ponto 6, é referido o seguinte:

*“Oportunidades diversificadas de aprendizagem ao longo da vida acessíveis a nível local contribuem para que as pessoas não se sintam obrigadas a abandonar a sua região de origem para fins de educação e formação - ainda que deva ser-lhes dada a oportunidade de o fazer e velar por que essa mobilidade seja uma experiência de aprendizagem positiva. Para alguns grupos, como as pessoas com deficiência, nem sempre é possível uma mobilidade física. Nestes casos, a igualdade de acesso à aprendizagem só poderá ser concretizada aproximando a mesma dos próprios aprendentes.”*

**Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (2000:22)**  
(Documento de Trabalho dos serviços da Comissão)

A última das seis mensagens-chave visa aproximar os indivíduos da aprendizagem, aspecto também defendido por Carneiro (2001) e pela ANEFA, que promove a criação da Rede Nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), disseminados por todo o país. Em 2001, essa rede era constituída por 22 CRVCC e a disponibilização de uma rede de Acções S@Ber +. Em 2001, decorreram cerca de 760 acções desta natureza, visando a aquisição e o reforço de

---

<sup>26</sup> Nesse processo participaram cerca de 12.000 cidadãos e além dos Estados-Membros, instituições comunitárias e organizações não governamentais.  
In: <http://www.gaeri.min-edu.pt/index.asp?doc=10080>, acedido em 10.05.2009.

competências nos mais variados domínios (Matemática para a Vida, Oficinas de Leitura e Escrita,...) e também na criação dos Clubes S@Ber + (Trigo, 2002a:35).

◇ Em **2002**, na **Declaração de Copenhaga**, definem-se os princípios comuns relativamente aos dispositivos de reconhecimento e validação das aprendizagens informais e não formais em toda a Europa (Rico, 2007:29).

◇ A necessidade de se criarem mecanismos que dêem resposta à valorização das aprendizagens entretanto adquiridas por via da experiência, é consignada, de forma clara, na **Carta dos Direitos dos Adultos à Educação**, no seu artigo 12.º (2004:3).

*“Os participantes têm direito ao reconhecimento das competências, conhecimentos e os saberes-fazer que adquiriram pela experiência ao longo da sua vida. As administrações públicas têm o dever de procurar conjuntamente com os participantes, os meios de reconhecer e de acreditar essas competências.”*

◇ Em **2004**, um **Conselho da União Europeia** define os *“Princípios comuns europeus de identificação e de validação da aprendizagem não formal e informal”*, no âmbito do Reconhecimento e Validação de Competências. Começam-se a valorizar cada vez mais os resultados da aprendizagem e não os conteúdos, a duração ou o contexto da resposta formativa. Outras iniciativas europeias vêm dar corpo a este novo paradigma como a criação do Quadro Europeu de Referência das Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQ) (Ministério da Educação, 2007: 14).

◇ Em **2007**, realiza-se em Lisboa a **Conferência “Valorizar a aprendizagem: práticas europeias de validação de aprendizagens não formais e informais”**, cujo objectivos foram o lançamento do QEQ<sup>27</sup>, a verificação do estado de implementação dos princípios referidos anteriormente no Conselho da União Europeia (2004) e a reflexão acerca da pertinência, regulação, monitorização, aceitação social na

---

<sup>27</sup> O QEQ [Quadro Europeu de Qualificações] “é uma grelha de equivalências de qualificações a nível europeu, baseada em oito níveis de referência, das qualificações mais básicas para as mais avançadas”. In: [www.portugal.gov.pt/Portal/Governos](http://www.portugal.gov.pt/Portal/Governos), acedido em Junho 2008.

sociedade desta prática de validação das aprendizagens. (Ministério da Educação, 2007: 15).

Como tivemos oportunidade de participar nesta conferência, aquilo que retivemos foi a importância da validação como um processo europeu e mundial. No contexto europeu, a validação é tida como um instrumento de aprendizagem ao longo da vida. Nem todos os países se apresentaram, no entanto, na mesma fase de implementação.

Algumas das questões que foram colocadas por vários países foram:

- (i) como se podem capturar todos os conhecimentos não formais e informais?
- (ii) como é que se processa o reconhecimento da formação e experiência profissional?
- (iii) como podemos mobilizar as competências da população imigrante?
- (iv) que instrumentos utilizar?

Estas são apenas algumas das questões de que nos recordamos e que, em Portugal, tiveram desenvolvimentos através de algumas medidas que foram tomadas. Disso é exemplo, a publicação do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, que veio estabelecer o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e definir as estruturas que regulam o seu funcionamento. Foi no âmbito deste enquadramento legal que se criou o **Quadro Nacional de Qualificações** (define a estrutura de níveis de qualificação). Sobre este aspecto, sugere-se a consulta do Capítulo 2.

O QEQ e o European Credit for Vocational Education and Training (ECVET) são ambos instrumentos de apoio à validação. Um dos conferencistas desta última conferência foi Luís Imaginário (2007) que, entre outros aspectos, fez referência ao ECVET que resultou de quatro anos de trabalho na Comissão Europeia e decorreu do cumprimento do inscrito na Declaração de Copenhaga de 2002, tendo como objectivo dotar a União Europeia de mecanismos/instrumentos que permitam a mobilidade de pessoas que, com as suas qualificações e aprendizagens, poderão ser integradas e valorizadas nos vários Estados-membros, independentemente dos locais de origem. Nestas condições, o ECVET é *“um instrumento para descrever qualificações em termos de resultados de aprendizagem (...) transferíveis e acumuláveis, aos quais são atribuíveis pontos de crédito”* (Imaginário, 2007:9).

### 1.4.3. Do conceito de Alfabetização tradicional ao conceito de Literacia

A Educação de Adultos surgiu em alguns países, tardiamente, como é o caso de Portugal. Recordamos que, durante a 1.<sup>a</sup> República, a instrução popular constitui uma das prioridades. São desenvolvidas várias actividades resultantes de iniciativas de associações de operários, associações populares e em uniões de sindicatos, entre outros exemplos. Já na década de 50 (1952), foram criados o Plano de Educação Popular e a Campanha Nacional de Educação de Adultos. O conceito de educação popular, então vigente, era diferente daquele que era desenvolvido na América Latina, por influência de Paulo Freire, através de um método de *alfabetização social* por assentar numa relação dialógica e de proximidade entre o educador e aquele que aprende (A.A.V.V., 1982; Apple & Nóvoa, 1998; Vasconcelos & Brito, 2006). No ponto 1.5., descreveremos o quadro evolutivo da Educação e Formação de Adultos em Portugal, salientando o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (1979), que foi um projecto ambicioso no campo do combate ao analfabetismo mas cujos resultados se afastaram de forma acentuada do inicialmente previsto.

Ao nível da terminologia e significado podemos constatar, como refere Jean-Paul Hautecoeur (1990), o uso do conceito em diversos contextos. Podemos falar de analfabetismo literal, analfabetismo funcional ou iletrismo, mas quais são as diferentes balizas entre estas denominações? Que razões terão levado a que hoje se fale mais de analfabetismo funcional? Esteves (1995:7), referindo-se a Jean-Paul Hautecoeur (1990), refere que *“o analfabetismo, tal como a loucura, é a definição que lhe é dada por uma sociedade, numa época determinada.”*

O analfabetismo é um problema social grave que traz consigo problemas de integração, produtividade, desenvolvimento pessoal, cívico, tanto para a sociedade como para o indivíduo (Cavaco, 2002:19-22). No passado (ainda de certa forma recente), surge ligado aos países mais pobres (subdesenvolvidos). A pessoa que não tem acesso à alfabetização (saber ler, escrever e calcular) fica limitada, efectivamente, ao nível do seu desempenho nas situações quotidianas com as quais é confrontada (Nogueira, 1996:67).

De acordo com Lima (1994:105, cit. por Nico, B., Nico, L. *et al*, 2008b:97-98; 2007a) e com Nogueira (1996:67), o conceito de analfabetismo é um conceito antigo, mas também dinâmico e evolutivo, uma vez que, constituindo-se como *“plurissignificativo e sujeito a uma constelação de valores culturais, sociais,*

*económicos*”, sempre dependeu dos contextos históricos e sociais dos períodos em que foi estudado, utilizado e medido.

Num relatório da UNESCO, de 1990, sobre a luta contra o analfabetismo, a que se refere Canário (2000:53), na tentativa de se tentar explicitar a distinção entre analfabeto e alfabetizado, são utilizados cinco termos, que são um sinal evidente da plurissignificância referida anteriormente:

*“(...) pode designar, entre outros, os adultos que nunca foram escolarizados (**analfabetismo instrumental**), aqueles que foram escolarizados durante um período muito limitado ou que não tiveram sucesso nos exames de fim de estudos primários (**semi-analfabetos**) aqueles que esqueceram o que aprenderam (**analfabetismo secundário** ou **recorrente**), ou os trabalhadores migrantes que não sabem ler nem escrever na língua do país de acolhimento (**analfabetismo linguístico**). Ao analfabetismo caracterizado pela incapacidade de ler, escrever e contar, pode também juntar-se uma forma de analfabetismo dita técnica, social, cultural e política.”*

#### **1.4.3.1. A visão tradicional de analfabetismo**

Tradicionalmente, utiliza-se a palavra analfabeto para designar uma pessoa iletrada e que, literalmente, designa uma pessoa que não conhece o alfabeto, e por isso, não sabe ler e escrever. Para Hautecoeur (1990:127), analfabeto “*é este curioso indivíduo perdido na cidade que mal sabe assinar o seu nome: um híbrido de idiota, de camponês, de deficiente, de miserável vagabundo e de pateta*”

Em 1938, em pleno Estado Novo, em Portugal, houve várias medidas de restrição à educação dos adultos. Há uma expressão de Pinto da Mota (deputado do partido único) que, acerca do analfabetismo, proferiu uma frase que espelha bem o abandono a que havia sido votada a educação dos adultos, como refere Melo (2005:37):

*“Deformar o espírito de quem aprende é a maior das desgraças; é melhor deixá-los analfabetos do que com o espírito deformado...Se nós queremos entregar esse milhão e seiscentos mil analfabetos nas mãos de qualquer professor, esses homens podem vir a transformar-se em inimigos da sociedade.”*

No nosso país, os valores reflectem bem a dimensão do problema do analfabetismo: no início do século XX, a taxa de analfabetismo era superior a 60% e, na década de 70

(1974), atingia os 40% (Melo, 2005:37). Em 1991, essa taxa atingia os 11% e, em 2001, reduziu 2% (9,1%) (INE, 2001).

A nível mundial, como já foi referido em 1.4.1.1.1., registou-se um decréscimo da taxa de analfabetismo na segunda metade do século XX, como refere Canário (2000:51), embora aumente o número de analfabetos. Estes valores demonstram que o problema não estava resolvido, mas tendia a agravar-se. Este facto seria um indicador de que a resolução, ou pelo menos o decréscimo da taxa de analfabetismo, teria de ser equacionada através de outras propostas que não a “*simples alfabetização*”, na sua vertente mais tradicional.

O problema do analfabetismo está sempre ancorado numa determinada estrutura económica, social e política. Existem vários aspectos que poderão estar na base de tão grande flagelo mundial. Não sendo o objecto de estudo deste trabalho, apenas iremos referir alguns dos factores considerados importantes, indicados por Esteves (1995:8-9):

**(i) o índice de desenvolvimento económico dos países**, o que é verificável comparando as taxas de analfabetismo por região:

*“O próprio desenvolvimento económico das regiões e a produtividade agrícola são factores determinantes no processo de alfabetização das populações”.*

**(ii) as políticas assumidas em matéria de educação de adultos.** No nosso país, como já foi referido, no período da ditadura salazarista, desenvolveu-se uma política conservadora, evitando a democratização do ensino e do acesso à educação.

**(iii) a ausência de motivação das pessoas para a educação**, realidade que se vem acentuando ao longo do século XX, como nos refere Lima (1994:19): “...a *Educação de Adultos seja vista como uma via predominantemente remediativa, de tipo supletivo, que por sua vez contribuiu para a acentuar o seu carácter escolarizante.*” Lima (2005:35) refere, ainda, que “*tem sido o problema de ausência de uma política de educação de adultos democrática, séria e competente, tão paciente (porque sabe que a mudança exige tempo) quanto esperançosa, sistemática e conseqüente (...)*”.

(iv) Um outro autor, Norbeck (2005:9), quando questionado com o problema do analfabetismo no nosso país, considera que o fenómeno não pode ser dissociado de **questões religiosas e culturais**, tomando os países nórdicos, como exemplo, que, desde cedo, assumiram o protestantismo, o que exigia que as pessoas soubessem ler a Bíblia. Logo, no século XVI começou-se a ensinar a ler e a escrever à população. No final do século XVII, quase todas as pessoas, na Suécia, sabiam ler e escrever. Isto já era uma manifestação de uma postura séria face à Educação de Adultos.

O conceito de alfabetização tradicional, ou literal, tende a separar os indivíduos “*educados*” e os que não são, os que sabem ler e escrever e os que não sabem. Criam-se estigmas sociais que condicionam os indivíduos, quer nas oportunidades, quer na possibilidade de crescimento pessoal e social (Melo & Benavente, 1978:10).

Defendem os mesmos autores que um programa de alfabetização não se pode reduzir à simples redução das taxas de analfabetismo “*não pode ser uma máquina de fazer diplomas para pessoas*” (Melo e Benavente, 1978:33-34), permitindo também que os indivíduos sejam capazes de responder depois nas diferentes situações, de forma autónoma, crítica e consciente. Revelam-nos os mesmos autores que os analfabetos, em Portugal, foram contabilizados e organizados em “*brigadas*”, criticando o processo que colocou o indicador quantitativo a sobrepor-se ao qualitativo, este último “*muito mais difícil de medir, contabilizar e realizar.*” (Melo & Benavente, 1978:38).

Os mesmos autores entendem a **alfabetização** como um processo de mobilização popular (Melo & Benavente, 1978:34), quando referem que “*para que o povo, no seu conjunto e em sectores específicos, em cada grande tarefa, seja o sujeito colectivo da construção da nova sociedade.*”

Quase 30 anos depois, Melo (2006; 2007:8) refere, acerca do conceito de alfabetização, que ela deve ser entendida como “*um meio de participação social e política na nova sociedade em construção, e não como um fim em si, uma técnica de ligar letras*”. A propósito disto, relembramos a educação libertadora e conscientizadora de Paulo Freire (1986, 1987, 1996).



### 1.4.3.2. Evolução das taxas de analfabetismo em Portugal e no Alentejo

Os valores do analfabetismo, em Portugal, são-nos apresentados pelo mais recente procedimento de recenseamento da população (INE, 2002). No caso de Portugal, a taxa de analfabetos rondava os 11%, sendo que, no Alentejo, essa percentagem apresentava o valor de 21,9%. Em 2001 (INE, 2001), a nível nacional, como se referiu, essa taxa desceu para 9,1% e, no Alentejo, para os 17,1%.

Uma análise mais detalhada, obtida pela distribuição das taxas de analfabetismo pela região Alentejo, demonstra que, em 2001, existiam concelhos com taxas superiores a 21% e, muito frequentemente, freguesias com taxas superiores a 25% (Nico, B., Nico, L. *et al*, 2008b:97), como apresentaremos, mais à frente. Lima também se refere a esta situação, classificando-a como um “*problema de muitas décadas de políticas educativas para o controlo social, face a uma população adulta pouco escolarizada, com elevadíssimas taxas de analfabetismo literal*” (2005:35). Esta disparidade regional decorre de contornos também sociais e culturais, históricos, de acordo com Lima (1994:105, citado por Nico, B., Nico, L. *et al*, 2007a). Relativamente, ainda, aos dados de 2001, relembramos que existiam 838 140 indivíduos analfabetos em Portugal, dos quais 83 985 residiam no Alentejo.

No Quadro 11, apresentamos a taxa de analfabetos literais identificados nos anos de 1991 e de 2001:

**Quadro 11. Evolução da taxa de Analfabetos Literais (1991 – 2001)**

<b>Analfabetos Literais Identificados – Portugal</b>			
	<b>Censos de 1991</b>	<b>Censos de 2001</b>	<b>Evolução Censos de 1991 – 2001</b>
<b>Portugal</b>	<b>11,0%</b>	<b>9,0%</b>	<b>Redução de 2%</b>
<b>Alentejo</b>	<b>21,9%</b>	<b>17,1%</b>	<b>Redução de 4,8%</b>

Fonte: INE (2002).

Com o intuito de se proceder a uma análise mais pormenorizada, fez-se o apuramento dos dez concelhos, a nível nacional, que apresentavam os valores de analfabetismo mais elevados.

**Quadro 12. Taxas de analfabetismo, por concelho**

<b>Ordem</b>	<b>Concelho</b>	<b>Taxa de Analfabetismo % (2001)</b>
1	Idanha-a-Nova	32,1
2	Alcoutim	29,4
3	Penamacor	28,8
<b>4</b>	<b>Monforte</b>	<b>27,0</b>
<b>5</b>	<b>Ourique</b>	<b>26,2</b>
<b>6</b>	<b>Odemira</b>	<b>25,7</b>
7	Pampilhosa da Serra	25,2
<b>8</b>	<b>Arronches</b>	<b>24,2</b>
9	Boticas	24,0
10	Oleiros	24,0

Fonte: INE (2002).

O concelho de Idanha-a-Nova é o concelho de Portugal que possuía, em 2001, uma população com maior índice de analfabetismo, ascendendo essa taxa aos 32,1%, seguindo-se Alcoutim (29,4%) e Penamacor (28,8%).

Podemos verificar que todos os concelhos apresentavam uma taxa de analfabetismo bastante elevada, sendo esse valor igual ou superior a 24%, em todos os dez concelhos considerados.

De salientar a presença de quatro concelhos alentejanos, nos dez concelhos com maior índice de analfabetismo: Monforte (27%), Ourique (26,2%), Odemira (25,7%) e Arronches (24,2%).

No Quadro 13, que se segue, verificamos quais os concelhos alentejanos que possuem percentagens mais elevadas de analfabetismo, em 2001, todos eles com índices superiores a 21%.

**Quadro 13. Taxas de analfabetismo por concelho, na região Alentejo**

<b>Ordem</b>	<b>Concelho</b>	<b>Taxa de Analfabetismo % (2001)</b>
<b>1</b>	<b>Monforte</b>	<b>27,0</b>
<b>2</b>	<b>Ourique</b>	<b>26,2</b>
<b>3</b>	<b>Odemira</b>	<b>25,7</b>
4	Arronches	24,2
5	Gavião	23,9
6	Almodôvar	23,0
7	Mértola	22,4
8	Sousel	22,2
9	Marvão	21,8
10	Nisa	21,3

Fonte: INE (2002).

### 1.4.3.3. O analfabetismo funcional

Se, tradicionalmente, “*o conceito de alfabetização traduz o acto de ensinar e de aprender a leitura, a escrita e o cálculo*”, actualmente, toda essa realidade conceptual é associada a novos conceitos (Benavente, 1996:4; Simões, 1990:459).

De acordo com Levine (1990, cit. por Nogueira, 1996:65), o conceito de analfabetismo é, actualmente, “*um estado relativo e dinâmico, em evolução face à expansão das necessidades de informação, da evolução social e da inovação técnica*”.

Desde os anos 80, que os países industrializados (mais desenvolvidos) constatarem a existência de uma nova concepção de analfabetismo. Algo que era apenas conotado com os países menos desenvolvidos, chegava agora a sociedades que se deparam com indivíduos que, tendo aprendido a ler e a escrever, não são capazes de traduzir e aplicar essas capacidades nas situações que a sociedade, agora mais exigente sob o ponto de vista técnico e profissional, lhes exige. Sendo as condições laborais mais exigentes, torna-se necessário dotar os indivíduos de competências nos diferentes domínios da literacia, para que estes se possam adaptar às alterações constantes do mercado de trabalho (Alves, 1994:98). Para isso, contribuiu também a crise económica verificada nos anos 70 (Esteves, 1995:9). Na maior parte daqueles países, pensava-se que o problema do analfabetismo se havia resolvido com a escolaridade, entretanto tornada obrigatória e alargada por períodos cada vez maiores.

A partir da década de 70, do século XX, há também estudos sobre a Alfabetização que vêm confirmar esta realidade. Apontamos aquele que foi realizado em 1985 (EUA) designado “*Young Adult Literacy Survey*” que serviu de base para o “*National Adult Literacy Survey*” (NALS), em 1992 (EUA), onde se desenvolveram estudos de alfabetização funcional. Assim, o conceito de alfabetização funcional passa a constar no discurso de teóricos de vários contextos geográficos e científicos. Mais tarde, em 1996, doze países seguiram o exemplo dos EUA, desenvolvendo, nos respectivos países, contextos de estudos de avaliação do analfabetismo funcional. Portugal também viria a participar, em 1997 e 1998.

Surgem, assim, novos conceitos quando falamos de alfabetização. Num contexto mais alargado (que não o literal), são referidos os conceitos de ***alfabetização funcional vs analfabetismo funcional***.

Em 1965, a partir do Congresso Mundial dos Ministros da Educação sobre a Eliminação do Analfabetismo, realizado em Teerão, marca-se a viragem do conceito antigo para o de alfabetização funcional (Apple & Nóvoa, 1998).

Também em 1985, na IV CONFINTEA, realizada em Paris, se assume esta realidade, quando se dá “*a tomada de consciência, por parte de um certo número de países (industrializados, nomeadamente) da existência, como um dos efeitos da crise económica, de um **analfabetismo funcional ou iletrismo***” (Esteves, 1995:10).

A partir daqui, parece estar assumido verdadeiramente o problema do analfabetismo visto como negação de um direito de aprender e cujo combate urgia desenvolver, para, assim, contribuir para a resolução dos problemas que vinham assolando as sociedades e a humanidade, no geral (Simões, 1990:458).

De acordo com os já referidos estudos efectuados a partir do NALS, a definição de **alfabetismo funcional**, adoptada por Moreira (2003:19), define-se como sendo a “*habilidade de entender e empregar a informação impressa nas actividades diárias, no lar, no trabalho e na comunidade, para atingir os nossos objectivos e desenvolver o nosso conhecimento e potencial.*”

O analfabetismo funcional (Canário, 2000:52) revela-se nas situações em que os indivíduos não são capazes de resolver os problemas e nas actividades onde a alfabetização é necessária, sendo o “*continuum de competências que torna um indivíduo um alfabeto funcional*”. A noção de continuidade já está presente na definição da UNESCO de 1962, quando se refere o seguinte:

*“É fundamentalmente alfabetizada uma pessoa capaz de exercer todas as actividades para as quais a alfabetização é necessária no interesse do bom funcionamento do seu grupo e da sua comunidade, e também para lhe permitir continuar a ler, escrever e calcular com vista ao seu próprio desenvolvimento e ao da comunidade.”<sup>28</sup>*

Lima (1990) citado por Nogueira, 1996:67), refere que:

*“o chamado **analfabetismo funcional** exigirá um exame atento. Ou se reconhece que todos nós somos de alguma forma analfabetos funcionais em alguma coisa – na utilização das novas tecnologias de informação ou na compreensão dos complexos mecanismos de economia - por exemplo, ou nos arriscamos a generalizar um rótulo, a*

---

<sup>28</sup> UNESCO (1962). *Déclaration du Comité international d'experts en matière d'alphabétisation*. Paris:UNESCO.

*produzir um estereótipo e mais um estigma que penalizará, mais uma vez, como quase sempre, determinados estratos sociais.”*

A Educação de Adultos, concretamente a questão da alfabetização funcional, passa a ser considerada no plano do desenvolvimento económico dos países. A OCDE também realiza vários estudos para os seus países membros e o mesmo faz o Eurostat para aos países da CEE.

A alfabetização funcional e o analfabetismo funcional foram introduzidos para distinguirmos diferentes níveis de competência pois, no primeiro caso, os indivíduos são capazes de aplicar as competências de leitura e escrita e, no segundo caso, isso não acontece ou acontece deficitariamente (Esteves, 1995).

**Quadro 14. Alfabetização funcional vs Alfabetização tradicional (literal)**

<b>Alfabetização funcional</b>	<b>Alfabetização tradicional (literal)</b>
<p>-Aquisição de competências de leitura, escrita e cálculo de forma integrada e não dissociadas</p> <p>“...aquisição de competências profissionais e conhecimentos utilizáveis...”</p> <p>“...exige não só a aquisição de competências ou experiência mas também uma reconversão dos modos de ver e de operar...”</p>	<p>- Domínio mínimo dos mecanismos de leitura escrita e do cálculo</p> <p>- Dissociada da realidade e por isso difícil de aplicar quando necessário</p> <p>- Pode resultar em fenómenos de analfabetismo regressivo</p>

Fonte: Esteves (1995).

(Adaptado de: Programa Experimental Mundial de Alfabetização da Unesco. *Guia Prático de Alfabetização Funcional*, 1975:11-12)

Canário (2000:52) afirma, a este respeito, que “*o conceito de analfabetismo tornou-se portanto muito mais vago e fluído, pois (...) sabe onde começa, no grau zero da escrita, mas não se sabe onde acaba*”.

O analfabetismo funcional e o regressivo, conduzem à introdução do conceito de **literacia**. Este conceito, segundo Benavente *et al.* (1996:4) “*traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo*”. Deixa de haver uma conotação negativa, como outrora, e passa-se a falar em níveis de literacia. É o *continuum* de competências que passa a ser considerado, ou seja, uma pessoa pode ter mais ou menos competências, maiores ou menores níveis de literacia. O conceito de literacia centra-se no uso das competências e não na sua obtenção ou posse.

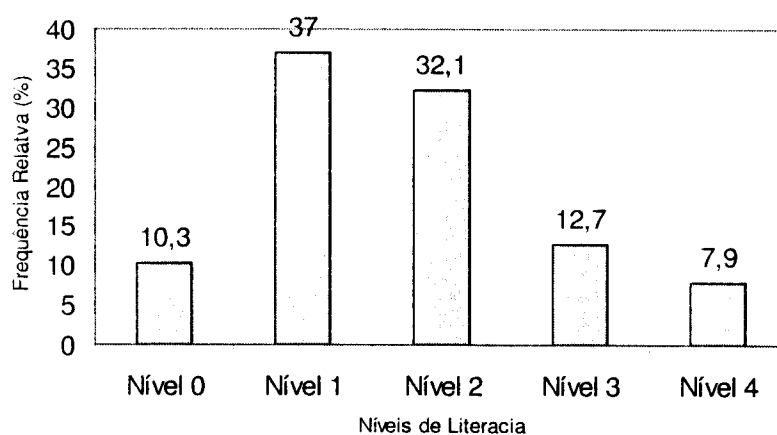
Deste modo, há autores que entendem que o conceito de **iliteracia** não será tanto a ausência de conhecimentos mas a ausência de competências de aprendizagem, de incapacidade de continuar a aprender ao longo da vida. Carneiro (2001b:18) refere mesmo que “*o trágico será que os ritmos de aprendizagem sejam inferiores às*

*velocidades de ‘desaprendizagem’*”, num apelo à necessidade de continuarmos a aprender, mesmo que isso implique, por vezes, desaprender.

Os estudos no campo da literacia surgiram, no seu início, nos Estados Unidos da América e no Canadá. Em Portugal, a importância e a atenção dadas à temática da literacia decorrem do “*Estudo Nacional de Literacia*” cujo objectivo principal foi a “*avaliação da literacia da população adulta, tendo em vista a identificação da estrutura de distribuição das respectivas competências e, ainda, a identificação e análise dos factores e dos processos sociais que lhe estão associados.*” (Benavente *et al.*, 1996:8)

Apresentamos, de seguida, os resultados do estudo feito aos portugueses, no campo da literacia, cujos resultados se encontram distribuídos por 5 níveis (Nível 0 – corresponde à total incapacidade em resolver, correctamente, qualquer tarefa; Nível 4 – corresponde a tarefas mais exigentes):

**Gráfico 1. Níveis de literacia dos portugueses: resultados do Estudo Nacional de Literacia**



Fonte: Ávila (2008:157).

Como se depreende da observação do Gráfico 1, em matéria de competências de literacia dos portugueses, em 1996, quase 50% dos inquiridos revelou sérias dificuldades em utilizar a informação escrita em situações do quotidiano, sendo reduzida a percentagem daqueles que foram capazes de efectuar tarefas mais exigentes (Níveis 3 e 4).

Podemos afirmar que a literacia, constituindo-se como uma capacidade de usar adequadamente a informação escrita no quotidiano (Silva, Leitão & Trigo, 2002:8), tem sido analisada enquanto competência transversal, já que é como um ponto de partida

para a aquisição de outras competências ao longo da vida. É desta linha de pensamento que decorre a expressão “*competências em uso social e efectivo*” (Costa, 2002b:183), porque o que importa não é a aquisição das competências, mas o uso que delas se faz. Também Ávila (2008: 94) considera que a literacia deve ser entendida como uma competência, ou seja, “*como um recurso, ou potencial, de que os indivíduos dispõem e que tenderão a mobilizar em diferentes situações*”. A mesma autora recorre a um outro autor (Stroobants, 1998), para reforçar a sua opinião e este entendimento actual da noção de competência. Em Portugal, nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (mais tarde designados Centros Novas Oportunidades), o que se faz é exactamente valorizar os contextos não formais e informais nos quais os adultos adquirem competências.

A abordagem da literacia, enquanto problemática social, passa a estar na ordem do dia. Torna-se essencial garantir igualdade de oportunidades no acesso a ela, já que, sem isso, dificilmente se poderá aceder a uma melhoria de desempenho, adaptação e resolução das situações diárias, no trabalho e na vida pessoal (Ávila, 2008:83-85). Também Melo, Lima & Almeida (2002:54) defendem que sem literacia não se pode (*re*)construir um caminho de aprendizagem ao longo da vida como o que se preconizou na V CONFINTEA e noutras iniciativas e documentos que daí emergiram. Cabe ao adulto procurar também essas oportunidades de formação, considerando-se fundamental a existência de um contexto que promova o acesso e a continuidade da resposta, naquilo que definem de “contexto literato “ (*literacy environment*) para cada indivíduo. Um contexto assente numa atitude livre e voluntária e para a sociedade em geral, enquanto um processo que se torna, simultaneamente, individual e colectivo.

A visão de Ávila, corresponde à definição de literacia apresentada nas conclusões dos trabalhos V CONFINTEA e citada por Melo, Lima & Almeida (2002:53) onde se refere que a literacia é a “*competência necessária em si mesma e ainda uma das bases de outras competências de vida*” (DH<sup>29</sup>, p.11). Decorrente desta ideia, Benavente *et al.* (1996:19) referem que a literacia é um “*fenómeno social complexo, multifacetado e dinâmico (...) nas sociedades contemporâneas*”.

Ávila (2008:86-87) fala-nos da questão da *descontinuidade*, relacionando-a com a literacia, enquanto factor que pode explicar, entre outras, a dificuldade da leitura e da escrita (a **iliteracia** propriamente dita). Na sua opinião, nem sempre aquilo que se aprende na escola tem um uso prático noutros locais e essas aprendizagens (adquiridas

---

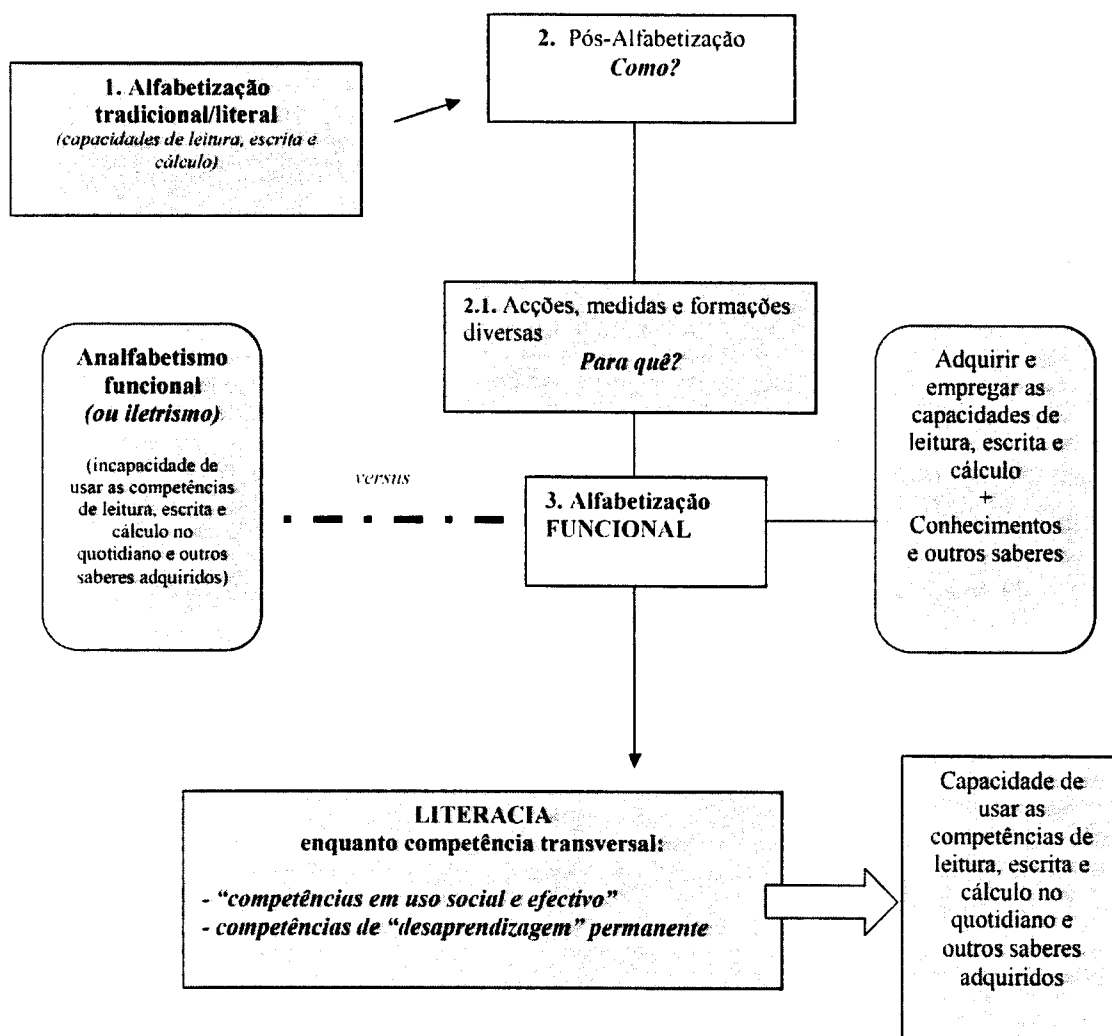
<sup>29</sup> Declaração de Hamburgo, 1997.

em contextos escolares) quando não sendo exercitadas/aplicadas no quotidiano podem regredir no indivíduo. Daí, a utilização do termo **analfabetismo regressivo**. Fernandes (1998:117) acrescenta que esse fenómeno pode decorrer de uma situação de não escolarização ou de uma situação de “*escolarização deficiente*”.

A alfabetização, sendo uma preocupação mundial, faz com que, em 1965, a UNESCO decretasse o dia 8 de Setembro como Dia Internacional da Alfabetização. Em 1990, comemorou-se o Ano Internacional da Alfabetização. Foi considerado o ano da “Educação para Todos”. Em Jomtien (Tailândia), esta foi a frase chave proclamada na conferência mundial, já aqui referida (Nogueira, 1996:68).

Em síntese, gostaríamos de apresentar de forma esquemática aquilo que, na nossa opinião, tem sido a evolução do conceito de analfabetismo em Portugal e no contexto internacional:

**Figura 8 - Evolução do conceito de analfabetismo**



Fonte: Elaboração própria.



As medidas iniciais de promoção da Alfabetização tradicional/literal, com o desenvolvimento económico, social, tecnológico colocaram, de forma mais evidente, a necessidade de se apostar não apenas nas competências básicas (leitura, escrita e cálculo) mas em outras, algumas adquiridas através da experiência, imprescindíveis à vida social, laboral ou pessoal, assim como a capacidade de recorrer a essas mesmas competências, para resolver as situações do quotidiano, daí o uso dos termos “alfabetização funcional” e de “literacia”, esta última entendida enquanto *competência transversal*.

#### **1.4.4. Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida**

*“Mais do que de instituições especializadas, a educação permanente resultará do facto que os indivíduos viverão constantemente em situações educativas. A separação entre trabalhar e aprender torna-se então impossível; continuamos a aprender para fazer o que desejamos fazer e continuamos a trabalhar de forma inovadora devido à descoberta de um conjunto de novas possibilidades*

**André Gorz (1977, in Nóvoa, 1997: 10)**

A revisão da literatura permitiu-nos, entre outras conclusões, compreender a complexidade que o conceito de Educação Permanente encerra em si. Por vezes, utilizam-se os conceitos de forma espontânea, quase vulgarmente, sem que nos tenhamos dado conta das especificidades e diferenças que possam, ou não, existir entre si.

##### **1.4.4.1. A origem da *Educação Permanente***

Fernandes (1998:118) refere que a noção *Educação Permanente* surgiu, pela primeira vez, através da UNESCO, em 1965. Outros consideram que é uma expressão cujo uso se generalizou mais na década de 70, do século XX, embora a sua problemática seja histórica e já muito antiga. Osório (2003) refere que, no ano de 1919, há já uma referência à noção de Educação Permanente - e partilhando da opinião de outros autores quanto à historicidade desta temática - indica três dimensões que nos ajudam a compreender a situação (2003:13-16):

- A **primeira dimensão** indica-nos que a educação permanente tem presidido à escola e não o contrário.

- A **segunda dimensão** remete-nos para o facto de a UNESCO reconhecer que a Educação Permanente e a ALV serem termos que remontam aos primórdios da promoção da educação universal, expressa através de Coménio (pedagogo do século XVII). Coménio (autor de “*Didáctica Magna*” e de “*Pampaedia*”) defendia uma educação para todos, em todos os lugares, de todas as formas e em todas as idades. Patrício (1983:83-84) refere-se a ele, referindo que “*A Pampaedia é uma educação universal de todo o género humano. (...) Pretende-se, portanto, que todos sejam educados em todas as coisas e totalmente.*” Acerca da educação, em geral, Patrício (2001:235) defende que não há sociedade que se construa sem ser sobre os ‘alicerces’ da educação, sendo que, “*nenhum indivíduo humano pode subsistir sem o alimento da educação (...) A educação é, pois, vital para o homem*”. A educação, na sua perspectiva, deve servir para ajudar o outro a evoluir e a desenvolver-se enquanto ser humano, para “*que o outro possa, como disse Píndaro, vir a ser quem é.*” (Patrício, 2001: 238).

- A **terceira dimensão** reforça a ideia de que, já em finais do século XVIII, com Condorcet, se defendia a ideia de que a instrução não deve acabar com a frequência da escola, mas indo mais além disso:

*“Observámos que a instrução não devia abandonar os indivíduos no momento em que saem das escolas; que deveria abranger todas as idades; que não existia nenhuma idade em que não fosse útil e possível aprender e que esta segunda instrução é tanto mais necessária quanto a da infância foi comprimida entre limites mais estreitos.”* (Roux, 1974:40, referindo-se a Condorcet)

Em 1965, o Comité Internacional da UNESCO para o avanço da Educação de Adultos examinou um relatório de Paul Lengrand sobre o conceito supra referido, verificando-se “*que a Educação Permanente era o princípio unificador que permitia reunir num todo coerente os vários aspectos da educação*” (Nogueira, 1996).

A perspectiva de que a educação permanente é uma educação que decorre ao longo da vida, continuamente, é reforçada em 1972 em 2 locais: na Comissão Internacional para o Desenvolvimento (Unesco, num documento “*Apprendre à être*) e

na III Conferência Mundial sobre Educação de Adultos, que ocorreu em Tóquio (Fernandes, 1998:118). O conhecido Relatório Faure (1972), considerado o Manifesto da Educação Permanente, como nos refere Nóvoa (1997:62), defende que só é possível “*formar um homem completo*” se a educação for permanente e global, acrescentando ainda que, para isso, é importante que cada indivíduo seja capaz de “...*elaborar, ao longo da vida, um saber em constante evolução e...de aprender a ser*”, perspectivando-se o adulto como “*um ser [igualmente] em mudança*” (Id. Ibid. p. 62-63) e “*inacabado*”.

Educação Permanente é uma expressão que se generaliza na década de 70 e decorre de uma visão global de educação. Não se trata apenas do prolongamento da educação mas de um exercício permanente de preparação dos indivíduos para o exercício das suas funções profissionais, na família e enquanto cidadãos (Natale, 2003). É a partir da III Confitea (1972) e da Recomendação de Nairobi (1976), que emerge um novo conceito de Educação Permanente desencadeando-se, por vários países, a reflexão e o debate em torno do mesmo (Nogueira, 1996:37; Osório, 2003:24).

Vejamos agora quais os princípios da Educação Permanente e quais as suas consequências, de acordo com a Declaração da Conferência Geral de Nairobi, e que na revisão da literatura efectuada é focada por diversos autores como Nogueira (1996) e Osório (2003, 2005).

Teare, Davies & Sandelands (2002:91) afirmam que a educação permanente passa a ser, sobretudo, uma problemática dos países industrializados, associando-se educação a desenvolvimento económico, na medida em que é reconhecida como:

*“uma estratégia central na luta contra o desemprego, e não há nenhuma dúvida de que quanto maior é a aprendizagem que uma pessoa pode adquirir e demonstrar, mais possibilidades tem de alcançar uma vida económica de êxito e segurança”*

Na Educação Permanente, valorizam-se os diferentes contextos de aprendizagem e o desenvolvimento do nível de competências do indivíduo. Esse desenvolvimento contínuo permite-lhe uma melhoria da capacidade adaptativa, sobretudo no campo profissional. Parece ter surgido como uma ruptura com o modelo escolar tradicional, passando a valorizar-se “*a pessoa como sujeito da formação*”.

Este desenvolvimento é entendido num quadro de:

- (i) **continuidade**, ou seja, o processo formativo desenvolve-se ao longo da vida;
- (ii) **diversidade**, pois cada indivíduo tem um percurso de vida e características diferenciadas que o farão tomar opções distintas, o que exige que se definam também respostas diversificadas;
- (iii) **pluridimensionalidade**, pois o adulto é visto numa perspectiva holística, enquanto ser que é valorizado nas várias dimensões: social, pessoal, histórica, profissional (Canário, 2000:87-88).

O modelo escolar tradicional foi fortemente criticado por Ivan Illich (1996) e por Paulo Freire (1970). De acordo com o primeiro autor (citado por Finger & Asún, 2003:21), há uma “*mercadorização*” também na educação e na aprendizagem, quando referem que:

*“Se há pouca oferta de meios de aprendizagem, ou assim se presume, então, logo surgem os dispositivos educacionais garantindo que certos conhecimentos, ideias, capacidades, atitudes, etc., considerados importantes, serão transmitidos. A educação torna-se, assim, uma mercadoria económica, que se consome ou, para usar linguagem comum, que se obtém’.”*

Apesar do *movimento* da Educação Permanente apontar para uma ruptura com o modelo escolar tradicional, continuou-se, em muitas situações, por agir e organizar as respostas de educação e formação com base numa matriz, essencialmente, escola. Como nos refere Nóvoa (1997:65), “*continuou-se a agir segundo uma lógica escolarizante, ainda que não confinada a tempos próprios e espaços específicos. A questão central continuou a ser formar (Como? Quando? Onde?) e não formar-se (O que é que é formador na vida de cada um?)*”(…). Na área da formação dos adultos, acrescenta o mesmo autor, continuava a faltar “*...uma interrogação epistemológica sobre o processo de formação*”.

Em Portugal, com a Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP), a Educação Permanente é entendida como “*aprendizagem para autonomia gradual de pessoas e colectivos*” (Melo & Benavente, 1978:100), surgindo como sinónimo de Educação de Adultos (Canário, 2000:88), o que também é corroborado por Roux, (1974:41-47).

#### 1.4.4.2. Que relação entre Educação Permanente e Educação de Adultos?

Osório (2003), numa obra intitulada *Educación permanente y educación de adultos*, tenta demonstrar-nos esta relação, através da descrição de três momentos fundamentais:

1- Em 1919, quando aparece o termo Educação Permanente num texto sobre educação de adultos de Lloyd George, no qual o conceito é definido como sendo a “*necessidade permanente, um aspecto indispensável da cidadania e, por isso, deve ser geral e durar toda a vida*” (p.17).

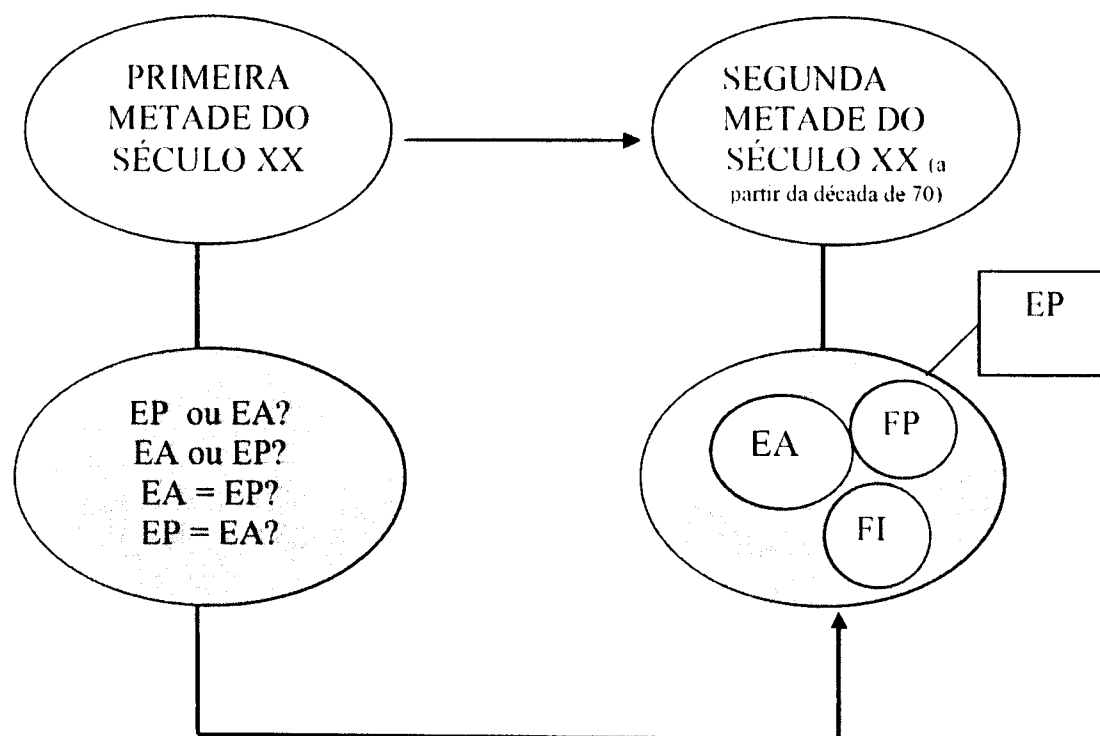
2- Em 1969, Paul Lengrand, num texto intitulado “*El significado de la educación permanente*”, estabelece a distinção entre Educação de Adultos e Educação Permanente. Esta última é “*um processo unitário e global*” que diz respeito a todo o processo educativo. A educação de adultos deve ser integrada num sistema mais amplo de Educação Permanente. Aprender permanentemente significa, nestes termos, considerar duas dimensões importantes, na opinião do autor: a *vertical*, que diz respeito às aprendizagens que se vão fazendo ao longo da vida; a *horizontal*, que engloba os diferentes contextos em que aquelas aprendizagens podem ocorrer, muito além dos contextos formais (pp.18-19).

3- Dave (1976:21) defende que a Educação Permanente dura toda a vida, não se limita à educação de adultos mas a toda a educação que é feita (formal, informal, não formal) e apresenta um carácter holístico.

De acordo com o autor e que é também a nossa opinião, a Educação Permanente transcende a educação de adultos. Esta última “*é um subconjunto integrado (...) no processo de educação permanente.*” (Dave, 1976:61).

Em síntese, tentamos explicar, através da Figura 9, a evolução que foi sendo registada na relação entre Educação Permanente (EP) e Educação de Adultos (EA) e que representa a nossa interpretação acerca daquilo que lemos ao longo deste projecto:

Figura 9 – Evolução dos conceitos de Educação Permanente (EP) e Educação de Adultos (EA)



**Legenda:**

EA – Educação de Adultos; FP – Formação Profissional; FI – Formação Inicial; EP – Educação Permanente.

### 1.4.4.3. Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)

*“Os adultos aprendem com e ao longo da sua vida: no trabalho, na família, com a televisão, em ações de formação não certificadas formalmente, com os livros nas bibliotecas, ...”*

Maria Márcia Trigo (2002b:56)

Ao longo da segunda metade do século XX, tem sido abordada a questão da Educação Permanente, como procurámos evidenciar. Esta tem sido entendida como um princípio que deve permitir ao indivíduo continuar a aprender. Esse *continuum aprendente* surgia frequentemente associado à aprendizagem ao longo da vida. É sobretudo a partir de meados da década de 80 do século passado que a expressão “Aprendizagem ao longo da Vida” começa a ganhar uma presença cada vez maior nos

documentos, fóruns e nas conferências internacionais de educação de adultos promovidas pela UNESCO e pelo Conselho da Europa. Foi o que aconteceu na IV CONFINTEA (1985) e, sobretudo, depois na V CONFINTEA (1997). Conforme Silvestre (2003) sublinha, é a partir de 1985 “*que o conceito de Educação/Educação Permanente começa a perder a sua originalidade e a diluir-se, começando a ser confundido mais com o conceito de educação ao longo da vida (ALV)*”.

Gomes (2006a) aponta mesmo dois momentos, que segundo ela, são estruturantes para se compreender a “origem” da expressão ALV. Conforme refere, surgiu pela primeira vez, em 1996, através da UNESCO, e depois, em 2000, pela Comissão Europeia (pp.14-15). Em 1996, considera-se, de forma muito clara, que todos os contextos podem ser de aprendizagem, o que nos remete para as aprendizagens formais, não formais e informais. A aprendizagem é percebida na sua perspectiva holística, assim como o adulto que aprende, valorizando-se as várias dimensões da sua circunstância individual (pessoal, social, experiencial, profissional, ...).

No Livro Branco da Comissão Europeia (1995), a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) surge associada “*à aquisição de competências estratégicas que permitam aprender a aprender, bem como a aquisição de um conjunto de conhecimentos gerais...*” (Canário, 2000:91).

No Memorando sobre a ALV (União Europeia, 2000), esta é tida como “*toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências*” (Serra & Carrajola, 2008:228).

Trigo (2002e:34), referindo-se ao Memorando da União Europeia (2000) sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, refere nove argumentos que acentuam a importância que a ALV vai assumindo nas sociedades do conhecimento:

- 1- A importância de se dar a oportunidade a todos de dar continuidade aos percursos formativos;
  
- 2- A constatação de que parte significativa da população activa não tem os níveis de escolaridade essenciais a uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva;

3- A sociedade pós-industrial é uma sociedade da informação e do conhecimento, ambos elementos essenciais e estruturais da vida social, política e económica. O capital humano passa a ser o principal recurso desta nova sociedade e a educação essa passa a ser um *“factor de estratificação social e do acesso ao poder”* (Ávila, 2008:11);

4 - A mudança contínua do conhecimento, uma vez que este evolui a um ritmo tal que exige dos indivíduos uma preparação e uma capacidade de adaptação. Nos tempos actuais, defende Guimarães (2008:35), temos de assumir o conhecimento como *“temporário”*, ligado a um dado contexto e, desse modo, *“utilitário e descartável”*. O conhecimento deve possuir *“uma utilidade e validade que esteja além do que é imediato”* (Guimarães, 2008: 37);

5 - A existência de uma economia do conhecimento: a ideia de sociedade da informação surge-lhe muitas vezes associada porque também foi necessário alterar os modos de utilizar e transmitir a informação, assim como as formas de produção da mesma, com o recurso cada vez maior às novas tecnologias como factor também de inovação.

6 - A coesão e a inclusão sociais, valores que importa valorizar, sendo que a educação e a aprendizagem são condições essenciais para que isso se concretize. Também Castro (1998:26), a este propósito, refere que a ALV é *“importante construtor de coesão social e um elemento indutor de eficiência económica”*. Rico (2007) refere, neste contexto, a propósito a Comunicação das Comunidades Europeias (2001:8):

*“(...) aprender ao longo da vida tem um papel crucial a desempenhar no que respeita à remoção das barreiras que vedam o acesso ao mercado de trabalho e entram a progressão no seio do mesmo. A luta contra a desigualdade e a exclusão social inscreve-se neste processo.”*

7 - As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação trazem, hoje, um novo tipo de exclusão que é a info-exclusão, relacionado com o uso do computador e da Internet. É fundamental que se aposte na aprendizagem ao longo da vida e no



desenvolvimento concreto de competências que aumentem a *Literacia tecnológica*;

8 - Combater a exclusão escolar dos jovens pela aprendizagem e o exemplo dos próprios adultos. Há aqui uma questão de intergeracionalidade, em que o regresso dos mais velhos pode ter efeitos importantes nas camadas mais jovens, incentivando-as a continuar a estudar e a não abandonarem os estudos, ingressando no mundo do trabalho sem a adequada escolaridade;

9 - Questão de sobrevivência dos próprios sistemas de educação. Essa abertura deve ser vista “*não como um favor, mas como um direito a um dever.*” (Trigo, 2002e:37).

Cavaco (2002:19) considera que o conceito de Educação Permanente deve ser entendido como a educação ao longo da vida, a qual deverá ser proporcionada pelas instituições formais mas também por toda a sociedade.

O paradigma de ALV foi adoptado pela Europa constituindo-se como um princípio presente em declarações, orientações e recomendações na área da educação e da formação. Assim sendo, a Aprendizagem ao Longo da Vida, de acordo com a Comissão das Comunidades Europeias (CCE), em 2001, no documento *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*, referido por Correia & Sarmiento (2007:126), é apresentada como sendo “*todas as actividades de aprendizagem intencional desenvolvidas ao longo da vida, em contextos formais, não formais ou informais, com o objectivo de adquirir, desenvolver ou melhorar conhecimentos, aptidões e competências no quadro de uma perspectiva pessoal e ou profissional.*” (CCE, 2001:42)

Nas definições aqui apresentadas, verificamos a presença da noção de competência, na medida em que esta integra em si não apenas um saber teórico mas o *saber em uso*, aquele que é adquirido e empregue nas situações do quotidiano.

A aprendizagem ao longo da vida também implica, da parte do indivíduo, uma maior responsabilidade (Fragoso, 2007:202), na medida em que, e sobretudo numa análise mais comum, se tende a associar a ALV a uma postura de competitividade e individualismo, “*no qual as aprendizagens para aprender algo assumem-se como*

*vantagens competitivas*” (Lima, 2004:14, cit., por Fragoso, 2007:202). Ao indivíduo, neste paradigma assente em competências, é-lhe exigida uma maior responsabilização.

Os sistemas de reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais no paradigma da ALV assumem um papel importante. Continuar a aprender dependerá do que cada indivíduo fizer do seu próprio percurso mas também do reconhecimento formal daquilo que se adquiriu, ao longo da vida, por via não formal. É este um dos princípios essenciais e subjacentes à criação dos Centros RVCC em Portugal. No Capítulo 3, desenvolveremos o conceito de competência e a sua ligação aos dispositivos de Reconhecimento e Validação dos adquiridos experienciais.

### **1.5. O contexto nacional da Educação (e Formação) de Adultos (evolução)**

Para melhor se compreender a evolução histórica e a política da Educação de Adultos em Portugal, optámos por apresentar **seis fases cronológicas** que compreendem o século XX até à actualidade. Não se pretendem apresentar as orientações legais ou documentais dessa época mas traçar, em termos gerais, aquilo que tem sido a Educação de Adultos, desde as mudanças políticas às conceptuais, procurando compreender as primeiras à luz dos princípios das segundas. O enquadramento legal da Educação e Formação de Adultos em Portugal encontra-se no Capítulo 2, iniciando-se com as reformas pombalinas (ano de 1772), a que se seguiu a reforma de D. António da Costa, em 1870, numa altura em que a taxa de escolarização em Portugal era a mais baixa entre vários países europeus (13%)<sup>30</sup>, como se depreende do quadro seguinte:

---

<sup>30</sup> Cálculo relativo à quantidade de crianças, dos 9 anos aos 15 anos de idade, que frequenta a escola, sobre o total de crianças da mesma idade.

**Quadro 15. Taxa de escolarização em vários países europeus, em 1879**

Países	Taxas de escolarização (%)
França	75
Suíça	74
Suécia	71
Prússia	67
Bélgica	62
Noruega	61
Holanda	59
Dinamarca	58
Espanha	42
Austria	40
Irlanda	38
Itália	29
Grécia	20
Portugal	13

Fonte: Moreira (2003:32).

### **I) 1.<sup>a</sup> fase: Do início do século XX à década de 60**

Durante a 1.<sup>a</sup> República, a instrução popular foi uma das prioridades do governo. Com a instituição do regime ditatorial do Estado Novo, em 1926 e até 1974, Portugal “adormeceu” em matéria de educação ou instrução popular. Melo & Benavente (1978) afirmam que se viveu num período de “*emagrecimento*” da educação de adultos, de cariz marcadamente popular, sendo que as iniciativas anteriores foram esmorecendo como referem Lima (2005:37) e também Apple & Nóvoa (1998).<sup>31</sup> Após o golpe de Estado de 1926, as escolas normais são fechadas (o seu papel era formar os professores do ensino primário e recrutar os regentes); a escolaridade obrigatória (que a I República havia instituído de 6 anos) é reduzida a 4 anos e, mais tarde, a 3 anos; fecham-se todas as escolas primárias que não tinham um mínimo de 45 alunos (Melo & Benavente, 1978:26). Também Lima (2005:37-39) refere que, durante o Estado Novo, se assistiu à tomada de medidas de “interrupção” das iniciativas de educação e de associativismo populares.

Num período da história portuguesa, em que se deu um sério impulso à industrialização, vão surgindo algumas iniciativas. Entre 1953 e 1956, decorre a I Campanha Nacional de Educação de Adultos. Na primeira fase, que ocorre entre 1953 e 1954, o objectivo era fazer face ao analfabetismo e ao analfabeto, a quem era preciso

<sup>31</sup> O período de 1926 e 1939, no que concerne ao debate entre salazaristas e republicanos é analisado por Filomena Mónica, em 1977.

*“defender de falsas ideias e de perigosos mitos”* (Melo & Benavente, 1978:28; Lima, Afonso & Estêvão, 1999). Nesta época, deve destacar-se o Decreto-Lei n.º 38 968, de 27 de Outubro de 1952.<sup>32</sup> Apesar do investimento feito pelo Estado, os resultados foram insuficientes porque, de uma forma geral, não interessava verdadeiramente combater o analfabetismo, pois mantê-lo seria uma estratégia para continuar a controlar e a dominar através de uma *“ordem fascista”* (Melo & Benavente, 1978:29).

Nos finais dos anos 60 e nas décadas seguintes, registou-se um forte investimento na formação profissionalizante, tal como nos refere Melo (2006:19-20). Apesar do esforço (visível, sobretudo na década de 80 com a adesão de Portugal à CEE) e do investimento nessa área, as medidas tomadas não tiveram a eficácia esperada e continuava a verificar-se a *“falta de uma verdadeira política pública de Educação de Adultos”*. São vários os especialistas que referem este aspecto (Lima, Afonso & Estêvão (1999:24-25); Canário (2000:58-59) e Lima (2005:31-43). Lima (2005:35) refere mesmo que *“a formação técnico-profissional para a competitividade revela-se impotente face à dimensão dos problemas de educação de base dos adultos,...”*.

## II) 2.ª fase: Anos 70 do século XX

Com o fim da Ditadura, mais de 30% dos adultos ainda eram analfabetos. Vive-se, então, num regime democrático em que, de acordo com Melo (2006:4), o principal problema estava relacionado com o campo dos valores de cidadania *“o défice de cidadania (...) problema número um em Portugal”*.

Inicia-se uma fase marcada por actividades de educação de adultos de características **popular e comunitária**; as associações culturais, de sindicatos e grupos informais e as actividades de **alfabetização**. A partir de 1975 realiza-se o **Programa Nacional de Alfabetização (PNA)**. No entanto, em 1974, registaram-se algumas iniciativas de jovens estudantes universitários que, nas férias lectivas de Verão, participavam em campanhas de alfabetização. Alguns grupos mais conservadores entenderam este Programa como algo demasiado inovador opondo-se veemente a ele e

---

<sup>32</sup> Melo & Benavente, referem que todos os que neste período asseguravam formação recebiam “gratificação” face ao n.º de analfabetos certificados com os estudos primários, mais um aumento de meio valor das notas profissionais, este último por cada 10 analfabetos que preparassem para o exame da 3.ª classe.

aos objectivos definidos no documento “Esquema de Anteprojecto do Programa Nacional de Alfabetização” (Melo & Benavente, 1978:33).

É um período marcado por um forte associativismo popular e cultural. Canário (2007) chega a utilizar o termo de “movimento cineclubista”. Também surgiram momentos de alguma informalidade, como nos círculos de estudos, leituras informais, bibliotecas populares e outras iniciativas equivalentes.<sup>33</sup> Gostaríamos de fazer referência a duas iniciativas promotoras da educação e cultura populares e de acções de alfabetização e pós-alfabetização. A primeira referência é para o Centro Cultural Popular Bento de Jesus Caraça (em Vila Viçosa), que decorreu da iniciativa de um grupo de militares que procuravam “*incitar o povo do Alentejo a reencontrar a sua própria cultura*”. A segunda respeita à Associação de Educação Popular de Zambujal. Ambas as experiências foram descritas por Melo & Benavente (1978).

Em 1971 foi aprovada a lei orgânica do Ministério da Educação Nacional. Nesse ano foi criada a **Direcção-Geral de Educação Permanente** (DGEP). Alberto Melo é nomeado Director-Geral da DGEP (entre Outubro de 1975 e Julho de 1976). Foi este o organismo que, pertencendo ao Ministério da Educação, tutelava a Educação dos Adultos portugueses (Melo & Benavente, 1978:5; Lima, Afonso & Estêvão, 1999:21). A DGEP coordenava as já referidas bibliotecas populares.

Entre 1974 e 1976, impulsiona-se a educação popular e o ano 1975, como nos indica Lima (2005:37-39), é marcado por uma Campanha de Dinamização Cultural, promovida pela 5.ª Divisão do Movimento das Forças Armadas (MFA), em pleno contexto revolucionário e na procura de um regime político que trouxesse, efectivamente, a liberdade de expressão e de pensamento.

A DGEP funcionou entre 1973 e 1979. Neste último ano, delineou-se um Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAEBA), em que se tenta erradicar o analfabetismo que grassava na sociedade portuguesa. Tenta-se, com o **PNAEBA**, aplicar modelos já utilizados noutros países como o modelo cubano de campanhas de massas (Canário & Cabrito, 2005; Santos Silva, 2001a; Melo, 2006), com o objectivo de erradicar o problema do analfabetismo em 3 anos. Uma das medidas vigentes foi a exigência feita aos estudantes que concluíssem o ensino secundário, frequentando um ano de serviço cívico antes de ingressarem na Universidade. Neste ano de serviço

---

<sup>33</sup> **Círculo de Estudo** – é um exemplo de actividades em educação de adultos. Foi criado na Suécia, no início do século XX. O 1.º ocorreu em 1902. Depois, foi largamente difundido nos países nórdicos e um pouco por todo o mundo. É constituído por grupos pequenos de 5 a 12 elementos, o modo de trabalho assenta na cooperação, partilha e interacção. É de natureza não formal e informal (Melo, Lima & Almeida, 2002:66-67).

cívico, os estudantes dedicavam-se, entre outras tarefas, à alfabetização, sendo, nesse caso, considerados estudantes alfabetizadores.

Verifica-se que, em muitas associações, sindicatos, grupos e colectividades, assistimos a iniciativas de educação popular assumidas como animação sociocultural. No Plano de Actividades da DGEP para 1976, apontam-se 3 eixos: a educação não formal, a alfabetização e a redefinição da carreira escolar do adulto. Um dos instrumentos criados foi a possibilidade de criar associações de educação populares (Decreto-Lei n.º 384/76, de 20 de Maio) que passam a beneficiar de apoios públicos mas também de autonomia em relação ao Estado.

Apesar das medidas, a lógica da alfabetização e da educação popular, como Paulo Freire preconizava, ficou ainda por definir, bem como os respectivos princípios e objectivos, como refere Santos Silva (2000:5). Melo & Benavente (1978:96) referem mesmo que *“a actual população adulta em Portugal foi vítima da má qualidade de ensino, das atitudes autoritárias de que a escola era reflexo e, sobretudo, do carácter elitista de todo o sistema., (...) rejeitar candidatos em vez de os promover (...) Libertadora que é, a educação permanente tem de ser totalizante, cobrindo todos os aspectos da vida (...) dos adultos.”*

Após 1976, iniciam-se os trabalhos de preparação da adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (que ocorreu, uma década depois, em 1986), sofrendo a Educação de Adultos com o que Melo (2006: 12) definiu de *“...um percurso de permanente emagrecimento...”*.

O PNAEBA não chegou a ser concretizado nas suas linhas principais, ficando aquém das expectativas iniciais (Santos Silva, 2000:6). Conforme sublinha Fernandes (1998: 116-117), não se criou o Instituto Nacional de Educação de Adultos previsto e Portugal continuava a não ter uma política de educação de adultos que constituísse uma prioridade. Este programa é abordado no Capítulo 2 deste trabalho. A partir de 1979, assistimos a uma mudança consecutiva dos organismos responsáveis pela educação de adultos, o que impossibilitou o desenvolvimento de um política integrada e estruturada de educação de adultos.

### **III) 3.ª fase: Anos 80 do século XX**

Num período em que se viviam os tempos áureos da Educação Permanente, preconizando-se que a aprendizagem devia ocorrer ao longo da vida, assistimos, em

Portugal, a um retrocesso, com a extinção da DGEP e, em sua substituição, foi criada a **Direcção-Geral de Educação de Adultos** (DGEA, 1980-1987). De Educação Permanente (1973-1979) passamos a “falar” de Educação de Adultos, na sua generalidade.

Santos Silva (2001:30-31) considera que houve um conjunto de factores para que a educação de adultos passasse a viver com um estatuto de certo modo marginal, no quadro das políticas educativas da época. Entre esses factores apontam-se:

- (i) a existência de bolsas de actividades apenas para as acções de alfabetização; reduzido número de bolsas de investigação na área (apenas 17, entre 1981 e 1983);
- (ii) a ausência de actividades de leitura nas bibliotecas populares;
- (iii) as iniciativas com um cunho marcadamente escolar. Em 1984, por exemplo, existem apenas seis unidades experimentais da rede de “Centros de Cultura e de Educação Permanente”.

Canário (2000:58-59, citando Lima) refere que, durante as décadas de 80 e 90, o período de marginalização e de diminuição do sector de Educação de Adultos trouxe consequências para dois segmentos populacionais específicos:

- a) os **adultos poucos escolarizados** que, no âmbito do contexto familiar, sentem grandes dificuldades no apoio aos filhos em idade escolar e também no seu dia a dia, pessoal e profissional;
- b) as **novas gerações** que, embora mais escolarizadas (com o alargamento da escolaridade obrigatória básica), integram a vida activa, mas não encontram, na sociedade e no trabalho, respostas que lhes satisfaçam as necessidades formativas necessárias ao longo da vida.

Estatísticas oficiais revelam que, nas acções de alfabetização e na educação de base, houve um registo de que o número estacionou desde 1981, embora a taxa de analfabetismo continuasse bastante elevada (Santos Silva, 2001:32-33).

Apresentamos, de seguida, as modalidades então consignadas para a educação de adultos, em “escolar” e “extra-escolar” (Santos Silva, 2001:40):

**Quadro 16. Estrutura conceptual relativa à educação de adultos**

<i>Destinatários</i>	<i>Modalidades</i>	<b>ESCOLAR</b>	<b>EXTRA-ESCOLAR</b>
	<i>Indivíduo</i>	Ensino Recorrente Formação Profissional	Extensão Educativa Formação para o Trabalho Promoção cultural e cívica
	<i>Grupos sociais</i>		Intervenção Sócio-educativa

Fonte: Lima *et al.* (1988:54), citado por Santos Silva (2001:40).

Com os fundos financeiros oriundos dos Programas de Apoio ao Desenvolvimento da, então, denominada Comunidade Económica Europeia, em 1985-86, há uma expansão das ofertas formais de Educação de Adultos, assentes em modelos essencialmente escolares (Duarte, 2004a:15). Esta matriz escolarizante da educação de Adultos referida por vários autores (Canário, 2000; Lima, 2004; Canário & Cabrito, 2005; Lima, Afonso & Estêvão, 1999; Melo, 2007:14) marcou as medidas políticas que, a partir de meados anos 80, assentaram em decisões que valorizaram duas grandes áreas: a formação profissional e a valorização do ensino recorrente (vista como escolarização de 2.<sup>a</sup> oportunidade).

### ***Ensino Recorrente – uma escolarização de 2.<sup>a</sup> oportunidade?***

Durante muitos anos, as respostas que existiram para aos adultos se qualificarem foram respostas enquadradas no âmbito do Ensino Recorrente, que se abriram também aos jovens que abandonavam o ensino regular.

O Ensino Recorrente, correspondendo “à vertente da educação de adultos que, de uma forma organizada e segundo um plano de estudo, conduz à obtenção de um diploma ou certificado, equivalente, para todos os efeitos legais, aos conferidos pelo ensino regular” (Hilário, s/d:41), estava estruturado de uma forma demasiado rígida e próxima do modelo tradicional escolar, cujas taxas de abandono e insucesso eram bastantes elevadas, ficando muito aquém dos resultados esperados. A própria experiência de vida não era valorizada e os percursos eram todos iguais, como se os percursos formativos, até então realizados, não tivessem existido, ou fossem exactamente iguais num mesmo grupo. Em Portugal, foi feito um estudo, em 1998, centrado precisamente na avaliação do Ensino Recorrente (Pinto, Matos & Rothes, 1998). Como factores de insucesso, Alonso (2000:22) e Matos *et al* (2005:43-45) apontam os seguintes:



- (i) proximidade no currículo e nas práticas com o modelo escolar;
- (ii) rigidez do modelo;
- (iii) percursos formativos pouco flexíveis (excessiva carga horária, sobretudo da componente profissionalizante, hoje designada *tecnológica*);
- (iv) falta de articulação com outros subsistemas de formação;
- (v) inadequação do sistema de unidades capitalizáveis aos mais jovens;
- (vi) ausência de perfil de alguns docentes que ministravam a formação;
- (vii) ausência de meios pedagógicos adequados.

Pinto, Matos & Rothes (1998), no Relatório de Avaliação do Ensino Recorrente, utilizam uma expressão que deixa bem clara a questão do insucesso desta modalidade de ensino nas décadas de 80 e 90, quando referem que *“quando funciona como prolongamento da escolaridade para aqueles que já estão zangados com a escola não deixa de ser mais do mesmo”* (Pinto, Matos & Rothes, 1998:123, citado por Alonso, 2000:22).

Actualmente, em Portugal e no Alentejo, a oferta de cursos do Ensino Recorrente é residual. Em sua substituição, surgiram os Cursos de Educação e Formação de Adultos e, mais recentemente, as Formações Modulares estruturadas, de acordo com os Referenciais constantes no Catálogo Nacional de Qualificações. No Capítulo 2, poderemos observar um pouco melhor as ofertas que existiam no Ensino Recorrente, desde o nível básico ao ensino secundário.

A questão da escolarização da educação dos adultos é também analisada por Lima (1994: 18) suportando essa constatação em dois fenómenos:

- (i) o primeiro fenómeno situa-se no âmbito do **conceito de adulto**: os cursos do ensino recorrente passaram a ser frequentados também por jovens, que Lima designa de *“jovens-adultos”*, os quais, tendo deixado a escola com percursos de insucesso escolar, vêm no ensino recorrente a resposta (“fuga”) para concluir a escolaridade, assumindo esse caminho como uma resposta de segunda oportunidade. Posto isto, Lima (1994:18) refere que se assistiu a um *“rejuvenescimento dos adultos em formação, já que os adultos-adultos (...) foram em boa parte como que abandonados”*;

(ii) o segundo fenómeno diz respeito ao **analfabetismo**, um problema que se tem prolongado ao longo de décadas e que, como já se referiu, se situa num contexto novo, com um novo enquadramento conceptual entre o analfabetismo literal (tradicional) e o analfabetismo funcional e que, de acordo com o autor, tem contribuído para que *"a Educação de adultos seja vista como uma via predominantemente remediativa, de tipo supletivo, que por sua vez contribuiu para acentuar o seu carácter escolarizante"* (Id. *Ibid.*, p. 19).

Apesar disso, a situação não se alterava em termos dos níveis de escolaridade, sobretudo comparando os resultados com os dos parceiros europeus (Lima, 2002:137). Uma equipa técnica, coordenada por Roberto Carneiro, apresentou um cenário relativamente ao nível educacional da população portuguesa em 2000 (face aos resultados dos censos de 1981), com valores que nos são apresentados por Santos Silva (2001:61), da forma retratada no Quadro 17:

**Quadro 17. Cenário relativamente ao nível educacional da população portuguesa, em 2000**

Nível de Instrução da população total	Dados dos Censos de 1981 (%)	Ano 2000: Valores médios de dois cenários de referência (%)
Sem qualquer grau	36,8	20,5
4 anos de escolaridade	38,9	34,8
6 anos de escolaridade	10,6	15,8
9 anos de escolaridade	6,4	13,4
Estudos secundários completos	3,5	8,3
Estudos profissionais e médios	1,5	3,0
<i>Estudos superiores</i>	2,1	4,2

Fonte: Santos Silva (2001:61)

Em 1986, é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro). A escolarização da educação de adultos é uma evidência no quadro organizacional do sistema educativo de então, como evidenciam Melo, Lima & Almeida (2002:112). No enquadramento legal, acima referido, pode ler-se que *"o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar."* (art. 4.º, ponto 1), englobando esta última [educação extra-escolar], *"actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal."* (art. 4.º, pontos 1 e 4, respectivamente). Na opinião de alguns teóricos, como Rothes (2004:64), essa mesma Lei não contemplava *"uma dimensão ampla e*

*plurifacetada de educação de adultos, nem [previa] a criação de um subsistema de educação de adultos com características próprias.”*. Outro aspecto que Rothes (2004:65) aponta para justificar a marginalização do sector da Educação de Adultos em Portugal, é o facto de, até aos finais dos anos 80, não existir formação especializada nessa área.<sup>34</sup>

Em 1987, é criada a **Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa** (DGAEE). As competências da área da educação de adultos dispersam-se. Novamente é proposta a criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos. Com todas estas alterações, em 1987, num estudo realizado pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo <sup>35</sup> os seus autores defendem a necessidade de se “*dotar o sistema de Educação de Adultos de uma verdadeira `carta de deveres` do Estado, comprometendo-o a uma política de desenvolvimento e de descentralização e procedendo à criação urgente do Instituto Nacional de Educação de Adultos,...*” (Lima, *et al*, 1999: 24-25).

Entre 1989 e 1993, funciona a **Direcção-Geral de Extensão Educativa** (DGEE). Em 1993, são extintas as Direcções-Gerais do Ministério da Educação e o que pertencia à DGEE passa para a responsabilidade do Núcleo do Ensino Recorrente e Educação Extra-escolar, no Departamento do Ensino Básico, cabendo ao Departamento do Ensino Secundário a coordenação (Lima, Afonso & Estêvão, 1999; Melo, 2006; Apple & Nóvoa, 1998).

As alterações ministeriais, nomeadamente nesta divisão da Educação de Adultos e nos dois departamentos do Ministério da Educação, também não foram factores que contribuíssem para a criação de uma estratégia integrada. Parece ter sido sempre extremamente difícil consolidar medidas num quadro de tão grande instabilidade e mudança permanente.

#### **IV) 4.ª fase: Anos 90 do século XX**

Com o início da década de 90, continuamos a verificar que, à Educação de Adultos, vai sendo dada cada vez menos importância, na medida em que, como

---

<sup>34</sup> Em 1989 surgiu na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, a primeira formação especializada nesta área, com o lançamento do Curso de Estudos Superiores Especializados em Animação Comunitária e Educação de Adultos (equivalente ao grau de licenciatura).

<sup>35</sup> Grupo constituído por Licínio Lima, Manuel Lucas Estêvão, Lisete Matos, Alberto Melo e Amélia Mendonça.

referimos, as competências nesta matéria fragmentaram-se entre os Departamentos de Ensino Básico e Secundário do Ministério da Educação.

A segunda metade da década de 90 (1996-1997), é caracterizada por um conjunto de movimentos internacionais, já referidos, como o Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida e a V CONFINTEA (Hamburgo). É sobretudo a partir de 1996/1997, que a Educação e Formação de Adultos, em Portugal, sofre o seu maior impulso, no final do século XX. Uma economia mais exigente, uma sociedade do conhecimento que exigia novas competências a par dos baixos níveis de qualificação da população adulta, exigia medidas de mudança.

Os organismos internacionais também têm aqui um papel preponderante, na definição de estratégias e linhas de orientação a seguir pelos vários países. A participação de Portugal na Conferência de Hamburgo foi decisiva. A partir daí, viria a ser constituído um Grupo de Trabalho responsável por elaborar um documento estratégico<sup>36</sup> para o desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal (Duarte, 2004b; Gomes, 2006). Esse documento estratégico recuperou os princípios de educação popular e de base de adultos (contidas no PNAEBA de 1979) e nos *Documentos Preparatórios III* da Comissão de Reforma do Sistema Educativo de 1988, como nos refere Lima (2005:47).

Através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/1998, é criado o Plano Nacional de Emprego, que foi fundamental para o desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos. Este plano constituiu um incentivo ao reforço na educação e na formação ao longo da vida (PNE, Pilar I, medidas 4 e 5), de acordo com Araújo (2001:29).

No período de funcionamento da DGEP, concretamente, em 1976, já se falava na intenção de criar um Instituto Nacional de Educação de Adultos e essa recomendação ficou explícita no PNAEBA (1979/80) e no Relatório para a Comissão de Reforma Educativa, ambos os documentos referidos anteriormente. Esse instituto apenas viria a ser criado em 1999. Sem as reformas e medidas tomadas na década de 70 e as iniciativas no campo da educação popular através das associações, não poderiam, eventualmente, terem sido tomadas as medidas que viriam a ser implementadas a partir do final da década de 90, mais precisamente em 1999, com a criação da Agência Nacional para a Educação e a Formação de Adultos (ANEFA). No Capítulo 3, é

---

<sup>36</sup> Melo, A., Queirós, A. et al (1998). *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos. Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Coleção Educação para o Futuro. Lisboa: Ministério da Educação.

desenvolvido o processo que decorreu desde a criação do Grupo de Trabalho até à criação da ANEFA, por isso não iremos aqui desenvolver essa matéria.

Em 1995, a Educação de Adultos marca a agenda das eleições legislativas desse ano (Canário & Cabrito, 2005; Lima, Afonso & Estêvão, 1999).

Na década de 90, há alguns críticos das políticas (ou da ausência delas) em matéria de educação de adultos. Licínio Lima é um nome incontornável na análise que faz ao sistema de educação de adultos em Portugal. Em 1996 (e também em 2000), descreve, a propósito disso, a educação de adultos segundo um paradigma que designa de “*educação contábil*” (Lima, 2000). Das leituras realizadas, há uma aproximação entre esta designação e o que Freire designou de “*Educação Bancária*” (1970). Ambas nos parecem ter em comum uma visão redutora dos princípios subjacentes à educação enquanto um processo que não é apenas formativo, mas que deve levar à construção da personalidade e da cidadania de cada um. O que Lima critica são os indicadores quantitativos, possíveis de medir e que se estão a sobrepor, cada vez mais, aos princípios de uma educação de adultos, com raízes fortes no movimento de Educação Permanente promovido sobretudo a partir da década de 70 do século XX (democracia, participação, educação cívica...). Esta perspectiva também está presente quando nos referimos aos “*modelos*” de políticas sociais na área da Educação de Adultos, nomeadamente naquele (modelo de reforma social neoliberal) em que o Estado tem um papel cada vez menos presente, sendo a aprendizagem vista como um algo individual. Há uma expressão de Lima (2000:245) que explica muito claramente o significado da educação contábil:

*“É a educação que conta. Aquela que é orientada segundo objectivos precisos e que desta forma se torna contável, através da acção de instâncias de contadoria e dos respectivos agentes e processos contadores.”*

#### **V) 5.ª fase: Século XX-XXI – a partir de 1999**

Face aos baixos níveis de qualificação da população adulta, foi necessário tomar medidas que contribuíssem para uma maior qualificação daqueles que, em muitos casos, cedo abandonaram a escola para integrar o mercado de trabalho. De acordo com Araújo, (2001:29), em 1998, dos 4.700.000 de activos portugueses, 2.400.000 têm escolaridade inferior ao 9.º ano e 30% dos activos são semi ou não qualificados (formação inferior ao

nível III de qualificação profissional, de acordo com dados disponibilizados pelo MTS - Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 1998).

A própria OCDE, como sublinha Leitão (2001:5), prevê que em 2015, se não se tomarem medidas, a população activa portuguesa com formação igual ou superior a 9 anos não atinja os 40%.

A educação e a formação passam a considerar-se não áreas distintas mas interligadas que devem surgir associadas nas medidas educativas propostas. Assim, a ANEFA constituiu-se como instituto público de dupla tutela. Passa-se a utilizar a sigla EFA – Educação e Formação de adultos que, como refere Melo (2006: 22), visava “*o desenvolvimento pessoal, a construção da cidadania, a promoção de conhecimentos, a preparação para o trabalho, etc.*”.

Apesar de uma só estrutura congregar em si a educação e a formação, a definição de EFA, na opinião de Melo, Lima & Almeida (2002: 118) é ainda “*já mais estreita e não existem referências (...) relativamente aos importantes domínios da alfabetização e da literacia básica (...) do ensino recorrente, (...) do desenvolvimento local e comunitário...*”.

Em Portugal havia, na altura da ANEFA, dois tipos de défice ou de sub-certificação, como referem Costa (2002:185) e Amorim (2006:24-25):

- (i) a **formal** relacionada com as competências de base;
- (ii) a **informal** com referência às competências adquiridas pela via da experiência. O problema da sub-certificação escolar da população activa com 64,2% dos activos sem o 9.º ano e com níveis muito baixos de literacia também ficou demonstrado no estudo coordenado por Benavente *et al*, em 1996.

Nesse contexto, urgia criar um sistema centrado nos processos de reconhecimento e validação dos adquiridos, constituindo-se, para o efeito, uma rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação dos adquiridos experienciais, valorizando-se e certificando-se, formalmente, as aprendizagens e conhecimentos adquiridos por vias não formais. Além desse sistema, são criados os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), como respostas formativas que permitissem a aquisição de formação/competências (destinaram-se, inicialmente, mais para públicos pouco

qualificados, sem 9 anos de escolaridade básica obrigatória e com percursos de dupla certificação) e também as Acções S@Ber+ (cf. ponto 3.5.1.4. do Capítulo 3).

Em 2002, com a nova Lei Orgânica do Ministério da Educação, a ANEFA é extinta, dando lugar à criação da Direcção-Geral de Formação Vocacional (uma única tutela)<sup>37</sup>. Nela são integradas as competências da ANEFA. Vive-se, nessa altura, um novo vazio em termos das acções na educação e formação de adultos (Duarte, 2004a). Melo (2005:38) indica mesmo o seguinte:

*“...nunca a educação de adultos foi prioridade na agenda política de governantes quer em Monarquia quer em República, quer em regime ditatorial ou democrático. (...) um dispositivo eficaz e coerente para desincentivar e impedir as pessoas adultas, e muito especialmente as mais necessitadas, de aceder à aprendizagem básica ou contínua.”*

Lima (citado por Quintanilha, 2003:142), a propósito destas constantes mudanças de organismos, refere que o que se estava a passar mais não era do que medidas que contribuíam para se ir “*adiando a definição de uma política pública e subordinando o que resta da iniciativa estatal às lógicas da formação profissional e contínua.*”

As acções como a alfabetização e a educação comunitária, bem como as iniciativas associativas e de educação cívica estavam completamente votadas ao esquecimento. Pouco ou nenhuma expressão tinham no contexto educativo (Quintanilha, 2003:142; Lima, 1994:18).

## **VI) 6.ª fase: Século XXI – 2005 (Iniciativa Novas Oportunidades)**

Conforme refere a Comissão Europeia (2005), Portugal, no período 2002-2004, encontra-se muito afastado da média europeia, no que se refere à taxa de diplomados. A taxa portuguesa situa-se abaixo dos 50%, entre os jovens dos 20-24 anos (Gomes, 2006a:11), enquanto a média europeia é de 75%.

Em 2005, os Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS) e da Educação (ME) apresentam-nos o seguinte cenário em matéria de qualificação dos activos: 3.500.000 dos actuais activos apresentam um nível de escolaridade inferior ao

---

<sup>37</sup> A DGFV é criada através do Decreto-lei nº 208/2002, de 17 de Outubro, onde é aprovada a orgânica do Ministério da Educação.

12.º ano, dos quais 2.600.000 têm escolaridade inferior ao 9.º ano, como nos refere (Gomes, 2006a:11).

Em 2005, é apresentada a Iniciativa Novas Oportunidades e, em 2006, implementa-se, em todo o país, um conjunto de medidas que visam qualificar 1 milhão de portugueses adultos.<sup>38</sup> Com esta iniciativa, há um reforço da oferta de educação e formação de adultos de dupla certificação, de nível II e III de qualificação; reorganiza-se o modelo do ensino recorrente; promove-se o alargamento da rede nacional de Centros RVCC (apelidados, agora, de Centros Novas Oportunidades); alarga-se o processo de RVCC até ao nível secundário.

Em 2006, depois de quatro anos em funcionamento, a Direcção-Geral de Formação Vocacional é substituída pela Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ), cuja criação e aprovação da sua estrutura orgânica ocorre através da publicação do Decreto-Lei nº 276-C/2007, de 31 de Julho.

É a ANQ, I.P., que está, neste momento, a gerir as ofertas de Educação e Formação de Adultos (e de jovens também). É igualmente um instituto público, como a ANEFA, de dupla tutela, que apostou, nos últimos 3 anos (2007-2009), na área das ofertas de adultos, no alargamento da Rede de Centros Novas Oportunidades, no aumento das ofertas formativas profissionalizantes, na disponibilização de respostas flexíveis através dos Cursos EFA e das formações modulares (organizadas em Unidades de Formação de Curta Duração – UFCD) que o adulto pode ir capitalizando em função dos respectivos ritmos, disponibilidade e gestão individual.

---

<sup>38</sup> Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação (2006). *Novas Oportunidades. Aprender Compensa*. In [www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt), acedido em 15.06.2008.



*CAPÍTULO 2:*

**ENQUADRAMENTO LEGAL  
DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS  
EM PORTUGAL DESDE OS FINAIS DO SÉCULO  
XVIII ATÉ À ACTUALIDADE**

---



## **Capítulo 2 - ENQUADRAMENTO LEGAL DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL DESDE OS FINAIS DO SÉCULO XVIII ATÉ À ACTUALIDADE**

*"A Educação Extra-Escolar (...) tem como objectivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades..."*

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (n.ºs 1 e 2 do art. 23º)

Neste capítulo, apresenta-se o enquadramento legal da educação e formação de adultos, em Portugal, desde os finais do século XVIII até à actualidade (cf. legislação consultada, p. 483). A informação recolhida encontra-se organizada em 3 períodos:

- o primeiro período, compreendido entre 1772 (momento de reforma pombalina da educação popular) e 1978;
- o segundo período, compreendido entre 1979 (data de criação de um Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base dos Adultos) e 1998;
- o terceiro período, compreendido entre 1999 (quando ocorre a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos/ANEFA) até ao momento em que se concluiu o presente trabalho (2009).

### **2.1. - 1.º Período (1772 a 1978)**

O primeiro período está delimitado pelos anos de 1772 e 1978.

#### **2.1.1. Reformas da Instrução Primária**

No que respeita à evolução histórica da educação de adultos, é importante regressar até ao século XVIII, mais precisamente à reforma pombalina de 1772. No âmbito da educação popular em Portugal, D. António da Costa refere, na obra *História de Instrução Popular em Portugal*, que *"a instrução popular nasceu naquele dia"* (Patrício, 1982:34). A instrução primária assume uma vertente verdadeiramente social e universalista mas motivos, ao nível de gestão e de financiamento, dificultaram a execução desta reforma.

Em 24 de Agosto de 1820, ocorre a Revolução Liberal Portuguesa, decretando-se, pela primeira vez, no nosso país, o princípio da liberdade de ensino e a garantia da instrução primária para todos (Patrício, 1982:35). O Decreto de 18 de Dezembro de 1823 veio, entretanto, abolir a liberdade de ensino. No entanto, em 1826, a Carta Constitucional garante a instrução primária gratuita a todos os cidadãos.

Em 7 de Setembro de 1835, assiste-se a uma nova reforma da instrução primária, da responsabilidade de Rodrigo da Fonseca Magalhães, a qual viria a ser suspensa, 3 meses depois, por Luís da Silva Mouzinho de Albuquerque.

Um ano depois, em 1836, com Passos Manuel, a instrução primária é de novo reformada. O mesmo aconteceu em 1844, com Costa Cabral (Lei de 20 de Setembro). Com esta última reforma, há um factor positivo, entre outros, que merece destaque e que é a introdução da *penalidade imposta à negligência das famílias aparecida pela primeira vez em Portugal*” (Patrício, 1982: 39).

Em 1859 é criada, pelo Ministro do Reino (Fontes Pereira de Melo), a Direcção-Geral da Instrução Pública e no ano de 1870 é criado o Ministério da Instrução Pública, tendo como titular D. António da Costa (governo ditatorial do duque de Saldanha). Nesse ano, assiste-se, novamente, a uma nova reforma da instrução primária.

Entre 1859 e 1870, há uma preocupação permanente em desenvolver iniciativas que promovessem a educação básica de adultos. No campo legislativo, por exemplo, são publicados alguns despachos, como os de 1863 de Anselmo José Braamcamp:

- (i) o **Despacho de 19 de Fevereiro**, que incide sobre aulas nocturnas gratuitas de ensino de crianças e dos adultos que não podem frequentar a escola de dia, na vila de Castelo Rodrigo;
- (ii) o **Despacho de 5 de Maio**, sobre o estabelecimento de uma escola nocturna, na freguesia de Sines (*Id. Ibid.*:41).

A Lei de 27 de Junho de 1866 refere-se, entre outros aspectos, à fundação de escolas de adultos.

Neste período (século XIX), a Educação pública era considerada *como “a questão vital da Nação, sendo evidente o “nosso atraso” em relação aos restantes países europeus e ocidentais”* (Candeias *et al*, 2004:12). A sociedade caracterizava-se por um modo de funcionamento baseado na escrita, cujo desenvolvimento é caracterizado como tendo sido *“tão lenta em Portugal, por comparação com outros países e sociedades congéneres”* (Candeias *et al*, 2004:35). Prova desta afirmação é a baixa evolução das

taxas de escolarização, entre 1870 e 1930: **13%**, em 1870; **22%**, em 1890; **19%**, em 1910 e **27%**, em 1930 (Candeias *et al.*, 2004:37).

### **2.1.2. Criação das Bibliotecas Populares**

Em 1870 (2 de Agosto), são instituídas as bibliotecas populares, como instrumento de mobilização e informação das classes populares e sua instrução, uma vez que a *“biblioteca popular é relacionada intimamente com a escola primária e popular”*(Patrício, 1982:44).

Neste mesmo ano, a 16 de Agosto, é promulgado um novo decreto que, mais uma vez, reforma a instrução primária. Esta divide-se, agora, em dois graus: o elementar e o complementar. Define-se, também, o princípio da obrigatoriedade e fomenta-se a formação contínua dos professores. No entanto, essa reforma não foi executada porque, entretanto, o governo da época caiu.

Em 2 de Maio de 1878, é publicada uma nova lei da reforma e reorganização do ensino primário, alterada por uma outra lei de 11 de Junho de 1880.

Pelo exposto, concluímos que a reforma da instrução primária foi uma preocupação assumida pelos vários governantes ao longo do século XIX, embora marcada por uma acentuada descontinuidade de medidas políticas em matéria de educação.

### **2.1.3. Escolas móveis para adultos**

Em 1910, ocorreu o movimento revolucionário de 5 de Outubro que viria a terminar com o regime monárquico e a implantar a I República.

Em 1911, assiste-se à reforma de 29 de Março, também conhecida como a Reforma de António José de Almeida, com enfoque na descentralização do ensino, com atribuição de maiores responsabilidades para as câmaras municipais, qualidade da formação dos professores primários e liberdade religiosa.

Manuel Ferreira Patrício, reportando-se a essa reforma, defende que as ideias aí contidas apontam para o princípio de educação permanente referindo que *“a educação exerce-se, como que automaticamente, durante toda a vida, só com a diferença de que, na idade adulta, o homem confia a si mesmo a missão de seu próprio educador, ao passo que, na idade infantil, precisa de um guia, que é conjuntamente a família e o mestre.”* (Patrício, 1982:58)

Dois anos mais tarde, em 1913, é aprovada a Lei Orçamental, de 30 de Junho, através da qual o Parlamento da República disponibilizou verba específica destinada às **escolas móveis para adultos** (12 de Outubro de 1913). Sobre estas últimas, há a registar o seguinte:

- Em 1913/14, foram criadas 288 missões;
- Em 1914, o Congresso dividiu essas missões em escolas móveis (os professores regeriam 2 cursos, um diurno para crianças e um nocturno para adultos) e os cursos móveis (seriam somente ensinados adultos à noite);
- Em 1913/14, funcionaram 257 escolas em todo o país (232 no Continente e 25 nas ilhas);
- Em 1914/15, aumentou o nº de missões móveis para 336, sendo as províncias do Alentejo, da Estremadura e da Beira Alta as mais favorecidas.

Chega a falar-se de um movimento das Escolas Móveis que procurou adaptar, à instrução elementar de adultos, o método de ensino da leitura de João de Deus (Patrício, 1982:51).

No ano de 1914, são criados vários  **cursos nocturnos móveis**, dos quais, seis no distrito de Beja, cinco no distrito de Évora e onze no distrito de Portalegre (Patrício, 1982:62). Essas escolas móveis, após algum tempo de experiência, foram reorganizadas através da publicação do Decreto n.º 5336, de 24 de Março de 1919.

De 1911 a 1920, verifica-se uma quebra do analfabetismo devido, em parte, à estagnação demográfica verificada nesse período e também à acção desenvolvida pelas Escolas Móveis.

Curiosamente, em 2005, é retomado o conceito de **escola móvel**, embora se constitua, nesta fase, num projecto de ensino à distância, com recurso a uma plataforma tecnológica de apoio à aprendizagem. Teve início em 2005/2006, com alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, filhos de profissionais itinerantes. No ano lectivo 2007/2008, a Escola Móvel alargou-se a outros públicos (jovens com mais de 15 anos que, por vários motivos não concluíram a escolaridade obrigatória), sendo os objectivos e públicos deste projecto bem distintos das escolas móveis para adultos de outrora<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> [www.min-edu.pt](http://www.min-edu.pt), acedido em Maio de 2009.

#### **2.1.4. Medidas de combate ao analfabetismo da população portuguesa no século XX**

No início do século XX, o analfabetismo continuava a ser um problema grave entre a população. No ano de 1914, e no sentido de promover acções concretas conducentes ao combate dessa realidade, foram atribuídos vários subsídios a entidades que trabalhavam nessa área. A *Liga Popular contra o Analfabetismo* recebeu o maior valor (Patrício, 1982:62).

Em 1929, é criada a **Comissão de Educação Popular** (Decreto n.º 16 481, de 8 de Fevereiro), regulamentada pelo Decreto n.º 16 826. Na sequência deste diploma, é também publicado o Decreto n.º 18 724, de 5 de Agosto de 1930, o qual se dirigia a “*uma acção mais intensa em prol da diminuição do número de analfabetos*” (Patrício, 1982:65), através da criação dos cursos nocturnos.

No século XX, em Portugal, nesta área, é possível distinguir duas fases:

- (i) a **fase da alfabetização** até 1940;
- (ii) a **fase de escolarização** a partir de 1960 (patente nos *Recenseamentos Populacionais*).

A partir de 1940, a frequência da escola assume um papel cada vez mais importante, sendo já possível separar os indivíduos letrados dos indivíduos analfabetos. Neste momento, existe já um conjunto de sinais do esforço no combate ao analfabetismo generalizado, nomeadamente: os normativos legais com a criação das já referidas escolas móveis e a acção das ligas e de outras associações durante a 1.ª República.

Em 1952, são publicados outros dois decretos igualmente importantes sobre a matéria aqui referida: o Decreto-Lei n.º 38 968 (Plano de Educação Popular) e o Decreto n.º 38 969 (que regulamenta o anterior), ambos em 27 de Outubro.

Além dos cursos nocturnos, passam a funcionar também cursos diurnos e, em algumas situações específicas, as entidades patronais passam a ter a obrigação de ceder as instalações para aí funcionarem os cursos de educação de adultos.

### 2.1.5. Os Cursos de Ensino Primário Supletivo para adultos

Entre 1953 e 1956, decorre a **Campanha Nacional de Educação de Adultos**, numa atitude de combate do analfabetismo, “*entendida no quadro do Plano de Educação Popular*” (Patrício, 1982:70).

Dois anos mais tarde, em 1958, o ensino primário, seria novamente reformado.

Em 1973, foram criados os **Cursos de Ensino Primário Supletivo para Adultos** (Decreto-Lei n.º 489/73, de 2 de Outubro). Após o ano de 1973, desenvolve-se também um conjunto de Campanhas e Movimentos. Aqui, os referidos Cursos, conhecidos como **CEPSA´S**, tinham substituído os “*cursos de educação de adultos*”, os quais tinham sido antecedidos, desde 1952, pelos “*cursos nocturnos*”.

Os CEPSA´S tinham a duração de 3 semestres, com 12h30m de aulas por semana (a 1.ª fase era de alfabetização e na 2.ª fase, ocorria o exame equivalente ao da antiga 4.ª classe) e eram cursos ministrados por agentes do ensino primário. Em termos de taxas de aproveitamento escolar, nos CEPSA´S e nos cursos que os antecederam, estas eram muito baixas com 26,3% e 41,1% de aprovações, em 1973/74 e 1974/75, respectivamente.

Os CEPSAS´s, e as outras medidas na área da educação de adultos são regulamentados em 30 de Novembro de 1973, pela Portaria n.º 843/73. Por outro lado, a Portaria n.º 908/73, de 21 de Dezembro, regulamenta os Exames do Ensino Primário Supletivo para Adultos.

Ao longo do século XX, sobretudo na segunda metade, é cada vez mais frequente, a ideia de que a educação de adultos não se pode, nem deve, restringir às medidas no campo da alfabetização mas inscreve-se numa iniciativa mais global, de educação permanente.

É possível, assim, distinguir **2 tipos de iniciativas** no campo da educação e da promoção cultural dos adultos: aquela que era desenvolvida pelas associações populares e uma outra da competência do Estado. No entanto, nas actividades de educação de adultos, a figura do professor do ensino primário e da escola estavam muito presentes.



### 2.1.6. Indicadores estatísticos na década de 70

Em 1970, o número de mulheres analfabetas era quase o dobro do número de homens. Nove anos mais tarde, em 1979, as mulheres continuavam a evidenciar uma taxa de analfabetismo superior à dos homens. Entre as zonas rurais e as zonas mais urbanizadas e industrializadas, era evidente um contraste. Os distritos do Alentejo situavam-se nas situações mais desfavorecidas.

Entre 1972/73 e 1973/74, registou-se um aumento da frequência dos Cursos para Adultos o que se deve, em parte, relacionar-se com ao aumento das “*gratificações dos regentes*”, que eram os responsáveis pela organização dos mesmos (Ministério da Educação, 1979:21).

O Estado, até então um dos intervenientes directos na área de educação e formação de adultos, devido às baixas taxas de aproveitamento escolar nos CEPSA's, deixa de assumir, directamente, a responsabilidade do funcionamento de Cursos do Ensino Primário para Adultos.

A partir de 1974/1975, passam a ser as entidades culturais, desportivas e recreativas a assegurar a alfabetização e a preparação dos adultos para os chamados exames do Ensino Primário.

### 2.1.7. Criação de Associações de Educação Popular

Em 1974, através do **Decreto-Lei n.º 594/74, de 7 de Novembro** determina-se o direito à livre associação (constituição de associações): “*O direito à livre associação constitui uma garantia básica de realização pessoal dos indivíduos na vida em sociedade.*”; “*O direito à constituição de associações passa a ser livre e a personalidade jurídica adquire-se por mero acto de depósito dos estatutos.*”<sup>40</sup>

Neste contexto, facilitou-se a criação de Associações de Educação Popular, através do Decreto-Lei n.º 384/76, de 20 de Maio (Ministério da Educação, 1979:44-45).

Em 1977, ao nível dos grupos e associações populares, existiam 2510 instituições (442 culturais, 824 recreativas e 1244 desportivas).

---

<sup>40</sup> Com a publicação do **Decreto-Lei n.º 594/74, de 7 de Novembro** são revogados os Decretos-Leis n.ºs 39 660, de 20 de Maio de 1954, sobre o controle administrativo que vigorava junto das instituições e 520/71, de 24 de Novembro, que sujeitou as cooperativas, em certos casos, ao regime das associações.

Além destas iniciativas, há a destacar, também, acções de apoio à educação de adultos pela Direcção-Geral da Educação Permanente (DGEP) pertencente ao Ministério da Educação e Investigação Científica. Entre estes apoios, encontravam-se as **bolsas de actividades**, a concessão de **subsídios às Associações de Educação Popular** e o mecanismo de **destacamento de Professores**. O Decreto-Lei n.º 373/77, de 5 de Setembro, determinou o referido destacamento de professores. Estas bolsas de actividades começaram a ser concedidas em 1976. Quanto ao Regulamento das referidas Bolsas de actividades, o mesmo foi aprovado por Despacho de 12/7/78, da Secretária de Estado da Cultura. Por razões de ordem orçamental, não chegaram a ser concedidas (Ministério da Educação, 1979:46).

### **2.1.8. Papel dos organismos internacionais na educação e formação de adultos**

No ano de **1976**, há organismos internacionais, em que Portugal participa, que transmitem algumas recomendações sobre a Educação de Adultos, com destaque para a **Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em Nairobi**, em 1976. Aí se reforça, por exemplo, a **função da aprendizagem**, a qual *“deverá entender-se na sua acepção mais larga: política, económica, social e cultural e determina os conteúdos”* e os métodos pedagógicos devem adaptar-se às necessidades específicas” (Unesco, citado por Ministério da Educação, 1979:97).

No ano de **1977**, é extinta a Junta Nacional de Educação (Decreto-Lei n.º 70/77, de 25 de Fevereiro) e são criados serviços regionais no Ministério e Investigação Científica (Decreto-Lei n.º 137/77, de 6 de Abril).

Em **1977/1978**, o número total de cursos de educação básica primária (continente, ilhas e estrangeiro) era de 94 (91 no Continente). Daqueles, 13 eram oficiais e 81 aprovados financeiramente pela DGEP. Entre **1973/74 e 1977/78**, registou-se uma quebra acentuada do número de cursos referidos anteriormente.

Ao nível do ensino preparatório de adultos, funcionavam os  **cursos supletivos**, diurnos e nocturnos. Os segundos são intensivos, têm a duração de um ano lectivo e destinam-se a maiores de 14 ou de 18 anos. Quando funcionam em empresas, é celebrado um acordo com a DGEB (Ministério da Educação, 1979:48).

## 2.2. - 2.º Período (1979 a 1998)

O segundo período está delimitado pelos anos de 1979 e 1998.

### 2.2.1. Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base dos Adultos

No ano de 1979, com a **Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro**, foi atribuída ao Governo a responsabilidade de, no prazo de 6 meses, elaborar o *Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base dos Adultos*. Definem-se, nesse normativo, as finalidades do Plano, especificamente “*a eliminação sistemática e gradual do analfabetismo e o progressivo acesso a todos os adultos que o desejem aos vários graus da escolaridade obrigatória*” (Ministério da Educação, 1979: 83). Há um reforço da valorização pessoal dos adultos e da progressiva participação dos cidadãos na vida social, cultural e política. A Educação de Adultos engloba, neste período, 3 áreas de intervenção: a *alfabetização*, a *educação dos adultos* e a *educação popular*. Para a execução do PNAEBA, foram definidos vários Programas essenciais à concretização dos principais objectivos.

Além do PNAEBA, há um outro instrumento fundamental para a execução do que está previsto na Lei de 1979, especificamente o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA). Este último, tem como função “*participar na elaboração do Plano e acompanhar activa e participadamente a sua execução e avaliação*” (Patrício, 1982:73).

Patrício (1982:71) refere que a Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro, “*parece ter como objectivo prioritário a eliminação do analfabetismo, ainda que ligue sempre, no seu articulado, a alfabetização à educação de base*”.

No **Decreto-lei n.º 61/79, de 30 de Março**, são estabelecidas as normas relativas ao Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos.

No ano de 1979, a “*escolaridade obrigatória*” de 6 anos é apenas uma imposição legal, pois 20% das crianças não prossegue estudos para além do 4.º ano de escolaridade. Através de **inquérito realizado à população, realizado em 1979**, foi possível conhecer os índices de escolarização da população adulta no continente, no campo da educação:

- 23% não sabia ler nem escrever;

- 9% somente tinha realizado o exame do Ciclo Preparatório ou equivalente;
- Apenas 3% da população tinha frequência de um curso superior (Ministério da Educação, 1979:22)

### 2.2.2. Rede de Casas do Povo e Centros Culturais

Além das associações populares, existia, também, uma **rede de Casas do Povo**. No ano de 1979, existiam 1139 Casas do Povo distribuídas pelo Continente e Ilhas. Existiam também os **Centros Culturais** em Évora, Covilhã, Setúbal e Caldas da Rainha, cuja área de actuação era o respectivo distrito (Ministério da Educação, 1979: 53). A alfabetização e a chamada educação não formal são asseguradas por estas associações e organizações de cariz popular.

Assim, podemos afirmar que os apoios e iniciativas na área da educação e formação de adultos assumem 3 níveis distintos: *(i)* estatal, *(ii)* privado e *(iii)* local.

Naquele período, regista-se, ainda, a ideia de transformar juridicamente as Casas do Povo em **Centros de cultura e educação permanente** (Ministério da Educação, 1979: 90).

No sentido da valorização pessoal de todas as aprendizagens e experiências dos adultos, há já, neste período, uma referência muito clara ao paradigma de aprendizagem ao longo da vida, através de uma *“avaliação de toda a formação anterior do adulto, bem como da “aprendizagem inorganizada” realizada por ele ao longo da vida”* e daí o surgimento, **em 1979, como uma necessidade na área da educação e formação de adultos**, *“dum sistema de créditos e de unidades de valor tanto no que respeita à formação geral, como à qualificação profissional”* (Ministério da Educação, 1979:100).

### 2.2.3. O Instituto de Educação de Adultos

Propõe-se, em 1979, a criação de um **Instituto de Educação de Adultos** (Ministério da Educação, 1979:109), como já nos referimos anteriormente, e a definição de determinados aspectos como *“Saber ler e escrever sem possuir qualquer grau”* agregando aí os indivíduos que frequentaram a escola sem obter um grau de escolaridade, e aqueles que não tendo essa oportunidade detêm a competência de saber

ler e escrever (Candeias, 2004:66). Esta instituição nunca foi criada até ao aparecimento da ANEFA, em 1999.

#### **2.2.4. Os projectos de educação de adultos da Universidade de Évora e da Universidade do Minho**

Após 1974, com um novo regime político, criou-se em Lisboa, um gabinete governamental com a responsabilidade de definir e implementar acções de educação de adultos. Algumas universidades, da altura, entenderam a importância dessa área, de que foram exemplos as Universidades de Évora e a Universidade do Minho.

Alguns países nórdicos tinham, já nessa altura, uma experiência consolidada que poderia ser útil no desenvolvimento de um quadro de medidas educativas para a população adulta portuguesa, tal como se pretendia. A Suécia foi (e continua ser) um dos exemplos. A partir de 1976, e por intervenção da DGEP, foi possível contar, em Portugal, com a colaboração de investigadores e docentes de universidades suecas, que vieram trabalhar para o já referido gabinete e para a Universidade do Minho (Braga), de que é exemplo Johan Norbeck da Universidade de Linköping (Norbeck, 2004:46). Foi esta universidade que viria a colocar um desafio a duas universidades portuguesas, a Universidade de Évora e a Universidade do Minho.

De seguida, apresentaremos uma breve abordagem aos projectos de educação de adultos dessas duas academias. Na primeira, referimo-nos a um exemplo de uma prática na educação e formação de adultos do Alentejo e, na segunda, à criação da Unidade de Educação de Adultos, na qual se viria a ancorar toda a actividade e projectos relacionados com a educação de adultos e que ainda, hoje, se mantém, com uma forte intervenção em estudos, reflexões e contributos sobre o que tem vindo a ser feito na educação de adultos em Portugal.

A **Universidade de Évora**, imbuída da função de serviço à comunidade, decide, em **1979**, realizar o *Curso de Sensibilização e Início de Formação de Educadores de Adultos*, organizado na Divisão de Pedagogia e Educação. Na altura, o Projecto de Educação de Adultos da academia eborense tinha como coordenador o Prof. Manuel Ferreira Patrício. O objectivo principal desse projecto, na sua globalidade, foi contribuir para a implementação de medidas na área da alfabetização e educação de base dos adultos, no seguimento daquilo que havia sido definido na Lei n.º 3/79.

As razões que conduziram a criação desse curso, desenvolvido entre **7 de Abril e 23 de Junho de 1979**, foram quatro:

- 1.<sup>a</sup> Constituir-se como uma resposta ao desafio colocado pela Universidade de LinKöping (Suécia) a 2 universidades portuguesas, a de Évora e à Universidade do Minho;
- 2.<sup>a</sup> Formar educadores de adultos, ou como refere Patrício (1982:19) “*agentes de educação de adultos*”;
- 3.<sup>a</sup> Criar uma “*rede informal*”, na área da Educação Permanente;
- 4.<sup>a</sup> Promover o trabalho de pesquisa na área da educação de adultos.

Além da Universidade de Évora, outras instituições de ensino superior, iniciam um trabalho de pesquisa e de investigação na área da educação de adultos. É o caso da **Universidade do Minho**, na qual foi criada a Unidade de Educação de Adultos (UEA), em **1976**. A UEA tem sido, desde há muitos anos, uma instituição preocupada e envolvida em projectos de investigação nacionais e internacionais, na área da educação de adultos, entre outras. Ao longo dos anos, a Universidade do Minho tem sido convidada a participar em estudos e reformas do Sistema Educativo.

Em **1986** foi constituída uma Comissão para a Reforma do Sistema Educativo, em que uma das áreas era a Educação de Adultos, cujo grupo de trabalho era coordenado pelo Prof. Licínio Lima, da Universidade do Minho (Melo, 2006:12-13). Em 1999, a UEA elaborou um estudo relativo à organização e desenvolvimento das medidas de Educação e Formação de Adultos em Portugal.

Ao longo deste período, a UEA da Universidade do Minho tem desenvolvido sistemática e profícua actividade científica na área da Educação de Adultos.

### **2.2.5. Ensino Recorrente nas escolas – Ensinos Básico e Secundário**

Além das iniciativas na área da alfabetização e outras iniciativas de dimensão e impacto reduzidos, durante muito tempo, como refere Norbeck “*havia apenas uma forma de educação de adultos em Portugal aceite por todos: o ensino nocturno para adultos que pretendiam continuar os seus estudos após a escolaridade obrigatória.*” (2004:51).

O **Ensino Recorrente** foi entendido como um subsistema da Educação de Adultos, possibilitando uma oportunidade de acesso à escolaridade a todos os que, por vários motivos, não usufruíram dela na idade própria. De forma organizada e com um plano de estudo, permitiu a obtenção de um nível de escolaridade, equivalente ao obtido através do ensino regular. Destina-se, essencialmente, a adultos, mas também foi frequentado por jovens que deixaram os cursos diurnos para ingressarem nos cursos nocturnos.

Melo<sup>41</sup> refere que, no ensino recorrente, em Portugal, apesar de se ter investido muito dinheiro, a avaliação final *“se cifrou aliás por péssimos resultados, chegando um aluno adulto a custar mais ao erário público, para atingir por esta via um 12.º ano, do que um estudante universitário para obter a sua licenciatura...”* (2006:13)

No que se refere ao **1.º Ciclo do Ensino Recorrente**, os objectivos, plano curricular e formas de avaliação dos níveis de educação de base para adultos ao nível do 1º ciclo foram regulamentados pela Portaria nº 95/87, de 10 de Fevereiro, entretanto revogada pela Portaria nº 432/1989, de 14 de Junho.

Em **1982**, são criados os cursos, a nível do ciclo preparatório, no âmbito de um projecto experimental de educação recorrente de adultos (Despacho Normativo n.º 103/82, de 24 de Junho), cujo público-alvo está claramente identificado no artigo 20.º da Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

No que se refere ao **2.º Ciclo do Ensino Básico Recorrente**, em **1988**, a responsabilidade dos cursos de ensino preparatório nocturno passa para a Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (Portaria nº 243/1988, de 19 de Abril), cujas disposições referentes a estes cursos estavam contidas no Despacho Normativo nº 73/86, de 25 de Agosto, entretanto revogado em 1988 (Despacho Normativo n.º 58/1988, de 22 de Julho).

Em **1991**, é estabelecido o quadro geral da organização e desenvolvimento da educação de adultos, nas suas vertentes de ensino recorrente e de educação extra-escolar (Decreto-Lei nº 74/1991, de 9 de Fevereiro), surgindo também orientações/disposições sobre os cursos do **Ensino Recorrente ao nível do 3.º Ciclo do Ensino Básico**. Neste âmbito, importa referir o Despacho Normativo N.º 73/86, de 25 de Agosto (alterado pelo Despacho Normativo 42/88, de 15 de Junho) que estabeleceu, a título experimental, um plano curricular. Nesse mesmo ano, através da publicação do Despacho n.º 34/EBS/86, de 19 de Setembro, definiu-se um sistema de unidades capitalizáveis com o objectivo de permitir, a cada aluno, progredir em ritmo próprio,

---

<sup>41</sup> Numa comunicação apresentada na Universidade do Minho, por ocasião da comemoração do 30.º aniversário da Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, em 10 de Outubro de 2006.

numa perspectiva de desenvolvimento individualizado de aprendizagem e de autoformação. O Despacho Normativo n.º 189/93, de 7 de Agosto, criou o 3.º Ciclo do Ensino Básico Recorrente (CEB) que adopta um programa por disciplina ou área disciplinar constituído por uma sequência de unidades.

No ano lectivo 2008/2009, nas escolas da área de intervenção da Direcção Regional de Educação do Alentejo, subsistem algumas escolas a funcionar com o 3.º CEB Recorrente. Não há legislação a revogar estes normativos, pelo que, à data, se mantêm em vigor. No Quadro 18, podemos ter uma perspectiva dessa realidade:

**Quadro 18. Rede do Ensino Recorrente na Região Alentejo, no ano lectivo 2008/2009  
(por Unidades e Módulos Capitalizáveis)**

Modalidade do Ensino Recorrente	N.º cursos		N.º alunos	
	<i>Ensino Básico Recorrente por Unidades Capitalizáveis</i>	4	3 EP	16
1 EPC			5 EPC	
<i>Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis</i>	13	12 EP	185	171 EP
		1 EPC		14 EPC
<b>Total</b>	<b>17</b>		<b>201</b>	

Fonte: Direcção Regional de Educação do Alentejo, Abril de 2009.

Legenda: EP - Escola Pública; EPC – Escolas de Ensino Particular e Cooperativo

A rede de oferta do 3º Ciclo Básico Recorrente por Unidades Capitalizáveis tem vindo a ser, progressivamente, substituída por Cursos de Educação e Formação de Adultos B2 e B3 (tal como acontece com o ensino secundário recorrente) e, neste momento, é residual (apenas 16 alunos do total de 187 referidos anteriormente, frequentam o 3.º Ciclo Básico Recorrente no Alentejo, distribuídos por três escolas públicas e um estabelecimento do ensino particular e cooperativo).

Para o ano lectivo 2009/2010, na região Alentejo, estaria previsto o funcionamento de 5 turmas do 12.º ano do Ensino Secundário Recorrente, não sendo constituída qualquer turma do 3.º Ciclo do Ensino Básico Recorrente por Unidades Capitalizáveis (DREAlentejo, Julho de 2009).

No Ensino Secundário, emerge, também, o sistema de ensino por Unidades Capitalizáveis (Despacho Normativo nº 193/1991 que estabelece as disposições sobre os cursos do ensino recorrente ao nível do 3.º Ciclo do Ensino Básico e ensino secundário por unidades capitalizáveis, de 5 de Setembro e o Despacho Normativo n.º 189/93, de 7 de Agosto).



A criação de cursos do ensino secundário recorrente, em regime experimental, com os respectivos planos curriculares (cursos de carácter geral do Ensino Secundário), inicia-se em 1992 (Despacho n.º 273/ME/1992, de 10 de Novembro).

Ao nível do Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis, no ano lectivo **1993/1994**, ocorreu o alargamento do regime experimental iniciado no ano lectivo anterior, definindo-se uma rede de 20 escolas (Despacho n.º 41/SEED/94). Estes cursos conduzem à obtenção de uma qualificação profissional de nível III. Em 1996 (Despacho n.º 16/SEE/96, de 29 de Abril), ocorre a generalização desta modalidade de ensino e a criação de mais 7 cursos de qualificação profissional de nível III.

O Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis é extinto no ano lectivo 2007/2008, ao abrigo da alínea b) do artigo 41.º da Portaria n.º 550-E/2004, de 21 de Maio. Ao abrigo desta Portaria é criado o **Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis**, que ainda se mantém em vigor, mas que tende a ser substituído pelas novas ofertas formativas para adultos, nomeadamente os cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA).

#### **2.2.5.1. Estrutura e meios afectos ao Ensino Recorrente**

##### **- Centros de Área Educativa (CAE)**

O Decreto-Lei n.º 141/93, de 26 de Abril, que definiu a orgânica e competências das Direcções Regionais de Educação (DRE) e do Ministério da Educação, no art. 2.º prevê a criação, no âmbito de cada DRE, de **Centros de Área Educativa** (adiante designados CAE). “*Os CAE abrangem, assim, áreas com dimensão, complexidade e características muito diversas*” (Portaria n.º 79-B/94, de 4 de Fevereiro).

##### **- Coordenações concelhias**

No que diz respeito aos responsáveis pela Educação de Adultos nas escolas públicas, além do Conselho Executivo responsável pelos cursos nocturnos e dos respectivos assessores, existe também, como estrutura educativa de nível(is) concelhio(s), um(a) **professor(a) coordenador(a) responsável pelo Ensino Recorrente, a Educação Extra-Escolar e a Educação e Formação de Adultos, na sua globalidade**. As coordenações concelhias dependiam, directamente, da Direcção Regional de Educação, às quais competiam funções específicas. No caso da Direcção

Regional de Educação do Alentejo (DREA), as **atribuições do coordenador concelhio** foram as que, de seguida, se transcrevem (Ofício-Circular n.º 72/2003, de 13/10)<sup>12</sup>:

1. *“apoiar e acompanhar, ao nível concelhio(s), as actividades de ensino recorrente, educação extra-escolar e educação e formação de adultos numa perspectiva formativa. Em qualquer curso quer do ensino básico quer do ensino secundário;*
2. *garantir a existência de meios e documentos de trabalho necessários ao desempenho das actividades próprias destas modalidades de educação;*
3. *estabelecer contactos e colaborar com as estruturas pedagógicas, sociais e administrativas cuja intervenção seja necessária ao bom funcionamento das actividades;*
4. *promover a organização das acções numa perspectiva de convergência e racionalização dos recursos disponíveis;*
5. *assegurar de uma forma sistemática as ligações com a DREA, por forma a desenvolver as acções entendidas convenientes para um perfeita articulação no âmbito das atribuições desta valência;*
6. *recorrer e assegurar uma constante difusão de documentação sobre educação de adultos;*
7. *coordenar toda a informação relativa às diversas acções e informar a DREA de todos os elementos que lhe forem solicitados;*
8. *participar e desenvolver acções de informação e de esclarecimento dos formandos dos cursos de ensino recorrente, educação extra-escolar e de educação e formação de adultos;*
9. *organizar em colaboração com o órgão de gestão dos agrupamentos/escolas e com os professores, a estatística referente aos diferentes cursos;*
10. *estabelecer um diálogo permanente com os docentes e com os formandos, com vista à superação de dificuldades educativas;*
11. *apoiar o ensino nos estabelecimentos prisionais de forma a operacionalizar o projecto educativo;*
12. *estabelecer uma articulação com os órgãos de gestão dos agrupamentos/escolas de forma a operacionalizar a utilização dos recursos e meios disponíveis.”*

Estas Coordenações concelhias foram extintas em 2007 (cf. ponto 2.3.9).

## **2.2.6. Educação Extra-Escolar**

No que respeita à já referida **Educação Extra-escolar**, em **1993**, foi publicado o Despacho nº 37/SEEBS/93, de 15 de Setembro, que definiu a organização dos respectivos cursos.

---

<sup>12</sup> Fonte: DREAlentejo, 2008.

A Educação Extra-Escolar, de acordo com os nºs 1 e 2 do art. 23º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), “*tem como objectivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência*”, valorizando a continuidade de percursos educativos e formativos, na perspectiva de uma educação permanente. A Educação Extra-Escolar, ainda segundo a referida Lei, n.º 4 do Art. 4º “*engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal*” e é “*constituída pelo conjunto de actividades educativas que se processam fora do sistema regular de ensino, através de processos formais e não formais.*”<sup>43</sup>

Os Cursos de Educação Extra-Escolar destinam-se a indivíduos com baixos níveis de escolaridade que já não se encontram em idade normal de frequência do ensino regular. Distinguem-se vários tipos de cursos: cursos de alfabetização, cursos de actualização, cursos sócio-educativos e cursos sócio-profissionais que não conferem um grau académico, mas possibilitam a aquisição ou melhoria de competências já adquiridas.

### **2.3. - 3.º Período (1999 a 2009)**

O terceiro período está delimitado pelos anos de 1999 e 2009.

#### **2.3.1. A criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos**

Como já foi referido anteriormente, em **1999**, é criada a **Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos** (ANEFA). Trata-se de um instituto público, de dupla tutela dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social, funcionando em regime de instalação, por um período de 2 anos. No Decreto-Lei n.º

---

<sup>43</sup> Fonte: [www.drec.min-edu.pt](http://www.drec.min-edu.pt), acedido em 10.04.2008.

387/1999, de 28 de Setembro, estão definidas as suas atribuições, a sua estrutura e o seu funcionamento.

Na história de criação desta agência, há necessidade de referirmos o papel do **Grupo de Missão para a Educação e Formação de Adultos**, criado através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98, de 14 de Julho. O objectivo fundamental desta Resolução consistia em promover a criação de um modelo de educação e formação de adultos. Este Grupo de Missão (GMEFA) funcionou até Dezembro de 1999. O trabalho desenvolvido por este Grupo teve como consequência o lançamento das primeiras medidas como a encomenda do Referencial de Competências-Chave, a redacção do Decreto-Lei de criação da ANEFA, a revista S@ber+, entre outras.

No âmbito da comissão instaladora da ANEFA, os vários Ministérios (Finanças, do Trabalho e da Solidariedade, da Educação e da Reforma do Estado e da Administração Pública) criam diversas equipas de projecto, em **Novembro de 2000** (como descreveremos, adiante, no ponto 3.5.1.3., aquando da descrição da estrutura orgânica da ANEFA).

A ANEFA inicia as actividades em Janeiro/Fevereiro de 2000, dando então, continuidade ao trabalho desenvolvido pelo Grupo de Missão que a criou e iniciou o trabalho na área da educação e formação de adultos, privilegiando áreas específicas:

- a) a construção de um sistema de reconhecimento e validação de competências e aprendizagens dos adultos;
- b) os cursos de educação e formação de adultos;
- c) as Acções S@ber+;
- d) os modelos e metodologias ao nível da intervenção pedagógica, social e educativa para adultos.

Ao nível das ofertas formativas para adultos, são criados os **Cursos de Educação e Formação de Adultos** (cursos EFA), com dupla certificação escolar e profissional, em 2000 (Despacho Conjunto n.º 1083/2000, de 20 Novembro).

Em **Novembro de 2000**, são criados os primeiros seis **Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)**, em observação.

Através da publicação do Despacho Conjunto n.º 919-A/2001, de 8 de Outubro, são criados 42 Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros de RVCC), a funcionar em **2001 e 2002**.

Nos três anos seguintes, a rede de Centros continuou a aumentar (cf. Capítulo 5).

### **2.3.2.O Sistema Nacional de RVCC/Plano Nacional de Emprego**

Quase um ano depois, em **Setembro de 2001**, é criada uma **Rede Nacional de Centros RVCC** (Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro) a partir da qual se promove o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Os Centros de RVCC e o Sistema Nacional de RVCC inscrevem-se na Estratégia Europeia para o Emprego (EEE) e no Plano Nacional de Emprego (PNE). Este último foi desenhado, numa 1.ª fase, para um período de cinco anos (1998-2002) e, numa 2.ª fase, para um período de 4 anos, que decorreu entre 2003-2006 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 185/2003, de 3 de Dezembro).

Ao mesmo tempo que se organizavam as respostas formativas e educativas para a população adulta, são criados os instrumentos financeiros de apoio às medidas supra referidas. Assim, em Março de 2001, é aprovado pelos **Ministérios do Trabalho e da Solidariedade e da Educação**, o Regulamento que define o regime de acesso aos apoios concedidos pela intervenção operacional da educação - PRODEP III<sup>44</sup> - no âmbito da Medida nº 4, acção nº 4.1 "*Reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos e competências adquiridos ao longo da vida*" (Despacho Conjunto n.º 262/2001, de 22 de Março).

Algumas entidades públicas e privadas são acreditadas como potenciais promotoras de Centros RVCC, num concurso realizado em 2001.

No ponto 3.5.3. deste trabalho, descrevemos os pressupostos que estiveram subjacentes à criação do Sistema Nacional de RVCC, em Portugal.

---

<sup>44</sup> PRODEP III é o Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, acordado com a Comissão Europeia e que vigorou no âmbito do III QCA, no período de 2000 a 2006.

### 2.3.3. O concurso nacional para a Acreditação de Avaliadores Externos

Sob o ponto de vista legal, é importante referirmos, também, o procedimento concursal para a acreditação de avaliadores externos, enquanto um dos elementos externos à equipa mas que integra o eixo da certificação do processo de RVCC (cf. 3.5.11.3).

Em **2003** (além de um novo concurso nacional para a acreditação de entidades promotoras de mais Centros de RVCC, de acordo com o Despacho n.º 1 050/2004, de 16 de Janeiro), é regulamentado o processo de acreditação de avaliadores externos, que integram as sessões de Júri de Validação (Despacho n.º 13 563/2002, de 15 de Junho). Actualmente, estes júris são designados Júris de Certificação. Posteriormente, decorre o Concurso Nacional para a Acreditação de Avaliadores Externos (Aviso n.º 9 534/2002, de 2 de Setembro), sendo publicadas as listas dos candidatos acreditados como avaliadores externos dos Centros RVCC, ordenados por ordem alfabética e por NUT III (Despacho n.º 9770/2003, de 16 de Maio).

Em **2004**, é publicada uma lista nacional de candidatos acreditados, no âmbito do Concurso de Acreditação de Avaliadores Externos (Despacho Conjunto n.º 9494/2004, de 14 de Maio), num período em que a Educação e Formação de Adultos estava na tutela da Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV).

O papel do avaliador externo nos Júris de Validação visa (Dias, 2006):

*“fazer a ponte, tripla, entre o Adulto, o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e a sociedade em que estamos integrados. Sendo mediador, o Avaliador Externo tem a obrigação de reforçar a auto-estima do Adulto, apontando as vias pelas quais ele deve assumir-se como pessoa em permanente processo auto-criativo. É, pois, como mediador social, mas também como educador, que interpretamos a nossa função nos Júris de Validação.”*

Com o alargamento da Rede Nacional e Regional de Centros que se verificou em **2006**, tornou-se necessário proceder à abertura de um novo concurso para acreditação de mais avaliadores externos que passam a integrar a Bolsa de avaliadores externos (o regulamento do procedimento é aprovado pelo Despacho n.º 29856/2007, de 27 de Dezembro/ Aviso n.º 2473/2008, de 31 de Janeiro).

### **2.3.4. A extinção da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos e a criação da Direcção-Geral de Formação Vocacional**

Na sequência da nova Lei Orgânica do Ministério da Educação, no último trimestre de **2002**, ocorre a extinção da ANEFA dando lugar à Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), através do Decreto-lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro.

A DGFV é um serviço central do Ministério da Educação (deixando de existir a dupla tutela que esteve na base da criação da ANEFA) com competências e responsabilidades nas áreas de Formação e Qualificação de Jovens, Formação e Qualificação de Adultos, Certificação de Competências e Informação e Orientação Vocacional. No âmbito dos Centros RVCC, em particular, passou a constituir-se como o organismo responsável pela regulação, acompanhamento e avaliação do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

### **2.3.5. Da extinção da Direcção-Geral de Formação Vocacional à criação da Agência Nacional para a Qualificação, I.P.**

Na sequência da extinção da Direcção-Geral de Formação Vocacional, em Outubro de **2006**, constituiu-se a Agência Nacional para a Qualificação, I.P., cuja criação e aprovação da respectiva estrutura orgânica ocorre através da publicação do Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho.

A Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) é um instituto público de dupla tutela, dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica, sendo que a sua missão é “*coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.*” (n.º 1, do art. 3. do Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho).

Para consolidar essa missão há instrumentos fundamentais, em torno dos quais se desenvolve toda a estratégia e implementação dos objectivos traçados, por um lado a Rede de Centros Novas Oportunidades e, por outro, o Catálogo Nacional de Qualificações, que será abordado adiante. <sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> [www.anq.gov.pt](http://www.anq.gov.pt), acedido em Julho de 2009.

De acordo com a informação disponível no site da ANQ, I.P, as principais atribuições da ANQ, são as que a seguir transcrevemos:

- *“Coordenar e dinamizar a oferta de educação e formação profissional de dupla certificação, destinada a jovens e a adultos, participando na definição de orientações para os modelos de financiamento e para a afectação de recursos relativamente às ofertas de qualificação para jovens e adultos;*
- *Consolidar, no quadro do combate à exclusão, ao abandono escolar e à inserção precoce na vida activa, a diversificação das ofertas de educação e formação de jovens e adultos;*
- *Participar na definição de mecanismos de avaliação integrada e de incentivo à qualidade, no âmbito das ofertas de educação e formação de jovens e adultos;*
- *Participar na definição da orientação estratégica, das opções políticas e do regime legal das ofertas de educação e formação de jovens e adultos e do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências;*
- *Desenvolver e gerir o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, escolares e profissionais, assegurando a coordenação da Rede de Centros Novas Oportunidades;*
- *Conceber e manter actualizado o Catálogo Nacional de Qualificações com o apoio dos Conselhos Sectoriais para a Qualificação, assegurando a concepção de percursos de educação e formação de jovens e adultos, de carácter flexível, modular e capitalizável;*
- *Mobilizar, em cooperação com outros actores, a procura de novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida;*
- *Dinamizar a inovação no domínio do currículo, das metodologias e dos recursos pedagógicos.”*

Em termos de organização interna, a ANQ, I.P. compreende uma “*estrutura nuclear*” e uma “*estrutura matricial integrada por equipas multidisciplinares*” (art. 1.º da Portaria n.º 959/2007, de 21 de Agosto). No que respeita à estrutura nuclear, a ANQ,



I.P. é constituída por oito unidades orgânicas, conforme se apresenta no quadro seguinte:

**Quadro 19. Estrutura nuclear da ANQ, I.P.**

1	Departamento de Gestão Integrada de Sistemas de Qualificação (DGISQ)
2	Departamento de Referenciais de Qualificação (DRQ)
3	Departamento de Coordenação e Gestão da Rede de Centros Novas Oportunidades (DCNO)
4	Departamento Financeiro e de Organização (DFO)
5	Núcleo de Recursos Humanos e Desenvolvimento Organizacional (NRHDO)
6	Núcleo de Comunicação Interna (NCI)
7	Núcleo de Informática (NI)
8	Núcleo de Assessoria (NA)

Fonte: Portaria n.º 959/2007, de 21 de Agosto (art. 2.º).

### **2.3.6. Um novo enquadramento legal decorrente da *Iniciativa Novas Oportunidades***

Em **2005**, assistimos uma viragem na orientação das políticas na área da educação e formação de adultos e de jovens, com um acentuado envolvimento político no centro dessa preocupação.

No âmbito de uma medida governamental, e para fazer face à situação de qualificação escolar e profissional da população portuguesa, foi criada a Iniciativa Novas Oportunidades, que assenta em **dois eixos fundamentais**<sup>46</sup>, a desenvolver, adiante, no ponto 3.6 deste trabalho.

De um modo geral, podemos referir que esta iniciativa assenta em **3 princípios fundamentais**:

- (i) integração das ofertas de educação e formação;
- (ii) valorização de percursos formativos de dupla certificação;
- (iii) promoção da oferta de formação profissionalizante dirigida a adultos pouco escolarizados.

Foi neste contexto social e educativo que os Centros de RVCC voltam a ter uma nova lógica de organização e função junto da população adulta.

No ano de **2005**, decorre um concurso para acreditação de outras entidades públicas e privadas, **alargando-se a rede às escolas públicas do Ministério da Educação**. Em

<sup>46</sup> Fonte: [www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt), acedido em Dezembro de 2008.

acréscimo à rede já existente, são criados, para funcionarem em 2006, no Alentejo <sup>17</sup> mais **22** Centros de RVCC (Despacho Conjunto n.º 449/2006, de 5 de Junho; Despacho n.º 17747/2006, de 31 de Agosto) promovidos por entidades previamente acreditadas.

Em 2008, em acréscimo à malha já existente, ocorre um novo alargamento da rede de Centros a nível nacional (Despacho n.º 6950/2008, de 10 de Março). **Até à data a rede, no Alentejo,** é constituída por 40 Centros, dos quais 25 promovidos por escolas e agrupamentos de escolas do Ministério da Educação.

De referir, ainda, que no âmbito dos processos de RVCC, no ano de 2008, houve uma forte aposta também nos percursos de RVCC Profissional (Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio).

A estratégia de crescimento e de estabilidade da rede de Centros de RVCC, no contexto nacional e, sobretudo, regional, será apresentada no Capítulo 5.

Devido ao alargamento da rede e no contexto da Iniciativa Novas Oportunidades, **foi necessário publicar as novas orientações de funcionamento dos Centros RVCC às escolas e agrupamentos de escolas,** dadas as especificidades de funcionamento em função de um modelo organizacional centrado no ano lectivo e não por ano civil (Despacho n.º 15 187/2006, de 14 de Julho). Mais tarde, em 2007, este Despacho viria a ser revogado pelo Despacho n.º 7 794/2007, de 27 de Abril, o qual definiu novas orientações relativas aos Centros Novas Oportunidades das escolas e dos agrupamentos de escolas, instituindo a constituição das equipas técnico-pedagógicas e reestruturando a função de coordenação, entre outros aspectos.

No final de **2006,** ocorre o **alargamento** no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, **dos Referenciais de Competências-Chave ao nível secundário de educação** (12.º ano de escolaridade).

Torna-se evidente todo o esforço que decorre ao nível da organização das ofertas, do enquadramento legal e da mobilização das pessoas. Importa, a este respeito, referir que, além do recurso a cartazes, panfletos e/ou Internet, organizou-se também uma forte **campanha mediática de divulgação da Iniciativa** junto dos órgãos de comunicação social (2007, 2008, 2009; cf. 3.6.7.). O balanço de dois anos de implementação da Iniciativa Novas Oportunidades foi publicado em 2007 (ME&MTSS: 2007).

No âmbito do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, desenvolvido nos Centros Novas Oportunidades, **são regulamentadas as**

---

<sup>17</sup> Correspondente à área de intervenção da Direcção Regional de Educação do Alentejo e não de acordo com as matrizes de delimitação geográfica da Nomenclatura de Unidades Territoriais para fins estatísticos (NUTS) (Decreto-Lei n.º 46/89, de 15 de Fevereiro).

**acções de formação de curta duração** (Despacho n.º 9 937/2007, de 29 de Maio) destinadas aos adultos em processo de RVCC, até um limite máximo de formação de 100 horas por cada adulto em processo de RVCC. *“Esta formação é distinta da formação complementar prevista no n.º 3 do art. 6.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro, dado não se tratar de uma formação de carácter residual, pelo que não poderá ser desenvolvida pelos Centros Novas Oportunidades”* (n.º 3 do art. 1.º do Despacho n.º 9937/2007, de 29 de Maio).

Sobre as ofertas formativas para adultos, destaque para as alterações que, a partir de finais de **2006**, se começam a registar no funcionamento dos Cursos EFA de nível básico e secundário e nas habilitações para a docência dos formadores que integram as equipas técnico-pedagógicas responsáveis pela formação de base nos Cursos EFA, e também aqueles que constituem as equipas técnico-pedagógicas dos Centros Novas Oportunidades (Despacho n.º 26 401/2006, de 29 de Dezembro; Despacho n.º 11 203/2007, de 8 de Junho).

Os Cursos EFA de nível básico e secundário, desde que foram criados (os segundos a funcionar desde 2007), tiveram várias alterações no respectivo enquadramento jurídico. **Entre 2006 e 2008**, foram publicados três normativos diferentes. A Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho constituiu o normativo onde se define pela primeira vez, o regime jurídico dos Cursos EFA, de ambos os níveis, básico e secundário, e de níveis 2 e 3 de formação Profissional. Actualmente, o regime jurídico para os Cursos EFA é a Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março.

No âmbito de um conjunto de medidas que promovam **o acesso de todos, em igualdade de circunstâncias**, a uma resposta de qualificação/formação, os Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, no ano de **2007** (ano em que se comemorou o **“Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos”**), publicam diplomas legais que vão ao encontro das necessidades de pessoas com deficiências ou incapacidade, permitindo-lhes igualdade de oportunidades no acesso às novas oportunidades em matéria de qualificação, nomeadamente através do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) adquiridas por via formal, não formal e informal e a outras ofertas de educação e formação de adultos permitindo, nas duas situações, o acesso a uma habilitação escolar (Despacho n.º 29176/2007, de 21 de Dezembro).

### 2.3.7. O Quadro Comunitário de Apoio – QREN

Outro importante instrumento de apoio ao incremento e difusão das ofertas e respostas de qualificação para adultos foi o **Quadro de Referência Estratégico Nacional para o período de 2007-2013**, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2007, de 3 de Julho.

De entre os vários Programas Operacionais que o constituem, destaca-se o Programa Operacional do Potencial Humano (POPH). A actividade do POPH organiza-se em torno de 10 eixos.

É no **Eixo 2**, denominado “*Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida*”, que se inserem os Centros de RVCC, agora designados Centros Novas Oportunidades. Neste eixo, distinguem-se quatro tipologias de intervenção:

- 2.1 – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências;
- 2.2. – Cursos de Educação e Formação de Adultos;
- 2.3 – Formações Modulares Certificadas;
- 2.4 – Reequipamento e Consolidação da Rede de Centros de Formação.

No decorrer do ano **2008**, foram aprovados os regulamentos específicos de cada uma destas tipologias em que é definido o regime de acesso aos apoios concedidos no âmbito de cada uma das tipologias de intervenção. O regulamento específico respeitante aos Centros Novas Oportunidades está definido no Despacho n.º 18229/2008, de 8 de Julho.

Ao Tema Potencial Humano, o Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) estabeleceu o seguinte desígnio “*Potencial Humano com prioridade para intervenções no âmbito do emprego privado e público, da educação e formação e da formação avançada, promovendo a mobilidade, a coesão social e a igualdade de género, num quadro de valorização e aprofundamento de uma envolvente estrutural propícia ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação.*”<sup>48</sup> O investimento na qualificação dos portugueses adultos, encontra, neste programa, o apoio necessário e a qualificação é entendida como uma questão estrutural, indispensável ao desenvolvimento e a um crescimento económico e social, que nos torne mais competitivos e a par dos nossos parceiros europeus.

---

<sup>48</sup> Fonte: [www.poph.qren.pt](http://www.poph.qren.pt), acedido em Dezembro de 2008.

### 2.3.8. O Sistema Nacional de Qualificações (Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro)

Importa referir, sumariamente, que, em 2007, foi apresentado o **Quadro Europeu das Qualificações (QEQ)**, em sede da Conferência “*Valorizar a aprendizagem: Práticas europeias de validação de aprendizagens não formais e informais*” (contextualizada num conjunto de iniciativas no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, em 26 e 27 de Novembro de 2007, em Lisboa).

O QEQ sendo “*uma grelha de equivalências de qualificações a nível europeu, baseada em oito níveis de referência, das qualificações mais básicas para as mais avançadas*”<sup>49</sup>, assume, como objectivos, promover as situações de aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade dos trabalhadores e estudantes.

No âmbito do **Sistema Nacional de Qualificações (SNQ)**, são criados o **Quadro Nacional de Qualificações** (que define a estrutura de níveis de qualificação), cuja referência são os princípios constantes do Quadro Europeu de Qualificações; o **Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ)** e a **Caderneta Individual de Competências**, onde se processa o registo das competências certificadas, referidas no Catálogo Nacional de Qualificações.

O CNQ foi implementado, oficialmente, em Portugal no dia 18 de Junho de 2007 e é “*concebido como um instrumento dinâmico para a gestão estratégica das qualificações nacionais de nível não superior*”; permitindo “*que haja unidades de formação capitalizáveis, certificáveis automaticamente e, conseqüentemente, transferíveis entre qualificações.*”<sup>50</sup>

O CNQ é um instrumento que integra **247 qualificações profissionais** que abrangem **15 áreas de estudo** e **39 áreas de educação e formação**. O Catálogo Nacional de Qualificações organiza-se por áreas de educação e formação, de acordo com a Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação (Portaria n.º 256/2005, de 16 de Março), e define para cada qualificação os respectivos referenciais: perfil Profissional; referencial de Formação; referencial de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC de componente de base e tecnológica). No CNQ existem, também, **36 saídas profissionais com referenciais de RVCC-PRO disponíveis**.<sup>51</sup>

<sup>49</sup> Fonte: [www.portugal.gov.pt/Portal/Governos](http://www.portugal.gov.pt/Portal/Governos), acedido em Maio de 2009.

<sup>50</sup> Fonte: <http://www.novasoportunidades.gov.pt/noticias.aspx>, acedido em Maio de 2009.

<sup>51</sup> Fonte: [www.catalogo.anq.gov.pt](http://www.catalogo.anq.gov.pt), acedido em Setembro de 2009.

Entre Outubro de 2006 e Março de 2007, realiza-se um Processo de Consulta Pública Nacional na sequência da Proposta da Comissão Europeia de criação de um **Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional (ECVET)**, que tem como objectivo final a transferência, capitalização e reconhecimento das aprendizagens adquiridas ao longo da vida, numa perspectiva de cooperação e confiança mútua entre os Estados-membros.

### **2.3.9. - A Nova Lei Orgânica das Direcções Regionais de Educação**

No ano de 2007, pelo Decreto-Regulamentar n.º 31/2007, de 29 de Março (art. 6.º), é aprovada a nova lei orgânica das Direcções Regionais de Educação, nas quais são criadas as Equipas de Apoio às Escolas (EAE) e extintas as coordenações concelhias, anteriormente referidas. Na área de intervenção da Direcção Regional de Educação do Alentejo, existem 5 EAE: Alentejo Central, Alentejo Norte, Alentejo Este, Alentejo Sul e Alentejo Litoral<sup>52</sup>, que introduzem novas formas de trabalho com as escolas e entidades formadoras.

Em 2007, no âmbito da Educação Extra-Escolar (referida no ponto 2.2.6.), há uma maior valorização de áreas, tidas como prioritárias, nomeadamente a Alfabetização e o Português como Língua Não Materna, através de uma nota informativa emitida pela Secretaria de Estado da Educação (Ofício n.º 675, de 29 Janeiro de 2007).<sup>53</sup> Dois anos mais tarde, em 2009, através de um Despacho da Secretaria de Estado da Educação (datado de 24 de Agosto)<sup>54</sup>, os projectos de Educação extra-escolar, desenvolvidos em áreas como as Tecnologias de Informação e Comunicação, Oficinas de Leitura e Escrita ou Inglês passam a estar disponíveis em Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) no Catálogo Nacional de Qualificações. O mesmo acontece com os projectos de Português como Língua Estrangeira, através da criação de cursos de Português para Falantes de Outras Línguas (Portaria n.º 1262/2009, de 15 de Outubro).

De acrescentar ainda que, sob o ponto de vista legal, o ano de 2008 foi um ano caracterizado por grandes mudanças, não só na dimensão da rede de Centros como na organização e funcionamento dos mesmos. É necessário alterar, uma vez mais, os

---

<sup>52</sup> Fonte: [www.drealentejo.pt](http://www.drealentejo.pt), acedido em 2007.

<sup>53</sup> Fonte: DREAlentejo, 2007.

<sup>54</sup> Fonte: DREAlentejo, 2009.

normativos legais em vigor e as orientações pedagógicas de forma a que os Centros possam corresponder às novas exigências e aos seus novos eixos de intervenção, de acordo com o que consta na **Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades** publicada no ano anterior. Desde o acolhimento ao diagnóstico e ao encaminhamento dos adultos, quer para processos de RVCC, quer para outras ofertas formativas externas aos próprios Centros, a carta é assumida *“como um instrumento que cria exigência, que clarifica estratégias de acção e níveis de serviço e que contribuirá para a valorização dos processos de trabalho, para a mobilização das equipas e para a eficácia do financiamento.”* (Gomes & Simões, 2007:5).

Entendendo, a aprendizagem ao longo da vida como um projecto individual e social, já que daí decorrerá, certamente, a aquisição e actualização de competências – que se deve promover junto de cada adulto durante os processos formativos com os mesmos –, começam a organizar-se respostas com vista à continuidade dos estudos após a conclusão e certificação de um determinado nível de qualificação (Despacho Normativo n.º 28/2007, de 3 de Março).

No caso do prosseguimento de estudos, em caso de certificação do nível secundário de educação (quer por um Curso EFA, Formações Modulares, Processo de RVCC, ou ao abrigo do Decreto-Lei n.º 357, de 29 de Outubro), foi publicado, em 2008, um Ofício-Circular n.º 615/GD/2008, da ANQ, I.P.<sup>55</sup> De acordo com esse ofício, é possível aos adultos certificados com o nível secundário de educação pelas vias indicadas, *“prosseguir estudos de nível superior através do respectivo regime geral de acesso e ingresso e também pela via, até à data, a única via possível, que é o “regime dirigido a candidatos maiores de 23 anos, independentemente das habilitações académicas que possuem”*.

Terminamos, neste momento, este segundo capítulo, no qual apresentámos o enquadramento legal sobre as medidas que foram sendo tomadas, em Portugal, na área da Educação e Formação de Adultos, com base numa pesquisa efectuada desde os finais do século XVIII até à actualidade, passaremos a abordar, no capítulo seguinte, as questões do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

---

<sup>55</sup> Fonte: DREAentejo, 2008.





*CAPÍTULO 3:*

**O SISTEMA DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E  
CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (RVCC)**

---



## **Capítulo 3 – O SISTEMA DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (RVCC)**

*“O saber não ocupa lugar,  
E quem faz bem,  
Demonstra saber  
E merece ser Reconhecido”*

**Autor desconhecido**

No presente capítulo, pretendemos abordar a presença, o papel e a emergência do conceito de competência, sobretudo a partir da década de 90 do século XX, nos sistemas de educação e formação, particularmente, no que respeita aos Sistemas de Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais, adiante designados por RVAE. Propomo-nos identificar a génese os fundamentos destes processos, os motivos associados ao seu aparecimento e a respectiva evolução. Também nos propomos identificar e caracterizar os dispositivos criados em Portugal e no contexto internacional/europeu. No contexto nacional será descrito o desenvolvimento do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e do processo de RVCC desenvolvido nos Centros de RVCC. As competências adquiridas através da experiência de vida dos adultos, constituem o objecto de reconhecimento, validação e certificação nos Centros de RVCC (CRVCC).

No final deste capítulo, propomo-nos, ainda, descrever o processo de integração dos Centros de RVCC no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades.

### **3.1. Do modelo da qualificação ao modelo da competência nos sistemas de educação e formação**

Se, no século XVIII, a Escola era considerada a essência dos projectos de desenvolvimento humano, nos séculos XIX e XX, particularmente a seguir à II Guerra Mundial, fica associada à forte expressão económica, durante a qual a instituição escola se assume como importante instrumento concorrente para esse paradigma fordista e taylorista.

Neste contexto, naquela época (e, ainda, actualmente), a frequência de ambientes escolares está associada a uma motivação directamente virada para a empregabilidade e a produtividade (Sarmiento & Ferreira, 2006:331).

Actualmente, coloca-se em causa este paradigma o que tem vindo a despoletar um interessante debate em torno da chamada **crise da educação** ou **crise da escola**.

Alguns autores defendem que a “*educação em crise*” não se refere ao “*modelo escolar*” mas “*a uma crise de legitimidade da instituição escolar*”, existindo um certo declínio dessa mesma instituição, ou seja, “*à desinstitucionalização dos processos de socialização e a um movimento de individualização crescente*” (Dubet & Martuccelli, 1996; Dubet, 2002, citado por Sarmiento & Ferreira, 2006: 333).

Rui Canário (2000) refere que o modelo elitista da 1.ª metade do século XX, caracterizado como “*contexto de certezas*”, passou, sobretudo após a II Guerra Mundial, a transformar-se numa escola de massas, naquilo que descreve como “*contexto de promessas*”, sendo que, após os anos 70, e devido à ineficácia daquilo que se previa, inicia-se um tempo que o autor classifica de “*contexto de incertezas*” (*Id.*, *ibid.*, p. 334).

No **modelo escolar/qualificação**, associado ao modelo taylorista-fordista que se concretizou durante décadas (até aos anos 60 e 70 do século XX), assistimos a uma valorização da transmissão passiva de saberes e a uma sobrevalorização da aquisição de diplomas, concedidos por parte das instituições formais escolares, em detrimento do conhecimento construído através da experiência do indivíduo nos múltiplos contextos de vida (pessoal e profissional). A sua lógica “*é a dos diplomas e não a do saber mobilizar os conhecimentos, as habilidades e as competências em novas situações*”. (Warschauer, 2006:806). Freinet defende a existência de um sistema escolar que permita aos indivíduos a construção de uma “*identidade pessoal*”, participando, simultaneamente, de uma “*identidade colectiva*”. Na perspectiva de Freinet, a escola surge como uma “*escola para a formação do cidadão*” (Souza & Dantas, 2006: 993). Esta ideia parece ancorada naquilo que é preconizado na pedagogia freiriana, na qual, cada indivíduo, enquanto cidadão, deve ter conhecimento dos seus direitos e dos deveres e, assim, desenvolver-se enquanto ser autónomo e responsável, num processo de conscientização (Souza & Dantas, 2006:987).

O modelo escolar, a partir da década de 90, tende a ser cada vez mais questionado no campo da educação. As mudanças e o desenvolvimento social, económico e tecnológico, exigem a formação de trabalhadores com novas capacidades, saberes e conhecimentos, dotados de uma diversidade de competências essenciais.

O conceito de qualificação associado ao conceito de cidadania começa a ser uma realidade cada vez mais presente, uma vez que essa relação conceptual proporciona *“uma cidadania estruturada numa ordem, onde os sistemas educativos e de formação legitimam as diferenças existentes”* (Alcoforado, 2000: 114).

Na nossa opinião, o conceito de qualificação surge associado ao *“padrão taylorista-fordista de produção (...) [que] vai sendo preterido, entrando em cena a noção de competência”* (Fidalgo *et al*, 2007:13). Em Portugal, como no Brasil, por exemplo, esta situação começa a verificar-se, sobretudo a partir dos anos 90 do século XX.

Autores como Reinbold & Breillot (1993) defendem que a qualificação classifica e hierarquiza os indivíduos, evidenciando diferenças que *“...socialmente servem de bases de acordo para questões de emprego, salários, e atribuição de responsabilidade.”* (Pires, 2005:280). O acesso ao emprego e ao trabalho é feito, com base neste modelo, na existência ou não de um diploma.

No final da década de 70 e no início da década de 80, com as alterações no mundo do trabalho, valorizando-se mais os saberes, conhecimentos e capacidades reais dos indivíduos (e não a execução linear e repetitiva de determinadas tarefas e contextos específicos), a desvalorização do modelo da qualificação é visível, porque, como defendem Reinbold & Breillot (1993), sabemos que *“para um emprego com a mesma qualificação exige-se um nível de escolaridade muito superior do que há vinte anos”* (Pires, 2005:281).

Na área da educação e do trabalho, verifica-se uma valorização crescente do **modelo de competência**. No campo do trabalho destacamos os trabalhos de Zarifian (1996, 1999, 2001), Mertens (1996) e Zuñiga (2000). No campo da educação, entre outros, destacamos, naturalmente, Perrenoud (1999). Há uma nova abordagem naquilo que os indivíduos devem adquirir e aprender, tornando-se capazes de responder correctamente à permanente mudança social. Há uma espécie de necessidade permanente de qualificação, formação e actualização de competências. Esta procura permanente de respostas de formação e qualificação para dar resposta ou estar adaptado ao mercado de trabalho surge na literatura como um *“processo de mercantilização da educação”* (Fidalgo & Fidalgo, 2007:53-59). Ávila refere-se ao modelo de competência de Zarifian enquanto *“um modo de fazer em relação à forte competitividade e, conseqüentemente à necessidade permanente de inovação”* (2008:97).

O modelo da competência, associado a um modelo económico capitalista, assenta na importância da transferência de saberes, conhecimentos e habilidades que, embora adquiridas em contextos específicos, podem ser utilizadas noutras situações similares (Santos & Fidalgo, 2007:83). Quando aquilo que sabemos é aplicado numa determinada situação significa que se “*deu a passagem à competência que se realiza na acção*”, como refere Le Boterf (1994:16 cit. por Alves *et al*, 2006:255-275).

No contexto de funcionamento de uma empresa, baseado no modelo da competência, Pereira & Fidalgo (2007:142), identificam 3 grandes grupos de competências: técnicas, comportamentais (ou pessoais) e organizacionais, colocando maior ênfase nas segundas.

No campo profissional, estas competências profissionais são tidas como “*um processo de mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho de actividades ou funções...*” (Santos & Fidalgo, 2007:93). No campo social, as competências são adquiridas no contexto relacional dos indivíduos (Vaughn, McIntosh & Hogan, 1990; Matos & Carvalhosa, 2000:163).

Esta nova noção de competência (associada a um modelo económico capitalista) exige, por um lado, o desenvolvimento de novas capacidades e competências (novo perfil de trabalhador) e, por outro lado, conduz a novas formas de organização das instituições e das relações educacionais, pessoais, laborais e sociais (Alves, *et al*: 257-259; Canário, 1996:55).

Um novo perfil de trabalhador, associado à necessidade de actualização permanente de conhecimentos e saberes tem trazido, no entanto, alguns aspectos menos positivos, como uma maior individualização e competitividade, sobretudo visível nos locais de trabalho. Há uma dimensão pessoal em relevo como a “*adaptabilidade, a empregabilidade e a cidadania informada*” (Alcoforado, 2001:76). Se, inicialmente, o conceito de competência surgiu ligado à área do trabalho, começa a emergir cada vez mais na área da educação e formação.

A emergência do modelo de competência também é entendido enquanto possibilidade de desvalorização excessiva da “*sociedade dos diplomas*”, em virtude do reconhecimento de que não é possível separar a acção do contexto, ou seja, aquilo que se adquiriu surge associado às experiências tidas nos vários locais, que não apenas os espaços formais de aprendizagem (Alcoforado, 2001:73), reconhecendo-se e avaliando todo o potencial formativo que o indivíduo possa ter construído ao longo da sua vida. Esta postura e atitude conducentes a um reconhecimento social dos adquiridos, conduz não apenas ao aumento dos níveis de qualificação, como poderá significar uma aposta

em novas aprendizagens, numa perspectiva de aprendizagem contínua e ao longo da vida.

A competência traduz-se, assim, na *“capacidade para mobilizar os conhecimentos necessários para resolver um problema que surge na actividade exercida”*, nunca surgindo isolada mas ligada *“em rede”* com outras competências (Gonçalves & Fernandes, 2007:14). O conceito de competência surge, frequentemente, associado à noção de qualificação, devendo, segundo alguns autores, ser observado como uma continuidade ao modelo da qualificação. Há competências que, em conjunto, podem não constituir uma qualificação, ou o facto de o indivíduo ser qualificado pode não ser sinónimo de ser competente e o contrário também se pode verificar (Alcoforado:2001:78-79; Gonçalves & Fernandes, 2007:14; Imaginário, 2007:9).

### **3.2. Definição do conceito de competência**

O conceito de competência, na literatura sobre a temática, exhibe uma diversidade de significados e interpretações. A polissemia do mesmo, se por um lado, resulta das diferentes correntes de pensamento e áreas disciplinares que o abordam, por outro, traduz-se numa dificuldade acrescida aquando da sua análise, interpretação e evidenciação. Alguns autores definem competência como uma *“construção pós-moderna”*, um conceito que emergiu na área do trabalho e, posteriormente, integrado nas várias áreas da vida, nomeadamente, na profissional, na escolar e na educacional (Usher & Edwards, 1994, cit. em Alcoforado, 2001:4). Arénilla *et al* (2001:105) consideram que a competência *“representa o que o indivíduo é capaz de realizar; o campo das competências é considerado, então, bastante vasto, provocador de problemas de definições, de classificações, e de interpretações diversas quanto à génese das competências.”*

### 3.2.1. A Abordagem multidisciplinar/polissêmica

São vários os autores que se centram nesta temática, pelo que apresentamos aqui algumas das definições que melhor respondem àquilo que é o nosso entendimento sobre competência. Roldão (2003:15-16) chega mesmo a afirmar que estamos perante um fenómeno de “*bombardamento*”, tal são as diferentes proveniências e referências ao conceito. Seremos *mais competentes*, é na sua opinião “...sermos capazes de usar adequadamente os conhecimentos...” nas diferentes áreas do saber e das esferas da vida.

São diversas as áreas disciplinares que têm vindo a desenvolver trabalho de análise e compreensão deste conceito. Segundo Aubret *et al* (1993:19-20, cit. por Pires, 2005:263) as diferentes abordagens têm contribuído para três níveis de análise: o nível individual (Psicologia, Ciências da Educação); o nível do grupo/sociedade (Sociologia, Psicologia Social) e o nível empresarial (Direito, Economia, Gestão.). Esta abordagem multidisciplinar é desenvolvida por Pires (2005).

Noam Chomsky, nos anos sessenta, já desenvolve trabalhos centrados na análise do conceito sob o ponto de vista linguístico, entendendo-a [competência] como “*uma faculdade genérica, como uma potencialidade, com um significado distinto de desempenho (performance) (...) um poder generativo, transversal, como uma capacidade que permite a adaptação a novas situações*”. (Pires, 2005: 264-266). Chomsky considera que a noção de competência nos remete para uma dimensão “interna” e não apenas para a externa como muitas vezes é difundido. Com isso, Chomsky (1969) estabelece uma distinção entre competência e desempenho: “*a primeira corresponde a um conjunto de regras, não observáveis, (...) nas quais reside a possibilidade de desenvolvimento da linguagem; o segundo, remete explicitamente para os comportamentos, ou seja, para o uso e expressão da linguagem.*” (Ávila, 2008:93-94).

Na área da Psicologia do Trabalho, autores como Levy-Leboyer (1996), por exemplo, procuram definir competência, distinguindo-a de outros conceitos próximos e “vizinhos”, como é o caso de aptidão: “*As competências não podem ser desenvolvidas sem o suporte das aptidões, mas não são redutíveis a elas*” (Pires, 2005: 267). Para este autor, a dimensão local da competência é importante, na medida em que se estabelece uma relação directa entre aquilo que é a competência e os contextos e organizações em se constroem essas mesmas competências.



A competência passa a ser considerada no quadro de uma construção em que é necessário mobilizar instrumentos e estratégias no campo cognitivo e não apenas do ponto de vista do que é observável através do desempenho do indivíduo (posição manifestamente behaviorista). A dimensão social/colectiva é sobretudo enfatizada na teoria Vygotskiana, pois a aprendizagem do indivíduo concretiza-se no contexto social, com os outros, no colectivo.

Na área das Ciências da Educação, há várias definições do conceito de *competência*. Apresentamos aquela que nos é referida no *Dicionário de Pedagogia*, segundo a qual “*ter uma competência é possuir um saber ou uma habilidade de uma qualidade reconhecida, num domínio definido; ser competente tem o mesmo sentido, é fazer prova de saber e, no limite, ser um perito no domínio considerado.*” (Arénilla *et al*, 2001:105).

Também no domínio da formação, assistimos à utilização deste conceito. Neste campo, é particularmente visível, a partir dos anos 60/70 (na tradução inglesa, *skill*), com a implementação da chamada Pedagogia por Objectivos (Gillet, 1998; Rey, 1998, cit. por Pires, 2005: 276). Centrando a sua atenção na noção de objectivo, revela-se uma relação entre três aspectos, como referem Arénilla *et al* (2001:106), “*as possibilidades do indivíduo (competências postuladas), os seus resultados (competências observáveis e medíveis) e a acção pedagógica*”.

A **competência**, enquanto “*conceito polissémico, abrangendo conhecimentos, capacidades, dimensões metacognitivas e simbólicas que se mobilizam permanentemente na acção*”, tem vindo a ser analisado a partir de “*diferentes campos disciplinares, traduzindo uma grande diversidade de abordagens*” (Correia & Cabete, 2002b:44). Esta polissemia conduz a uma abrangência do próprio conceito devido a uma “*noção mais abrangente do saber agir e reagir face a uma situação profissional complexa*”, que surge associada a uma tomada de iniciativa ou a uma decisão do indivíduo (Ministério da Educação, 1998:18; Correia & Cabete, 2002b:44; Gomes *et al*, 2006:27). De acordo com Pires (2005:261), competência é um conceito que se reveste “*de diferentes significados e tem vindo a ser utilizado em diferentes domínios disciplinares,...*”. É um saber mobilizar, combinar, agir, reagir, transferir e partilhar, como Le Boterf refere (Ministério da Educação, 1998:18). É um conceito que se interliga tanto à área do trabalho (numa 1.<sup>a</sup> fase), como à área da educação na época “*pós-fordista*”, “*pós-taylorista*” e “*pós-positivista*” (Alcoforado, 2001:70).

### 3.2.2. A transferibilidade e mobilidade de saberes

Phillipe Perrenoud e Le Boterf são dois dos principais teóricos a defender a organização do trabalho educativo por competências.

A transferibilidade e a mobilidade de saberes também caracterizam o conceito de competência, pois esta constrói-se sempre na ligação a um contexto, podendo, depois, ser transferido esse mesmo saber e conhecimento para outras situações. A este propósito, importa referir que nos modelos britânico e francês, este conceito integra esta capacidade de aplicarmos o que sabemos (conhecimentos, habilidades, capacidades), o saber-fazer e também o saber-ser mobilizados para dar resposta aos problemas e situações diárias (Santos & Fidalgo, 2007:83-85; Ministério da Educação, 1998:18). A aplicação/utilização daquilo que sabemos é sinónimo de que se “*deu a passagem*” para a competência, a qual se realiza na acção, como refere Le Boterf (1994:16, cit. por Alves *et al.*:2006:270).

O desempenho competente de um indivíduo alimenta-se da capacidade para agir nas situações, mobilizando um conjunto de recursos (capacidades, conhecimentos, saberes, atitudes, valores) adquiridos num determinado contexto mas depois colocados ao serviço de diferentes tarefas, solicitações e contextos (Le Boterf, 1994, 2001; Perrenoud, 1997 in Rodrigues & Peralta, 2006:233; Gomes *et al.*, 2006:33; Rens, 2001:55; Ávila, 2008:95). Esta transferibilidade do conceito de competência, além da ligação à acção/contexto, é constituída por diversos saberes: “*saberes formalizados, saberes práticos, saber-fazer, saber relacional, saber cognitivo e saber emocional*” (Gonçalves & Fernandes, 2007:14).

Perrenoud (2000:19-31) assume competência como “*a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (...) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.*” Ela é “*um saber em uso*” (Perrenoud, 1995, cit. por Roldão, 2003:20), isto é, uma capacidade efectiva que os indivíduos têm para, nas diferentes situações, utilizarem esse saber, não se tratando de conteúdos teóricos que, sob o ponto de vista prático nada valem, mas que são traduzíveis em acções concretas. Roldão (2003:20), recorrendo à metáfora de Lévy-Strauss “*utensílios do pensamento*” e no sentido de competência aqui referido, considera que se pode estabelecer uma ligação entre aquela metáfora e a noção de saber e conhecimento, que a noção de competência incorpora e que também se encontra na análise e pensamento de Guy Le Boterf.

Consideremos, agora, a existência de diferentes **tipos/categorias de competências**. Apresentamos as quatro propostas que nos pareceram ser mais significativas para o nosso estudo:

- (i) A primeira, é apresentada pela Mesa Redonda dos Industriais Europeus, distinguindo-se 5 tipos: (i) técnicas e tecnológicas, (ii) metódicas e criativas, (iii) sociais, comunitárias e relacionais, (iv) participativas e éticas e (v) de auto-aprendizagem (Comissão Europeia, 1995, citada em Alcoforado, 2000:137).
- (ii) A segunda proposta apresenta apenas 2 categorias de competências: (i) técnicas (ligadas ao exercício de uma profissão) e (ii) sociais (no quotidiano e nas relações entre as pessoas), ou seja, as competências-chave já referidas ou competências transversais, úteis em vários contextos e frequentemente desenvolvidas pela Educação Não Formal (Gonçalves & Fernandes, 2007:15).
- (iii) A terceira forma de abordar as categorias de competências é defendida por Trigo (2002c:25) que, no âmbito do trabalho desenvolvido na área de adultos, com a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), nos apresenta o seguinte conjunto de competências: (1) de análise simbólica, (2) sociais e comportamentais, (3) para a acção, (4) científicas, (5) técnicas e tecnológicas (NTIC), como apresentamos, de seguida, na Figura 10.

No Reino Unido, são **seis as competências-chave** consideradas essenciais “*comunicação, competência numérica, tecnologia de informação ou informática, resolução de problemas, trabalho com os outros e melhoria da aprendizagem e do desempenho próprios.*” (Turner, 2001:84).

Figura 10. Classificação das Competências para a Acção



Fonte: Trigo (2002c:25).

- (iv) A quarta, assume três conjuntos de competência, de acordo com o proposto pelo projecto *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation* (DeSeCo):
- operatórias** (utilização de texto e tecnologias);
  - auto-orientadoras** (agir de forma autónoma);
  - relacionais** (Costa, 2002b:189).

Algumas definições apresentadas dizem respeito à competência profissional enquanto “um processo de mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho de actividades ou funções” no campo do trabalho (Santos & Fidalgo, 2007:93). As competências sociais (*compétence sociale*), por seu lado, são tidas como aquelas que se adquirem no contexto relacional de cada indivíduo, como defendem Vaughn, McIntosh e Hogan (in Matos & Carvalhosa, 2000:163), ou seja, “la capacité d’une personne à effectuer une tâche demandée de manière responsable et de façon autonome ou en coopération avec d’autres...” (Padiglia, 2006:1116).

Uma definição de competência profissional é-nos apresentada por Moreira (2003:114), referindo-se ao entendimento de Bunk (Prof. da Universidade de Glessen):

“como a posse dos conhecimentos, as destrezas e capacidades exigidos por uma profissão, a capacidade de solucionar tarefas do trabalho com autonomia e flexibilidade e a capacidade e disposição para participar de forma actuante no ambiente profissional que envolve o trabalhador e no seio da organização do trabalho”.

Bunk considera também que a competência profissional é formada a partir das competências social, participativa, metódica e técnica. Esta noção, definição e classificação das competências é mais um aspecto em que há uma diversidade acentuada, na literatura especializada.

A sociologia do trabalho tem sido uma das áreas que maior contributo tem dado para a reflexão acerca das competências profissionais, distinguindo-as do conceito de qualificação, como verificámos anteriormente.

Há também uma associação frequente entre a **noção de competência e desempenho**, sendo esta última considerada como “*a prova provada de que se sabe fazer alguma coisa*” (Arénilla *et al*, 2001:105), relacionada com um nível de saber que, na nossa opinião, nos aproxima da noção de *saber-fazer*.

### 3.2.3. A Abordagem sistémica

A complexidade e a ligação ao contexto descrito, conduzem-nos a uma abordagem sistémica do conceito de competência, tal como preconiza Pires (2005), segundo a qual há um carácter dinâmico e valorizador do que o adulto traz e adquiriu nos diversos contextos vitais (Gomes, 2006:16; Amorim, 2006:34). As competências “*são entendidas numa perspectiva sistémica, como a mobilização em acto de saberes, capacidades e recursos, (...) construídos e integrados em situações de aprendizagem explícita ou implícita, em contextos diversificados de experiência pessoal, profissional, social, ou seja de vida.*” (DGFV, 2004). Na abordagem humanista da Psicologia valoriza-se o processo de aprendizagem como um todo “*global, integrador, e holístico*” sendo, por isso, uma das influências mais presentes nesta abordagem sistémica que é referenciada na análise e definição do conceito de competência (Pires, 2005:272).

Há dois pólos que surgem associados e interligados no conceito de competência, resultando daí o seu carácter sistémico. Na realidade, o indivíduo e o meio constituem-se como uma “*unidade funcional e bipolar*” (Le Boterf, 1994, 1997, cit. por Pires, 2005:291) e tudo aquilo que é apreendido, assimilado e aprendido, ainda que de forma diferente por cada um, realiza-se no contexto de uma determinada situação, por isso “*o sujeito é sempre um sujeito situado*” (Pires, 2005: 291).

O modelo dinâmico de competência referido assenta no facto desta se realizar na acção e em situações concretas sendo, enquanto tal, uma capacidade para agir e reagir a

determinadas situações, mobilizando, para isso, os saberes, conhecimentos, capacidades e atitudes que o indivíduo possui.

Esta característica, com a qual concordamos, contribui para a afirmação de uma orientação mais construtivista e menos tecnicista da aprendizagem e da formação dos indivíduos, respeitando o ponto de partida de cada um e centrando-se no indivíduo aprendente, ou seja, aquilo que ele adquiriu nos diferentes contextos de vida (Alonso, 2000:21; Howard, 2001:98).

### 3.2.4. A Tridimensionalidade

Competência é um conceito que integra **diferentes dimensões**. Este aspecto está relacionado com a abordagem sistémica, assente na importância da mobilização de diversos saberes: **saber** (conhecimentos), **saber-fazer** (capacidades) e **saber-ser** (atitudes), traduzidos num saber em acção integrado (Alonso *et al.*, 2001:97). Os primeiros saberes também são designados de “*teóricos*” e adquirem-se, essencialmente, através dos espaços formais de aprendizagem, “*são objecto de formalização, o que permite a sua transmissão e aquisição*”; os segundos estão relacionados com os saberes procedimentais/operativos e “*podem resultar de um processo de operacionalização dos saberes teóricos, mas o treino é necessário para a sua aquisição*”; os terceiros decorrem das atitudes e do quadro de valores que lhe está subjacente e que Le Boterf identifica enquanto “*saberes-fazer relacionais*” adquiridos através da socialização que ocorre nos diversos contextos pessoais e laborais (Pires, 2005: 299-301).

A competência, por estar sempre associada a um contexto, é conotada, por isso, a **processos experienciais**, a um “*saber tácito*”, um saber em acção ou em uso, que “*não se ensinam e não são passíveis de explicação*” (Kuenzer, 2002:1. cit. por Fidalgo & Fidalgo, 2007:36; Boavida & Barreira, 2006:782). “*As competências são o accionar/activar – a acção efectiva – dos saberes.*” (Lages, 2006:474). Esta opinião é também corroborada por Ávila (2008:93) quando esta refere que, sendo a competência inseparável da acção, remetem “*antes de mais, para a acção dos indivíduos num determinado contexto*”. Le Boterf remete também para esta dimensão ao afirmar que a competência “*realiza-se na acção*” (cit. por Ávila, 2008:93).

A propósito dos processos experienciais, já tivemos oportunidade de aprofundar a importância das aprendizagens informais e experienciais (cf. Capítulo 1).

Foi com a ANEFA que, em Portugal, se começou a valorizar - através da criação do dispositivo de RVCC - aquilo que os indivíduos fazem, no quotidiano, o que sabem e aplicam em situações reais. Remetem-nos, alguns autores, para as “*competências em uso social e efectivo*”, e não apenas as qualificações formais (lógica dos diplomas), como até aí vigorou (Costa, 2002:183). Constitui-se e valoriza-se como “*um saber-agir socialmente reconhecido, que assenta num processo combinatório de mobilização de recursos*” (Rico, 2007:46), traduzido por “*um sistema de conhecimentos, conceptuais e processuais*” (Pinto, 2006:337; Gomes, 2006:12). A este propósito, Perrenoud (2000) descreve o “*conjunto de recursos cognitivos*” como “*saberes, capacidades, informações, etc..*” (Rico, 2007:46).

A competência, assim definida, é entendida como uma espécie de “*top-model*” no campo da formação, em substituição da anteriormente designada *qualificação* (Alves et al , 2006:256). Pires (2005), recorrendo a Le Boterf (1997:132), apresenta-nos um quadro síntese com os vários “*saberes mobilizáveis, as suas funções, os modos de aquisição correspondentes e algumas hipóteses sobre as suas formas de manifestação*”:

**Quadro 20. Vários tipos de saberes mobilizáveis**

<b>Tipo</b>	<b>Função</b>	<b>Principal forma de aquisição</b>	<b>Modo de manifestação</b>
saberes teóricos	saber compreender	Educação formal Formação inicial e contínua	Declarativo
saberes do meio	saber adaptar-se saber agir em conformidade	Educação contínua e experiência profissional	Declarativo
saberes procedimentais	saber como proceder	Educação formal Formação inicial e contínua	Declarativo e Procedimental
saberes-fazer operacionais	saber proceder saber operar	Experiência profissional	Procedimental
saberes-fazer experienciais	saber fazer num contexto <i>savoir faire</i>	Experiência profissional	Procedimental
saberes-fazer sociais ou relacionais	saber comportar-se saber cooperar	Experiência social e profissional	Procedimental
saberes-fazer cognitivos	saber tratar a informação saber raciocinar	Educação formal Formação inicial e contínua Experiência social e profissional analisada	Procedimental

Fonte: Pires (2005:302).

Ávila (2008:96) também nos remete para esta pluralidade de saberes (citando Malglaive, 1995). Não adoptando o conceito de competência, considera os diferentes saberes que se aplicam e se utilizam no dia-a-dia, orientando a acção dos indivíduos (e enriquecendo os mesmos), uma vez que “*o saber em uso é constituído por diferentes tipos de saberes – teóricos, processuais, práticos e saberes-fazer*” (cf. ponto 3.2.2.).

A noção de competência, enquanto necessidade de se aprender a viver e a trabalhar em rede, tornar-se-á “*pequeno ou excluído se não participar em projectos ou*

*se permanecer sedentário*". É nesta perspectiva que emerge a expressão "*cidade por projectos*" (Alves, *et al*, 2006:258).

### 3.2.5. A "Incompletude"

Todos os indivíduos são portadores de competências mas a sua formação e aquilo que vão aprendendo é sempre insuficiente e, desse modo, nunca é tido como um ciclo concluído mas em permanente construção, num processo em que "*todos os sujeitos são incompletos do ponto de vista do seu processo de formação e desenvolvimento; e também têm competências incompletas quando confrontados com os padrões valorizáveis numa sociedade baseada no conhecimento*" (Santos Silva., 2001b:58). Gilberto Velho<sup>56</sup> defende que "*A pessoa é projecto*", no sentido de que todos são incompletos e, portanto, a formação tem de ter essa noção de incompletude.

Também num processo de reconhecimento e validação dos adquiridos, encontramos esta noção de *incompletude*, pois os técnicos que o acompanham estão, não apenas a identificar aquilo que o indivíduo adquiriu pela experiência de vida, mas também a identificar as *incompletudes* transformadas em potencialidades de aprendizagem e formação em fases subsequentes, como refere Santos Silva "*competências incompletas às quais há sempre algo a acrescentar*" (2001:58), ideia corroborada por Lages (2006:468).

### 3.2.6. As Competências-Chave

Ao nível da Educação e Formação de Adultos, em percursos formativos como os Cursos EFA e nos processos de RVCC, as competências, entendidas como **Competências-Chave**, são traduzidas como um "*conjunto (...) de representações, conhecimentos, capacidades, comportamentos, atitudes, enfim, de saberes (...) mobilizáveis e transferíveis na acção/reacção resolutiva de um problema concreto.*" (Amorim, 2006:35).

---

<sup>56</sup> Antropólogo Brasileiro parafraseado por Ricardo Vieira, professor do Instituto Politécnico de Leiria, numa comunicação apresentada no *III Seminário de Educação – Memórias, Histórias e Formação de Professores*, promovido pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação: Memória e História das Escolas de São Gonçalo e Núcleo de Extensão da Faculdade de Formação de Professores (NExt-FFP), nos dias 4 e 5 de Setembro de 2007, Rio de Janeiro, Brasil.



As competências-chave (qualificações-chave ou aptidões-chave) surgem sempre contextualizadas e nunca em “*pacotes descontextualizados*”, constituindo-se como um complemento e não como um substituto das qualificações adquiridas nos espaços formais de aprendizagem, defendendo-se a existência de uma relação de continuidade entre competência e qualificação (Rens, 2001:51; Imaginário, 2007:9).

As competências básicas ou chave entendidas como “*literacia linguística, numérica, tecnológica, científica, cultural e comportamental*” são fundamentais na sociedade actual, constituindo-se como “*novas competências básicas*”, para uma eficaz integração na sociedade global e do conhecimento. As competências básicas (novas ou as clássicas “*ler, escrever e contar*”, como a elas se refere Silva *et al*, 2002: 31-34) são essenciais na promoção de uma aprendizagem ao longo da vida, estruturada e certificada. As competências-chave são, ainda, tidas enquanto construto e instrumento que serve de elo de ligação entre a educação, a formação e o desenvolvimento local (Trigo, 2001a:104).

Dominicé (1998) defende a construção das competências, enquanto processo dinâmico e articulado entre as aprendizagens formais e as experienciais, no decorrer da vida do sujeito, em que ambas se valorizam mutuamente num processo contínuo. É com base nesse articulado que podem residir as diferentes relações dos indivíduos com o saber e “*o sentido que o adulto atribui ao seu percurso escolar influencia fortemente a sua relação com a aprendizagem presente e futura, e com os sistemas de formação, articulando-se indirectamente com a sua eficácia.*” (Dominicé, 1998, cit. por Pires, 2005:304-305).

### **3.3. Os fundamentos do paradigma de Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais (RVAE)**

Neste ponto, procuramos abordar os fundamentos dos processos de **Reconhecimento, Validação dos Adquiridos Experienciais (RVAE)** - que, em Portugal, assumem a designação de Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) - analisando a sua origem, evolução ao longo das últimas décadas e os motivos associados à sua emergência na Europa e noutros países. Também nos propomos apontar algumas características do processo de RVCC, sob o ponto de vista do indivíduo que o frequenta e da sociedade que acolheu e integrou este dispositivo nos respectivos sistemas de educação e formação.

### 3.3.1. A origem da sigla RVAE

A RVAE (Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais), a partir das décadas de 80 e 90, na Europa, afirma-se cada vez mais como uma necessidade, por parte dos indivíduos que, ao longo da vida, foram adquirindo experiências e acumulando aprendizagens, a partir das vivências. O reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais torna-se objecto de análise e reflexão no âmbito da problemática da aprendizagem ao longo da vida, discutida em sede de reuniões e conferências mundiais e europeias (Alcoforado, 2001:69; Ministério da Educação, 2007b:14). No contexto europeu, o RVAE aparece relacionado com a aprendizagem e formação ao longo da vida (Santos & Fidalgo, 2007:82).

São várias as iniciativas e trabalhos desenvolvidos na área do RVAE. De seguida, apontamos alguns:

- (i) Colardyn (1996) sobre os países do Grupo dos 67 e a Austrália;
- (ii) da OCDE sobre a Educação e Formação de Adultos;
- (iii) Estratégias de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) esboçadas em Declarações (Declaração de Copenhaga e Declaração de Bolonha);
- (iv) o Inventário Europeu de abordagens de validação impulsionado pela Comissão Europeia e pelo CEDEFOP<sup>57</sup> (em 1999);
- (v) Programas europeus (Erasmus, Sócrates, Equal, entre outros).

Em Portugal, destacamos os estudos de carácter institucional de organismos, entretanto extintos, como a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) que introduziu o dispositivo de RVAE em Portugal – com a designação de RVCC – e também os trabalhos do INOFOR (Instituto para a Inovação na Formação) e da Direcção-Geral de Formação Vocacional/DGFV (Pires, 2006:440).

No âmbito da valorização/reconhecimento dos adquiridos experienciais, um dos momentos mais importantes, de âmbito mundial, decorreu da Conferência de Hamburgo (1997) e noutras iniciativas em países da União Europeia, de que Portugal é um exemplo (Alcoforado, 2001:69).

A RVAE remonta ao período do pós-II Guerra Mundial, com as reivindicações dos soldados desmobilizados, no sentido de serem reconhecidos os saberes e as experiências adquiridos, e com as reivindicações no mundo do trabalho, como foi o caso

---

<sup>57</sup> CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento de Formação Profissional.

do operariado francês com os movimentos do “*Maio de 1968*” (Canário, 2006:38; Santos & Fidalgo, 2007: 72). Estes movimentos estenderam-se pelo mundo, pois, a partir das décadas de 70/80, as mudanças laborais conduzem à necessidade de se desenvolverem novas competências, assumindo-se o local de trabalho também como local adequado e propício à aprendizagem.

É neste contexto que alguns autores referem o conceito de “*comunidades de trabalhadores*” enquanto “*comunidades de aprendentes*”, ou seja, também nos locais de trabalho e no exercício de uma profissão se adquire e desenvolvem saberes, aprendizagens e capacidades (Figari *et al* 2006:19). O reconhecimento dos adquiridos no trabalho, viria a contribuir para uma maior ligação entre o mundo do trabalho e a educação formal.

Nos anos 70, o Movimento de Educação Permanente, com um forte impulso da UNESCO, promove uma mudança na forma de perspectivar e organizar a aprendizagem, apostando-se na sua promoção em diferentes contextos e ao longo da vida. Associado à emergência do RVAE, surge, simultaneamente, uma importância crescente das histórias de vida, enquanto fonte de experiências, mas simultaneamente como um processo formativo. Assim sendo, o paradigma do RVAE, enquanto processo inovador e emergente na sociedade, nunca poderá dissociar-se do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida (Canário, 2006:35-36; Gomes, 2006:12; Warschauer, 2006:805). O valor pessoal e social que os adquiridos detêm baseia-se na convicção de que os saberes experienciais desenvolvidos nos diversos contextos de vida são tão importantes e merecedores de reconhecimento “*visibilidade e legitimidade*” como todas as outras aprendizagens formais (Pires, 2007:7-8; Costa, 2002:186).

Os saberes e conhecimentos podem ser adquiridos nas diferentes áreas da vida dos indivíduos. Sendo conscientes destes pressupostos, também em Portugal se começam a desenvolver medidas que permitam a concretização efectiva destes princípios.

Em 1998, com a criação do Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos em Portugal, no Programa que se definiu para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos (1999-2006), já se defendia a necessidade dos “*(...) saberes e competências adquiridos em esferas da actividade humana muito distintas sejam objecto de análise rigorosa e reconhecimento formal, traduzidos numa validação oficial: creditação (outorga de créditos), com equivalência parcial (...) ou total*” (Melo, 2007:17).

### 3.3.2. A emergência do dispositivo de RVCC

Hoje em dia, e pelo que já referimos, será difícil, ou mesmo impossível, pensar a Educação de Adultos, recorrendo, exclusivamente, a percursos formais. Há que garantir dispositivos que favoreçam a transferência e o reconhecimento de conhecimentos e aprendizagens adquiridas em contextos não formais e informais. Foi este o desafio que se lançou a partir da década de 90, do século passado, sobretudo na V CONFINTEA e, em 2000, com o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, como anteriormente já verificámos.

Para melhor compreendermos o dispositivo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e a sua emergência na educação/formação e no trabalho, apresentamos **cinco princípios fundamentais** que caracterizam este dispositivo:

(i) O primeiro, é aquele que aponta para uma verdade inquestionável, de que o **indivíduo, também aprende com e através da experiência de vida**; todos os adultos são portadores de competências passíveis de serem reconhecidas e valorizadas através de mecanismos formais, não se devendo ter a pretensão de querer ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem. Os saberes experienciais, que se desenvolvem em diversos contextos de vida adquirem um novo estatuto face ao “*saber científico*” (Canário, 2006:37; Rico, 2007:28; Amorim, 2006:27; Pires, 2007: 7-8);

(ii) Um segundo aspecto relaciona-se com o **questionamento** que começa a ser instituído nas sociedades sobre o **status da Educação Formal** e dos diplomas por ela conferidos. A instituição escola formal deixa de ser considerada um local privilegiado de aprendizagem, para passar a ser um dos locais de aprendizagem, numa determinada fase da vida, já que muitos adultos, por motivos vários, cedo deixaram a escola, o que não os impediu de continuar um percurso de formação e de aprendizagem, ainda que não fosse certificada: “*La mise en ouvre de la Validation des Acquis de Expérience donne lieu à un ensemble de pratiques en plein développement qui entraînent des transformations sociales multiples et questionne les status respectifs l ela certification*” (Champy-Remoussenard, 2006:601; Pires, 2007: 7-8);

(iii) Um terceiro princípio, e partindo do RVAE enquanto uma prática de inspiração humanista, centra-se na **valorização do adulto enquanto elemento central** de todo o processo. É com base nas suas motivações, disponibilidade, ritmo, experiências e projectos futuros que se desenha todo o percurso com vista ao reconhecimento e validação daquilo que ele próprio foi construindo e aprendendo ao longo da vida (ainda que muitas vezes disso não tenha consciência). Assim, a emergência do RVCC inscreve-se no âmbito de um outro dispositivo emergente designado Aprendizagem ao Longo da Vida (Rico, 2007:28; Canário, 2000:112; Soares, 2007:190; Warschauer, 2006:805; Pires, 2007:7-8);

(iv) Um quarto princípio, de certa forma relacionado com o segundo, assenta na necessidade de se dissipar uma ideia, por vezes generalizada, de que o RVCC é tido como uma resposta mais fácil e imediata, não devendo ser entendida como tal, porque não corresponde, quer ao público a que se destina, quer aos objectivos em que se baseia (Soares, 2007:197). Na verdade, o **Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas pela experiência é uma das respostas, efectivamente mais adaptada às necessidades dos adultos, uma vez que se baseia naquilo que eles próprios adquiriram e aprenderam: "O processo de RVCC é, pois uma solução criativa, valorizadora, eficaz – em termos das pessoas que a ele recorrem e em termos da sociedade em que se inserem – e muito pouco dispendiosa."** (Soares, 2007:190);

(v) Um quinto princípio, relaciona-se com a necessidade de **criar respostas que visem potenciar a validação dos resultados das aprendizagens ao longo da vida**, a transferência e transparência das qualificações entre os agentes do sistema educativo e formativo e a articulação destes com o mundo do trabalho (Pires, 2005: 370).

### **3.3.3. As vias de aquisição/desenvolvimento de competências**

A experiência e a formação constituem-se como duas formas de aquisição de competências, como nos apresenta Spirli (2006:347) ao referir que "*S'il existe deux*

*manières d'acquérir les compétences liées à un même titre professionnel – l'expérience et la formation – l'évaluation doit être la même quel que soit le parcours par lequel on y accède."*

A experiência deve, no entanto, ser uma experiência significativa, das quais resultem aprendizagens significativas, e nem todas o serão efectivamente. Algumas experiências poderão até ser *"deformadoras ou reforçar posturas face ao saber que acentuam comportamentos repetitivos."* (Couceiro, 2002b:31).

A experiência, enquanto fonte de aquisição de aprendizagens - que depois poderão ser reconhecidas e validadas formalmente -, poderá, em determinadas situações, constituir-se como um conceito de difícil compreensão. Tudo aquilo que um indivíduo vive, no seu conjunto de vivências, torna-se experiências após uma reflexão sobre aquilo que foi feito: *"O primeiro momento de transformação de uma vivência em experiência inicia-se no momento em que prestamos atenção ao que se passa"* (Cavaco, 2006:262; Vendramini, 2006:667).

Wittorski (1998:67) aponta-nos um modelo de desenvolvimento de competências estruturado em cinco processos de desenvolvimento que, de acordo com Pires (2005:313):

- (i) *"estruturam sob o plano individual e colectivo 'práticas de desenvolvimento de competências' (PDC) que são 'figuras apreendidas e recorrentes' que dizem respeito à forma particular de gerar as competências;*
- (ii) *A noção de PDC (...) reenvia para a ideia mais geral, segundo a qual um indivíduo tem uma forma particular de produzir as suas competências:*
- (iii) *Existe uma ou várias estratégias recorrentes que um indivíduo utilizará para construir as suas competências. Modificar esta estratégia conduzirá a produzir outros tipos de comportamentos e de competências. (...) resultantes [PDC] da formação inicial e da actividade profissional."*

No RVCC, a experiência assume uma nova dimensão que é a de se constituir enquanto oportunidade formadora, uma vez que é a partir dela que o indivíduo se transforma, conhece, toma consciência de si e dos outros com que se relaciona, confere novo sentido à vida e aos projectos (Gomes *et al*, 2006:32). Ocorre uma reconstrução das identidades individuais, numa atitude de *"fuga à lógica"* e aos caminhos pré-determinados.

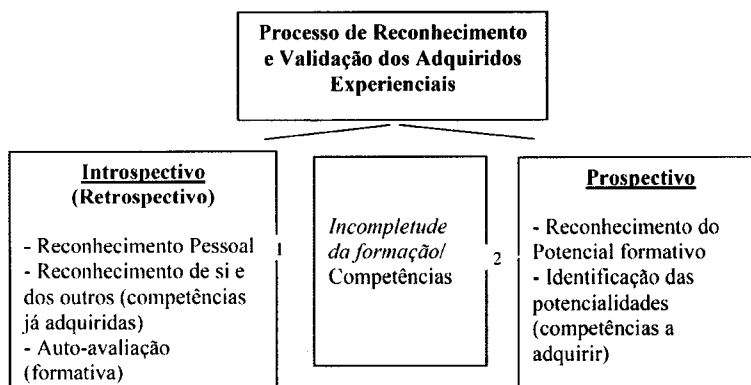
### 3.3.4 O RVCC enquanto processo introspectivo e prospectivo

O processo realizado, no âmbito do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), assume a experiência como elemento formador e torna o processo não apenas retrospectivo mas, simultaneamente, prospectivo, enquadrado nos princípios metodológicos das Histórias de Vida e do Balanço de Competências, a abordar posteriormente (Gomes *et al*, 2006:47; Rico, 2007:63; Pires, 2007:11).

Através do processo, o adulto é “convidado” a participar numa viagem pela vida, por aquilo que fez, conheceu e aprendeu através da experiência vital na convivência com os outros, o trabalho e os amigos. Este processo retrospectivo é definido, na literatura, como uma “*re-apropriação pessoal*”, reconhecendo-se a si mesmo e aos outros (Correia, 2006:269). Além da identificação daquilo que o sujeito aprendeu e adquiriu, através do processo de RVCC sinalizam-se, também, as potencialidades, “*aquilo em que o adulto se pode vir a tornar ou a fazer*” num futuro próximo. Nesta perspectiva, o ponto de partida é a ideia de “*competência(s) incompleta(s), às quais é sempre possível acrescentar algo mais, num processo de (re)construção do sujeito*” (Lages, 2006:468), como descrevemos, anteriormente.

Observemos a Figura 11, que se segue:

Figura 11. Processo de Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais



Baseado em: Santos Silva (2001b:58) e Pires (2007:12).

Vários autores, como Vendramini (2006: 667) e Correia (2006:268), defendem o dispositivo RVCC como um direito individual que reconhece, socialmente, o que se aprendeu ao longo da vida, promove a igualdade de oportunidades e contribui para um reforço da cidadania. Reconhece-se que é essencial um dispositivo que garanta uma oportunidade de ver formalmente reconhecidos os saberes adquiridos até àquela data. Depois, caberá a cada um apostar na formação e na aprendizagem contínua, porque dela poderá depender uma parte significativa da qualidade de vida do processo de desenvolvimento de cada indivíduo. O RVCC e a Educação e Formação de Adultos “*proporcionam a homens e mulheres, os meios que lhes permitem responder, de forma construtiva, a um mundo em constante mudança.*” (ANEFA, 2001:8)

O RVCC é tido como um passo fundamental para a elaboração de um percurso que permita, a cada indivíduo, certificar escolar e/ou profissionalmente, “*...de modo a não ser obrigado a retomar o seu percurso de educação onde o deixou.*” (Benavente, 2001:31; Trigo, 2001a:109).

O Reconhecimento formal/social dos adquiridos, já referido, é como que um impulso para o adulto, que sentindo-se valorizado, decida continuar a apostar na sua formação ao longo da vida. Foi esta a finalidade prioritária que se estabeleceu, inicialmente (1998-1999) aos Centros de RVCC. No âmbito de um processo de RVAE, valoriza-se o que o indivíduo foi adquirindo com base na experiência da sua vida e de trabalho, o que em última análise significa “*legitimar e certificar socialmente essas competências em termos de empregabilidade*” (Alonso *et al*, 2001:10). Não são as experiências que são reconhecidas e validadas mas aquilo que se aprendeu e adquiriu em termos de competências, em resultado da aprendizagem experiencial (Pires, 2007:7-8; Ministério da Educação *et al*, 2006:10; Duarte, 2006:617). No dispositivo de RVAE, o que se concretiza é “*avaliar e reconhecer no indivíduo os conhecimentos, as competências e a experiência adquiridas durante longos períodos e em diversos contextos, incluindo situações de aprendizagem não formal e informal.*” (Rico, 2007:49).

O reconhecimento das competências, por parte do sujeito, é gerador de **empowerment** porque torna o indivíduo capaz de transferir essas competências para outras situações e possibilita a oportunidade de cada um evidenciar o que sabe e as respectivas capacidades, o que é um factor essencial ao reconhecimento social. Gera-se um processo interactivo entre o reconhecimento de si (pessoal) e o reconhecimento social, porque se promovem mutuamente (Couceiro, 2002a:43-46).



O reconhecimento formal dos adquiridos experienciais é uma problemática complexa, porque também recente, sobretudo em alguns países (como Portugal, por exemplo) e que se tem vindo a consolidar, tanto na área do trabalho (empresas, instituições), como na área da educação e formação (centros de formação e escolas). É necessário reestruturar os sistemas de educação e formação, de forma a valorizar mais os resultados de aprendizagem (*learning outcomes*) dos indivíduos e não tanto os meios e locais onde ocorre essa aprendizagem. Sob o ponto de vista empresarial, é necessário definir novas formas de trabalho e de produção, reconhecendo os locais de trabalho como espaços de “*re-construção*” permanente do mapa de conhecimentos e saberes dos indivíduos.

### **3.4. A realidade do dispositivo de Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais (RVAE) no contexto internacional**

No presente ponto, procuramos abordar, ainda que sucintamente, os dispositivos de RVAE noutros países, as suas origens, características e alguns traços de evolução dos mesmos.

Em Portugal, o dispositivo de **Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais (RVAE)** teve origem na década de 90 do século XX. No entanto, noutros países, que não apenas europeus, assistimos, mais cedo, à criação de respostas que permitissem aos cidadãos reconhecer, validar e certificar as suas competências. Na Europa, o RVAE desenvolveu-se no contexto de valorização do paradigma de Aprendizagem ao longo da vida (cf. Capítulo 1), desde, pelo menos, o final da II Guerra Mundial, em 1945. É a partir desse momento que se conhecem experiências no âmbito do dispositivo de RVAE (Alcoforado, 2001:69). Assumindo, o conceito de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) adoptado em Portugal, temos a percepção de que existem variações, nos diferentes países, na designação do dispositivo. No entanto, os mesmos organizam-se em torno de princípios e objectivos similares, conforme apresentamos de seguida.

#### **3.4.1. As primeiras experiências de reconhecimento e certificação de saberes**

As primeiras experiências de reconhecimento e certificação de saberes ocorrem em países como os EUA, a França, a Inglaterra e o Canadá. Constituíram-se como experiências parcelares ou sectoriais (no âmbito do Ensino Superior, apenas, ou na

Formação Profissional, ou para Balanço de Competências Profissionais), mas em nenhum surgiu um sistema tão estruturado e abrangente como em Portugal e conduzindo a equivalências a graus escolares. Abre-se, assim, nesses países, um novo campo de reflexão e intervenção na área da educação e formação dos adultos, sobretudo pelas alterações de paradigma e das práticas acentuadamente escolares e pouco flexíveis às necessidades e às aprendizagens entretanto adquiridas ao longo da vida.

Atentemos, então, aos fundamentos e razões que estiveram na base da criação de dispositivos de RVAE. Guy Berger (1991, citado por Canário, 2000:113) considera 2 momentos chave que terão contribuído, decisivamente, para a afirmação do reconhecimento dos adquiridos experienciais. Nós acrescentamos um terceiro momento:

- (i) **A reinserção dos militares desmobilizados da II Guerra Mundial:** com o fim da II Guerra Mundial, a partir de 1945, os militares iniciam reivindicações para regressarem ao mercado de trabalho. O reconhecimento formal poderia permitir-lhes a certificação e, dessa forma, reuniriam melhores condições para integrar esse mercado (Canário, 2006:38; Pereira, Falcão & Mota 1998:53-65). Nos EUA atribuíam-se créditos *“para efeitos de prosseguimento da sua formação, aos militares recém desmobilizados”* (Rico, 2007:60), uma vez que *“o reconhecimento formal destas aprendizagens poderia facilitar-lhes o acesso a uma actividade profissional, um melhor posicionamento tanto no mercado profissional como na vida civil”* (Pires, 2005:412).
  
- (ii) **O papel dos movimentos feministas:** no Québec (Canadá), durante os anos 60, com as lutas dos grupos feministas no acesso ao ensino superior (Canário, 2006:38; Pereira, Falcão & Mota 1998:1998:65). Em França, também ocorreram movimentos desta natureza, pois as mulheres e os operários pretendiam (re)ingressar na vida activa, sendo necessário a existência de qualificações formais. É exemplo desta realidade, o Movimento Feminista Retravailler, particularmente activo na década de 70 do século XX (Rico, 2007:60). Nos EUA e no Canadá, de modo pioneiro *“...a validação das aquisições é desde sempre entendida como salvaguarda dos direitos das minorias e das mulheres que procuram reinserir-se profissionalmente, prosseguindo, assim objectivos de*

*equidade sociológica, que, inclusive além da validação, podem alcançar a certificação.*” (Imaginário, 2001, citado por Rico, 2007:61).

- (iii) **A proliferação de espaços de aprendizagem:** há também quem aponte, como Leitão (1998), outros aspectos como as transformações sociais, entretanto ocorridas, como um factor que favoreceu a expansão destes dispositivos, nomeadamente a multiplicação dos locais de formação, aparecimento da novas tecnologias numa sociedade do conhecimento, a mobilidade profissional, etc.

Descrevemos, em seguida, ainda que sucintamente, alguns dispositivos de RVAE, nomeadamente aqueles que se consolidaram em quatro países pioneiros: EUA, Canadá, Inglaterra e França.

### **3.4.2. Caracterização geral dos dispositivos de RVAE em alguns países**

Neste ponto, apresentamos a caracterização geral dos dispositivos de Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais (RVAE) em alguns países.

#### **3.4.2.1. O exemplo dos Estados Unidos da América (EUA)**

Nos EUA, a origem do dispositivo de RVAE identifica-se no pós-II Guerra Mundial, associado, como já foi referido, às lutas dos militares, em particular, e depois da população adulta, em geral. A diminuição do número de alunos nas universidades e uma economia em expansão constituíram factores importantes. No Ensino Superior, a população é constituída, em parte, por adultos que depois de já terem integrado a vida activa, regressaram e deram continuidade aos estudos. Verifica-se uma multiplicidade e variedade de instituições, programas e actividades ligados a esta temática (Pereira, Falcão & Mota, 1998:53-65).

No final dos anos 60 e ao longo da década de 70, o movimento de APL ou APEL (Accreditation of Prior Experiential Learning) teve um forte impulso, destacando-se o CAEL (Council for Adult and Experiential Learning). Desenvolveram-se, também, respostas de avaliação das aprendizagens experienciais através de sistemas de créditos e orientações para os intervenientes no processo. De acordo com Pires (2005: 413), os resultados do projecto de investigação do CAEL “*confirmaram que era*

*possível igualar as aprendizagens não-formais com as dos programas tradicionais, que era possível utilizar uma variedade de provas para efectuar avaliações fiáveis e, ainda, que este processo poderia ser integrado em programas de educação...”.*

### **3.4.2.2. O exemplo do Canadá**

No Québec (numa primeira fase) e depois em Ontário e na British Columbia, verifica-se a criação do dispositivo, a partir de 1975. Como factores que conduziram à aplicação de um sistema de reconhecimento dos adquiridos, salienta-se a proximidade e a influência dos EUA, as alterações rápidas no mundo do trabalho e a luta das mulheres que, com o seu contributo, sensibilizaram a sociedade para a consciência da importância das tarefas que exerciam no voluntariado e em casa, no contexto doméstico, valorizando os espaços vitais como espaços de aquisição de saberes e aprendizagens (Pires, 2005).

Em 1998, é criado um documento que apresenta as orientações relativas a este dispositivo designado “*Enoncé d’Orientation et Plan d’Action en Éducation des Adultes*”. Nesse período, no Ensino Secundário, distinguam-se duas categorias de candidatos – os jovens dos 16 aos 18 anos e os adultos que pretendiam “*o reconhecimento dos seus adquiridos extra-escolares*”. Criam-se as Comissões Escolares e, em cada uma, há um responsável pelo *Dossier “Reconhecimento dos Adquiridos*”. Os instrumentos de avaliação são feitos pelas Comissões e avaliados pelo Ministério da Educação (Pereira, Falcão & Mota), 1998:73-74).

A Direcção-Geral de Formação de Adultos (DGFA) definiu um conjunto de competências genéricas, um referencial e os seus instrumentos de avaliação (“*Univers de compétences génériques*”), como nos refere Leduc (2006:102). É adoptado o conceito de reconhecimento e validação das aprendizagens anteriores (*reconnaissance des acquis*), o qual é considerado como “*uma questão de equidade social para as pessoas e para a construção de uma sociedade...*” (CSE, 2000 cit. por Pires, 2005: 415).

No âmbito do sistema educativo (Pires, 2005), foram implementados diferentes sistemas de reconhecimento: Ensino Secundário, Ensino Colegial, Ensino Universitário. No âmbito do mercado de trabalho (Ministério da Mão-de-Obra), também se têm vindo a construir dispositivos de reconhecimento desta natureza, no campo profissional (*Reconnaissance des Compétences Professionnelles*).

### 3.4.2.3. O exemplo do Reino Unido

No Reino Unido, por influência do que já se fazia nos EUA, as práticas de reconhecimento dos adquiridos traduzem-se em dispositivos diferenciados, nas áreas educativa e profissional<sup>58</sup>. Não há um sistema único de validação de adquiridos, como nos afirmam Davies (2006: 105) e Pires (2005:461).

Neste país, ocorreu uma experiência prévia com a constituição de uma Rede de Estabelecimentos do Ensino Superior Aberto (*Open College Networks*, abreviadamente OCN), desde 1976, e cujo objectivo era criar respostas alternativas aos cursos tradicionais para adultos (Pereira, Falcão & Mota, 1998:76-80). Os OCN são organizações que estabelecem a ponte entre as diversas instituições que trabalham na área da educação de adultos e os serviços de informação e orientação para adultos e que disponibilizam “*um sistema de creditação flexível, acessível e rigoroso*” estruturado a nível regional (Pereira, Falcão & Mota, 1998:77).

Nos OCN, a metodologia utilizada é o sistema de créditos (módulos de 25-30 horas), a qual procura responder às necessidades dos indivíduos, valorizando-se os resultados das aprendizagens e não os meios e os locais onde possam ter ocorrido.

Em 1981, com a criação do Manchester Open College Federation, iniciou-se o processo de creditação para adultos, desde a educação de base até à admissão ao ensino superior (Pereira, Falcão & Mota 1998: 76-80). Este sistema de créditos, de acordo com Pires (2005:462), “*foi um catalizador da implementação das práticas de APL.*”

### 3.4.2.4. O exemplo da França

Existe, desde 1981, em consequência do movimento dos estudantes nos primeiros tempos da Universidade de Vincennes, onde passam a ter acesso à Universidade candidatos que não tinham o ensino secundário completo (“*non-bacheliers*”). Em finais da década de 90 (1998), esta população representava 30 a 40% das inscrições na Universidade. Actualmente, é exigido que o candidato faça prova de que exerceu uma profissão durante 3 anos e uma entrevista.

Na França, o reconhecimento de adquiridos organizou-se mais em torno da formação e do mercado de trabalho; nos EUA, o ingresso dos indivíduos neste dispositivo é associado a fins de formação (Pereira, Falcão & Mota, 1998:82-83). O

---

<sup>58</sup> APL (*Accreditation of Prior Learning*); APEL (*Accreditation of Prior Experiential Learning*); APA (*Accreditation of Prior Achievement*); APLA (*Accreditation of Prior Learning Achievement*).

sistema instituído emergiu, também, da necessidade de maior articulação entre o sector produtivo e a oferta de educação profissional, de acordo com Santos & Fidalgo (2007:85).

Diversos dispositivos surgiram na França (também por influência do Québec), no âmbito do Reconhecimento e Validação das Aprendizagens adquiridas pela experiência de vida e trabalho. Pires (2005) aponta três: os Balanços de Competências (formação contínua), o VAP (*Validation des Acquis Professionnels*) e outros dispositivos implementados em instituições de formação, empresas e outras organizações diversas.

Mais recentemente (Pires, 2005:459), um novo enquadramento legal<sup>59</sup> introduz alterações ao VAP (iniciado em 1994) instituindo-se o VAE, um sistema que valida os adquiridos a partir da experiência designada VAE (*La Validation d'Acquis de l'Expérience*), entendido como um “*direito de acesso e não enquanto direito à sua qualificação*”. Esta só se obterá se demonstrado e devidamente comprovado, no caso do reconhecimento dos adquiridos (Presse, 2006:639).

#### 3.4.2.5. Exemplos de outros países

Com base em Santos & Fidalgo (2007:86-92), referimos, de seguida, traços sucintos de outros dispositivos de RVAE:

- **México:** há um sistema de certificação consolidado, de gestão tripartida e os organismos avaliadores e certificadores são independentes;
- **Chile:** existe o Projecto Certificação de Competências Laborais e Qualidade da Capacitação, um dos elementos do Sistema Nacional de Certificação;
- **Brasil:** no ano 2000, procurou criar-se uma rede de certificação de competências. Em 2005, essa ideia é retomada, no intuito de se assumir a criação de um Sistema Nacional de Certificação Profissional (ainda se encontra em construção). Dois exemplos de experiências nesta matéria inscrevem-se no sector produtivo como o Projecto Estratégico do Senai de Certificação Profissional Baseado em Competências e a Associação Brasileira de Manutenção–Abraman;
- **Bélgica:** o dispositivo de validação dos adquiridos assenta na colaboração entre entidades políticas que definem o regime jurídico do sistema, mas também entre os operadores formativos públicos num esforço conjunto de implementação

---

<sup>59</sup> Lei da Modernização Social que introduz o dispositivo VAE (Pires, 2005).

daquele dispositivo e onde os parceiros sociais “*sont également associés au dispositif...*” (Deprez, 2006:107);

- **Suíça:** há adaptações locais ao dispositivo de RVAE, em consequência directa da organização territorial em Cantões. A validação já se estendeu ao campo dos adquiridos profissionais e os júris de validação são da responsabilidade do Estado (Ollagnier, 2006);
- **Irlanda:** com influência do modelo britânico, a designação adoptada é APL (*Accreditation of Prior Learning*) ou APEAL (*Accreditation of Prior Experience, Achievement and Learning*). Iniciaram-se, recentemente, experiências de reconhecimento dos adquiridos;
- **Austrália:** embora a designação seja RPL (*Recognition of Prior Learning*), o significado é idêntico ao assumido no Reino Unido (APEL ou APL), (Pires, 2005);
- **Finlândia e Espanha:** foram também criados, recentemente, dispositivos desta natureza. No país nórdico, criou-se um Sistema Nacional de Qualificações Profissionais baseado em competências e destinado especificamente a adultos, encontrando-se em fase de implementação desde 1994. No país ibérico, há um sistema que permite aos trabalhadores, com experiência profissional, a acreditação das suas competências, obtendo, por essa via, o *Certificado de Profesionalidad* (Pires:2005).

Para concluirmos, parece-nos importante recorrer à análise de Pires (2005), que nos apresenta uma visão global sobre as designações dos sistemas e dispositivos de reconhecimento dos adquiridos experienciais no contexto internacional (Quadro 21):

**Quadro 21. Designações dos sistemas e dispositivos de reconhecimento dos adquiridos experienciais no contexto internacional**

<b>Canadá</b>	. Reconnaissance des Acquis – R.A. . Reconnaissance des Compétences Professionnelles – R.C.P.
<b>França</b>	. Bilans de Compétences – BC . Validation des Acquis Professionnels – VAP/VAE . Validation des Acquis (formation professionnelle) – VA
<b>Reino Unido</b>	. Accreditation of Prior Learning – APL (ou) Assessment of Prior Experiential Learning – APEL, APEAL
<b>Irlanda</b>	. Accreditation of Prior Learning – APL . Accreditation of Prior Experience, Achievement and Learning- APEAL
<b>Austrália</b>	. Recognition of Prior Learning – R.P.L.
<b>Finlândia</b>	. Competence-based Examinations no âmbito do Competence-based Qualifications (sistema de qualificações nacionais)
<b>Espanha</b>	. Certificados de Profesionalidad
<b>Alemanha</b>	. Externenprüfung . Bildungspass
<b>Portugal</b>	. Certificação pela via da experiência profissional no âmbito do Sistema Nacional de Certificação Profissional – SNCP . Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - RVCC . Balanços de Competências – BC

Fonte: Pires (2005:548).

### **3.5. Caracterização do dispositivo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), no contexto nacional (2001-2005)**

Neste ponto do terceiro capítulo, pretendemos caracterizar as medidas e estratégias desenvolvidas em matéria de Educação e Formação de Adultos, desde a nomeação do Grupo de Trabalho (1997) até criação da Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (1999). Descreveremos as experiências e os estudos nacionais prévios à ANEFA, no âmbito do Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais, os pressupostos que estiveram na base da criação do sistema nacional de RVCC, a caracterização da rede inicial de centros, os respectivos objectivos e atribuições, as linhas de intervenção, a descrição das metodologias utilizadas em sede de processo de RVCC e a integração desta rede na Iniciativa Novas Oportunidades.

#### **3.5.1. Da constituição do Grupo de Missão à Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)**

Como já referimos anteriormente, em Julho de 1997, decorre, em Hamburgo, a V Conferência Mundial de Educação de Adultos, promovida pela UNESCO. Portugal foi um dos países participantes, através de uma Delegação Nacional que contou com a participação de Ana Benavente (Secretária de Estado) e Alberto Melo, entre outros (Melo, 2000).

Três meses depois desta conferência, o Ministério da Educação nomeou um Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da Educação de Adultos (Despacho n.º 10534/97, de 16 de Outubro), na sequência dos resultados de uma pesquisa de 1996, no âmbito da Literacia (Benavente *et al*, 1996). Este grupo era constituído por 6 elementos, coordenados por Alberto Melo<sup>60</sup> (Oliveira, 2006:227; Lima, Afonso & Estêvão, 1999:13).

Este Grupo teve também, como missão, a elaboração de um documento que identificasse uma estratégia que promovesse medidas concretas na implementação da Educação de Adultos em Portugal (Melo *et al*, 1998). Além do Ministério da Educação,

---

<sup>60</sup> Os elementos que constituíram o Grupo de Trabalho/Comissão foram Lucília Salgado, Augusto Santos Silva, Luís Rothes, Ana Queirós e Mário Ribeiro. Alberto Melo é Professor na Universidade do Algarve, Director da Revista *Aprender ao Longo da Vida*, participante em acções diversas de associativismo voluntário e em educação de adultos (Presidente da Direcção da Associação *In Loco*), colaborador em organismos nacionais e internacionais (Comissão Europeia, UNESCO, OCDE, Estado Português, Director-Geral da Educação Permanente do Ministério da Educação em 1975-76). Em 2009, era Delegado Regional do Algarve do Instituto do Emprego e Formação Profissional. Esta Comissão trabalhou durante 3 meses, produziu um Documento de Estratégia e depois dissolveu-se.



esta iniciativa viria a ser depois homologada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS), resultando daí a expressão “*Educação e Formação de Adultos*”, numa articulação entre a educação e o trabalho, em detrimento da separação das áreas como outrora acontecia através do uso da expressão “Educação de Adultos”.

O Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA) foi constituído através da Resolução do Conselho de Ministros n.º92/98, de 14 de Julho, e incumbido, desde logo, de desencadear o processo conducente à constituição da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

Este grupo, então constituído no âmbito dos dois Ministérios, encomenda à Universidade do Minho (Unidade de Educação de Adultos) a elaboração de “*um estudo relativo à criação e organização de uma estrutura nacional de desenvolvimento e coordenação da Educação e Formação de Adultos*” (Lima, Afonso & Estêvão, 1999:9). O estudo foi concluído a 31 de Janeiro de 1999 e realizado com base em 3 documentos de referência:

- (i) o Documento de Estratégia publicado em Abril de 1998 “*Uma Aposta Educativa na Participação de Todos. Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*”;
- (ii) a Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98, de 14 de Julho;
- (iii) Documentos internos produzidos pelo Grupo de Missão (Lima, Afonso & Estêvão, 1999:9).

Em Abril de 1999, foi criado um Plano de Actividades transitório, constituído por 3 eixos que foram a “*motivação das pessoas adultas para a procura de educação-formação (...); oferta adequada, flexível e diversificada de educação-formação (...)* e a *formação de agentes*” (Melo, 2007:15-16). No primeiro ano de actividade, a prioridade foi também o desenvolvimento de uma rede estruturada de informação e comunicação com infra-estruturas adequadas (Araújo, 2001:19).

### **3.5.1.1. As funções do Grupo de Missão**

A partir do documento referido, este Grupo de Missão pretendia: (i) construir um sistema de educação e formação de adultos autónomo e descentralizado; (ii) criar uma

instituição independente; *(iii)* introduzir um dispositivo de reconhecimento e validação de competências adquiridas.

O Grupo de Missão assumiu, como missão, “*passar de uma estratégia teórica para uma política prática*”, de forma a garantir-se “*uma arquitectura autónoma*” para a educação e formação de adultos e construir um Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos (Melo, 2000).

Melo & Silva (1999:16) consideram, ainda, que o reconhecimento formal dos adquiridos, já constante nos sistemas de educação e formação de outros países, deveria ser uma prioridade também em Portugal, afirmando que “*torna-se imprescindível a construção de um dispositivo de reconhecimento e validação das aprendizagens informais, e que se insira, desde já, numa arquitectura mais vasta de educação e formação ao longo da vida.*”

### **3.5.1.2. A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)**

Em 28 de Setembro de 1999, através do Decreto-Lei n.º 387/99, é criada a ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos), sendo-lhe atribuída múltiplas atribuições, entre as quais a construção de “*um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, visando a certificação escolar e profissional*” (alínea e) do art. 4.º do Decreto-Lei n.º 387/99). Neste normativo legal, no qual assenta a génese da ANEFA, a definição de Educação de Adultos é a que consta na Declaração de Hamburgo, como referem Melo, Lima & Almeida (2002:19):

*“Nesta óptica, a estratégia para a educação e formação de adultos deve combinar uma lógica de serviço público e uma lógica de programa, que se traduza no estímulo e apoio à iniciativa e à responsabilidade individual e dos grupos”*

A ANEFA é criada sob a dupla tutela e superintendência dos Ministérios da Educação (ME) e do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS), sendo o primeiro instituto público com “*autonomia científica, técnica e administrativa*” (Araújo, 2001:11; Melo, 2007:15-18) com regime de instalação por um período de 2 anos.<sup>61</sup>

Até à criação deste organismo, o que existia - em matéria de respostas à população adulta - nunca entendida como uma área prioritária - eram os “*Programas*

---

<sup>61</sup> A Comissão Instaladora é constituída por 3 membros e, à data, desenvolvia também outras actividades no âmbito do QCAIII -PRODEP e do Plano Nacional de Emprego (PNE).

*de Remediação*”, evidência clara de uma ausência de estratégia, no que à educação e formação de adultos diz respeito (Araújo, 2001:3).

A ANEFA, no final da década 90, emergia como uma instituição “*profética enquanto projecção daquilo que virá*”, sendo necessário construir quase tudo, num contexto em que os níveis de qualificação e de sub-certificação eram efectivamente comprometedores do desenvolvimento social e económico (Carneiro, 2001a:23). A dupla tutela, em 1999, é um factor inovador e, ao mesmo tempo, um desafio, procurando-se implementar uma acção global e integrada assente num modelo próprio, específico e adequado à população adulta. A ANEFA, em alguns documentos, é apresentada enquanto estrutura de mediação e de regulação de iniciativas na educação e formação de adultos (Amorim, 2006:23; Lima, 2004:31). Esperava-se da ANEFA uma intervenção em novos domínios, já implementados noutros países, nomeadamente, o dispositivo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e oportunidades/respostas de “*aprendizagem flexíveis e integradas que suscitassem a sua procura*” (Duarte, 2004b:137).

Podemos afirmar que, já no período de funcionamento da DGEP (Direcção-Geral de Educação Permanente), existia a intenção de criar uma agência nacional, desenvolvendo-se a ideia de transformar a DGEP numa “*agência central de recursos*” que estivesse ao serviço das associações locais de educação popular da época. Quase 20 anos depois, essa ideia criava sustentação, embora num contexto e com objectivos mais alargados, através da ANEFA (Melo & Benavente, 1978:120).

Foram já apontados alguns aspectos que caracterizam o contexto educacional e de qualificação da criação da ANEFA, resumindo-se, de seguida, os três que nos parecem mais relevantes:

- (i) a ausência de uma estratégia na Educação e Formação de Adultos;
- (ii) a rigidez do ensino formal prevalecente no Ensino Recorrente;
- (iii) o problema de baixos níveis de qualificação e de sub-certificação de adultos que cedo integraram o mercado de trabalho, adquirindo várias competências, apesar de não existir um dispositivo que lhes reconhecesse esse potencial adquirido ao longo da vida (62% dos activos com escolaridade inferior a 9 anos) (Araújo, 2001:3 e 39; Oliveira, 2006:235). O Estudo Nacional da Literacia (Benavente *et al* 1996) também confirma esta realidade, onde se refere que “*Portugal tem níveis de literacia muito baixos, mas*

*provavelmente, níveis de certificação ainda mais baixos. As pessoas vão aprendendo no trabalho, na vida social, na vida cívica e nunca vêm creditados esses saberes (...). Tudo aquilo que as pessoas vão acumulando como saber não lhes é creditado para efeitos de certificação, de obtenção de diplomas.” (Alonso et al, 2001:9).*

### **3.5.1.3. A estrutura orgânica da ANEFA**

A inicial estrutura orgânica da ANEFA foi constituída por uma equipa de dimensão reduzida (2 a 6 pessoas), com base no “*Modelo de Orquestra*” assente na cooperação e espírito de grupo (Eisenberg, 1994), uma vez que a “*existência de estruturas mínimas permite aproveitar melhor a diversidade presente no grupo*” (Weick, 1998, cit. por Araújo, 2001:3).

No âmbito da comissão instaladora da ANEFA, os vários Ministérios (Finanças, do Trabalho e da Solidariedade, da Educação e da Reforma do Estado e da Administração Pública) criam 4 equipas de projecto (art.16.º do Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro), em Novembro de 2000 (Araújo, 2001:3 e 17), nomeadamente:

- (i) a Equipa de Projecto de Reconhecimento e Validação de Competências;
- (ii) a Equipa de Projecto de Oferta de Educação e Formação de Adultos e de Sistema de Educação e Formação de Adultos à distância);
- (iii) a Equipa de Projecto de Gestão Administrativa e Financeira;
- (iv) a Equipa de Projecto de Produção e Gestão da Informação e do Conhecimento.

São criadas **5 unidades territoriais regionais** que coordenavam, dinamizavam e regulavam as actividades de educação e formação de adultos e ainda a figura do **Organizador Local de Educação e Formação de Adultos** (OLEFA, Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro). Os OLEFA assumem as funções características dos Coordenadores Concelhios da Educação Recorrente, constituindo um grupo de 51 elementos em todo o país (Araújo, 2001:18-19).

A ANEFA dá, então, continuidade ao trabalho desenvolvido pelo Grupo de Missão que a criou e inicia o trabalho na área da educação e formação de adultos, tendo

como missão assegurar o desenvolvimento de 3 medidas/inoações (Melo, 2007:18; Oliveira, 2006:228; Lages, 2006:478):

- a) o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC);
- b) a Oferta de Cursos de Educação e Formação de Adultos (OEFA);
- c) a Produção e Gestão da Informação e do Conhecimento (IC).

A ANEFA demonstrou uma aposta na mobilização dos adultos através dos Centros de RVCC *“...na participação e na mobilização dos actores sociais locais, constituídos em Centros de RVCC, que acolhem e encaminham os adultos maiores de 18 anos para processos de RVCC e para as ofertas disponíveis de educação e formação de adultos.”* (ANEFA, 2002a:12).

Apesar do esforço e das medidas desenvolvidas pela ANEFA, cuja inovação lhe é reconhecida, Lima (2002:141) considera que o seu campo de intervenção foi limitado, o que se deveu à diversidade e quantidade de modalidades na Educação de Adultos (o ensino recorrente, a educação extra-escolar, a alfabetização...), o seu insuficiente peso político, a falta de recursos estruturais, materiais e pessoais e a ausência de uma política pública para o sector, como se pode depreender das seguintes palavras:

*“tem sido ainda o problema de ausência de uma política de educação de adultos democrática, séria e competente, tão paciente (porque sabe que a mudança exige tempo) quanto esperançosa, sistemática e consequente (porque sabe que sem rectaguarda educativa e sem desenvolvimento humano não há modernização democrática e sustentável”* (Lima, 2005: 35).

Na sequência da nova Lei Orgânica do Ministério da Educação, no último trimestre de 2002, ocorre a extinção da ANEFA e é criada a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV).<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> Decreto-lei nº 208/2002, de 17 de Outubro de 2002.

#### **3.5.1.4. As inovações trazidas pela ANEFA**

No âmbito das medidas inovadoras trazidas pela ANEFA, destacamos duas: os primeiros Cursos de Educação e Formação de Adultos e as Acções S@Ber +, que descrevemos de seguida.

##### **(i) Os primeiros Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA)**

Os Cursos EFA são lançados pela ANEFA, em 2000, visando dar respostas integradas e flexíveis na área da educação e da formação. Pela via da formação, pretendiam-se reduzir os baixos défices de qualificação escolar e profissional da população adulta (relembramos que, em 2001, 64,2% da população activa não tinha o 9.º ano de escolaridade).

Em 2000/2001, iniciaram-se 13 cursos, a título experimental, a maior parte promovidos por Organizações Não Governamentais (ONG). No Relatório Nacional sobre os Cursos de Educação e Formação de Adultos, em funcionamento em 2000/2001, é reforçada a importância destas organizações (ANEFA, 2002b):

*“não só pelos meios que podem oferecer como pelo conhecimento que detém das comunidades em que se inserem e até da experiência prática de apoio psicossocial que possuem.” (Couceiro & Patrocínio, in ANEFA, 2002b:21).*

Ao abrigo da legislação que enquadrava os cursos naquele período, existiam equipas de acompanhamento, a nível nacional e regional (pontos 5.1, 5.2, 5.3 do Despacho Conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Novembro). Estas equipas poderiam ser auxiliadas tecnicamente por consultores e pelos representantes das entidades formadoras dos cursos EFA (ponto 5.3).

De acordo com o Relatório supra mencionado, em 2000/2001, registaram-se 181 inscritos (dos quais 62,4% eram mulheres). Apresentamos os dados a nível nacional, no quadro seguinte:

**Quadro 22. Caracterização dos formandos dos primeiros Cursos EFA em 2000/2001  
(nível nacional)**

N.º de formandos inscritos					N.º de formandos certificados
HM	H	M	Emp.	Desem.	
181	68	113	46	135	125 (69,06% do total)

Fonte: Relatório Nacional sobre os Cursos de Educação e Formação de Adultos 2000/2001 (ANEFA, 2000b: 67).

Na região do Alentejo, as 2 entidades piloto são a ESDIME (Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste, CRL) e o Instituto de Emprego e Formação Profissional (Centro de Formação Profissional de Santiago do Cacém). A ESDIME foi, depois, também entidade piloto no âmbito dos Centros de RVCC em 2001. Um dos critérios de selecção foi a experiência adquirida no âmbito destes Cursos EFA (ESDIME, 2007). Observemos, agora, os dados dos Cursos EFA nestas duas entidades, no Quadro 23:

**Quadro 23. Caracterização dos formandos dos primeiros Cursos EFA em 2000/2001  
(nível regional – Alentejo)**

N.º de formandos inscritos						N.º de formandos certificados
CRVCC	HM	H	M	Empregado	Desempregado	
Esdime	13	2	11	0	13	9
CFP	14	1	13	0	14	7
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>3</b>	<b>24</b>	<b>0</b>	<b>27</b>	<b>16</b>

Fonte: Relatório Nacional sobre os Cursos de Educação e Formação de Adultos 2000/2001 (ANEFA, 2002b: 67).

Apesar da evidente evolução da rede de Cursos, a nível nacional (247 cursos, em 2000 e 281, em 2001, num total de 528 cursos), à semelhança do que acontece com as taxas de analfabetismo, verificamos desigualdades acentuadas a nível regional. Como nos refere Ávila (2008:287), é na região Norte que se concentra a maior parte dos Cursos nas 1.ª (2000) e na 2.ª (2001) candidaturas (Eixos de financiamento do POEFDS). O Alentejo regista um aumento de cursos da 1.ª para a 2.ª candidatura, com 22 e 68 cursos, respectivamente.

Actualmente, a rede de Cursos EFA além de se inscrever numa rede alargada em termos de públicos (não apenas para os públicos mais desfavorecidos, carenciados, mas também para os activos empregados), aumentou o número de cursos e de entidades promotoras, com um crescimento ainda mais visível por parte das escolas. Relembramos que, entre 2000 e 2001, dos 528 cursos referidos, 78% eram promovidos por entidades privadas, sendo “a ausência da rede do Ministério da Educação neste processo, cujo número de cursos aprovados é mesmo o mais reduzido de todos” (Ávila,

2008:289) e a iniciativa de outras entidades públicas superior à da rede do Ministério da Educação como é o caso das câmaras municipais <sup>63</sup> (Ávila, 2008:286-291).

Dados mais recentes, disponibilizados pela ANQ, I.P., permitem-nos concluir que, nos últimos dois anos, houve uma adesão significativa da população adulta, nos Cursos EFA, a verificar pelo n.º de inscrições em Portugal e na região do Alentejo (NUT II e NUT III, segundo o ano de início do curso):

**Quadro 24. Número de inscrições em Cursos EFA, em Portugal e na região do Alentejo (NUT II e NUT III), segundo o ano de início do curso**

	Ano de início do Curso EFA	
	2007	2008
<b>Portugal</b>	<b>26 589</b>	<b>65 243</b>
<b>Alentejo</b>	<b>3 600</b>	<b>7 262</b>
Alentejo Litoral	533	896
Alto Alentejo	801	1 343
Alentejo Central	639	1 946
Baixo Alentejo	1 003	1 422
Lezíria do Tejo	624	1 655

Fonte: ANQ, I.P., 2009 (Plataforma SIGO, dados provisórios actualizados a 31 de Maio de 2009).

Decorridos estes anos, houve uma mudança substancial nas respostas formativas para adultos, decorrentes dos objectivos entretanto colocados na Iniciativa Novas Oportunidades. Uma das mudanças frequentes foi o enquadramento legal que mudou em períodos de tempo muito curtos, como podemos verificar em seguida:

- **em 2006**, através do Despacho n.º 26401/2006, de 29 de Dezembro, os cursos EFA são vistos como um importante instrumento dessa Iniciativa, além de que o sistema de RVCC, entretanto alargado, ao nível secundário, é entendido “*como a plataforma preferencial de acesso aos cursos EFA*”. Ao contrário do que aconteceu em 2000/2001, assiste-se já ao alargamento desta oferta em estabelecimentos de ensino.

- **em 2007**, sete meses depois da anterior legislação, é publicado um novo regime jurídico dos Cursos EFA, através da Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho. Havia

<sup>63</sup> No período citado, os dados disponibilizados pela DGFV sobre os cursos EFA aprovados, nas 1.ª e 2.ª candidaturas, são: **374** (entidades privadas); **141** (entidades públicas – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social); **4** (entidades públicas – Ministério da Educação); **9** (outras entidades).



que dar resposta, agora, a percursos de nível secundário, uma vez que o Referencial aos Cursos EFA (e também ao processo de RVCC) havia sido publicado no final de 2006. Por outro lado, como se pode ler no Preâmbulo da Portaria já indicada “*simultaneamente, procede-se a uma profunda integração das ofertas de educação e formação, no sentido da estruturação de um sistema nacional de qualificações, baseado no Catálogo Nacional de Qualificações, no qual se inscrevem cursos EFA, enquanto modalidade de formação de dupla certificação especificamente dirigida à população adulta.*”.

- em 2008, é publicada a Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março, possibilitando-se aos adultos o acesso a itinerários de qualificação modularizados em unidades de formação de curta duração (UFCD) e capitalizáveis (para uma ou mais do que uma qualificação). Esta portaria procede à introdução de ajustamentos no regime jurídico dos Cursos EFA e à regulamentação das formações modulares, integrando no mesmo instrumento jurídico, as duas modalidades de formação fundamentais para a qualificação dos adultos. Hoje, é este o enquadramento legal em vigor e aquele que, no caso dos Cursos EFA, é de tal forma flexível que permite a frequência de percursos carga horária completa ou incompleta. Neste último caso, existem os percursos flexíveis, a partir de um processo de RVCC desenvolvido nos Centros e os percursos tipificados (A, B, ou C, no nível secundário de educação, apenas).

## **ii) As acções S@Ber +**

As acções S@Ber + constituíram acções de curta duração promovidas pela ANEFA e por diversas instituições públicas e privadas, cujo objectivo consistiu em “*motivar a população adulta a melhorar as suas qualificações escolares ou profissionais.*” (Trigo, 2001b: 27). Surgiram também os Clubes S@bER+ (Leitão & Gonçalves, 2002) que eram espaços de informação e aconselhamento dos adultos (cf. n.º 3. art.9.º da Portaria n.º 1082-A/2001). Houve um número residual de Clubes S@Ber +, que nunca receberam o necessário apoio oficial. As suas principais funções foram, mais tarde, atribuídas aos próprios Centros de RVCC/CNO.

O próprio Memorando da Comissão das Comunidades Europeias sobre a ALV, na sua Mensagem n.º 5 “**Repensar as acções de orientação e consultoria**” refere o seguinte:

*“ Objectivo: Assegurar o acesso facilitado de todos a informações e consultoria de qualidades sobre oportunidades de aprendizagem em toda a Europa e durante toda a vida (...) Neste contexto, é necessária uma nova abordagem que considere a **orientação enquanto serviço continuamente acessível a todos**, vá para além da distinção entre orientação educativa, profissional e pessoal e chegue a novos públicos. Viver e trabalhar na sociedade do conhecimento exige cidadãos activos e motivados a trilhar o seu próprio percurso pessoal e profissional. Significa isto que os sistemas de aprendizagem deverão passar de uma estratégia centrada na oferta para uma abordagem assente na procura, colocando as necessidades e exigências dos utilizadores no centro das atenções.”*

**Fonte: DOCUMENTO DE TRABALHO DOS SERVIÇOS DA COMISSÃO**  
*Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (2000:19).*

### **3.5.2. Experiências/estudos nacionais prévios à ANEFA, no âmbito do RVAE**

Em Portugal, antes do Sistema de RVCC criado pela ANEFA, registaram-se algumas experiências e estratégias de implementação de processos de reconhecimento e de creditação de saberes nesta matéria.

#### **3.5.2.1. O trabalho por «Temas Integradores»**

Em 1976, com a DGEP a regular as iniciativas de educação de adultos, já existe um trabalho por temas integradores, como forma de combate à “*domesticação do aluno*”, partindo-se, em detrimento disso, de motivações e interesses concretos dos adultos e tendo por base a assumpção que a vida não é compartimentada “*por disciplinas*”. Por isso, trabalhar por temas seria uma forma de trabalhar essa integração (Melo & Benavente, 1978:88-89)<sup>64</sup>. Estes temas integradores podem ser comparados

---

<sup>64</sup> Em 1976, Lucília Salgado e José Mariano Gago participaram como animadores nas actividades educativas da Colectividade de Ensino de Trabalhadores Portugueses em Paris e, já nessa altura, referem

aos Temas de Vida do Referencial de Competências-Chave de Nível Básico, uma área de conhecimento transversal “...que funciona como nutriente de conhecimento e contextualização das competências, constituída por uma diversidade de temas...” (Alonso *et al.*, 2001:11).

### 3.5.2.2. A experiência no Ensino Recorrente

O Ensino Recorrente, de acordo com o Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de Fevereiro, é entendido como “*uma segunda oportunidade de educação para os que dela não usufruíram em idade própria ou abandonaram precocemente ao sistema regular de ensino. Constitui uma modalidade especial de educação escolar, considerada prioritária face à situação educativa da população adulta portuguesa e às exigências da sociedade contemporânea.*” O ensino recorrente “*corresponde à vertente da educação de adultos que, de uma forma organizada e segundo um plano de estudo, conduz à obtenção de um diploma ou certificado, equivalentes, para todos os efeitos legais, aos conferidos pelo ensino regular.*” (cf. Decreto referido), atendendo-se à “*experiência de vida entretanto adquirida e ao nível de conhecimentos demonstrado pelos seus destinatários.*” (cf. art. 4.º do Decreto-Lei n.º 74/91; Hilário, s/d:41).

Abrangendo o ensino básico e o ensino secundário, têm acesso a esta modalidade, os indivíduos a partir dos 15 anos e dos 18 anos, respectivamente (cf. art. 7.º do Decreto-Lei n.º 74/91). No acesso a esta modalidade, há duas condições: a apresentação do certificado do nível precedente ou a avaliação diagnóstica e em qualquer uma delas “...os conhecimentos adquiridos (...) podem ser reconhecidos e creditados como equivalentes a unidades ou níveis de ensino recorrente...”. Esta avaliação diagnóstica visa determinar se o candidato “*detém os pré-requisitos necessários à frequência do ciclo de estudos em que pretende matricular-se.*” (número 2.3 do Despacho Normativo n.º 36/99, de 22 de Julho). Apesar destes pressupostos, na prática, as modalidades do ensino recorrente, como se refere no Capítulo 2 deste trabalho, não teve os efeitos esperados pelos factores de insucesso identificados. Esta ideia é também referida por Trigo (2002a:19), quando a autora considera que, no processo de diagnóstico do ensino recorrente, existiu uma tentativa de tentar avaliar as aprendizagens concretizadas pelos indivíduos.

---

que a aprendizagem era feita por “**temas integradores**”. Os temas eram escolhidos livremente pela comunidade.

### 3.5.2.3. Os exames de admissão ao Ensino Superior

Em Portugal realizava-se o Exame Extraordinário de Avaliação de Capacidade para acesso ao ensino superior. Este exame tinha como objectivo *“facultar o acesso ao ensino superior aos indivíduos maiores de 25 anos que, não estando habilitados com um curso do ensino secundário ou equivalente, e não sendo titulares de um curso do ensino superior, mostrem possuir os conhecimentos mínimos indispensáveis à frequência de um determinado curso superior e a capacidade, experiência e maturidade que os qualifiquem como candidatos a uma formação superior.”* (cf. art. 2.º do Regulamento do exame, anexo à Portaria n.º 106/2002, de 1 de Fevereiro).<sup>65</sup>

O exame de admissão às Universidades (*Ad-Hoc*), através do qual se avaliam os conhecimentos obtidos por várias vias, viria a ser, posteriormente, substituído pelas provas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos indivíduos maiores de 23 anos (Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de Março)<sup>66</sup>

### 3.5.2.4. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) de Nível Básico<sup>67</sup>

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) de Nível Básico (projecto-piloto em 2000), cujo desenho curricular era constituído por um momento de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC), organizado entre 25 e 40 horas (Anefa, 2001:18).<sup>68</sup> A aplicação da metodologia do processo de RVC nos Cursos de Educação e Formação de Adultos foi feita em regime em observação em 2000/2001, tendo sido financiados e apoiados pela ANEFA, como já se referiu anteriormente<sup>69</sup>. Existe documentação de apoio ao desenvolvimento desse processo no âmbito dos

<sup>65</sup> Introduce algumas adaptações e actualizações à regulamentação do exame extraordinário de avaliação de capacidade para acesso ao ensino superior aprovada pela Portaria Nº 122/1994, de 24 de Fevereiro, alterada pela Portaria Nº 14/1998, de 7 de Janeiro.

<sup>66</sup> Regulamenta as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos, previstas no n.º 5 do artigo 12.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), alterada pelas Leis nºs 115/97, de 19 de Setembro, e 49/2005, de 30 de Agosto.

<sup>67</sup> Criam-se, para o efeito, as equipas regionais de acompanhamento dos Cursos e os Consultores Regionais, que deram um contributo importante para a análise e reflexão daquilo que se tornaria a base de um projecto mais ambicioso e alargado a outros níveis de escolaridade e de qualificação profissional.

<sup>68</sup> Apesar de estar consignado o momento de RVC, ele em nada alterava o percurso do candidato, no sentido de se valorizar o que já teria adquirido, pois independentemente do resultado do reconhecimento e validação de competências, este teria sempre de efectuar um mínimo de 100 horas de formação de base.

<sup>69</sup> ANEFA (2001). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Orientações para a Acção*. Lisboa: ANEFA. pp. 17-18.

Cursos EFA.<sup>70</sup> Relativamente a este período de RVC, gostaríamos de referir que há autores (Sarmiento & Ferreira, 2006:342; Oliveira, 2006:236) que acentuam uma certa inutilidade desta componente já que de nada valeria ao adulto, pois tinha de efectuar todo o percurso. As competências entretanto adquiridas não lhes eram reconhecidas e capitalizadas em termos do percurso. Além disso realizava-se apenas na componente escolar, e como é referido, muitas entidades não teriam muito interesse em encurtar os percursos formativos, pois isso traria repercussão no apoio financeiro.

### 3.5.2.5. O Balanço de Competências (BC)

O Balanço de Competências é utilizado nos Centros de Emprego do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e no Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP) e outras instituições que, depois, viriam a constituir-se como Centros de RVCC (ANOP, ESDIME, ACBraga).

O SNCP foi criado no âmbito do IEFP em 1992 (Decreto-Lei n.º 95/92, de 23 de Maio<sup>71</sup> e tem como finalidade certificar todos os profissionais que tenham adquirido competências em sítios diversos. Entende-se por certificação profissional “*a comprovação da formação, experiência ou qualificação profissionais, bem como, eventualmente, da verificação de outras condições requeridas para o exercício de uma actividade profissional.*” (Hilário, R., s/d:45), consistindo na “*comprovação através da emissão de Certificado de Aptidão Profissional (CAP)*” que garante que uma determinada pessoa possui os requisitos e competências profissionais necessárias...”

O SNCP integra dois tipos de certificação: o da formação e o das competências. Os Referenciais utilizados são os Referenciais de certificação compostos pelos Perfis Profissionais e pelas normas de certificação (Soares, 1998:105-107; Pires, 2005:555).

No âmbito do IEFP, Pires (2005) destaca o projecto-piloto desenvolvido inserido no Projecto Leonardo, realizado pela Associação Europeia para a Formação Profissional (AEFP) e concluído em 2001. Como objectivo, o projecto, intitulado “*Desenvolvimento de um modelo comum para o reconhecimento, validação e/ou certificação das competências adquiridas pelas vias não-formais*”, visou a “*experimentação de uma metodologia de avaliação e de reconhecimento de competências adquiridas pelas vias*

---

<sup>70</sup> *Reconhecimento e Validação de Competências – Manual de apoio à intervenção – ANEFA*, Junho de 2000.

<sup>71</sup> Estabelece o regime da certificação profissional baseada em formação inserida no mercado de emprego ou em experiência profissional, partindo do disposto nos Decretos-Leis n.ºs 401/91 e 405/91, ambos de 16 de Outubro.

*não-formais, de forma a constituir um instrumento de trabalho nos organismos europeus que colaboraram neste estudo*", cujos referenciais utilizados estavam organizados em competências (*Id., Ibid., p.389*).

Hoje, o RVCC não se dirige apenas a públicos menos escolarizados, como inicialmente, mas "*a sua necessidade e interesse são cada vez mais evidentes ao nível do ensino superior*", como nos afirma Canário (2006:36).

Em 1999, estavam, assim, criados dois sistemas de Reconhecimento e Validação dos Adquiridos em Portugal (Alcoforado, 2001:69): o sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) criado pela ANEFA em 2000/2001 e o Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP) do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).

### **3.5.3. Pressupostos subjacentes à criação do Sistema Nacional de RVCC**

O sistema de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) inscreve-se na Estratégia Europeia para o Emprego, no Plano Nacional de Emprego (PNE) e na importância crescente dada à valorização dos adquiridos e da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong and lifewide learning*).

Actualmente, este dispositivo é uma realidade presente em todo o território nacional, envolvendo um número significativo de adultos que, através desta janela formal, têm vindo a alterar, de forma significativa, os seus índices de escolarização (Araújo, 2001:39; Lages, 2006:471). O PNE e o Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação (em 2001) reforçam a necessidade de se investir e promover mais a formação contínua, numa perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida (Melo, Lima & Almeida, 2002; Nico, B., Nico, L. *et al*: 2007b).

Esta possibilidade formal de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas pelos indivíduos em contextos não escolares de aprendizagem teve a sua génese no Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de Fevereiro, que regulamenta a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro). Este Decreto-Lei estabeleceu o quadro geral de organização e desenvolvimento da educação de adultos (nas suas vertentes de ensino recorrente e de educação extra-escolar).

Em termos de nível de qualificações dos portugueses, de acordo com o Recenseamento de 2001 (INE), 64,8% da população residente tinha, no máximo, o 2.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que a subescolarização afectava, sobretudo, as pessoas

entre os 45-65 anos (69,7% dos adultos), constituindo este o grupo etário onde se situa a maioria dos activos empregados. Em 2001, a taxa de analfabetismo continua também muito preocupante, atingindo-se os 9,1%. Este problema quantitativo “*de números*” era também um problema qualitativo, pois, ao nível da OCDE, Portugal expressa também os mais baixos indicadores de literacia (Melo, 2007:20-21; Imaginário, 1998:9; Benavente *et al*, 1996).

Portugal estava numa posição desconfortável e de acentuado distanciamento, no que respeita ao nível de qualificações, face à maioria dos parceiros na União Europeia. Apesar das medidas (como teremos oportunidade de abordar, mais à frente), em 2005, a média de anos de escolarização da população adulta em Portugal era de 8,2 face a uma média da OCDE de 12,0 <sup>72</sup> (Ministério da Educação *et al*, 2006:11). Os indicadores estatísticos por si só podem não ser suficientes para compreender a situação e a dimensão do problema da qualificação em Portugal.

Ao fim de dois meses de existência, a ANEFA promove a **1.ª reunião a nível nacional**, para **apresentação das suas linhas orientadoras** e os “*novos e inovadores*” Cursos de Educação e Formação de Adultos, nos quais é implementada (nos Cursos em observação), a metodologia de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC) (Araújo, 2001:15 e 40).

Através do Despacho Conjunto n.º 262/2001, de 22 de Março, do Decreto Regulamentar n.º 12-A/2000, de 15 de Setembro e da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro, são criados os Centros RVCC (Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), numa rede de âmbito nacional que se tem vindo a expandir até à actualidade. À data, a previsão de evolução era de “*78 centros, a um ritmo de 14 centros por ano.*” <sup>73</sup>

A **inovação** trazida pela ANEFA, concretamente através do **Sistema de RVCC**, assentou, de acordo com Duarte (2006:618), em 3 elementos:

- (1) a certificação formal e escolar das aprendizagens experienciais;
- (2) a utilização das abordagens biográficas no reconhecimento das competências dos indivíduos;
- (3) a operacionalização de um referencial de competências-chave.

---

<sup>72</sup> OCDE (2005). *Education at a Glance*. Paris: OCDE.

<sup>73</sup> Declaração de Rectificação n.º 20-BD/2001, de 10 de Novembro, à Portaria n.º 1082-A/2001, publicada no *Diário da República*, 1.ª série, n.º 206 (suplemento), de 5 de Setembro.

São estes elementos inovadores, com os quais são confrontados os elementos das equipas técnico-pedagógicas dos Centros.

A “*explosão dos métodos de RVC*” reflecte o problema da integração dos adultos na educação formal, pois, durante muito tempo, estes viram-se desprotegidos de respostas adequadas às suas necessidades e aquisições entretanto feitas ao longo da vida. O carácter fechado dos sistemas formais de ensino entraria, assim, em conflito com as necessidades dos adultos/trabalhadores. O RVC, através deste sistema, constitui uma porta de entrada dos adultos na aprendizagem ao longo da vida, certificando-se o que se adquiriu e potenciando o adulto para ir além do nível de certificação, entretanto alcançado.

Na literatura consultada, identificam-se alguns **elementos fundamentais para a criação do dispositivo de RVCC, em Portugal:**

(i) a necessidade de proceder ao **reconhecimento formal e social dos adquiridos**. Nos Centros de RVCC, atribui-se valor social aos saberes adquiridos ao longo da vida, através de processos formais de reconhecimento, validação e certificação de competências. Esse reconhecimento formal das aprendizagens é “*traduzido numa validação oficial*” (Correia & Cabete, 2002b:46; Melo, 2001:121; Imaginário, 1998:9). Há saberes, competências, experiências e saberes que Marques (2007b:6-7) define como “*qualificações dispersas*” e que necessitam de ser valorizadas e reconhecidas socialmente por via da certificação, enquanto uma oportunidade e um direito democrático de acesso à educação (também citado por Correia, 2006:268). O reconhecimento das aprendizagens, decorrentes das experiências, passou a valorizar-se mais no decorrer das duas últimas décadas, sobretudo na Europa, no âmbito do Quadro das Políticas de “*Aprendizagem ao Longo da Vida*” (Canário, 2006:36; Pires, C. *et al*:2006:47).

(ii) a confirmação da **importância e do valor dos diferentes contextos não formais e informais de aquisição, actualização de competências, saberes e aprendizagens**, concomitantemente com aquilo que é realizado em contextos formais de aprendizagem. Desta forma, nos Centros o que se pretende “*é tornar visível as aprendizagens efectuadas fora dos contextos formais dos sistemas de ensino e formação*” (Cordeiro, 2007:185), sendo mais importante avaliar os resultados de aprendizagem alcançados e não tanto os caminhos (processos) ou



os locais (contextos) onde se concretizam essas aprendizagens (Gomes *et al*, 2006:13; Pereira, Falcão & Mota, 1998:33).

(iii) os **baixos níveis de escolarização** que conduziram à necessidade de dar respostas aos adultos.

(iv) o **reconhecimento crescente da redução do valor social atribuído aos diplomas**, em favorecimento de um novo modelo assente em conhecimentos e saberes mobilizáveis na acção (Canário, 2006:40-41).

### 3.5.4. Os primeiros Centros de RVCC em Portugal

A 11 de Dezembro de 2000, em Braga, decorre uma sessão solene de apresentação oficial dos primeiros quatro Centros de RVCC<sup>74</sup>. No início de 2001, mais dois Centros iniciam a sua actividade.

O sistema nacional de RVCC concretiza-se, assim, numa rede de centros articulados entre si. Esta rede é, desde Novembro de 2000, constituída numa fase experimental, por 6 Centros-piloto (*centros em observação*) em todo o contexto nacional<sup>75</sup> (Melo, 2007:22; Ávila, 2008:277), como podemos observar no quadro seguinte (Araújo, 2001:41).

Quadro 25. Centros de RVCC “em observação” em Portugal, em 2000

Região	Designação do(s) Centros de RVCC
Norte	Associação Industrial do Minho (AIMinho)
	Associação Comercial de Braga (ACB)
	Associação Nacional de Oficinas de Projecto (ANOP)
Lisboa e Vale do Tejo	Escola Nacional de Bombeiros (ENB)
	Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) – Centro de Formação Profissional do Seixal
Alentejo	Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste (ESDIME)

A rede foi sendo, entretanto, alargada, como se pode observar no Capítulo 5 deste trabalho.

Na região Alentejo, a entidade que integra este projecto-piloto é a ESDIME – Agência para o Desenvolvimento Local do Alentejo e Sudoeste, Lda. (com sede em Messejana), à semelhança do decorrido com os Cursos EFA. Para o efeito, foram

<sup>74</sup> Após 3 meses deste evento, ocorrido em Braga, realizou-se um Encontro Nacional sobre o Sistema de RVCC, no Centro de Formação Profissional do Seixal, em 8 de Março de 2001.

<sup>75</sup> Cf. n.º 3, do art. 3.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

nomeadas individualidades para constituírem a Comissão responsável pela apreciação das candidaturas à acreditação das entidades promotoras a Centros de RVCC (Despacho n.º 13 783/2001, de 3 de Julho).

O Centro de RVCC da ESDIME, integrando, então, a fase experimental, *“contribuiu para aumentar os níveis de escolaridade de cerca de 1118 adultos, combatendo, desta forma, o défice de escolarização e de qualificação profissional, assim como o défice de certificação de adultos formalmente pouco escolarizados...”* (Monteiro, 2008:207). Entre 1 de Novembro de 2005 e 31 de Dezembro de 2006, foi feito um estudo sobre o Impacto do Processo de RVCC na vida dos adultos, cujos resultados estão já divulgados (ESDIME, 2007).

### 3.5.5. Objectivos dos Centros de RVCC

Em 2001, os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) destinam-se a *“acolher e orientar os adultos maiores de 18 anos que não possuem o 9.º ano de escolaridade, para processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, tendo em vista a melhoria dos seus níveis de certificação escolar e de qualificação profissional, bem como para a continuação de processos subsequentes de formação contínua, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.”*<sup>76</sup>

Estes Centros desenvolvem actividade ao nível do acolhimento e encaminhamento dos adultos para os processos de RVCC e para as ofertas formativas disponíveis, assim como ao nível do desenvolvimento local através do estabelecimento de parcerias com entidades públicas e privadas.

As entidades promotoras de Centros RVCC são, para o efeito, acreditadas pelo **Sistema Nacional de Acreditação de Entidades da ANEFA**<sup>77</sup>. Estas entidades promotoras, inicialmente surgem como entidades *“incubadoras”*, como nos referem Araújo (2001:41) e Leitão (2001:39), integrando as mesmas, *“obrigatoriamente, o registo nacional de entidades promotoras de educação e formação de adultos”* (n.º 6, do art. 3.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro).

Além do trabalho de cada Centro, pretendem-se criar estratégias que assegurem, entre a rede de centros *“a circulação de informação, a partilha e a interacção entre as equipas de cada Centro, as equipas da ANEFA e as equipas de consultores.”* (ANEFA,

<sup>76</sup> Cf. n.º 1, do art. 2.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

<sup>77</sup> Regulamento do Processo de Acreditação das Entidades Promotoras de Centros RVCC constante do anexo I da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

2002a:12). Uma das prioridades da ANEFA foi disponibilizar, aos seus funcionários/colaboradores e também aos Centros, planos de formação com vista à produção de conhecimento e à sua transformação em projectos (Araújo, 2001:25).

### 3.5.6. Funções/Actividades dos Centros de RVCC

Os centros RVCC, tendo por base os três eixos de intervenção (cf. 3.5.11), asseguravam uma oferta diversificada de serviços, podendo identificar-se seis funções fundamentais definidas pela ANEFA: animação local, informação, aconselhamento, acompanhamento, formações complementares e provedoria.

Para dar resposta ao que se pretende nas três primeiras funções, cada centro deve dispor de um dispositivo designado *Clube S@Ber +*. No âmbito do aconselhamento e orientação do adulto, a entidade promotora de um Centro de RVCC deveria, ainda, assegurar, enquanto entidade formadora ou através da consolidação de parcerias com outras entidades, a oferta de cursos de educação e formação de adultos (Cursos EFA), *“possibilitando uma melhor orientação dos adultos para percursos mais longos de formação ou directamente para o processo de reconhecimento de competências.”* (n.º 4, do art. 9.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro<sup>78</sup>).

O animador local, uma das figuras previstas na constituição da equipa do Centro, desempenhava as funções de divulgação e a informação da actividade dos Centros de RVCC. Essa figura não existia em todos os Centros. A sua existência justificava-se, quando o director não estivesse em tempo integral ou se justificasse, efectivamente, a necessidade da sua existência. Caso não existisse essa figura, as suas funções eram assumidas por todos os elementos da equipa (ANEFA, 2002a:39).

No âmbito das **actividades e serviços dos Centros de RVCC**, distinguimos **dois domínios de intervenção** dos Centros de RVCC (Lages, 2006:471; ANEFA, 2002a:19):

- a) nível do **MEIO**, no qual se distingue o interno (o próprio Centro) e o externo (comunidade local) onde se incluem as **actividades estruturantes**;
- b) nível do **ADULTO** através do RVCC (**serviços de Reconhecimento, Validação e Certificação**).

---

<sup>78</sup> Alterado pela Declaração de Rectificação n.º 20 – BD/2001, DR 261, SÉRIE I –B, de 10 de Novembro.

Figura 12. Domínios de Intervenção do Centro de RVCC



Fonte: ANEFA (2002a:19).

O diagnóstico local é essencial para se compreenderem as necessidades das populações, assim como os seus interesses, devendo realizar-se a “radiografia” local a nível social, económico.

As redes e parcerias locais institucionais e operacionais contribuem para o funcionamento integrado do Centro, além das que se possam desenvolver inter-centros. Estas estratégias de articulação locais, são ainda mais importantes num modelo de funcionamento em itinerância “que permita o acesso de todos os adultos aos serviços do centro”.<sup>79</sup>

As parcerias entre os Centros e as instituições locais são fundamentais, sendo referidas como “um espaço privilegiado de comunicação, de cooperação e de excelência no domínio do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências dos cidadãos portugueses...” (p.2)<sup>80</sup>. Entre os Centros também é importante “cultivar” essas redes, de acordo com Duarte (2004b:151) para que se possam traduzir em redes de proximidade, o que poderá contribuir para o que alguns autores designam de “comunidades de aprendizagem”.

A promoção e divulgação do Centro devem assentar em estratégias activas e personalizadas, a nível institucional e do público-alvo (ANEFA, 2001:11-18). Na função de aconselhamento (elemento central do processo de RVC), deve fazer-se a

<sup>79</sup> Cf. n.º 5, do art. 3.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

<sup>80</sup> *Carta de Qualidade dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências* (2001). pp.1-6

gestão das expectativas dos adultos e realizar-se um acompanhamento individual (*Id. Ibid.:27*).

As formações complementares são percursos curtos de formação, de carácter residual, e são organizadas a partir daquilo que o adulto já validou, em confronto com o que consta no Referencial de Competências-Chave de Nível Básico (ANEFA, 2002a:33). Dessa forma, conseguir-se-ão atingir as competências exigidas e, desse modo, atingir a certificação num determinado nível.

Ao nível da **provedoria**, a mesma pode decorrer em 3 momentos possíveis:

1. quando o adulto não reúne condições para realizar um processo de RVCC e é orientado para ofertas de educação e formação do sistema educativo ou pelo sistema de formação profissional;
2. no final do Balanço de Competências, sendo orientado para realizar formações complementares;
3. após a conclusão do processo e obtenção do respectivo certificado, fase em que se apoiam os adultos na construção dos projectos pessoais futuros (ANEFA, 2002a:34).

### **3.5.7. O Plano Estratégico de Intervenção dos Centros de RVCC (PEI)**

O modelo organizacional e de gestão dos centros RVCC está consubstanciado no Plano Estratégico de Intervenção (PEI) de cada Centro, para cada ano. Nele, são apresentados “*os indicadores de verificação que permitem a avaliação do cumprimento das metas estabelecidas,(...)*” devendo “*contemplar a dinamização de parcerias e redes locais de funcionamento, bem como as acções de informação e divulgação que se propõe desenvolver.*”<sup>81</sup>

O PEI deve ser apresentado após a acreditação de cada Centro, tem carácter anual e contém os objectivos, as actividades e os resultados que se propõe atingir. É no PEI que se apresenta o **orçamento de intervenção** “*tendo por suporte as despesas previsíveis de cada actividade e a gestão global do centro que irão suportar o respectivo pedido de financiamento.*” (ANEFA, 2002a:43).

Deveremos também referir a Carta de Qualidade dos Centros de RVCC, aprovada pela ANEFA, “*onde se estabelecem os valores e princípios que devem*

---

<sup>81</sup> Cf. art.º 11, da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

*orientar e balizar as suas actividades e a sua articulação em rede*<sup>82</sup> Em 2007 é publicada uma nova Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades(cf. ponto 2.3.9.)

### **3.5.8. O sistema de financiamento dos Centros de RVCC**

A Rede Nacional de Centros de RVCC é apoiada financeiramente pelo Estado Português e pela Comissão Europeia. Com esta última, foi negociado, em sede do III Quadro Comunitário de Apoio, a aplicação do Fundo Social Europeu, através da Medida 4/Acção 4.1 – Reconhecimento, Validação e Certificação de Conhecimentos e Competências Adquiridos ao Longo da Vida (Eixo 2 do PRODEP III). A rede de Centros é co-financiada até 2006 pelo PRODEP III<sup>83</sup>. A taxa de co-financiamento é de 100%, dos quais 75% suportado pelo Fundo Social Europeu (FSE) e 25% através da contrapartida pública nacional.

### **3.5.9. Caracterização da equipa técnico-pedagógica dos Centros de RVCC**

A equipa de cada centro era constituída por elementos permanentes e não permanentes *“em número a definir, de acordo com o respectivo plano estratégico de intervenção, número de utilizadores e financiamento disponível em cada ano”* (cf. disposto n.º 4, do art. 11.º, Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro).

A equipa permanente era constituída por: um Director, um Coordenador/Animador Local, Profissionais de RVCC e Pessoal de Apoio à Gestão Financeira e Administrativa. A equipa não permanente era constituída por formadores nas diferentes áreas de competência-chave e pelo(s) avaliador(es) externos<sup>84</sup> (ANEFA, 2002a:37). O perfil, habilitações, formação, funções e responsabilidades de cada um dos elementos são definidos pela própria ANEFA (2002a:38-39).

O trabalho entre os elementos da equipa deve pautar-se pela proximidade e, para isso, devem ser promovidas estratégias de trabalho comuns e partilhadas, como a realização de reuniões (mensais) de forma a aferir os resultados, dificuldades,

---

<sup>82</sup> Cf. art. 12.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

<sup>83</sup> PRODEP III é o Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, acordado com a Comissão Europeia e que vigorou no âmbito do III QCA, no período de 2000 a 2006.

<sup>84</sup> Individualidade designada pelos Centros de RVCC para participar no júri de validação, acreditado pela ANEFA. A partir de 2002, é realizado um concurso nacional para acreditação de avaliadores externos, de acordo com o Despacho n.º 13563/2002, de 15/06/2002.

problemas e momentos de reflexão sobre o modelo organizativo do centro, de forma a melhorar a eficácia e a qualidade dos serviços prestados pelo centro (ANEFA, 2002:46).

O Director e o Coordenador/Animador Local podem estar a tempo integral ou parcial; os Profissionais de RVCC e o Administrativo, em tempo integral, e todos os outros em tempo parcial.

Os Profissionais de RVCC enquanto responsáveis de tarefas como o acolhimento do candidato, definição do seu percurso, orientação do processo de reconhecimento de competências adquiridas através da construção do dossier pessoal e articulação com os formadores e avaliador externo, acumulam em si uma diversidade de tarefas de natureza administrativa ou organizativa e as de acompanhamento, multiplicando os seus papéis ao nível das diferentes actividades desenvolvidas pelos Centros. Sendo um processo inovador, como referido anteriormente, estes profissionais confrontam-se com elementos novos, como a certificação formal dos adquiridos experienciais, à luz de um documento base que se afasta da organização tradicional por conteúdos, apresentado organizado por competências-chave para (e da) vida (Duarte, 2006:616-618) e com recurso a metodologias (abordagens biográficas) também diferentes dos tradicionais métodos de avaliação.

Segundo Paul (citado por Duarte, 2006:620-621), o conceito de acompanhamento do adulto pode ser clarificado através do recurso a conceitos como “tutoria”, “mediação”, “orientação”, “coaching”, “mentoring” ou “counselling”, como que um “*caminhar com os adultos em processo*”. Boutinet (2002) refere a natureza paradoxal do conceito de acompanhamento, enquanto Pineau (2002) aponta dois pólos na prática de acompanhamento: o da profissionalidade e o da solidariedade.

O processo de “*acompanhar os adultos em processo emerge como a própria essência de ser profissional de rvcc...*” (Paul, citado por Duarte, 2006:618). Também Pires (2007:17)<sup>85</sup> concorda que os técnicos que acompanham o adulto têm “*um papel mediador, formativo, mobilizador de autonomia e de novas dinâmicas de aprendizagem.*” Cavaco (2006:264, citando Lhotellier, 2001:196) indica que o Profissional de RVCC é como um “*aliado do adulto*”, “*um facilitador, um passador (...), um emancipador*”.

Para conseguirem cumprir o seu papel, nomeadamente no uso da metodologia das histórias de vida, os Profissionais de RVCC, devem ter uma visão multidisciplinar, nomeadamente “*uma cultura científica muito mais vasta que a [a sua] disciplina de*

---

<sup>85</sup><http://sifiso.fpce.ul.pt>, p.17, acedido em Agosto de 2008.

*origem*.". Dessa forma, conseguirão desenvolver diferentes formas de analisar e interpretar as situações que cada adulto lhes apresentassem e, dessa maneira, "*restituir à pessoa todas as dimensões do seu ser no mundo*" (Josso, 2004:18).

A par das qualidades e "*requisitos técnicos*", como o domínio dos instrumentos de apoio, os técnicos que acompanham os adultos também devem ter qualidades humanas, essenciais ao acompanhamento que se deve fazer ao adulto como as capacidades de escuta e de valorização do outro e do que ele traz consigo, como nos refere Josso (2004:18-20) "*(...) é dar valor a tudo, de uma maneira sistemática*".

### **3.5.10. O Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Básico (RCC-NB)**

Foi com o Grupo de Missão para ao Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos em Portugal (criado em 1998) que se começaram a desenvolver esforços para a construção do Referencial de Competências-Chave.

O Referencial de Competências-Chave decorre de um contexto em que se valoriza a aprendizagem ao longo da vida como um elemento crucial do desenvolvimento pessoal e da sociedade em geral. O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, conhecido como "*Educação: Um Tesouro a Descobrir*" (1996), já acentua a importância dos 4 pilares da Educação ao longo da vida (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser). Surge o conceito de "*competências de vida*" ou "*competências-chave*" as quais possibilitam aos indivíduos, a mobilização e utilização dos saberes nas diversas situações. Salienta-se a necessidade de reconhecer os saberes que as pessoas foram adquirindo, e por isso, de criar um dispositivo de reconhecimento e validação dessas competências adquiridas ao longo da vida e no trabalho, e sua certificação social.

Identificamos três pressupostos que estiveram na base da construção do Referencial de Competências-Chave de Nível Básico: *(i)* o aprender ao longo da vida, *(ii)* os saberes, as competências e as aprendizagens que as pessoas vão adquirindo ao



longo da vida e *(iii)* a necessidade de criar uma resposta que reconheça e valide esses mesmos saberes (Alonso *et al*, 2001:9-10; Gomes, 2006:14-15).

A propósito do conceito de competências de vida referido, lembremos Paulo Freire, um defensor pertinaz das mesmas, entendidas enquanto “*saberes de experiência feitos*”. Para Freire, aprender estava sempre associado ao contexto dos sujeitos, a quem “*pedia*” que conhecessem melhor a própria realidade. Aprender era isso mesmo “*conhecer o que já se sabe para poder ter acesso a novos conhecimentos.*” (Gadotti, 2006:202).

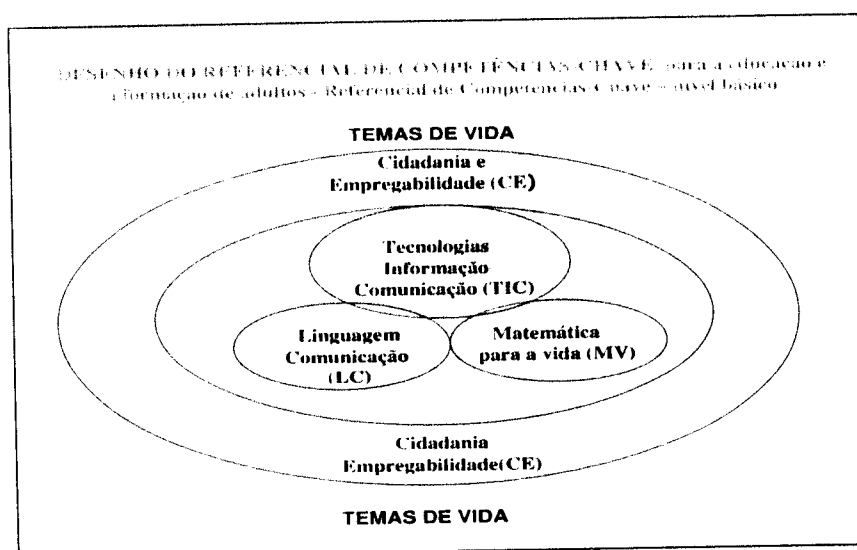
O Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Básico sendo “*um instrumento devidamente fundamentado, coerente e válido para a reflexão, para a tomada de decisões e para a avaliação da educação e formação de adultos em Portugal*” (Alonso *et al*, 2001:10), está definido em termos de competências-chave a adquirir pelo adulto e surge, enquanto documento referencial, num “*quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências de vida (...) uma base para o desenho curricular de educação e formação de adultos assente em competências-chave*” (...) *uma matriz articulada, em que umas competências nutrem e enriquecem as outras e em que todas ou parte delas são mobilizadas no equacionamento e resolução de problemas de vida*” (Alonso *et al*, 2001:12-14, cit. por Amorim, 2006:34).

O Referencial de Nível Básico integra quatro áreas de competências-chave (Silva *et al*, 2002:55):

- (i) **Linguagem e Comunicação** (LC, ou seja, leitura, escrita e compreensão);
- (ii) **Matemática para a Vida** (MV, ou Literacia Numérica);
- (iii) **Tecnologias de Informação e Comunicação** (TIC, ou Literacia Tecnológica);
- (iv) **Cidadania e Empregabilidade** (CE, ou Literacia Comportamental e Técnica).

Entre elas, existe uma articulação horizontal e vertical (três níveis articulados verticalmente: B1, B2 e B3 (correspondentes ao 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, ainda que não se identifiquem com eles), estando organizadas em torno de *Temas de Vida* (Silva *et al*, 2002:55; Alonso *et al*, 2001:15), como se pode observar na Figura 13:

Figura 13. Desenho do Referencial de Competências-Chave de Nível Básico



Fonte: Alonso *et al* (2001:19).

Há ainda uma área de conhecimento transversal designada *Temas de Vida* em que se reúnem temáticas socialmente relevantes (saúde, ambiente, tempo livre, etc...) e é com base nelas que se vai mobilizar o conhecimento necessário para a abordagem das competências-chave (realizando para isso várias actividades).

O Referencial apresenta, para cada nível (B1, B2, B3), um total de 16 unidades de competência (4 por cada área), o que significa um total de 48 Unidades de aprendizagem ou de formação no Referencial (Alonso *et al.*, 2001). Focamos este aspecto para referirmos que os termos utilizados nestas novas respostas formativas para adultos, têm raízes históricas muito longínquas, tendo sido readaptados à nova realidade. É disso exemplo, o uso da expressão “*unidades de formação*” (PNAEBA, 1979:107) e dos “*temas integradores*” (Melo & Benavente, 1978:88). Quanto ao primeiro exemplo, na nossa opinião, ele congrega em si o sentido actual de unidades de competência e temas de vida. Embora tratemos aqui de processos de reconhecimento e validação de competências, vale a pena lembrar que o Referencial citado é também utilizado nos percursos formativos dos Cursos de Educação e Formação de Adultos de Nível Básico. Posto isto, faz todo o sentido retomar a definição de formação de 1979, que “*não deve ser limitada no tempo nem a um lugar. Ela é permanente. O tempo da formação deverá ser ditado pelas necessidades das pessoas e dos grupos. (...) E os conteúdos de formação (sempre em função de uma situação concreta), deverão ser organizados em unidades de formação.*”

O segundo exemplo, denominado “*temas integradores*” pelo que já foi referido, associa-se aos temas de vida que também são integradores e escolhidos pelos adultos, tal como nos descrevem Melo & Benavente, nas actividades de animação e educação popular de cariz associativo que já se realizavam 25 anos antes (1976) do aparecimento deste Referencial (ANEFA, 2001).

A área de LC implica “*a leitura e a interpretação da realidade*”; em TIC, o domínio das tecnologias é condição essencial na sociedade da informação e do conhecimento; CE é a área “*mais abrangente e transversal*” e MV é uma área orientada para a resolução de problemas, em estreita articulação com as restantes áreas (Amorim, 2006:36-37). As áreas de LC, MV e TIC são áreas instrumentais, enquanto a CE é uma área abrangente, transversal e, como nos refere Alonso *et al* (2001:97), “*expressiva*” por se relacionar com “*atitudes, comportamentos, valores*”.

A flexibilidade é uma das características do documento que serve de base a todo o trabalho de reconhecimento e validação das competências do adulto, respeitando-se, assim, os percursos, os ritmos e as necessidades dos adultos nos seus contextos de vida.

O Referencial de Competências-Chave de Nível Básico foi operacionalizado, numa primeira fase, nos 6 Centros de RVCC e nos 13 Cursos EFA, alargando-se, posteriormente, a sua utilização. Desde a sua publicação, até agora, já sofreu algumas alterações/ajustamentos nas áreas de conhecimento e ao nível da validação de competências-chave em Língua Estrangeira (LE) (Gomes, 2006:13). Mantém-se, actualmente, a utilização comum deste documento, quer nos processos de RVCC de Nível Básico, quer nos Cursos EFA de Nível Básico (formação de base).

### **3.5.11. Eixos de Intervenção dos Centros de RVCC**

No que se refere às actividades e serviços que os Centros de RVCC (2001) desenvolvem junto do adulto, distinguimos 3 eixos de intervenção: (1) o eixo de **reconhecimento**, (2) o eixo de **validação** e (3) o eixo de **certificação**.

#### **3.5.11.1. O Eixo do Reconhecimento – a Abordagem Biográfica/Histórias de Vida**

**O eixo de reconhecimento de competências** é o “*processo de identificação pessoal das competências previamente adquiridas e que se consubstancia no conjunto*

*de actividades, assentes numa lógica de balanço de competências,...*”<sup>86</sup> Desenvolve-se, essencialmente, através das funções de informação, aconselhamento e acompanhamento do adulto (na fase em que os Centros eram designados Centros de RVCC). Realiza-se no âmbito de uma metodologia de Balanço de Competências (BC) desenvolvido em três fases: envolvimento inicial, investigação/exploração e conclusão.

O adulto é acompanhado num processo de reflexão sobre as competências que adquiriu ao longo da vida por via das experiências “*quer em contextos formais de aprendizagem e trabalho, quer em contextos informais e não formais*”, as quais são transferíveis a outras situações (ANEFA, 2002a:30; Presse, 2006:642). São realizadas várias actividades, com recurso a instrumentos de mediação (DGFV, 2004).

Estes instrumentos são entendidos como recursos estratégicos para a identificação dos indícios e das evidências das competências de vida do adulto, os quais são reconhecidas e validadas ou certificadas a partir do Referencial de Competências-Chave (RCC). Assim entendidos, esses instrumentos gerem o Reconhecimento e Validação de Competências (RVC) face ao Referencial, constituindo uma ponte entre as experiências de vida do adulto e o RCC. A fase do reconhecimento de competências, traduzidas e espelhadas no dossier pessoal do adulto, é da responsabilidade do Profissional de RVCC (ANEFA, 2002a:30).

O Balanço de Competências (BC) é um dispositivo que suporta o processo de reconhecimento e validação de competências. Após o BC, o indivíduo, caso evidencie todas as competências-chave, é certificado. Caso contrário, é-lhe sugerida a realização de formação complementar.

A abordagem da história de vida do adulto e o balanço de competências assumem um papel importante, não só no reconhecimento daquilo que o sujeito já adquiriu, como na construção do projecto de vida. É um processo dinâmico em que ocorre a identificação de aprendizagens que geram competências, as quais se renovam no decorrer deste processo. Na construção do dossier pessoal, o adulto toma consciência de si, ao identificar competências esquecidas, ou não consciencializadas e, por isso, nunca valorizadas por si e pelos outros (Silva *et al* Orgs., 2002:47-48).

O conceito de reconhecimento é “*o duplo processo através do qual, emocionalmente e simultaneamente, uma pessoa se liberta e se liga a outros*” (cit. por Couceiro, in DGFV, 2002:8). Axel Honneth<sup>87</sup> (cit. por Couceiro, in DGFV, 2002:8-9) apresenta-nos três modelos de *reconhecimento intersubjectivo*: (i) o amor (*segurança*

---

<sup>86</sup> Cf. n.º 1, art. 6.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

<sup>87</sup> Sucessor de Habermas na Universidade de Frankfurt.

*emocional e confiança em si mesmo*); (ii) o direito (*valorização da cidadania do indivíduo*) e (iii) a solidariedade (*experiência ligada à estima social*).

O reconhecimento de competências está associado a uma tomada de posição do adulto – processo de **conscientização** na perspectiva de Paulo Freire (1970) sobre aquilo que fez e sabe, descrevendo, de forma crítica, a realidade. Esta situação é também traduzida por outros autores (anglo-saxónicos) com a expressão **empowerment**, que se poderá traduzir como tornar-se/sentir-se mais capaz de transferir essas competências para outras situações, um reforço do poder para agir (Amorim, 2006:26; Couceiro, 2002a:43; DGFV, 2002:8).

De acordo com Cavaco (2006), o processo de reconhecimento integra **duas componentes**: a individual e a social. A primeira componente decorre do facto de o indivíduo reconhecer em si mesmo saberes, competências e aprendizagens (“*rememoração da experiência de vida*”); a segunda, porque esses saberes e experiências são reconhecidos à luz de um Referencial de Competências-Chave e pelo avaliador externo em sede do Júri de Validação.

### **- A Abordagem Biográfica/ Histórias de Vida**

*“Procuro esquecer o modo de lembrar como me ensinaram (...) desembrulhar-me e ser eu.”*

**Fernando Pessoa (heterónimo Alberto Caeiro)**

No contexto das metodologias, que se centram na pessoa (*personalização*, como nos é referido por Pires, 2007:14<sup>88</sup>), destacamos o Portefólio, as abordagens biográficas (Leitão, 2002:17)<sup>89</sup> e as histórias de vida, como nos são apresentadas por Pineau (1980) e por Pineau & Le Grand (1993, cit. por Cavaco, 2002), ao identificarem diferentes tipos de narrativas. Este tipo de abordagens, utilizadas na fase do reconhecimento de competências, é também tido como metodologia de investigação (Cavaco, 2002:41-43) e de formação (Josso, 2004:16; Couceiro, 2002a:42).

---

<sup>88</sup> Pires in <http://stfiso.fpcc.ul.pt>, p.14, acedido em Agosto de 2008.

<sup>89</sup> Na linha de pensamento de Christine Josso, considera-se história de vida a narração que se faz sobre a globalidade da vida e a abordagem biográfica à narração realista tendo como contexto a globalidade da vida, mas centrada numa problemática específica (reconhecimento).

Pierre Dominicé<sup>90</sup> refere que, no âmbito da Educação de Adultos, tem aparecido uma variedade de abordagens biográficas, na qual se destacam as histórias de vida, que permitem valorizar os espaços e experiências de aprendizagem formais e não formais (Dominicé, 2000:34-35). O mesmo autor refere, ainda, que a **abordagem biográfica** encontra as suas raízes nos trabalhos desenvolvidos pela Escola de Chicago e na sociologia “*militante que marcou a Polónia da Segunda Guerra Mundial*” (Dominicé, op.cit, p.70., referindo-se a D. Bertaux, 1976), implicando “*uma relação nova do investigador com o seu objecto de investigação*” (Dominicé, 1997:70).

A especificidade da abordagem biográfica reside no facto de provir de várias fontes disciplinares, o que lhe dá “*uma legitimidade e uma fonte multiforme de inspiração*” (Dominicé, 1997:71). Atendendo à necessidade de se construir uma abordagem biográfica que respeitasse os princípios e objectivos da Educação de Adultos, Dominicé (1997) e Pineau (1980) definiram uma orientação metodológica a qual apelidaram de **biografia educativa**. Analisando o sujeito em formação e relacionado isso com uma metodologia de avaliação (Dominicé, 1997:72), a biografia educativa também foi pensada “*como um instrumento de avaliação formadora, na medida em que permite ao adulto tomar consciência das contribuições fornecidas por um ensino e, sobretudo, das regulações e auto-regulações que dele resultam para o seu processo de formação.*”

A biografia educativa, entendida por Pineau, situa-se no princípio de autoformação presente na Educação Permanente (Dominicé, 1997:73):

*“...ao mesmo tempo que serve de revelador do grau de apropriação do processo de formação, contribui para reforçar as possibilidades de apreensão deste processo. Então, a abordagem biográfica tem a sua origem num processo educativo, não constituindo apenas uma orientação metodológica (...) a biografia é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico.*”

No âmbito das **Histórias de Vida**, o indivíduo elabora uma reestruturação da sua vida (Cavaco, 2002:45; Garcia & Serralheiro, 2005:173) na qual “*a memória filtra e selecciona o que o narrador conta que marcou de algum modo a sua existência.*” (Lages, 2006:476). Esta “*representação das experiências*”, no contexto das histórias de vida, leva a que alguns autores optem por falar antes em **abordagem experiencial**, pois é a partir das experiências dos adultos que se vão construir as narrativas e a construção

---

<sup>90</sup> Presidente da ASIHVIF (International Association for Life History Applied to Adult Education), cujo trabalho tem contribuído para o aparecimento e divulgação das abordagens biográficas.

dos portefólios “ *a narrativa experiencial serve de base a um inventário de capacidades e competência*” (Josso, 2002: 20-21).

Cada indivíduo apresenta um conjunto de circunstâncias, que, mesmo iguais a outros, constituirão sempre situações personalizadas, como sublinha Esteban (2005:173), “*pois cada sujeito pode representar de modos muito diferentes as suas experiências e utilizá-las também de formas variadas na produção do seu presente*”. Está aqui um aspecto essencial para se compreender a utilização e a importância das Histórias de vida no âmbito dos processos de RVCC.

As Histórias de Vida, na perspectiva de Pineau (citado por Nóvoa, 1997:68) são um **método de investigação-acção** “*que procura estimular a auto-formação, na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajectória de vida obriga a uma maior implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e colectiva.*”.

Nas Histórias de Vida, o indivíduo assume o papel central e “*ocorre uma construção de projecto pessoal, profissional e social*” (Lages, 2006:477). Há outros autores que referem a forte individualização nestes processos (Cavaco, 2002:46; Couceiro, 2002a:42; Dominicé, 2000:10; Gomes *et al*, 2006:29; Antunes, 2005:41). As Histórias de Vida surgem como “*dispositivo integrador*”, pois através delas interligam-se e associam-se saberes e aprendizagens a determinados contextos em que tiveram lugar (amigos, trabalho, associativismo, escola) (Sarmiento & Ferreira, 2006:333-334).

É no âmbito das Histórias de Vida que ocorre aquilo que já foi referido como o processo de conscientização. É através da reflexão que a vivência se torna experiência, ficando a descoberto o potencial formador do adulto (Couceiro, 2002b:31). Os técnicos que acompanham o adulto devem “*saber estabelecer uma relação empática com os formandos*”, para, *parafraseando Luísa Cortesão, conseguir “provocar alguma (trans)formação nas suas vidas”*(Antunes, 2005:42).

Para Josso (2002:21), as histórias de vida “*abarcam a globalidade da vida em todos os seus registos, todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras na sua dinâmica própria*” (Gomes *et al*, 2006:29).

O método autobiográfico parte das histórias de vida e, nele, os indivíduos reflectem e analisam, minuciosamente, aquilo que foi mais importante e que teve uma consequência na sua aprendizagem e na “*construção da sua individualidade.*” (Antunes, 2005:42). A abordagem biográfica/história de vida ajudam também a clarificar a relação do adulto com o saber e o conhecimento (Leitão, 2002:17; Dominicé: 2000:55). Dominicé, referindo-se a outros autores (Schön, 1987, Smith and



Associates, 1990), afirma que os adultos “*reflectindo sobre as suas experiências de vida podem efectivamente ficar a conhecer o que aprenderam e como é que isso decorreu.*” (2000:9).

As Histórias de Vida são diferentes das abordagens autobiográficas, sendo que estas últimas são um meio de recolha de informação, não devendo ser consideradas “*no sentido das histórias de vida, ainda que se aproxime delas*” (Gomes *et al*, 2006:29). É o Balanço de Competências, enquanto instrumento metodológico, que serve de base à abordagem (auto)biográfica (Rico, 2007:62). É uma prática de origem francesa que, em Portugal, emerge nos anos 90 do século passado, sendo um “*dispositivo fundado na postura participativa e comprometida de um sujeito na tomada de consciência (...) do seu património pessoal de competências...*” (Rico, 2007:60).

### 3.5.11.2 O Eixo da Validação – Organização da Sessão de Júri

**O eixo de validação de competências** “*é o acto formal realizado pela entidade devidamente acreditada e que se consubstancia no conjunto de actividades que visam apoiar o adulto no processo de avaliação das competências adquiridas ao longo da vida*”<sup>91</sup>. Este acto decorre numa sessão de júri de validação a constituir pelos elementos da equipa do Centro e um elemento externo (o avaliador externo), devidamente acreditado pela ANEFA.

Caso o adulto não detenha as competências exigidas no Referencial, poderá ser encaminhado para formações de curta duração disponibilizadas pela equipa do Centro (formação complementar), “*que possibilitem a conclusão de percursos certificáveis*” (ANEFA, 2002a:33).

Nico, B. (2006) remete-nos a sua análise para a existência de três vértices no processo de avaliação de competências:

- (i) O primeiro vértice é a ***atitude favorável do indivíduo face a si e aos outros***. Reconhecer e validar competências que são descobertas por si e pelos outros, contribui para aquilo que o autor designa “*nova leitura do seu percurso vital*” (*Id., ibid., p.311*).

---

<sup>91</sup> Cf. art. 7.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro.



(ii) O segundo vértice é a *busca do positivo*, pois o que se procura é aquilo que o indivíduo sabe e foi capaz de adquirir através da experiência, esforço e trabalho diários “*identificar o positivo é um exercício pouco frequente nas vidas de quem não teve grandes oportunidades de aprender em ambientes formais.*” (Id., *ibid.*, p.312) Por conseguinte, o indivíduo estará mais disponível para valorizar as suas decisões, saberes e capacidades.

(iii) O terceiro é aquilo que define como *metamorfose pessoal*, pois o processo de RVCC é um “*percurso revelador das múltiplas dimensões da vida de cada indivíduo*”, abrindo-se novas perspectivas e vontades para encetar projectos, pois “*novos corredores de desenvolvimento profissional ficam disponíveis*”. (Id., *ibid.*, p.313)

#### **- Organização da Sessão de Júri de Validação**

A avaliação do processo realizado pelo adulto é realizada em sede de um Júri de Validação constituído pelos formadores das áreas de competências-chave definidas no Referencial, pelo(s) Profissional(ais) de RVCC que acompanhou(aram) o adulto e por um avaliador externo. O avaliador externo é uma individualidade escolhida pelo Centro, devidamente acreditada para tal, pela entidade que gere o sistema (em 2001, a Agência Nacional da Educação e Formação de Adultos; em 2002, a Direcção Geral de Formação Vocacional e, em 2006, a Agência Nacional para a Qualificação, I.P.).

O adulto apresenta à equipa o respectivo portefólio e o pedido de validação de competências. Ambos são acompanhados de uma síntese avaliativa realizada pelos Formadores e pelos Profissionais acerca das competências reconhecidas e validadas no dossier. O avaliador terá acesso a todas estas informações antecipadamente, de forma a organizar a sessão e conhecer cada um dos processos.

Para Dias (2006:5), “*o Júri de Validação é um órgão colegial, devendo a sua actuação estar norteada pelo cumprimento dos princípios gerais que norteiam o sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Deste modo, os membros do Júri articulam o seu trabalho de modo a ter acesso a toda a documentação relativa ao pedido de validação, permitindo deste modo a análise preliminar das informações relevantes para a tomada de decisão do Júri.*”, cabendo-lhe o papel de dar

*“pistas para a construção, por cada Adulto, do seu processo educativo, no seu tempo educativo” (Id. Ibid.:6).*

O avaliador é um mediador, na opinião de Dias (2006:7), estabelecendo a ponte entre *“o Adulto, o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e a sociedade em que estamos integrados. Sendo mediador, o Avaliador Externo tem a obrigação de reforçar a auto-estima do Adulto, apontando as vias pelas quais ele deve assumir-se como pessoa em permanente processo auto-criativo.”*

Através do processo de RVCC, os diferentes intervenientes assumem um papel importante na (re)definição dos percursos de vida dos adultos; o reconhecimento dos adquiridos, permite desenhar aquilo que é necessário para dar continuidade à formação e qualificação. Cada adulto tem a possibilidade de se conhecer, de saber *“aquilo que é , o que vale”* e o que pode *“vir a ser”*.

Nico, B. (2006:311) reforça a ideia de construção de projecto através da realização de um processo de RVCC, na medida em que o mesmo desencadeia nos indivíduos *“autênticas metamorfoses pessoais, (...) extraordinária capacidade de reinterpretar o passado e reconstruir os projectos de futuro, ...”*

### **3.5.11.3. O Eixo da Certificação**

**O eixo de certificação de competências** *“é o processo que confirma as competências adquiridas em contextos formais, não formais e informais e que constitui o acto oficial de registo das competências”<sup>92</sup>*

Em resultado deste processo de validação completa das competências contidas no Referencial de Competências-Chave da ANEFA, relativamente às quatro áreas de competências-chave e aos Níveis B1, B2 ou B3 (actualmente também alargado ao nível secundário), o mesmo é registado na Carteira Pessoal de Competências-Chave<sup>93</sup> e é emitido um Certificado legalmente equivalente aos diplomas dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

A Carteira Pessoal é individual e constitui um elemento importante de *“avaliação para os empregadores”* e de *“auto-avaliação individual do trabalhador”* (Castro, 1998:20) no sentido de ele próprio ter a percepção clara e sempre presente daquilo que já sabe e demonstrou, como daquilo que poderá vir a desenvolver que o torne uma pessoa mais qualificada face às exigências sociais e do de mercado de trabalho. O pressuposto de que cada indivíduo deve possuir uma carteira devidamente

<sup>92</sup> Cf. art. 8.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

<sup>93</sup> Carteira Pessoal de Competências-Chave – modelo n.º 1705 da Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

alargada e permanentemente actualizada, para isso deve saber aproveitar “*a teia de oportunidades de aprendizagem complementar e desenvolvimento pessoal*” (Turner, 2001:84).

Os Centros de RVCC organizam o processo com o adulto percorrendo os três eixos apontados e, para isso, recorrem ao uso de diversos instrumentos, os quais apoiam a construção de produtos (ANEFA, 2002a:16):

**Quadro 26. Eixos do Processo de RVCC**

Eixos	Instrumentos	Produtos
Reconhecimento	Ficha de inscrição/candidatura	Registo Biográfico
	Documentos que possibilitem a identificação das competências	Dossier Pessoal de Competências (portefólio) Pedido de Validação de Competências
Validação	Pedido de Validação de Competências Dossier Pessoal de Competências	Dossier de Candidatura
Formações complementares	Referencial de Competências-Chave	Termo
Certificação	Termo	Carteira Pessoal de Competências Certificado

Fonte: Leitão (Coord., 2002a:16).

Até 2005, todos os registos do adulto, nas diferentes fases do processo de RVCC, eram realizados em impressos próprios, modelos exclusivos da Imprensa Nacional-Casa da Moeda<sup>94</sup>.

A homologação dos certificados foi feita pela ANEFA e, mais tarde, pela Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV), sendo equivalentes aos emitidos pelo Ministério da Educação.

Actualmente, esta carteira foi extinta e, em seu lugar, criou-se a **Caderneta Individual de Competências**, onde se registam as competências adquiridas ou desenvolvidas pelo indivíduo ao longo da vida, referidas no Catálogo Nacional de Qualificações. A Caderneta Individual de Competências “*é um documento oficial, pessoal, intransmissível e facultativo, permitindo aos indivíduos apresentar e comunicar de forma mais eficaz as formações e competências que foram adquirindo ao longo da vida, bem como permite aos empregadores apreender de modo mais fácil a adequação das competências dos candidatos aos postos de trabalho.*”<sup>95</sup>

<sup>94</sup> Cf. Art.10.º da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

<sup>95</sup> [http://portal.iefp.pt/portal/page?\\_pageid=](http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=), acedido em 28.10.2008.

### 3.5.12. Do Balanço de Competências à construção do Dossier Pessoal (Portefólio)

*"O dossier pessoal/portfolio integra um descritivo das experiências e das actividades desenvolvidas, das aprendizagens e competências adquiridas, e também comprovativos e documentos justificativos (...) produtos realizados, etc."*

Pires (2007:14).

A realização de um processo de RVCC, nomeadamente a partir do processo de Balanço de Competências, implica, por parte do adulto, a construção do Dossier Pessoal (DP).

Uma revisão da literatura permite-nos verificar que já se registaram experiências anteriores com recurso ao uso do Dossier Pessoal, como nos referem Melo & Benavente (1978:49). Nas Associações de Educação Popular de 1975 e 1976, são identificadas experiências que recorreram ao uso do Dossier Pessoal. À data, os monitores, ao serviço nas actividades de educação de adultos (alfabetização), orientavam os adultos na elaboração de trabalhos para o seu dossier pessoal, o que se assemelha ao processo de construção do Dossier Pessoal, em sede de processo de RVCC. Esse instrumento de trabalho passou também a constituir-se como elemento essencial na avaliação<sup>96</sup>, referindo-se o seguinte: *"Pudemos ver os cadernos e quadros de composição frases-fotos, elaborados a partir de diversos temas ligados à sua própria vida e aos seus interesses. Foi precisamente porque este instrumento de trabalho-dossier construído por cada participante (...) um papel essencial na avaliação."* (Melo & Benavente, 1978:49).

O *"Portfolio assessment"*, como nos refere Nunes (1999:48-49), é algo bastante usual nos sistemas educativos anglo-saxónicos. No nosso país, o Dossier Pessoal é, de acordo com o mesmo autor, utilizado, há bastante tempo, no campo das artes. Mas é a partir da década de 90 do século XX que se afirma e consolida a construção do Dossier Pessoal, enquanto metodologia de trabalho e de avaliação nos processos de RVCC.

O uso deste instrumento, cada vez mais presente, sobretudo nas práticas de educação e formação de adultos com recurso ao balanço de competências, conduz-nos a considerar uma *"sociedade do dossier"*, por oposição à *"civilização do diploma"*, procurando-se *"envolver o sujeito na constituição de uma carteira pessoal dos saberes"*

---

<sup>96</sup> Cf. art. 4.º da Portaria n.º 419/76, de 13 de Julho.

*em uso, reunindo provas desse itinerário*” (Castro, 1998:21). Nos sistemas de reconhecimento dos adquiridos do Canadá (Québec) e da maior parte dos países que têm nos respectivos sistemas de educação e formação estes dispositivos, o portefólio é uma das principais metodologias utilizadas em diversos contextos (educativo, profissional, privado, associativo), ao invés de outros como a Espanha e Alemanha, que optam por dispositivos baseados na realização de exames (Pires, 2005:553-554).

O dossier é construído pelo adulto, com o apoio dos elementos da equipa, num trabalho de articulação entre os elementos que a constituem. É um *“instrumento de auto-formação, auto-avaliação e de auto-orientação”* (Silva *et al*, 2002:48-50), pois o adulto irá demonstrar e registar, através do mesmo, que possui as competências necessárias para atingir um determinado nível de certificação. É um retrato /relato daquilo que as pessoas são e fizeram ao longo das suas experiências e com as quais adquiriram competências. A mesma opinião é partilhada por Warschauer (2006:807), que entende o dossier (utilizando o conceito portefólio) num duplo sentido: como *“registo das aprendizagens realizadas”* e como *“oportunidade formativa”* e um instrumento que traduz *“o seu percurso de vida, (...) é um meio de parar, relembrar, reunir elementos de todo um itinerário existencial.”* (DGFV, 2002:7).

O dossier integra diversos tipos de saberes e aprendizagens, tendo como base a individualidade, quer dos percursos, quer na organização do dossier. Neste contexto, Perrenoud (2000) fala da aplicação de uma *“pedagogia diferenciada”* em sede destes processos de RVC (Lages, 2006:473; Warschauer, 2006:807-810; Gomes *et al*, 2006:36).

É necessário ter, como base, alguns princípios fundamentais na elaboração de um instrumento desta natureza. Villas Boas (1994, citado por Warschauer, 2006:807) definiu alguns - nomeadamente no contexto escolar, junto de alunos e professores - que podem ter, na nossa opinião, interesse na temática em causa. Assim, o dossier deve ser sempre elaborado pelo próprio indivíduo, basear-se na sua própria reflexão, na criatividade e assumir-se um processo de auto-avaliação e de autonomia.

Não deve ser entendido como uma compilação de documentos desfasados, mas sim daqueles que estejam relacionados com aprendizagens significativas. O termo Dossier Pessoal tende a ser substituído pela noção de Portefólio o que, em Portugal, se tornou particularmente presente com a implementação dos processos de RVCC de Nível secundário. É um *“documento que se articula e decorre do BC. (...) É representativo do processo e do produto de aprendizagem.”* Na opinião de Sá-Chaves (2005:10, cit. por

Gomes *et al.*, 2006:36), o conceito de portefólio é “*mais do que dossiê*”. Este último representa “*uma racionalidade, redutora, simplista, de cariz tecnicista e instrumental*”. O Portefólio baseia-se numa perspectiva de aprendizagem assente num processo de “*investigação/acção/formação*”. A construção do Portefólio implica um trabalho profundo de reflexão e de “*interiorização*”. Não é um instrumento neutro, porque é construído a partir e com base nas histórias de vida dos indivíduos, não sendo exequível, a utilização de “*uma técnica aplicada de forma mecânica e de visão utilitarista*”. É um meio para se atingir um fim [avaliação e certificação] e não um fim em si mesmo (Nunes, 1999:50).

Gomes *et al.* (2006:37) apresentam-nos a distinção entre Dossier Pessoal e Portefólio do seguinte modo:

**Quadro 27. Distinção entre Dossier Pessoal e Portefólio**

<b>Dossier Pessoal</b>	<b>Portefólio</b>
Os trabalhos não representam o percurso do candidato.	O portefólio retrata o percurso de aquisição de competências do candidato.
Os trabalhos nem sempre são escolhidos em função das metas estipuladas.	Os elementos a inserir são escolhidos de acordo com critérios predeterminados e acordados entre candidato, técnicos de RVC e formadores.
Os elementos recolhidos não são necessariamente representativos das competências dos candidatos.	Os elementos escolhidos representam, de forma clara as competências adquiridas pelo candidato.
Os elementos são compilados de modo esporádico e não contínuo.	Os elementos são escolhidos, de modo regular, a partir de situações significativas de aprendizagem e avaliação.
O candidato não faz reflexões, nem estabelece objectivos, desafios, ou estratégias para a sua própria aprendizagem.	O candidato produz reflexões e estabelece objectivos, desafios e estratégias.
Não há uma ligação entre os diferentes trabalhos.	Existe uma ligação entre os diferentes trabalhos. A reflexão sobre desafios estabelecidos previamente é obrigatória.
O dossiê é um arquivo morto.	O portefólio é um documento de avaliação em constante reformulação.

Fonte: Gomes (Coord., 2006:37).

O **portefólio** (dossier pessoal) é também entendido como um **instrumento de consciencialização**, através do qual, o indivíduo no seu processo de construção, toma consciência daquilo que sabe, viveu, reflectiu. É um **processo de autoformação** (Pineau: 1998) e, ao mesmo tempo, de **pesquisa-formação**, quer para os indivíduos, quer para quem os acompanha, pois é necessário um acompanhamento próximo durante a construção do dossier (Warschauer, 2006:807-810; Melo & Benavente, 1978:119).

### **3.6. A integração dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências na Iniciativa Novas Oportunidades**

Devido às mudanças ocorridas no âmbito dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), após o período de 2005,

entendemos que seria importante caracterizar a evolução e mudança introduzidas nos Centros de RVCC, a partir desse ano, com o lançamento da Iniciativa Novas Oportunidades. Nesta, num dos seus dois Eixos - dos Adultos – inserem-se os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

### **3.6.1. Eixos/objectivos da Iniciativa Novas Oportunidades**

A Iniciativa Novas Oportunidades é apresentada em **Setembro de 2005**, na Assembleia da República pelo Primeiro-Ministro, numa estratégia conjunta de 2 Ministérios – Educação e Trabalho e Solidariedade Social – que assumiram a finalidade de inverter os níveis de qualificação da população portuguesa jovem e adulta. Assim, foram definidas medidas específicas por **2 eixos fundamentais: o dos jovens e o dos adultos**. A qualificação dos portugueses passa a considerar-se como um desígnio nacional.

Esta iniciativa visa alterar os níveis de qualificação dos portugueses até ao nível secundário. Este nível de qualificação passa a ser considerado o referente mínimo de qualificação da população portuguesa. Este objectivo *“é assumido pela Comissão Europeia que define ter, em 2010, 85% das pessoas com 22 anos de idade, na União Europeia, com o equivalente ao ensino secundário”* (Ministério da Educação, 2006:6). Também a OCDE coloca toda a sua atenção e esforço na matéria de qualificação das pessoas, cujo investimento se traduz numa aposta no potencial/capital humano, enquanto benefício individual (melhoria condições de trabalho, de vida em geral) e colectivo (contributo a nível económico, social e cívico).

No **Eixo dos Jovens**, destaca-se o objectivo de inverter a tendência do aumento do número de jovens que não conclui o ensino secundário e, simultaneamente, a valorização das aprendizagens deste nível de ensino. Pretende-se alargar substancialmente a oferta dos cursos profissionalmente qualificantes, ao nível do 12º ano, bem como alargar o ensino profissional às escolas secundárias da rede pública, prevendo-se que, em 2010, todas integrem esta oferta.

No **Eixo dos Adultos** – aquele que mais nos interessa para os objectivos deste estudo –, através de uma gestão integrada das ofertas, o objectivo principal é elevar os níveis de qualificação de base da população adulta através da realização de processos de

Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas, à luz do Referencial de Competências-Chave, e da estruturação e disponibilização de oferta de formação profissionalizante para os pouco ou menos escolarizados. Além da expansão destas ofertas, pretendem-se criar condições que permitam, por parte dos adultos, a sua frequência, sobretudo, daqueles que se encontram inseridos no mercado de trabalho. Os objectivos serão alcançados através de medidas específicas (Ministério da Educação, 2006:20-21) apresentadas, em 2005, nomeadamente:

- (i) Reforçar a oferta de cursos profissionalizantes para adultos (ao nível do 9º e do 12º ano), de forma a abranger, nestes percursos, cerca de 350.000 adultos, ao longo do período de vigência da Iniciativa;
- (ii) Aumentar a oferta de Cursos EFA, reorganizando-se o modelo de funcionamento do Ensino Recorrente, possibilitando “*a construção de percursos formativos mais ágeis e flexíveis*” e garantindo respostas adequadas de nível secundário que permitam o prosseguimento de estudos;<sup>97</sup>
- (iii) Apostar na procura da formação por parte dos adultos, para os quais se prevê realizar ao longo da vigência da iniciativa, campanhas de informação e sensibilização nos meios de comunicação social, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida;
- (iv) Possibilitar o acesso à formação, por parte dos activos empregados (envolvendo as empresas) e da população em geral, apostando no desenvolvimento de itinerários de formação modulares, no alargamento das possibilidades de formação em horário pós-laboral e na negociação com os Parceiros Sociais, “*de forma a viabilizar o acesso e participação dos activos empregados, nomeadamente à formação de base*”<sup>98</sup> ;
- (v) Alargar a rede de Centros de RVCC, de modo a atingir 500 Centros em 2010;
- (vi) Alargar, ao nível do ensino secundário, o referencial de competências-chave a ser aplicado nos processos de reconhecimento,

---

<sup>97</sup> [www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt), acedido em Dezembro de 2008.

<sup>98</sup> [www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt), acedido em Dezembro de 2008.



- validação e certificação de competências e também nos cursos de Educação e Formação da Adultos, a partir do início de 2006;<sup>99</sup>
- (vii) Garantir que, até 2010, mais de 650.000 pessoas obtenham uma certificação de competências;
  - (viii) Implementar um Sistema de Certificação de Qualidade, evoluindo, assim, o Sistema de Acreditação de Entidades Formadoras;
  - (ix) Criar condições de igualdade de oportunidades para todos, através da criação de seis Centros, com âmbito de intervenção nacional, que garantam “a adequação do atendimento prestado às necessidades específicas das pessoas com deficiência”<sup>100</sup>

### 3.6.2 De Centro de RVCC a Centro Novas Oportunidades

#### 3.6.2.1. Noção de Centro Novas Oportunidades (CNO)

Os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) são, desde o início de 2006, sujeitos a profundas alterações de natureza legal e ao nível organizacional e de gestão, pois os seus objectivos e funções são alterados para que possam estar em conformidade com os princípios preconizados na Iniciativa Novas Oportunidades, no que à população adulta diz respeito.

Atendendo às novas funções e exigências que se colocam em matéria de qualificação dos adultos e ao crescente alargamento da Rede, os Centros RVCC passam a ter a designação de *Centros Novas Oportunidades (CNO)*. Estes centros passam a ter a função de porta de entrada de pessoas com idade igual ou superior a 18 anos, numa espécie de *Plataforma de Distribuição* de adultos pelas respostas formativas vigentes e/ou processos de reconhecimento e validação dos adquiridos.

Como elementos novos, no âmbito dos Centros, salientamos o alargamento ao nível secundário de educação, em consequência da sua publicação em 2006, prevendo-se “o alargamento do processo de RVCC ao nível secundário terá início a partir de Janeiro de 2007 no âmbito dos centros RVCC que vierem a ser designados para o efeito”.<sup>101</sup> No ano seguinte, em Maio de 2008, é publicada a Portaria n.º 370/2008, de

<sup>99</sup> Sessão de Apresentação do Referencial de Competências-Chave na Aula Magna da Reitoria da Universidade de Lisboa, a 15 de Novembro de 2006.

<sup>100</sup> [www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt), acedido em Dezembro de 2008.

<sup>101</sup> Cf. n.º 1 do art. 15.º, Portaria n.º 86/2007.

21 de Maio, que vem regular “a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades, incluindo o encaminhamento para formação e o reconhecimento, validação e certificação de competências”, o que antevê um período de acentuadas mudanças no funcionamento e gestão dos Centros.

Atendendo ao papel dos estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário no sistema educativo português, estes passam a ser considerados como espaços apropriados e importantes na afirmação e consolidação do Sistema Nacional de Qualificações, o que implica uma alteração no modelo de escola pública, que tem vindo a ser consolidado. O papel da escola altera-se, procurando organizar-se através de respostas diversificadas e adaptadas às necessidades da população adulta<sup>102</sup>. As alterações ao enquadramento legal que se sentem a partir de 2006, são uma evidência da enorme mudança que o Sistema RVCC começa a ter nos diversos contextos em que se concretiza.

### 3.6.2.2. Etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades

De seguida, apresentamos, sucintamente, as etapas de intervenção dos actuais Centros Novas Oportunidades.

#### i) **Acolhimento/Diagnóstico/Encaminhamento**

Os Centros passam a ser designados *Centros Novas Oportunidades (CNO)* e reforçam-se as orientações sobre três etapas fundamentais nas actividades desenvolvidas pelos centros: o **acolhimento**, o **diagnóstico** e o **encaminhamento**, sendo publicada uma nova Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades (Gomes & Simões, 2007).

Na fase de **acolhimento**, pretende-se acolher e esclarecer o adulto “sobre a missão deste, as diferentes fases do processo de trabalho a realizar, a possibilidade de encaminhamento para ofertas educativas e formativas ou para o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências e a calendarização prevista

---

<sup>102</sup> Cf. Despacho n.º 14 310/2008, de 23 de Maio, que define um conjunto de orientações relativamente ao funcionamento dos centros novas oportunidades e ao desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e de modalidades de formação integradas no Sistema Nacional de Qualificações, de acordo com o n.º 1 do artigo 9.º do Decreto -Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, em estabelecimentos públicos de ensino básico e ou secundário.

para o efeito”<sup>103</sup>. O atendimento a cada adulto deve ser personalizado, tendo em conta as suas especificidades (motivações, expectativas e experiência).

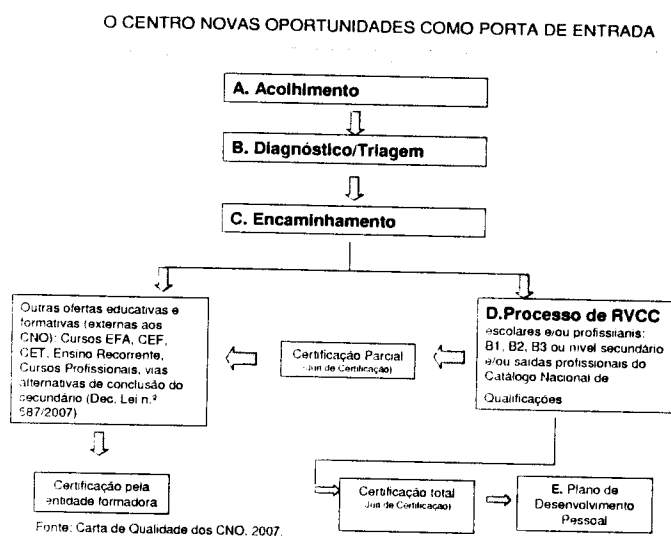
Segue-se a etapa do **diagnóstico** que consiste numa “*análise do perfil do adulto*”, procurando-se encontrar as “*melhores respostas disponíveis, face à análise efectuada (...) e ao conjunto das ofertas de educação e formação existentes a nível local ou regional.*”<sup>104</sup>

Sendo uma etapa que antecede o encaminhamento, ela “*permite clarificar as necessidades, interesses e expectativas do adulto, informação essa que é de grande relevância para a definição da(s) melhor(es) “soluções”, no conjunto das ofertas de qualificação disponíveis no Centro e a nível local/regional (Gomes & Simões, 2007:13).*”

O **encaminhamento** é a fase seguinte. Nesta etapa, direcciona-se o adulto para a resposta que lhe seja mais adequada, resultando sempre “*de um acordo entre a equipa do centro e o adulto, sendo realizado em função da análise das características deste último, do respectivo percurso de educação e formação e das experiências de vida, motivações, necessidades e expectativas identificadas nas actividades de diagnóstico*”.<sup>105</sup>

Este é um trabalho de equipa, entre o Coordenador do Centro e o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento, principalmente. Um adulto pode ser encaminhado para a realização de um Processo de RVCC ou para um percurso de formação, externo ao Centro,<sup>106</sup> como se observa na Figura 14:

**Figura 14. Etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades**



<sup>103</sup> Cf. art. 14.º da Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio.

<sup>104</sup> Alínea a), art. 15.º, idem).

<sup>105</sup> N.ºs 1 e 2 do art. 16.º, Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio.

<sup>106</sup> Formalizado através do preenchimento do Plano Pessoal de Qualificação (PPQ), disponibilizado a partir do SIGO.

O encaminhamento para outras ofertas formativas externas ao Centro pode, a partir deste momento, realizar-se, também, no decorrer de um processo de RVCC, resultando em percursos flexíveis a partir de processo de RVCC<sup>107</sup>. Refira-se que, nos Centros, a formação que a equipa disponibiliza assume carácter residual e as acções não podem superar as 50 horas por adulto, assumindo-se essa formação como complementar<sup>108</sup>

### **- O encaminhamento para o Processo de RVCC**

Nas situações de **encaminhamento dos adultos para um processo de RVCC**, o processo continua a estruturar-se em torno de **três eixos**: o reconhecimento, a validação e a certificação.

i) Na fase de **reconhecimento** de competências, começa por elaborar-se uma apresentação do processo, nas suas linhas gerias, da metodologia a utilizar e do que se espera da parte do adulto, seguindo-se um momento importante que consiste na descodificação do Referencial de Competências Chave (nível básico ou nível secundário) através de sessões de trabalho articulado entre os elementos da equipa (Profissionais de RVC e formadores) com os adultos. Seguem-se as sessões de Balanço de Competências com os adultos, com o objectivo de identificação, por parte destes, das aprendizagens, saberes e competências adquiridos ao longo da vida, continuando a utilizar-se a metodologia do balanço de competências (BC). Compete ao adulto realizar, com a orientação e acompanhamento do Profissional de RVC (antes referido como “Profissional de RVCC”), várias actividades, através da mobilização de instrumentos diversificados que não devem ser standardizados mas adaptados a cada adulto. Pelo BC, são evidenciadas as aprendizagens e o adulto é convidado a (re)construir o seu dossier pessoal. Deve garantir-se a especificidade e originalidade dos Portefólios, pois os mesmos estão ancorados na experiência de vida individual. Esta individualidade traz, necessariamente, a noção de complexidade e diferenciação que devem ser factores a ter em conta na

---

<sup>107</sup> Anexos 1 e 3 da Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março. Nestes casos, o Centro Novas Oportunidades elabora um plano pessoal de qualificação, disponibilizado pela Agência Nacional para a Qualificação, I. P., no SIGO, tendo em conta as competências evidenciadas, validadas e certificadas, e aquelas que necessita adquirida pela via da formação.

<sup>108</sup> Cf. art. 19.º, Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio.

elaboração destes portefólios. Conforme referem Gomes & Simões (2007:16), os conteúdos do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) “*devem ser um reflexo directo das competências que o adulto detém e, se necessário, incluir registos da equipa técnico-pedagógica que explicitam a forma como determinados comprovativos aí incluídos permitem evidenciar as competências constantes nos Referenciais.*” Em 2008, o conceito “*Dossier Pessoal*” é substituído, cada vez mais, pelo “*Portefólio Reflexivo de Aprendizagens*” (PRA) que se traduz num “*instrumento no qual se explicitam e organizam as evidências das competências adquiridas ao longo da vida, de modo a permitir a validação das mesmas face aos referenciais constantes do Catálogo Nacional de Qualificações.*”<sup>109</sup>

ii) A fase da **validação** de competências tem, como objectivo, “*a avaliação das competências adquiridas ao longo da vida e a sua correspondência com os referenciais que integram o Catálogo Nacional de Qualificações*”, a partir da avaliação que é feita do Portefólio pelo adulto e pela equipa. Esta validação pode ser total ou parcial e, nesta segunda situação, é necessário, após a sessão de júri de certificação (em ambas as situações com a presença de um avaliador externo), registar as competências validadas na Caderneta Individual de Competências do adulto “*emitindo um Certificado de Validação de Competências e definindo o Plano Pessoal de Qualificação (PPQ) do adulto com a indicação do seu encaminhamento para um percurso de qualificação (formação contínua, Curso EFA, formação no posto de trabalho, auto formação).*” (Gomes & Simões, 2007:17).

Existe também a possibilidade de reconhecer e validar competências no campo profissional (RVCC-PRO) e, “*no caso de validação de competências para efeitos profissionais, pode recorrer-se à demonstração em contexto real de trabalho ou em ambiente simulado*”<sup>110</sup>, sendo este dispositivo específico desenvolvido no ponto 3.6.4. deste trabalho.

iii) A fase da **certificação** de competências validadas exige a organização de um Júri de Certificação. Esta é obtida de acordo com as competências inscritas nos Referenciais e os critérios/normas de avaliação definidos. Este Júri é nomeado

---

<sup>109</sup> Cf. n.º 2, art. 17.º, Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio.

<sup>110</sup> Cf. art. 3.º, Portaria n.º 370/2008, 21 de Maio.

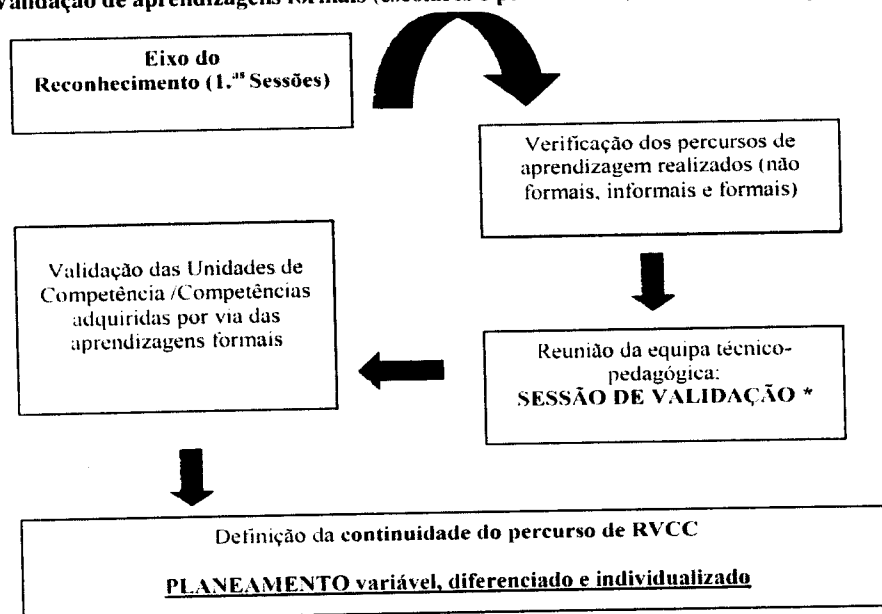
pelo Director do Centro e, além da equipa, tem um novo elemento que é o avaliador externo.<sup>111</sup>

Pretende-se não apenas a formalização da certificação, mas igualmente a definição de um projecto futuro para cada adulto, no sentido de assegurar um “*Plano de Desenvolvimento Pessoal*” que sirva de base para a continuação do percurso formativo e de qualificação ao longo da vida, tendo em vista a continuação do seu percurso de qualificação/aprendizagem ao longo da vida após o processo de RVCC.” (Gomes & Simões, 2007:18), e eventualmente, possíveis alterações profissionais, daí considerar-se um projecto futuro de vida pessoal e profissional.

### - A “(re)interpretação” do conceito de validação no processo de RVCC

No ano de 2009, surgiu uma orientação nas equipas dos Centros que tem por base uma (re)interpretação do conceito *validação das aprendizagens* nos Centros. Estes passam a acolher públicos diversificados, sendo necessário valorizar os percursos formais de aprendizagem que já tinham realizado até ao momento. Esta é uma possibilidade inscrita, aliás, na própria matriz conceptual e metodológica do processo de RVCC - *validar o que já se adquiriu* pela via formal, não formal e informal - e completar através das diferentes possibilidades oferecidas aos adultos em formação o que lhes falta (ANQ, 2009), como se depreende da observação da Figura 15:

Figura 15. Validação de aprendizagens formais (escolares e profissionais) no contexto dos processos de RVCC



\* Sem a presença do Avaliador Externo.

Baseado em: ANQ (2009). *Orientação técnica sobre validação de aprendizagens formais (escolares e profissionais) no contexto dos processos de RVCC desenvolvidos nos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ, I.P.

<sup>111</sup> Cf. art. 20.º, Portaria n.º 370/2008, 21 de Maio.

Em termos de operacionalização, esta orientação preconiza que a identificação das aprendizagens ocorra no eixo do reconhecimento (*“primeiras sessões”*), sendo em sede de reunião posterior, entre os elementos da equipa, que se decide sobre a validação das *“unidades de Competência /Competências que foram efectivamente adquiridas por via das aprendizagens formais realizadas com aproveitamento desde que devidamente comprovadas no âmbito do processo de RVCC através da apresentação de certificados.”* (ANQ, 2009).

Na nossa opinião, esta última indicação é reveladora da mudança de que operou nas dinâmicas e funções dos centros, parecendo-nos que a valorização do que o adulto já fez e aprendeu, é assumida, desde 2009, em 2 momentos: inicialmente, quando se verifica uma diversidade de experiências e formações e o adulto é encaminhado para um processo de RVCC que tem como base os adquiridos; depois, já em processo de RVCC, partindo-se do reconhecimento inicial, em que se organiza uma sessão de validação das aprendizagens formais. O percurso formal do candidato pode, assim, determinar a validação de maior número de unidades de competência (UC) inscritas nos Referenciais e, com base nisso, ter que realizar um processo mais ou menos curto, o que também estará dependente de outros factores ainda não referidos, como a disponibilidade, a responsabilidade e a autonomia dos candidatos.

### **3.6.2.3. A nova figura do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento**

As mudanças significativas que se implementaram no trabalho dos Centros, desde a sua criação em 2000, com a procura dos mesmos por parte de candidatos com perfis e percursos diversificados, trouxe a necessidades de se definirem novas orientações sob o ponto de vista técnico, pedagógico e metodológico.

As funções de diagnóstico, triagem e encaminhamento dos Centros, enquanto porta de entrada dos adultos, a necessidade de dar seguimento e cumprimento às orientações anteriormente definidas nos normativos legais anteriores, na legislação actual e nos princípios da *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades* (Gomes & Simões, 2007) estiveram na génese da criação de um novo elemento da equipa, designadamente o *“Técnico de diagnóstico e encaminhamento”*<sup>112</sup>. Os elementos da equipa trabalham de forma articulada e o seu número varia *“em função do*

---

<sup>112</sup> Cf. Art.6.º da Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio.

número de adultos neles inscritos em cada ano”<sup>113</sup> É desenvolvida uma metodologia para auxiliar os adultos a “clarificar as suas expectativas [adultos] e a aprofundar o conhecimento de si próprios. Esta metodologia a implementar pelo Técnico de diagnóstico e encaminhamento tem ainda a finalidade de alargar o conhecimento do mundo que os rodeia, designadamente do vasto leque de oportunidades de educação-formação que têm vindo a ser criadas” (Almeida et al, 2008:9).

Esta metodologia enquadra-se conceptualmente nos modelos desenvolvimentistas “nomeadamente através da construção de um plano de desenvolvimento pessoal” (Super, 1980, cit. em Almeida et al, 2008: 13). Estes modelos evoluíram passando a considerar não apenas os contextos “os determinantes pessoais e situacionais e a respectiva organização, como também de valorizar os significados que lhe são atribuídos na história de vida da pessoa” (Super, 1990, cit. em Almeida et al, 2008:13). Importa, também, no uso destas metodologias, considerar e valorizar as características, expectativas, crenças e motivações que estão na base da tomada de decisão e na construção de projectos de vida pessoal e profissionais passados e futuros, com base em “perspectivas mais holísticas do desenvolvimento vocacional”, através do “aprofundamento do significado atribuído por cada indivíduo aos seus diferentes papéis e à experiência no seu desempenho” (Pinto, 2004, cit. em Almeida et al, 2008 13).

### **3.6.3. Construção de um novo Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário (RCC-NS): caminhos e desafios**

*“Assegura-se assim o reconhecimento a adultos que, não tendo completado o ensino secundário formal, evidenciam na sua acção diária competências científicas e tecnológicas significativas, sendo capazes de identificá-las e explicitá-las fora desses contextos imediatos. (...)”*

**Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário (Deus et al, 2006 a:62).**

No âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, em Novembro de 2006, é apresentado o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário (adiante designado RCC-NS), que “constitui um marco

---

<sup>113</sup> Cf. Anexo I da Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio.



*decisivo para o aumento da qualificação da população adulta, (...) consolidando este nível de escolaridade como patamar de qualificação dos portugueses.”*<sup>114</sup>

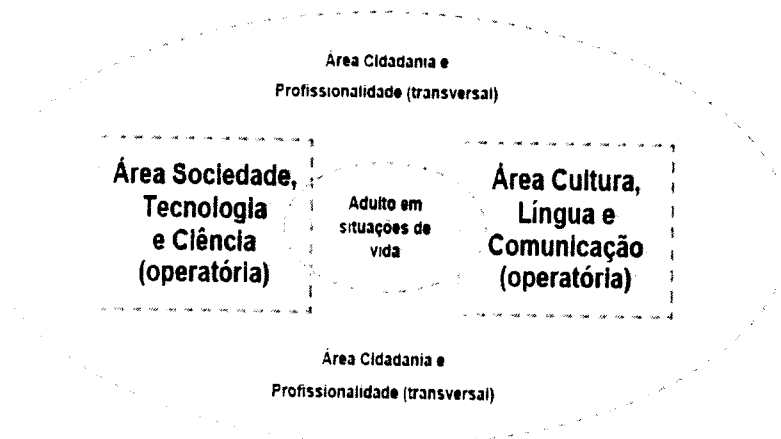
A concepção deste Referencial representa um elevado grau de complexidade face ao Referencial do Nível Básico, detendo uma estrutura operatória distinta (mantendo as unidades de competências e os critérios de evidência) e organizando-se em 3 áreas de competências-chave fundamentais.

O RCC-NS orienta-se por princípios que, de acordo com Gomes (2006:20-21), são os seguintes: a **adequação e a relevância**, pois ajusta-se ao adulto tendo em conta aquilo que ele já fez e aprendeu nos diversos contextos de vida; a **abertura e a flexibilidade** porque valorizam-se as motivações, necessidades e expectativas dos adultos; a **articulação e complexidade** assentes na *“transversalidade e continuidade, inerentes a um referencial coerente e integrado (...) em que umas competências alimentam e enriquecem as outras (...) na resolução de problemas de vida, ...”*.

As competências-chave são encaradas numa dupla perspectiva, contextualizadas, social e individualmente, e integradas nos contextos de vida e de actuação diversos. Tal enquadramento conduz à definição de quatro Domínios de Referência para a Acção: o privado, o profissional, o institucional e o macro-estrutural.

A **Cidadania e Profissionalidade (CP)** é tida como uma área transversal (à semelhança do que acontece, no Nível Básico, com Cidadania e Empregabilidade), enquanto as outras duas – **Cultura, Língua e Comunicação (CLC)** e **Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC)** – são instrumentais e operatórias:

**Figura 16. Desenho do referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos – nível secundário**



Fonte: Gomes (Coord., 2006:24).

<sup>114</sup> [www.novasoportunidades.gov.pt/noticias.aspx](http://www.novasoportunidades.gov.pt/noticias.aspx), acedido em Dezembro de 2008.

Podemos afirmar que as especificidades deste referencial centram-se na existência de **Dimensões das Competências** que constituem “agregações das Unidades de Competência e respectivos Critérios de Evidência em cada uma das Áreas de Competências-Chave” e dos **Núcleos Geradores** que constituem “tema abrangente, presente na vida de todos os cidadãos a partir dos quais se podem gerar e evidenciar uma série de competências-chave” (Gomes, 2006:25). Há oito núcleos específicos para a Área de CP e 7 iguais nas outras duas áreas.

No âmbito do processo RVCC Nível Secundário, a avaliação apoia-se num sistema de créditos “como referência fundamental através da qual é possível, por um lado, o candidato e os técnicos orientarem-se ao longo do processo de preparação do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens e, por outro lado, o júri de validação [actualmente Júri de certificação] apoiar-se para a sua tomada de decisão.” (Gomes, 2006:57).

Um crédito corresponde a uma competência validada, tendo o adulto de obter um mínimo de 44 créditos “obtidos nos vários Temas escolhidos e indicados pelo próprio candidato”, num total de 88 unidades de competência, “devendo o processo RVCC ser conduzido percorrendo o número máximo de competências do referencial”. (Gomes et al, 2006:57-59).

**Quadro 28 - Sistema de créditos no Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário**

Área de Competência-Chave	N.º de Unidades de Competência (UC)	N.º de Competências
<i>Cidadania e Profissionalidade</i>	8	32 (4 competências por UC)
<i>Cultura, Língua e Comunicação</i>	7	28 (4 competências por UC)
<i>Sociedade, Tecnologia e Ciência</i>	7	28 (4 competências por UC)
<b>Total</b>		<b>88 competências</b>

Fonte: Gomes (Coord., 2006:59).

Em Portugal, a operacionalização do Referencial de Nível Secundário foi realizada, em 2007, de forma faseada. Os critérios de selecção dos Centros, apresentados na sessão pública de lançamento do Referencial, foram os seguintes:

- (i) a experiência dos centros na aplicação do Referencial de Competências Chave de Nível Básico;
- (ii) a garantia de uma tipologia diversificada de Centros;
- (iii) os resultados alcançados pelos Centros quanto ao n.º de adultos certificados.

A questão da “antiguidade” directamente relacionada com o primeiro critério, é conjugada com um plano de formação que é desenvolvido, ao longo de 2007, sob a responsabilidade da ANQ, I.P., em articulação com as estruturas regionais. Após a frequência da formação, estão reunidas as condições para as equipas dos centros iniciarem a implementação do Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário. Os *ex-Centros RVCC* fazem parte do grupo de Centros mais antigos pelo que são, eles, os primeiros a desenvolver processos de RVCC de Nível Secundário.

É também a partir deste documento que se organizam os Cursos de Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário, da componente de formação de base (escolar).

A aprovação do referencial de competências-chave de nível secundário, lançado em finais de 2006, constituiu um passo decisivo na concretização da Iniciativa Novas Oportunidades, alargando o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências e a oferta formativa a este nível de ensino.

Em 2007, são atribuídos os primeiros 65 certificados de nível secundário (provenientes de 11 Centros Novas Oportunidades) em cerimónia pública<sup>115</sup>. É, ainda, desburocratizado o registo das fases do processo de RVCC, desde a inscrição até à emissão dos diplomas, tarefas que passaram a ser executadas pelos Centros através do Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Formativa (SIGO).

Em 2007 e 2008, desenvolve-se um plano de acompanhamento, por parte da ANQ, I.P., em articulação com as estruturas regionais, cujo objectivo é avaliar os pontos fracos e fortes do trabalho desenvolvido pelos Centros, com base na análise SWOT, enquanto instrumento de diagnóstico utilizado em várias áreas. Assim, pretende-se identificar os factores endógenos (forças e fraquezas sentidas mas controladas pelo Centro) e factores exógenos (ameaças e oportunidades associadas ao meio e a uma conjuntura social, económica e demográfica do mesmo).

Iniciam-se as parcerias com as Instituições de Ensino Superior, na negociação dos planos de formação a disponibilizar às equipas dos Centros Novas Oportunidades, em 2008,<sup>116</sup> prevendo-se também desenvolver um modelo de cooperação futuro centrado na formação contínua que contribua para o desenvolvimento, a consolidação e a melhoria do trabalho que é desenvolvido no âmbito dos processos de RVCC e da educação e formação de adultos, na generalidade.

---

<sup>115</sup> Sessão “*Qualificação de Nível Secundário: testemunhos e dinâmicas*”, promovida pela ANQ I.P., realizada no dia 10 de Dezembro de 2007, no Centro de Reuniões da FIL, Parque das Nações, em Lisboa.

<sup>116</sup> Na Região Alentejo, é estabelecido a parceria entre a ANQ, I.P. (organismo que coordena e gere o sistema nacional de RVCC e a rede nacional de Centros Novas Oportunidades) e a Universidade de Évora.

Em 2008, é também assinado um protocolo entre a Agência Nacional para a Qualificação, I.P. e a Universidade Católica com vista à realização de um estudo de avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades, no Eixo dos Adultos. O objectivo é obter uma análise, externa e imparcial, dos resultados da Iniciativa, na vertente Adultos, suportada em metodologias de reconhecido valor científico. O estudo é coordenado pelo Eng.º Roberto Carneiro que, no dia da assinatura do protocolo, afirmou que *“o exercício de avaliação externa, desenhado na intersecção de duas dimensões estratégicas – a qualificação como condição sine qua non do desenvolvimento e a modernização da política pública - , comporta dois eixos fundamentais de análise. O primeiro eixo de avaliação sistémica está orientado para a produção, tratamento e análise de indicadores de cumprimento dos objectivos estratégicos do Programa Novas Oportunidades e do funcionamento dos Centros Novas Oportunidades (...) o segundo eixo compreende a monitorização e auto-avaliação de toda a rede de implementação do Programa”*<sup>117</sup>

Em Julho de 2009, são apresentadas resultados parciais sobre o estudo de avaliação externa do Programa Novas Oportunidades realizado pela Universidade Católica. Este estudo, para já, demonstrou que não há benefícios na carreira profissional nem melhorias no local de trabalho. Os investigadores referiram também que as pequenas e médias empresas demonstram ainda algum distanciamento face a este Programa. Roberto Carneiro, coordenador responsável do estudo, sublinhou que existe o *“grande desafio de qualificar os empresários e gestores das pequenas e médias empresas» e que “talvez seja necessário novas oportunidades para esse escalão de pessoas”*. É preciso trabalhar com as associações empresariais, é preciso qualificar todo o tecido empresarial português ao nível de trabalhadores, quadros intermédios, superiores, empresários e gestores de empresas”, acrescentou, ainda, Roberto Carneiro.<sup>118</sup> Em contraste, situa-se a dimensão pessoal que surge valorizada, como refere Roberto Carneiro *“Um problema [do programa identificado pela equipa] tem a ver com a desadequação entre a certificação e os ganhos pessoais que a pessoa sente - a realização pessoal, a confiança e a auto-estima - e os ganhos no mundo laboral. As pessoas que estão certificadas sentem que não houve grandes avanços na carreira, na*

---

<sup>117</sup> [www.min-edu.pt](http://www.min-edu.pt), acedido em Maio de 2009.

<sup>118</sup> [http://tsf.sapo.pt/PaginaInicial/Economia/Interior.aspx?content\\_id=1304509](http://tsf.sapo.pt/PaginaInicial/Economia/Interior.aspx?content_id=1304509), acedido em Maio de 2009.

remuneração, nas oportunidades de emprego, como porventura teriam legítima esperança de ter antes de terem feito a certificação".<sup>119</sup>

#### **3.6.4. O Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais (RVCC-PRO)**

O dispositivo RVCC-PRO (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais) foi desenvolvido pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, com o objectivo de contribuir para o aumento dos níveis de qualificação profissional formal da população activa, através da possibilidade de reconhecer as aprendizagens desenvolvidas pelos adultos fora dos sistemas de educação e formação, tendo em conta a sua experiência de trabalho e de vida.<sup>120</sup>

Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais têm como estruturas e dispositivos já instalados o Sistema Nacional de Certificação Profissional do IEFP, baseando-se no pressuposto de que os contextos profissionais são também oportunidades de aprendizagem e na necessidade de pôr em prática um processo que permita valorizar esses adquiridos, contribuindo-se, simultaneamente, para reduzir a sub-certificação dos trabalhadores portugueses.

De acordo com Teresa Bento (IEFP/DFP), numa intervenção em 2006<sup>121</sup>, que visava apresentar resultados preliminares da fase de observação no âmbito do projecto RVCC-PRO, o processo é implementado, em 2005, pelo IEFP em 12 Centros de Formação Profissional (de gestão directa e participada), correspondentes a 12 saídas profissionais de nível 2 e 3.

Actualmente, são já 30 as saídas profissionais com referenciais para processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) profissionais, disponíveis no Catálogo Nacional de Qualificações.<sup>122</sup>

Na Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio, está consignada a possibilidade dos Centros realizarem também processos de RVCC no campo profissional (art. 3.º). Em Dezembro desse mesmo ano, é publicado o documento que orienta as equipas dos

---

<sup>119</sup> <http://www.ionline.pt/conteudo/12610-novas-oportunidades-competencias-ainda-pouco-reconhecidas-empregadores->, acedido em Maio de 2009.

<sup>120</sup> [http://www.drec.min-edu.pt/ciep/index\\_rvcc\\_pro.asp](http://www.drec.min-edu.pt/ciep/index_rvcc_pro.asp), acedido em Maio de 2009.

<sup>121</sup> Seminário "A Qualidade no Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Dimensão Europeia, Condições de Sucesso e Factores Críticos", que teve lugar nos dias 22 e 23 de Novembro de 2006, no Centro de Congressos do Estoril.

<sup>122</sup> [www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt), acedido em 26.10.2009.

Centros na operacionalização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais (Simões & Silva, 2008). O desenvolvimento destes processos “visa contribuir para o aumento dos níveis de qualificação formal da população activa através da valorização das competências profissionais adquiridas ao longo da vida nos diversos contextos, bem como proporcionar uma nova oportunidade de formação para aqueles que não completaram ou abandonaram precocemente a formação nos sistemas de educação formal” (Simões & Silva, 2008:9).

Os Centros Novas Oportunidades que o desenvolvem carecem de autorização prévia da entidade que gere, a nível nacional, a rede de Centros (ANQ, I.P.), na regularização dessa rede de oferta no território, exigindo “a existência de capacidade técnica adequada nas equipas dos Centros Novas Oportunidades, assim como a existência de instrumentos de avaliação específicos “kits de avaliação” que permitam verificar o domínio que os candidatos têm das competências associadas a uma determinada qualificação.” (Simões & Silva, 2008:9).

O instrumento que contém o conjunto de referenciais de formação e de competências para a operacionalização dos processos de formação e de RVCC é o Catálogo Nacional de Qualificações<sup>123</sup>. Este traduz-se num instrumento dinâmico de gestão estratégica das qualificações de nível não superior, que visa promover o acesso à qualificação (escolar e profissional) sobretudo para os adultos pouco escolarizados. A oferta assume-se modular e flexível, isto é, possibilita aceder a unidades de formação de curta duração (de 25 e 50 horas), mais adequadas ao contexto de formação e disponibilidade dos adultos para, em determinados momentos, realizarem essa mesma formação, possibilitando também o reconhecimento e a validação de competências adquiridas em diferentes contextos de vida e de trabalho. O catálogo é também um elemento regulador do acesso ao financiamento no Eixo 2 do Programa Operacional de Potencial Humano (POPH).

Nos processos de RVCC Profissional, há a intervenção de um conjunto de técnicos, que trabalham em equipa. À semelhança do RVCC escolar, participa o Profissional de RVC, o formador com funções de tutoria (tutor de RVC), o Formador com funções de validação (avaliador de RVC) e o avaliador externo (elemento acreditado pela ANQ e integrante da bolsa nacional de avaliadores externos), sendo todo este processo antecedido pelo trabalho que compete ao técnico de diagnóstico e encaminhamento (Simões & Silva, 2008:25).

---

<sup>123</sup> Cf. Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro que cria o Sistema Nacional de Qualificações.

O RVCC Profissional é um dispositivo importante na sociedade em geral, mas sobretudo no quadro das empresas, permitindo a estas uma nova abordagem no domínio da formação profissional. Há, com o RVCC, não apenas na vertente PRO (Profissional) mas na sua generalidade, uma mudança de lógica da “*oferta da formação*” para a lógica da “*procura da formação*”.

### 3.6.5. Centros Novas Oportunidades Inclusivos

Em 2000, no Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão Europeia) pode ler-se assim:

*“Oportunidades diversificadas de aprendizagem ao longo da vida acessíveis a nível local contribuem para que as pessoas não se sintam obrigadas a abandonar a sua região de origem para fins de educação e formação (...) Para alguns grupos, como as pessoas com deficiência, nem sempre é possível uma mobilidade física. Nestes casos, a igualdade de acesso à aprendizagem só poderá ser concretizada aproximando a mesma dos próprios aprendentes. As TIC constituem um meio fundamental de chegar às populações disseminadas e isoladas com baixos custos - não apenas no interesse da aprendizagem, mas também em termos da comunicação que contribui para manter a identidade da comunidade para além das grandes distâncias.”*

Fonte: Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão (2000:22)  
(Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida).

Em Julho de 2006, o Governo Português e a Casa Pia assinam um protocolo para a criação de um Centro Novas Oportunidades designado *CNO do Centro de Educação e Desenvolvimento António Aurélio da Costa Ferreira*, destinado a cidadãos surdo-cegos, surdos ou cegos/com baixa visão. Entretanto, são assinados outros protocolos entre o CNO da Casa Pia e o Ministério da Educação, o Instituto Nacional para a Reabilitação, o Instituto de Emprego e Formação Profissional e a Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal - ACAPO (Morais, 2008:22).

Alves & Alves (2008) utilizam a expressão “*CNO Inclusivos*” para descrever os centros especializados em atender públicos específicos, portadores de deficiências e incapacidades e para quem o processo RVCC e outras respostas devem estar acessíveis, em igualdade de circunstâncias “...e garantam a equidade de funcionamento para todas as pessoas.” (*Id., ibid., p.29*). A partir de 2006, são criados quatro CNO Inclusivos,

especializados na intervenção com pessoas portadoras de deficiências e dificuldades específicas.<sup>124</sup>

Em Dezembro de 2007, através do Despacho n.º 29176, de 21 de Dezembro, esta *igualdade de oportunidades* a todo o público adulto, independentemente de ser detentor de deficiência ou incapacidade é regulamentada, uma vez que se “*regula o acesso de pessoas com deficiências ou incapacidade ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) adquiridas por via formal, não formal e informal e a outras ofertas de educação e formação de adultos suportadas pelos Referenciais de Competências-Chave em vigor, conducentes, em ambos os casos, a uma habilitação escolar.*”

O desenvolvimento do processo de RVCC e das ofertas de educação e formação de adultos para os públicos com deficiências ou incapacidade, suportam-se, igualmente, no Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, sendo operacionalizado por via da construção de um *Instrumento de Referência* “*validado pelo organismo público competente para o desenvolvimento e gestão da rede de Centros Novas Oportunidades e a coordenação das ofertas de educação e formação de adultos*” (art. 8.º e 9.º do Despacho n.º 29176, de 21 de Dezembro), sendo também instituída uma Comissão de Acompanhamento.

No seguimento do trabalho que já se vinha realizando em alguns Centros, em 2009, a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ, I.P.), publica o documento intitulado “*Guia Metodológico para o Acesso das Pessoas com Deficiências e Incapacidades ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Nível Básico*”, garantindo-se uma resposta que promove a igualdade de oportunidades no acesso aos Centros Novas Oportunidades, especificamente, ao processo de RVCC, que aí se concretiza e que, em 1997, na Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Hamburgo, se traduziu na necessidade de se criarem “*Oportunidades de Educação para Todos, incluindo os afastados e os excluídos, é a preocupação mais urgente.*” (Declaração de Hamburgo, 1997).

---

<sup>124</sup> *Centro de Reabilitação Profissional de Gaia* (deficiências músculo-esqueléticas); *Colégio António Aurélio da Costa Ferreira da Casa Pia de Lisboa* (deficiências sensoriais); *CNO da Arrábida* (deficiências intelectuais) e a *Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral de Coimbra – APPC* (paralisia cerebral e multideficiência).



### **3.6.6. O Sistema de informação e gestão da oferta educativa e formativa – SIGO**

Uma outra inovação, em matéria de gestão e organização de toda a oferta formativa existente, para os adultos e para os jovens, foi a disponibilização de uma plataforma electrónica única que congregasse, em si, as respostas formativas certificadoras, denominada SIGO (Sistema de Informação e Gestão da Oferta educativa e formativa). A partir dela, passa a ser possível organizar toda a oferta, assim como desenvolver mecanismos de acompanhamento e monitorização da oferta de operadores da rede pública e privada de cada região do país. Esta plataforma é gerida por um conselho criado em Março de 2007 (Despacho n.º 14 019/2007, de 3 de Julho) com a missão de gerir as condições do seu desenvolvimento.

No nível secundário de educação, começam a surgir outras respostas mais flexíveis e adaptadas às condições de vida da maior parte dos adultos. O ensino recorrente por Unidades Capitalizáveis e por Módulos Capitalizáveis tende a ser extinto de modo acelerado e a ser substituído por Cursos EFA e por outras vias alternativas de conclusão e certificação, por parte de adultos com percursos formativos incompletos, do nível secundário de educação e com planos de estudo já extintos. (Decreto-Lei nº 357/2007, de 29 de Outubro).

Além destas, destaque também para as Formações Modulares Certificadas previstas no Decreto-Lei n.º 369/2007, de 31 de Dezembro, e cujo regime jurídico é definido na Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março, como já referimos anteriormente. As formações modulares constituem-se como “*unidades de formação de curta duração*” inseridas em percursos de nível básico e secundário. A organização curricular deste tipo de formações, para cada unidade de formação, é feita de acordo com os referenciais de formação do Catálogo Nacional de Qualificações (art. 36.º e 37.º da Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março).

### 3.6.7. Estratégias de mobilização da população e instituições para a qualificação

#### 3.6.7.1. Celebração de Protocolos

No âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades (Eixo Adultos), são assinados vários **protocolos**, entre os quais, aquele que é assinado entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e o Ministério da Defesa (no dia 30 de Maio de 2006), com o objectivo de disponibilizar uma oportunidade de qualificação de nível secundário aos quadros das **Forças Armadas** (quer através de processo RVCC, quer da realização de Cursos EFA).<sup>125</sup>

A 16 de Dezembro desse mesmo ano, é assinado um protocolo com os mesmos fins mas destinado às **Forças de Segurança** (GNR e PSP).<sup>126</sup>

Tendo em vista a mobilização e motivação das **entidades empregadoras e seus trabalhadores** para o esforço e projecto de qualificação, são celebrados, entre 2005 e 2007, mais de 500 protocolos e acordos de cooperação que envolvem a ANQ, o IEFP e outras entidades, os quais naquele período “*abrangem no total cerca de 600 mil pessoas.*”<sup>127</sup>. Em 2009, o nº de protocolos com as empresas aumentaram significativamente, de acordo com dados disponíveis no sítio das Novas Oportunidades.

#### 3.6.7.2. Campanhas de Mobilização Social

Entre 2007 e a actualidade, desenvolvem-se **campanhas de mobilização social** para promover a qualificação, tanto de adultos, como de jovens. Em 2007, em colaboração com a ANQ, sob o lema “*Aprender Compensa*” (Março), desenvolve-se uma campanha cujo objectivo foi “*salientar a importância da qualificação da população activa, divulgando as ofertas formativas para este público-alvo e a possibilidade de certificar as aprendizagens efectuadas em diversos contextos de vida.*”<sup>128</sup>

Mais recentemente, em Março de 2009, inicia-se uma nova campanha publicitária no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos, difundida

---

<sup>125</sup> <http://www.novasoportunidades.gov.pt/noticias.aspx>, acedida em Maio de 2007.

<sup>126</sup> *Idem.*

<sup>127</sup> ME & MTSS (2007). Iniciativa Novas Oportunidades Dois Anos em Balanço. Lisboa.

<sup>128</sup> [www.novasoportunidades.gov.pt/noticias.aspx](http://www.novasoportunidades.gov.pt/noticias.aspx), acedido em Maio de 2007.

através da rádio, televisão, imprensa, transportes públicos, Internet e outdoors, bem como a distribuição de cartazes e folhetos pelos Centros Novas Oportunidades e população em geral.

### 3.6.7.3. Programa e-Oportunidades

No âmbito do Programa Novas Oportunidades e do Plano Tecnológico,<sup>129</sup> são desenvolvidas iniciativas que promovam a info-inclusão e o acesso às tecnologias de informação e comunicação. Para os adultos que se inscrevam nos Centros Novas Oportunidades, são criadas medidas no âmbito do e-Oportunidades apresentado a 11 de Junho de 2007. Numa primeira fase, destina-se aos adultos encaminhados para processos de RVCC e, numa segunda fase, para aqueles que são encaminhados para outras ofertas, nomeadamente Cursos EFA. De acordo com a página *web* das Novas Oportunidades:

*“O e-oportunidades visa a promoção do acesso a computadores pessoais e à banda larga para adultos inscritos no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades. A iniciativa para a generalização do acesso a computadores pessoais e à banda larga tem como objectivo o financiamento das acções que promovam o acesso à sociedade de informação, garantindo a estudantes, professores e trabalhadores em formação o acesso a um computador e à Internet em Banda larga com preços significativamente reduzidos por forma a melhorar a acessibilidade.”<sup>130</sup>*

A concretização deste programa envolve a assinatura de protocolos, como por exemplo, aquele que é assinado entre a Microsoft e o Governo Português (os conteúdos a utilizar para a área de competências TIC é o Curriculum de Literacia Digital), bem como outros assinados com empresas da área das tecnologias e operadores de comunicação. Com o objectivo de generalizar o acesso a computadores pessoais e à Internet em banda larga são criadas as iniciativas e-Escola (estudantes do secundário) e e-Professor.

---

<sup>129</sup> O Plano Tecnológico da Educação (PTE) visa colocar Portugal entre os 5 países europeus mais avançados em matéria de modernização tecnológica das escolas até 2010 em [www.min-edu.pt](http://www.min-edu.pt), em Abril de 2009.

<sup>130</sup> [www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt); [www.eescola.pt](http://www.eescola.pt), acedido em Abril de 2009.

### 3.7. Estudos sobre os Processos de RVCC em Portugal e no Alentejo

#### 3.7.1. Estudos do Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDEDEC)

Em Portugal, foram já produzidos estudos sobre os impactos e resultados do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Portugal. O Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDEDEC) realizou, em 2003/2004, um estudo sobre os processos de RVCC analisando os percursos socioprofissionais dos adultos certificados até Dezembro de 2002. Em 2007, volta a publicar novo estudo através de uma investigação empírica baseada na aplicação de um questionário aos adultos certificados em 2003. Este estudo constituiu-se como uma continuação do anterior.

As principais conclusões do 1.º estudo (CIDEDEC, 2004) apontam para os efeitos positivos do processo de RVCC ao nível das “*dimensões pessoais do adulto*”, da “*dimensão do emprego e das condições de trabalho*” (reforço da empregabilidade”) e a “*motivação para o prosseguimento de estudos*”.

O segundo estudo (CIDEDEC, 2007) aponta para o “*reforço da auto-estima e da sua [adulto] auto-valorização*” e o contributo que pode dar na “*construção de um projecto profissional e de vida*” novo. Para os empregados, a razão de participação do adulto é o “*desejo de realização profissional e a progressão na carreira*” e nos desempregados a expectativa “*de reforço da empregabilidade*”. Refere-se também, neste segundo estudo, que o processo contribui para a “*aproximação do adulto ao mercado de trabalho*”, “*decrécimo de 5,1 pontos percentuais da taxa de desemprego dos adultos certificados*”, assim como contribuiu para aumentar os níveis de motivação para procurar emprego (caso dos desempregados) e de satisfação dos adultos empregados após a certificação. Apesar destes aspectos, há uma reduzida proporção de adultos que prosseguiram estudos (aproximadamente 10%), embora manifestem vontade em fazê-lo, numa atitude de valorização e realização de actividades que proporcionem aprendizagens formais ao longo da vida.

O alargamento do sistema de RVCC a novos espaços, especificamente, “*a institucionalização do sistema de RVCC no sistema educativo*” é apontado como uma oportunidade de diversificar e flexibilizar as práticas, garantindo-se “*respostas adequadas a diferentes públicos*”, no entanto, alerta-se para o “*risco na possível perda de qualidade pedagógica dessas práticas*”, se esse processo não for implementado com

alguma atenção na preservação e cumprimento dos princípios que sempre estiveram subjacentes a estes processos (CIDEDEC, 2007:51-52).

### 3.7.2. O estudo sobre o RVCC no Alentejo – os contributos da ESDIME e da Fundação Alentejo

No Alentejo, a ESDIME (Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste, de Ferreira do Alentejo)<sup>131</sup>, entidade que integra a presente investigação, desenvolveu um estudo sobre o impacto do processo nos adultos certificados no processo de RVCC da Casa do S@ber +, desde 2001 a 2004 (ESDIME, 2007:55). A pertinência deste estudo resulta do facto de ter sido entidade pioneira de Cursos EFA e de Centro RVCC. Os objectivos específicos deste estudo consistiram em identificar o perfil dos adultos, avaliar o impacto do processo, identificar as necessidades de formação profissional dos indivíduos após a certificação e conhecer a viabilidade dos processos RVCC. Foram inquiridos 344 indivíduos, num total de 815 adultos certificados. Entre os resultados deste estudo, apontamos os seguintes:

- (i) À semelhança de estudos anteriores, no **domínio da vida pessoal/social** 77,1% dos adultos inquiridos afirmam que *“a passagem pelo RVCC influenciou muito o melhorar a minha auto-estima/dar mais valor a mim mesmo”*, 72,9% refere que o processo contribuiu para *“aumentar as minhas competências pessoais”* e 63,3% *“ser capaz de aprender coisas novas”* (ESDIME, 2007: 85-86).
- (ii) No **domínio profissional**, apesar de alguns impactos positivos referidos por 47% das respostas, cerca de 50% dos adultos *“manifestam a ausência de impactos do RVCC na sua posição profissional e/ou perderam o emprego no período em referência”* (op. cit.:90).
- (iii) No **domínio académico**, mais propriamente, na questão do prosseguimento de estudo, confirmam-se os valores também apontados pelo CIDEDEC, em que 10,4% dos adultos certificados (corresponde a 35 adultos) inquiridos prosseguiram estudos e os restantes *“declaram que pretendem vir a fazê-lo num futuro próximo...”* (Id.Ibid., pp.73-74).

---

<sup>131</sup> Entidade-piloto a testar a metodologia de Curso e Educação e Formação de Adultos em 2000 e uma das primeiras 6 entidades a implementar um Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, em 2001.

A seguir à ESDIME, a **Fundação Alentejo** foi a entidade a constituir-se como Centro de RVCC, em 2001. Em Maio de 2009, apresentou-nos os resultados do impacto do Centro de RVCC que promove desde 2001, na qualificação da população adulta do Alentejo, suportado em dois estudos representativos. Esses estudos incidem sobre a caracterização do perfil dos adultos certificados e o impacto no período pós-certificação, um estudo com objectivos similares àquele que aqui apresentamos. Os dados apresentados situam-se no período de 2002 a 2006. Quanto aos adultos, foram inquiridos adultos certificados no ano de 2005 (total de 251 adultos), a maioria mulheres (56,6%).

Os resultados dos estudos, anteriormente referidos, indicam que o processo de RVCC produz impactos mais visíveis a nível pessoal, ao nível do auto-conhecimento e da auto-estima. O mesmo não acontece no campo profissional. Neste domínio, a certificação permitiu aos adultos inquiridos “*o reconhecimento consciente da sua (...) utilidade profissional*” (Rico & Libório, 2009:164) e evidenciou que os resultados, em termos de empregabilidade e progressão nas carreiras, ficaram aquém do que seria expectável. A maioria continuou com o mesmo emprego (70,2%), apenas 11,7% progrediu na carreira e 9,6% conseguiu mudar de emprego (Rico & Libório, 2009:164).

Essa valorização pessoal acentua-se sobretudo no caso das mulheres (estudo da Fundação Alentejo), que se apresentam mais satisfeitas com a realização pessoal que o processo lhes trouxe.

### **3.8. Síntese da evolução ocorrida no âmbito do Sistema Nacional de RVCC**

Como tivemos oportunidade de verificar, é possível identificar dois ciclos desde a génese do RVCC em Portugal até à actualidade.

O primeiro situa-se entre 2000-2005, quando os Centros eram designados de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e a rede era, essencialmente, uma rede privada. Neste primeiro momento, a noção de encaminhamento ainda não estava fortalecida, quer pela ausência de ofertas formativas, quer de orientações muito claras, como aquelas que há neste momento. O segundo ciclo situa-se após 2005 e decorre das mudanças no âmbito da Iniciativa Novas

Oportunidades. Assiste-se, nesta segunda fase, a uma viragem significativa dos objectivos, metas e organização das ofertas formativas para adultos.

Neste ponto, é nossa intenção apresentar, através do Quadro 29, as mudanças que ocorreram nas tarefas, actividades e funções dos Centros. A alteração de conceitos significou uma mudança significativa nas práticas e nas metodologias das equipas. A consolidação dessas práticas tem sido acompanhada pela publicação de orientações diversas, disponíveis na página *web* da ANQ, I.P.

**Quadro 29. Síntese da evolução ocorrida no âmbito dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências**

	<b>2000-2005</b>	<b>A partir de 2005</b>
<b>Entidades promotoras</b>	Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC)	<i>Centros Novas Oportunidades (CNO)</i>
<b>Documento orientador (Princípios orientadores/etapas/)</b>	Carta de Qualidade dos CRVCC	<i>Carta de Qualidade dos CNO (indicadores de qualidade)</i>
<b>Referenciais de Competências-Chave</b>	Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Básico (4 áreas de competências-chave)	<i>Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário (3 áreas de competências-chave)</i>
<b>Ações de Formação de Curta Duração dirigidas aos adultos</b>	Ações S@bER+ (a partir dos 18 anos) Ações de Curta Duração (ACD) dirigidas a adultos em processo e resultantes das necessidades diagnosticadas	<i>Formações Modulares Certificadas</i>
<b>Equipa</b>	Profissional de RVCC	<i>Profissional de RVC</i>
	Equipa permanente e não permanente	<i>Novo elemento na equipa: técnico de diagnóstico e encaminhamento</i>
<b>Encaminhamento para ofertas formativas</b>	Ensino Recorrente (a partir dos 15 anos ou 18 anos de idade, para o ensino básico ou ensino secundário, respectivamente)	<i>Ofertas formativas diversificadas, flexíveis – Cursos EFA (a partir de processos de RVCC flexíveis/ percursos mais curtos tipificados)</i>
<b>Componentes do RVCC</b>	RVCC Escolar	<i>. RVCC Escolar . RVCC-PRO . RVCC Escolar + RVCC-PRO (O RVCC-PRO foi alargado a outras entidades, além do IEFP. I.P.)</i>
<b>Desenvolvimento do Processo de RVCC</b>	Dossier Pessoal	<i>Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA)</i>
<b>Registo das competências validadas</b>	Carteira Pessoal de Competências-Chave	<i>Caderneta Individual de Competências</i>
<b>Formação complementar</b>	Formação complementar = 25 horas/adulto	<i>Formação complementar = 50 horas/adulto</i>
<b>Avaliação</b>	Inexistência do sistema de créditos	<i>Introdução do sistema de créditos no RVCC de Nível Secundário</i>
<b>Validação</b>	Júri de Validação (com a presença do avaliador externo)	<i>Júri de Certificação (realizado tanto na certificação parcial, como na validação total)</i>
<b>Sistema de registo das ofertas e dos registos dos adultos em processo de RVCC/monitorização das ofertas</b>	Inexistência de uma plataforma/base de dados	<i>Criação do SIGO<sup>132</sup> - Plataforma integradora da oferta educativa e formativa profissionalmente qualificante</i>

<sup>132</sup> Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa, 2006.

Observemos, finalmente, **dois percursos de um adulto**: um no Centro de RVCC e um outro no Centro Novas Oportunidades, sendo possível verificar, pelas figuras, as alterações que, entretanto, ocorreram com a “*passagem*” dos Centros RVCC a Centros Novas Oportunidades, conforme referimos anteriormente.

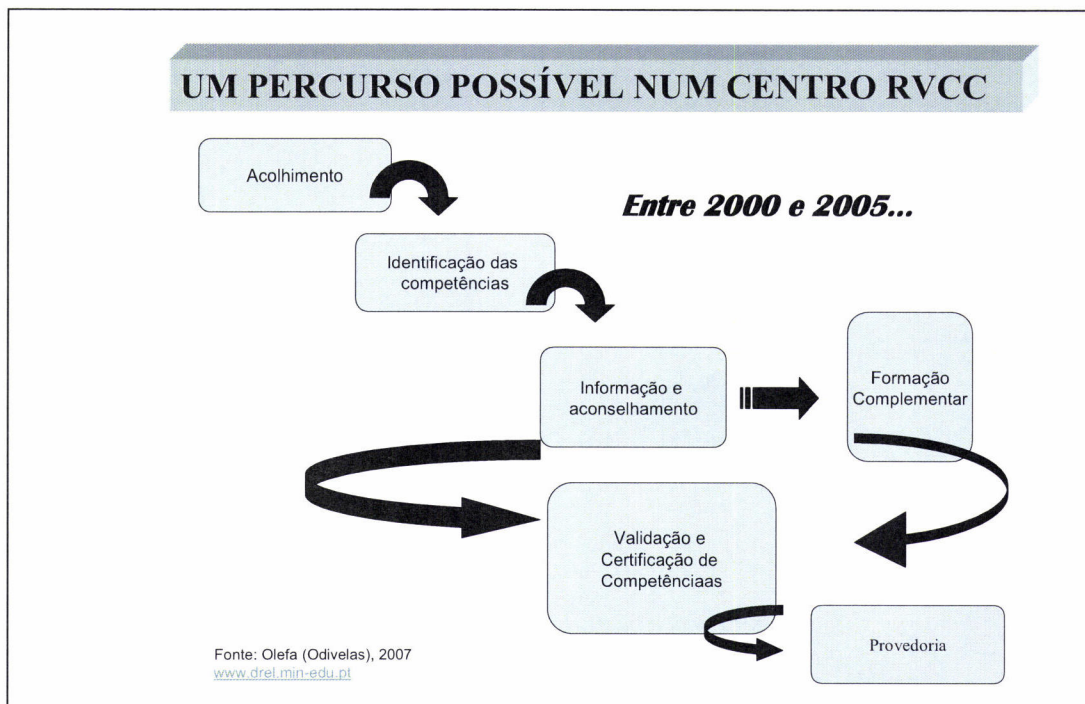


Figura 17. Um percurso possível num Centro de RVCC

Agora, observemos o novo percurso:

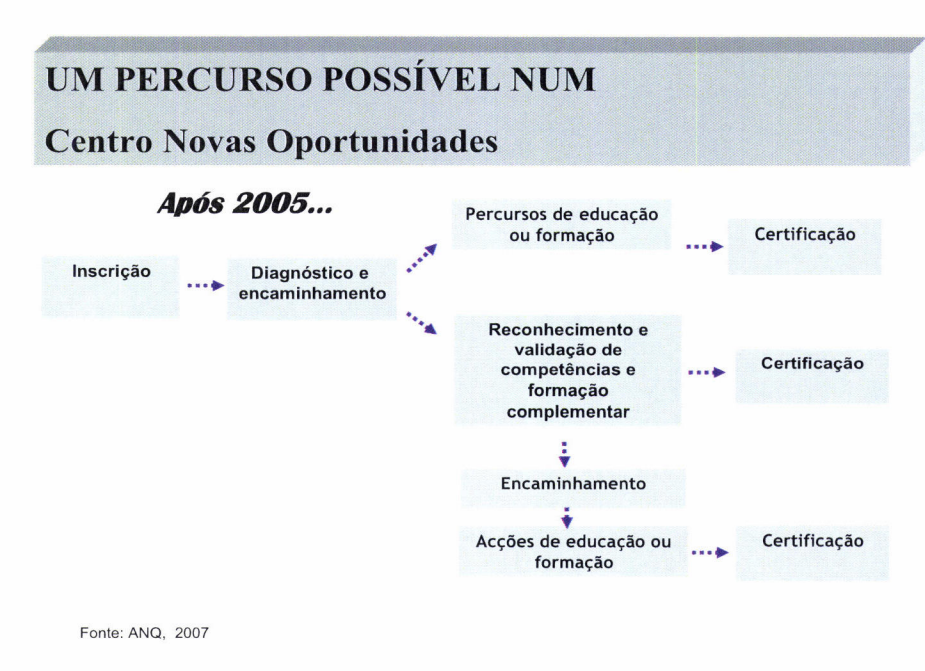


Figura 18. Um percurso possível num Centro Novas Oportunidades



Através da análise das figuras anteriores, verificamos que houve mudanças significativas que originaram o aparecimento de novos actores na equipa técnica-pedagógica, como o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento responsável pelo Diagnóstico e Encaminhamento dos adultos. A noção de encaminhamento apresenta-se em dois momentos significativos: no início, após a inscrição, ao nível da resposta que pode consistir na frequência do processo de RVCC ou de uma oferta formativa e como consequência de uma certificação parcial. As ofertas formativas estão, assim, valorizadas, sob o ponto de vista dos princípios e funções dos Centros, como respostas possíveis e igualmente válidas para a obtenção da qualificação por parte da população adulta.



*CAPÍTULO 4:*

**O DESENHO DA INVESTIGAÇÃO**

---



## **Capítulo 4 – O DESENHO DA INVESTIGAÇÃO**

*“A população é um todo, um universo, um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características.”*

**Ghiglione & Matalon (1985, citados por Sousa, 2005:64)**

Neste capítulo, iremos descrever e justificar as opções metodológicas no estudo: os métodos de recolha de dados e os procedimentos adoptados nas fases de construção e validação dos mesmos, o contexto de intervenção do estudo, os instrumentos utilizados e os métodos de tratamento dos dados recolhidos.

*Que tipo de metodologia escolher?* Esta foi talvez a questão principal quando se começou a delinear a componente prática do estudo. Tivemos de equacionar vários aspectos da investigação, entre os quais: o objecto de estudo, a questão de partida, os objectivos operacionais, a população em estudo, o contexto geográfico e institucional, os instrumentos de recolha de informação, as fases da recolha, as técnicas de análise dessa mesma informação e, aspecto importante, as disponibilidades financeiras e cronológicas. Também demos atenção às diversas referências teóricas de base a estes procedimentos – nem sempre consensuais – assim como fomos procurando resolver os constrangimentos metodológicos, cronológicos e profissionais com que nos deparámos, na realização do estudo.

### **4.1. A complementaridade da abordagem**

Durante muitos séculos, na educação existiu uma *“concepção perenista do conhecimento concebendo-o como verdadeiro, perene e imutável”*, como nos refere Sousa (2005:27). É no início do século XX que esta visão, objectiva e redutora, do conhecimento começa a evoluir *“como algo dinâmico, em permanente mutação evolutiva”* (Sousa, 2005:28). Várias são, então, as ciências que se interessam pelo campo da investigação em Educação.

Investigar, seja em que área for, implica a tomada de decisões, no que às abordagens metodológicas diz respeito (Neuman, 1997). Durante muitos anos, assistiu-

-se à discussão acerca da natureza de metodologia a utilizar numa investigação “paradigma quantitativo vs paradigma qualitativo” (Sousa, 2005:31).

Na investigação quantitativa cujas “origens” e procedimentos estão associadas a autores como Galileu e Comte (Sousa, 2005:31), “o investigador que privilegia abordagens quantitativas tenta ser objectivo, considerando o mundo fora de si e independentemente das suas convicções pessoais, valores e crenças idiossincráticas, tentando manter uma relação positiva com os participantes nos seus estudos e acreditando sempre que, apesar das flutuações individuais, existirão leis gerais que explicam o comportamento humano” (Borg & Gall, 1989:23, citados por Nico, B., 2000:296-297). O paradigma quantitativo privilegia “a formulação do problema e das hipóteses, (...) [relevando] a importância que é conferida à amostra, cuja dimensão e representatividade deverá permitir a generalização dos resultados obtidos a toda a população.” (Sousa, 2005:31).

O paradigma qualitativo, como refere Sousa (2005:31), teve a sua origem no “idealismo de Kant”. A investigação qualitativa assenta na análise indutiva dos dados, com a qual, partindo da verificação de casos particulares, se retiram conclusões gerais. Neste tipo de metodologia, por vezes denominada *etnografia*, os “dados recolhidos são designados por qualitativos” (Bogdan & Biklen, 1994:16). Não existe apenas uma realidade ou visão de um dado fenómeno, mas pode assumir-se que existem, quase sempre, diferentes interpretações, resultantes de diferentes representações. As pesquisas que centram as suas metodologias neste paradigma “procuram compreender os mecanismos, ou como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções” (Bogdan & Biklen, 1994:16), numa metodologia que enfatiza o estudo das percepções pessoais (Sousa, 2005:31).

A importância da complementaridade é referida por alguns autores, como Keeves & Rist (1977, cit. por De Landshere, 1996:65) e Evertson & Green (1986, cit. por Lessad *et al*, 1994:33), segundo os quais os estudos qualitativos e quantitativos se devem complementar nos projectos de investigação em educação. Campbell (1963, cit. por De Landshere, 1996:46) afirma mesmo que, ainda que não o ultrapasse, o saber quantitativo é dependente do saber qualitativo. Neto (1995:435, citado por Nico, B., 2000:296) refere que também as ciências da educação parecem viver aquilo que apelida de “proliferação de paradigmas”. No entanto, parece-nos que mal algum decorrerá da complementaridade da abordagem científica em Educação. Muito pelo contrário, a

articulação de dois caminhos complementares de conhecer a mesma realidade poderá resultar em óbvias vantagens.

Tendo em conta que as decisões sobre as abordagens metodológicas devem assentar no princípio de que as mesmas devem responder às necessidades e objectivos da investigação, entendemos, desde o princípio, privilegiar, no nosso estudo, a complementaridade das abordagens quantitativas e qualitativas. Assim sendo, a coexistência dos dois paradigmas metodológicos, pareceu-nos, também impor-se na investigação a que nos propusemos, conforme explicaremos de seguida.

#### **4.2. A pesquisa e respectivo desenho operacional**

O **objecto de estudo** da presente pesquisa circunscreve-se à descrição do processo de RVCC na região Alentejo e aos impactos das certificações que nele ocorreram, no período 2001-2005.

As razões que determinaram o nosso interesse por esta temática relacionaram-se com motivos de ordem pessoal, nas dimensões profissional (uma vez que exercemos funções nesta área, no âmbito da Direcção Regional de Educação do Alentejo), cívica e social (uma vez que somos responsável institucional de uma Escola Comunitária) e de investigação científica (uma vez que pertencemos a um grupo de pesquisa do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, no qual nos temos dedicado a projectos que se têm concretizado na área da Educação e Território).

Por outro lado, sendo um processo recente, em Portugal, considerámos ser uma temática pertinente e actual na medida em que, como noutros países, sendo um dispositivo formal de reconhecimento e validação dos adquiridos que se encontra numa fase inicial de implementação, os estudos na área poderão, eventualmente, concorrer para uma melhor compreensão da realidade presente e uma mais adequada preparação do futuro.

No sentido de operacionalizarmos esta investigação, assumimos a seguinte **questão de partida**:

*Como decorreu o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, no Alentejo, no período 2001-2005, e de que forma é que a certificação formal de competências ocorrida determinou os projectos de vida,*

*pessoais e profissionais, dos adultos que concluíram, com sucesso, o respectivo processo?*

Em seguida, optámos por definir um desenho metodológico que nos permitisse:

- (i) analisar e interpretar a forma como o processo de RVCC foi implementado, no Alentejo, no período 2001-2005;
- (ii) avaliar os impactos que do mesmo resultaram, nos indivíduos que o concretizaram.

Assim sendo, optámos por definir **dois eixos de trabalho**, de acordo com o que se apresenta:

**Eixo A** – O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), no Alentejo, no período 2001-2005;

**Eixo B** – Os impactos do processo RVCC nos adultos certificados no ano 2003.

Para cada um destes eixos de investigação, definimos um procedimento de investigação, que se apresenta, em seguida, no Quadro 30:

**Quadro 30 – Procedimento geral da investigação**

	<b>EIXO A</b>	<b>EIXO B</b>	<b>Observações</b>
<b>População Considerada</b>	Instituições promotoras do processo RVCC, no Alentejo, no período 2001-2005	Indivíduos adultos certificados nos Centros RVCC, no Alentejo, no período 2001-2005 (2969 indivíduos)	
<b>Amostra não casual, assumida(1) ou de conveniência (2)</b>	Instituições em actividade e com adultos certificados, no ano 2003 (4 Centros RVCC)	Indivíduos adultos certificados nos Centros RVCC, no Alentejo, no ano 2003 (751 indivíduos)	(1) Sousa (2005:70); (2) Hill & Hill (2005:49); Burgess (2001:59)
<b>Fontes de Informação</b>	- Bases de dados dos Centros de RVCC em actividade no período 2001-2005; - Responsáveis dos Centros de RVCC com adultos certificados em 2003; - Profissionais de RVCC dos Centros de RVCC com adultos certificados em 2003	-Inquéritos respondidos pelos adultos certificados nos Centros RVCC, no Alentejo, no ano 2003 (206 indivíduos) - Responsáveis dos Centros de RVCC com adultos certificados em 2003; - Profissionais de RVCC dos Centros de RVCC com adultos certificados em 2003	
<b>Instrumento escolhido para a recolha de informação</b>	Entrevista semi-estruturada(3)	Inquérito por questionário(4)	(3) de acordo com Ghiglione & Matalon (1992:64); Bogdan & Biklen (1994:16); (4) de acordo com Sousa (2005:153); Verdasca (2002: 378-382)
<b>Técnica de análise da informação recolhida</b>	- Análise estatística descritiva e inferencial - Análise de conteúdo (5)	- Análise estatística descritiva e inferencial, com recurso ao SPSS 15.0 para Windows; - Análise de conteúdo (5)	(5) de acordo com Bardin (1977:93)



Passaremos a descrever, de forma mais pormenorizada, o desenho da investigação no interior de cada um dos eixos considerados:

### **4.3. EIXO A – O processo de RVCC, no Alentejo, no período 2001-2005**

#### **4.3.1. Objectivos operacionais da investigação (Eixo A)**

Relativamente ao Eixo A, definimos os seguintes objectivos operacionais:

1. Descrever a forma como foi implementado o processo RVCC, na região Alentejo, no período 2001-2005;
2. Caracterizar o perfil de actuação de cada uma das instituições a operar no sistema RVCC, no Alentejo, no período 2001-2005;
3. Equacionar cenários prospectivos de desenvolvimento do sistema RVCC no Alentejo.

#### **4.3.2. Instituições em Estudo (Eixo A)**

A rede de Centros RVCC, no Alentejo, inicia-se em 2000, quando, a título experimental, a ESDIME (Agência para o Desenvolvimento Local do Alentejo e Sudoeste, Lda., com sede em Messejana) integra um conjunto de 6 Centros, a nível nacional (cf. Capítulo 5). À data, era uma rede essencialmente privada, existindo apenas um Centro da Rede Pública criado em 2001 (Ministério do Trabalho e da Solidariedade).

As instituições consideradas, na presente investigação, foram os **seis Centros** de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências localizados no Alentejo, em actividade, no período 2001-2005. As **razões por esta opção, foram as seguintes:**

- (i) o facto de se constituírem como os Centros de RVCC pioneiros na região Alentejo, no período 2001-2005;
- (ii) Os seis Centros possuem já uma experiência significativa nesse domínio, sobretudo os 3 primeiros (ESDIME, Fundação Alentejo e Centro de Formação Profissional de Portalegre);

- (iii) O facto de quatro dos seis centros terem certificado adultos, no ano 2003, o que nos permitiria estudar as trajectórias de vida e os impactos nas várias dimensões vitais, após a certificação;
- (iv) Verificar-se disponibilidade institucional e proximidade geográfica dos Centros, o que facilitaria o desenvolvimento do estudo, nas suas diversas fases;
- (v) Estar assegurada a diversidade institucional (sectores público e privado), o que se poderia traduzir em diferentes representações da realidade em estudo e em diversidade de práticas.

Os centros considerados são os seguintes:<sup>133</sup>

- **ESDIME** (Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste), com sede em Messejana;
- **Fundação Alentejo**, com sede em Évora;
- **Centro de Formação Profissional do IEFP**, localizado em Portalegre;
- **Associação de Desenvolvimento do Litoral Alentejano (ADL)**, com sede em Santiago do Cacém;
- **Rota do Guadiana** (Associação de Desenvolvimento Integrado), com sede em Serpa;
- **Terras Dentro** (Associação para o Desenvolvimento Integrado das Micro-Regiões Rurais), com sede em Alcáçovas (Viana do Alentejo).

Destes seis Centros, apenas um foi extinto: a ADL, em 2005. Todos os outros mantêm a actividade, actualmente, enquanto Centros Novas Oportunidades (cf. Capítulo 5, no qual descreveremos os Centros de RVCC).

Para efeitos de recolha de informação, atendendo aos objectivos do estudo, considerámos apenas os Centros de RVCC em funcionamento e com adultos certificados, no ano 2003: ESDIME, Fundação Alentejo, Centro de Formação Profissional do IEFP e Associação de Desenvolvimento do Litoral Alentejano.

---

<sup>133</sup> No ano 2005, foi ainda criado o Centro da Escola Superior de Educação de Portalegre. Nesse ano, não certificou adultos.

### **4.3.3. Fontes de Informação (Eixo A)**

Inicialmente, equacionou-se a possibilidade de entrevistar os responsáveis e técnicos dos seis Centros de RVCC indicados anteriormente. No entanto, mais tarde, decidimos apenas entrevistar os responsáveis dos quatro centros que, em 2003, estavam em funcionamento e com adultos já certificados (Centros RVCC da ESDIME, Fundação Alentejo, Centro de Formação Profissional e ADL). Esta decisão decorreu de uma outra: a de aplicar o inquérito por questionário aos adultos certificados no ano 2003.

A equipa de cada Centro, em 2001, era constituída por elementos permanentes e não permanentes, de número variável, *“de acordo com o respectivo plano estratégico de intervenção, número de utilizadores e financiamento disponível em cada ano.”* (ponto 4, art. 11.º, da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro).

O nosso estudo incidiu nos elementos da equipa permanente, nomeadamente o director ou o coordenador e os profissionais de RVCC. Desta equipa fazia, ainda, parte o pessoal de apoio à gestão financeira e administrativa. A razão que fundamenta esta nossa decisão relaciona-se com o facto de pretendermos obter testemunhos que tivessem mantido uma ligação mais próxima, quer à realidade do Centro, quer aos adultos que acompanharam. Exceptuava-se, portanto, o caso do pessoal de apoio à gestão financeira e administrativa, pelo que o mesmo não participou no estudo.

A equipa não permanente era constituída por formadores nas diferentes áreas de competências-chave e pelos avaliadores externos.

### **4.3.4. A recolha de Informação (Eixo A)**

Numa primeira fase, privilegiou-se uma metodologia de cariz quantitativa, como já referimos, tendo como objectivo elaborar *“a fotografia”* da realidade decorrente do processo de RVCC, nos 6 Centros em actividade no período já referido. Assim sendo, realizámos um levantamento estatístico nos próprios Centros de RVCC, a partir das fichas de inscrição dos adultos. A inscrição dos adultos era, à data, realizada através do preenchimento de uma ficha (Modelo n.º 1709, exclusivo da INCM, S.A.). Com base nessas fichas individuais, foi feita uma recolha de informação sobre os dados pessoais dos adultos, a situação profissional actual, as experiências mais significativas e os percursos de educação e formação, até então realizados (Anexo 4).

Numa segunda fase, privilegiámos uma abordagem de cariz qualitativa, recorrendo à entrevista semi-estruturada – de acordo com Sousa (2005:155-156), Ghiglione & Matalon (1992: 83-84) e Maccoby & Maccoby (1954) – ou “*não directiva*” (Meltzer & Petras, 1970), com recurso a grelhas de entrevista pouco estruturadas (Bogdan & Biklen, 1994:16), aos responsáveis dos CRVCC e aos técnicos envolvidos no processo RVCC.

#### **4.4. EIXO B – Os Impactos do processo de RVCC nos adultos certificados, no ano 2003**

##### **4.4.1. Objectivos operacionais da investigação (Eixo B)**

Relativamente ao Eixo B, definimos os seguintes objectivos operacionais:

1. Caracterizar o perfil dos adultos certificados nos centros RVCC, no Alentejo, no ano 2003;
2. Identificar as formas de conhecimento do processo RVCC por parte dos adultos certificados, no Alentejo, no ano 2003;
3. Conhecer as razões que conduziram à procura dos Centros de RVCC, por parte dos adultos certificados, no Alentejo, no ano 2003;
4. Identificar as dificuldades sentidas pelos adultos e o papel dos apoios obtidos, durante o processo RVCC;
5. Conhecer eventuais alterações suscitadas pelo processo de RVCC nos percursos de vida pessoal, social, comunitário, profissional (trajectórias de vida profissional), académico e familiar, no período pós-RVCC, por parte dos adultos certificados, no Alentejo, no ano 2003.

##### **4.4.2. Indivíduos em Estudo (Eixo B)**

A população de adultos certificados, no período 2001-2005, no Alentejo, foi de 2969 (dois mil novecentos e sessenta e nove) indivíduos.

Cronologicamente, localizámos o nosso estudo, neste Eixo B, **no ano de 2003**, de acordo com as razões que a seguir se apresentam:

- a) O início do processo RVCC ter ocorrido dois anos antes (2000/2001);
- b) Os resultados alcançados pelos CRVCC em termos do n.º de adultos certificados;
- c) O facto de, em 2007 – momento da recolha da informação –, estes indivíduos possuírem já um período de 4 anos após a conclusão do seu processo de RVCC, o que permitiria uma caracterização mais objectiva do impacto desse processo nos respectivos percursos de vida.
- d) o número de adultos certificados em anos anteriores a 2003 ser reduzido, o que comprometia os objectivos do nosso estudo.

#### **4.4.3. Fontes de Informação (Eixo B)**

Da população de 2969 adultos certificados, entre 2001-2005, nos seis Centros de RVCC, seleccionámos, como amostra de conveniência (Sousa, 2005:70), os 751 adultos certificados no ano de 2003. Destes, tivemos um retorno de respostas de 206 adultos.

#### **4.4.4. A recolha de Informação (Eixo B)**

No presente eixo da investigação, recorreremos à aplicação do inquérito por questionário, pois procurava-se *“estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população”* (Sousa, 2005:153), o que é corroborado por Gil (1987:24, cit. por Verdasca, 2002:378-383). No entanto, a opção por este tipo de técnica de recolha de dados encerra alguns problemas aos quais demos a atenção necessária, nomeadamente no que se refere a possíveis enviesamento das respostas, podendo obter-se não aquilo que as pessoas pensam ou sabem, mas o que nos fazem crer através das suas respostas (Verdasca, 2002:378-383). As vantagens, no entanto, pareceram-nos importantes face aos objectivos do estudo, nomeadamente porque o questionário nos permitiria o tratamento quantitativo dos resultados a partir de amostras (mais amplas) representativas da população, aprofundando, dessa forma, o conhecimento de uma população (Ferreira, 1986, cit. por Verdasca, 2002:378-383). O anonimato dos sujeitos e confidencialidade

dos dados foram, desde o início, garantidos, de forma a transmitir total segurança aos inquiridos nas respostas dadas, e, dessa forma, minimizar possíveis efeitos da chamada *desejabilidade social* (responder de acordo com o que é socialmente aceitável), como nos refere Verdasca (2002:401-408). O questionário e a entrevista são técnicas de recolha de dados utilizadas, sobretudo, quando se pretende a “*medição daquilo que as pessoas sabem (conhecimentos e informações), gostam (valores e preferências), pensam (atitudes, crenças)*” (Tuckman, 1978, cit. por Verdasca, 2002:378-383). Era este o nosso caso.

#### **4.5. Instrumentos: Construção e Validação (Eixos A e B)**

Em ambos os eixos, tivemos em conta a necessidade de escolher os instrumentos adequados, pois estes devem adequar-se às características das fontes de informação a quem se destinam.

No Eixo A, optámos pela entrevista semi-estruturada, pois esta permitia-nos um contacto directo com os indivíduos (coordenadores e profissionais dos Centros RVCC), permitindo a profundidade de análise de aspectos que considerássemos particularmente relevantes para os objectivos do estudo.

No Eixo B, privilegiámos o inquérito por questionário postal, pois este apresentava algumas vantagens, como permitir atingir um maior número de indivíduos, proporcionando, a cada um, mais tempo para responder/reflectir sobre o que lhe era apresentado, garantindo, simultaneamente, a confidencialidade.

Foram construídas versões provisórias dos instrumentos. No caso das entrevistas semi-estruturadas, foram elaborados guiões de entrevista (Anexos 5 e 6). No caso do inquérito por questionário postal, foi elaborada uma primeira versão (“pré-teste”, como refere Ghiglione & Matalon, 1992:105), a que chamámos de “pré-teste do questionário” (Anexo 7).

Quer a escolha dos instrumentos, quer a construção das versões provisórias, foram operacionalizados com recurso ao apoio de um painel de especialistas a quem submetemos os guiões das entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos Coordenadores e Profissionais de RVCC dos CRVCC e, posteriormente, o pré-teste do questionário aos adultos certificados por via do Processo de RVCC. Esse painel de especialistas foi constituído por três docentes dos Departamentos de Pedagogia e Educação da

Universidade de Évora (Professores Doutores Victor Trindade, António Neto e Olga Magalhães).

Depois de submetermos os instrumentos ao painel de especialistas e incorporadas as respectivas sugestões, foram aplicadas as versões provisórias dos mesmos a uma amostra reduzida de indivíduos com características equivalentes aos que, posteriormente, seriam objecto da nossa inquirição. Nesta fase, contámos com a participação de dois Centros RVCC, um dos quais participante no estudo embora a entrevistada não tenha depois participado na fase das entrevistas semi-estruturadas: Fundação Alentejo (Évora) e Escola Nacional de Bombeiros (ENB, localizada em Sintra). Quanto à aplicação do pré-teste do inquérito por questionário, foram seleccionados 25 adultos certificados pelo CRVCC da Fundação Alentejo, nos anos de 2004 e 2005.

Com base nas opiniões do painel de especialistas e na reacção da amostra reduzida de indivíduos aos instrumentos, procedeu-se à melhoria dos mesmos. Com base na informação obtida nesses estudos prévios, redefiniram-se as categorias do guião da entrevista. Assim, foi possível melhorar, significativamente, os instrumentos, quer na forma, quer no conteúdo.

Posteriormente, procedeu-se à construção das versões definitivas dos instrumentos e à consequente aplicação dos mesmos.

Em seguida, apresentamos, pormenorizadamente, a estrutura dos dois instrumentos construídos e aplicados:

#### **i) A Entrevista Semi-Estruturada (Eixo A)**

Numa primeira fase, foram, então, construídos guiões da entrevista para os Directores/Coordenadores (Anexo 5) e para os Profissionais de RVCC (Anexo 6). Nos guiões, são indicados o tema e os objectivos da mesma. Deles constam, também, os tópicos (inicialmente definidos como categorias mas que se alterou após a submissão ao painel de especialistas), cuja ordem pela qual aparecem, não significa a ordem pela qual foram abordadas, dependendo antes das respostas do entrevistado e forma como decorreram as entrevistas. Cada entrevista teve a duração média de 1h30m.

De referir, ainda, que antes da entrevista, houve um ponto prévio de legitimação da mesma junto do entrevistado, em que se apresentaram os objectivos do estudo, se

assegurou a confidencialidade das informações prestadas, bem como a sua disponibilização ao entrevistado, caso estivesse interessado(a).

## ii) O Inquérito por Questionário aos adultos certificados (Eixo B)

O inquérito por questionário (Anexo 8) encontra-se estruturado em 22 questões, organizadas em 3 partes principais:

- A primeira parte é constituída por questões relativas à identificação geral dos adultos (cf. questões 1 a 6);
- A segunda parte é dedicada a questões que visam a caracterização do percurso individual do adulto no processo de RVCC (cf. questões 7 a 16);
- Na terceira e última parte, são colocadas questões que abordam o impacto do processo de RVCC nos adultos certificados, nas diversas dimensões de análise consideradas: profissional, académica, pessoal, familiar e comunitária/social (cf. questões 17 a 22).

As **questões são, maioritariamente, fechadas**, algumas com a indicação de listas de respostas, com possibilidade de escolha múltipla e outras com recurso a escalas de ordenação. Este tipo de perguntas/respostas permite-nos recolher dados nominais ou intervalares, facilitando o trabalho de resposta ao respondente, na medida em que este é orientado no decorrer do preenchimento. Há também **questões abertas**, que permitem uma acentuada liberdade de resposta para o respondente, dificultando um pouco mais a tarefa do investigador, ao nível da cotação das respostas. Com estas últimas questões, procurámos aprofundar um pouco mais a perspectiva e opinião do indivíduo, o que se verifica, especificamente, nas segunda e terceira partes do instrumento.

A última questão do questionário é totalmente aberta, pois procurámos saber mais alguma informação acerca de aspectos que ao adulto ainda quisesse referir, explicitar ou aprofundar. Procurámos salvaguardar que a linguagem utilizada no questionário fosse acessível para os sujeitos da nossa população (Sousa (2005:211)).

Em duas questões, recorremos ao uso de uma Escala tipo Likert, com o objectivo de auscultar a opinião dos indivíduos face a um conjunto de itens.

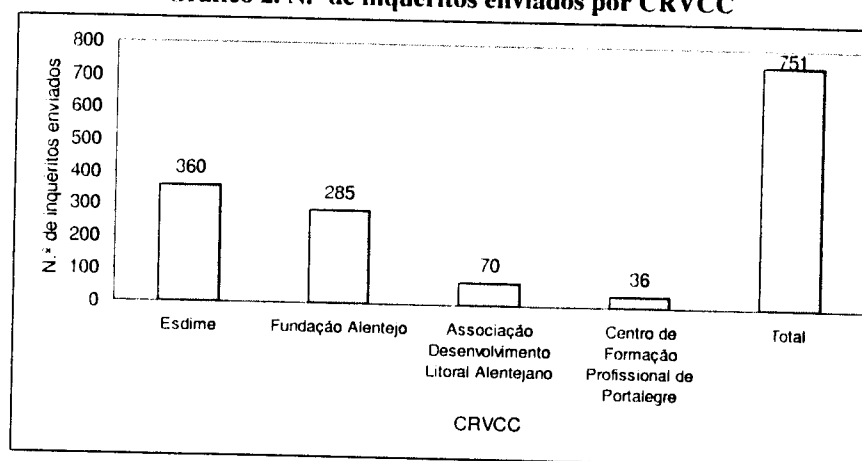
Os **questionários foram enviados**, por correio, no **total de setecentos e cinquenta e um** (número correspondente ao número de adultos certificados no ano de 2003,



conforme referimos no ponto 4.4. deste capítulo), cuja distribuição por Centro se encontra indicada no Gráfico 2.

Este questionário foi acompanhado por uma carta de apresentação e um envelope selado e endereçado, com vista à devolução do mesmo, no prazo estipulado (Anexo 9).

Gráfico 2. N.º de inquéritos enviados por CRVCC



Há autores que afirmam que o principal inconveniente desta forma de inquérito está relacionado com o que se designa por “*mortalidade do questionário*”, pois de uma forma geral, são devolvidas 20% a 30% das respostas dos questionários enviados (Sousa, 2005:156).

No final do ano de 2007 – e após proceder a dois envios do questionário, por via postal –, foi possível obter 206 questionários respondidos, o que corresponde a **27,4% de respostas**, o que nos permite afirmar que tivemos uma **taxa de mortalidade do questionário dentro de um intervalo aceitável**, de acordo com o que nos refere Sousa (2005:156).

#### 4.6. Os métodos de tratamento dos dados (Eixos A e B)

A metodologia de análise das informações de natureza qualitativa (a partir das entrevistas semi-estruturadas) utilizada foi a análise de conteúdo, de acordo com a técnica proposta por Bardin (1977:93).

No que concerne às informações de natureza quantitativa, recorreremos ao programa informático SPSS 15.0 para Windows, um programa destinado, especificamente, para o tratamento estatístico de dados quantitativos. Criámos uma Base de dados geral com a informação dos adultos certificados nos seis CRVCC e uma Base de Dados dos quatro CRVCC, em funcionamento em 2003. Iremos utilizar dois tipos de

tratamento estatístico principais: o da **descrição** dos dados que constituem as variáveis e o da **correlação**, este último quando se “*procura estudar as relações entre os dados de duas variáveis* “ (Sousa, 2005:303).

*CAPÍTULO 5:*

**O PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO  
E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (RVCC), NO  
ALENTEJO, NO PERÍODO 2001-2005:  
A EXECUÇÃO FÍSICA DOS CENTROS DE RVCC**

---



## **Capítulo 5 – O PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (RVCC), NO ALENTEJO, NO PERÍODO 2001-2005: A EXECUÇÃO FÍSICA DOS CENTROS DE RVCC**

*“Dos actuais activos cerca de 3.500.000 apresentam um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário; 2.600.000 apresentam um nível de escolaridade inferior ao 9.º ano.”<sup>134</sup>*

Neste capítulo, no primeiro ponto, reportamo-nos a uma análise estatística dos dados recolhidos pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, 2002), relativos aos níveis de qualificação no Alentejo, e da informação obtida junto dos CRVCC em funcionamento, no período compreendido entre 2001 e 2005, na região Alentejo, procurando apresentar a “fotografia” dos níveis de qualificação, na nossa região. Nos três pontos seguintes, caracterizamos a rede nacional e regional dos Centros de RVCC, e a respectiva evolução até à actualidade.

### **5.1. Indicadores demográficos e níveis de escolaridade em Portugal e no Alentejo (INE, 2002)**

A região do Alentejo compreende cinco sub-regiões estatísticas (NUT III): Alentejo Central, Alentejo Litoral, Alto Alentejo, Baixo Alentejo e Lezíria do Tejo, sendo que os dados, de seguida, apresentados, não incluem a NUT III da Lezíria do Tejo, na medida em que se assume, no estudo, a zona de jurisdição da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Alentejo (CCDRA), à época que considerámos como período de estudo. Esta circunscreve 47 concelhos, distribuídos pelos distritos de Évora, Beja, Portalegre e uma parte do distrito de Setúbal (neste último, apenas os concelhos de Sines, Santiago do Cacém, Alcácer do Sal e Grândola).

---

<sup>134</sup> [www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt), acedido em Dezembro de 2008.

Observemos, agora, o território correspondente à Região Alentejo:

Figura 19. Região Alentejo



Fonte: [http://www.mapas-portugal.com/Mapa\\_Regiao\\_Alentejo\\_Portugal.htm](http://www.mapas-portugal.com/Mapa_Regiao_Alentejo_Portugal.htm) , acedido em 08.11.2009.

Em 2001, em Portugal, a população residente (HM) era constituída por **10 356 117 indivíduos**. No mesmo momento, no Alentejo, a população residente (HM) era constituída por **776 585** indivíduos, sendo que, das quatro NUTS III, o **Alentejo Central**, é a que regista maior n.º de indivíduos residentes (**173 646**).

**Quadro 30. População Residente no Alentejo, por grupos etários (cf. Anexo 1)**

	<i>0-14 anos</i>	<i>15-24 anos</i>	<i>25-64 anos</i>	<i>65 ou mais anos</i>
<b>ALENTEJO *</b>	<b>106 645</b>	<b>100 507</b>	<b>395 932</b>	<b>173 501</b>
Alentejo Litoral	13 102	13 320	51 933	21 621
Alto Alentejo	16 852	15 585	61 594	32 995
Alentejo Central	24 220	22 686	87 858	38 882
Baixo Alentejo	18 404	17 380	66 945	32 376
<b>Total</b>	<b>72 578</b>	<b>68 971</b>	<b>268 330</b>	<b>125 874</b>

Fonte: INE (2002) (resultados definitivos). \*Não compreende a NUT III Lezíria do Tejo.

De acordo com os resultados definitivos dos Censos 2001, cerca de **62%** da população residente em Portugal e **68%** da residente no Alentejo, possuía, no máximo, o 2.º CEB, não atingindo, assim, a escolaridade básica mínima obrigatória, no período 2001-2005, de nove anos de escolaridade. A distribuição destes índices relativos encontra inscrita no quadro seguinte:

**Quadro 32. Níveis de Escolaridade em Portugal e no Alentejo (cf. Anexo 1)**

Nível de Ensino Atingido	Frequências Relativas (%)	
	Alentejo*	Portugal
Nenhum nível de ensino	20,9	14,2
1.º CEB	36,0	35,2
2.º CEB	11,1	12,6
Sub-totais	<b>68,0%</b>	<b>62,0%</b>
3.º CEB	10,1	10,8
Ensino Secundário	13,7	15,7
Ensino Médio	0,5	0,8
Ensino Superior	7,7	10,7
<b>Totais</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: INE (2002) (resultados definitivos). \*Não compreende a NUT III Lezíria do Tejo.

Ao nível da educação e formação em Portugal<sup>135</sup>, cerca de 485.000 jovens, entre os 18 e os 24 anos (45% no total), estão a trabalhar sem terem concluído 12 anos de escolaridade e 266.000 não concluíram sequer o 9.º ano de escolaridade.

Dos actuais activos, cerca de 3.500.000 apresentaram um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário e 2.600.000 apresentaram um nível de escolaridade inferior ao 9.º ano.

<sup>135</sup> www.novasoportunidades.gov.pt, acedido em Dezembro de 2008.

Em termos relativos, no que respeita ao Nível Básico, 35% apresenta um nível de habilitação equivalente ao 1.º Ciclo e 18% correspondente aos 2.º e 3.º Ciclos, como se pode depreender pela informação constante do quadro seguinte:

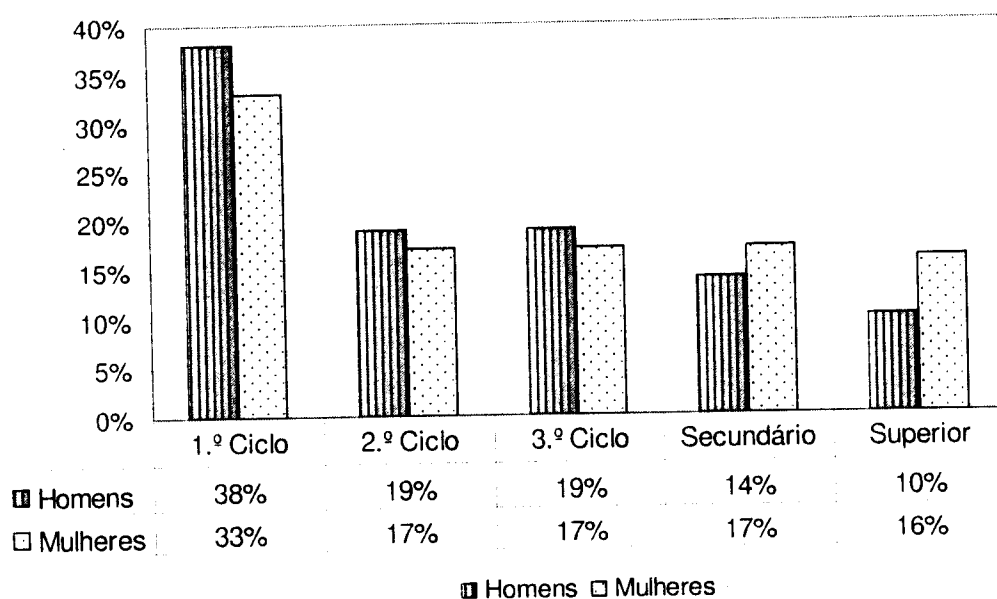
**Quadro 33. População activa em Portugal, por nível de habilitação escolar**

Nível de Habilitação	Freq. Absoluta (n.º)	Freq. Relativa (%)
1.º Ciclo	1 790 167	35
2.º Ciclo	887 685	18
3.º Ciclo	901 362	18
Secundário	783 085	16
Superior	627 909	13
<b>Total</b>	<b>4 990 208</b>	<b>100,0</b>

Fonte: INE (2002).

Observemos, agora, o Gráfico 3:

**Gráfico 3. População activa em Portugal, por nível de habilitação escolar e género (%)**



Fonte: INE (2002).

Os homens apresentam maiores níveis de habilitação, no Ensino Básico; as mulheres apresentam níveis superiores, nos ensinos secundário e superior. Nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, registam-se valores idênticos, em ambos os géneros, sendo que a diferença entre si é de 2%.

Outro indicador importante na análise das qualificações em Portugal é a taxa de analfabetismo (população com 10 ou mais anos que não sabe ler nem escrever). Em



Portugal, a taxa de analfabetismo (HM) diminuiu 2% numa década (de 11,0% da população em 1991, para 9,0% em 2001).

Particularmente, no Alentejo, a zona geográfica do **Alentejo Litoral** é a zona que apresenta uma taxa de analfabetismo mais elevada, com 24,2%, tendo, no entanto diminuído 5% relativamente ao Recenseamento realizado em 1991 (19,2%).

**Quadro 34. Taxa de Analfabetismo no Alentejo**

Zona Geográfica (NUTS III)	Analfabetos (n.º)	Taxa de Analfabetismo (%)	
		1991	2001
Alentejo Litoral	17598	24,2	19,2
Alto Alentejo	20427	21,9	17,6
Alentejo Central	23446	19,4	14,8
Baixo Alentejo	22514	23,3	18,2
Alentejo *(Total)	83985	21,9	17,1

Fonte: INE (2002) (resultados definitivos). \* Não compreende a NUT Lezíria do Tejo.

No que respeita à população alvo dos Centros RVCC (actuais Centros Novas Oportunidades), entende-se a mesma como o total de pessoas residentes em cada concelho, com idade igual ou maior a 18 anos e com níveis de escolaridade inferior ao 3.º CEB (9.ºano), centrando-se aqui o enfoque no 3.º CEB, por este se constituir, à época, como a escolaridade mínima obrigatória em Portugal e porque, no período a que respeita o estudo, o processo RVCC desenvolvia-se até ao nível B3 (9.ºano). Sugere-se, a este propósito, a consulta do Anexo 2.

Uma análise mais profunda dos indicadores estatísticos, permite-nos apresentar algumas conclusões, que identificamos, de seguida.

√ No **Alentejo Litoral**, o concelho que apresenta maior taxa de população com níveis de escolaridade inferior ao 9.º ano de escolaridade é Odemira. O concelho com maiores índices de escolarização é o concelho de Sines (Quadro 35).

**Quadro 35. População que não tem o 3.º CEB <sup>136</sup>/taxa de analfabetismo (Alentejo Litoral)**

Concelhos	Taxa da População que não tem o 3.º CEB (%)	Taxa de analfabetismo (%)	
		1991	2001
Odemira	59,1	32,8	25,7
Grândola	56,0	26,9	20,7
Alcácer do Sal	55,4	24,9	20,3
Santiago do Cacém	44,9	19,2	15,7
Sines	41,2	14,1	11,5

<sup>136</sup> População com idade igual ou maior de 18 anos.

√ No **Alto Alentejo**, o concelho que apresenta maior taxa de população com níveis de escolaridade inferior ao 9.º ano de escolaridade é Gavião. O concelho com maiores índices de escolarização é o concelho de Avis (Quadro 36).

**Quadro 36. População que não tem o 3.º CEB /taxa de analfabetismo (Alto Alentejo)**

Concelhos	Taxa da População que não tem o 3.º CEB (%)	Taxa de analfabetismo (%)	
		1991	2001
Gavião	67,4	29,4	23,9
Crato	64,0	22,9	19,7
Nisa	63,3	26,3	21,3
Marvão	62,1	25,7	21,8
Arronches	61,0	31,0	24,2
Monforte	59,2	33,3	27,0
Alter do Chão	58,9	24,9	19,8
Mora	58,6	23,4	20,7
Portalegre	58,6	16,1	12,7
Fronteira	56,0	22,9	21,2
Castelo de Vide	54,8	28,3	20,5
Ponte de Sôr	54,1	23,0	18,9
Campo Maior	46,0	21,2	15,2
Elvas	43,9	16,3	13,6
Avis	40,6	27,1	20,2

√ No **Alentejo Central**, o concelho que apresenta maior taxa de população com níveis de escolaridade inferior ao 9.º ano de escolaridade é Alandroal. O concelho com maiores índices de escolarização é o concelho de Évora (Quadro 37).

**Quadro 37. População que não tem o 3.º CEB /taxa de analfabetismo (Alentejo Central)**

Concelhos	Taxa da População que não tem 3.º CEB (%)	Taxa de analfabetismo (%)	
		1991	2001
Alandroal	62,6	25,3	21,0
Portel	58,8	25,0	19,0
Sousel	57,7	27,3	22,2
Mourão	57,0	27,3	19,6
Arraiolos	55,7	21,0	17,0
Redondo	54,5	22,3	16,5
Montemor-o-Novo	53,7	22,5	17,5
Borba	52,6	22,6	18,3
Viana do Alentejo	52,7	25,0	18,9
Reguengos de Monsaraz	52,3	22,5	17,1
Estremoz	49,9	23,1	17,5
Vendas Novas	49,2	16,4	13,0
Vila Viçosa	46,6	18,7	13,8
Évora	36,4	12,5	9,6

√ No **Baixo Alentejo**, o concelho que apresenta maior taxa de população com níveis de escolaridade inferior ao 9.º ano de escolaridade é Ourique. O concelho com maiores índices de escolarização é o concelho de Beja (Quadro 38).

**Quadro 38. População que não tem o 3.º CEB/taxa de analfabetismo (Baixo Alentejo)**

Concelhos	Taxa da População que não tem o 3.º CEB (%)	Taxa de analfabetismo (%)	
		1991	2001
Ourique	63,0	30,2	26,2
Mértola	61,5	29,6	22,4
Almodôvar	60,2	26,7	23,0
Barrancos	56,4	23,5	16,3
Ferreira do Alentejo	56,0	24,7	20,7
Aljustrel	55,8	21,3	17,3
Serpa	55,6	27,4	20,9
Vidigueira	55,0	23,9	19,5
Cuba	54,0	24,5	18,2
Moura	53,7	24,2	19,1
Alvito	53,0	27,6	19,7
Castro Verde	51,9	20,5	15,7
Beja	39,7	17,3	12,9

## 5.2. Caracterização geral da Rede Nacional de Centros de RVCC<sup>137</sup>

Entre 2000-2005, a Rede Nacional de Centros era constituída por 98 Centros, sendo notório o crescimento da rede até à actualidade.

**Quadro 39. Evolução da Rede de Centros de RVCC em Portugal**

Ano	N.º de Centros de RVCC criados	N.º de Centros de RVCC acumulado
2000	6	6
2001	22	28
2002	13	41
2003	13	54
2004	18	72
2005	26	98

Observemos, agora, a evolução do número de centros de RVCC em Portugal, por região (NUT II):

**Quadro 40. Centros de RVCC em funcionamento, por região (2001-2005)**

Região	2001	2002	2003	2004	2005
Norte	10	15	18	25	33
Centro	6	8	11	16	21
Lisboa e Vale do Tejo	8	14	17	21	27
Alentejo	3	3	4	5	5
Algarve	1	2	3	3	3
R. Autónoma da Madeira	-	-	-	-	1
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>42</b>	<b>53</b>	<b>70</b>	<b>90</b>

Fonte: PRODEP III, Relatório de Execução 2004 (em Ávila, 2008:278).

<sup>137</sup> Fonte: DGFV, 2006.

No que respeita à distribuição dos adultos em **2001-2002**, por estado em que se encontram, nos Centros de RVCC, os dados são os seguintes (Duarte, 2004:143):

**Quadro 41. Distribuição dos adultos em 2001-2002, por fase em que se encontravam nos Centros de RVCC**

Fase	N.º adultos
Inscritos	31478
Encaminhados formação	6804
Reconhecimento de competências	16423
Certificados	3758
Formação complementar	5768

Fonte: Performance Report of the PRODEP III, 2002/Relatório de Actividade (citado por Duarte, 2004:143).

Entre **2000 e 2005**, no que respeita aos adultos inscritos, a evolução é a seguinte (Ministério da Educação, 2007a:22):

**Quadro 42. Evolução do n.º de adultos inscritos nos Centros de RVCC**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005
N.º inscritos	16	7019	24459	30102	37500	54952
N.º inscritos (valores acumulados)	16	7035	31494	61596	99096	154048

Fonte: Agência Nacional para a Qualificação (2007).

Ao nível dos processos de RVCC, os valores são os seguintes (Ministério da Educação, 2006:10):

**Quadro 43. Evolução do n.º de adultos inscritos e certificados em Processos de RVCC**

	Entre 2001 e 2005
N.º adultos inscritos em processos de RVCC	150 000 (1)
N.º adultos certificados em processos de RVCC	50 000 (1)

(1) Estimativa referida no documento Programa Novas Oportunidades<sup>138</sup>.

Observemos, agora, no Quadro 44, o número de adultos certificados no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, no Eixo Adultos, evidenciando-se os dados dos Centros Novas Oportunidades, mas também os dos adultos que são encaminhados para outras ofertas formativas, nomeadamente os Cursos EFA:

<sup>138</sup> www.anq.gov.pt, acedido em Julho de 2008.

**Quadro 44. Número de adultos certificados – Eixo Adultos<sup>139</sup> (Portugal)**

Vertente / Modalidade	2001-2005	
	N.º	%
Centros Novas Oportunidades (através do Processo de RVCC)	44 253	74%
Cursos EFA (Educação e Formação de Adultos)	15 323	26%
<b>Total</b>	<b>59 576</b>	<b>100%</b>

Fonte: Agência Nacional para a Qualificação SIGO, Dados provisórios actualizados a 30 de Novembro (2008).

Tal como referimos na introdução deste trabalho, a evolução que o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências teve em Portugal e, também, no Alentejo, conduzem-nos a que haja referências à evolução da rede após 2005.

De seis Centros de RVCC criados em 2000, no território nacional, passámos a ter uma rede constituída por **459 Centros, em 2008** (e que se mantém em 2009), os quais assumem a designação *Centros Novas Oportunidades (CNO)*, no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades. A expansão da rede, prevista no âmbito daquela iniciativa, pretende atingir os 500 Centros em 2010:

**Quadro 45. Expansão da Rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências**

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010
N.º de Centros de RVCC	98	165	250	300	400	500 (expectável)

Fonte: [www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt), acedido em Dezembro de 2008.

Ainda, neste capítulo, teremos oportunidade de observar a evolução do número de Centros em funcionamento em Portugal, verificando-se a distância às metas definidas no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades e apresentadas no Quadro anterior.

### 5.3. Caracterização da Rede Regional de Centros de RVCC

Neste ponto, pretendemos apresentar a distribuição geográfica dos Centros de RVCC, em funcionamento entre 2001-2005 e caracterizar o contexto de intervenção e os níveis de execução alcançados pelos seis Centros em funcionamento, no Alentejo,

<sup>139</sup> Dados apresentados no II Encontro Nacional de Centros Novas Oportunidades, 2008.

naquele período. No final deste ponto, pretendemos relatar a evolução que essa mesma rede teve até 2009.

### 5.3.1. Distribuição geográfica dos Centros de RVCC

Dos 98 centros existentes em todo o território nacional, em 2005, seis localizavam-se no Alentejo e eram, por ordem cronológica de criação, conforme se pode deduzir da leitura do seguinte quadro:

**Quadro 46. Centros de RVCC da Região Alentejo (2000-2005)**

Designação do Centro	Localização	Ano de Criação	Tipologia da entidade
<b>Esdime</b> – Agência para o Desenvolvimento Local do Alentejo e Sudoeste, Lda.	Ferreira do Alentejo (Messejana)	2000	Privada
<b>Fundação Alentejo</b>	Évora	2001	Privada
<b>Centro de Formação Profissional de Portalegre</b> (IEFP)	Portalegre	2001	Pública (IEFP Gestão Directa)
<b>ADL</b> – Associação para o Desenvolvimento do Litoral Alentejano	Santiago do Cacém	2003	Privada
<b>Rota do Guadiana</b> – Associação de Desenvolvimento Integrado	Serpa	2004	Privada
<b>Terras Dentro</b> – Associação para o Desenvolvimento Integrado de Micro Regiões Rurais	Viana do Alentejo (Alcáçovas)	2005	Privada

Fonte: DGFV (2006).

Nota: No ano 2005, foi ainda criado o Centro da Escola Superior de Educação de Portalegre. Nesse ano, não certificou adultos.

A caracterização geral de cada um destes seis Centros será apresentada posteriormente.

### 5.3.2. Caracterização do contexto e dos níveis de execução física dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências do Alentejo

Apresentamos, de seguida, uma caracterização sucinta do contexto de intervenção dos Centros de RVCC em funcionamento, e respectivos níveis de execução física, na região Alentejo, entre 2001 e 2005.

#### 5.3.2.1. ESDIME

A ESDIME – Agência para o Desenvolvimento Local do Alentejo Sudoeste, situa-se no concelho de Ferreira do Alentejo e foi criada em 1989. Em 2000, a Esdime

foi uma das entidades a integrar a experiência piloto no âmbito da aplicação da metodologia desenvolvida nos Cursos de Educação e Formação de Adultos. Entre 1998 e 2000, esta instituição já tinha tido experiência, no quadro da Medida 2, do Programa INTEGRAR, no contexto do Ensino Recorrente, em 3 concelhos da zona de intervenção (ESDIME, 2007).

Em 2001, fez parte do grupo dos primeiros 6 Centros<sup>140</sup> de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), a nível nacional.

**Quadro 47. ESDIME: n.º de adultos certificados, por ano, género e nível de certificação (dados recolhidos pela investigadora nas bases de dados da própria instituição)**

Ano	Género	Nível Certificação			Sub-Total	Total
		B1	B2	B3		
2001	H	-	-	16	16	26
	M	-	1	9	10	
2002	H	1	3	78	82	206
	M	-	11	113	124	
2003	H	-	4	169	173	359
	M	-	9	177	186	
2004	H	-	4	108	112	250
	M	-	6	132	138	
2005	H	-	-	105	105	217
	M	-	4	108	112	
<b>Total</b>		1	42	1015	1058	<b>1058</b> <sup>141</sup>

O Quadro 47, em cima apresentado, permite-nos concluir que:

- Em termos gerais, por género, verificamos que o número de mulheres é superior ao dos homens. Numa análise por ano civil, verifica-se que a única excepção a este facto se regista no primeiro ano de funcionamento do Centro;
- Em termos gerais, por nível de certificação, 96% dos adultos certificados certificaram o Nível B3 (3.º Ciclo do Ensino Básico), dos quais 539 (53,1%) são mulheres e 476 (46,9%) são homens;

<sup>140</sup> CRVCC em 2000: ANOP – Associação Nacional de Oficinas de Projecto; Associação Comercial de Braga; Associação Industrial do Minho; Centro de Formação Profissional do Seixal; Escola Nacional de Bombeiros de Sintra.

<sup>141</sup> Há uma discrepância nos dados aqui apresentados, no que respeita ao n.º de adultos certificados nos vários anos e, conseqüentemente, no número total de adultos certificados, entre 2001 e 2005, pelo Centro de RVCC da ESDIME. Tal facto deve-se à informação que consta na base de dados (disponibilizada pelo Centro de RVCC para o estudo) incluir informação referente a um total de 1058 adultos certificados. Como se verificará, posteriormente, de acordo com dados disponibilizados pela Direcção-Geral de Formação Vocacional, em 2006, o Centro certificou, naquele período, através do Processo de RVCC, um total de 1094 adultos (cf. Quadro 56).

- Verifica-se alguma estabilidade no número de indivíduos certificados, no período considerado, com excepção do ano de 2003.

### 5.3.2.2. FUNDAÇÃO ALENTEJO

O Centro de RVCC da Fundação Alentejo foi criado em 2001. A Fundação é uma entidade proprietária de um estabelecimento de ensino, a Escola Profissional da Região Alentejo (EPRAL), na qual é ministrada formação de dupla certificação (certificação escolar e profissional), até ao nível secundário.

**Quadro 48. FUNDAÇÃO ALENTEJO: Número de adultos certificados por ano, género e nível de certificação (dados recolhidos pela investigadora nas bases de dados da própria instituição)**

Ano	Género	Nível Certificação			Sub-Total	Total
		B1	B2	B3		
2002	H	-	5	23	28	91
	M	-	10	53	63	
2003	H	1	6	101	107	285
	M	1	14	163	178	
2004	H	-	3	70	73	195
	M	1	4	117	122	
2005	H	-	3	106	109	251
	M	-	7	135	142	
<b>Total</b>		3	52	767	822	<b>822</b>

- Em todos os anos, há um predomínio de mulheres face ao número de homens, sendo mais evidente essa diferença no ano 2003;
- É também no ano de 2003, que o Centro certificou maior número de adultos, sendo que se regista, novamente, um número maior de mulheres certificadas, tal como se verificou no Centro de RVCC promovido pela ESDIME;
- Quanto ao nível de certificação, podemos afirmar que é residual o número de adultos certificados com o nível B1;
- Dos 822 adultos certificados, como consta no Quadro 48, entre 2002 e 2005, 767 são certificados com o nível B3.

### 5.3.2.3. CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PORTALEGRE

O Centro de Formação Profissional de Portalegre (adiante designado CFP) foi criado em 2001, sendo uma entidade de natureza pública, do Instituto de Emprego e



Formação Profissional, I.P. (de Gestão Directa). De acordo com os dados disponibilizados pelo Centro, entre 2001 e 2005 foram certificados 218 adultos.

**Quadro 49. CFP: n.º de adultos certificados, por género**

Ano	Género		Total
	H	M	
2003	16	20	36
2004	27	56	83
2005	29	70	99
Sub-Total	72	146	
<b>Total</b>			<b>218</b>

Nota: Nos anos 2003 e 2004, registaram-se 8 casos de adultos que realizaram a validação incompleta Nível B3, distribuindo-se equitativamente, pelo ano e pelo género. Um destes casos é um indivíduo do género feminino que certificou Nível B2, seguindo-se depois a validação incompleta B3.

Do total de adultos certificados no CRVCC do CFP, registamos alguma diferença em termos de distribuição por género, pois mais de 65% são mulheres, o que, em termos absolutos, corresponde a 146 mulheres e 72 homens.

**Quadro 50. CFP: n.º de adultos inscritos e certificados, por género e nível de certificação (dados recolhidos pela investigadora nas bases de dados da própria instituição)**

Ano	Adultos Inscritos (n.º)	Adultos que frequentaram o processo RVCC (n.º)	Nível de Certificação						Total
			B1		B2		B3		
			H	M	H	M	H	M	
2001	59	0	-	-	-	-	-	-	-
2002	140	9	-	-	-	-	-	-	-
2003	232	212	-	-	0	4	16	16	36
2004	280	196	-	-	2	4	25	52	83*
2005	343	329	-	-	0	19	29	51	99
<b>Total</b>									<b>218</b>

\* Em 2004, 4 adultos validaram parcialmente as suas competências no Nível B3 (3 do género feminino e 1 do género masculino).

- Nos anos de 2001 e 2002, não há registo de adultos certificados pelo processo de RVCC. Nos três anos seguintes, aquele em que se regista maior nº de certificações foi em 2005. É também neste ano que se verifica o maior número de adultos inscritos;
- No nível B2, nos anos 2003 e 2005, apenas se certificaram mulheres (indivíduos do género feminino);
- No nível B3, no ano 2003, há uma distribuição equitativa do número de certificações por género;

- No ano 2004, mais de metade dos 77 adultos certificados, com o Nível B3, são mulheres (67,5%) e, no ano 2005, essa diferença entre mulheres e homens mantém-se embora com uma ligeira redução em termos relativos (63,8%), como se pode observar no Quadro 50.

#### 5.3.2.4. ADL – ASSOCIAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DO LITORAL ALENTEJANO

A ADL é uma Associação de Desenvolvimento Local do Litoral Alentejano, constituída em Dezembro de 1994, a partir de um conjunto de entidades públicas e privadas com o objectivo de promover o desenvolvimento sustentado do Litoral Alentejano<sup>142</sup>. Situa-se em Santiago do Cacém e o seu território de intervenção compreende os seguintes concelhos: Alcácer do Sal, Grândola, Santiago do Cacém, Sines e Odemira.

O CRVCC da Associação de Desenvolvimento Local do Litoral Alentejano foi criado no ano 2003. O Centro funcionou entre 2003 e 2005, tendo sido extinto dois anos depois (Despacho n.º 1073/2007, de 22 de Janeiro).

Em termos de adultos inscritos, entre 2003 e 2004 registou um aumento, enquanto que, de 2004 para 2005, o nº de inscritos reduziu. Nos 3 anos de actividade, o nº de adultos que frequentou o processo de RVCC foi aumentando, substancialmente (Quadro 51):

**Quadro 51. ADL: n.º de adultos inscritos e certificados, por ano civil e nível de certificação (dados recolhidos pela investigadora nas bases de dados da própria instituição)**

Ano	Adultos Inscritos	Adultos que frequentaram o processo RVCC	Nível de Certificação			Total
			B1	B2	B3	
2003	375	341	0	9	61	70
2004	494	407	5	49	217	271
2005	218	552	2	13	222	237
<b>Total</b>	<b>1087</b>	<b>1300*</b>	7	71	500	<b>578</b>

\* Alguns adultos transitaram do ano anterior, daí o número de adultos a frequentar processo seja superior ao número de adultos inscritos, de acordo com os Relatórios Anuais do CRVCC, 2004 e 2005.

Quanto ao nível de certificação, como podemos observar no Quadro 51, entre 2003 e 2005, o CRVCC da ADL certificou um total de 578 adultos. Em termos relativos, a distribuição por ano é a seguinte: 12,1% (2003), 46,9% (2004) e 41,0 % (2005).

<sup>142</sup> [www.alentejolitoral.pt](http://www.alentejolitoral.pt), acedido em Junho 2007.

Por nível de certificação, é evidente a predominância de adultos certificados com o nível B3, no global da execução física do CRVCC, entre 2003/2005, e em cada um dos anos. Por outro lado, podemos afirmar que o nº de adultos certificados com o nível B1 é residual.

De acordo com os Relatórios Anuais do Centro de RVCC, que nos foram disponibilizados para consulta, no estudo (ADL, 200<sup>143</sup>, 2005<sup>144</sup>), apresentamos, de seguida, alguns dos resultados:

**Quadro 52 – ADL: resultados alcançados em 2004 e 2005**

Resultados conseguidos anos 2004 e 2005		
Fase	Resultados Alcançados	
	2004	2005
Inscrições	494 (RE=700)	218 (RE=480)
Processo de Reconhecimento e Validação de Competências	407 (RE=500)	552 (RE=300)
Certificações	271 (RE=300)	237 (RE=180)

**Legenda:**

RE = resultados esperados

Fonte: Relatórios Anuais do CRVCC (2004 e 2005).

Através do Quadro 52 podemos realizar uma análise comparativa entre os dois anos seguintes ao ano início de funcionamento do CRVCC. Assim:

- a) Ao nível do nº de adultos inscritos, não foi possível atingir a meta definida internamente, em 2004, de 700 inscritos, registando-se a esse nível 71% de execução. Uma leitura similar é feita em relação a 2005, em que a taxa de execução ao nível dos inscritos foi de 45% (ADL, 2004, 2005);
- b) Ao nível dos adultos que iniciaram um processo de RVC, atingiu-se 81,4% da meta prevista pelo Centro, em 2004. Adicionando alguns adultos (211), que transitaram do ano anterior e que iniciaram o processo em 2004, essa taxa eleva-se para 86%, relativamente à meta da DFGV (720 adultos). Em 2005, a maior parte dos adultos inscritos iniciaram um processo de RVCC. Com mais alguns adultos que transitaram do ano anterior, o Centro apresentou, em 2005, uma taxa

<sup>143</sup> ADL (2004). CRVCC do Litoral Alentejano – Relatório Anual. Santiago do Cacém: ADL.

<sup>144</sup> ADL (2005). CRVCC do Litoral Alentejano – Relatório Anual. Santiago do Cacém: ADL.

de 184%, relativamente à meta definida pela DGFV que era de 300 adultos (ADL, 2004, 2005);

- c) Ao nível da meta de certificação, no ano 2004, o Centro esteve muito próximo de atingir a meta definida, o que corresponde a 90% de execução; no ano seguinte, conseguiu superá-la de forma significativa, obtendo 132% de execução física (ADL, 2004, 2005);

De referir que, no início do ano 2005, a ADL, “face às suas condições geográficas e às dificuldades que sentia na gestão e funcionamento do centro, devidas à falta de recursos financeiros” decide rever as metas, assumindo como prioridade “concentrar os esforços no sentido de o maior número de adultos concluir o percurso neste centro, antes do seu encerramento” (ADL, 2005:18-19).

Como já foi referido, o Centro de RVCC da ADL encerrou a sua actividade no final do ano de 2005.

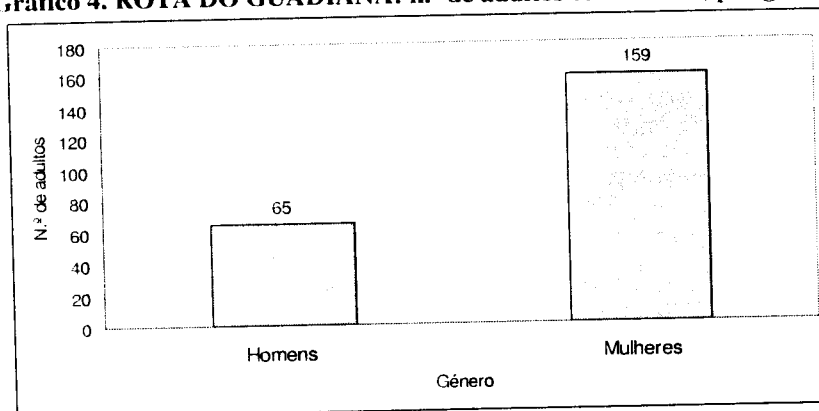
#### 5.3.2.5. ROTA DO GUADIANA – ASSOCIAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO

A Rota do Guadiana é uma Associação de Desenvolvimento Integrado, de natureza privada sem fins lucrativos. Tem sede em Serpa e o seu território de intervenção prioritário é a Margem Esquerda do Guadiana ([www.rotaguadiana.org](http://www.rotaguadiana.org)), o que corresponde aos concelhos de Moura, Mértola, Barrancos, Serpa e Mourão.

O Centro de RVCC de que é entidade promotora foi criado no ano 2004.

Entre 2004 e 2005, foram certificados 224 adultos, dos quais 65 homens (29%) e 159 mulheres (71%).

Gráfico 4. ROTA DO GUADIANA: n.º de adultos certificados, por género



Fonte: Rota do Guadiana (2006).

Observemos, agora, o Quadro 53:

**Quadro 53. ROTA DO GUADIANA: n.º de adultos certificados, por nível de certificação e ano civil (dados recolhidos pela investigadora nas bases de dados da própria instituição)**

Nível de Certificação	N.º de adultos certificados		Total
	2004	2005	
B1	0	1	1
B2	3	8	11
B3	61	151	212
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>160</b>	<b>224</b>
			<b>H =65</b> <b>M=159</b>

Do n.º total de adultos certificados, 94,6% certificaram o nível B3 (3.º Ciclo do Ensino Básico).

### 5.3.2.6. TERRAS DENTRO – ASSOCIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRADO DE MICRO REGIÕES RURAIS

No ano de 2005, foi criado mais um Centro RVCC de natureza privada, no concelho de Viana do Alentejo (sede em Alcáçovas).

Uma vez que estamos perante o centro mais recente, criado em 2005, os seus dados dizem respeito a um ano de actividade (2005).

**Quadro 54. TERRAS DENTRO: n.º de adultos certificados, por nível de certificação e género (dados recolhidos pela investigadora nas bases de dados da própria instituição)**

Nível de Certificação	Género	N.º de adultos certificados Ano de 2005	Total
B1	H	-	-
	M	-	
B2	H	2	4
	M	2	
B3	H	8	29
	M	21	
<b>Total</b>		<b>33</b>	<b>33</b>

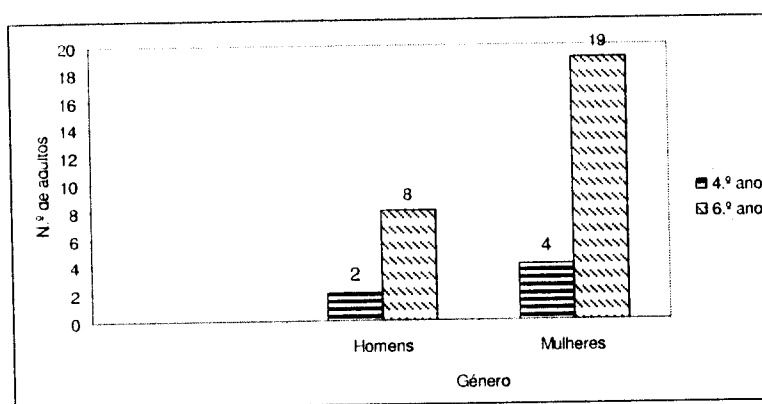
De acordo com o Quadro 54:

- Do total de 33 adultos certificados nesse ano (no último trimestre), regista-se também alguma diferença em termos de distribuição por género, pois 69,7% são mulheres, o que em termos absolutos, corresponde a 23 mulheres e 10 homens.

- Não há adultos certificados com o Nível B1;
- Com o Nível B2, o n.º de homens é igual ao das mulheres;
- As maiores diferenças de género relacionam-se com o Nível B3, pois 72,4% dos indivíduos certificados são mulheres.

Observando, agora, o Gráfico 5, em baixo, verificamos que as habilitações de acesso foram o 4.º e o 6.º anos de escolaridade, com 6 e 27 adultos, respectivamente. Em termos de distribuição por género, podemos referir que as mulheres apresentam níveis de habilitação de acesso superior ao dos homens.

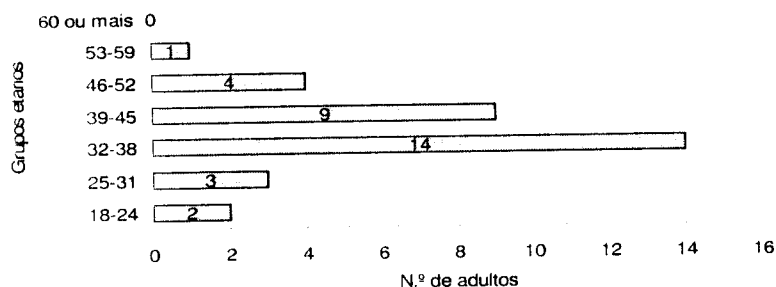
**Gráfico 5. TERRAS DENTRO: habilitações de acesso, por género**



Fonte: Terras de Dentro (2006).

No que diz respeito à distribuição etária dos adultos certificados neste Centro de RVCC, as **idades variam entre os 22 e os 54 anos**, com o maior número de adultos a situar-se no grupo etário dos 32 aos 38 anos (Gráfico 6).

**Gráfico 6. TERRAS DENTRO: n.º de adultos certificados, por grupo etário**



Fonte: Terras de Dentro (2006).

De acordo com os dados recolhidos em 2005 (DREA, 2005), nestes seis Centros, também podemos concluir o seguinte:

i) O maior número de inscrições e de certificações, em todos os Centros, é de Nível B3 (9.º ano de escolaridade).

ii) Quanto à área territorial de intervenção:

**Quadro 55. Área territorial de intervenção de cada Centro**

<b>Centro de RVCC</b>	<b>N.º de concelhos</b>
Fundação Alentejo	25
Esdime	17
CFP Portalegre	15
ADL	5
Rota do Guadiana	5
Terras Dentro	7

Fonte: Documentos dos Centros de RVCC (2006).

De acordo com a informação recolhida junto dos centros, a ESDIME desenvolve actividade em 17 concelhos, a Fundação Alentejo em 25 concelhos, o Centro de Formação Profissional de Portalegre abrange 15 concelhos, a ADL 5 concelhos, a Rota do Guadiana 5 concelhos e a Associação Terras Dentro em 7 concelhos.

iii) Os parceiros privilegiados pelos CRVCC referidos são, essencialmente: as Câmaras Municipais, as Juntas de Freguesias, as Associações de Desenvolvimento Local, as Escolas e outras entidades ligadas ao ensino recorrente. Há ainda outros parceiros como Associações Desportivas e Culturais, Clubes, Instituições de Saúde, Centros de Emprego e Centros de Formação Profissional.

De seguida, analisaremos os resultados obtidos pela globalidade dos Centros de RVCC a funcionar, no Alentejo, entre 2001 e 2005.

### 5.3.3. Análise da execução física, ao nível dos adultos certificados nos 6 CRVCC (2001-2005)

A Rede de Centros, enquanto “dispositivo formal de RVCC” é, simultaneamente, uma “estrutura de apoio” aos adultos no acolhimento, informação e orientação dos mesmos. Por conseguinte, é possível identificar os vários estados do adulto que procura um destes Centros (Correia, 2004:270-271).

A informação que apresentamos, de seguida, traduz os níveis de execução física dos seis Centros de RVCC participantes no nosso estudo.

**Quadro 56 – Execução Física dos CRVCC (n.º adultos certificados entre 2001 e 2005)**

Designação do Centro	Ano de Criação	Adultos Certificados (frequências absolutas)						Total acumulado
		2001	2002	2003	2004	2005	Total	
Esdime – Agência para o Desenvolvimento Local do Alentejo e Sudoeste, Lda.	2000	26	208	360	249	251	1094	1094
Fundação Alentejo	2001		91	285	195	251	822	1916
Centro de Formação Profissional de Portalegre	2001			36	83	99	218	2134
ADL – Associação de Desenvolvimento do Litoral Alentejano	2003			70	271	237	578	2712
Rota do Guadiana – Associação de Desenvolvimento Integrado	2004				64	160	224	2936
Terras Dentro – Associação para o Desenvolvimento Integrado de Micro Regiões Rurais	2005					33	33	2969
<b>Total</b>		-	299	751	862	1031	2969	

Fonte: DGFV (2006).

O Quadro 56 permite-nos concluir que:

- No ano 2001, apenas um Centro certificou adultos;
- Entre 2001 e 2005, registou-se um total de 2969 adultos certificados com o Nível Básico;
- 2005 foi o ano em que se registou maior n.º de adultos certificados;
- Dos seis centros em funcionamento, no período referido, o que apresentou maior nº de certificados foi a Esdime.

Através da observação da informação constante no Quadro 57, podemos concluir o seguinte:



**Quadro 57. CRVCC DO ALENTEJO: n.º de adultos certificados, entre 2001 e 2005, por nível de certificação**

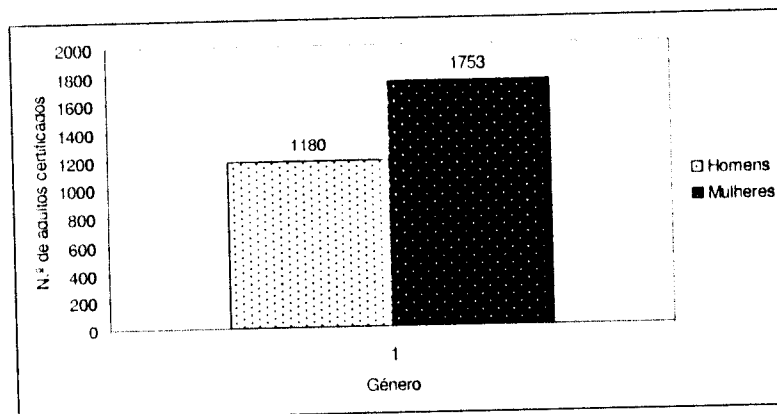
ANO	NÍVEL		
	B1	B2	B3
2001	0	1	25
2002	1	29	282
2003	2	46	703
2004	6	75	795
2005	3	58	943
<b>Sub-Total</b>	12	209	2748
<b>TOTAL</b>	<b>2969</b>		

Fonte: Bases de Dados dos Centros (2006).

- Entre 2001 e 2005, na Região do Alentejo, foram certificados 2969 adultos, dos quais 2748 (92,6%) obtiveram o 3.º Ciclo do Ensino Básico (Nível B3 - 9.º ano), 209 (7,0 %) adultos o 2.º Ciclo do Ensino Básico (Nível B2 - 6.º ano) e ainda 12 (0,4%) com o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Nível B1 - 4.º ano);
- Por ano civil, foi em 2005 que se verificou um maior número de adultos que concluíram, com sucesso, o processo de RVCC;
- Ao nível de certificação, B1 e B2 o maior n.º de adultos certificados regista-se em 2004; já no Nível B3, o maior n.º de adultos certificados ocorreu no ano 2005;
- Podemos inferir que, nos Centros que participam no estudo, os adultos que apresentam níveis de habilitação mais baixos, não procuram tanto os CRVCC para obter a qualificação, tendo em conta que no Nível B1 (1.º Ciclo), apresentam-se valores, que diríamos, quase residuais, face aos restantes dados obtidos.

Observando o Gráfico em baixo, concluímos que, no que respeita ao género, entre 2001 e 2005, de acordo com os dados disponibilizados pelos Centros, **60% dos adultos certificados (1753) pelo Processo de RVCC são mulheres** e 40% são homens (1180).

**Gráfico 7. CRVCC DO ALENTEJO: n.º de adultos certificados, entre 2001 e 2005, por género**

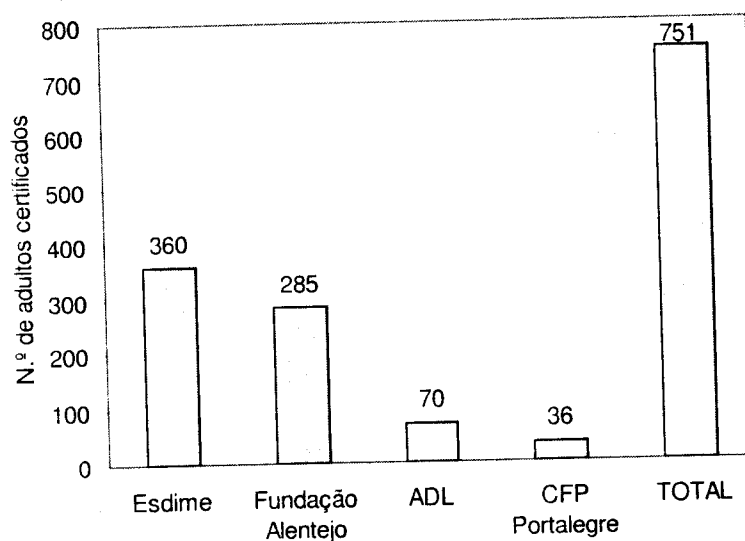


Fonte: Bases de Dados dos CRVCC (2006).

### 5.3.3.1. O caso específico do ano de 2003

Sendo a parte empírica deste trabalho desenvolvida junto dos Centros de RVCC a funcionar no Alentejo, no ano de 2003, é importante dar a conhecer a execução física dos Centros, ao nível do número de adultos certificados, na medida em que são estes que constituem a nossa população em estudo mais restrita. As razões pelas quais se optou pelo ano de 2003, como momento de recolha de informação, foram já apresentadas no Capítulo 4.

**Gráfico 8. Execução Física dos CRVCC no Ano 2003 (n.º adultos certificados)**



Assim, no ano de 2003:

- Existiam em funcionamento, na Região Alentejo, quatro Centros de RVCC;
- Foram certificados 751 adultos;
- O Centro de RVCC da Esdime é aquele que apresenta maior número de adultos certificados (360), seguido do CRVCC da Fundação Alentejo (285);
- No seu primeiro ano de funcionamento, o CRVCC da ADL certificou 70 adultos;
- O CFP de Portalegre certificou, neste ano, 36 adultos.

#### **5.4. Evolução da Rede de Centros de RVCC até à actualidade**

A partir de 2005, através de uma estratégia concertada por parte das estruturas regionais da educação (DREALentejo – Ministério da Educação) e do trabalho (Delegação Regional do IEFP – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social) e de acordo com as orientações da entidade que gere a rede nacional de centros, à data a DGFV, inicia-se o alargamento da rede de Centros.

No final de 2005<sup>145</sup>, foram criados, no âmbito da rede nacional de Centros RVCC já existente “*e no cumprimento da meta negociada pelo Estado Português com a Comissão Europeia no Quadro Comunitário de Apoio, para funcionarem em regime de co-financiamento, ...*”, oito Centros, previamente acreditados.

##### **5.4.1. Estratégia de crescimento e estabilidade da rede**

No ano lectivo 2005/2006, na Direcção Regional de Educação do Alentejo, foi criada uma pequena unidade de missão, constituída por duas pessoas: o próprio Director Regional e uma estudante finalista da Licenciatura em Ciências da Educação (da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade de Coimbra) que teve como, objectivo, criar uma rede regional de Centros Novas Oportunidades (CNO – a designação que se passou a adoptar mais tarde) que cobrisse

---

<sup>145</sup> Despacho Conjunto n.º 276/2006, de 22 de Março (com efeitos a partir de 1 de Dezembro de 2005).

adequadamente todo o território alentejano, estimulando as Escolas Públicas para que estas se assumissem como promotoras dos mesmos. Simultaneamente, foi dado todo o apoio ao processo de elaboração das candidaturas de natureza técnica e pedagógica e financeira junto das entidades competentes.

No final do ano lectivo 2005/2006, existiam, com candidaturas elaboradas e submetidas, **15 Centros Novas Oportunidades**<sup>146</sup> no Alentejo, numa rede territorial que cobria a quase totalidade do território. São criados, para funcionarem em 2006, os centros promovidos por entidades previamente acreditadas.<sup>147</sup> No final do ano lectivo 2005/06, está criada uma rede regional de CNO, tendo como base as Escolas Secundárias e os Agrupamentos de Escolas.

No ano lectivo seguinte, 2006/2007, a equipa da DREAlentejo responsável pelos CNO foi reforçada com uma técnica especificamente destinada a prestar todo o apoio necessário aos CNO (no âmbito dos processos de candidatura, instalação e início de funcionamento). No início daquele ano lectivo, foi possível criar mais **7 Centros Novas Oportunidades**.<sup>148</sup>

Em 2007/2008, dando continuidade à estratégia definida anteriormente (com a ANQ, I.P. que substitui a DGFV) e de forma a dar resposta a concelhos a descoberto, são criados mais **8 Centros**, em Março/Maio de 2008 (6 nas escolas públicas do Ministério da Educação e 2 em entidades privadas).<sup>149</sup> Às entidades promotoras, é prestado o apoio no esclarecimento e informação sobre a apresentação de candidaturas financeira ao Programa Operacional do Potencial Humano (POPH), conforme as orientações constantes no Regulamento Específico da Tipologia de Intervenção (2.1. – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, do Eixo 2, Adaptabilidade e Aprendizagem ao longo da Vida, do Programa Operacional Potencial Humano)<sup>150</sup>

No final de 2008, está consolidada uma rede regional com um total de 40 Centros Novas Oportunidades, dos quais 65% são promovidos por escolas públicas, básicas e secundárias do Ministério da Educação, como se pode observar no Quadro seguinte:

---

<sup>146</sup> Despacho Conjunto n.º 449/2006, de 5 de Junho.

<sup>147</sup> Despacho Conjunto n.º 449/2006, de 5 de Junho.

<sup>148</sup> Despacho n.º 17747/2006, de 31 de Agosto.

<sup>149</sup> Despacho n.º 6950/2008, de 10 de Março.

<sup>150</sup> Despacho n.º 18229/2008, de 8 de Julho.

**Quadro 58. Evolução da Rede de Centros no Alentejo  
(por tipologia das entidades promotoras)**

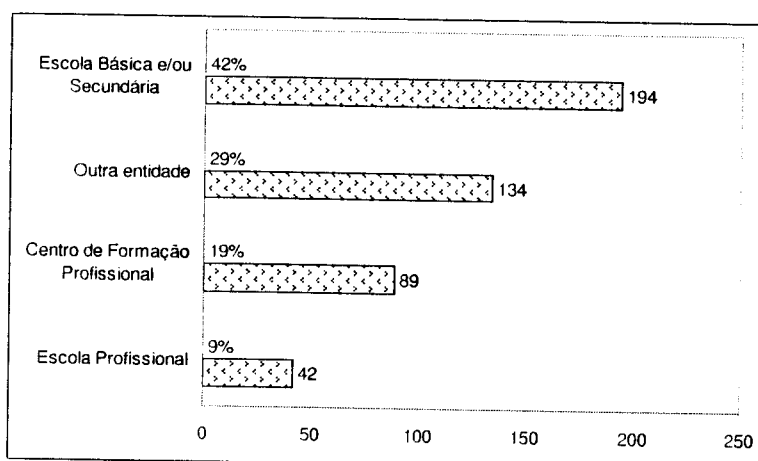
		2005	2007	2008
<b>Rede Privada</b>		5	7	9
<b>Rede Pública</b>	<b>Escolas</b>	0	20*	26*
	<b>Centros de Formação Profissional</b>	1	5	5
<b>Total</b>		<b>6</b>	<b>32</b>	<b>40</b>

\* Inclui 1 CNO promovido pela ESE de Portalegre

Verificamos que, na Região Alentejo, houve um alargamento substancial da Rede de Centros de RVCC (actuais Centros Novas Oportunidades), às escolas públicas, básicas e secundárias do Ministério da Educação, constituindo 62,5% da rede actual, ao contrário do que acontecia em 2005, em que a Rede era essencialmente uma rede privada. Como base deste alargamento, esteve, como já se referiu, o impulso e os objectivos definidos na Iniciativa Novas Oportunidades.

Se, até 2005, a rede é, essencialmente, uma rede de natureza privada, a partir dessa data, regista-se um alargamento significativo às entidades públicas, que representam, em 2008, 61% da rede nacional de centros (escolas básicas e secundárias e os centros de formação profissional do IEFP, I.P), como se pode observar da leitura do Gráfico 3:

**Gráfico 9. Centros em funcionamento, em 2008  
(por tipologia das entidades promotoras)<sup>151</sup>**

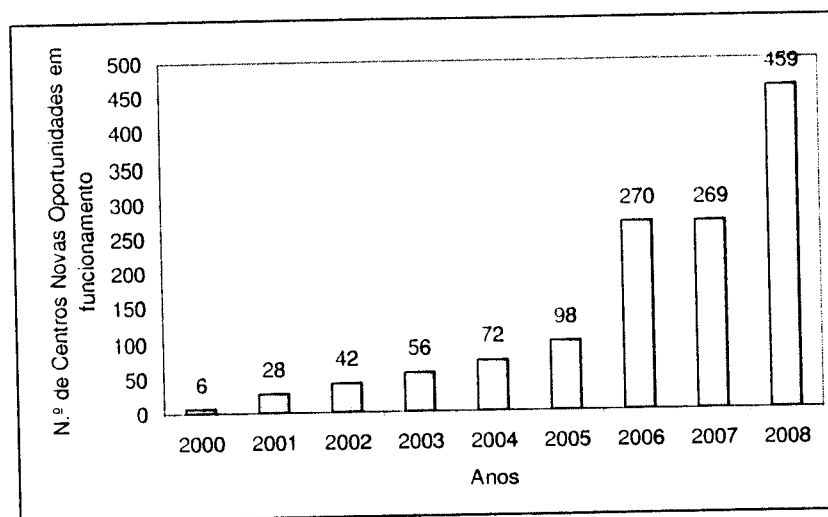


Fonte: ANQ, I.P. (2008).

<sup>151</sup> Dados apresentados no II Encontro Nacional de Centros Novas Oportunidades, pela Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (2008).

A nível nacional, o Gráfico 10 traduz a evolução do n.º de Centros em funcionamento, entre 2000 e 2008:

**Gráfico 10. Evolução do número de Centros em funcionamento (2000-2008)**<sup>152</sup>



Fonte: ANQ, I.P. (2008).

Concluimos que a meta definida para 2008 foi, largamente, ultrapassada, atingindo-se, nesse mesmo ano, a meta prevista para 2009, no âmbito dos objectivos da Iniciativa Novas Oportunidades. Em 2009, não foram criados novos Centros, prevendo-se a sua constituição no ano de 2010, conforme objectivo inscrito no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, de atingir os 500 Centros e qualificar um milhão de portugueses, através do Sistema Nacional de RVCC e dos Cursos de Educação e Formação de Adultos.

Dados mais recentes, disponibilizados pela ANQ, I.P., permitem-nos concluir que, entre 2000 e 2008 houve uma adesão significativa da população adulta, em termos nacionais e regionais, sobretudo a partir de 2005, com o Programa Novas Oportunidades<sup>153</sup> (cf. Anexo 3).

<sup>152</sup> Idem.

<sup>153</sup> Dados provisórios actualizados a 31 de Maio de 2009, apenas da Componente Escolar (Anexo 3).

*CAPÍTULO 6:*

**O PROCESSO DE RVCC NO  
ALENTEJO, NO PERÍODO 2001-2005:  
AS OPINIÕES DOS PROMOTORES  
(EIXO A)**

---





## **Capítulo 6 – O PROCESSO DE RVCC NO ALENTEJO, NO PERÍODO 2001-2005: AS OPINIÕES DOS PROMOTORES (EIXO A)**

*“Uma coisa que eu aprendi com essas vivências foi a valorizar sempre o conhecimento do outro.”*

**Coordenador de um Centro RVCC participante no estudo**

Em seguida, no presente capítulo, apresentaremos os resultados da análise que realizámos ao conteúdo das entrevistas que concretizámos junto dos Directores e dos Profissionais dos Centros de RVCC que foram considerados no nosso estudo, de acordo com o que já foi referido anteriormente (cf. Capítulo 4). A nossa análise inicia-se com a opinião dos Directores, seguindo-se idêntico procedimento, relativamente aos profissionais e, como síntese, incluímos uma análise cruzada dos dois procedimentos anteriormente referidos.

### **6.1. A opinião dos Directores/Coordenadores dos Centros de RVCC**

No que respeita aos responsáveis dos Centros, inquirimos os Directores/Coordenadores dos Centros, já que, pelas suas funções, seriam quem melhor nos poderia esclarecer/informar no sentido de podermos recolher a informação pretendida. Como se referiu, o instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada, cujos objectivos foram os seguintes:

- Compreender o aparecimento dos Centros de RVCC, no âmbito das medidas políticas de Educação e Formação de Adultos em Portugal;
- Conhecer a pertinência do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, em Portugal, em geral, e no Alentejo, em particular;
- Conhecer o historial de cada Centro de RVCC investigado;
- Conhecer o processo e as estratégias utilizadas na implementação das actividades de RVCC, no centro e no território;
- Caracterizar o público-alvo do Centro de RVCC;

- Caracterizar as actividades estruturantes do Centro de RVCC;
- Identificar as dificuldades sentidas pelo Centro de RVCC;
- Conhecer o impacto do processo de RVCC desenvolvido pelo Centro;
- Conhecer as perspectivas dos entrevistados face ao futuro do processo de RVCC.

O **guião da entrevista** que serviu de suporte à realização da entrevista semi-estruturada (cf. Anexo 5), era constituído por 8 tópicos, além do ponto prévio da legitimação da mesma, em que, entre outros aspectos, se informa o entrevistado acerca do tema e dos objectivos da investigação que se está a realizar:

- I) Localização do Centro;
- II) Identificação/ Caracterização do Centro de RVCC;
- III) Equipa do Centro de RVCC;
- IV) Actividades do Centro de RVCC;
- V) Dificuldade sentidas;
- VI) Avaliação do Processo de RVCC;
- VII) Perspectivas face ao futuro do processo de RVCC;
- VIII) Educação e Formação de Adultos em Portugal.

#### **6.1.1. Análise da informação das categorias da entrevista**

Após a leitura e análise da informação recolhida, esta foi organizada, dando origem a **8 categorias**:

- A)* contexto territorial;
- B)* caracterização da equipa;
- C)* divulgação inicial do processo;
- D)* dificuldades sentidas;
- E)* estratégias implementadas;
- F)* avaliação do processo de RVCC;
- G)* perspectivas face ao futuro do processo de RVCC;
- H)* educação e formação de adultos em Portugal.

Para cada uma das categorias, é apresentado um quadro auxiliar à análise de conteúdo, no qual consta a identificação da(s) sub-categoria(s) e, para cada uma destas, indicado(s) o(s) indicador(es) e respectivo(s) conteúdo(s), as frequências absolutas das unidades de registo (UR) e das unidades de enumeração (UE) e a taxa UR/UE. A totalidade dos conteúdos descritivos de cada indicador é apresentada no Anexo 10.

## 1. Categoria A - Contexto Territorial

**Quadro 59 Sub-Categoria A1: A qualificação no território**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	EU	UR/UE
A1 – A qualificação no território	Baixos níveis de escolaridade	C.1.1.7; C1.1.8; C4.3.1; C4.3.2 C4.4.4; C4.4.6	6	2	3,0
	Elevar os níveis de qualificação dos adultos com potencial de competências	C.1.2.7; C3.2.9; C4.4.7; C4.4.8; C4.4.9; C4.12.9	6	3	2,0
	Elevada taxa de analfabetismo	C.1.2.9; C4.3.5; C4.4.5	3	2	1,5
<b>Total</b>			<b>15</b>	<b>3</b>	<b>5,0</b>

**Legenda:** UR – unidades de registo; UE – unidades de enumeração;

UR/UE – taxa entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da sub-categoria (esta nomenclatura aplicar-se-á a todas os quadros auxiliares à análise de conteúdo)

Sobre os níveis de escolaridade, dois dos entrevistados caracterizam a região do Alentejo como uma região com baixos níveis de escolaridade, uma elevada taxa de analfabetismo (3 referências), realçando, porém, que há “*peçoas que tinham um baixo nível escolar mas uma experiência profissional e pessoal muito rica especialmente por via da profissional.*” (C4), como se pode depreender das transcrições que, a seguir, se apresentam:

“...*infelizmente, uma região com baixos níveis de escolaridade*” (C1.1.8)

“... *uma vez que tínhamos já, nessa altura, também, uma taxa de analfabetismo importante para além dessa taxa um nível escolar muito baixo*” (C4.4.5)

“...*com uma maioria de peçoas com a qualificação do 1.º Ciclo dentro dos adultos activos empregados*” (C4.4.6)

“...*com a constatação de que haveria muitas competências nesta população e que poderiam ser reconhecidas.*” (C4.4.7)

Elevar os níveis de qualificação dos adultos da região foi o motivo principal que concorreu para a criação dos Centros de RVCC (mencionado por três dos entrevistados):

*“Também há muitas pessoas que estão naquele perfil adequado para a certificação”. (C1.2.7)*

*“...elevar os níveis de qualificação escolar e profissional das pessoas.” (C3.2.9)*

*“...tiveram períodos em que saíram e em que fizeram muita formação, até no estrangeiro,” (C4.4.9)*

**Quadro 60. Sub-categoria A2: Características económicas e sociais**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
A2 – Características económicas e sociais	Fraco potencial do tecido empresarial	C.1.1.9;C.1.2.1;C.1.2.2; C1.2.15 C4.3.3; C4.4.10; C4.4.11;C4.4.12	8	2	4,0
	Baixa densidade populacional /dispersão da população	C2.3.4; C2.13.7; C4.3.4; C2.13.3; C2.3.5	5	2	2,5
	Meio predominantemente rural	C4.1.4; C4.3.8; C4.3.9	3	1	3,0
	Dificuldades de emprego	C4.3.7	1	1	1,0
<b>Total</b>			<b>17</b>	<b>3</b>	<b>5,7</b>

Nas respostas dos inquiridos, relativamente ao contexto de acção dos CRVCC, há o reconhecimento da dimensão marcadamente rural da região. A baixa densidade populacional, aliada à existência de uma frágil e fragmentada rede empresarial. Salienta-se a existência de algumas empresas, *“(...) sobretudo as micro que é a nossa realidade.” (C4<sup>154</sup>)*. Esta dimensão económica, e consequente dimensão social, foi o aspecto que maior número de referências reuniu (17). O Alentejo apresenta-se como uma zona com problemas de desemprego (1 UR), de baixa densidade populacional (5 UR) e uma enorme dispersão da população. Metade dos inquiridos referiu estes aspectos. O facto de ter uma população concentrada, mas com grandes distâncias entre as localidades, terá de ser equacionado nas estratégias de gestão da rede e do sistema de RVCC, garantindo a todas as pessoas igualdades de oportunidades no acesso e, dessa forma, de concretizar, com êxito, a respectiva certificação de adquiridos no sistema de RVCC.

<sup>154</sup> C4 – citado pelo Coordenador/Director 4.

**Quadro 61. Sub-categoria A3: Histórico da actividade da instituição**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
A3 – Histórico da actividade da instituição	Dar continuidade às linhas de intervenção da instituição	C3.2.5; C3.2.6; C3.2.7	3	1	3,0
	Desenvolvimento regional	C4.1.2; C4.1.3; C4.3.10	3	1	3,0
<b>Total</b>			<b>6</b>	<b>2</b>	<b>3,0</b>

Nesta sub-categoria, há duas ideias principais: a primeira delas refere-se à necessidade de dar continuidade à linha histórica da actividade da instituição. Há um dos entrevistados que se refere especificamente a esse aspecto:

*"...a necessidade sentida vem da linha das preocupações e de intervenção da Fundação." (C3.2.5)*

*"...e a [ENTIDADE] já tinha uma prática de actuação, intervenção territorial significativa." (C3.2.6)*

*"...tinha um enraizamento e alargamento da sua resposta ao nível mais do que um distrito (C3.2.7)*

A segunda ideia relaciona-se com a necessidade de concentrar a missão destas instituições, promotoras dos Centros de RVCC, no contributo que podem dar para o desenvolvimento da região, em que se localizam:

*"...o desenvolvimento conjunto do Litoral Alentejano." (C4.1.2 )*

*"...a promoção do desenvolvimento do Litoral Alentejano" (C4.1.3)*

*"... a perspectiva de um grande desenvolvimento turístico sobretudo no Litoral (Comporta, Carvalhal, Melides)" (C4.3.10)*

De um modo geral, os entrevistados reconhecem a importância de desenvolvimento regional num território que se apresenta com características rurais, nomeadamente uma baixa densidade demográfica aliada a uma fraca oferta de trabalho. Em termos de qualificação na população, embora esta apresente baixos níveis, muitos indivíduos detêm percursos profissionais ricos e merecedores de uma oportunidade ao nível do Reconhecimento, Validação e Certificação dos adquiridos. Neste contexto, os Centros de RVCC, objecto do nosso estudo, assumiram também a missão de qualificar a região do Alentejo, através da qualificação das pessoas que dela fazem parte, através da instalação e funcionamento dos Centros de RVCC.

## 2. Categoria B – Caracterização da Equipa

**Quadro 62. Sub-categoria B1: Percurso Profissional do Director/  
Coordenador do Centro**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
B1 – Percurso Profissional do Director/ Coordenador do Centro	Experiência em Educação de Adultos	C1.1.3; C1.1.4; C1.1.5	3	1	3.0
	Experiência como Técnico de Desenvolvimento Local	C2.1.1	1	1	1.0
	Experiência no Apoio e Orientação Vocacional de âmbito profissional	C3.1.1	1	1	1.0
<b>Total</b>			<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1,7</b>

Relativamente ao percurso profissional dos Directores/Coordenadores dos Centros em funcionamento, no Alentejo, no período 2001-2005, três deles tinham experiência de trabalho com população adulta – enquanto técnicos de desenvolvimento local – na educação e formação de adultos ou no apoio e orientação vocacional de âmbito profissional:

*“Estive sempre ligado à área de educação de adultos.” (C1.1.3)*

*“...tem a ver com o meu envolvimento na área de Educação de Adultos, desde os anos 70, e o conhecimento que tinha das pessoas e do projecto.” (C1.1.5)*

*“Estive ligada a vários projectos mas com maior incidência no gabinete de apoio e orientação vocacional do emprego.” (C3.1.1)*

**Quadro 63. Sub-categoria B2: Características da Equipa (momento inicial)**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
B2- Características da Equipa (momento inicial)	Abertura	C2.7.14; C2.8.5; C2.8.6; C2.9.10; C2.9.11; C3.8.13; C3.8.1; C3.8.16; C3.8.19; C3.8.20; C3.9.1; C3.10.2; C3.11.7; C3.18.1; C3.22.2; C3.22.3; C3.22.5	17	2	8,5
	Disponibilidade	C1.8.16; C1.10.15; C1.11.6; C1.11.7; C1.11.8; C2.4.11; C3.6.13; C3.6.14; C3.6.15; C3.6.16; C3.7.1; C3.7.5; C3.8; C4.8.6; C3.22.6; C3.9.14	16	4	5,3
	Insegurança	C.1.3.7; C1.4.1; C1.4.5; C1.4.8; C1.10.11; C3.1.7; C3.2.1; C3.4.10; C4.14.10	9	3	3.0
	Juventude	C2.7.1; C2.7.2	2	1	2.0
<b>Total</b>			<b>44</b>	<b>4</b>	<b>11,0</b>

Na caracterização das equipas técnico-pedagógicas dos Centros, no início dos processos de RVCC, os entrevistados destacaram: o espírito de abertura (17 UR), a disponibilidade evidenciada (16 UR), a insegurança (9 UR) e a juventude (2 UR).

Nos momentos iniciais de implementação e funcionamento dos Centros RVCC, no Alentejo, as equipas pioneiras foram constituídas por profissionais bastante jovens:

*“Naquele momento a equipa era equipa era muito jovem.” (C2.7.1)*

*“A equipa era muito jovem e estava muito motivada!” (C2.7.2)*

A par da **juventude**, evidente à época, notava-se alguma insegurança. Parte desse sentimento era consequência do desconhecimento do próprio processo técnico, uma vez que o mesmo era bastante diferente do percurso escolar tradicional.

Nas narrativas, através das citações que se seguem, podemos evidenciar a **insegurança e receio** com que as equipa começaram a realizar os processos de RVCC:

*“...mas também por insegurança dos técnicos. [morosidade dos primeiros processos]” (C1.3.7)*

*“...equipa também na altura tinha muitos receios [quando se referia a adesão das pessoas ao processo]...” (C1.4.1)*

*“Foi com muita insegurança que começámos.” (C3.1.7)*

Outra fonte de insegurança decorria de alguma ausência de orientações técnicas:

*“Em termos pedagógicos dificuldades que tivemos pois as orientações nem sempre eram concordantes,” (C4.14.10)*

*“Depois, mais para o final, houve muito trabalho entre as equipas até para tentarmos criar alguns instrumentos que fossem comuns.” (C2.8.6)*

No entanto, pese a juventude e a insegurança evidenciadas, os elementos que implementaram o processo de RVCC, na região alentejana, denotaram uma atitude de **grande disponibilidade** e abertura, aliada a uma certa inovação, sem medo de arriscar e em permanente estado de questionamento das práticas individuais e em equipa. Daí resultava também a articulação, considerada factor essencial para a concretização dos objectivos/metasp do Centro, conforme se pode constatar nas transcrições que se seguem:

*“...pessoas muito empenhadas...” (C2.4.11)*

“...equipa muito jovem estava muito motivada...” (C2.7.2)

“...tem de haver muita abertura de espírito...” (C3.8.14)

A disponibilidade surgiu também reflectida nas práticas com os adultos, pois o trabalho de RVCC não pode constituir-se como um trabalho “*de fora para dentro mas de dentro para fora*”.

Há necessariamente uma relação de proximidade entre os técnicos e o adulto. A disponibilidade, o envolvimento e a convicção são características identificadas por três dos entrevistados, um dos quais, referindo-se ao Dr. José Alberto Leitão (à época, responsável institucional da ANEFA), quando defende que “*quem não acredita nos processos não pode estar nos processos*” (C1.10.15). Assim sendo, a atitude de disponibilidade e empenho eram evidentes:

“Portanto isto obriga a que as pessoas ou gostam daquilo ou vão se embora.” (C1.11.8)

“De facto foram pessoas muito empenhadas” (C2.4.11)

“Porque eu acho que isto tem de ser um trabalho de muita entrega.” (C3.6.13)

**Quadro 64. Sub-categoria B3: Critérios de Recrutamento**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	EU	UR/UE
B3 – Critérios de Recrutamento	Prestação de provas	C2.2.8; C2.6.3; C2.6.4; C2.6.5; C2.11.2; C2.11.3; C2.11.4; C3.7.7	8	2	4,0
	Experiência em Educação de Adultos	C1.5.5; C1.5.6; C3.8.2; C4.7.4	4	3	1,3
	Qualificação na área	C3.8.1	1	1	1,0
<b>Total</b>			<b>13</b>	<b>4</b>	<b>3,3</b>

No que respeita aos critérios de recrutamento dos elementos das equipas, é importante referir que a maioria prestou provas através da realização de entrevistas, com grelhas de análise previamente definidas. Uma das estratégias utilizadas por um dos Centros, e relatada pelo seu Director, foi o recurso às chamadas “*situações-problemas*” (C2), as quais poderiam, depois, ocorrer no trabalho diário com os adultos.

Em dois casos, o recrutamento dos elementos da equipa foi suportado no conhecimento *a priori* do trabalho desenvolvido pelos técnicos. A par disso, foram também considerados os requisitos exigidos para o desempenho das funções ao nível dos grupos de recrutamento. Preferencialmente, deveriam ter formação na área das



Ciências Sociais e Humanas (para os Profissionais de RVCC) e experiência em Educação e Formação de Adultos:

*"...no início, fizemos uma escolha mais personalizada." (C1.5.6)*

*"Para os formadores, tivemos muito em atenção aquela experiência em formação de adultos." (C3.8.2)*

*"...já tinham trabalhado comigo antes noutros projectos." (C4.7.4)*

*"... colocávamos uma série de situações-problema e confrontávamos as pessoas. (...) Eram situações que poderiam acontecer com os adultos. E depois víamos o que a pessoa faria." (C2.11.3)*

**Quadro 65. Sub-categoria B4: Perfil desejável do Director/Coordenador**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
B4 – Perfil desejável do Director/Coordenador	Adequada gestão de pessoal/liderança	C1.7.1; C1.7.2; C1.7.3; C1.8.12; C1.11.3; C2.1.4; C3.9.2; C3.9.3; C3.9.4; C3.9.5; C3.9.6; C3.9.7; C3.9.10; C3.9.11; C3.9.15	15	3	5,0
	Conhecedor da região	C1.6.6; C1.6.8; C1.6.9; C1.6.10	4	1	4,0
	Conhecedor do processo	C1.6.15; C1.8.13	2	1	2,0
<b>Total</b>			<b>21</b>	<b>3</b>	<b>7,0</b>

Quanto ao Perfil desejável para o desempenho das funções de Director/Coordenador, identificam-se 3 características fundamentais:

- (i) a capacidade de liderança de equipas;
- (ii) ser conhecedor da região;
- (iii) ser conhecedor do próprio processo.

Quanto à **primeira característica**, era importante acompanhar a equipa, estar atento às pessoas e promover o diálogo entre os indivíduos, uma vez que *"também é importante as pessoas sentirem espaço para poderem partilhar as suas dificuldades (...)" (C3.9.4)*. Esta foi, para a maioria dos entrevistados, a característica que maior significado assumiu.

A **segunda característica** identificada era fundamental para a adaptação da intervenção às circunstâncias locais, particularmente no estabelecimento de parcerias e contactos próximos à população:

*" Olhe, deve conhecer muito bem a região" (C1.6.6)*

A **terceira característica** (*ser conhecedor do próprio processo*) apenas foi apontada por um dos entrevistados, facto que poderá, eventualmente, revelar que o conhecimento da componente técnica da intervenção não era, no momento inicial de existência dos Centros de RVCC, um critério determinante. Nem o poderia ser, atendendo ao carácter pioneiro de todos estes primeiros profissionais.

**Quadro 66. Sub-categoria B5: Perfil desejável do Profissional de RVCC**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
<b>B5 – Perfil desejável do Profissional de RVCC</b>	Competências relacionais	C1.7.10; C1.8.8; C2.6.14; C2.10.2; C2.10.3; C2.10.5; C2.10.6; C2.10.7; C2.10.8; C2.10.9	10	2	5,0
	Disponibilidade	C1.7.11; C1.7.12; C1.7.13; C1.7.14; C1.8.1; C1.8.16; C1.9.1; C1.9.2; C2.11.5	9	2	4,5
	Conhecedor do processo/metodologia	C1.8.9; C1.8.10; C1.8.11; C2.6.13; C4.7.6; C4.7.7;	6	3	2,0
	Gosto/experiência Educação e Formação de Adultos	C2.6.7; C2.6.10; C2.6.11; C2.6.12; C2.10.1	6	1	6,0
	Área Ciências Súcias e Humanas	C4.8.2; C4.8.3; C4.8.4; C4.9.2; C4.9.3	5	1	5,0
<b>Total</b>			<b>36</b>	<b>3</b>	<b>12,0</b>

No que respeita ao **perfil desejável para o Profissional de RVCC**, esta foi a sub-categoria que obteve maior número de referências (36) o que poderá ser um indício da importância dada a essa função, no âmbito do Processo de RVCC. Foram identificadas **cinco características essenciais** para o adequado exercício das funções do Profissional de RVCC. As competências relacionais, muito referidas por metade dos inquiridos, assumem maior importância, pois o Profissional está directamente envolvido com o adulto, sendo necessário ouvir e respeitar aquilo que são as vivências do outro:

*“Esse profissional tem de ser alguém que tenha essa capacidade para fazer com que o adulto vá referindo as questões e vá valorizando aquilo que já fez.” (C2.10.8)*

Foi também muito valorizado o facto de o Profissional de RVCC ser um conhecedor do processo e da metodologia utilizada no reconhecimento de competências (6 UR):

*“...tem de conhecer bem o processo...” (C1.8.9)*

*“...todas elas já tinham experiência de vida ao nível das histórias de vida...” (C4.7.6)*

Um dos entrevistados referiu, diversas vezes, o quanto importante era a experiência em educação e formação de adultos e o “*muito gosto pelo trabalho com os adultos*” (C2.6.8). Igualmente significativo, para um dos entrevistados, foi o grupo de recrutamento destes profissionais, identificando-se a área das Ciências Sociais e Humanas, como a mais adequada (5 referências). Por outro lado, a exigência de habilitação própria para a docência, no caso dos formadores, foi uma decisão desajustada, na opinião dos entrevistados.

**Quadro 67. Sub-categoria B6: Formação Técnica da Equipa**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
<b>B6 - Formação Técnica da Equipa</b>	Elevada formação inicial, por parte da ANEFA	C1.5.4; C2.8.8; C2.8.9; C2.8.10; C2.8.11; C2.8.12; C2.8.13; C2.9.2; C2.9.3; C2.9.4; C2.9.5; C2.9.7; C2.9.8; C2.9.9; C3.8.3; C2.4.6; C2.9.16; C2.9.17	18	3	9,0
	Redução da formação após extinção da ANEFA	C3.8.4; C4.6.7; C4.6.8; C4.6.9	4	2	2,0
	Desfasamento entre a formação e as necessidades	C2.9.12; C2.9.13; C2.9.14; C2.9.15	4	1	4,0
	Regularidade dos encontros	C1.6.3; C2.9.1; C4.6.10; C4.6.11	4	3	1,3
<b>Total</b>			<b>30</b>	<b>4</b>	<b>7,5</b>

No que respeita à **formação técnica da equipa**, foi significativa, para dois entrevistados, a formação que os centros tiveram – antes (e depois) do início da sua actividade – por da parte da Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos - ANEFA (18 UR).

Evidenciou-se, no discurso dos entrevistados, a ligação directa que havia entre os Centros e a ANEFA. Após a extinção desta instituição, registou-se um decréscimo, tornando-se casuais esses encontros (4 UR). A regularidade inicial da formação deu origem a encontros regionais entre os Centros de RVCC do Alentejo.

Apesar da preocupação da ANEFA na área da formação, um dos entrevistados considerou que existia um desfasamento entre as temáticas abordadas na formação e as reais necessidades dos participantes (4 UR).

As equipas, no início dos processos, receberam formação, sobretudo no ano de 2001. Esta foi uma das preocupações principais da ANEFA, sobretudo para os novos elementos que iam integrando as equipas. Houve “*outras formações mais dinâmicas,*

*eram pequenos grupos de trabalho que iam rodando” (C2.9.7), outras vezes “procuravam reunir os coordenadores, os formadores e os profissionais todos juntos, o que por vezes acabava por não resultar” (C2.9.9):*

*“Na altura, a ANEFA fazia bastante formação.” (C3.8.3)*

*“Havia formações em (...) grupos mistos” (C2.9.8)*

*“O que continuou a haver foi os Encontros Regionais de CRVCC.” (C4.6.10.)*

Registou-se uma participação activa dos primeiros centros nesses momentos de formação. Esta assumiu, por vezes, um carácter expositivo, com a constituição de grupos mistos. Em termos de metodologia, recorriam-se às sessões de trabalho, acções de formação e workshops:

*“Muitas vezes, o que acontecia era que a própria ANEFA acabava por fazer as formações à medida daquilo que eram as preocupações da própria ANEFA.” (C2.9.13)*

*“...quer dizer, muitas das vezes não se percebia qual era a necessidade de cada uma das pessoas.” (C2.9.14)*

**Quadro 68. Sub-categoria B7: Acompanhamento/Monitorização**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
<b>B7 - Acompanhamento/Monitorização</b>	Regular/Frequente	C1.6.2; C3.11.8 C4.8.9; C4.8.10	4	3	1,3
	Renovação com ANQ	C3.11.9; C3.11.10; C3.11.11 C4.14.11	4	2	2,0
	Apoio de proximidade	C2.14.11 C2.14.12	2	1	2,0
	Redução após extinção da ANEFA	C1.5; C4.8.8	2	2	1,0
<b>Total</b>			<b>12</b>	<b>4</b>	<b>3</b>

O acompanhamento/monitorização do trabalho das equipas, inicialmente, foi assegurado pela ANEFA, com frequência e proximidade. Metade dos entrevistados, considerou que, após a extinção da ANEFA, se iniciou um período de “vazio” nesse domínio. Com a criação da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ, I.P.), em 2006, “sentiu-se uma lufada de ar fresco” (C3.11.9), sendo expectável um “acompanhamento mais sistemático que não houve” (C4.14.11).

### 3. Categoria C – Divulgação inicial do processo

**Quadro 69. Sub-categoria C1: Estratégias de divulgação**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
C1 – Estratégias de divulgação	Materiais e sessões de divulgação	C1.3.4; C1.3.5; C1.3.3; C1.3.11; C1.4.9; C1.6.7; C1.9.3; C1.9.5; C1.9.6; C1.9.8; C1.9.9; C2.3.1; C2.3.7; C2.3.8; C2.4.1; C2.4.2; C3.4.14; C4.6.1; C4.6.4; C4.10.6; C4.10.7; C4.11.3; C4.11.4	23	4	5,8
	Parcerias já existentes	C1.8.14; C2.1.5; C3.1.12; C3.2.12; C3.2.13; C3.2.14; C3.2.15; C3.3.1; C4.2.2; C4.2.4; C4.2.6; C4.2.7; C4.5.4; C4.10.3; C4.12.6	21	4	5,3
	Comunicação social	C1.10.7; C1.10.8; C1.10.9 C1.13.1; C2.4.3; C2.19.11; C3.3.2; C3.4.16 C3.4.17; C3.4.18; C3.4.19 C3.4.22; C4.6.5; C4.10.4 C4.10.5	15	4	3,8
	Itinerância	C4.2.3; C1.2.11; C2.11.6; C3.2.8; C4.5.6; C4.16.8; C4.16.9; C3.2.10 C3.2.11; C4.5.5	10	4	2,5
	Contactos pessoais	C1.4.7; C1.6.11; C1.10.5 C1.10.6; C2.4.5; C3.4.15; C3.4.20; C3.5.1; C4.6.2; C4.6.3	10	4	2,5
	Horários pós-laborais	C4.9.11; C4.9.12; C4.9.13; C4.9.14; C4.15.4; C2.3.9	6	2	3,0
<b>Total</b>			<b>85</b>	<b>4</b>	<b>21,3</b>

A divulgação do Processo de RVCC, no intuito de captar o público-alvo, foi feita recorrendo a diversas estratégias de natureza: **institucional, via “media” e via pessoal.**

Os entrevistados identificaram seis estratégias distintas.

As **estratégias de natureza institucional** traduziram-se em ações promovidas pelas próprias entidades promotoras do Centro (brochuras, desdobráveis e sessões de informação). Nestas últimas, recorreu-se, com frequência, às autarquias e associações de bombeiros, enquanto entidades parceiras que, mais tarde, disponibilizaram também os espaços e os equipamentos para a realização dos processos:

*“Tínhamos aquele papelinho da divulgação” (C1.9.6)*

*“Mas tínhamos como preocupação maior responder às pessoas e isto num processo inicial é muito importante.” (C1.9.9)*

*“fizemos os contactos institucionais, pelas Câmaras, por algumas escolas, pelos centros de formação, centros de emprego na zona do Baixo Alentejo.” (C2.3.1)*

As **estratégias via “media”** concretizaram-se através de programas de rádio, jornais regionais, um “filme caseiro”, publicidade nos transportes e textos escritos. Os entrevistados reconheceram que o exemplo das pessoas que o fizeram e o contacto personalizado foi importante, o que foi traduzido no conceito **“memória de contexto”**, utilizado por um dos entrevistados:

*“Ter aquilo que se chama **memória de contexto**, com referências para as pessoas ficarem a saber que é possível,” (C1.10.5)*

*“O exemplo de pessoas que fizeram é muito importante para as motivar.” (C1.10.6)*

Não esquecendo a importância da **via pessoal** de divulgação, como aqui é descrita, também foi reconhecido que *“ o porta a porta pode funcionar mas terá de ter outros envolvidos que façam divulgação e não podem ser só as pessoas que fazem os processos...” (C1.10.9)*. Este processo terá, necessariamente, de ser complementado com situações mediáticas, informativas e atractivas aos destinatários, como a campanha das Novas Oportunidades na televisão.

*“...o contacto personalizado essencialmente...” (C3.4.15)*

#### **Quadro 70. Síntese das Estratégias de captação do público-alvo**

<b>Estratégias de captação do público-alvo</b>	
(i)	estudo/levantamento das necessidades de formação de activos na região
(ii)	brochuras e desdobráveis
(iii)	sessões de informação (Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia, Bombeiros,...)
(iv)	programa de Rádios locais
(v)	jornais regionais
(vi)	feiras
(vii)	“passa palavra” entre as pessoas
(viii)	contactos institucionais
(ix)	filme
(x)	contacto personalizado
(xi)	publicidade nos meios de transporte públicos
(xii)	artigos e notícias
(xiii)	cartas de informação a todos os adultos com níveis de escolaridade inferior a 9 anos

Os centros organizavam-se sob dois **princípios fundamentais**: o da **proximidade** – territorial e temporal – e o da **igualdade**.

A **proximidade territorial**, concretizada no regime de itinerância, através da criação de pólos e deslocações frequentes das equipas às populações *“desde que tivéssemos um número significativo de pessoas que justificasse a deslocação dos técnicos a esse concelho”* (C4.2.3. Por vezes, era suficiente, *“8/10 pessoas, pelo menos, para constituir um grupo”* (C4.5.6):

*“A gente fazia muita itinerância”* (C1.2.11)

*“Além das sessões de divulgação iniciais depois começámos mesmo a fazer processos de reconhecimento de competências em itinerância.”* (C2.11.6)

*“Não é possível que as pessoas a 15 km de distância percam um dia trabalho para vir às sessões.”*  
(C3.2.10)

*“porque a nossa ideia foi sempre levar ao máximo o serviço junto das pessoas interessadas.”* (C4.5.5)

O funcionamento em horário alargado (**proximidade temporal**), laboral e pós-laboral, era uma forma de garantir, a todos, a oportunidade de realizar o processo e, dessa forma, qualificar-se. Para a maioria dos activos empregados, apenas foi possível concretizar o processo com sucesso em horário pós-laboral.

Quer a itinerância, quer a flexibilidade dos horários, contribuíram para a promoção da **igualdade de oportunidades**, independentemente do local de residência ou da situação laboral.

A rede de parceiros (21 UR), considerada como uma das estratégias mais importantes para os entrevistados, parece assumir ainda mais relevância, nos meios rurais (exemplo das Juntas de Freguesia, Associações Desenvolvimento Local, Lares e Creches).

Em relação a públicos específicos, como os desempregados, foi considerado ser importante a articulação entre o Instituto de Emprego e Formação Profissional e os serviços da Segurança Social:

*“As coisas devem ser feitas com parcerias consistentes”* (C1.8.14)

*“...foram um grande ajuda!”* (C4.2.7)

*“Para as zonas rurais e sempre importante trabalhar com uma rede de parceiros.”* (C4.13.7)

As parcerias permitiram ter, de acordo com os entrevistados “um contacto muito personalizado e isso funciona muito bem” (C3.2.15), assim como, “nos cediam os espaços e equipamentos onde os técnicos se deslocavam para fazer as sessões de reconhecimento e de formação.” (C4.2.2).

#### 4. Categoria D – Dificuldades sentidas

Na categoria D, procurámos compreender as dificuldades sentidas por cada um dos entrevistados, no decorrer da sua experiência, enquanto Director/Coordenador do CRVCC.

Foram apontadas situações estruturadas em 7 sub-categorias. As três mais significativas foram a representação social do processo (46 UR), o processo técnico do processo de RVCC (27 UR) e a articulação e coerência no interior do sistema educativo (17 UR).

**Quadro 71. Sub-categoria D1: Representação social do processo**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
<b>D1 – Representação social do processo</b>	Percepção de ausência da necessidade de qualificação/ falta de empreendedorismo	C3.11.12; C3.11.15; C3.12.2; C3.13.2; C3.19.5; C3.19.9; C4.10.2; C4.10.11; C4.10.12; C4.11.1; C4.11.2; C4.11.5 C4.11.6; C4.11.7; C4.11.11; C4.13.13; C4.13.15; C4.13.17; C4.14.1; C4.14.2; C4.14.4; C4.14.5	22	2	11,0
	Desconfiança inicial	C1.2.10; C2.3.10; C2.13.4; C4.11.8; C4.11.10; C4.12.1; C4.12.2; C4.12.3; C4.12.4; C4.12.5; C1.10.10; C1.10.17; C2.17.6; C3.14.12	14	4	3,5
	Falta de condições (incumprimento do Estatuto de trabalhador-estudante, rede de transportes deficitária, gestão de espaços e equipamentos no regime de itinerância	C3.13.1; C4.13.1; C4.13.2; C2.13.2; C4.16.6; C4.16.7; C4.16.4	7	3	1,7
	Desmotivação público desempregado	C4.10.8; C4.10.9; C4.10.10	3	1	3,0
<b>Total</b>			<b>46</b>	<b>4</b>	<b>11,5</b>



As principais dificuldades na captação de público identificadas pelos respondentes foram a ausência da necessidade de qualificação, mencionado por metade dos inquiridos, o que ainda é mais evidente no caso da população desempregada de longa duração. Esta circunstância estruturante parece ser um problema de natureza cultural enraizado ao longo de anos e associado a um fraco empreendedorismo, de acordo com algumas das opiniões expressas:

*“O problema não é ter falta de pessoas, o problema é as pessoas quererem.” (C3.19.9)*

*“...uma grande parte da população desempregada de longa duração é uma população que não se mobiliza facilmente para o processo” (C4.10.2)*

*“Os dados que nós apurámos correspondem a uma dificuldade e a uma ausência muitas vezes do sentimento de necessidade de formação, qualificação...” (C4.11.5)*

*“...o empreendedorismo tem a ver com o ser proactivo e essa proactividade é que foi sendo cada vez menos visível na nossa população.” (C4.14.1)*

*“ Mas isto é um problema em todo o país não é só no Alentejo!” (C4.14.2)*

No que respeita à representação social do processo, no início da implementação do sistema de RVCC, vivia-se num ambiente caracterizado por uma enorme desconfiança face ao processo e à qualificação das pessoas pela via do reconhecimento dos adquiridos em contextos não formais e informais:

*“... foi um processo que não teve uma adesão muito grande no princípio porque é um processo difícil de explicar...” (C1.2.10)*

*“...inicialmente havia uma grande desconfiança em relação a isto.” (C2.3.10)*

*“ A equipa solicitou ...que houvesse uma maior divulgação deste sistema por parte da DGFV, porque na altura não era divulgado. ” (C4.11.8)*

*“... tivemos sempre dificuldade em mobilizar o público desempregado... (C4.10.8)*

*“...dependente dos sistemas de segurança social e pouco habituada muitas vezes a lutar e a desenvolver competências...” (C4.10.10)*

A (des)motivação do público desempregado foi uma outra dificuldade sentida, uma vez que é descrita como *“uma população muito dependente...muito dependente dos sistemas de segurança social e pouco habituada, muitas vezes, a lutar e a desenvolver competências....” (C4.10.9)*

Concomitantemente, os adultos, em determinados locais, não dispunham de condições para, facilmente, acederem ao centro, facto evidente através de uma rede de transportes deficitária:

*“...sem haver uma rede de transportes que pudesse facilitar a vinda dessas pessoas ao Centro.”  
(C2.13.2)*

Noutras circunstâncias, nomeadamente no funcionamento em regime de itinerância sobretudo, havia algumas dificuldades na gestão dos espaços e nas condições de acesso ao material informático, essencial para se trabalhar a área de competências-chave de Tecnologias de Informação e Comunicação, como nos referiu um dos entrevistados:

*“...havia uma dificuldade com a gestão dos espaços e equipamentos nas parcerias em itinerância...”  
(C4.16.4)*

*“Chegou a acontecer termos de mudar um grupo da sala onde havia o reconhecimento de competências ou a formação quando a Internet não estava a funcionar...” (C4.16.6)*

*“Quando era necessário utilizar o equipamento informático é que era mesmo mais complicado!”  
(C4.16.7)*

Outra dificuldade decorre do incumprimento do estatuto de trabalhador-estudante, por parte das empresas, o que resultou em evidentes dificuldades em disponibilizar as pessoas em horário laboral:

*“...a questão do estatuto de trabalhador estudante (...) não ser concedido para as pessoas fazerem o processo.” [na prática] (C3.13.1)*

*“...há dificuldade em disponibilizar as pessoas em horário laboral.” (C4.13.1)*

*“...as pessoas até se podem disponibilizar mas depois as empresas e instituições públicas (...) têm dificuldade em disponibilizar os seus técnicos para fazer formação em horário laboral.” (C4.13.2)*

**Quadro 72. Sub-categoria D2: A avaliação do processo técnico**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
<b>D2- A avaliação do processo técnico</b>	Escolarização do Referencial de Matemática para a Vida (MV)	C2.7.13; C3.2.3; C3.2.4; C3.4.1; C3.4.2; C3.8.8; C3.15.3; C3.15.4; C3.20.3	9	2	4,5
	Escolarização do Referencial de Competências-Chave de Nível Básico	C2.7.10; C3.2.2; C2.7.11; C2.7.12; C2.8.1; C2.8.2; C2.8.3; C4.1.8; C3.4.12; C3.4.13	10	3	3,3
	N.º horas de Formação complementar insuficiente	C2.18.5; C3.6.2; C3.6.3; C3.6.4; C3.6.9; C3.17.8	6	2	3,0
	Falta de instrumentos de mediação	C1.10.16; C2.5.6	2	2	1,0
<b>Total</b>			<b>27</b>	<b>4</b>	<b>6,8</b>

A segunda sub-categoria com maior número de referências diz respeito à avaliação feita ao processo técnico do processo de RVCC, nomeadamente o Referencial de Competências-Chave de Nível Básico.

Na área de Competências-Chave de Matemática para a Vida (MV), este referencial estaria demasiado próximo do modelo escolar, o que dificultava o Balanço de Competências. Esta escolarização do Referencial traria certamente dificuldades na realização do processo, daí ter surgido nas narrativas a necessidade de desescolarização do mesmo:

*“...nós temos muita dificuldade em “retirar” competências de matemática das histórias de vida porque aquilo é muito escolarizado.” (C3.15.4)*

Sobre este mesmo Referencial de Competências-Chave, de Nível Básico, os entrevistados referiram o seguinte:

*“O referencial era um bico de obra...” (C3.2.2)*

*“Ao nível das unidades e das evidências genericamente estava bem construído.” (C2.7.11)*

Um dos entrevistados destacou o esforço por não escolarizar o processo de RVCC, como a maior dificuldade, porque *“às vezes ter muita experiência é limitativo porque os modelos estão muito enraizados.” (C3.4.12)*. Na realidade, *“Nós queremos a nossa segurança, nos nossos modelos e não é fácil descentramo-nos um bocadinho e arriscarmos um bocadinho” (C3.4.13)*.

No que respeita à Área de Competência-Chave de Matemática para a Vida, as opiniões revelaram algumas dificuldades:

*“Ao nível da Matemática havia algumas questões que também nos pareciam que eram exageradas.”*  
(C2.7.13)

*“Nós chegávamos ao fim dos dossiers sem nenhuma competência de MV validadas.”* (C3.2.3)

*“...ao nível da Matemática, era muito complicado e ainda continua a ser.”* (C3.2.4)

*“Este já é o 2.º Referencial de Matemática. Mas não responde e condiciona muito, muito...”* (C3.20.3)

*“Ainda há duas semanas, decidimos fazer uma mudança relativamente a forma como fazemos o balanço de competências.”* (C3.4.1)

Também assumiu particular importância a formação complementar. As 25 horas disponíveis para os adultos adquirirem determinadas competências e, dessa forma, serem reconhecidas todas as competências exigidas à luz do Referencial de Competências-Chave, eram manifestamente insuficientes, sobretudo para as áreas de Tecnologias de Informação e Comunicação e Matemática para a Vida. Um dos entrevistados referiu até que, no seu centro, *“toda a gente tem formação de Matemática”* (C3.17.8), tal o défice de competência nessa área do referencial:

*“...o número de horas de formação complementar não era suficiente para as validar.”* (C2.18.5)

*“Quando iniciámos começámos a apercebermo-nos que 95% das pessoas não tinham tido contacto com os computadores”* (C3.6.3)

Foram ainda referidas as dificuldades ao nível da escassez de instrumentos de mediação - o Kit existente não respondia às necessidades do trabalho diário com os adultos.

*“...nós conseguirmos os instrumentos [dificuldades] ...”* (C1.10.16)

*“Esse Kit não respondia de maneira nenhuma às necessidades e que nós nos confrontávamos.”* (C2.5.6)

**Quadro 73. Sub-categoria D3: Articulação do Processo de RVCC com as diferentes dimensões do sistema educativo**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
D3 – Articulação do Processo de RVCC com as diferentes dimensões do sistema educativo	Necessidade de articulação entre as entidades	C2.21.1; C2.21.2; C2.21.3; C2.21.4; C2.21.5; C2.21.7; C2.21.8; C2.22.2; C2.22.3	9	1	9,0
	Oferta formativa desadequada às necessidades do público adulto	C4.12.4 C3.19.3; C3.19.4; C4.18.7; C4.18.8	5	2	3,0
	Gestão do horário laboral com o de outras ofertas formativas	C4.15.2; C2.19.1; C2.19.2	3	2	1,5
<b>Total</b>			<b>17</b>	<b>3</b>	<b>5,7</b>

Quanto à articulação e coerência do processo de RVCC com as restantes dimensões do sistema educativo, metade dos entrevistados pronunciou-se sobre esta questão, referindo-se a alguns aspectos que nos parecem pertinentes. Primeiro, a existência de uma oferta formativa desadequada às necessidades do público adulto que necessite de ser encaminhado para uma outra oferta, que não o processo de RVCC. Considerou-se deficitário o funcionamento e o número de Cursos de Educação e Formação de Adultos, enquanto oferta formativa, uma vez que seria desajustada às necessidades formativas da população adulta. O ano de 2005 é tido como o ano em que se registou uma mudança importante nessa área. Também foi apontada a necessidade de envolver os adultos no processo de negociação sobre a melhor resposta formativa:

*“ Os Cursos EFA (...) são laborais e os que são pós-laborais arrastam-se mais de um ano e tal.”*  
(C3.19.3)

*“ Pós- laboral há alguns, mas depois coisas muito prolongadas as pessoas não querem.”* (C3.19.4)

*“Em termos de certificação escolar e em termos de cursos EFA, não tenho muita noção pelo menos em 2003...havia pouca oferta na nossa região.”* (C4.18.7)

*“...e os adultos têm de ser envolvidos neste processo.  
[negociação que garanta um melhor encaminhamento do adulto]”* (C2.19.2)

*“Eu acho que começou a haver maior oferta de educação e formação de adultos a partir do ano 2005.”* (C4.18.8)

A dificuldade em gerir os horários de trabalho dos adultos e da oferta formativa que estes deveriam frequentar foi outra das dificuldades indicadas, tornando-se necessário envolver o adulto neste processo de flexibilização de horários.

Por último, foi apontada a ausência de articulação entre os diferentes agentes a operar na educação e formação de adultos. No entanto, parece não ter significado para a maioria dos entrevistados, já que foi referido:

*“Os centros não podem dar resposta a tudo...tem de articular com aquilo que são as ofertas formativas, a outras entidades do exterior” (C2.19.1)*

*“As escolas desconheciam este processo e quando chegavam lá alunos com este diploma para fazer o prosseguimento de estudos não sabiam que esses diplomas existiam.” (C4.12.4 )*

**Quadro 74. Sub-categoria D4: Instabilidade das equipas técnicas**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
<b>D4 – Instabilidade das equipas técnicas</b>	Instabilidade (afecção parcial, rotatividade das pessoas)	C2.14.10; C2.7.9; C2.5.8; C2.7.4; C2.6.2; C2.5.5	6	1	6,0
	Difícil articular	C3.6.11; C3.11.4; C3.11.5; C3.11.6; C4.14.12	5	2	2,5
	Inexistência de carreiras	C3.5.8; C3.5.9; C3.17.6	3	1	3,0
<b>Total</b>			<b>14</b>	<b>3</b>	<b>4,7</b>

Quanto às equipas dos Centros, identificámos duas fragilidades: a inexistência de uma carreira profissional e a grande instabilidade das equipas, devido à grande mobilidade dos indivíduos que as constituíam.

Para um dos Centros, a instabilidade da equipa, traduzida na afecção parcial e na rotatividade a que os elementos eram sujeitos, foi a maior dificuldade (6 UR). Para outro dos entrevistados, a inexistência de carreiras para os técnicos de RVCC foi um factor de grande instabilidade no início do processo de RVCC (3 UR).

Uma outra dificuldade, foi a articulação entre os profissionais de RVCC e os formadores, sobretudo na área de Competências-Chave de Matemática para a Vida do Referencial de Competências-Chave de Nível Básico (5 UR). A este nível, um outro entrevistado frisou que sempre houve uma boa articulação entre todos (C4.14.12).

**Quadro 75. Sub-categoria D5: Financiamento**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
<b>D5 – Financiamento</b>	Atraso na aprovação dos pedidos	C3.5.6; C3.5.7; C4.14.8; C4.14.9; C4.16.11	5	2	2,5
	Montante das verbas	C2.4.9; C3.5.2; C3.5.3	3	2	1,5
	Não elegibilidade aluguer espaços	C2.2.3; C3.5.4	2	2	2,0
	Não elegibilidade do equipamento informático	C4.16.5; C4.16.10	2	1	2,0
	Não elegibilidade dos serviços de limpeza	C3.5.5	1	1	1,0
<b>Total</b>			<b>13</b>	<b>3</b>	<b>4,3</b>

No campo financeiro, foram registadas 13 referências, sendo a mais significativa aquela que diz respeito ao atraso na aprovação dos pedidos de financiamento, nos reembolsos das despesas e nos saldos finais. Foram precisamente as razões de ordem financeira que estiveram na base do encerramento de um dos Centros RVCC, em 2005. A não elegibilidade de determinadas despesas, como o aluguer de espaços, aquisição de equipamento informático e os serviços de limpeza foram aspectos que também mereceram as críticas dos entrevistados:

*“...nem havia verbas para aluguer de espaço físicos...” (C2.2.3)*

*“...o grande constrangimento da não elegibilidade da renda das instalações.” (C3.5.4)*

*“...nem havia verbas para aluguer de espaço físicos...” (C2.2.3)*

*“Depois, temos a questão da limpeza...também não é elegível.” (C3.5.5)*

*“... nós não tínhamos financiamento para equipamentos...” (C4.16.5)*

*“As coisas agora melhoraram em termos de reembolso.” (C3.5.6)*

*“No início, era caótico, tudo muito atrasado.” (C3.5.7)*

**Quadro 76. Sub-categoria D6: Metas vs Contexto**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
<b>D6- Metas vs Contexto</b>	Exigência dos números	C2.3.2; C2.3.3; C2.13.5; C2.13.6; C3.10.9; C3.10.12; C3.15.1; C3.15.2; C4.12.7	9	3	3,0
	Ausência de “negociação” territorial	C2.12.7; C2.12.8; C2.12.9; C2.13.1	4	1	4,0
<b>Total</b>			<b>13</b>	<b>3</b>	<b>4,3</b>

As metas também foram difíceis de gerir, pois era elevado o número de inscritos e de certificados exigidos a cada centro. Por outro lado, houve sempre a preocupação de realizar os processos com rigor e qualidade num tempo que muitas vezes não era compatível com essas determinantes. Parece-nos que foi um aspecto significativo já que foi referido por três dos quatro entrevistados.

*“... o que era realmente importante e o que mostra trabalho não são as inscrições, mas os reconhecimentos de competências e os certificados e a esse nível nós estávamos muito bem.” (C2.13.6)*

*“ No pólo oposto, eu pinha as metas porque é um processo que precisa de tempo.” (C3.10.9)*

**Quadro 77 - Sub-categoria D7: Burocracia**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
<b>D7 - Burocracia</b>	Excesso de documentação	C2.14.5; C3.8.17; C3.8.18; C3.9.9; C4.15.13; C4.15.14	6	3	2,0
	Ausência de Base de Dados	C2.14.6; C2.14.7	2	1	2,0
	Demora dos impressos do INCM	C4.15.15; C4.16.1	2	1	2,0
	Atraso na devolução de documentos	C4.16.2	1	1	1,0
<b>Total</b>			<b>11</b>	<b>3</b>	<b>3,7</b>

Relativamente à carga burocrática associada ao processo de RVCC, esta traduzia-se no excesso de documentação que implicava demasiados registos escritos:

*“...era uma burocracia total!” (C4.15.13)*

*“Nós temos uma carga horrível burocrática, administrativa horrível. (C3.8.17)*

Esta carga burocrática resultava, também, da ausência de uma base de dados (na altura não existiam o SIIFSE<sup>155</sup> e o SIGO<sup>156</sup>, como actualmente) e também da demora dos impressos solicitados à Imprensa Nacional-Casa da Moeda (INCM) que, depois de preenchidos, eram enviados para Lisboa. O atraso na devolução dessa documentação foi apenas registado por um dos entrevistados. Esta sub-categoria apenas não foi referida por uma dos entrevistados como uma das dificuldades sentidas no exercício das suas funções:

<sup>155</sup> SIIFSE – Sistema Integrado de Informação do Fundo Social Europeu

<sup>156</sup> SIGO – Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa.



*"As questões burocráticas eram muitas, muitas..." (C2.14.5)*

*"Nós temos uma carga horrível burocrática, administrativa horrível." (C3.8.17)*

*"O SIFSE inicialmente não existia." (C2.14.6)*

*"Eram impressos da Casa da Moeda e muitas vezes não estavam disponíveis." (C4.15.15)*

*"Houve certificados que demorou um ano a serem devolvidos o que em termos de projecto de vida da pessoa é muito limitador!" (C4.16.2)*

## 5. Categoria E – ESTRATÉGIAS IMPLEMENTADAS (face às dificuldades)

Face às dificuldades e constrangimentos identificados na categoria anterior, os entrevistados indicaram também as estratégias que implementaram na tentativa de ultrapassar, ou minimizar, os efeitos negativos dessas dificuldades.

**Quadro 78. Sub-categoria E1: Promover o trabalho de equipa**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
E1 - Promover o trabalho de equipa	Acompanhamento permanente	C1.7.4; C1.6.5; C1.10.12 C1.11.1; C1.11.2; C1.10.13; C1.10.14; C3.6.12; C3.7.2; C3.7.3; C3.7.6; C4.15.6	12	3	4,0
	"Estágio"/ contacto com outras equipas	C1.6.4; C3.17.5	2	2	1,0
	Estabilidade	C3.17.4	1	1	1,0
<b>Total</b>			<b>15</b>	<b>3</b>	<b>5,0</b>

Mais de metade dos entrevistados referiu-se às estratégias que utilizou para unir a equipa, sendo a mais relevante o acompanhamento permanente da equipa (12 UR), por parte do Director/Coordenador, promovendo momentos de discussão dos documentos e das competências trabalhadas com os adultos. Por outro lado, foi importante o contacto com outras equipas sugerindo-se o "estágio" que consistiu num período em que os elementos das equipas, interactuavam com outras equipas de RVCC. As reuniões surgiram como estratégia de encontro entre os membros, os quais deveriam estar afectos por um maior período de tempo, capaz de garantir a estabilidade pessoal e do projecto em si:

*"Conversa, discussão...discutíamos os documentos." (C1.7.4)*

*"Telefonávamos uns aos outros. Conversávamos..." (C1.6.4)*

*"Os técnicos que entram nas equipas estarem uma semana noutras equipas..." (C3.17.5)*

*"O estar no centro mais tempo." (C3.17.4)*

**Quadro 79. Sub-categoria E2: Criar melhores condições de trabalho**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
E2 – Criar melhores condições de trabalho	Construção/adaptação de instrumentos	C3.6.7; C2.7.3; C2.7.6; C3.4.3; C1.7.6; C2.18.8; C3.15.9; C2.7.5; C2.7.7; C2.7.8; C3.10.5; C3.10.6; C2.6.1	13	3	4,3
	Aumentar a (in)formação	C4.12.8; C2.12.4; C2.18.6; C2.18.7; C3.6.5.	5	3	1,7
	Mais espaços de trabalho	C3.6.6	1	1	1,0
<b>Total</b>			<b>18</b>	<b>4</b>	<b>4,5</b>

A maioria dos entrevistados (75%) referiu que se empenhou na adaptação e construção de materiais de divulgação para fazer face à ausência de materiais adequados e à insuficiência daquele que existia - KIT de instrumentos de mediação (como as grelhas para registo de competências validadas) utilizado no decorrer do processo. Dessa forma, pretendiam contribuir para melhorar o processo de RVC suportado na metodologia de Balanço de Competências. Nessa linha de preocupação, um dos entrevistados referiu que a equipa decidiu, para a fase de avaliação final do processo, criar a *Folha em Branco*, que se constituía como um instrumento de auto-avaliação do adulto acerca do processo de RVCC:

*"Este Kit que nós criámos, com base no que a ANEFA nos deu, com mais alguns instrumentos que fomos introduzindo." (C2.7.3)*

*"Adaptação dos materiais do KIT..." (C3.4.3)*

*"Porque, no fundo, é pensar em instrumentos que nos possibilitem uma maior transposição das competências e que agilizem também o próprio processo interno." (C2.6.1)*

Os entrevistados procuraram também aumentar a formação para os adultos que necessitavam de ofertas formativas. Procurou-se consciencializar os adultos de duas formas:

i) De um lado, aqueles que não tinham as competências necessárias eram alertados para as suas reais competências, no sentido de procurarem respostas fora do Centro (para além das 25 horas disponibilizadas a cada adultos no conjunto das 4 áreas de competências-chave do Referencial):

*“Sim, porque nós fazíamos uma recolha semanal e mensal também de tudo o que eram ofertas formativas na zona para poder disponibilizar formação para os nossos adultos.” (C2.18.7)*

*“...e começámos a fazer um levantamento de cursos de formação que existissem de TIC para aconselharmos as pessoas a irem.” (C3.6.5)*

ii) Do outro lado, procuraram pôr em prática medidas que aumentassem a motivação das pessoas para a qualificação; criaram-se novos instrumentos de divulgação, mais acessíveis e compreensíveis, para a população a que se destinavam:

*“Claro que convocávamos as pessoas que tinham menos de 9 anos de escolaridade.” (C4.12.8)*

*“...tivemos a preocupação de fazer um panfleto acessível e fácil de compreender” (C2.12.4)*

*“A solução era consciencializar as pessoas sobre quais eram as competências do referencial nas quais elas tinham lacunas” (C2.18.6)*

Os entrevistados procuraram, também, criar melhores condições ao nível dos espaços e instrumentos de trabalho e no aumento da informação junto da população-alvo dos Centros de RVCC. Assim, na área de TIC, um dos entrevistados refere que foi necessário investir nessa área:

*“Conseguimos resolver isso com uma sala de informática,” (C3.6.6)*

*“...fizemos um manual de informática.” (C3.6.7)*

**Quadro 80. Sub-categoria E3: Controlo do processo**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
E3 – Controlo do processo	Criação de bases de dados próprias	C2.14.8; C4.15.9; C4.15.10	3	2	1.5
	Aparecimento de bases de dados comuns	C3.11.1; C3.11.2; C3.11.3	3	1	3.0
	Impressos on-line	C4.16.3	1	1	1.0
<b>Total</b>			<b>7</b>	<b>3</b>	<b>2,3</b>

O aumento do controlo do processo foi referido por três entrevistados, de acordo com os quais se registou uma melhoria através do recurso de estratégias adequadas, nomeadamente:

- i)* a criação de bases de dados próprias (3 UR);
- ii)* o aparecimento de uma base de dados comum aos Centros, com referência ao SIGO;
- iii)* acesso aos impressos on-line, pese embora os constrangimentos que lhe estão associados:

*“Fomos nós próprios que começámos a fazer a nossa base de dados.” (C2.14.8)*

*“Tivemos sempre uma base de dados própria para haver um controlo correcto dos dados dos adultos. (C4.15.9)*

## 6. Categoria F – Avaliação do Processo de RVCC

Nesta categoria, procurou-se conhecer e caracterizar a avaliação que os inquiridos, no exercício das funções de Director/Coordenador, realizaram do processo de RVCC, ocorrido no período em estudo.

**Quadro 81. Sub-categoria F1: O próprio Processo de RVCC (em geral)**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
<b>F1 – O próprio Processo de RVCC (em geral)</b>	Novo paradigma	C1.4.4; C1.4.6; C1.5.9 C1.6.1; C1.7.8; C1.7.9; C1.8.2; C1.8.3; C1.8.4; C1.8.6; C3.23.1	11	2	5,5
	Inovador	C1.3.8; C1.3.9; C1.3.10 C2.20.13; C3.4.8; C3.4.9	6	3	2,0
	Moroso	C1.3.6; C1.4.2; C1.4.3 C2.8.7; C2.8.14; C1.2.8	6	2	3,0
	Necessidade de credibilidade	C1.6.13; C1.6.14; C1.12.2 C2.12.3; C2.17.8	5	2	2,5
<b>Total</b>			<b>28</b>	<b>3</b>	<b>9,3</b>

Relativamente ao processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (28 UR), estas experiências em estudo foram construídas de uma relação muito próxima entre os técnicos, os adultos e os elementos de toda a equipa, implicando *“Justiça, entrega e amor.” (C3.23.1)*, porque *“nós discutíamos os dossiers...discutíamos as razões e os instrumentos que usávamos...” (C1.5.9)*.

Na altura, estas abordagens de qualificação eram processos inovadores, contrastando com o modelo escolar de ensino aprendizagem, visto como único meio de obter,

formalmente, a certificação. Os processos de RVCC tinham uma duração variável e eram evolutivos. De início, demoravam mais tempo devido à inexperiência na realização dos mesmos:

*“...este processo ao nível das habilitações académicas e ao nível da certificação profissional foi de facto muitíssimo importante.” (C2.20.13)*

Relativamente aos processos, foi abordada, por metade dos inquiridos, a necessidade de os credibilizar, pois terão de ser, necessariamente, processos *“transparentes, límpidos e claros para toda a gente, para que seja credível face à sociedade e face à pessoa.”* (C1.6.13). Uma das estratégias apontadas foi o encaminhamento dos adultos para outras respostas formativas, quando não reuniam o perfil para a realização de um processo de RVCC:

*“A credibilidade não é só fazer; é fazer por essa via e encaminhar quando tem de ir para outras vias.”* (C1.6.14 9)

*“...era um processo que não estava credibilizado junto da população.”* (C2.12.3)

De referir que um dos dois inquiridos chegou, inclusive, a manifestar a sua preocupação pela *“descredibilização”* (C2.17.8) que o processo parecia estar a atravessar à data da realização do presente estudo.

**Quadro 82. Sub-categoria F2: Metodologia do Balanço de Competências**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
F2 – Metodologia do Balanço de Competências	Personalização da intervenção	C2.10.12; C2.10.13; C3.4.4; C3.4.5; C3.4.6; C3.4.7	6	2	3.0
	Distanciamento das práticas escolares	C3.3.5; C3.3.6; C3.3.7; C3.1.6; C3.7.4	5	1	5.0
	Histórias de vida	C3.21.2; C4.7.9 C4.7.8; C4.8.1	4	2	2.0
	Grupos pequenos	C2.10.14 C2.10.15	2	1	2.0
<b>Total</b>			<b>17</b>	<b>3</b>	<b>5,7</b>

A metodologia utilizada no Processo de RVCC, designada Balanço de Competências (BC) (referida por 3 entrevistados) foi definida como uma metodologia diferente e distante do que se faz na escola. O distanciamento das práticas escolares foi um aspecto evidenciado, com algum significado, por um dos entrevistados (5 UR), uma

vez que a “... metodologia e a filosofia é tão diferente e distante do que se faz na escola.” (C3.3.5).

Nos Centros de RVCC, procurou-se assegurar uma intervenção personalizada, pese embora se considerasse que não foi possível ter uma “*uma intervenção completamente individualizada, embora personalizada porque não há espaço para isso.*” (C3.4.6). No entanto, foi importante a implicação, desde logo, do adulto no processo, pois o processo é um “*trabalho baseado nas histórias de vida e na valorização das competências adquiridas ao longo da vida!*” (C4.7.9).

Um outro inquirido reforçou, também, a importância da **formação de grupos pequenos** na realização das sessões em grupo.

De seguida, trataremos de analisar a opinião dos entrevistados acerca do impacto do processo de RVCC nas seguintes dimensões de vida dos adultos: pessoal (20 UR), comunitária/social/cultural (18 UR), académica (15 UR), profissional (13 UR) e empresarial/económica (11 UR).

**Quadro 83. Sub-categoria F3: Impactos do processo de RVCC na dimensão pessoal (opinião dos Directores/Coordenadores)**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
<b>F3 – Impactos do processo de RVCC na dimensão pessoal (opinião dos Directores/Coordenadores)</b>	Reforço da auto-estima	C1.11.9; C2.15.2; C2.15.9; C2.15.10; C3.8.11; C3.11.14; C4.17.1; C4.17.4; C4.17.6; C4.17.15	10	4	2,5
	Reconhecimento si próprio e dos outros	C1.12.3; C1.12.4; C1.12.5; C1.12.6	4	1	4,0
	Partilha com os outros	C1.12.7; C1.12.8; C1.12.9; C4.17.2	4	2	2,0
	Aumento da motivação	C1.11.12; C2.15.11	2	2	1,0
<b>Total</b>			<b>20</b>	<b>4</b>	<b>5,0</b>

A **dimensão pessoal** foi, como já referimos, a que se revelou mais significativa sob o ponto de vista do impacto no adulto, de acordo com a opinião dos inquiridos. O processo contribuiu, essencialmente, para o reforço da auto-estima e da motivação dos adultos:

“*Para algumas pessoas, este processo despoletou uma valorização pessoal muito grande,*” (C2.15.9)

“*Sentem-se mais valorizados.*” (C3.8.11)

“*...ao nível da auto-estima em que a pessoa aprende a ver o seu percurso de vida e a identificar competências que é uma coisa que as pessoas normalmente não fazem.*” (C4.17.6)

*“Nas sessões de júri, vê-se a alegria e motivação que as pessoas têm em fazer aqueles processos.”  
(C1.11.12)*

Por outro lado, a referência ao reconhecimento que o adulto assume de si e dos outros, fez com que o processo fosse um trabalho de introspecção que permitiu um auto-conhecimento das capacidades e competências que possuía e também a partilha com os outros, pois foi uma experiência vivenciada em grupo.

**Quadro 84. Sub-categoria F4: Impactos do processo de RVCC na dimensão comunitária/social/cultural (opinião dos Directores/ Coordenadores)**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
F4 – Impactos do processo de RVCC na dimensão comunitária/social/cultural (opinião dos Directores/ Coordenadores)	Aumento do estatuto social e comunitário	C1.12.1; C3.14.1; C3.14.2; C3.14.3; C3.14.4; C3.14.5; C3.14.6; C4.18.4	8	3	2,7
	Reforço da cidadania	C2.14.9; C2.17.2; C2.17.3; C2.17.4; C3.13.3	5	2	2,5
	Novos projectos	C3.13.4; C3.13.5; C3.13.6; C3.13.7; C3.13.8	5	1	5,0
<b>Total</b>			<b>18</b>	<b>4</b>	<b>4,5</b>

Em segundo lugar, a **dimensão comunitária/social** surgiu evidenciada no aumento do estatuto social e comunitário dos indivíduos, no reforço da cidadania e na possibilidade de concretização de novos projectos.

O processo parece ter sido um *despertador de consciências*, pois a reflexão que se exigiu aos adultos, parece ter aumentado a consciência do que os envolve e, ao mesmo tempo, tornou-os mais interventivos no seu projecto de vida pessoal e na comunidade em que vivem. O processo parece ter funcionado como um meio de afirmação social dos saberes e conhecimentos, conferindo um estatuto mais importante perante os familiares e amigos, impacto este que, nas comunidades mais pequenas, é ainda, mais evidente.

**Antes do início dos processos, muitos adultos pareciam ter vergonha de assumir a sua baixa escolaridade** e, por isso, concluir com sucesso, o processo de RVCC, foi sinónimo de satisfação pessoal:

*“Havia muitas pessoas que diziam ter vergonha da sua escolaridade” (C3.14.2)*

*“...para elas é um engrandecimento dizer que tem o 9.º ano.” (C3.14.3)*

O processo RVCC parece, também, ter **induzido as pessoas a iniciar novos projectos vitais**, quando **tomaram consciência de que podiam fazer mais coisas**, além daquelas que já realizaram. De acordo com a opinião de um dos entrevistados, esta convicção é baseada num processo de revalorização da auto-estima, uma vez que *“Para mim este processo tem de servir para as pessoas voltarem a acreditar nelas,”* (C3.13.5)

**Quadro 85. Sub-categoria F5: Impactos do processo de RVCC na dimensão académica (opinião dos Directores/ Coordenadores)**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
F5 – Impactos do processo de RVCC na dimensão académica (opinião dos Directores/ Coordenadores)	Continuar os estudos	C2.15.5; C2.15.6; C2.15.7 C2.15.8; C2.15.12; C2.16.1; C2.16.9; C2.16.10; C2.17.1; C3.18.8; C4.4.14; C4.17.10; C4.17.13; C4.17.14; C4.18.6	14	3	4,7
	Obter a qualificação profissional	C3.14.9	1	1	1,0
<b>Total</b>			<b>15</b>	<b>3</b>	<b>5,0</b>

Em terceiro lugar, a **dimensão académica**, num total de 15 UR, 14 dizem respeito ao prosseguimento de estudos. Esta era uma possibilidade, para muitos, impossível de concretizar, até à data, devido à dificuldade em conciliar a vida pessoal e profissional com os estudos em regime pós-laboral:

*“Muitas destas pessoas tinham o 5.º ou o 6.º anos e não conseguiam conciliar a sua vida pessoal e profissional com o ensino recorrente e era extremamente desgastante para eles.”* (C2.15.6)

Metade dos indivíduos inquiridos referiu, de forma indirecta, o insucesso das medidas de educação de adultos, nomeadamente o Ensino Básico Recorrente de Adultos, cuja organização e construção curricular *“ não eram funcionais e despropositados face à experiência de vida que tinham”* (C2.15.8), não se adequando, por isso, às condições e necessidades de um público adulto e no activo.

A qualificação escolar de nível básico, obtida através do processo de RVCC, foi também importante para obter a qualificação profissional.



**Quadro 86. Sub-categoria F6: Impactos do processo de RVCC na dimensão profissional (opinião dos Directores/ Coordenadores)**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
F6 – Impactos do processo de RVCC na dimensão profissional (opinião dos Directores/ Coordenadores)	Progressão na carreira	C1.10.2; C2.15.3; C2.15.4 C3.12.1; C4.17.11; C4.18.2 C4.17.12	7	4	1,8
	Expectativa de novo emprego	C1.10.1; C1.11.10 C1.11.11; C3.11.13	4	2	2,0
	Mudança de atitude	C1.12.11; C1.12.12	2	1	2,0
<b>Total</b>			<b>13</b>	<b>4</b>	<b>3,3</b>

Na **dimensão profissional** (laboral/carreira), destaque para a possibilidade de progressão na carreira, que o aumento de qualificação promoveria. Alguns adultos, embora tenham continuado a exercer as mesmas funções mudaram de categoria, o que poderá ter significado maiores rendimentos e, conseqüentemente, melhoria das condições de vida.

Na opinião dos entrevistados, a maior parte das pessoas decidiu realizar o processo de RVCC, com a expectativa de alterar a situação profissional, embora também reconhecido que isso nem sempre se evidenciou.

*“...este processo permitiu a muitos deles a progressão nas carreiras, ” (C2.15.3).*

*“...às vezes as coisas podem não correr bem e desmotivar ainda mais mas isso é um problema do mercado de trabalho. ” (C1.11.11)*

**Quadro 87. Sub-categoria F7: Impactos do processo de RVCC na dimensão empresarial/económica (opinião dos Directores/ Coordenadores)**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
F7 – Impactos do processo de RVCC na dimensão empresarial/económica (opinião dos Directores/ Coordenadores)	Dificuldade em disponibilizar os empregados	C3.12.7; C3.12.4; C3.12.5; C4.12.1; C4.13.3; C4.13.4 C4.13.5	8	2	4,0
	Ausência de benefício para os empregados	C1.10.3 C1.10.4	2	1	2,0
	Aumento dos níveis qualificação dos quadros	C3.12.6	1	1	1,0
<b>Total</b>			<b>11</b>	<b>3</b>	<b>3,7</b>

A **nível empresarial/económico**, os inquiridos revelaram o ainda incipiente envolvimento das empresas em matéria de qualificação dos respectivos quadros. Apenas

um Centro relatou a experiência desenvolvida com uma empresa, evidenciando os benefícios para a mesma, por exemplo, na apresentação de candidaturas a projectos, para as quais são exigidos determinados níveis de qualificação dos respectivos quadros.

Metade dos entrevistados considerou que **houve dificuldade em disponibilizar os funcionários para os processos de qualificação/formação** e que isso inviabilizou a oportunidade que muitos poderiam ter tido para elevar o nível de qualificação (8 UR). Por outro lado, nem sempre parece existir uma relação de causa-efeito entre o aumento de qualificação e uma melhoria no emprego (2 UR). **Sugere-se, inclusive, a necessidade de um maior investimento em medidas e incentivos de mobilização das empresas e do próprio Estado, no projecto de qualificação dos adultos:**

*“Eu acho que era importante haver medidas...e tinham que ser medidas governamentais.”  
[envolvimento empresas] (C3.12.7)*

*“A mais valia para os empresários provavelmente será quando se confrontarem com um projecto para o qual não têm a escolaridade necessária” (C3.12.4)*

*“...este ano caíram 5 cursos de formação porque não foram dadas as autorizações às pessoas irem fazer a formação que é em horário laboral.” (C4.12.11)*

*“Também temos aí uma experiência interessante: uma empresa que está a candidatar-se à certificação (...) e por isso tem vantagem que as pessoas tenham mais escolaridade e estejam em processo de formação.” (C3.12.6)*

**Quadro 88. Sub-categoria F8: Valorização da aprendizagem**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
F8 – Valorização da aprendizagem	Autonomia na aprendizagem	C4.17.16; C4.17.17 C4.18.3; C4.18.9	4	1	4.0
	Importância dos contextos não formais e informais de aprendizagem	C4.17.7; C4.17.8 C4.17.9	3	1	3.0
<b>Total</b>			<b>7</b>	<b>1</b>	<b>7,0</b>

Um outro aspecto relevado apenas por um dos entrevistados foi a **valorização da aprendizagem em contextos não formais e informais**, como consequência do trabalho desenvolvido nos centros.

*“...atribuir importância aquilo que é aprendido fora da escola ou dos sistemas formais de ensino.” (C4.17.7)*

*“Em relação à valorização da aprendizagem, é empírico, é pela observação.” (C4.18.3)*

“...sempre que alguém aprende a valorizar-se e a aprender com autonomia, está a valorizar-se e a contribuir, indirectamente, para que outras pessoas o possam fazer.” (C4.18.9)

**Quadro 89. Sub-categoria F9: Rede de Centros RVCC**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
F9 – Rede de Centros RVCC	Cooperação entre os Centros	C3.8.5; C3.8.6; C3.8.7	3	1	3.0
<b>Total</b>			<b>3</b>	<b>1</b>	<b>3,0</b>

Relativamente à Rede de Centros, apenas um indivíduo fez referência à relação de proximidade que, na altura, havia entre os Centros, relevando a necessidade de continuar a apostar em estratégias de encontro e partilha de experiências entre os Centros: “*Continuamos a sentir essa necessidade.* (C3.8.7)

## **7. Categoria G – Perspectivas face ao futuro do Processo de RVCC**

Face ao futuro do processo de RVCC, questionámos os entrevistados acerca do alargamento da Rede então existente e do Sistema de RVCC, ao nível secundário. Foram apontadas potencialidades e também alguns receios desse alargamento (Quadro 90).

**Quadro 90. Sub-categoria G1: Alargamento da Rede de Centros de RVCC**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores		Indicadores	UR	UE	UR/UE
<b>G1 - Alargamento da rede de Centros de RVCC</b>	<b>Potencialidades</b>	Resposta às necessidades efectivas	C1.13.5; C1.14.4; C2.18.2; C2.18.4; C3.20.1	5	3	1,7
		Promoção dos níveis de certificação escolar do país	C4.19.2; C4.19.3	2	1	2.0
		Rentabilizar recursos existentes	C2.20.1	1	1	1.0
	<b>Receios</b>	Massificação	C1.13.13; C1.14.1; C1.14.2; C1.14.3; C2.17.5; C2.18.1; C2.20.2; C3.17.1; C4.19.5	9	4	2.3

		Escolarização do processo RVCC	C2.20.3; C2.20.5; C2.20.6; C2.20.4; C3.17.2	5	2	2,5
		Assimetria nos territórios	C1.13.9; C4.19.7; C4.19.8; C4.19.9	4	2	2,0
		Monitorização	C1.13.8; C3.16.4; C4.19.6	3	3	1,0
<b>Total</b>				<b>29</b>	<b>4</b>	<b>7,3</b>

Na opinião dos responsáveis dos Centros, o alargamento da rede de Centros de RVCC parecia, então, fazer já sentido, desde que correspondesse a necessidades efectivas das populações. Os critérios de alargamento, baseados apenas em indicadores estatísticos nacionais, deveriam ser complementados com mecanismos específicos para que as pessoas sentissem, efectivamente, a necessidade de se qualificarem. O alargamento parecia ser, indiscutivelmente, benéfico para o aumento dos níveis de qualificação do país, face aos parceiros europeus. Por outro lado, houve quem afirmasse, ainda, que esse alargamento da rede às entidades públicas (escolas do Ministério da Educação) seria o resultado da necessidade de rentabilizar os recursos aí existentes:

*“Que o alargamento corresponda a uma necessidade do público a quem se dirige.” (C1.14.4)*

*“Considero que sim, que é importante mas não se pode ter...e só pensar em números.” (C2.18.2)*

*“...com base nas efectivas necessidades das pessoas (...) E se for pela estatística nacional, que se criem mecanismos para que as pessoas sintam essa necessidade. [alterações para melhorar]” (C3.20.1)*

*“Percebo o porquê do alargamento às escolas, mesmo em termos do próprio país (...) é uma mais valia na medida em que temos o aproveitamento de todos estes recursos.” (C2.20.1)*

*“Isso é muito importante, em termos da equiparação de Portugal ao resto da Europa. Nesse sentido, todos os centros são poucos para fazer esse trabalho.” (C4.19.3)*

Sobre o alargamento da rede de centros, foram também apontados alguns receios. Um deles relacionava-se com a eventual massificação dos processos. Foi uma preocupação referida por todos os entrevistados, pois poderá induzir a alguma perda de qualidade, caso não hajam mecanismos de monitorização e acompanhamento capaz de dar resposta às solicitações, o que apenas será possível através do reforço da capacidade técnica das estruturas responsáveis pelo acompanhamento e monitorização dos Centros.

Outro receio apontado foi a eventual escolarização do processo, recorrendo-se a matrizes e modelos marcadamente escolares, particularmente nos Centros sedeados em escolas. Também o crescimento de competitividade entre os territórios de intervenção, numa luta quase autofágica, caso esse alargamento não fosse suportado em indicadores sociais e de qualificação dos territórios, o que poderia ser uma fragilidade:

*" (... )conheço outras pessoas que não conseguiram distanciar-se daquilo que é o método de ensino tradicional." (C2.20.4)*

*"Eu acho que eles vão certificar...fazer um trabalho rigoroso, mas acho que vão escolarizar." (C3.17.2)*

**Quadro 91. Sub-categoria G2: Alargamento do Processo de RVCC ao Nível Secundário**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores		Código dos Indicadores	UR	UE	UR/UE
G2 - Alargamento do Processo de RVCC ao Nível Secundário	Potencialidades	Exigência e complexidade	C1.14.9; C3.18.3; C3.18.4; C3.18.5; C3.18.6; C3.18.7; C3.18.3; C3.18.4; C3.18.5; C3.18.6; C3.18.7	11	2	5,5
		Pertinência do alargamento até ao ensino superior	C1.14.6; C1.14.7; C2.18.3; C4.22.1; C3.18.2	5	4	1,7
	Constrangimentos	Garantir a qualidade dos processos	C4.23.2 C4.23.3	2	1	2,0
		Dificuldades na implementação RCC-NS	C4.23.1	1	1	1,0
<b>Total</b>				<b>19</b>	<b>4</b>	<b>4,8</b>

Face ao alargamento do Processo de RVCC ao Nível Secundário, os inquiridos identificam algumas potencialidades e constrangimentos.

Quanto às potencialidades, todos os inquiridos reiteraram a pertinência desse alargamento até mesmo ao ensino superior.

A exigência e complexidade do Referencial de Competências-Chave foram aspectos positivos e que surgem como sinal de evolução face ao anterior referencial, com uma nova abordagem, na medida em que se encontra menos escolarizado, exigindo, também, indivíduos com mais autonomia e com uma *"capacidade de gerirem, elas próprias, aquele percurso"* (C3.18.6).

"...acho que foi um processo ganho no Básico e não se perca no secundário." (C1.14.9)

"Eu acho que é outra dimensão na abordagem." (C3.18.3)

"Acho que o referencial está menos escolarizado" (C3.18.4)

Os constrangimentos foram referidos apenas por um entrevistado, como uma advertência para a necessidade de realizar os processos com qualidade, facto que pode determinar alguma dificuldade em "arrancar" com o RVCC de Nível Secundário, precisamente, devido à sua complexidade.

**Quadro 92. Sub-categoria G3: Alterações a implementar no processo de RVCC**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores	Código dos Indicadores	UR	UE	UR/UE
<b>G3 – Alterações a implementar no processo de RVCC</b>	Frequência do acompanhamento/ avaliação	C1.13.10; C1.13.11; C1.15.9; C1.15.10; C1.14.5; C1.13.12; C2.19.4; C2.19.5; C2.19.6; C4.23.5; C4.19.4	11	3	3,7
	Aumento do n.º de avaliadores externos	C1.14.11; C1.14.12; C1.15.1; C1.15.2; C1.15.3; C1.15.4; C1.15.5; C1.13.7	8	1	8,0
	Alterações nas áreas de Competências-Chave do Nível Básico	C3.20.2; C3.20.4; C3.20.5; C3.20.6; C3.17.3; C4.24.5; C4.24.4	7	2	3,5
	Reforço das equipas técnico-pedagógicas	C3.16.2; C3.16.5; C4.23.4; C4.23.7; C4.23.8	5	2	2,5
	Criação de patamares de metas de financiamento	C3.19.8; C3.21.6; C3.21.7; C3.17.7; C4.23.6	5	2	2,5
	Aumento da idade mínima de acesso	C1.13.3; C1.13.4 C1.13.60; C1.14.10	4	1	4,0
	Melhoria dos sistemas de registo de informação adequados	C1.15.6; C1.15.7; C1.15.8	3	1	3,0
	Estratégias de motivação das pessoas para a qualificação	C3.12.3; C3.16.1	2	1	2,0
	Partilha de experiências	C3.16.3; C3.19.7	2	1	2,0
	Melhoria no diagnóstico/triagem dos adultos	C3.19.1	1	1	1,0
<b>Total</b>			<b>48</b>	<b>4</b>	<b>12,0</b>

Os entrevistados identificaram algumas situações que, na sua opinião, seriam essenciais para garantir a melhoria do sistema de RVCC, no Alentejo e em Portugal (48 UR), das quais se destacam:

- (i) **o aumento da frequência do acompanhamento/avaliação dos centros** pelas estruturas competentes para o efeito, através de reuniões e auscultação de quem, efectivamente, está a operar no terreno (11 UR), tendo sido um aspecto relevado por 75% dos entrevistados (3 Directores/Coordenadores).

*“Fazer reuniões com toda a gente.” (C1.15.11)*

*“...só auto-avaliação não chega.” (C2.19.5)*

*“Esse acompanhamento é importante para a qualidade.” (C4.23.5)*

- (ii) **o aumento do número de avaliadores externos**, especificamente significativo para um dos entrevistados (8 UR), tendo em conta que a Bolsa de Avaliadores, então existente, se revelava insuficiente para as necessidades, o que nos leva a concluir que não era uma preocupação generalizada dos entrevistados. Eventualmente, seria uma preocupação associada a um território específico:

*“Aumentar o seu recrutamento” (C1.15.1)*

*“...penso que é um dos momentos mais importantes do processo em termos da exteriorização dele.” (C1.15.5)*

*“Eu acho que é um momento de grande relevância.” (C1.13.7)*

- (iii) **as alterações às Áreas de Competência-Chave do Referencial de Educação e Formação de Adultos de Nível Básico**, com enfoque nos Referenciais de Matemática para a Vida (MV) e de Cidadania e Empregabilidade (CE) e a importância de estudos que contribuam para o processo que conduz à evidência de competências dos adultos (7 UR) foi um aspecto mencionado por metade dos entrevistados:

*“Alterar o referencial de matemática. Era muito importante.” (C3.20.2)*

*“Há critérios de evidência que continuam a estar muito ligados aos modelos escolares.” (C4.24.5)*

*“Não nos faz sentido que seja trabalhada como área autónoma. Para nós a cidadania é transversal às outras áreas todas.” (C3.20.4)*

*“Deveria haver investigação a sério, nomeadamente, na forma de tornar evidente as competências dos adultos.” (C4.24.4)*

- (iv) **o reforço das equipas técnico-pedagógicas e a necessidade de criação de patamares de metas/financiamento com as quais os Centros se comprometam alcançar**, partindo daquilo que já foi a experiência e resultados obtidos, foram aspectos igualmente relevados por metade dos entrevistados (5 referências cada):

*“...eu defendo e isto era ideal que eu acho que deveria existir: cada centro comprometer-se com um conjunto de metas e ser acompanhado pelo cumprimento dessas metas de uma forma qualitativa.” (C3.21.6)*

*“No âmbito do QREN terá que ser pensado um verdadeiro reforço financeiro.” (C4.23.6)*

Outros aspectos foram referidos, isoladamente, embora sejam significativos pela sua frequência, nomeadamente: **i)** o aumento da idade mínima de acesso, propondo-se os 25 anos, em substituição dos actuais 18 anos (4 UR); **ii)** a necessidade de continuar a melhorar os sistemas de registo de informação, com referência ao Sistema Integrado de Gestão da Oferta Formativa - SIGO (3 UR). Ambos os aspectos foram referidos por um dos entrevistados (C1).

Menos significativos para o conjunto de entrevistados, mas que foram relevados no decorrer do estudo, por um dos entrevistados (C3), foram ainda: **i)** a necessidade de encontrar novas estratégias de motivação dos adultos para a qualificação (2 UR); **ii)** a partilha de experiências entre os Centros (2 UR); **iii)** a necessidade de melhorar o diagnóstico e triagem que é feito ao adulto (1 UR), nomeadamente daqueles adultos que tendo feito um processo RVCC de Nível Básico, pretendem, de uma forma imediata, concluir o nível secundário pela mesma via:

*“Eu não fazia processos destes a pessoas que tivessem menos de 25 anos.” (C1.13.4)*

*“O SIGO para ser parte da solução e não do problema.” [necessidade de melhorar para cumprir objectivos para o qual foi criado] (C1.15.7)*

*“Era fundamental criar a necessidade nas pessoas.” (C3.16.1)*

*“...promover encontros entre os Centros que actuam num território, no sentido de compatibilizar, não é uniformizar, harmonizar procedimentos.” (C3.19.7)*



“era uma análise mais cuidada das candidaturas de adultos que fazem processos do básico e se vão inscrever no secundário.” (C3.19.1)

## 8. Categoria H – Educação e Formação de Adultos em Portugal

**Quadro 93. Sub-categoria H1: O Sistema de RVCC no contexto da Educação e Formação de Adultos**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
H1 - O Sistema de RVCC no contexto da Educação e Formação de Adultos	Valorização do conhecimento adquirido	C1.16.1; C1.16.6; C1.16.14; C1.16.4; C1.16.5; C1.16.7; C1.16.8; C1.17.1; C3.10.2; C3.10.3; C3.10.7; C3.10.8; C3.10.10; C3.10.11; C3.21.4; C4.24.1; C4.24.2; C4.24.3; C4.24.6	19	3	6,3
	Resposta adequada aos adultos	C1.16.9; C1.16.10; C1.16.11; C2.20.9; C2.20.10; C2.20.11; C2.20.12.	7	2	3,5
<b>Total</b>			<b>26</b>	<b>4</b>	<b>6,5</b>

Nesta última categoria, o Sistema de RVCC surge evidenciado, no quadro da Educação e Formação de Adultos. Há uma valorização acentuada do conhecimento que o adulto possa trazer e que adquiriu por vias não formais (19 UR). Nestas condições, o RVCC foi considerado uma resposta adequada às necessidades de qualificação/formação da população adulta (7 UR).

A Educação de Adultos engloba um vasto mundo de experiências e contextos, daí a sua complexidade. Todos estes ambientes são valorizados num processo de RVCC, trabalhando-se competências com estreita ligação àquilo que é definido como “*saber fazer, o saber estar e o saber ser.*” (C1.17.1).

No que concerne à Educação e Formação de Adultos, é colocada em evidência a necessidade em recuperar o atraso ao nível das qualificações, sendo o processo de RVCC entendido como “*fundamental mas não deve ser exclusivo*” (C1.16.11). É considerado um percurso “*extremamente benéfico*” (C2.20.11), sendo que “*o sistema foi uma inovação no panorama da Educação e Formação de Adultos*” (C4.24.1), podendo responder, efectivamente, às necessidades dos adultos hoje em dia e valorizar o conhecimento que construíram ao longo da vida.

O processo tem permitido uma reciprocidade de benefícios, quer para o adulto, quer para os técnicos, que têm a possibilidade de concretizar os princípios EFA em que

acreditam, numa perspectiva de trabalho integrado e contextualizado, num determinado território com especificidades sociais, culturais e económicas:

*"A gente sabe que aprendemos uns com os outros." (C1.16.1)*

*"Uma coisa que eu aprendi com essas vivências foi a valorizar sempre o conhecimento do outro." (C1.16.4)*

*"A mais-valia do sistema é trabalho de desenvolvimento local – trabalho integrado." (C4.24.3)*

## **6.2. A opinião dos Profissionais de RVCC**

No que respeita aos Profissionais de RVCC dos Centros, inquirimos quatro (um por centro estudado). Pelo facto de acompanharem o adulto ao longo do processo, considerámos que, os técnicos que constituem a equipa, seriam uma boa fonte de informação, tendo em vista a consecução dos objectivos da nossa investigação.

Como se referiu, o instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada, cujos objectivos foram os seguintes:

- Conhecer o percurso de vida profissional dos Profissionais de RVCC nos Centros;
- Conhecer a constituição da Equipa Técnico-Pedagógica dos Centros RVCC;
- Conhecer o processo de recrutamento dos elementos da Equipa Técnico-Pedagógica dos Centros RVCC;
- Conhecer o perfil profissional e académico definido para os Profissionais de RVCC;
- Compreender a função dos Técnicos de RVCC no desenvolvimento do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências;
- Caracterizar a metodologia utilizada pelos Profissionais de RVCC no processo de reconhecimento e validação de competências dos adultos;
- Identificar os constrangimentos sentidos pelos Profissionais de RVCC no decorrer da sua experiência no Centro;
- Avaliar os impactos do processo de RVCC desenvolvido pelo Centro na perspectiva dos técnicos envolvidos no processo;
- Conhecer as perspectivas dos entrevistados face ao futuro do processo de RVCC.

O **guião da entrevista semi-estruturada** (cf. Anexo 6), que serviu de suporte à realização da mesma, era constituído por 8 tópicos, além do ponto prévio da legitimação da mesma, em que, entre outros aspectos, se informa o entrevistado acerca do tema e dos objectivos da investigação que se está a realizar:

- I. Localização do Centro;
- II. Percurso Profissional dos Profissionais de RVCC nos Centros
- III. Equipa do Centro de RVCC;
- IV. Funções do Profissional de RVCC
- V. Dificuldades sentidas
- VI. Avaliação do processo de RVCC
- VII. Perspectivas face ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
- VIII. Educação e Formação de Adultos em Portugal

#### **6.2.1. Análise da informação das categorias da entrevista**

Após a leitura e análise da informação recolhida, esta foi organizada, dando origem a **11 categorias**:

- A)* contexto territorial;
- B)* percurso profissional dos Profissionais de RVCC;
- C)* caracterização da equipa do Centro de RVCC;
- D)* funcionamento dos Centros de RVCC;
- E)* caracterização do processo de RVCC;
- F)* dificuldades sentidas no decorrer do processo de RVCC;
- G)* estratégias para ultrapassar as dificuldades;
- H)* avaliação do processo de RVCC na vida dos adultos certificados;
- I)* avaliação da experiência na vida dos entrevistados;
- J)* perspectivas face ao futuro do processo de RVCC;
- L)* educação e formação de adultos em Portugal.

Para cada uma das categorias, é apresentado um quadro auxiliar à análise de conteúdo, no qual consta a identificação da(s) sub-categoria(s) e, para cada uma destas, indicado(s) o(s) indicador(es) e respectivo(s) conteúdo(s), as frequências absolutas das unidades de registo (UR) e das unidades de enumeração (UE) e a taxa UR/UE. A totalidade dos conteúdos descritivos de cada indicador é apresentada no Anexo 10.

## 1. Categoria A - Contexto Territorial

**Quadro 94. Sub-categoria A1: Características económicas e sociais**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
A1 – Características económicas e sociais	Fraco tecido empresarial	P2.1.5; P2.1.7; P2.1.6	3	1	3,0
	Pobreza	P2.1.3	1	1	1,0
	Envelhecimento	P2.1.4	1	1	1,0
<b>Total</b>			<b>5</b>	<b>1</b>	<b>5,0</b>

*Legenda:* **UR** – unidades de registo; **UE** – unidades de enumeração;

**UR/UE** – quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da sub-categoria (esta nomenclatura aplicar-se-á a todas os quadros auxiliares à análise de conteúdo)

Tal como os Directores/Coordenadores dos CRVCC, na opinião dos técnicos entrevistados (Profissionais de RVCC), o território de intervenção (Alentejo), sob o ponto de vista social, é uma região pobre, a que se associa um elevado envelhecimento da população. Sob o ponto de vista económico, é ainda uma região com um fraco tecido empresarial. As experiências dos adultos centram-se essencialmente na agricultura, comércio e alguma actividade industrial, na zona do Litoral. Esta visão transparece no discurso de um dos entrevistados:

*“É uma área pobre em termos sociais, económicos, culturais...é um problema de todo o Alentejo.” (P2.1.3)*

*“...o envelhecimento é uma realidade.” (P2.1.4)*

*“O fraco tecido empresarial é uma realidade” (P2.1.5)*

**Quadro 95. Sub-categoria A2: Motivos de criação do Centro de RVCC**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
A2 – Motivos de criação do Centro RVCC	Qualificar as pessoas	P2.1.2; P2.1.8; P2.1.10	3	1	1,0
	Acesso a acções de formação	P1.2.3; P4.6.2	2	2	1,0
	Certificação de competências adquiridas no pólo industrial	P4.5.11	1	1	1,0
<b>Total</b>			<b>6</b>	<b>3</b>	<b>2,0</b>

Embora com baixos níveis de qualificação, tornava-se necessário valorizar os conhecimentos e as competências que os adultos foram adquirindo ao longo da vida. Dessa forma, na base da criação dos Centros de RVCC, a motivação das pessoas para os processos de qualificação e de formação, foi um dos aspectos mais importantes que esteve na génese da criação dos Centros de RVCC.

Um maior nível de qualificações foi assumido como condição essencial para a frequência de acções internas das empresas conducente à possibilidade de progressão na carreira (2 UR) e também porque seria uma oportunidade de reconhecer as competências adquiridas num pólo industrial específico, como o de Sines (1 UR):

*“E o nosso trabalho tem sido muito no sentido de motivar as pessoas para processos de formação, escolarização,” (P2.1.8)*

*“Articulávamos com os CRVCC para as pessoas obterem a qualificação e assim candidatarem-se à formação que pretendiam” (P1.2.3)*

*“...também tinha muitos adultos a procurar o RVCC porque como fica perto de Sines há ali um pólo industrial que necessitava do 9.º ano.” (P4.5.11)*

## **2. Categoria B - Percurso Profissional dos Profissionais de RVCC**

**Quadro 96. Sub-categoria B1: Critérios de recrutamento dos Profissionais de RVCC**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
B1 – Critérios de recrutamento dos Profissionais de RVCC	Qualificação específica	P1.3.1; P1.3.2; P2.2.9 P2.6.1; P2.6.2; P2.6.3 P2.6.4; P3.4.3; P3.6.1 P3.10.1; P4.1.3	11	4	2,8
	Prestação de provas	P2.2.4; P2.2.8; P4.1.6 ; P4.1.7	4	2	2,0
	Experiência em Educação e Formação de Adultos	P1.2.1; P1.2.7; P1.2.8	3	1	3,0
	Juventude/ Irreverência	P3.4.2; P3.4.5	2	1	2,0
<b>Total</b>			<b>20</b>	<b>4</b>	<b>5,0</b>

No que respeita aos **critérios de recrutamento**, os 4 Profissionais de RVCC entrevistados referiram os seguintes: *(i)* a qualificação específica (11 UR); *(ii)* a prestação de provas (4 UR); *(iii)* a experiência em educação e formação de adultos (3 UR) e *(iv)* a juventude/irreverência (2 UR).

Em termos de qualificação específica (11 UR), exigia-se qualificação na área das Ciências Sociais e Humanas (Psicologia, Sociologia e Ciências da Educação) pela proximidade com processos de reconhecimento de competências, histórias de vida e pela abordagem de um conjunto de temas ligados ao desenvolvimento de competências, da auto-estima, no decorrer da formação académica:

*“...pela formação de base, pela sensibilidade ao nível de trabalharem histórias de vida , mais despertos para essa realidade...” (P2.6.2 )*

*“Eram mais os psicólogos, sociólogos, das áreas das Ciências Sociais e Humanas e tinham alguma familiaridade com os processos de reconhecimento não sendo um processo escolar mas individual” (P3.6.1)*

A prestação de provas assumiu-se como o 2.º critério mais importante, na altura, para a selecção dos técnicos, as quais se concretizavam com recurso à análise curricular e à técnica da entrevista.

*“Foram feitas entrevistas, analisadas essas entrevistas e seleccionados os candidatos não só ao nível da habilitações mas também experiência em educação e formação de adultos, empatia estabelecida.” (P2.2.8)*

*“Mandei currículo para candidatura para ser chamada para entrevista e fui seleccionada.” (P4.1.7)*

Quanto à experiência em educação e formação de adultos, foi outro dos factores essenciais referidos por um dos técnicos, uma vez que alguns dos indivíduos *“Davam formação aqui no centro [emprego] e que tinham experiência em formação de adultos” (P1.2.8).*

À data, preferiram-se, também, indivíduos jovens que residissem no território, uma vez que, *“na altura privilegiava gente da terra (...), ou gente nova, irreverente que pudesse pegar nesse projecto.” (P3.4.2).* De facto, *“Os colegas técnicos que vieram a seguir também foi gente nova, com garra e irreverência e que ajudou a construir o que é o Centro hoje.” (P3.4.5)*

Um dos Centros, com organização e estrutura específicas, exigia que os Profissionais de RVC fossem Conselheiros de Orientação Profissional, enquanto critério de selecção, o que, ainda hoje, se mantém como critério de selecção.

**Quadro 97. Sub-categoria B2: Perfil definido para os Profissionais de RVCC**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
B2 – Perfil definido para os Profissionais de RVCC	Competências pessoais (sociais)	P3.9.4; P3.9.5; P3.9.6; P3.10.2	4	1	4.0
	Competências técnicas	P3.9.2	1	1	1.0
	Disponibilidade	P3.9.3	1	1	1.0
<b>Total</b>			<b>6</b>	<b>1</b>	<b>6.0</b>

Quanto ao perfil definido para os Profissionais de RVCC, um dos entrevistados estabeleceu a distinção entre **competências técnicas** (formação académica, científica e experiencial) e **competências pessoais** (sociais), por forma a que “*uma postura pessoal e uma personalidade com determinadas características sirvam de âncora à nossa bagagem técnica e científica*”(P3.9.6), referindo-se até que as competências pessoais serão, porventura, tão importantes quanto as competências técnicas. As competências relacionais, técnicas e a disponibilidade foram importantes para um dos entrevistados, associadas a uma vocação e predisposição iniciais essenciais para um envolvimento nesta área de adultos:

*“Para dizer que estas competências técnicas não fazem sentido se não tiver eco numa postura pessoal e numa personalidade com determinadas características que sirvam de âncora à nossa bagagem técnica e científica.” (P3.9.6)*

*“Já as questões ligadas à área pessoal (...) é tão importante quanto a parte técnica.” (P3.10.2)*

**Quadro 98. Sub-categoria B3: Razões para aceitar o projecto (perspectiva dos técnicos)**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
B3 – Razões para aceitar o projecto (perspectiva dos técnicos)	Projecto de vida	P1.1.3; P1.1.4; P3.1.1; P3.5.1	4	2	2.0
	Carácter inovador	P2.2.5; P2.3.1; P4.1.2; P4.1.8	4	2	2.0
	Abandonar a rotina	P1.3.3; P1.3.4; P1.3.5; P1.3.6	4	1	4.0
	Conversas informais na faculdade	P2.2.2; P3.5.2	2	2	1.0
	Gosto em trabalhar com adultos	P2.3.2; P2.3.3	2	1	2.0
<b>Total</b>			<b>16</b>	<b>4</b>	<b>4.0</b>

Quando questionados sobre os motivos que os levaram a aceitar/procurar o projecto do Centro RVCC, os entrevistados fizeram 16 referências.

Foi apontado o carácter inovador do projecto, na área de educação e formação de adultos, e a vontade de “abraçar” novos projectos de vida, por metade dos entrevistados (ambos os motivos com 4 UR):

*“Mas o meu sonho foi ter sempre uma experiência de vida no Alentejo.” (P1.1.4)*

*“A prioridade era vir estagiar para Évora, para a minha cidade. Soubemos que (...) iria ser uma entidade a avançar com esse projecto.” (P3.1.1).*

Destaca-se também o gosto por trabalhar com a população adulta – nomeadamente as histórias de vida e as mudanças que se podem operar nas mesmas com a realização deste processo (2 UR) – e a quebra à rotina que se instala quando se exerce durante demasiado tempo as mesmas funções (4 UR):

*“Quando caímos na rotina faz-se sempre da mesma forma, (...) deixa-se para amanhã (...) e eu procuro contrariar isso.” (P1.3.4)*

*“O estar a trabalhar histórias de vida e poder introduzir certas mudanças naquela forma de viver,” (P2.3.3)*

A influência daquilo que aprenderam e viveram na faculdade (2 UR) foi também relevada como um factor de motivação para a entrada na área de educação e formação de adultos.

*“(...) tomei conhecimento do centro porque eu estava a estagiar no meu último ano de curso Psicologia Educacional” (P2.2.2)*

*“...comecei a ter conversas informais, tertúlias na Universidade e percebi que é isto que eu quero!” (P3.5.2)*

**Quadro 99. Sub-categoria B4: Percurso Profissional**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	EU	UR/UE
<b>B4 – Percurso Profissional</b>	Experiência com adultos	P1.2.2; P2.2.7; P2.6.9; P2.6.10	4	2	2.0
	Experiência como formador(a)	P2.2.6; P4.1.1; P4.1.5	3	2	1.5
<b>Total</b>			<b>7</b>	<b>3</b>	<b>2,3</b>



Relativamente ao percurso profissional, metade dos entrevistados referiram a sua experiência enquanto formadores no trabalho directo com os adultos e também em funções de coordenação, o que lhes possibilitou a aquisição de competências essenciais e exigidas ao Profissional de RVCC:

*“Já tinha muitas horas de formação dada” (P2.2.6)*

*“A minha formação era de Psicologia, também tinha experiência como formadora.” (P4.1.1)*

*“Já tinha alguma experiência ao nível da formação de adultos.” (P2.2.7)*

### **3. Categoria C – Caracterização da Equipa do Centro de RVCC**

Na categoria C, foram identificadas 6 sub-categorias que, de uma forma geral, caracterizam a equipa do Centro de RVCC, desde o perfil desejável para o Profissional de RVCC, às reais funções dos vários elementos que a compõem: o Coordenador e os técnicos, distinguindo-se os Profissionais de RVCC e os formadores das áreas de competência-chave do Referencial de Competências-Chave de Nível Básico.

**Quadro 100. Sub-categoria C1: Características da equipa (momento inicial)**

Sub-categoria	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
C1 – Características da equipa (momento inicial)	Mobilidade	P1.1.2; P1.14.1 P2.3.14; P2.3.15; P2.3.16	5	2	2,5
	Juventude	P2.11.6	1	1	1,0
<b>Total</b>			<b>6</b>	<b>3</b>	<b>2,0</b>

As equipas pedagógicas dos Centros de RVCC, no período 2001-2005, eram constituídas por um Coordenador, pelos Profissionais de RVCC e por 4 Formadores. Destacava-se, na opinião de metade dos entrevistados, a acentuada mobilidade dos elementos que não estavam a tempo inteiro nas equipas. Desta realidade, resultava a dificuldade na gestão e realização dos processos. A juventude das equipas (referido por um dos entrevistados) e a sua atitude positiva face à inovação e dedicação que este processo exige, foi entendido como um dos aspectos importantes para atenuar os constrangimentos associados à sua grande mobilidade:

*"Aqui existe um coordenador que além do Centro tem outras funções e face à situação actual da importância dos Centros Novas Oportunidades...fazia sentido um coordenador e um administrativo porque é terrível..." (P1.14.1)*

*"...passar a ter uma equipa a tempo inteiro era importante" (P2.3.14)*

Posteriormente, os entrevistados caracterizaram cada elemento individualmente, referindo também alguns aspectos que acompanharam a evolução das equipas.

**Quadro 101. Sub-categoria C2: Acções de formação técnica dirigidas à equipa**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores		Indicadores	UR	UE	UR/UE
C2 - Acções de formação técnica dirigidas à equipa	Externa	Importante e frequente (2001-2003)	P1.3.14; P1.4.1; P1.4.2; P1.4.4; P1.4.9; P1.4.3; P2.5.4; P2.5.5; P2.5.6 P3.14.3	10	3	3,3
		Oficinas de formação/seminários	P2.5.7; P2.5.9; P2.5.10; P3.14.4; P4.2.1; P4.2.3; P4.2.4	7	3	2,3
		Ambiente familiar	P2.5.11; P3.14.5 P3.15.1; P3.15.2	4	2	2,0
	Interna	Contínua (oficinas)	P1.4.5; P1.12.10; P1.12.11	3	1	3,0
<b>Total</b>				<b>24</b>	<b>4</b>	<b>6,0</b>

Uns dos aspectos que os entrevistados mais destacaram foram as acções de formação técnicas dirigidas à equipa (24 UR), distinguindo-se as acções de natureza externa (21 UR) das acções de natureza interna (3 UR). As primeiras foram organizadas pela Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA), reconhecendo-se que, *"na altura havia muita formação"* (P1.3.14), uma vez que, *"Como éramos poucos centros tivemos muita formação."* (P2.5.4). Apenas um dos entrevistados não mencionou este tipo de formação.

Também os Centros passaram, a dado momento, a realizar oficinas de formação e seminários entre as equipas, de forma voluntária e rotativa, sendo que, nesse momento, *"(...) cada centro disponibilizava-se para dinamizar uma oficina de formação."* (P2.5.9). Essas oficinas eram organizadas num ambiente quase familiar, nunca ultrapassando as 25 pessoas por sala e organizada segundo um modelo que privilegiava a mudança do local de realização pelo País. Um dos entrevistados classificou esse modelo como uma *"visita guiada por Portugal"* (P2.5.7). Com a extinção da ANEFA, e conseqüente criação da Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), no ano de

2003, verificou-se a redução da formação. Sempre que existiam dúvidas, era com a ANEFA que os Centros estabeleciam todos os contactos:

*“Em termos de formação, a formação que recebi através da ANEFA, achei que foi bastante importante até participei numa acção de formação sobre histórias de vida...” (P1.4.9)*

*“Todos os meses. Em 2003 abrandou...” (P2.5.5)*

Sob o ponto de vista interno, as referências feitas por um dos entrevistados, dão ênfase à importância das acções de formação organizadas pelo próprio centro, enquanto espaços que permitiam aos adultos adquirir competências, contribuindo para a redução do défice de competências evidenciado no processo de reconhecimento e validação de competências, em determinadas Áreas de Competência-Chave.

**Quadro 102. Sub-categoria C3: Funções dos Formadores**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
C3- Funções dos formadores	Organizar a formação complementar	P1.9.3; P1.11.3 P1.12.9; P1.13.1 ; P2.4.2; P2.5.15; P2.7.3; P2.7.4 ; P4.2.18; P4.3.2; P4.3.10; P4.7.4 P4.9.8	13	3	4,3
	Definir planos formativos	P1.10.5; P1.10.6 P2.5.14; P2.7.12 P2.8.1	5	2	2,5
	Análise do Portefólio/ Avaliação final	P2.5.13; P2.5.16	2	1	2,0
<b>Total</b>			<b>20</b>	<b>3</b>	<b>6,7</b>

Os formadores assumiam-se como um dos elementos das equipas (20 UR), responsáveis pela organização da formação complementar.

As sessões de formação complementar – com um máximo de 25h, nas instituições privadas, e 30h no Centro de Formação Profissional do IEFP, I.P. – assumiam um carácter residual, sendo organizados os planos formativos de cada adulto em função das suas necessidades específicas. Na constituição dos grupos, procurou-se atender às necessidades dos adultos, definindo-se grupos com necessidades semelhantes. Nas sessões de formação complementar, o Profissional de RVCC não estava presente, sendo informado pelos formadores da evolução verificada no adulto:

*“Ter na formação complementar 5/6 pessoas para aquelas horas serem aproveitadas e direccionadas para as necessidades de cada adulto e não tipo pacote de formação...” (P2.5.15)*

“Durante as sessões de formação complementar, o Profissional não está.” (P2.7.4)

“Se, em alguns itens não tinham conhecimento, poderiam ir aprender mas fora do centro.” (P4.2.18)

Para além desta formação, inerente ao Processo de RVCC, o adulto poderia adquirir competências fora do Centro, regressando, mais tarde, para as validar, concluindo, dessa forma, o processo de RVCC.

**Quadro 103. Sub-categoria C4: Funções do Profissional de RVCC**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
C4 – Funções do Profissional de RVCC	Desocultar competências	P1.7.7; P1.8.5; P1.9.5; P1.10.4; P4.13.1	5	2	2,5
	Tutoria	P2.4.13; P3.19.5 P4.13.1; P4.16.6	4	3	1,3
	Gerador confiança	P2.4.14; P4.16.7 P4.16.8	3	2	1,5
	Contactos exteriores/Júris	P2.4.7; P2.4.8	2	1	2,0
<b>Total</b>			<b>14</b>	<b>3</b>	<b>4,7</b>

As principais funções do Profissional de RVCC, identificadas pelos próprios (14 UR), consistem na desocultação das competências adquiridas pelos adultos nos diferentes contextos não formais e informais de aprendizagem (5 UR). Neste processo, o Profissional de RVCC assumiu-se como um *tutor*, no qual o adulto confiava a sua história de vida, como o “*reflexo daquilo que o adulto vai achar*” (P4.16.6). O estabelecimento de um clima de confiança (3 UR) e a promoção de contactos com elementos externos, nomeadamente os avaliadores externos, para a marcação dos júris de validação, assim como o atendimento aos adultos que se dirigiam ao centro (2 UR), eram outras das funções do Profissional de RVCC:

“Nós vamos dar apoio no sentido de desocultarem aquilo que aprenderam” (P1.9.5)

“Nós ali estamos a limar algumas coisas, a rever coisas que aprenderam.” (P4.13.1)

“As pessoas têm um cúmplice e é um cúmplice positivo que o auxiliou a atingir aquela meta.” (P2.4.14)

**Quadro 104. Sub-categoria C5: Perfil desejável do Profissional de RVCC**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores	Código dos Indicadores	UR	UE	UR/UE
<b>C5 – Perfil desejável do Profissional de RVCC</b>	Abertura	P1.24.13; P1.24.14 P1.25.1; P1.25.2 P1.25.3; P1.9.9	6	1	3,0
	Gosto pela área	P4.16.8; P4.17.1; P4.17.2	3	1	3,0
	Disponibilidade	P4.17.3; P4.17.4	2	1	2,0
	Criatividade	P1.24.11	1	1	1,0
	Iniciativa	P1.24.12	1	1	1,0
<b>Total</b>			<b>13</b>	<b>2</b>	<b>1,0</b>

Para o exercício destas funções, os entrevistados consideraram que o Profissional de RVCC deverá reunir um conjunto de características específicas (13 UR), apresentado aqui, como o “*perfil desejável*”.

A **abertura** (6 UR) surge como a característica mais vezes referenciada mas com significado apenas para um dos entrevistados:

“...saber trabalhar em equipa.” (P1.24.14)

“...saber ouvir o outro, ...” (P1.25.1)

“...saber aceitar a opinião do outro, ...” (P1.25.2)

Seguiram-se, o **gosto pela área de educação e formação de adultos** (3 UR); a **disponibilidade** (2 UR) para ouvir e compreender aquilo que os adultos têm para descrever e apresentar nos seus Dossiers Pessoais; a **criatividade** e a **capacidade de iniciativa**, foram também aspectos referidos e concorrentes para a necessária capacidade de auto-interrogação face ao desenvolvimento do processo de RVCC:

“...disponibilidade para conhecer aquela pessoa, para ver realmente se aquela pessoa se enquadra neste processo ou não e que alternativas há.” (P4.17.4).

“...nós Profissionais somos o reflexo daquilo que o adulto vai achar” (P4.16.6).

“ Quando a gente acredita e percebe que faz sentido, mais fácil é para as pessoas perceberem e trabalharem nesse sentido.” (P3.19.5)

**Quadro 105 - Sub-categoria C6: Funções do Coordenador**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
C6 – Funções do Coordenador	Executivo	P1.14.4; P2.4.5 P2.6.11	3	2	1,5
	Postura crítica	P3.10.3; P4.15.8	2	2	1,0
<b>Total</b>			<b>5</b>	<b>4</b>	<b>1,3</b>

Metade dos entrevistados, referiu-se ao papel do coordenador na equipa, sendo a vertente executiva aquela que melhor define o conjunto de funções do mesmo, desde a apresentação de candidaturas, ao estabelecimento de parcerias, contactos com o exterior, assumindo-se, também, como o porta-voz de todos os que integram a equipa, numa postura definida como “*postura crítica (...) era um projecto novo,*” (P3.10.3):

*“O coordenador tem muitas tarefas de execução.” (P1.14.4)*

*“... o preenchimento da base, as planificações do trabalho, angariar novos parceiros, sessões de divulgação, articulação (...)” (P2.4.5)*

#### **4. Categoria D – Funcionamento dos Centros**

O conteúdo desta quarta categoria, traduz a análise que os entrevistados fizeram acerca do funcionamento dos Centros de RVCC. Foram evidenciados **três princípios** distintos: a **itinerância**, as **reuniões formais da equipa** (ambos referidos por 75 % dos entrevistados) e o **envolvimento**.

**Quadro 106. Sub-categoria D1: Princípios de funcionamento**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
D1- Princípios de funcionamento	Itinerância	P1.2.6; P1.5.9; P2.12.12; P4.2.14; P4.2.19; P4.5.5; P4.5.8; P4.8.9; P4.8.10	9	3	3,0
	Avaliação colectiva	P1.7.1; P3.20.6; P4.4.1	3	3	1,0
	Envolvimento na concretização dos projectos de qualificação dos adultos	P4.5.4; P4.5.6	2	1	2,0
<b>Total</b>			<b>14</b>	<b>4</b>	<b>3,5</b>

No que diz respeito ao funcionamento dos Centros RVCC (Categoria D), foram registadas 14 unidades de registo (UR), mas nem todos os participantes no estudo se referiram aos *3 princípios de funcionamento* identificados:

- (i) a **itinerância** (referido por 3 dos Profissionais de RVCC), organizada a partir de um determinado número de adultos inscritos, ocorreu em espaços organizados e promoveu a necessidade de contactos prévios com os dirigentes de instituições e associações:

*“Eu comecei logo em itinerância.” (P1.2.6)*

*Nós fazíamos itinerância (...) (P4.2.14)*

Houve um entrevistado que referiu que, com o passar do tempo, as itinerâncias foram-se reduzindo, uma vez que, *“Desde 2004, que as nossas itinerâncias são muito pontuais!” (P2.12.12).*

- (ii) a **avaliação colectiva**, concretizada pelos profissionais, ocorria em reuniões formais de equipa que foram espaços de (re)definição de estratégias e de avaliação do trabalho realizado até aí:

*“Em reunião de equipa, poderemos dizer o que esteve menos bem e que poderíamos mudar.” (P3.20.6)*

*“Nós tínhamos, semanal e formalmente, uma reunião em que as coisas eram discutidas.” (P4.4.1)*

- (iii) o envolvimento de toda a equipa, no sentido de proporcionar, à população adulta que os procurava, a possibilidade de concretização de um projecto de qualificação, pois, de outra forma, seria mais difícil, tanto mais que existe, no Alentejo, uma rede de transportes deficitária, anteriormente referida, que poderia induzir ao desinteresse e à não adesão das pessoas a este projecto:

*“Nós tínhamos como objectivo que os adultos atingissem o objectivo deles que era ter a certificação e verificámos que não tinham meios para se deslocar.” (P4.5.4)*

## 5. Categoria E – Caracterização do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

No âmbito da Categoria E, procurámos identificar a representação que os Profissionais de RVCC tinham acerca do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

**Quadro 107. Sub-categoria E1: Metodologia do Balanço de Competências (BC)**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
E1- Metodologia do Balanço de Competências (BC)	História de Vida	P1.4.10; P1. 5.1; P1.5.2; P1.5.3; P1.5.4 ; P1.9.1; P1.9.2; P1.9.4; P1.9.7; P1.9.8; P2.10.6; P2.10.7; P2.11.1; P4.1.10; P4.6.8; P3.19.3	16	4	4,0
	Recordação/reflexão	P1.7.3; P1.7.8; P1.7.9; P1.8.4; P1.10.1; P1.10.11; P1.13.2; P1.13.3; P2.9.8 ; P2.9.9; P2.9.10; P4.1.4	12	3	4,0
	Respeito pelo ritmo do adulto (Individualidade)	P2.10.9; P3.14.2; P3.17.3; P3.17.4; P3.17.8; P3.17.9; P3.18.1; P4.7.6	8	3	2,7
	Projectar o futuro	P1.13.6; P2.9.11 P2.10.1; P2.10.2	4	2	2,0
	Trabalho de grupo	P2.10.8; P3.17.5	2	2	1,0
	Motivação	P3.17.6; P3.17.7	2	1	2,0
<b>Total</b>			<b>44</b>	<b>4</b>	<b>11,0</b>

Na Sub-categoria E1, faz-se referência à metodologia do Balanço de Competências (adiante designada BC) utilizada no processo de RVC por parte dos Profissionais de RVCC, com recurso às histórias de vida. O BC é entendido como um momento que foi definido da seguinte forma:

*“...reflectir sobre a nossa vida, o que é que eu já adquiri, já aprendi até hoje. (P1.13.3)*

*“Porque a melhor forma de reflectir sobre algo não é fazê-lo sozinho, é fazê-lo com alguém que despolete em mim a curiosidade de tentar perceber porque é que fiz, por que é que aprendi, o que sei e o que quero fazer do futuro.” (P2.9.11)*

*“Porque o balanço de competências implica também trabalhar projectos de vida.” (P2.10.1)*



No Processo de RVCC, “a pessoa vai escrever a sua história de vida” (P1.5.4), reflectindo sobre os materiais que constam do Dossier Pessoal, para “reconhecer aquilo que já aprendeu em 15, 20 anos da sua vida ... mas não é apenas fazer uma descrição ou relato de vivências. Um balanço de competências é muito mais do que isso!” (P2.9.9). Os entrevistados concordam com a utilização desta metodologia embora se deva ter atenção ao uso da mesma.

Quanto ao tempo de duração média do BC, um dos entrevistados mencionou que “o balanço de competências demora 35 horas por adulto” (P2.10.12), mas que “Algumas [pessoas] conseguem demonstrar as competências num determinado período de tempo, outras não conseguem e nós damos o espaço de tempo para demonstrar essas competências.” (P1.3.8)

De um modo geral, é descrita como uma metodologia de paradigma humanista, em que se privilegia o contacto com as pessoas e com os grupos de pessoas, baseado na perspectiva de que se deve “Motivar os adultos não só para a aprendizagem não formal, informal e formal, para darem valor às experiências que tinham tido.” (P3.17.7).

O Reconhecimento de competências poderia realizar-se em grupo ou individualmente, assumindo-se esta como um dos princípios fundamentais de todo o processo de RVCC, respeitando-se o ritmo de cada adulto, pois trata-se de “história de vida viva. É um relato ao vivo.” (P2.10.9).

**Quadro 108. Sub-categoria E2: Articulação entre os Profissionais de RVCC e os Formadores**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
E2- Articulação entre os Profissionais de RVCC e os Formadores	Evolução	P2.10.10; P2.10.11; P3.2.5; P3.6.3; P3.7.7; P3.8.1; P3.8.2; P3.8.3; P3.12.2; P3.8.7; P4.4.3	11	3	3,7
	Transversalidade	P3.8.5; P4.4.4 P4.4.5; P4.4.6 P4.4.7; P4.4.8	6	2	3,0
<b>Total</b>			<b>17</b>	<b>3</b>	<b>5,7</b>

A articulação entre os elementos da equipa referida na Sub-categoria E2, permitiu-nos concluir que, para mais de metade dos entrevistados, era evidente a estreita ligação

que devia existir entre os Profissionais de RVCC e os formadores das quatro áreas de Competência-chave:

*"Há uma ligação que é transversal ao longo do processo." (P3.8.5).*

*"Começámos por funcionar de forma estanque e depois fomos aproximando os formadores da lógica do processo." (P3.7.7)*

*"Os dossiers eram analisados com todos: os profissionais e os formadores." (P4.4.5)*

O reconhecimento e validação de competências implicou um trabalho de grupo entre os profissionais e os formadores e entre estes e os adultos. Essa articulação foi caracterizada como *"evolutiva"*, pois foi morosa a transposição das experiências de vida dos adultos face ao Referencial de Competências-Chave, uma vez que *"Foi um caminho que se foi desmistificando."* (P3.8.2). Para um dos entrevistados, *"Foi fácil porque talvez ninguém tivesse trabalhado naquela área e por isso não havia vícios"* (P4.4.3) e também porque *"O grupo formou-se naquele momento e a faixa etária também ajuda a que tenhamos os mesmos interesses, motivações...e a disponibilidade."* (P4.4.7).

Cruzando a informação recolhida, o facto de a integração dos membros da equipa ter sido fácil, poderá ter-se devido ao facto de já terem trabalhado na entidade promotora do Centro de RVCC, existindo um conhecimento mútuo.

A articulação entre profissionais e formadores assumiu um carácter transversal porque emergiu ao longo das várias fases do processo de RVCC.

**Quadro 109. Sub-categoria E3: Meios utilizados**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
E3 - Meios utilizados	Mediação entre as aprendizagens e as competências inscritas no Referencial	P1.10.12; P1.10.13; P1.11.1; P3.15.9; P4.2.7; P4.7.3; P4.9.3	7	3	2.3
	Alteração dos instrumentos existentes	P1.5.5; P1.6.1 P1.10.2; P2.7.9; P4.8.11	5	3	1.7
	Criação de instrumentos	P1.6.2; P1.9.6; P1.10.3	3	1	3.0
<b>Total</b>			<b>15</b>	<b>4</b>	<b>3.8</b>

Quantos aos meios utilizados no processo de Reconhecimento e Validação de Competências, os entrevistados referiram-se aos Instrumentos de Mediação (P1, P2, P4) e ao Referencial de Competências-Chave de Nível Básico (P1, P3, P4). Os primeiros

foram preenchidos presencialmente e serviram *para “mediar as situações de vida”* (P1.10.12) e as experiências. No sentido de ajudar o adulto a transpô-las para o Dossier Pessoal, alguns foram alterados e outros criados, uma vez que *“os formadores criaram os seus próprios instrumentos para aplicar nas sessões de reconhecimento para aqueles cujas competências não conseguem ver no portefólio – o dossier.”* (P1.10.3). Foi necessário proceder também à alteração dos instrumentos, então existentes, bem como à criação de outros que melhor respondessem às necessidades do grupo de adultos:

*“...utilizamos muito os instrumentos de mediação que alterámos,”* (P2.7.9)

*“ O Guião de entrevista...adaptávamos os instrumentos de reconhecimento para além da elaboração do dossier que era facultada pela DGFV.”* (P4.8.11)

**Quadro 110. Sub-categoria E4: Duração do Processo de RVCC  
(da inscrição à sessão de Júri)**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
E4 - Duração do Processo de RVCC (da inscrição à sessão de Júri)	Variável	P1.3.8; P1.13.8; P1.24.8; P2.10.12; P2.10.13; P2.10.14; P3.18.8; P3.18.9; P3.18.10; P4.9.6; P4.9.7	11	4	2,8
Total			11	4	2,8

A duração do processo de RVCC não obedeceu a um período ou a um padrão cronológico. Foi caracterizada como variável, consoante o perfil e a capacidade de trabalho do adulto, mas, em média, os entrevistados apontaram, aproximadamente, seis meses (enquanto o BC é, em média, de 35h por adulto).

## **6. Categoria F – Dificuldades sentidas no decorrer do processo de RVCC**

Na categoria F, procurámos identificar as dificuldades inerentes aos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, procurando-se, posteriormente, compreender de que modos os entrevistados conseguiram encontrar estratégias de resolução das situações.

**Quadro 111. Sub-categoria F1: Dificuldades inerentes aos materiais existentes**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
<b>F1 – Dificuldades inerentes aos materiais existentes</b>	Repetição/ausência instrumentos mediação	P1.10.7; P2.8.4; P2.8.5; P2.8.7; P2.8.8; P3.19.6; P4.7.7; P4.8.2; P4.8.3; P4.8.4; P4.9.1; P4.9.2	12	4	3,5
	Escolarização do Referencial de CC	P1.8.2; P2.14.6; P2.14.7; P2.14.8; P2.14.9; P2.15.1; P2.15.2; P2.15.3	8	3	3,3
	Descodificar o Referencial	P3.20.1; P3.20.3; P3.20.4; P3.20.7; P4.2.2; P4.7.11; P4.8.1	7	2	3,0
<b>Total</b>			<b>27</b>	<b>4</b>	<b>6,8</b>

A questão dos recursos materiais existentes foi o aspecto que maior número de unidades de registo teve, certamente porque foram instrumentos essenciais ao trabalho diário dos Profissionais de RVCC e dos Formadores.

Quanto aos recursos materiais, a maior dificuldade foi a repetição/ausência de instrumentos de mediação:

*“...os materiais têm sido uma lacuna ao longo destes anos” (P2.8.4)*

*“...não existem instrumentos de suporte às fases...”(P2.8.5)*

*“...nós levámos mais algum tempo...foi encontrar actividades, imaginar porque era desgastante...porque havia pessoas que tinham muitos conhecimentos.” (P4.7.7).*

Ainda sobre as dificuldades decorrentes dos materiais utilizados, os inquiridos consideraram que foi difícil descodificar o Referencial de Competências-Chave para o Nível Básico (7 UR):

*“No início, o Referencial trazia-nos dúvidas, descodificá-lo.”(P4.2.2)*

*“Muito formal, muito técnico.” (P4.8.1)*

*“Havia muito termo científico-matemático que, muitas vezes, nem era perceptível para os formadores das áreas quanto mais para os adultos.” (P3.20.3)*

*“...era complicado desconstruir o Referencial para ser acessível às pessoas. (...)” (P3.20.7).*

Ao nível da estrutura do Referencial, os inquiridos consideraram que as áreas de Matemática, de TIC e de Cidadania deveriam sofrer alterações, embora saibam que já se

procederam a reformulações do Referencial inicial para, dessa forma, corresponder a diferentes públicos e realidades:

*“O do básico mudou-se o LC, MV, Inglês e não se muda o de Cidadania.”, (P2.14.6)*

*“Aquele referencial exige que a pessoa quase que seja perfeita ao nível das suas competências de cidadania.” (P2.14.7).*

*“Na LC acho que está muito bem construído esse referencial,” (P2.15.1)*

**Quadro 112. Sub-categoria F2: Atitude das pessoas e das empresas**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
F2 – Atitude das pessoas e das empresas	Mudança de mentalidade	P1.20.1; P2.11.5; P2.12.7; P4.10.2; P4.10.3; P4.10.4; P4.10.5; P4.10.7; P4.10.8; P4.10.9; P4.10.10; P4.11.1; P4.11.2; P1.16.4; P2.13.1; P2.13.2; P3.19.1;	17	4	4,3
	Desconhecimento do processo	P2.11.2; P2.11.3; P2.11.7	3	1	3,0
	Fraco envolvimento inicial das empresas	P1.18.6 P1.18.7	2	1	2,0
<b>Total</b>			<b>22</b>	<b>4</b>	<b>5,5</b>

Ao nível da atitude e consequente mobilização das pessoas, foi possível compreender que as primeiras dificuldades identificadas por todos os inquiridos consistiu em garantir a confiança social, desmistificar a ideia de facilitismo e alterar mentalidades (17 UR):

*“...em termos de comunidade levou mais tempo do que os próprios adultos” (P4.10.9).*

*“No ano de 2003, tínhamos um grande problema que era a credibilização deste processo noutras entidades “ (P2.11.2)*

*“Aconteceu, com muita frequência, termos certificado adultos que se iam inscrever no ensino recorrente secundário e a escola não aceitava porque os certificados eram ilegais! “ (P2.11.3).*

A partir de 2005, com a abertura de novos centros, começou a sentir-se alguma dificuldade na captação de públicos em concelhos nos quais, até ao momento, se procedia à itinerância.

Além das reservas evidenciadas pela sociedade em geral, outro dos motivos referidos (por um dos entrevistados) foi o **fraco envolvimento inicial das empresas na aposta da qualificação**, entendida como “ *um produto novo e tem de ser criado essa necessidade para as pessoas sentirem necessidade de comprar esse produto.*” (P1.18.7).

Sobre o acompanhamento e monitorização dos CRVCC, foi possível identificar, de acordo com os inquiridos, dimensões negativas, mas também as potencialidades que resultavam de um esforço que estava a ser empreendido nesse campo.

**Quadro 113. Sub-categoria F3: Acompanhamento e monitorização dos CRVCC**

Sub-categorias		Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
F3 - Acompanhamento /Avaliação/ Monitorização dos CRVCC	Positivo	Proximidade	P1.4.6; P2.14.3 P3.2.1; P3.21.1 P3.21.4; P3.21.5	6	3	2,0
		Avaliação interna	P3.20.5	1	1	1,0
	Negativo	Redução após extinção da ANEFA	P1.4.7; P1.4.8; P1.15.1; P2.13.10; P3.15.3; P3.22.1; P3.22.2; P4.15.2; P4.10.1	9	4	2,3
<b>Total</b>				<b>16</b>	<b>4</b>	<b>4,0</b>

Face ao acompanhamento e monitorização dos Centros RVCC, os aspectos positivos dizem respeito ao acompanhamento de proximidade realizado, desde 1999, pela ANEFA, através de elementos técnicos que apoiavam, individualmente, os CRVCC. Também a avaliação interna, realizada no final de cada ano civil, foi referida.

Os aspectos negativos desta sub-categoria radicaram na ausência de visitas de acompanhamento por parte da entidade que, a nível nacional, tutelava os Centros. Inicialmente, no tempo da ANEFA, ocorreu esse acompanhamento técnico-pedagógico mas, a partir do momento em que a mesma foi extinta, “*esvaziou-se quase por completo esse acompanhamento*” (P3.15.3). Foi também referida a importância da inclusão das estruturas regionais da educação e da formação profissional neste processo de acompanhamento aos centros, o que, inicialmente, não existia:

*"Foi aí que falhou um pouco ao longo destes últimos anos" (P1.4.8)*

*"...acompanhar, monitorizar, ajudando a encontrar soluções para os problemas.*

*Foi o que não se sentiu com a extinção da ANEFA" (P.22.1).*

**Quadro 114. Sub-categoria F4: Equipa técnico-pedagógica**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
F4 – Equipa técnico-pedagógica	Ausência de carreiras	P2.12.3; P2.12.4; P3.16.3; P3.31.2; P3.31.3; P3.31.4; P3.31.5	7	2	3,5
	Dificuldade de integração dos novos elementos	P2.11.10 P2.11.11 P4.7.2	3	2	2,0
	Afectação parcial	P1.15.5 P1.15.6 P2.12.5	3	2	2,0
	Divisão inicial	P1.6.3	1	1	1,0
<b>Total</b>			<b>14</b>	<b>4</b>	<b>3,5</b>

A ausência de uma carreira específica para os Profissionais de RVCC foi uma das preocupações com a equipa, pois, se existisse, seria uma forma a promover a igualdade de oportunidades no trabalho e *"uma questão de sustentabilidade das equipas e da vida das pessoas."* (P3.31.5).

Por outro lado, a integração de novos elementos também não foi um processo rápido e exigiu tempo e disponibilidade, como nos referiram todos os entrevistados:

*"Há um outro problema que ainda hoje se sente que é a integração de novos elementos na equipa. (P2.11.10)*

*"É complicado integrar novas pessoas neste processo (...) normalmente duvidam do próprio processo e tem muitas inseguranças." (P2.11.11)*

A situação anterior era agravada, pelo facto de a maior parte ter uma afectação parcial à equipa. Nesse sentido, salientou-se a necessidade de afectar à equipa mais formadores e a tempo inteiro, como forma de garantir estabilidade às equipas e aos adultos:

*"Os formadores estavam a tempo parcial. E isso causava grandes transtornos." (P1.15.5)*

*"A instabilidade das equipas é o que vai acabar com os centros." (P2.12.5)*

**Quadro 115. Sub-categoria F5: Reconhecer e validar competências aos adultos**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
F5 – Reconhecer e validar competências aos adultos	Dificuldade percebida da noção de competência	P1.6.4; P1.6.5; P1.7.4; P1.7.5; P1.7.6; P1.20.6; P1.22.9; P3.6.4; P3.13.1	9	2	4,5
	Necessidade de maior n.º de horas de formação complementar	P1.12.7; P1.20.7 P3.16.2; P4.8.8	4	3	1,3
<b>Total</b>			<b>13</b>	<b>3</b>	<b>4,3</b>

Ao nível das equipas técnico-pedagógicas, houve a dificuldade de validação de competências por parte de alguns formadores, parecendo haver uma certa divisão entre o trabalho dos profissionais e dos formadores. Essa articulação tornava-se ainda mais difícil, pelo facto dos formadores estarem a tempo parcial, e na maior parte das situações, acumulando duas áreas de Competência-Chave.

No processo de reconhecimento de competências, *“a grande dificuldade, na altura, era extrair, daquilo que a pessoa estava a dizer, aquilo que realmente interessava para o processo de reconhecimento de competências.”* (P3.13.1), o que era consequência da dificuldade acrescida em compreender, por vezes, a noção do conceito competência, para que não se corresse o risco de se estar *“(…) a reconhecer conhecimentos e não competências.”* (P1.7.5):

Já na validação de competências, sempre que o adulto não evidenciava todas as competências definidas no Referencial, necessitava de *“(…) horas de formação complementar, as 25 horas, para as 4 áreas, para cada adulto, nós achávamos que era manifestamente pouco para o tipo que pessoas que nos passaram a procurar.”* (P3.16.2). Por vezes, eram confrontados com situações em que os adultos não tinham quaisquer competências adquiridas, nomeadamente na área das TIC e isso criava um problema, uma vez que *“Nós como centro não podíamos ensinar (…) quem nunca pegou num computador não iria conseguir saber, não é?”* (P4.8.8)

**Quadro 116. Sub-categoria F6: Constrangimentos das metas/financiamento**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
F6- Constrangimentos das metas/ financiamento	Exagero das metas	P1.16.1 P2.18.2 P3.16.4	3	3	1,0
	Não elegibilidade de algumas despesas	P2.9.6	1	1	1,0
	Atraso nos pagamentos	P2.12.11	1	1	1,0
<b>Total</b>			<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1,7</b>



Na Sub-categoria F6, as metas definidas para os Centros foram consideradas demasiado elevadas face à dimensão das equipas. Financeiramente, havia áreas que não eram financiadas, como o aluguer de espaços e a compra de material informático. Esta realidade foi considerada um constrangimento sobretudo para assegurar a área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Por outro lado, o atraso sucessivo do pagamento por parte do PRODEP, foi identificado como outro constrangimento.

**Quadro 117. Sub-categoria F7: Controlo administrativo-burocrático**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
<b>F7 – Controlo administrativo-burocrático</b>	Mudança sem auscultação aos centros	P2.8.11: P2.8.12 P2.9.1: P2.9.2	4	1	4.0
	Necessidade de libertar os Profissionais de tarefas burocráticas	P1.14.3	1	1	1.0
<b>TOTAL</b>			<b>5</b>	<b>1</b>	<b>5</b>

Ao nível da legislação/burocracia (sub-categoria F7), foi referido que as alterações feitas deveriam ter sido suportadas em auscultação aos centros que já desenvolviam os processos há algum tempo, considerando-se que as alterações ao nível da constituição das equipas não foram benéficas.

Um dos entrevistados referiu a extensa matriz burocrática do processo, sugerindo que os Profissionais fossem “libertados” dessa responsabilidade, dedicando mais tempo ao Reconhecimento e Validação de Competências.

## **7. Categoria G – Estratégias para ultrapassar as dificuldades**

Face às dificuldades mencionadas anteriormente, os entrevistados apontaram algumas estratégias importantes para minimizar esses constrangimentos, criando, dessa forma, melhores condições de trabalho para as equipas e para a qualidade e rigor do processo de RVCC.

**Quadro 118. Sub-categoria G1: Criar melhores condições**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
<b>G1 – Criar melhores condições</b>	Adaptar/construir instrumentos	P1.10.8; P1.10.9; P1.10.10; P2.6.8; P2.15.5; P4.11.4; P2.8.3; P2.8.6; P2.8.9; P2.8.10; P2.14.5; P3.15.6; P4.7.8; P4.7.9; P4.7.10	15	4	3,8
	Partilhar e discutir ideias	P1.15.2; P1.15.4; P2.3.11; P2.3.12; P3.13.2; P3.14.1 P4.3.6; P4.4.2; P4.11.5; P4.11.6	11	4	2,8
	Aumentar a informação e o acesso das pessoas	P1.16.3; P4.13.5; P2.11.4; P2.11.8; P1.14.2; P1.17.1; P3.4.4; P1.16.5; P2.11.9	9	4	2,3
	Reforçar do n.º de horas de formação complementar	P1.12.8; P2.7.10; P2.7.11; P4.8.7	4	3	1,3
	Criar carreiras específicas	P3.9.1	1	1	1,0
	Promover o envolvimento das estruturas regionais nos dispositivos acompanhamento e monitorização dos Centros	P2.14.1 P2.14.2 P3.15.4	3	2	1,5
<b>Total</b>			<b>43</b>	<b>4</b>	<b>10,8</b>

Quanto às condições de trabalho, foram apontadas seis. A primeira, referia-se à **necessidade de adaptar e/ou construir instrumentos de trabalho** que pudessem dar resposta às necessidades de trabalho com os diferentes percursos de vida dos adultos. Os entrevistados referiram que:

*“Esses instrumentos de mediação alguns até deixamos de utilizar,” (P1.10.8)*

*“Já em 2001 tínhamos adaptado... (...) achámos que o kit não se adaptava.” (P2.6.8)*

*“Na altura, tínhamos os tais instrumentos de mediação que eram um ponto de partida (...) e outros que nós optávamos por construir para complementar os instrumentos.” (P3.15.6)*

*“Foi criar instrumentos para que a pessoa se identificasse com eles...essa foi a dificuldade.” (P4.7.8)*

Foram construídos novos instrumentos, nomeadamente os planos formativos, grelhas de registo como meios de dar resposta às diferentes necessidades e especificidades dos adultos. Noutros momentos, optou-se também por adaptar os materiais já existentes (15 UR), sendo que esta se constituiu como uma das principais estratégias utilizadas para criar melhores condições de trabalho.

A segunda estratégia apontada para criar melhores condições de trabalho foi a **partilha e a discussão das experiências acumuladas**, entendidas como essenciais para a consolidação de estratégias de trabalho em grupo e com os adultos, no decorrer do processo de RVCC. Esta troca ocorria na equipa e entre os Centros, como já foi referido em categorias anteriores:

*“Vamos fazendo...temos conversado muito e temos tentado resolver.” (P1.15.2)*

*“Primeiro foi o consolidar 2 anos de experiência, o criar as tais bases sólidas” (P2.3.11)*

A terceira estratégia está relacionada com o que os entrevistados pensam acerca da **formação complementar existente no processo de RVCC**. O défice de competências verificado nos adultos foi minimizado pelo reforço realizado nas horas de formação complementar. Um dos técnicos entrevistados afirmou, inclusive que o centro em que trabalhava, enquanto entidade dotada de recursos na área das TIC, chegou a disponibilizar recursos para os adultos terem mais horas, além das que estavam consignadas na formação complementar.

A quarta estratégia apontada foi a **necessidade de aumentar os mecanismos de informação e de acesso das pessoas à realização de oportunidades de qualificação**. Como instrumentos fundamentais para a concretização desta circunstância, os inquiridos identificaram quatro meios:

- (i) os meios de comunicação social (jornais regionais);
- (ii) a divulgação “boca a boca”, ou seja, partindo-se dos exemplos de quem já tinha frequentado o processo, junto de familiares, amigos e conhecidos;
- (iii) a organização de sessões de esclarecimento com responsáveis pelo ensino recorrente e entidades empregadoras, no intuito de também estes reforçarem a credibilidade social do processo;
- (iv) o alargamento da rede e do sistema ao Nível Secundário, o que acabou por aumentar a procura do Centro:

*“ É mais o boca a boca...a experiência que a pessoa tem. ” (P1.16.3)*

*“Marcando algumas, muitas, reuniões com responsáveis do ensino recorrente, instituições de ensino, entidades empregadoras .” (P2.11.4)*

*“Havendo mais centros, era mais conhecido o processo e menos duvidoso.” (P2.11.9)*

“Jornais de Évora.” [estratégias de divulgação] (P3.4.4)

“...explicar que isto não era um facilitismo.” (P4.13.5)

A quinta estratégia referida disse respeito à **criação de carreiras específicas para os Profissionais de RVCC**, como nos referiu um dos entrevistados:

“ (...) havia que criar a carreira de Técnico de RVC porque era uma nova área que estava a emergir.” (P3.9.1).

A última estratégia, que também deveria alterar-se a curto prazo, relaciona-se com a necessidade de **assegurar os dispositivos de acompanhamento e monitorização do trabalho efectuado pelos Centros de RVCC**. Metade dos entrevistados considerou importante o envolvimento das estruturas regionais, com referência às Direcções Regionais de Educação (DRE's), consideradas “*estruturas mais próximas de nós e mesmo que não tenham respostas acabamos por nos sentir mais acompanhados. Como um apoio. Acaba por ser positivo.*” (P2.14.2).

## 8. Categoria H – Avaliação do Processo de RVCC na vida dos adultos certificados

Procurámos avaliar, na perspectiva dos inquiridos, como se pode constatar na **Categoria H**, qual(ais) o(s) impacto(s) do Processo RVCC na vida dos adultos que o frequentaram e concluíram com sucesso.

**Quadro 119. Sub-categoria H1: Impactos do processo de RVCC na dimensão pessoal do adulto (opinião dos Profissionais de RVCC)**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
<b>H1 - Impactos do processo de RVCC na dimensão pessoal do adulto (opinião dos Profissionais de RVCC)</b>	Auto-valorização/satisfação	P1.17.2; P1.17.12; P3.18.4; P3.18.5; P3.23.5; P4.6.7; P4.12.2	7	3	2,3
	Reforço da auto-estima	P1.17.3; P1.17.13; P1.17.14; P3.23.6; P4.11.13	5	3	1,7
	Autonomia e responsabilidade	P4.11.8; P4.11.10; P4.12.9; P4.12.10	4	1	4,0
	Mais confiança	P4.11.12; P4.12.5	2	1	2,0
<b>Total</b>			<b>18</b>	<b>3</b>	<b>6,0</b>

A dimensão em que os entrevistados mais relevaram os impactos do processo RVCC nos indivíduos foi a *peçoal* (18 UR). Foi referido que **é visível, nos adultos, um aumento da auto-estima e da satisfação pessoais** (12 UR) e um aumento da confiança em si próprios, o que promove as respectivas autonomia e responsabilidade (6 UR):

“...serviu para elevar a sua auto-estima.” (P1.17.3)

“...mais o pessoal que está ali em ebulição, a auto-estima.” (P1.17.13)

“...sentiam-se mais confiantes.” (P4.11.12)

“Em termos pessoais, se bem que não era a prioridade, acabou por ser valorizante para eles porque lhes trouxe maior segurança pessoal.” (P4.12.2)

“Aquilo começou a desencadear neles mais perspectivas de futuro...” (P4.12.9)

“Eles próprios começaram a ser mais exigentes...” (P4.12.10)

“...eles próprios iam buscar essa auto-confiança que ganharam.” (P4.12.5)

**Quadro 120. Sub-categoria H2: Impactos do processo de RVCC na dimensão profissional do adulto (opinião dos Profissionais de RVCC)**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
<b>H2 – Impactos do processo de RVCC na dimensão profissional do adulto (opinião dos Profissionais de RVCC)</b>	Possibilidade de progressão na carreira	P3.23.4; P3.22.5; P4.6.4; P4.6.5; P4.6.6; P4.11.11; P4.12.3	7	2	3,5
	Mudança/criação de emprego	P3.23.1; P3.23.2; P4.12.12	3	2	1,5
	Acesso à formação profissional	P1.17.7	1	1	1,0
<b>Total</b>			<b>11</b>	<b>3</b>	<b>3,7</b>

Em segundo lugar, foram relevados os impactos na *dimensão profissional*, com ênfase na **expectativa inicial ao nível da possibilidade de um maior nível de qualificação corresponder uma progressão na carreira** (7 UR). Ao nível do emprego, foi referido que alguns adultos conseguiram mudar de emprego e outros criaram o seu próprio emprego (3 UR). Um dos indivíduos referiu, ainda, que o processo de RVCC significava, em alguns casos, a possibilidade de acesso à formação profissional (1 UR):

“...a nível profissional foi o que mais se destacou porque já vinham com esse objectivo.” (P4.11.11)

"Houve outros que mudaram de emprego..." (P3.23.1)

"...outros criaram o próprio emprego..." (P3.23.2)

**Quadro 121. Sub-categoria H3: Impactos do processo de RVCC na dimensão académica do adulto (opinião dos Profissionais de RVCC)**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
<b>H3 – Impactos do processo de RVCC na dimensão académica do adulto (opinião dos Profissionais de RVCC)</b>	Continuar os estudos	P3.23.3; P3.24.4; P4.12.6; P4.12.7; P4.12.8	5	2	2,5
	Aumento das habilitações escolares	P1.19.6 P1.24.9	2	1	2,0
<b>Total</b>			<b>7</b>	<b>2</b>	<b>3,5</b>

Na *dimensão académica/escolar* (7 UR), metade dos inquiridos indicou a continuidade de estudos, ao nível do ensino secundário (recorrente) e do ensino superior, como um dos impactos percebidos:

"...muitas pessoas procuravam este processo porque poderia ser uma forma... de obter as habilitações escolares ....". (P1.19.6)

"...eu acho que este processo, se não existisse, muitas pessoas não conseguiriam obter o 9.º ano ou o nível secundário porque não iriam para a escola." (P1.24.9)

" Em termos escolares, descobriram o desejo de continuar." (P4.12.6)

"Houve outros que continuaram, mas com o objectivo do 12.º ano... iam para o recorrente." (P4.12.8)

**Quadro 122. Sub-categoria H4: Impactos do processo de RVCC na dimensão familiar do adulto (opinião dos Profissionais de RVCC)**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
<b>H4 - Impactos do processo de RVCC na dimensão familiar do adulto (opinião dos Profissionais de RVCC)</b>	Incentivo à aprendizagem	P1.20.3; P3.23.7; P3.23.8; P3.23.11; P3.18.3	5	2	2,5
	Incentivo aos estudos dos filhos	P3.23.9; P3.23.10; P4.12.4	3	2	1,5
<b>Total</b>			<b>8</b>	<b>3</b>	<b>2,7</b>

Na dimensão *familiar*, na opinião de metade dos entrevistados, verificou-se que **o processo contribuiu para o incentivo à aprendizagem, induzindo uma atitude diferente face aos contextos de aprendizagem formais e outros, designado de “ aumento do fluxo emocional na aprendizagem” (P3.23.7)**. Ocorreu a **construção de uma atitude positiva face à aprendizagem (5 UR)**, o que eventualmente, trouxe, como consequência **o incentivo aos estudos dos filhos (3 UR)**, ajudando-os a continuar e a construir o seu percurso de qualificação. O processo RVCC parece também ter induzido uma mudança de comportamento entre pais e filhos, numa **relação de maior proximidade entre gerações diferentes cujos papéis se alteram e alternam**, entre ensinar e aprender, numa perspectiva intergeracional.

Quadro 123. Sub-categoria H5: Impactos do processo de RVCC na dimensão comunitária/social/cultural do adulto (opinião dos Profissionais de RVCC)

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
<b>H5 – Impactos do processo de RVCC na dimensão comunitária/social/cultural do adulto (opinião dos Profissionais de RVCC)</b>	Mudança de atitude (face à realidade e à aprendizagem)	P1.19.2; P1.19.3; P1.19.4; P4.11.9	4	2	2,0
	Mais participativos	P4.12.1	1	1	1,0
<b>Total</b>			<b>5</b>	<b>2</b>	<b>2,5</b>

Na *dimensão comunitária/social /cultural*, salienta-se a ideia de um maior nível de participação dos indivíduos na comunidade em que vivem, ancorado numa **mudança de atitude cultural e social face ao que os rodeia**, pois, para muitos adultos, “*o falar da escolar*” estava, quase sempre, associado a experiências negativas:

*“Há aqui uma mudança cultural e social de atitude dos adultos face às aprendizagens porque, se falarmos em escola para adultos, é complicado (...)” (P1.19.4)*

## 9. Categoria I – Avaliação da experiência na vida dos entrevistados

Durante as entrevistas, foi possível, também conhecer melhor a avaliação que os entrevistados fazem da sua própria experiência, enquanto Profissionais de RVCC, no Centro de RVCC.

**Quadro 124. Sub-categoria II: Impactos do Processo de RVCC nos técnicos envolvidos**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
II – Impactos do Processo de RVCC nos técnicos envolvidos	Cumprir uma missão	P1.12.5; P1.12.6; P1.16.2; P1.18.4; P1.19.1; P1.24.10; P4.12.15; P4.13.2; P4.13.3; P4.13.4; P4.13.7; P4.13.8	12	2	6,0
	Respeitar os outros	P1.3.7; P1.3.9; P1.24.6; P1.24.7; P2.3.4; P2.3.5; P3.13.3; P3.21.2	8	3	2,7
	Adquirir saberes	P3.7.1; P3.10.5; P4.13.9	3	2	1,5
	Exigir qualidade	P1.21.3; P1.23.7; P4.16.4	3	2	1,5
	Apoiar os adultos na construção dos projectos no pós-certificação (formal/informal)	P1.17.4; P3.22.3; P4.12.11; P4.12.14; P2.4.15; P3.22.4; P4.12.13	7	4	1,8
<b>Total</b>			<b>33</b>	<b>4</b>	<b>8,3</b>

Os entrevistados também referiram os impactos que o processo teve neles próprios. No processo de RVCC, no exercício das suas funções, assumiram que criaram a possibilidade de qualificação para muitos dos adultos que se dirigem ao Centro, uma vez que criavam “(...) *ali um pequeno ponto de partida...para sonhos que não tiveram oportunidade de conseguir enquanto jovem.*” (P4.13.2). Esta ideia foi aquela que foi referida com maior frequência, por metade dos entrevistados. Contudo, **aquilo que reuniu maior consenso foi o “aprender” a respeitar os outros e as diferentes experiências de vida de cada adulto:**

*“Neste projecto [RVCC] nós estamos com a pessoa o tempo necessário, trabalhamos ao ritmo da pessoa.” (P1.3.7)*

*“É um caminho muito próprio que exige muito das pessoas, que as pessoas se envolvam.” (P3.21.2)*

Por outro lado, foram avaliadas as respectivas experiências como uma fonte de aprendizagem diária com os adultos, num **trabalho exigente em que se deu valor àquilo que os adultos viveram e aprenderam**, mediante relatos e reflexões sobre o percurso de vida.

No período de pós-certificação dos adultos, todos os entrevistados referiram que foram feitos contactos formais – através de inquéritos - e apenas metade referiu os contactos informais, constituindo esses momentos, a fase da Provedoria. Estes contactos, mais não eram do que um *continuar* a apoiar os adultos na definição de projectos futuros, após a certificação, como a seguir, se exemplifica:



**Quadro 125. Actividades de apoio ao adulto no pós-certificação**

Via formal	Via informal
- preenchimento de um questionário pelo adulto ao fim de 6 meses após certificação (ou via telefone) - preenchimento de um relatório anual pela equipa enviado à entidade que tutelava a rede de Centros a nível nacional	- contactos informais entre o adulto e a equipa (solicitando a ajuda dos Profissionais para questões pessoais) - contactos informais ocasionais (feiras)

Fonte: Entrevistas semi-estruturadas (2007).

“... no final de cada ano tínhamos um inquérito que tínhamos de responder para a Direcção. Era contacto telefónico com o adulto...de 6 em 6 meses.” (P4.12.11)

“Então após atingir aquela meta muitos dos adultos continuam a contar com o Profissional para as dúvidas.” (P2.4.15)

## 10. Categoria J – Perspectivas face ao futuro do Processo de RVCC

No que respeita às perspectivas face ao futuro do processo de RVCC, foi possível recolher junto dos inquiridos a informação apresentada nos quadros seguintes.

**Quadro 126. Sub-categoria J1: Acompanhamento/Monitorização/  
Avaliação dos Centros de RVCC**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
<b>J1 – Acompanhamento/ Monitorização/Avaliação dos Centros de RVCC</b>	Reforço das equipas de acompanhamento	P1.21.5; P1.21.6; P1.21.8; P1.23.2; P2.19.5; P2.19.6; P2.19.7; P3.15.5; P4.15.6; P4.15.7; P4.15.5	11	4	2,8
	Credibilidade social	P1.21.9; P1.23.1 P1.23.3; P1.23.4; P1.23.6; P2.18.3; P2.18.4; P3.16.5; P3.26.3;	9	3	3,0
	Avaliação institucional	P2.20.1; P4.14.7; P4.15.1; P4.15.3; P4.15.4; P4.16.5	6	2	3,0
	Inclusão das estruturas regionais	P2.19.8; P2.19.9	2	1	2,0
<b>Total</b>			<b>28</b>	<b>4</b>	<b>7,0</b>

Todos os entrevistados consideraram que, no futuro, é necessário **garantir mecanismos de acompanhamento dos centros**, através do reforço das equipas, receando, no entanto, que não “*exista gente suficiente*” (P1.21.5). Por isso, propõem a existência de um Técnico de Acompanhamento específico para o Centro, pois só assim

será possível compreender e conhecer o trabalho que é feito, envolvendo-se também as estruturas regionais nesse acompanhamento.

O acompanhamento, próximo e frequente, a par de uma credibilidade social sólida são importantes, pois “*se acreditarem no nosso trabalho, aceitam as metodologias, ...*” (P1.23.4). Esse acompanhamento deverá ser suportado em critérios de qualidade exigentes, em que haja a vinculação entre quantidade e qualidade dos resultados dos Centros, com recurso à capacidade técnica e material já instalada nas estruturas regionais:

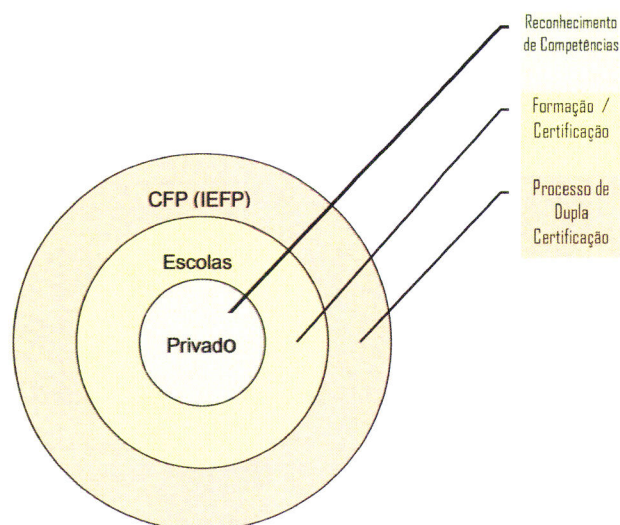
*“Deve haver capacidade de resposta, um acompanhamento cuidado, ver o que se passa com a metodologia.” (P4.15.3)*

*“ (...) uma avaliação externa que não seja tendenciosa.” (P2.20.1)*

*“ (...) tutela deve criar uma rede técnica distribuída pelo país e uma das formas é aproveitar as estruturas regionais que já estão criadas.” (P2.19.8 )*

Um dos Profissionais de RVCC propôs um modelo de funcionamento do Sistema de RVCC para o futuro, sugerindo a definição de funções específicas para cada um dos operadores: aos privados, caberia o reconhecimento de competências; às escolas, as formações complementares, as formações de curta duração e a certificação e os centros de formação profissional ficariam responsáveis pelo desenvolvimento dos processos de dupla certificação, como se ilustra na figura seguinte:

**Figura 20. Projecto de Rede de Centros de RVCC (proposto por um dos técnicos entrevistados)**



A par disto, metade dos inquiridos acentuou a **importância de ser feita uma avaliação interna e externa dos Centros** (6 UR), como garantia da qualidade e rigor do trabalho.

**Quadro 127. Sub-categoria J2: Alteração das metas**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
J2 – Alteração das metas	Redução das metas físicas	P1.20.12; P1.21.4; P2.19.4; P3.26.1; P3.26.4; P3.26.6	6	3	2,0
	Aposta na exigência e qualidade	P1.21.2; P4.15.9; P4.16.1; P4.16.2; P4.16.3	5	2	2,5
	Opção pelo nível certificação	P2.18.5; P2.18.6	2	1	2,0
<b>Total</b>			<b>13</b>	<b>3</b>	<b>4,3</b>

Os entrevistados analisam com muita preocupação as metas exigidas aos centros, considerando que as mesmas deveriam ser menos ambiciosas, sob pena de as “*estatísticas se tornem mais importantes que o espírito dos CNO, nomeadamente dos CRVCC.*” (P3.26.6) e de se escolarizar o processo.

**As metas associadas à exigência dos números não poderão comprometer a qualidade e credibilidade dos processos.** Um dos entrevistados realçou também a possibilidade de, no futuro, ser possível optar pelo nível de certificação Básico ou Secundário, e não existir uma obrigatoriedade de trabalhar os dois níveis, quando o alargamento ao nível secundário se generalizar:

*“...agora com esta exigência, com os focos todos colocados em nós... em termos políticos, de concretização de metas, de números, de aumentar até 2010... as coisas sejam feitas de uma forma muito acelerada e não haja tempo;” (P1.21.4)*

*“Maior financiamento que nos permita ter outro tipo de recursos que nos levem a uma maior qualidade dos processos.” (P2.19.4)*

Quadro 128. Sub-categoria J3: Perspectivas acerca do alargamento da Rede regional e nacional de Centros de RVCC

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores		Indicadores	UR	UE	UR/UE
J3 - Perspectivas acerca do alargamento da Rede regional e nacional de Centros de RVCC	Potencialidades	Oportunidade para os adultos	P1.21.7; P2.5.1; P4.14.2; P4.14.3; P4.14.6	5	3	1,7
		Proximidade geográfica	P2.17.4 P2.17.5 P2.17.6	3	1	3,0
	Sugestões	Necessidade de estudos prévios territoriais	P1.21.1; P2.20.2 P4.14.1; P2.17.7	4	3	1,0
		Alargamento faseado e acompanhado	P3.25.6 P3.26.2 P3.26.5	3	1	2,0
<b>Total</b>				<b>15</b>	<b>4</b>	<b>3,8</b>

Quanto ao alargamento da rede regional e nacional de CRVCC, os entrevistados identificaram potencialidades e desvantagens e formularam algumas sugestões.

Quanto às potencialidades, o alargamento da rede consistirá numa oportunidade dos adultos se qualificarem (5 UR) e “ (...) possibilitar às pessoas ter uma alternativa de atingir o seu objectivo que de outra forma não teriam.” (P4.14.3), além de garantir uma maior proximidade geográfica (3 UR).

Preocupados com a rapidez com que esse alargamento possa ser feito, os inquiridos consideram que um alargamento apressado poderá não ser benéfico para o paradigma que está inerente a este tipo de processos, uma vez que “*prendem-se claramente com o facto de nos não termos em Portugal público suficiente para estes centros todos, isto se levarmos à risca a metodologia e filosofia do processo*” (P2.17.7); e que “(...) o alargamento do número de centros muito rápido como está a ser, pode não ser benéfico.” (P3.25.6).

Como sugestões, **os entrevistados propõem a realização de estudos territoriais prévios**, com recurso a vários indicadores (social, demográfico, económico e oferta já existente) e o **acompanhamento desse alargamento**, através de equipas do terreno, de forma a garantir um “ (...) *alargamento faseado, sustentado das equipas do terreno*” (P3.26.2):

“Se calhar o ideal era haver uma avaliação externa que fosse complementada por uma avaliação interna. Estamos sempre a falar no ideal.” (P2.20.2)

**Quadro 129. Sub-categoria J4:  
Percepções sobre o alargamento do Processo de RVCC ao nível secundário**

Sub-categorias		Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
<b>J4 – Percepções sobre o alargamento do Processo de RVCC ao nível secundário</b>	<b>Evolução positiva</b>	Flexibilidade do referencial de Competências-Chave	P1.11.4;P1.11.5 P1.11.6; P1.11.7; P1.11.8; P1.11.9; P1.11.10;P1.11.11 P1.12.1; P1.12.2; P1.12.3; P3.27.5; P3.27.7; P3.27.8	14	2	7,0
		Complexidade do referencial de Competências-Chave	P1.17.8; P1.17.9; P1.17.10;P1.17.11 P1.18.2; P1.21.10; P1.21.11; P1.22.8; P1.22.10; P2.22.1; P2.22.2; P3.27.3; P3.27.4; P3.27.6	14	3	4,7
		Alteração do papel da escola	P1.20.3; P1.19.4; P3.25.5; P3.28.2; P3.28.3; P3.28.4; P3.28.5; P3.28.6;	8	2	4,0
		Elevar os níveis de qualificação ao nível secundário	P3.12.3; P3.27.1; P3.27.2	3	1	3,0
	<b>Sugestões de operacionalização</b>	Centros experimentais	P2.19.1; P2.19.2; P2.19.3; P3.28.1;	4	2	2,0
		Aplicação noutros domínios	P3.29.1; P4.12.12; P4.11.9	3	2	1,5
		Formações de curta duração como janelas de oportunidades	P3.17.1; P3.17.2	2	1	2,0
<b>TOTAL</b>			<b>48</b>	<b>4</b>	<b>12,0</b>	

Acerca do RVCC de Nível Secundário, metade dos inquiridos indicou a eventual complexidade do Referencial de Competências-Chave, enquanto instrumento de suporte ao RVCC e onde estão inscritas as competências que o adulto terá de evidenciar, apesar de ser considerado como um instrumento de trabalho flexível, consubstanciado na elaboração de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens:

*“O que eu acho ao nível do secundário: é um referencial bastante complexo.” (P1.21.11)*

**O alargamento ao nível de ensino secundário também foi considerado importante**, pois irá, necessariamente, elevar os níveis de qualificação da população a este nível, enquanto patamar mínimo de qualificação. Apesar de ser implementado de forma faseada, um dos entrevistados considera que os *“intervalos não têm sido muito grandes”* (P1.21.10):

*“O secundário aparece para elevar o nível de qualificação dos portugueses e também tem eco na vontade dos portugueses, das próprias pessoas.” (P3.27.2)*

Metade dos inquiridos sugere, ainda, a existência de centros experimentais, enquanto espaços onde, inicialmente, se aplicasse o Referencial de Competências-Chave de nível secundário:

*“Durante um ano, ou ano e 3 meses, deveria ser feita por 30 ou 40 centros, a nível nacional, de forma a que a equipa que criou o nível secundário pudesse fazer um melhor acompanhamento a essas equipas, a esses centros.” (P2.19.1)*

**O alargamento do sistema RVCC ao nível secundário poderá**, de acordo com metade dos entrevistados, **contribuir para alterar o papel da escola**, sobretudo agora que o alargamento ocorreu, na sua grande parte, em escolas públicas. O papel da escola, como promotora de Centros Novas Oportunidades, poderá alterar uma cultura, até agora, marcadamente escolar:

*“Esse é o grande desafio do sistema RVCC nos próximos anos: não sobressair do sistema escolar, existir com ele e afirmar-se como a escola se afirmou.” (P1.20.3)*

*“...agora começa-se a pensar a transformação da escola, o papel da escola como CNO (...)” (P3.28.4)*

Deste modo, as opiniões expressas perspectivam o alargamento do RVCC, até a outros níveis: ensino superior, avaliações de desempenho e formações profissionais:

*“Poderá passar por integrar o sistema RVCC nas avaliações de desempenho ou nas formações profissionais das pessoas.” (P4.11.9)*

Além do que já foi referido, também é de indicar que um dos entrevistados realçou a importância das formações de curta duração, como *“Uma janela de oportunidade quer para os adultos, quer para as equipas, resultando em percursos formativos de curta duração que podem ajudar, em muito, à concretização de processos de reconhecimento de competências, com qualidade e exigência...” (P3.17.2)*

Um dos desafios apontados por um dos entrevistados consistirá na concretização simultânea de ambos os Referenciais (Básico e Secundário), com equipas fixas, consoante o adulto que procure o Centro.

## 11. Categoria L – Educação e Formação de Adultos em Portugal

Os Profissionais de RVCC inquiridos apresentaram, ainda, a sua perspectiva sobre a importância do processo de RVCC, no âmbito da Educação e Formação de Adultos em Portugal.

**Quadro 130. Sub-categoria L1: Importância do processo de RVCC, no âmbito da Educação e Formação de Adultos**

Sub-categorias	Conteúdo dos Indicadores	Indicadores	UR	UE	UR/UE
<b>L1 – Importância do processo de RVCC, no âmbito da Educação e Formação de Adultos</b>	Trabalho individualizado e exigente	P1.25.4; P2.20.5; P2.20.6; P2.20.7; P3.18.6; P3.30.3; P4.15.11	7	4	1,8
	Importância dos adquiridos	P3.30.1; P3.30.5; P3.30.6; P3.30.4; P4.13.6	5	2	2,5
	Valorização dos contextos não formais	P3.30.7; P3.31.1; P3.30.2	3	1	3,0
	(re) Construção das linhas orientadoras	P2.20.3; P2.20.4	2	1	2,0
	Compreensão do conceito de “competência”	P2.12.1; P2.12.2	2	1	2,0
	Respeito pelos ritmos dos adultos	P4.14.4; P4.14.5	2	1	2,0
<b>Total</b>			<b>21</b>	<b>4</b>	<b>5,3</b>

Todos os entrevistados consideraram o RVCC, no âmbito da Educação e Formação de Adultos (EFA), como um trabalho individualizado e exigente que implica o respeito pelas necessidades e pelo percurso vital de cada adulto:

*“As linhas que eu defini foram sempre um trabalho individualizado no sentido de respeitar as características do adulto, as suas necessidades e as suas especificidades.” (P2.20.5)*

*“A qualidade, o respeito, o profissional tem de ser exigente como o adulto que está à sua frente.” (P4.15.11)*

Um dos entrevistados sublinha a importância do processo RVCC na construção das suas próprias linhas orientadoras na Educação e Formação de Adultos (P2), recorrendo

a este processo para a necessidade de se compreender o conceito de competência, no seu verdadeiro sentido, sendo que, numa competência, por exemplo, podem estar “(...) *inerentes 3 ou 4 aprendizagens distintas.* (P2.12.1).

O processo RVCC, na Educação e Formação de Adultos, é entendido como uma via de (re)construção de um percurso qualificado e qualificante da população adulta portuguesa, valorizando-se o potencial de experiência e de conhecimento adquiridos ao longo da vida, uma vez que “*reconhecer competências pressupõe que nós estejamos a trabalhar com adultos a partir daquilo que as pessoas sabem*” (P3.30.5). O processo RVCC parece, assim, contribuir para a valorização das aprendizagens realizadas em ambientes não formais e informais:

*“Até aqui, havia o ensino recorrente e a aprendizagem formal mas, com o sistema RVCC, é que se veio dar valor às aprendizagens informais e não formais que decorreram ao longo da vida das pessoas.”*

*(P3.30.7)*

*“O adulto sabe coisas e é disso que temos de partir para desenhar o plano de reconhecimento ou de formação em função daquilo que é a retrospectiva da pessoa. Nesse sentido acho que cabe completamente na lógica da EFA.” (P3.31.1)*

Os princípios teóricos da Educação e Formação de Adultos, na opinião dos entrevistados, estão presentes na prática dos Centros de RVCC através:

- (i)* do recurso a uma metodologia baseada na motivação, na valorização dos adquiridos “*partindo de um princípio EFA que é aquilo que a pessoa já sabe*” (P3.30.3);
- (ii)* da valorização das aprendizagens adquiridas em contextos formais, informais e não formais, sendo que “*(...) o processo RVCC dá voz a isso*” (P3.30.2);
- (iii)* do respeito pelo ritmo, tempo e espaço de cada adulto, procurando-se a valorização do crescimento, a mudança e o auto-conhecimento de cada um.



### **6.3. Análise comparativa das opiniões dos Responsáveis e dos Técnicos dos Centros de RVCC**

Procederemos, de seguida, a uma **análise comparativa da informação obtida**, por via das entrevistas semi-estruturadas, junto dos responsáveis e técnicos dos Centros de RVCC. A **informação foi organizada em 20 tópicos** constantes do Anexo 14. Da sua análise, é possível extrair algumas conclusões acerca da opinião que os inquiridos dos Centros de RVCC manifestaram acerca de um conjunto de questões que lhe foram apresentadas.

#### **1. Contexto Territorial**

Relativamente ao contexto territorial, após termos realizado a análise do conteúdo das opiniões dos coordenadores dos CRVCC e dos profissionais, identificámos os seguintes aspectos relevantes.

Ambos os grupos inquiridos caracterizaram a Região Alentejo sob o ponto de vista económico, social e da qualificação;

*(i)* Os Coordenadores acentuaram mais os aspectos sociais e da qualificação, caracterizando o Alentejo como uma região de **baixo níveis de escolaridade**, onde a taxa de analfabetismo é elevada; socialmente, como uma região de baixa densidade populacional e essencialmente de características rurais;

*(ii)* Os Profissionais de RVCC acentuaram a matriz social do Alentejo onde predomina um **território pobre, envelhecido** e com um fraco tecido empresarial.

*(iii)* Ambos os grupos salientaram os motivos de criação do Centro: **evar os níveis de qualificação das populações** e dar continuidade às linhas de intervenção já desenvolvidas (no caso dos coordenadores); o acesso a acções de formação, qualificar certificando as competências adquiridas ao longo da vida, em contextos laborais, por exemplo (no caso dos Profissionais);

## **2. Percurso Profissional**

Todos os entrevistados, quando iniciaram funções nos Centros de RVCC, tinham já experiência em Educação de Adultos, tendo os Coordenadores exercido funções em áreas que potenciavam um contacto directo com adultos, enquanto os Profissionais já tinham exercido as funções de formadores.

## **3. Caracterização da Equipa do Centro**

Quanto às equipas que implementaram o sistema RVCC no Alentejo, ambos os grupos de entrevistados concordaram que eram, essencialmente, equipas jovens, com alguma instabilidade resultante da afectação parcial que, a maior parte dos elementos tinha na equipa, bem como a ausência de carreira que acentuava a precariedade de emprego dos Profissionais de RVCC. Na opinião dos coordenadores, as equipas eram abertas e disponíveis para o desafio que significava o projecto. Esse carácter inovador surgia, muitas vezes, associado a uma insegurança na realização dos processos e na aplicação das metodologias associadas, como foi referido pelos coordenadores das equipas. Os Profissionais, pelo que já foi referido, colocaram a ênfase na mobilidade que caracterizava as equipas na altura e numa certa divisão que, inicialmente, existia entre os Profissionais e os formadores. Os Profissionais sugeriram, inclusive, a criação de uma carreira específica para os próprios.

## **4. Critérios de recrutamento**

Quanto aos critérios de recrutamento dos Profissionais de RVCC, foi unânime a resposta obtida, identificando-se três critérios comuns: experiência em Educação e Formação de Adultos; qualificação exigida nas diferentes áreas e a prestação de provas (através de entrevistas e análise curricular). Os Profissionais destacaram, ainda, a juventude/irreverência como características exigidas na altura, por se tratar de um projecto pioneiro e novo que, à partida, exigiria um nível de dedicação e empenho significativos:

## **5. Funções dos diferentes elementos na equipa**

Quanto às funções de cada um dos elementos, os Profissionais de RVCC inquiridos distinguiram as suas funções das dos formadores. Enquanto técnicos de reconhecimento e validação de competências, consideraram que tinham uma função de tutoria junto do adulto, mediando o processo de desocultação de competências, que seria tão mais benéfico, quanto maior o grau de confiança que conseguissem gerar nos adultos. Na altura, estavam também associadas aos Profissionais de RVCC algumas tarefas de natureza administrativa/gestão, entre as quais os contactos com o exterior, por exemplo, com a marcação dos Júris de Validação. No entanto, consideraram que essas “*tarefas de execução*” devem ser, essencialmente, tarefas para o coordenador enquanto elemento aglutinador da equipa. Aos formadores, de acordo com os Profissionais de RVCC, coube-lhes as tarefas de apresentação do Referencial de Competências-Chave (em colaboração com o Profissional de RVCC), a análise do Portefólio individual (validando ou não as competências), a definição dos planos formativos dos adultos e a organização da formação complementar, nos casos em que se verificasse um défice de competências face ao que era exigido no Referencial de Competências-Chave e realizar parte do relatório de avaliação final do adulto.

### **6/7. Perfil adequado/desejável para o Director / Coordenador e os Profissionais de RVCC**

Quanto ao perfil exigido aos Profissionais de RVCC, aos Coordenadores e aos Formadores obtivemos resposta em relação aos primeiros e aos segundos.

Coordenadores e Profissionais referiram que os Profissionais de RVCC devem ter uma adequada formação técnica, com um conjunto de competências ao nível da metodologia de reconhecimento de competências designada Balanço de Competências (BC) e no apoio à construção do Dossier Pessoal; também devem possuir competências sob o ponto de vista pessoal/relacional, pois têm um contacto directo e permanente com os adultos; a disponibilidade e o gosto pela área de educação e formação de adultos. Os Coordenadores realçaram que os Profissionais de RVCC devem ser, preferencialmente, pessoas das áreas de Ciências Sociais e Humanas, por serem conhecedores das metodologias de trabalho com adultos, nomeadamente o Reconhecimento e Validação

de Competências. Já para o grupo dos Profissionais de RVCC inquiridos, esta função deve ser desempenhada por alguém que detenha algumas características/competências pessoais e sociais como a criatividade, a capacidade de iniciativa, a assertividade, a abertura, entre outras, para aceitar um projecto que, na altura, era inovador e pioneiro no Alentejo.

Quanto ao perfil do Coordenador, os entrevistados que, no período 2001-2005, exerciam funções de coordenação, consideraram que devia ser uma pessoa que conheça a região, o próprio processo, pois seria alguém que ficará responsável pelos contactos com o exterior, nomeadamente as parcerias e a mobilização de agentes para o processo de RVCC, além das capacidades de liderar pessoas e projectos. Os Profissionais de RVCC, por seu lado, além das competências de execução (angariar parceiros, estabelecer contactos com outras instituições) consideraram que a figura do Coordenador foi, também, o porta-voz da equipa e alguém que devia ser capaz de assumir uma postura crítica perante as situações e os factos com que se confrontava no dia-a-dia.

## **8. Razões para aceitar o Projecto**

Este item foi referido pelos Profissionais de RVCC, identificando-se, nos seus discursos, 5 razões que os conduziram até ao exercício de funções no Centro de RVCC: o carácter inovador, o facto de considerarem essa área de trabalho como fazendo parte do respectivo projecto de vida, o abandonar de uma rotina já instalada, as conversas informais nos tempos de faculdade sobre a educação de adultos e o gosto em trabalhar com a população adulta.

## **9. Formação para a equipa**

Quanto às acções de formação técnica dirigida às equipas, ambos os grupos de inquiridos, consideraram que a formação externa inicial organizada pela Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA) era elevada, importante, frequente e regular. Esta regularidade da formação da ANEFA contrastava, todavia, com a existência de algum desfasamento entre os objectivos e moldes da formação e as reais necessidades dos elementos das equipas. Além da formação da ANEFA, os

CRVCC do Alentejo organizavam também um encontro regional anual entre centros. Os Profissionais destacaram ainda (um deles) a formação interna do próprio centro, através da realização das oficinas de formação.

## **10. Acompanhamento e Monitorização**

No que respeita aos mecanismos de acompanhamento e monitorização da rede regional de centros regional, destaque para a regularidade e proximidade desse acompanhamento, através da sinalização de técnicos específicos para cada centro. Era com esses técnicos que cada Centro tratava de assuntos relacionados com a dinâmica e funcionamento do centro. Ambos os grupos de entrevistados concordaram que, após a extinção da ANEFA, foi visível a redução desse mesmo acompanhamento presencial e à distância. Os Coordenadores realçaram a expectativa de melhoria deste aspecto com a criação de um novo Instituto Nacional designado *Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ)*, enquanto os Profissionais de RVCC preferiram destacar a necessidade de um maior envolvimento das estruturas regionais (do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social), bem como relevaram o reforço e o investimento que, também, os próprios centros têm de assumir ao nível da sua própria (auto) avaliação.

## **11. Divulgação inicial do processo**

Este aspecto foi referido pelos Coordenadores dos Centros, que referiram recorrer, naquele período, a estratégias de divulgação como a construção de materiais, organização de sessões de esclarecimento, recurso às parcerias já existentes noutras áreas, os meios de comunicação social e a itinerância, que lhes possibilitaram divulgar o centro e o processo a um maior número de adultos.

## **12. Princípios de funcionamento do Centro**

Os entrevistados que exerceram funções nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, como eram designados até ao ano de 2005, destacaram alguns princípios de funcionamento, nomeadamente as **parcerias** que foram

referidas, essencialmente pelos Coordenadores, pois eram estes os elos de ligação entre o centro e os territórios de intervenção desse mesmo centro. Entre outros aspectos, foi posta em evidência a diversidade de instituições que integravam essa rede de parceiros, a cedência de espaços e equipamentos, a garantia de formação e a importância que a mesma assume, sobretudo, em contexto rural, através por exemplo, das autarquias e associações de desenvolvimento local.

Um segundo princípio de funcionamento, referido pelos Profissionais e pelos Coordenadores, e que se encontrava estreitamente ligado ao anterior foi a **itinerância**, pois, através da rede de parceiros, foi possível garantir a possibilidade de qualificação de um maior número de pessoas em regime de itinerância, criando-se, pelo Alentejo, pólos de itinerância. Além da proximidade territorial, promoveu-se também a proximidade temporal, evitando que se gastasse tempo inutilmente a percorrer longas distâncias entre o centro e o local de residência das pessoas. Em regime de itinerância, existiram, algumas vezes, dificuldades ao nível da gestão dos espaços, nomeadamente no acesso à Internet e no estado de alguns equipamentos cedidos pelas instituições com as quais se estabeleciam parcerias.

Os Profissionais de RVCC assinalaram também os momentos de avaliação colectiva, como as reuniões, enquanto elemento essencial para o bom funcionamento do Centro.

### **13. Dificuldades (constrangimentos) e respectivas estratégias de resolução**

Os Coordenadores e os Profissionais referem a divisão inicial e a dificuldade de articulação que existia entre Profissionais de RVCC e formadores, com alguma discordância ao nível do reconhecimento e validação de competências dos adultos. No entanto, essa relação foi, paulatinamente, evoluindo favorável e transversalmente a todo o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Neste aspecto, consideraram os Coordenadores dos centros participantes no estudo que uma das formas de contribuir para o estreitamento das relações foi através de um maior acompanhamento às equipas, por parte de quem coordenava o centro, nomeadamente através de reuniões periódicas entre todos os elementos e de contactos com outras equipas. No caso dos Profissionais, a opinião foi semelhante, propondo-se a partilha e discussão de ideias como estratégias que podem minimizar esse constrangimento inicial.

No início dos processos de RVCC, os Centros depararam-se com dificuldades na mobilização de público (dimensão atitude). Concluiu-se que as opiniões em relação às causas dessas dificuldades eram várias, mas, no seu conjunto, originaram um quadro que nos remeteu, desde logo, para uma análise atenta de razões, na sua quase totalidade, de natureza intrínseca associadas à fraca motivação das pessoas pela qualificação, não compreendendo, na sua maioria, a necessidade de uma maior nível de qualificação. Tal acentuava-se na população adulta desempregada, aliado a uma desconfiança inicial face a um processo de certificação dos adquiridos e ao défice de envolvimento do tecido empresarial em matéria de qualificação.

Outras razões, de carácter material e objectivo, relacionam-se com aspectos de incumprimento legal do estatuto trabalhador estudante – descurando-se a possibilidade das pessoas justificarem as suas ausências ao trabalho por motivos de formação – bem como a existência de dificuldades na rede de transportes que possibilitem a deslocação das pessoas até ao centro (sempre que a itinerância não fosse possível).

Face às dificuldades de captação de público, os centros encetaram estratégias que se organizaram em três domínios: institucional (com a rede de parceiros), pessoal (testemunhos pessoais) e “media” (meios de comunicação social). Ainda ao nível da captação de público adulto, houve dois aspectos particulares referidos pelos profissionais de RVCC:

- i) o primeiro deles, inclui um quarto domínio “político” para uma maior mobilização de público através da Iniciativa governamental Novas Oportunidades (que estava, à data do estudo empírico, a dar os seus primeiros passos), já que os alargamentos da rede de Centros e do RVCC ao Nível Secundário foram medidas que resultaram de decisões de cunho político e com objectivos concretos. Na verdade, as campanhas que se desenvolveram permitiram divulgar o sistema e, dessa forma, chamar a si um maior número de adultos;
- ii) O segundo aspecto deveu-se à importância do alargamento da rede e do nível de certificação ao nível secundário, aumentando assim, a informação e o acesso das pessoas.

As metas de execução física demasiado elevadas foram mencionadas por ambos os grupos de inquiridos, tendo o grupo dos coordenadores apontado algumas estratégias

como a sobrevalorização dos indicadores de reconhecimento e de certificação realizados pela equipa, e não a meta dos inscritos, assim como uma aposta entre o que é possível e o que é exigido, através de uma *negociação territorial*, ou seja, uma contratualização de metas de acordo com as características económicas, sociais, educacionais e culturais do respectivo território de intervenção e uma maior valorização dos indicadores de reconhecimento e certificação efectuados.

Uma oferta formativa para adultos, insuficiente e desadequada face às suas necessidades, e a dificuldade de prosseguimento de estudos, no nível superior, foram aspectos referidos pelos Coordenadores. Os Coordenadores afirmam que é necessário o aumento da oferta formativa EFA, o que se começou a verificar a partir de 2005, mas ainda de forma insuficiente e pouco divulgada, referindo também que as ofertas do IEFP seriam uma das possíveis soluções de encaminhamento a ter em conta.

Os constrangimentos mais associados ao Referencial e à sua descodificação foram referidos pelos Profissionais de RVCC, que eram quem os utilizavam, em articulação com os Formadores da equipa. Sempre que os adultos evidenciavam necessidade de formação, a equipa, através dos formadores, organizava a formação complementar. Esta assumia um carácter residual, num máximo de 25 horas para o total das Áreas de Competências-Chave. Esse número de horas era manifestamente insuficiente para o perfil de adultos que começou a procurar os centros, sobretudo na área de TIC e MV, como sublinharam os Profissionais de RVCC. Os Profissionais de RVCC defendem a necessidade de um reforço do número de horas de formação complementar a que o adulto tinha acesso, no âmbito do processo de RVCC e a necessidade de se adaptar/construir instrumentos de trabalho para as equipas. Era necessário que existissem respostas formativas externas aos Centros, como sublinharam os coordenadores.

O excesso de burocracia ao longo do processo foi outra das dificuldades apontadas por ambos os grupos. Para combater a burocracia associada aos processos, que se foi sentindo ao longo dos anos, os entrevistados sugeriram a construção de bases de dados e a introdução de impressos on-line. Os profissionais referiram a necessidade de se libertarem os mesmos de funções administrativas e burocráticas, que lhes retiravam o tempo necessário para o acompanhamento do adulto.

No que respeita às equipas, ambos os grupos referiram a mobilidade, rotatividade, a instabilidade e a ausência de carreiras para os técnicos, apelando, por



isso, à criação de carreiras específicas para os técnicos, como garantia de maior estabilidade das mesmas.

#### **14. Avaliação do Processo Técnico**

Quanto aos recursos materiais, ambos os grupos de inquiridos se referiram a eles. Os Coordenadores destacaram o Referencial de Competências-Chave de Nível Básico, nomeadamente o facto de algumas áreas se apresentarem demasiado *escolarizadas* e, ainda, a dificuldade inicial na sua descodificação. Os profissionais, porque os utilizaram de forma directa e regular, optaram por destacar, no seu discurso, os instrumentos de mediação. Todos se referiram à limitação desses instrumentos e, por isso, alguns foram alterados e outros criados pela equipa.

#### **15. Metas e financiamento**

Nos aspectos ligados às metas e financiamento, ambos os grupos de entrevistados relevaram a exigência das metas definidas para os centros ao nível dos inscritos e certificados. Essas metas eram exageradas, além de que sob o ponto de vista financeiro algumas despesas não eram elegíveis. Os Profissionais de de RVCC referiram, ainda, o atraso nos pagamentos, com todos os constrangimentos daí advenientes. Tanto sob o ponto de vista pessoal, como profissional e evidentemente, também em termos profissionais (motivação, empenho, estabilidade).

#### **16. Metodologia do Balanço de Competências (BC)**

Os inquiridos reforçaram a importância da metodologia do Balanço de Competências utilizada no reconhecimento das competências dos adultos. Ambos reconhecem nesta metodologia uma personalização ao nível do processo de intervenção que é desenvolvido, o que se traduziu, entre outros aspectos, na constituição de grupos de trabalho pequenos, onde se recorre à técnica das Histórias de Vida.

Os Coordenadores reforçaram o facto de esta metodologia promover o distanciamento face às práticas e metodologias escolares. O adulto surge como o

elemento central em todo o processo que é apresentado como *evolutivo, inovador, construtivo, credível e de duração variável*.

### **17. Impactos do processo nos adultos (diferentes dimensões)**

No que respeita aos impactos do processo de RVCC na vida dos adultos que o frequentaram, os coordenadores e os profissionais revelaram a **dimensão pessoal como aquela em que os impactos foram mais evidentes**. O reforço da auto-estima foi para uns (coordenadores) um aspecto importante; para os Profissionais de RVCC foi o reforço da auto-valorização e satisfação pessoais. Estes últimos referiram, ainda, que isso contribuiu para os tornar indivíduos mais confiantes, responsáveis e com um nível de reconhecimento das suas próprias capacidades e conhecimentos.

A **segunda dimensão mais valorizada foi, no caso dos Coordenadores a dimensão comunitária/social/cultural**: nos adultos que frequentaram o processo, parece verificar-se um aumento do estatuto social na comunidade, o que pode reforçar a cidadania e um envolvimento em novos projectos. **No caso dos Profissionais de RVCC, a segunda dimensão mais valorizada foi a dimensão profissional**, nomeadamente o desejo dos adultos em progredirem na carreira. Alguns conseguiram, outros iam, no final do processo, expectáveis por encontrar um novo emprego.

Em **terceiro lugar**, surge, em ambos os grupos, a **dimensão académica**, com a referência ao facto de o processo de RVCC permitir aos adultos o **prosseguimento de estudos**.

A **dimensão familiar surge em quarto lugar**, para o grupo dos Profissionais de RVCC (sendo referida apenas pelos profissionais) que, no seu trabalho diário com os adultos, verificam que há um incentivo à aprendizagem de si mesmo e dos filhos, incentivando a continuidade dos estudos. Já para os **Coordenadores, a quarta dimensão mais valorizada é a dimensão profissional**, com referência aos aspectos antes mencionados pelos Profissionais, acrescentando, ainda, o aspecto mudança de atitude dos adultos face ao emprego e à profissão.

Em **quinto e último lugar, no caso dos Coordenadores**, surge a **dimensão empresarial e económica**. Verifica-se que as empresas ainda não “*despertaram*” para a importância da qualificação dos seus quadros. Além disso, os coordenadores frisaram ainda que nem sempre existe uma relação de causa-efeito entre maiores qualificações e

melhores condições de emprego. Para os **Profissionais de RVCC**, em último lugar, relevaram a **dimensão comunitária/social/cultural com enfoque nos aspectos de uma maior** participação dos indivíduos e uma mudança de atitude face àquilo que o rodeia e, sobretudo, face à aprendizagem.

Apesar de não ter sido incluído no quadro do Anexo 14, é importante referir que os **Profissionais de RVCC avaliaram, ainda, o impacto das suas funções na construção da sua própria identidade**. Consideram a experiência como uma oportunidade de aprenderem com os outros, ao mesmo tempo que proporcionavam aos adultos condições ideais para a concretização daquela oportunidade de qualificação. Os **Coordenadores** referiram-se, por seu lado, à **valorização da aprendizagem**, na sua globalidade, como consequência da realização do processo de RVCC. Os indivíduos parecem adquirir mais autonomia, ao mesmo tempo que se valoriza mais os contextos não formais e informais de aprendizagem.

## **18. Perspectivas face ao futuro do Sistema RVCC**

Quanto ao futuro do sistema de RVCC, Coordenadores e Profissionais de RVCC concordaram com o alargamento da rede, vendo nisso uma oportunidade da pessoas se qualificarem. O alargamento às escolas foi visto como uma forma de rentabilizar recursos humanos e materiais já existentes. Apesar das vantagens que se lhe reconhecem, assinalaram que será difícil monitorizar, sobretudo se o alargamento não for suportado em estudos territoriais específicos.

O RVCC- NS é, na opinião de ambos os grupos, um documento com um maior nível e complexidade e de flexibilidade, quando comparado com RVCC-NB. O alargamento ao nível secundário também foi considerado pertinente no contexto de assumir o secundário como o patamar mínimo de qualificação dos portugueses. Os Profissionais de RVC consideraram que o RVCC de Nível Secundário deveria ser, primeiro, aplicado num conjunto de centros a título experimental, à semelhança do que decorreu em 2001, com o RVCC de Nível Básico (e também com os Cursos EFA de Nível Básico).

## 19. Apostas no Sistema de RVCC

Os inquiridos consideraram que há algumas apostas a ter em conta com vista à melhoria do sistema de RVCC, sendo de relevar aquelas que nos pareceram mais significativas para ambos os grupos: a **aposta na credibilidade social**, na **exigência e qualidade dos processos** para o qual contribuirão, também, o **reforço nos mecanismos de acompanhamento e monitorização do trabalho dos centros**, enquanto locais que se assumiram, à data, com novas e amplas funções ao nível do diagnóstico e triagem de adultos que procuram uma oportunidade de qualificação; sugeriram, também, o **alargamento do reconhecimento dos adquiridos noutros níveis de ensino e domínios de actividade**. Os Coordenadores referiram, ainda, o aumento da idade mínima de acesso ao processo para os 25 anos; a necessidade de se **dar incentivos às empresas e instituições como forma de mobilização para a qualificação dos indivíduos que delas fazem parte** e, ainda, a **importância que tem a investigação na área do reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais**. Os Profissionais, por seu lado, acentuaram a **mudança que se está a verificar quanto à imagem e ao papel da escola no contexto da educação e formação de adultos**.

## 20. Contributo do Sistema de RVCC na Educação e Formação de Adultos em Portugal

Os entrevistados, quando questionados sobre qual o contributo do Sistema de RVCC na Educação e Formação de Adultos (EFA), relevaram a valorização que se passou a fazer dos adquiridos e o trabalho individualizado que respeita os ritmos de cada um.

Ambos consideram que com o desenvolvimento do Sistema de RVCC, na sociedade em geral, começou a valorizar-se mais outros contextos de aprendizagem para além dos espaços formais como a escola. No caso dos Profissionais de RVCC, contribuiu, ainda, para uma clarificação e entendimento do conceito de “*competência*”, distinguindo competência de aprendizagem visto que, numa competência, podem estar inerentes várias aprendizagens. O Sistema RVCC apesar de importante pelo que já foi referido, não deve ser exclusivo, devendo coexistir com outros, em simultâneo.

*CAPÍTULO 7:*

**O PROCESSO  
DE RVCC NO ALENTEJO, NO PERÍODO  
2001-2005: OS IMPACTOS DE  
CERTIFICAÇÃO NOS ADULTOS (EIXO B)**

---



## **Capítulo 7 – O PROCESSO DE RVCC NO ALENTEJO, NO PERÍODO 2001-2005: OS IMPACTOS DE CERTIFICAÇÃO NOS ADULTOS (EIXO B)**

*“Eu sou uma das pessoas que voltei a acreditar que ainda sou capaz!”*

**Adulto certificado num dos Centros RVCC participante no estudo**

Neste capítulo, propomo-nos, recolhida a opinião dos verdadeiros protagonistas do processo de RVCC (os adultos que, tendo percorrido o processo, viram os seus adquiridos certificados), analisar e interpretar os eventuais impactos que, deste percurso de regresso aos ambientes formais de aprendizagem, resultaram na vida daqueles.

O instrumento de recolha de dados, junto dos adultos certificados, através do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), foi, como já se referiu, o **Inquérito por Questionário** que foi aplicado a todos os adultos certificados no ano de referência (2003).

Procuramos, ainda, conhecer perfil e a opinião dos adultos respondentes no estudo através da recolha de informação diversificada que pode ser estruturada em duas partes: uma *parte ilustrativa* (origem institucional, género, estado civil, idade, situação face ao emprego) e uma *parte activa* (Verdasca, 2002), em que procuramos conhecer esses indivíduos a partir das suas opiniões, atitudes e comportamentos (formas de conhecimento do processo, razões que conduziram ao Centro de RVCC/processo, a trajectória profissional e a caracterização do processo propriamente dito ao nível de diferentes aspectos).

Assim, iremos proceder, num primeiro momento, a uma **análise descritiva das variáveis** e, posteriormente, à **avaliação da, eventual, relação entre variáveis**, recorrendo, para o efeito, aos procedimentos estatísticos adequados à natureza do nosso estudo.

No sentido de sermos mais eficazes e económicos na apresentação dos resultados do nosso procedimento, optámos por apresentar a informação resultante dos testes estatísticos aplicados através da estrutura geral que, em seguida, apresentaremos.

Em alguns dos quadros apresentados, o número de respostas válidas para efeitos de análise nem sempre coincide com o número total de inquiridos, uma vez que nem todos os indivíduos responderam à totalidade das questões do instrumento de recolha de informação.

**Quadro 131. Estrutura a seguir no procedimento de avaliação da existência de relações significativas entre as variáveis em estudo**

VARIÁVEIS	Formas de conhecimento do processo de RVCC	Razões que conduziram ao processo de RVCC	Dificuldades sentidas	Apoios recebidos	Impactos/ importância atribuída nas diversas dimensões	Prosseguimento de estudos
<b>Idade</b> ( <i>ano de nascimento</i> )						
<b>Género</b> ( <i>masculino/ feminino</i> )						
<b>Situação Profissional</b> ( <i>empregado/ desempregado</i> )						
<b>Habilitações escolares de acesso</b> ( <i>6.º ano ou inferior/7.º ano ou superior</i> )						

Legenda:

X - significa que existe uma relação estatisticamente significativa

O - significa que não existe uma relação estatisticamente significativa

Neste procedimento, recorreremos à utilização de testes paramétricos (ANOVA) e não paramétricos (Teste de Mann-Whitney), como nos aconselha Pereira (2008), uma vez que estes nos permitem – de acordo com as circunstâncias do nosso estudo e as características da nossa população – avaliar da existência de relações, estatisticamente significativas, entre as variáveis em presença.

### **7.1. Caracterização do perfil dos respondentes**

No ano de 2003 foram certificados, nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências a funcionar na Região Alentejo, um **total de 751 adultos**, distribuídos por quatro Centros de RVCC em funcionamento nesse ano.

#### **a. Origem institucional dos Inquiridos**

Do total de 751 adultos certificados no ano de 2003, 206 responderam ao inquérito por questionário. A distribuição do nº de inquéritos, por Centros de RVCC é a seguinte:



**Quadro 132. Número de respondentes**

CRVCC	N.º de indivíduos certificados (2003)	Respondentes (Frequência Absoluta)	Respondentes (Frequência Relativa)
Fundação Alentejo	285	88	42,7
ESDIME	360	84	40,8
Associação Desenvolvimento Litoral Alentejano	70	24	11,6
Centro de Formação Profissional Portalegre	36	10	4,9
<b>Total</b>	<b>751</b>	<b>206</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

Da leitura do quadro anterior, podemos reter alguns aspectos que consideramos importantes:

- Aproximadamente 43% do total de respondentes pertencia ao Centro de RVCC da Fundação Alentejo (42,7%);
- 40,8% do total de respondentes pertencia ao Centro de RVCC da ESDIME;
- As taxas de resposta variam entre os 23,3%, por parte de adultos certificados pela ESDIME e os 34,3%, por parte dos adultos certificados pela ADL.

#### b. Género

**Quadro 133. Número de respondentes, por Centro de RVCC e por género**

Género Centro de RVCC	Feminino	Masculino	Total
	Frequência Absoluta	Frequência Absoluta	
Fundação Alentejo	57	31	88
ESDIME	40	44	84
Centro de Formação Profissional de Portalegre	6	4	10
Associação de Desenvolvimento no Litoral Alentejano	14	10	24
<b>Total</b>	<b>117</b>	<b>89</b>	<b>206</b>

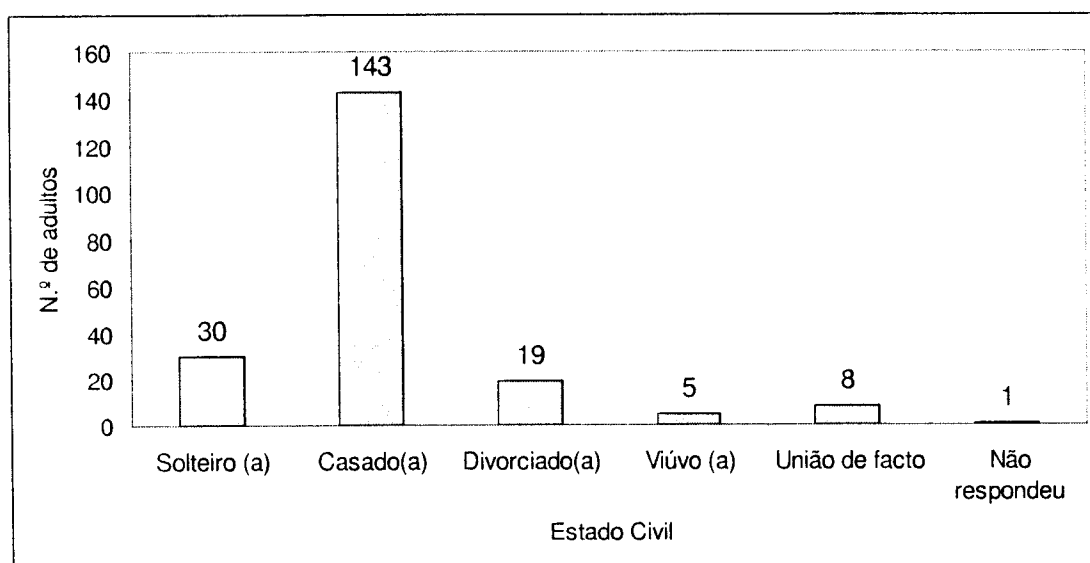
Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

De acordo com a informação constante no quadro anterior, regista-se, na população respondente, uma **predominância do género feminino**, pois mais de metade (117 indivíduos) são mulheres. Ao contrário do que acontece em três Centros, no da ESDIME o público certificado é maioritariamente masculino.

### c. Estado Civil

A maioria dos indivíduos (69,4%) é casada e, dentro deste sub-grupo, regista-se uma presença maioritária de mulheres.

**Gráfico 11. Adultos certificados, por estado civil**



Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

### d. Idade

No que respeita às idades dos respondentes, as idades foram agrupadas em sete grupos etários. Tanto no género masculino como no feminino, o grupo etário com maior n.º de indivíduos é a que corresponde aos indivíduos com idades entre os 39 e os 45 anos (26,7% do n.º total de respondentes).

Onde predomina um menor número de indivíduos é no grupo etário situado nos extremos (18-24 e 60 ou mais anos).

**Quadro 134. Adultos certificados, por género e por grupo etário**

Género	Grupos etários						
	1	2	3	4	5	6	7
	18-24	25-31	32-38	39-45	46-52	53-59	60 ou mais
Masculino	1	17	16	21	18	14	2
Feminino	1	12	20	34	33	13	4
<b>Total</b>	2	29	36	55	51	27	6

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

### e. Situação face ao emprego no momento de início do processo de RVCC

De seguida, procuraremos caracterizar a população respondente ao inquérito no que respeita à **situação face ao emprego**, cruzando essa variável com outras igualmente importantes. Há **179 indivíduos empregados e 25 desempregados**.

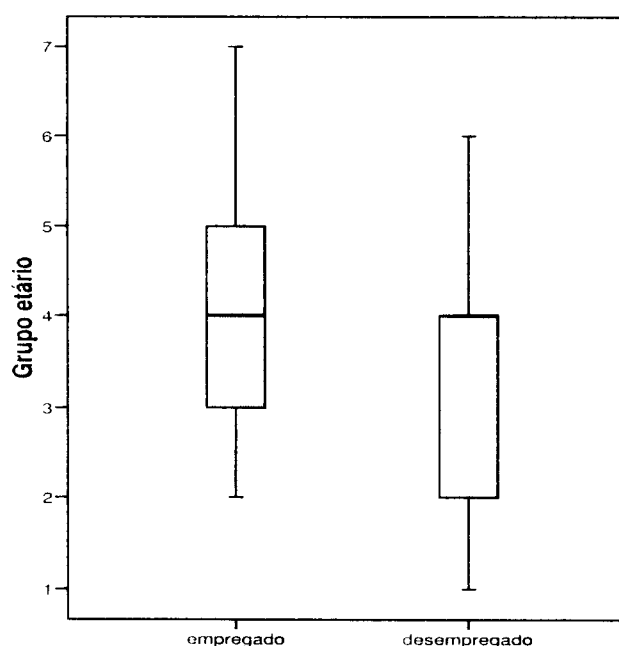
**Quadro 135. Adultos certificados, por situação face ao emprego**

Situação face ao emprego		Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
	Empregado	179	86,9
	Desempregado	25	12,1
	Outras	2	1,0
<b>Total</b>		<b>206</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

Em termos relativos, pode referir-se que **86,9% dos inquiridos encontra-se empregado** (179 adultos) e **12,1%** está na circunstância de **desempregado** (25). Dos restantes 2 inquiridos, um não respondeu e outro indicou uma outra situação: a de “aposentado” (Quadro 135). **Por cada indivíduo desempregado, à data em que iniciou o processo de RVCC, há mais de 7 empregados.**

**Gráfico 12. Adultos certificados, por situação face ao emprego**



Fonte: SPSS - Inquérito por Questionário (2007).

Quer na situação de emprego, quer na situação de desemprego, a mediana dos adultos está situada no quarto grupo etário (dos 39 aos 45 anos). As amplitudes demonstram, no entanto, uma **maior juventude nos adultos desempregados**. A distribuição dos grupos etários nos empregados é mais equilibrada.

#### f. Situação profissional dos adultos no início do processo de RVCC

Procurámos identificar as profissões dos indivíduos, no momento em que iniciaram o processo de RVCC, classificando-as em grupos, de acordo com a proposta da Classificação Nacional de Profissões (IEFP, 2001), estruturada em nove grupos (Anexo 12).

O Quadro 136 apresenta as profissões dos indivíduos inquiridos, por grupos:

**Quadro 136. Profissão no início do processo de RVCC**

Profissão quando iniciou o processo	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
<b>EMPREGADOS</b>		
Grupo 3 – Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	8	4,3
<b>Grupo 4 – Pessoal Administrativo e Similares</b>	<b>25</b>	<b>13,3</b>
<b>Grupo 5 – Pessoal dos Serviços e Vendedores</b>	<b>49</b>	<b>26,1</b>
Grupo 6 – Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e das Pescas	8	4,3
Grupo 7 – Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	17	9,0
Grupo 8 – Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	17	9,0
Grupo 9 – Trabalhadores não Qualificados	19	10,1
<b>OUTRAS SITUAÇÕES</b>		
Desempregado	2	1,1
Aposentado	1	0,5
Estudante	1	0,5
Indiferenciado	12	6,4
Não respondeu	29	15,4
<b>Total</b>	<b>188</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

No início do processo, **49 adultos empregados (26,1% do total)** pertenciam ao **Grupo 5**, de entre as quais se destacam profissões como Encarregado de Refeitório, Ajudante Familiar, Agentes de Polícia, Vendedores e Demonstradores, entre outras. Outros **25 indivíduos (13,3% do total)** pertencem ao **Grupo 4**. Os Grupos 4 e 5 integram 39,4% dos indivíduos respondentes ao inquérito.

Nos Grupos 3, 4 e 5, que reúnem 82 casos, encontram-se indivíduos ligados à área dos serviços, enquanto que os restantes grupos, com 61 casos no total, incorporam

trabalhadores de actividades mais de natureza manual. Devido ao número de casos registados, podemos dizer que os indivíduos que têm profissões dos Grupos 3, 4 e 5 procuraram mais a oportunidade de qualificação, relativamente aos restantes, pois verifica-se aqui uma menor procura.

Nos Grupos 1 e 2, não se verificou qualquer registo, o que seria uma realidade expectável. O Grupo 1 caso, trata-se de um grupo que reúne profissões como Quadros Superiores da Administração Pública, Directores de Empresa, Directores e Gerentes de Pequenas Empresas; o Grupo 2 reúne profissões onde se integram Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas (docentes, engenheiros, arquitectos, etc.). Ambos os grupos exigem níveis de qualificação mais elevados do que aqueles que foram obtidos pela maioria dos inquiridos (9.º ano), nível máximo de certificação obtido através de um processo de RVCC, no período a que se refere este estudo.

Alguns dos inquiridos não responderam (15,4%) e outros não identificaram convenientemente a profissão, pelo que são aqui representados por “Indiferenciado” (6,4%). Outros valores residuais, face à totalidade dos dados dizem respeito à situação de desempregado, aposentado e estudante (Quadro 136).

#### **g. Situação face à residência**

Quanto ao **local de residência**, foram identificadas **79 freguesias** e **30 concelhos**. No que respeita aos dados mais significativos, destaque para os dados de 3 freguesias e 4 concelhos. Os restantes assumem valores pouco significativos (entre 1-9 inquiridos no caso das freguesias e 1-10 no caso dos concelhos). Observemos a informação constante nos quadros seguintes:

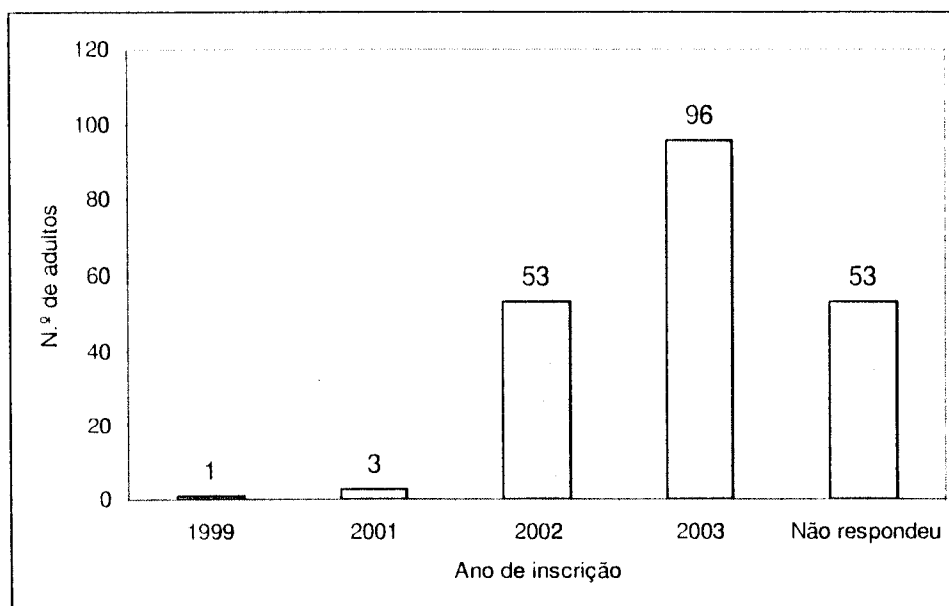
**Quadro 137. Adultos certificados, por freguesia de residência**

<b>Freguesia</b>	<b>Frequência Absoluta (N.º)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>Barrancos</b>	<b>16</b>	<b>7,8</b>
Bacelo (Évora)	11	5,4
Santa Maria (Beja)	10	4,9

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

Ao nível da freguesia destaque para Barrancos, pois 7,8% dos inquiridos reside nessa freguesia, seguindo-se a freguesia do Bacelo (concelho de Évora, com 5,4%) e Santa Maria (concelho de Beja, com 4,9%).

**Gráfico 14. Adultos certificados: ano de inscrição no CRVCC**



Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

Quanto ao mês de inscrição, a taxa de “*não respondentes*” foi, ainda, mais significativa, com 37,9% (78 adultos). Os meses de Janeiro (18 adultos), Março (17 adultos) e de Maio (15 adultos) foram os meses que reuniram maior número de inscrições. Nos restantes meses, os valores são iguais ou inferiores a 13 adultos inscritos. Os meses de Agosto e Setembro são períodos propícios ao desenvolvimento de um trabalho de características sazonais (as vindimas, por exemplo), que poderá constituir um dos factores que, na nossa opinião, fundamenta o reduzido número de inscritos nesses períodos.

**Quadro 140. Mês de inscrição no CRVCC**

Mês de inscrição	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
<b>Janeiro</b>	<b>18</b>	<b>8,7</b>
Fevereiro	11	5,3
<b>Março</b>	<b>17</b>	<b>8,3</b>
Abril	9	4,4
<b>Maio</b>	<b>15</b>	<b>7,3</b>
Junho	11	5,3
Julho	10	4,9
Agosto	6	2,9
Setembro	6	2,9
Outubro	13	6,3
Novembro	11	5,3
Dezembro	1	0,5
<b>Não respondeu</b>	<b>78</b>	<b>37,9</b>
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

Verificámos, no Capítulo 5, que há mais mulheres que homens a procurar a qualificação nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Numa tentativa de interpretar alguns dos dados obtidos no estudo, à luz do contexto social, económico, político e cultural, apontamos algumas explicações que poderão justificar as conclusões a que chegámos.

No contexto político nacional, num passado não muito distante, verificou-se a desigualdade de género existente em múltiplas dimensões: profissional, escolar e social. Assistimos a uma certa “*especialização da mulher*” em tarefas familiares e domésticas. Os manuais escolares do Estado Novo, por exemplo, espelham, de forma evidente, essa matriz, procurando-se, através deles, veicular valores e papéis diferenciados para os homens e para as mulheres.

Com a instauração da Democracia em Portugal, após o 25 de Abril de 1974, ocorre uma mudança social. Paulatinamente, as mulheres foram tendo necessidade e vontade de “recuperar” projectos de vida pessoais e profissionais interrompidos pelas circunstâncias pessoais, familiares e domésticas, como a maternidade e o apoio à família (ascendentes e descendentes). A escola assumiu-se como mais democrática e assente em valores fundamentais como a igualdade de oportunidades, a cidadania, a liberdade, a justiça social e a garantia do seu acesso a todos. Foram instituídos novos lugares, modos e tempos de participação dos indivíduos, incluindo as mulheres.

Este processo de RVCC proporcionado pelos Centros de RVCC pode ser entendido como a “*última oportunidade*” de concretizar o sonho da qualificação e, conseqüentemente, a possibilidade de recuperar antigos sonhos interrompidos e bloqueados pela circunstância sexual da dimensão feminina. Ser igual em todas as circunstâncias – incluindo a escolar – tornou-se, para as mulheres, um objectivo integrante do seu percurso.

Além do aspecto da igualdade de oportunidades, no contexto actual, há que fazer referência ao aspecto social. As mulheres foram sendo capazes, ainda que, na nossa opinião, a um ritmo menor do que seria desejável, de procurar e lutar por um lugar reconhecido socialmente por todos. Hoje, elas arriscam mais, por mais paradoxal que pareça, numa sociedade “masculinizada”. A Suão - Escola Comunitária que começámos por referenciar na introdução deste estudo – é um exemplo do que afirmamos, na medida em que, na XIII edição dos Cursos de Adultos, a maior parte dos participantes são mulheres que procuram uma oportunidade de estudo, aprendizagem, ainda que num contexto não formal, como aquele que é proporcionado naquela associação. Há outros

ambientes formativos, predominantemente femininos que podemos referir como a Educação Extra-Escolar, a catequese e outras actividades de matriz social que vamos observando no nosso quotidiano.

O processo de RVCC foi, eventualmente, entendido enquanto forma de afirmação progressiva da mulher na sociedade e na família. Para isso, também tem contribuído os meios da comunicação social, o discurso político e as medidas político-sociais actuais, que apelam a essa igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, tal como vem sido preconizado desde a Constituição de 1976 (art.13.º). As mulheres procuram, assim, afirmar-se pelo seu valor pessoal e profissional, junto dos seus pares e familiares. Há um maior apelo ao debate das questões de género e de valores que também poderá justificar esta procura crescente por parte das mulheres, no campo da qualificação.

## 7.2. Formas de conhecimento do processo de RVCC

Através da aplicação do questionário aos indivíduos certificados no ano 2003, procurou-se determinar, igualmente, quais as formas através das quais estes tiveram conhecimento do processo de RVCC e da actividade dos Centros de RVCC, nos diferentes contextos geográficos. A questão foi escolha de múltipla, com a possibilidade de optar entre 10 opções.

Para que se possa efectuar o tratamento da informação recolhida, essas variáveis (formas de conhecimento) foram agrupadas em 4 categorias, como a seguir se apresenta no Quadro 141:

**Quadro 141. Formas de conhecimento do processo de RVCC**

Categorias de Formas de Conhecimento		Formas de conhecimento	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
	Relação pessoal/ convivial/ laboral	Conversas informais	159	
		Feiras/Mercados	1	
		Exposições	1	
		Local de emprego	1	
		<b>Sub-total</b>	<b>162</b>	
	Campanhas de marketing	Folhetos/Cartazes	23	
		Sessões de esclarecimento	12	
		<b>Sub-total</b>	<b>35</b>	
	Meios de comunicação social e Internet	Imprensa	13	
		Internet	4	
		Televisão	4	
		Rádio	2	
<b>Sub-total</b>		<b>23</b>	<b>9,9</b>	



	Instituições da sociedade civil	ADL	5	
		Autarquias	4	
		Escolas	2	
		IEFP	1	
		<b>Sub-total</b>	<b>12</b>	
<b>Total</b>		<b>232</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

Das quatro categorias identificadas no quadro anterior, aquela que, maioritariamente, reuniu maior número de escolhas (162 referências) foi a **Relação pessoal/convivial/laboral** desenvolvida, quase exclusivamente, nas conversas informais com amigos, familiares e conhecidos e, ainda, em feiras/mercados, exposições e no local de emprego, onde não deixam de ter também como um dos veículos principais de transmissão de informação as conversas informais.

De seguida, apresentam-se as vias associadas a **Campanhas de marketing**. Foram considerados os folhetos/cartazes e as sessões de esclarecimento desenvolvidos pelas próprias equipas dos Centros de RVCC. Hoje, a escala de divulgação não se situa apenas ao nível do local, mas à escala nacional.

No início, a divulgação da actividade do Centro, envolvendo os **Meios de comunicação social e Internet** era ainda pouco significativa, com algum relevo apenas na imprensa regional, tal como nos indicam as respostas dos inquiridos.

Na categoria **Instituições da sociedade civil**, alguns indivíduos identificaram o papel que instituições como as escolas, o IEFP, as autarquias e as ADL tiveram na divulgação da actividade dos Centros. Parece-nos, no entanto, que, em alguns casos, essas instituições eram, na realidade, os respectivos locais de trabalho dos indivíduos. Como não tínhamos a confirmação em todos os casos, decidimos criar esta 4.ª categoria e não incluir, na 1.ª categoria, o local de emprego como uma das vias através da qual tomaram conhecimento do processo de RVCC.

No que respeita às formas de conhecimento, as respostas foram agrupadas em 4 categorias (variáveis). No entanto, no momento do cruzamento destas com outras variáveis, optámos por não nos referirmos à variável “**Instituições da sociedade civil**”, devido ao reduzido número de casos (12). Estes não nos permitiram a aplicação de estudos estatísticos, optando-se nesse contexto, pela análise qualitativa já apresentada.

Avaliemos, neste momento, a eventual relação entre a variável “**Formas de Conhecimento**” e outras variáveis mais intrínsecas dos próprios indivíduos, no momento de início do processo de RVCC.

Quadro 142 – Estudo da Variável *Formas de Conhecimento*

VARIÁVEIS	Formas de Conhecimento		
	Relação pessoal/convivial/Laboral	Campanhas de Marketing	Meios de Comunicação social e Internet
Idade ( <i>ano de nascimento</i> )	X (Sig = 0,046)	O	O
Gênero ( <i>masculino/feminino</i> )	O	O	O
Situação Profissional ( <i>empregado/desempregado</i> )	O (Sig = 0,062)	O	O
Habilitações escolares de acesso ( <i>6.º ano ou inferior/7.º ano ou superior</i> )	O	O	O

**Legenda:**

X – significa que existe uma relação estatisticamente significativa

O - significa que não existe uma relação estatisticamente significativa

Como podemos verificar, após a realização dos procedimentos estatísticos já indicados, fica evidente a relação, estatisticamente significativa, que existe entre a idade a tomada de conhecimento do processo RVCC através da relação pessoal/convivial/laboral. De facto, esta relação parece indiciar que serão, aparentemente, **os indivíduos mais novos a terem um conhecimento privilegiado através de relações pessoais**, quando comparados com os indivíduos com idade superior. A facilidade e frequência dos contactos entre os mais jovens poderão ser razões que justificarão esta maior facilidade de ‘propagação’ da informação entre os indivíduos. Também as redes sociais associadas à utilização maciça dos telemóveis, por exemplo, poderão explicar a existência de uma maior rede relacional entre os mais jovens e, conseqüentemente, o acesso a um manancial potencialmente mais vasto de informação. Os indivíduos mais novos nasceram e/ou cresceram numa sociedade de informação e do conhecimento que lhes coloca novos desafios. Entre si estão mais despertos para esse fenómeno e facilmente estabelecem contactos interpessoais, recorrendo por isso, aos instrumentos de que hoje dispõem.

Devido ao facto da significância estar tão próximo do ponto de corte<sup>157</sup> (Sig= 0,062), **parece também haver alguma tendência para que os indivíduos empregados apresentem um conhecimento, ligeiramente superior, através de relações pessoais**, face aos indivíduos desempregados.

### 7.3. Razões que conduziram ao processo de RVCC

Procurámos conhecer, junto dos adultos certificados no ano 2003, as razões que os levaram a inscrever-se num Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de

<sup>157</sup> Ponto de corte = 0,05.

Competências. A questão foi de escolha de múltipla, com a possibilidade de opção, entre 11 alternativas, como a seguir se indica.

**Quadro 143. Razões possíveis para frequentar o processo de RVCC**

Razões possíveis para frequentar o processo de RVCC	1. Possibilidade melhoria emprego
	2. Possibilidade encontrar emprego
	3. Valorização profissional
	4. Valorização das competências adquiridas
	5. Valorização Pessoal
	6. Desafio e novidade do processo
	7. Horários compatíveis
	8. Ocupação do tempo livre
	9. Incentivo de familiares e amigos
	10. Obtenção do diploma oficial
	11. Outras

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

Para que se possa efectuar o tratamento da informação recolhida, essas variáveis (razões) foram agrupadas em 3 categorias, onde se inclui aquelas que foram referidas pelos indivíduos em “Outras”, como a seguir se apresenta no Quadro 144:

**Quadro 144. Adultos certificados: razões para se inscrever no CRVCC**

Categorias de Razões		Razões	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
	Valorização Pessoal	Valorização Pessoal	131	
		Valorização das competências adquiridas	86	
		Desafio e novidade	36	
		Incentivo de familiares e amigos	34	
		Ocupação tempo livre	6	
		Obter conhecimentos	2	
		Rapidez de certificação	1	
		<b>Sub-total</b>	<b>296</b>	
	Valorização Profissional	Melhorar no emprego	97	
		Valorização profissional	90	
		Possibilidade de encontrar um emprego	18	
		Obter o CAP	1	
		<b>Sub-total</b>	<b>206</b>	
	Oportunidade	Obtenção do diploma	63	
Horários compatíveis		47		
Oportunidade de estudar		3		
<b>Sub-total</b>		<b>113</b>	<b>18,4</b>	
<b>Total</b>			<b>615</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário, 2007.

Das 3 categorias de razões apresentadas, aquela que reúne maiores escolhas é a *Valorização Pessoal* com 48,1% do total de respostas expressas, o que significa que os

**adultos se mobilizaram para o processo por razões, maioritariamente, pessoais.** De entre destas, incluímos a **valorização pessoal** associada, certamente, a um reforço da auto-estima e de satisfação pessoais, assim como a vontade de **valorizar as competências adquiridas** e também de **adquirir outros conhecimentos**. Neste campo, incluímos, ainda, razões associadas ao desafio e novidade que o processo encerrava e o incentivo de familiares e amigos. Outras razões menos significativas, mas que foram referidas, são a **percepção do processo com uma forma de ocupar o tempo livre e a rapidez de certificação**. Neste último caso, o indivíduo que a referiu fundamentou a sua opção, descrevendo o percurso que havia desenvolvido no âmbito do Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis, e tendo o 9.º ano quase completo, viu no Processo de RVCC uma forma de valorizar o percurso escolar já feito visto e o seu percurso de vida e profissional entretanto desenvolvido, e com o qual foi adquirindo competências e saberes fundamentais.

Em seguida, surgem as **razões associadas à Valorização Profissional** (com 33,5% do total de respostas expressas) associadas à **expectativa de melhoria de emprego, valorização profissional, a possibilidade de encontrar um emprego** e uma forma de **obter o CAP**, estas duas últimas com um menor número de escolhas. Apesar de a referência à melhoria na profissão, **apenas 18 indivíduos referem a possibilidade de encontrar emprego**. Logo, podemos concluir que o **objectivo dos adultos – na esfera profissional - é manter ou melhorar o actual emprego e não tanto uma mudança profissional que envolva a troca de profissão**.

Em terceiro lugar, as razões escolhidas pelos inquiridos são aquelas que estão associadas à **visão do processo de RVCC enquanto oportunidade** de estudar e, com isso, obter o respectivo certificado/diploma que reconheça as competências e saberes adquiridos ao longo de uma vida. A compatibilidade de horários do Centro com os empregos foi uma oportunidade identificada por 41,6% do total dos indivíduos que identificou razões associadas à dimensão *Oportunidade*.

Avaliemos, neste momento, a eventual relação entre a variável “Razões” e outras variáveis mais intrínsecas dos próprios indivíduos, no momento de decidir inscrever-se num Centro de RVCC:

Quadro 145. Estudo da Variável *Razões para procurar um Centro de RVCC*

VARIÁVEIS	Razões para procurar um Centro de RVCC		
	Valorização Pessoal	Valorização Profissional	Oportunidade
Idade ( <i>ano de nascimento</i> )	O	O	O
Género ( <i>masculino/feminino</i> )	X (Sig = 0,023)	O	O
Situação Profissional ( <i>empregado/desempregado</i> )	O	O	O
Habilitações escolares de acesso ( <i>6.º ano ou inferior/7.º ano ou superior</i> )	O (Sig = 0,053)	X (Sig=0,038)	O

**Legenda:**

X - significa que existe uma relação estatisticamente significativa

O - significa que não existe uma relação estatisticamente significativa

Como podemos verificar, após a realização dos procedimentos estatísticos indicados, fica evidente a relação, estatisticamente significativa, que existe entre o género e as razões associadas à valorização pessoal para a procura do Centro de RVCC. De facto, esta relação parece indiciar que serão, aparentemente, **as mulheres que apresentam mais razões de ordem pessoal para frequentarem o processo de RVCC, quando comparado com os homens.**

Podemos também concluir que há uma relação, estatisticamente significativa, entre as habilitações de acesso e as razões associadas à valorização profissional, ou seja, **os indivíduos com níveis de qualificação mais elevados (7.º ano ou superior) apresentam mais razões de valorização profissional, quando comparados com os indivíduos com habilitações mais baixas (6.º ano ou inferior).**

À semelhança do que se referiu anteriormente, pela significância estar tão próximo do ponto de corte (0,053), parece também haver alguma tendência para que **os indivíduos com níveis de qualificação mais elevados (7.º ano ou superior) apresentem razões de valorização pessoal, ligeiramente superior, quando comparados com os indivíduos com as habilitações mais baixas (6.º ano ou inferior).**

Das duas últimas inferências, **podemos, com alguma reserva, considerar que o processo de RVCC será mais valorizado, pessoal e profissionalmente, por aqueles que já possuem, à partida, uma maior habilitação escolar, mesmo que esta seja reduzida, sendo que estas conclusões serão mais evidentes nas mulheres.**

O facto de as mulheres apresentarem, no estudo, mais razões de ordem pessoal que os homens, o que se pode também explicar pela mudança social e de valores referida anteriormente, que conduziu a uma maior valorização individual e a uma afirmação

crescente das mulheres na sociedade. O processo de RVCC é, sobretudo para as mulheres, entendido como meio de valorização e de auto-conhecimento que lhes traz um reforço da auto-estima e da auto-confiança.

A leitura interpretativa relativamente ao facto de existirem mais mulheres que homens a procurar e a qualificar-se nos Centros de RVCC participantes no estudo, é reforçada pela informação inscrita no quadro anterior, que respeita às razões que levaram os inquiridos a procurar o Centro de RVCC. As conclusões referidas nos dois momentos reforçam-se e complementam-se mutuamente.

Assim, parece-nos que **quem procura mais o RVCC são os que anseiam por uma maior valorização pessoal**. Esta inferência já havia sido referida em estudos anteriores, a que já fizemos referência (ESDIME, 2007; Rico & Libório, 2009). Esta dimensão de valorização pessoal, também se verifica, no feminino, nas gerações mais jovens que predominam no sistema educativo, particularmente nos níveis mais elevados, como é o caso do ensino superior, por exemplo.

Uma outra matriz de análise pode ser a de que **quanto maior é o nível de qualificação, maior a valorização de razões de ordem pessoal**. Distinguimos duas situações que nos parecem importantes.

- i) Uma primeira é a de que **quem é mais qualificado ascende mais, académica, profissional e socialmente e, portanto, conhece melhor as mais-valias da qualificação**. É uma espécie de «bola de neve qualificação/valorização pessoal». Ambas as variáveis progredem, nos indivíduos, de forma directamente proporcional. Tal não se pode dissociar de um aspecto, na nossa opinião, que é a instrumentalidade profissional e social da qualificação na sociedade actual. O reconhecimento dessa evidência encontra-se presente na expressão proferida por um adulto, actualmente, inscrito num Centro Novas Oportunidades ao referir: *“O banco [local onde trabalhou até se reformar] não estava aberto para quem tinha uma experiência profissional mas apenas para quem tinha mais-valias académicas. Colocavam no topo as pessoas em função do nível de formação académica (...). Senti que, se tivesse algo mais, a minha carreira no banco tinha sido bem diferente.”* (Santos, 2009:17);
- ii) Em segundo lugar, **quem é mais qualificado encontra-se em patamares profissionais e sociais onde a qualificação pode significar**

**maior mobilidade profissional e social. Inversamente, quem tem níveis de qualificação baixos encontra-se em patamares profissionais e sociais com pouca expectativa de mobilidade, logo confere menos valor pessoal à qualificação.** Esta valorização dos aspectos pessoais por parte de quem tem mais qualificações, pode também estar ancorado num princípio referido no corpo teórico deste trabalho, que é o *empowerment*, na medida em que o indivíduo, ao qualificar-se, cria condições para continuar a querer investir em si, acreditando na pessoa que é, mas sobretudo naquilo que se pode vir a tornar. Um inquérito realizado em 2007, mas recentemente publicado pelo Instituto Nacional de Estatística sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, conclui que o nível de escolaridade atingido é determinante na participação em actividades de educação, formação e aprendizagem, ou seja, em actividades em que os indivíduos se possam valorizar mais sob o ponto de vista não apenas escolar, mas pessoal, cívico e social (INE, 2009).

#### **7.4. Trajectórias de vida profissional dos adultos certificados**

Através da aplicação do questionário aos indivíduos certificados no ano 2003, procurou-se conhecer, também, a trajectória de vida profissional dos indivíduos que concluíram, com sucesso, o processo de RVCC.

No início do processo, conforme referimos anteriormente, os respondentes ao inquérito eram, maioritariamente empregados. Procurámos saber de que forma é que a realização, com sucesso, do processo de RVCC induziu a eventuais **alterações no percurso de vida profissional**, e mais adiante, nas dimensões pessoal, comunitária/social, académica (escolar) e familiar.

Desde que se iniciou o processo até ao momento de realização deste estudo, através da aplicação do inquérito por questionário, **70,1% mantêm a profissão** (143), face aos **29,9% que referem a mudança** (61). Apenas 2 indivíduos não responderam a esta questão.

**Quadro 146 – Adultos certificados: profissão actual**

Profissão actual	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
A mesma	143	70,1%
Outra	61	29,9%
<b>Total</b>	<b>204</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

Observando o quadro anterior, verificamos que, apenas 29,9% dos adultos certificados, no ano 2003, mudaram de profissão. Dos adultos que indicaram ter ocorrido uma mudança de profissão, verifica-se que esta ocorreu em 6 dos 9 Grupos de Profissões identificadas na *Classificação Nacional de Profissões*, com destaque para a área dos serviços gerais, administrativos e técnicos.

**Quadro 147. Adultos certificados: mudança profissional**

Identificação da mudança de profissão	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Grupo 3 - Técnicos e Profissionais de Nível Intermediário	4	6,6
Grupo 4 - Pessoal Administrativo e Similares	7	11,5
<b>Grupo 5 - Pessoal dos Serviços e Vendedores</b>	<b>12</b>	<b>19,7</b>
Grupo 7 - Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	2	3,3
<b>Grupo 8 - Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem</b>	<b>10</b>	<b>16,4</b>
Grupo 9 - Trabalhadores não Qualificados	6	9,8
Desempregado	6	9,8
Aposentado	4	6,6
Licença de Amamentação	1	1,6
Estudante	4	6,5
Indiferenciado	2	3,3
Não respondeu	3	4,9
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

Observando a área profissional onde ocorreram as mudanças de profissão protagonizadas pelos 61 indivíduos que o referiram, concluímos que foi nos Grupos 5 e 8 que ocorreu uma maior alteração.

Procurámos conhecer se, no caso dos adultos que mudaram de profissão, tal se deveu ao processo de RVCC. Dos 61 adultos que referiram ter ocorrido mudança, 53 responderam a esta questão. Destes, 29 indivíduos referiram que a mudança não se deveu ao facto de terem frequentado o processo de RVCC. Só 11 adultos atribuem ao processo a razão de mudança de emprego. No entanto, 13 adultos referiram alguma influência do processo de RVCC na alteração da circunstância profissional (quadro seguinte). Resumindo, **dos 61 respondentes, apenas 24 relacionaram a sua**



mudança/evolução profissional com a frequência do processo de RVCC e consequente aumento de qualificação.

**Quadro 148. Mudança profissional: importância atribuída ao processo de RVCC**

Mudança profissional: Importância atribuída ao processo de RVCC		Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Influenciou	Directa	11	20,8
	Indirectamente	13	24,5
Não Influenciou		29	54,7
<b>Total</b>		<b>53</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

Em síntese, da leitura do quadro anterior, podemos concluir o seguinte:

- Dos 61 indivíduos que referiram ter mudado de profissão, 8 não responderam a esta questão.
- Mais de metade dos respondentes que mudaram de profissão referiu que isso não se relacionou directamente com o facto de ter realizado o processo de RVCC (54,7%);
- **45,3% dos indivíduos que alteraram a sua profissão, referiu que essa mudança profissional foi uma consequência, directa ou indirecta, do processo.** Apenas 20,8% dos adultos certificados no ano 2003 atribuíram ao processo de RVCC uma influência directa na mudança de actividade profissional.

Além dos indivíduos desempregados, verificámos que também se identificaram indivíduos que, tendo mudado de profissão, seria expectável que respondessem à questão 5.4., no entanto, fizeram-no na questão 5.5 do questionário. É esta a justificação que encontramos para os valores apresentados no quadro seguinte. Verificamos, agora, que deveríamos ter disponibilizado mais informação que orientasse o adulto no preenchimento dessas questões do questionário.

A partir da análise do quadro em baixo, verificamos que, dos indivíduos que encontraram um novo emprego, **41,2% referem que esse facto foi uma consequência,**

directa ou indirecta, do processo de RVCC, dos quais 11,8% relevam que foi uma influência directa.

**Quadro 149. Novo emprego: importância atribuída ao processo de RVCC**

Novo emprego: Importância atribuída ao processo de RVCC		Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Influenciou	Directa	4	11,8
	Indirectamente	10	29,4
Não Influenciou		20	58,8
<b>Total</b>		<b>34</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

## 7.5. O Processo de RVCC

Procurámos, também, recolher alguma informação relativa à forma como foi concretizado o processo de RVCC pelos adultos, nomeadamente: a formação complementar, a duração do processo, o momento de júri de validação, o nível de certificação obtido, as principais dificuldades sentidas e os apoios disponibilizados no decorrer do processo de RVCC.

### 7.5.1. A Formação Complementar

Quanto à formação complementar, mais de 50% dos adultos não necessitou de a ter no decorrer do processo de RVCC.

**Quadro 150 - A Formação complementar**

Formação complementar	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Não	117	56,8
Sim	85	41,3
Não respondeu	4	1,9
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

Os adultos que referiram ter tido formação complementar, distribuíram-se, por ordem decrescente, pelas diferentes áreas de Competências-chave, da seguinte forma:

**Quadro 151. Formação complementar por Áreas de Competências-Chave**

Áreas de competências-chave	Frequência Absoluta (n.º)
Matemática para a Vida (MV)	60
Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)	58
Linguagem e Comunicação (LC)	28
Cidadania e Empregabilidade (CE)	18

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

Concluimos que, de uma forma geral, a **área em que se revelou maior défice** de competências-chave, nos adultos certificados nos 4 CRVCC, foram as áreas de competência-chave de **Matemática para a Vida/MV** (60 adultos) e de **Tecnologias de Informação e Comunicação/TIC** (58 adultos).

**Quadro 152. Formação complementar por Áreas de Competências-Chave e Centro de RVCC**

CRVCC	Áreas de Competências-Chave (n.º adultos)			
	MV	TIC	LC	CE
Fundação Alentejo (FA)	20	22	10	7
ESDIME (ESD)	22	19	10	4
Centro de Formação Profissional Portalegre (CFP)	3	4	3	2
Associação Desenvolvimento Litoral Alentejano (ADL)	15	13	5	5
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>58</b>	<b>28</b>	<b>18</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

Da análise do Quadro 152, concluimos o seguinte:

- Em **Matemática para a Vida**, num total de 60 adultos que a referiram, o Centro onde o défice foi mais significativo, em termos absolutos, foi a ESDIME, seguido da Fundação Alentejo;
- Em **TIC**, há também um número absoluto muito significativo de adultos que necessitaram de ter formação nessa área. Em termos absolutos, com valores mais elevados aparecem, novamente, a Fundação Alentejo e a ESDIME;
- Em **Linguagem e Comunicação**, dos 28 adultos que a referiram, mais de metade são da Fundação Alentejo e da ESDIME;

- Em **Cidadania e Empregabilidade**, podemos afirmar que foi a área onde os adultos inquiridos revelaram menos dificuldades, já que, em termos absolutos, foi referida apenas por 18 adultos. Por Centro de RVCC, o valor absoluto mais elevado verifica-se na Fundação Alentejo.

Uma análise por género, permite-nos afirmar que **são as mulheres (63,5%) que revelaram uma maior necessidade de horas de formação complementar**. Por Área de Competências-Chave, em termos absolutos, o n.º de mulheres é também superior ao dos homens em todas as áreas, sendo a maior diferença em MV (41 mulheres/19 homens).

**Quadro 153. Formação complementar, por género**

Género	Formação complementar			Total
	Não	Sim	não respondeu	
masculino	55	31	3	89
feminino	62	54	0	116
<b>Total</b>	<b>117</b>	<b>85</b>	<b>3</b>	<b>205</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

### 7.5.2. O momento do Júri de Validação

A partir das respostas obtidas (quadro seguinte) verificamos que os **meses de Junho e Dezembro são aqueles em que um maior n.º de adultos se apresentou a Júri** (aproximadamente 25% dos adultos certificados).

**Quadro 154. O Mês do Júri de Validação**

Meses	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Janeiro	9	4,4
Fevereiro	9	4,4
Março	8	3,9
Abril	12	5,8
Maio	13	6,3
Junho	27	13,1
Julho	17	8,3
Agosto	5	2,4
Setembro	6	2,9
Outubro	10	4,9
Novembro	19	9,2
Dezembro	24	11,7
Não respondeu	47	22,8
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

### 7.5.3. Níveis de certificação obtidos

Quanto ao nível de certificação, **aproximadamente 89% dos adultos certificaram o nível B3 (9.º ano)** e 9% o nível B2 (6.º ano), sendo residual o n.º de certificações no nível B1; 1% dos adultos inquiridos não respondeu a esta questão (Quadro 155).

**Quadro 155. O Nível de certificação obtido**

Nível de certificação obtido		Género	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
1.º Ciclo Ensino Básico (B1)		H	1	0,5
		M	0	
2.º Ciclo Ensino Básico (B2)		H	6	9,2
		M	13	
3.º Ciclo Ensino Básico (B3)		H	82	89,3
		M	102	
Não respondeu		H	0	1,0
		M	2	
<b>Total</b>			<b>206</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

### 7.5.4. A duração do processo

Dos adultos certificados em 2003, 59 não indicaram o ano em que começaram o processo. Dos que responderam, quase 50% iniciou o processo no ano de 2003, como se pode observar no quadro seguinte.

**Quadro 156. Ano em que iniciou o processo de RVCC**

Ano	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
1999	1	0,5
2001	1	0,5
2002	46	22,3
2003	99	48,1
Não respondeu	59	28,6
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

A duração do processo de RVCC (período que decorre entre o início do processo e o momento em que se apresenta a Júri de Validação) em termos do número de meses, encontra-se retratada no Quadro 157:



**Quadro 157. Duração do processo de RVCC dos respondentes**

N.º de meses	Respondentes	
	Freq. Absolutas	Freq. Relativas (%)
Até 3 meses	33	16,0
<b>De 4 a 6 meses</b>	<b>44</b>	<b>21,4</b>
De 7 a 9 meses	34	16,4
De 10 meses a um ano	10	4,9
Entre 1 e 2 anos	6	2,9
Mais de 2 anos	1	0,5
Não respondeu	78	37,9
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

Observando o Quadro 157, verificamos que:

- A duração mais frequente, para o processo de RVCC de Nível Básico, se situa no período de 4-6 meses;
- A esmagadora maioria dos respondentes concretizou um processo de RVCC que durou menos de um ano (111 dos 128 que responderam a este item).

#### 7.5.5. As principais dificuldades sentidas

Procurámos, também, conhecer os aspectos menos positivos que os adultos identificaram durante o processo de RVCC. A pergunta era de resposta aberta e conforme se pode observar, pelo quadro seguinte, **45,1% dos adultos que responderam ao inquérito não identificaram quaisquer dificuldades** associadas à realização do processo de RVCC.

**Quadro 158. Respondentes que identificaram dificuldades**

	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Identificou as dificuldades	113	54,9
Não identificou as dificuldades	93	45,1
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

As 113 respostas dos inquiridos que identificaram dificuldades foram, à semelhança do procedimento adoptado para a identificação das formas de conhecimento e razões que conduziram ao processo de RVCC, organizadas da seguinte forma: (i) **razões**

**intrínsecas**, que se dividem em razões de dimensão pessoal e razões de dimensão pedagógica e (ii) **razões extrínsecas**. No total, foram identificadas 7 dificuldades, como podemos observar no Quadro 159:

**Quadro 159. Processo de RVCC: as principais dificuldades sentidas**

Categorias de Dificuldades		Dificuldades	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Intrínsecas	Dimensão pedagógica	Formação	84	70,2
		Elaboração do Dossier Pessoal	3	
		Partilha de ideias	2	
		<b>Sub-total</b>	<b>89</b>	
	Dimensão Pessoal	Adaptação a novas rotinas/ gestão familiar	18	25,9
		Distância casa-centro	13	
		Receio e Insegurança	2	
<b>Sub-total</b>		<b>33</b>		
Extrínsecas	Ausência de Apoio	Necessidade de apoio e acompanhamento pela equipa	5	3,9
		<b>Sub-total</b>	<b>5</b>	
<b>Total</b>			<b>127</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

Nas dificuldades de ordem intrínseca, sobressaíram as relacionadas com a formação (dimensão pedagógica), com 89 referências, com particular evidência na área da formação nas Áreas de Competências-Chave de Tecnologias de Informação e Comunicação e de Matemática para a Vida. Este facto também já tinha sido referido, aquando da formação complementar, pois constituíram-se como as duas áreas de competências-chave onde os adultos sentiram, sempre, mais dificuldades em acompanhar e corresponder ao exigido nos respectivos Referenciais. Juntamente com estas, foi, ainda, referida a área de Linguagem e Comunicação. No próximo quadro, verificamos a distribuição das frequências absolutas por Centro de RVCC, no que respeita à dificuldade da formação no âmbito do processo.

**Quadro 160. Identificação das dificuldades por CRVCC (Freq. absoluta)**

Centro RVCC		Dificuldades	
		Formação	
		TIC (n.º)	MV (n.º)
Fundação Alentejo (285 certificados)		27	15
Esdime (360 certificados)		9	12
Associação Desenvolvimento Litoral Alentejano (70 certificados)		4	6
Centro de Formação Profissional Portalegre (36 certificados)		3	2
<b>Total</b>		<b>43</b>	<b>35</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

Ainda nas razões de ordem intrínseca, mas de dimensão pessoal, destaque para as dificuldades sentidas no âmbito da adaptação a novas **rotinas e à gestão familiar dos adultos**, o que poderá, em alguns casos, acentuar-se com as **distâncias a percorrer entre a casa e o Centro de RVCC**, como foi referido.

Nas **dificuldades de ordem extrínseca**, foi feita uma referência ao tipo de apoio e acompanhamento que alguns adultos referiram não ter tido, por parte das equipas dos Centros. Esse valor é residual, no conjunto das respostas obtidas.

Avaliemos, neste momento, a eventual relação entre a variável “Dificuldades associadas ao processo de RVCC” e outras variáveis mais intrínsecas dos próprios indivíduos.

**Quadro 161. Estudo da Variável Dificuldades associadas ao processo de RVCC**

VARIÁVEIS	Dificuldades associadas ao processo de RVCC		
	Dimensão Pedagógica	Dimensão Pessoal	Equipa
Idade ( <i>ano de nascimento</i> )	O (Sig = 0,061)	O	O
Género ( <i>masculino/feminino</i> )	X (Sig = 0,002)	O	O
Situação Profissional ( <i>empregado/desempregado</i> )	O	O	O
Habilitações escolares de acesso ( <i>6.º ano ou inferior/7.º ano ou superior</i> )	O	O	O

Legenda:

X - significa que existe uma relação estatisticamente significativa  
 O - significa que não existe uma relação estatisticamente significativa

Após a realização dos procedimentos estatísticos indicados, fica evidente a relação, estatisticamente significativa, que existe entre o género e as dificuldades associadas à valorização pedagógica. De facto, esta relação parece indiciar que serão, aparentemente,



**as mulheres que apresentam maiores dificuldades de ordem pedagógica, quando comparado com os homens.**

Como podemos verificar, após a realização dos procedimentos estatísticos adequados (teste paramétrico ANOVA), verifica-se que não se verifica uma relação, estatisticamente significativa, entre a idade e as dificuldades associadas à dimensão pedagógica. No entanto, como o resultado do teste (indicado no quadro) está muito próximo do ponto de corte ( $p = 0,061$ ), podemos fazer uma análise qualitativa dos dados.

Para isso cruzámos as duas variáveis e da análise dos dados obtidos, **parece haver alguma evidência de que os indivíduos mais velhos evidenciarão maiores dificuldades na dimensão pedagógica, quando comparados com os indivíduos mais novos.**

Interpretando os resultados obtidos, o facto de as mulheres apresentarem mais dificuldades pedagógicas, evidenciará, uma vez mais a confirmação dos dados referidos anteriormente no que respeita ao género. O afastamento do contexto de aprendizagem formal durante vários anos, pode ter conduzido ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem menos eficientes relativamente ao que hoje são as exigências nos processos de educação, formação e no caso concreto, do processo de RVCC. Parece começar a existir um traço transversal neste estudo: **o vector feminino**, nomeadamente quando nos referimos à percepção de uma maior valorização pessoal do processo e das dificuldades que apontaram. É um elemento que nos parece demonstrar a força e a coragem das mulheres: apesar das vicissitudes da vida e das dificuldades que reconhecem ter, continuam a apostar e a lutar por uma valorização pessoal que lhes possa trazer também outras mais-valias na vida social e profissional.

Ainda no campo das dificuldades, parece existir alguma evidência de que os indivíduos mais velhos apresentam maiores dificuldades pedagógicas, eventualmente, porque estarão, em princípio, há mais tempo afastados dos contextos formais de aprendizagem, pelo que evidenciarão maior “erosão” de processos cognitivos de aprendizagem formal, o que por consequência, poderá significar maior formação com métodos pedagógicos mais rígidos/tradicionais utilizados aquando da sua frequência escolar. Outra eventual explicação a apontar pode ser o facto de uma maior idade significar, à partida, a existência de uma história de vida mais significativa. O trabalho de rememoração de episódios vitais inscrito na metodologia das histórias de vida utilizada no processo de RVCC pode assim, tornar-se, uma dificuldade acrescida.

### 7.5.6. Os apoios disponibilizados

Além das dificuldades, também questionámos os indivíduos acerca dos apoios que receberam durante o processo de RVCC. A pergunta era de resposta aberta e, conforme se pode observar pelo quadro que se segue, **44,2% dos adultos, que respondeu ao inquérito, não identificou quaisquer apoios** recebidos durante a realização do processo de RVCC.

**Quadro 162. Respondentes que identificaram apoios**

Apoios	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Identificou os apoios	115	55,8
Não identificou os apoios	91	44,2
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

Os apoios identificados pelos respondentes foram agrupados em 4 categorias: (1) Equipa, (2) Materiais disponibilizados, (3) Formação e (4) Disponibilidade Logística/Organizacional, de acordo com a informação constante no Quadro 163:

**Quadro 163. Processo de RVCC: os principais apoios**

Categorias dos Apoios	Apoios	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
<b>Equipa</b>	Disponibilidade da equipa	49	
	Relação de proximidade	16	
	Motivação da equipa	2	
	<b>Sub-total</b>	<b>67</b>	
<b>Materiais disponibilizados</b>	Material didáctico/apoio/desgaste	23	
	Espaço e equipamento TIC	19	
	<b>Sub-total</b>	<b>42</b>	
<b>Formação</b>	Formação complementar	20	
	Construção do Dossier Pessoal	6	
	<b>Sub-total</b>	<b>26</b>	
<b>Disponibilidade Logística/Organizacional</b>	Flexibilidade de horários	13	
	Itinerância/cedência espaços/transporte	6	
	Instalações do CRVCC	6	
	<b>Sub-total</b>	<b>25</b>	
<b>Total</b>		<b>160</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

Assim, ao nível da categoria *Equipa*, refere-se a disponibilidade da mesma como sendo o apoio que maior relevo tem, seguido da relação de proximidade estabelecida (com os adultos) e a motivação que tal imprimia a um projecto, na altura diferente e inovador na sociedade.

Ao nível da categoria *Materiais disponibilizados*, foi dada importância ao material didáctico, de apoio e de desgaste, assim como ao espaço e equipamento de TIC, essencial para a aquisição de competências numa das áreas onde os adultos evidenciaram maiores dificuldades, como já referimos.

Assim sendo, a formação complementar, que era disponibilizada aos adultos que tinham um défice de competências em determinada (s) área (s) e a construção do Dossier Pessoal num processo individual de autor (mas orientado pela equipa, como é referido, e onde têm de demonstrar que possuem as competências exigidas), são outros apoios recebidos e integrados por nós na categoria denominada *Formação*.

Por último, ao nível da *Disponibilidade logística/organizacional*, os inquiridos destacaram a importância da flexibilidade dos horários, o que lhes facilitava a articulação com os horários laborais. As instalações do Centro de RVCC também foram relevadas, assim como aquelas que foram disponibilizadas sempre que o Centro se deslocava às localidades (regime de itinerância), o que acontecia com frequência nas Juntas de Freguesia, escolas e autarquias. Também estas disponibilizaram, em alguns casos, o transporte de adultos até ao Centro de RVCC, quando necessário.

Avaliemos, neste momento, a eventual relação entre a variável “Apoios associados ao processo de RVCC” e outras variáveis mais intrínsecas dos próprios indivíduos.

**Quadro 164. Estudo da Variável Apoios associados ao processo de RVCC**

VARIÁVEIS	Apoios associados ao processo de RVCC			
	Equipa	Materiais disponibilizados	Formação	Disponibilidade Logística/Organizacional
Idade ( <i>ano de nascimento</i> )	O	O	O	O
Género ( <i>masculino/feminino</i> )	X (Sig =0,028)	X (Sig =0,043)	O	O
Situação Profissional ( <i>empregado/desempregado</i> )	O	O	O	O
Habilitações escolares de acesso ( <i>6.º ano ou inferior/7.º ano ou superior</i> )	O	O	O	O

**Legenda:** X – significa que existe uma relação estatisticamente significativa; O - significa que não existe uma relação estatisticamente significativa

Após a realização dos procedimentos estatísticos indicados, fica evidente a relação, estatisticamente significativa, que existe entre o género e apoios relativos às duas primeiras dimensões indicadas no quadro em cima: dimensão da “equipa” e a dimensão relativa aos “materiais disponibilizados”. Efectivamente, essas relações parecem indiciar que serão, aparentemente, **as mulheres que apontam maiores apoios nessas duas dimensões** (entre as outras duas dimensões e as variáveis em análise, não se verifica qualquer relação, estatisticamente significativa, entre si).

Os apoios recebidos apresentam-se com grande conteúdo funcional, personalização e com materiais muito individualizados, mais do agrado das mulheres que os valorizaram. A disponibilidade, a proximidade e a motivação foram aspectos importantes para a prossecução do objectivo, que foi concluir o processo de RVCC. Há uma certa valorização do campo dos afectos que não deixa de estar presente no ambiente que se cria entre os técnicos que constituem as equipas dos Centros de RVCC e os adultos que os procuram.

## **7.6. Avaliação dos Impactos do Processo de RVCC nos adultos certificados**

Neste ponto, iremos procurar apresentar a avaliação que os adultos fizeram do impacto do processo de RVCC nas suas vidas, nas diversas dimensões que a caracterizam (Questão n.º 17 do questionário). No inquérito, procurámos averiguar possíveis incongruências nessa avaliação feita pelos adultos. Dessa forma, apresentámos uma segunda questão (Questão n.º 20), inquirindo os indivíduos acerca da avaliação do processo de RVCC, nas diversas dimensões, de forma generalizada, procurando identificar possíveis desfasamentos na avaliação do processo de RVCC.

Daremos particular atenção ao aspecto do prosseguimento de estudos, na medida em que constitui uma variável importante no âmbito dos objectivos deste estudo.

### **7.6.1. Importância atribuída ao processo de RVCC**

No questionário, foram apresentados **10 itens** (Quadro 165), sobre os quais cada adulto se posicionou numa escala de 4 valores (Escala tipo Likert). Como nos refere Sousa (2005:216), *“trata-se de respostas em que as alternativas de escolha se encontram ordenadas numa dada sequência, (...) gerando uma escala de*

*graduação...*”. O objectivo foi conhecer a avaliação que os adultos fazem acerca do contributo da sua participação no processo de RVCC, no que respeita aos itens em baixo indicados.

**Quadro 165. Importância atribuída pelos adultos ao processo de RVCC (10 itens)**

<i>Itens</i>	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Não Respondeu	Total
	Frequências absolutas					
1. Valorização das minhas competências e conhecimentos pessoais	2	4	88	102	10	206
2. Melhoria do conhecimento das minhas capacidades	1	7	96	90	12	
3. Aumento da confiança em mim próprio(a)	3	13	91	85	14	
4. Prosseguimento de estudos	5	29	82	70	20	
5. Motivação para novos projectos e desafios profissionais	2	16	85	87	16	
6. Possibilidade de acesso a novas oportunidades de emprego/mudança para um emprego melhor	12	22	78	73	21	
7. Melhoria da minha capacidade de resposta e adaptação a novas situações	2	14	101	73	16	
8. Melhoria da minha situação no emprego	19	37	78	53	19	
9. Valorização social pela comunidade onde estou integrado	12	33	96	50	15	
10. Valorização das minhas capacidades/competências pela minha família	3	33	99	55	16	

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

Com base na comparação dos quocientes, foi possível identificar os rácios “importante/sem importância” em cada um dos itens. Quanto maior o valor deste rácio, maior a importância dada ao processo de RVCC pelos respondentes.

Verificamos pela análise dos rácios que a “*valorização das minhas competências e conhecimentos pessoais*” adquiridos (item n.º 1) e a “*melhoria do conhecimento das minhas capacidades*” são, efectivamente, os aspectos mais valorizados (item n.º 2).

Por outro lado, a “*melhoria da minha situação no emprego*” (item n.º 8) e a “*valorização social pela comunidade onde estou integrado*” (item n.º 9) são os menos valorizados pelos inquiridos.

Outra conclusão a que chegamos é que os três itens mais valorizados (n.ºs 1, 2 e 3) são correspondentes a dimensões associadas a aspectos de natureza intrínseca, de valorização e de reconhecimento pessoal das suas competências e um aumento de auto-confiança em si.

Os três últimos itens do quadro são os menos valorizados (n.ºs 8, 9 e 10) pelos respondentes e dizem respeito à dimensão profissional (nomeadamente a possibilidade de melhoria de emprego) e de reconhecimento social, quer pela família, quer pela comunidade, do que se conclui que o impacto do processo nessas duas dimensões foi pouco valorizado pelos inquiridos no estudo.

Se é verdade que uma das dificuldades apontadas pelos adultos no decorrer do processo foi a adaptação a uma nova rotina, também se verifica que esse aspecto foi avaliado satisfatoriamente pelos inquiridos, do que se pode inferir que o processo de RVCC poderá ter ajudado os indivíduos a responder às novas circunstâncias (item n.º 7).

Apresentamos, de seguida, a importância que os adultos atribuíram ao processo de RVCC, ao nível das consequências do mesmo em várias dimensões, optámos por apresentar a questão, também recorrendo a uma Escala tipo Likert.

Assim, foram apresentadas cinco dimensões, cuja avaliação dos adultos foi a que se apresenta no Quadro 166:

**Quadro 166 - Importância atribuída pelos adultos nas várias dimensões da sua vida**

Dimensões	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Não Respondeu	Total
	Frequências Absolutas					
Profissional	9	15	91	73	18	<b>206</b>
Académica (escolar)	3	17	90	72	24	
Pessoal	3	8	95	85	15	
Familiar	5	24	100	54	23	
Comunitária/Social	3	17	92	71	22	

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

Todos os adultos responderam às várias dimensões (206), excepto na dimensão comunitária/social onde se verificou a ausência de uma resposta (205).

Da análise da informação constante no Quadro 166 e desenvolvendo o mesmo procedimento de análise indicado anteriormente, podemos concluir que, por um lado, a **Dimensão Pessoal é a que os respondentes mais valorizaram**, reconhecendo-se uma maior importância do impacto que o processo induziu nessa área. Por outro lado, as **Dimensões Familiar e Profissional são as menos valorizadas**, o que vem reforçar os resultados da avaliação apresentada anteriormente.

Foram aplicados testes de significância estatística no sentido de averiguar se existia uma relação, estatisticamente significativa, entre estas cinco dimensões e outras quatro variáveis (género, idade, habilitações de acesso e situação face ao emprego). Nenhuma das análises foi significativa. Este aspecto já era expectável, na medida em que os respondentes valorizaram muito as dimensões, logo não se verificaram diferenças entre eles.

### 7.6.2. O prosseguimento de estudos

Dos 206 respondentes ao inquérito, apenas 15% prosseguiu estudos após o processo de RVCC. Por cada indivíduo que prosseguiu os estudos, mais de 5 não o fizeram, como podemos observar a partir da leitura do quadro seguinte.

Quadro 167. Número de adultos que prosseguiu estudos

		Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
	Não	175	85,0
	Sim	31	15,0
	Total	206	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

Dos 31 adultos que prosseguiram estudos (15%), 3 concluíram o ensino secundário, e apenas 2 optaram por vias formativas para adultos, como os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Apenas 1 adulto (3,2%) prosseguiu estudos de nível superior (Quadro 167). Destes 31 indivíduos, há uma predominância de mulheres que após o processo de RVCC prosseguiram os estudos (19).

**Quadro 168. Vias de Prosseguimento de estudos**

Vias de prosseguimento de estudos		Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
	Frequente o ensino secundário	6	19,3
	Frequente um curso profissional	5	16,1
	Conclui um curso profissional	4	12,9
	Conclui o ensino secundário	3	9,7
	Frequente um curso de educação e formação de adultos	2	6,5
	Frequente o ensino superior	1	3,2
	Outras situações	10	32,3
	<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

Finalmente, alguns adultos indicaram outras situações, uma vez que não estavam contempladas nas opções do questionário, como identificado no próximo quadro apresentado:

**Quadro 169. Outras situações de prosseguimento de estudos**

Outras Situações		Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
	Frequentei o Ensino Secundário	2	20
	Frequenteo o RVCC NS	2	20
	Inscrevi-me no Ensino Secundário Recorrente	1	10
	Frequentei um Curso Profissional	1	10
	Conclui um Bacharelato	1	10
	Fiz outras formações	1	10
	Conclui o Ensino Básico pelo RVCC	1	10
	Frequentei o 10.º ano mas desisti	1	10
	<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

No âmbito do Sistema RVCC, houve 1 adulto que referiu ter concluído o Ensino Básico, enquanto 2 já estavam a frequentar o RVCC de Nível Secundário (neste momento, eventualmente, já terão concluído).



Para os adultos que não tinham prosseguido estudos, procurámos saber se, efectivamente, pensavam vir a fazê-lo, no futuro. Verificamos que, num total de 175 respostas válidas, 134 adultos referiram que pretendiam prosseguir a sua aprendizagem em ambientes formais e certificados (76,6%):

**Quadro 170. Intenção de prosseguimento dos estudos**

	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Sim	134	76,6
Não	41	23,4
<b>Total</b>	<b>175</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

Dos 134 adultos que manifestaram a vontade de continuar a estudar, as opções formativas indicadas radicaram em percursos de nível secundário: **39,6%** das escolhas (53 indivíduos) indicavam a **conclusão do ensino secundário regular** (“fazer o 12.º ano”) e **38,1%** das escolhas (51 indivíduos) apontavam a eventualidade de se realizar o percurso de RVCC de Nível Secundário.

**Os indivíduos do género feminino valorizaram mais o prosseguimento de estudos** pois, dos 134 adultos, 79 são mulheres (58,9%) e só 55 são homens, tal como se verificou anteriormente.

**Quadro 171. Opções de prosseguimento dos estudos**

Opções identificadas pelos inquiridos	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Fazer o 12.º ano	53	39,6
RVCC NS	51	38,1
Curso Profissional	4	3,0
Curso Superior	4	3,0
Cursos de actualização/aquisição competências	2	1,5
9.º ano	1	0,7
Curso de Educação e Formação de Adultos	1	0,7
RVCC NB	1	0,7
Não identificou	17	12,7
<b>Total</b>	<b>134</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

Verificou-se a existência de um número, pouco significativo, de adultos que pretendia prosseguir estudos de nível secundário através da frequência de ofertas

formativas e não apenas por um percurso de RVCC. São evidências desta conclusão, a **fraca manifestação de interesse pelos Cursos Profissionais e Cursos EFA com apenas 5 escolhas.**

De referir a existência de adultos, que embora tenham prosseguido os estudos, manifestaram, no preenchimento do questionário, a sua vontade em continuar a estudar: um deles concluiu um Curso Profissional e pensava fazer um outro Curso Profissional; relativamente aos restantes, um deles frequentava um Curso Profissional e o outro o Ensino Secundário, e ambos pretendiam, no futuro, “fazer o 12.º ano”.

Pareceu-nos **existir a ideia pré-estabelecida e adquirida pelos adultos de que, para continuar a estudar, o melhor caminho é o RVCC, o que não corresponde necessariamente à realidade.** Um percurso de RVCC implica um acumular de experiência e de aprendizagem ao longo da vida, que só será possível de concretizar pela frequência de outras ofertas formativas e experiências tidas em contextos não formais e informais de aprendizagem, como por exemplo, os “*cursos de actualização/aquisição de competências*” referidos por 2 adultos. Há apenas um Centro de RVCC onde os adultos não referiram a opção de voltar a fazer um processo de RVCC para obter o nível secundário (Centro RVCC do CFP). Pelo contrário, no CRVCC da ADL, em 13 adultos que referiram ter vontade de prosseguir estudos, apenas 2 adultos não escolheram o processo RVCC de NS.

No âmbito deste aspecto, as respostas aos questionários permitiram-nos também saber que **17 adultos já tinham realizado a sua inscrição no Centro para um novo percurso de RVCC -NS**, de acordo com a seguinte distribuição:

**Quadro 172. Prosseguimento de Estudos: RVCC de Nível Secundário**

Centro de RVCC		Já se encontra inscrito no RVCC - prosseguimento de estudos		Total
		Não	Sim	
	Fundação Alentejo	16	4	20
	Esdime	14	7	21
	Associação Desenvolvimento Litoral Alentejano	5	6	11
<b>Total</b>		<b>35</b>	<b>17</b>	<b>52</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

De seguida, registamos alguns dos excertos dos questionários, no que a este aspecto diz respeito:

*"(...) tenho aguardado com expectativa a chegada de nova oportunidade, para que isso seja possível, já estou inscrita no mesmo centro (RVCC), espero conseguir (...)"*

(Adulta certificada pelo CRVCC da ESDIME)

*"Fiz inscrição no 12.º ano das Novas Oportunidades"*

(Adulta certificada pelo CRVCC da Fundação Alentejo)

*"Aguardo que seja chamado para fazer o processo de RVCC, uma vez que já estou inscrito".*

(Adulto certificado pelo CRVCC da ADL)

Após identificarmos as opções individuais de cada adulto que pretendia prosseguir a sua qualificação ("o quê"), procurámos saber também quando é que essa intenção iria ocorrer (questão n.º 19 do Questionário), como a seguir se apresenta no Quadro 173:

**Quadro 173. Perspectivas temporais para o prosseguimento de estudos**

Prosseguimento de estudos: quando?		Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
A curto prazo	Brevemente	14	10,4
	2007	8	6,0
	2008	4	3,0
	<b>Sub-total</b>	<b>26</b>	<b>19,4</b>
A médio/ longo prazo	Quando surgir a oportunidade	38	28,4
	Quando for chamada pelo CRVCC	9	6,7
	Quando tiver tempo disponível	6	4,5
	<b>Sub-total</b>	<b>53</b>	<b>39,6</b>
Não identifica	Não sabe	7	5,2
	Não respondeu	48	35,8
	<b>Sub-total</b>	<b>55</b>	<b>41,0</b>
<b>Total</b>		<b>134</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2007).

Apenas 7 adultos reconheceram não saber quando poderão continuar a estudar, sendo muito mais significativo o número de adultos (48) que não respondeu a este aspecto, o que poderá ser **indício de alguma incerteza quanto ao futuro em matéria de formação e qualificação.**

A **médio/longo prazo**, foi a resposta indicada por 53 dos inquiridos (39,6% do total de indivíduos que responderam a este aspecto), os quais referiram que: "*quando surgir a oportunidade*" (28,4%), ou "*quando for chamada pelo CRVCC*" (6,7%). Seis

indivíduos indicaram que esse acontecimento ocorrerá, “quando tiver tempo disponível” (4,5%).

A **curto prazo** foi uma intenção manifestada por 26 inquiridos (19,4% do total de indivíduos que responderam a este aspecto).

Concluimos, pela análise do anterior quadro, que, **a maior parte dos adultos, que mencionou ter vontade em continuar a estudar, perspectiva essa situação num horizonte temporal definido como a médio/longo prazo.**

Muitos dos adultos que pretendiam continuar os estudos, através de um processo de RVCC, aguardavam com expectativa o RVCC de Nível Secundário que, à data, estava a ser implementado na região de forma faseada, à semelhança do que acontecia no país.

Apesar de apresentarem elevadas expectativas em voltar a fazer outro processo, os Centros de RVCC tiveram de gerir a lista de inscritos para o nível secundário. Como tal facto é dependente de vários factores, a maior parte dos respondentes considera que esse projecto de vida será possível de concretizar “quando surgir a oportunidade”.

A questão sobre o prosseguimento de estudos (n.º 18 do Questionário) só obteve 15% de respostas. O grau de fiabilidade é mínimo e, dessa forma, não permite efectuar testes de significância estatística, como se verificou anteriormente.

Apesar dessas circunstâncias, decidimos efectuar o cruzamento dessa variável com os itens das questões n.ºs 17 e 20, directamente relacionadas com as razões que conduziram os indivíduos a procurar um Centro de RVCC e os níveis de impacto decorrentes da realização do processo de RVCC no Centro. Chegámos a algumas conclusões que, não sendo, de forma alguma, generalizáveis, gostaríamos de partilhar, na medida em que poderão, no futuro, constituir-se como estudos de caso a investigar:

- A dimensão académica é avaliada como importante<sup>158</sup>, por 8 indivíduos que frequentam ou concluíram o nível secundário; 7 frequentaram ou concluíram as vias profissionalizantes, outros 2 casos frequentam um Curso de Educação e Formação de Adultos e o Ensino Superior, respectivamente, e 7 indivíduos referiram outras situações de prosseguimento, que não as indicadas no questionário;

---

<sup>158</sup> Corresponde aos valores dos itens “Importante” e “Muito importante” (Quadro 173).

- O único indivíduo que prosseguiu estudos de nível superior avaliou todas as dimensões como importantes;
- Os dois indivíduos que prosseguiram estudos, através da frequência de um curso de Educação e Formação de Adultos, avaliaram a dimensão profissional como importante. Seria interessante verificar, após estes anos, o real impacto que essa opção teve na respectiva vida profissional;
- Dos indivíduos que prosseguiram estudos, verifica-se que todos avaliaram como importantes os aspectos ligados à dimensão pessoal, nomeadamente nos dois primeiros itens da questão n.º 17;
- Verifica-se a existência de três casos que, embora tenham sido indivíduos que prosseguiram os seus estudos (dois concluíram um curso profissional e um frequentava um curso de Educação e Formação de Adultos), para os mesmos, o processo de RVCC parece não ter sido importante<sup>159</sup>.

Na penúltima questão do questionário, pretendíamos saber se os inquiridos tinham sugerido ou recomendado o processo de RVCC a outras pessoas. Assim, foi possível verificar que, em termos de divulgação do processo a conhecidos, amigos ou familiares, num total de 206 adultos, 98,1% (202) recomendaram o processo RVCC. Apenas 1 dos inquiridos referiu que não o tinha feito e 3 não responderam a esta questão.

### **7.6.3. “Janela de discurso aberto dos inquiridos”**

Na parte final do questionário foi solicitado aos adultos que explicitassem ou desenvolvessem alguns aspectos que não tivessem sido referidos no questionário, ou outros que entendessem serem importantes referir no seu contexto pessoal, social e profissional. **Dos 50 adultos que responderam ao “desafio”** (correspondente a 24,3% do n.º total de respondentes ao inquérito) foram registados alguns aspectos que, após a sua análise estatística, nos **permitiram obter mais alguma informação relativa à sua percepção e avaliação do processo e do sistema de RVCC.**

As **conclusões** seguintes tentam mostrar o resultado dessa análise<sup>160</sup>:

<sup>159</sup> Corresponde aos valores dos itens “*Nada importante*” e “*Pouco importante*” (Quadro 166).

<sup>160</sup> As percentagens apresentadas, de seguida, correspondem ao n.º de indivíduos (50) que responderam à última questão do inquérito, em análise neste ponto.

i) A **valorização pessoal**: 94,0% dos respondentes nesta última questão reforçaram o impacto do processo em termos pessoais, ao nível da auto-estima, da satisfação pessoal e segurança em si mesmos, voltando a acreditar nas suas capacidades, valorizando aquilo que foram aprendendo na vida e que através do processo de RVCC foi realçado, perante si e os outros. A experiência tornou alguns adultos mais ambiciosos e exigentes, de forma a corresponderem ao desafio e exigência que o processo trazia consigo. Num dos inquéritos, há um adulto que referiu a importância que teve, para si, o reconhecimento das competências pessoais, mas também dos formadores, enquanto um processo de equipa que envolveu adultos e os técnicos que os acompanharam:

*“Hoje tenho 53 anos (...) e cada vez sinto mais vontade de aprender e é por tudo isso e sobretudo por mim própria, que já me inscrevi para chegar ao 12.º ano.”*

*“É muito gratificante fazer estes projectos para pessoas como eu que tenho 48 anos (...) nunca tive oportunidade de estudar.”*

*“...na altura, senti uma grande satisfação e subi mais um degrau...”*

*“Acho que, ao entrar para o CRVCC, descobri que tinha várias competências que nunca valorizei e agora sei que, aquilo que fui adquirindo ao longo da minha vida, foi valorizado.”*

*“É importante ser feliz e acreditar, acreditar em nós, de que somos capazes!”*

*“O momento em que recebi do júri o meu diploma, chorei de alegria, tinha realizado parte do meu sonho.”*

*“Vi-me confrontado com um interesse muitíssimo grande em estudar em casa para não fazer má figura no grupo em que estava inserido e esse facto despertou em mim os meus tempos de estudante razoável, até ter desistido do ensino devido às liberdades proporcionadas pelo dia 25/4/1974”*

*“Eu sou uma das pessoas que voltei a acreditar que ainda sou capaz!”*

*“valorização das minhas competências e as competências dos formadores.”*

ii) Em segundo lugar, registou-se um destaque para os aspectos relacionados com as (eventuais) **possibilidades de melhorias no emprego (92,0%)**. Outros, optaram por referir um certo desalento que sentiam por ainda não terem tido

o retorno em termos de uma melhoria de salário ou de mudança de categoria profissional existindo, nesses casos, alguma desmotivação face às expectativas iniciais, o que confirma as informações anteriores (em 7.4. e 7.6.1.)

*“Quando aceitei o desafio, não foi pensando em subir profissionalmente, porque na instituição em que trabalho não adiantaria muito, mas sempre ajuda e é sempre bom termos mais do que menos”.*

*“...e penso voltar para o 12.º ano para, talvez, (...) mudar de categoria que de outra forma seria difícil...”*

*“Apenas referir a importância da continuidade (...) para uma melhoria de emprego e valorização pessoal.”*

*“Foi muito importante fazê-lo mas não me foi útil.”*

*“Não cheguei a mudar de categoria profissional porque, quando acabei o 3.º CEB, me foi dito que teria de ter o 11.º ano ou 12.º ano ...”*

*“A nível profissional, não houve absolutamente nada de interessante. Mas pessoalmente acho bom...”*

*“...com o 9.º ano, já consegui uma reclassificação e não quero ficar por aqui, hei-de conseguir chegar mais longe,....”*

*“(...)graças ao processo RVCC, consegui um certificado que me pode trazer algumas possibilidades de melhoria no emprego e poder ajudar as minhas filhas a conseguir aquilo que não consegui.”*

iii) Outro dos aspectos que maior importância assumiu nas narrativas foi a **representação positiva do processo**. A maioria destes respondentes (88,0%) refere a experiência tida no Centro de RVCC, como uma oportunidade que nunca tiveram, para si próprios, como uma mais-valia para o desenvolvimento das pessoas e das instituições onde trabalham, convivem e aprendem:

*“O processo RVCC, para mim, motivou-me para não me conformar à minha condição de mulher sem estímulo para a vida profissional e pessoal.”*

*“É muito bom fazer este tipo de projectos, pois o nosso país estava a precisar deste empurrão, pois as oportunidades é para se agarrarem e não deixar passar ao lado.”*

*“(…) uma grande oportunidade a um enorme número de pessoas...zonas diversas...horários adaptados ao tempo disponível de cada pessoas (…)”*

*“...foi, de facto, a grande oportunidade para muita gente ter dado o passo em frente em muitas direcções...”*

*“Basta referir que gostei e acho que é um serviço da maior utilidade”*

iv) A **conclusão e o prosseguimento de estudos** foram também valorizados por **78,0%** dos adultos respondentes. No início, pretendiam concluir um determinado nível de certificação. Após a conclusão do processo, muitos referiram a vontade de continuar a apostar nos estudos e na formação contínua, a partir daquele momento:

*“Este processo deu-me a oportunidade de prosseguir estudos que, de alguma maneira, não foi possível por vários motivos.”*

*“Após concluir o processo pelo Centro RVCC, pretendi continuar a estudar e matriculei-me na Escola Secundária Gabriel Pereira.”*

*“No meu caso, fiquei mais entusiasmada para estudar, não tenho dúvidas de que foi um estímulo para continuar a estudar...”*

Esta ideia surge associada à importância de se continuar a valorizar permanentemente a qualificação e a formação, facto referido por 12,1% dos adultos.

Para outros adultos, o **processo de RVCC, além de lhes reconhecer e validar o valor dos adquiridos ao longo da vida, também lhes proporcionou momentos de aprendizagem e de capitalização de conhecimentos**, a “juntar” àqueles que já traziam, quando chegaram ao processo – **aprendizagens significativas** (58,0%). Foi também referida a necessidade de existir um maior número de horas de formação complementar, no decorrer do processo de RVCC com os formadores que, dessa forma, poderiam disponibilizar um maior apoio aos adultos:

*“Fiz acções de formação...”*

*“...houve muita coisa que aprendi e reaprendi.”*



*“poderia sofrer algumas melhorias, nomeadamente no que diz respeito ao aumento do número de horas [formação complementar] , a um maior apoio por parte de cada um dos formadores...”*

*“gostei imenso de frequentar (...) todos os profissionais foram espectaculares, deram-me muito apoio”*

Além do que já foi referido, os adultos também mencionaram que a oportunidade tida no Centro de RVCC também é diferente das respostas que havia até então, reforçando aspectos organizacionais (horários compatíveis, apoio da equipa) e a expectativa de que este sistema fosse alargado em número de centros a funcionar no país e a outros níveis de educação, nomeadamente ao nível secundário. Enquanto uns afirmaram já estar inscritos no Centro, outros assumiram isso como um projecto que pretendiam realizar:

*“Seria minha intenção (...) voltar a frequentar e participar num novo processo RVCC.”*

*“Deveria haver mais postos de RVCC em mais pontos do país...”*

*“Que façam o mais breve possível a continuação para o 12.º ano. (...) Porque inscrito já estou (...) para o que começar mais cedo é que eu vou logo.”*

Concluimos, assim, este sétimo capítulo, através do qual procurámos apresentar e interpretar os dados que recolhemos através da aplicação do questionário aos adultos certificados pelo processo de RVCC, no ano de 2003, no Alentejo, tendo em vista, sempre, a nossa questão de partida inicial e os objectivos operacionais da investigação que delineámos, a partir daquela.



***CAPÍTULO 8:***

**CONCLUSÕES**

---



## **Capítulo 8 – CONCLUSÕES**

Ao longo do trabalho foram sendo apresentadas algumas sínteses conclusivas. Não querendo ser repetitivos, naquilo que pretendemos referir como sendo as conclusões do nosso trabalho, tomámos a decisão de apresentar as mesmas, adoptando a estrutura de apresentação de conclusões proposta por Trindade (1991;1996):

- Nível descritivo
- Nível crítico da estrutura da investigação
- Nível crítico da instrumentalidade da investigação
- Nível crítico para o investigador.

### **8.1. Nível Descritivo (Eixos A e B)**

Relativamente à questão de partida e aos objectivos definidos para esta investigação, anteriormente apresentados, concluímos o seguinte:

#### **8.1.1. O processo de RVCC, no Alentejo, no período 2001-2005 (EIXO A)**

No período 2001-2005, na região Alentejo, estavam a funcionar seis Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). No contexto nacional, funcionavam, em igual período, 98 Centros. Dos seis primeiros Centros de RVCC (que integraram a experiência-piloto), no ano 2000, em Portugal, um deles faz parte deste estudo (Centro de RVCC da ESDIME).

Através do processo de RVCC, na região Alentejo, no período indicado, foram **certificados 2969 adultos**.

Os principais aspectos identificados, a partir do estudo descritivo que realizámos da implementação do processo de RVCC no Alentejo e das opiniões daqueles que o promoveram, são os seguintes:

- Eventual paradoxo resultante do difícil encontro, inicial, entre um território com uma população pouco escolarizada, mas com um razoável portefólio de

- aprendizagens concretizadas na «*escola da vida*» e a disponibilidade de um processo formal de reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais;
- Todos os promotores pioneiros do processo de RVCC, no Alentejo, possuíam experiência prévia no campo da Educação de Adultos e, se por um lado, eram caracterizados pela sua juventude e precariedade laboral, por outro, revelavam grande entusiasmo pela inovação do processo de RVCC e um certo «espírito de missão», associado a esta nova forma de concretizar o Direito à Educação;
  - A dimensão relacional e a acção de *tutoria* eram, simultaneamente, requeridas pela natureza técnica do processo de RVCC e algo desconhecidas dos *tutores* (Coordenadores e Profissionais) e dos *tutorados* (Adultos);
  - O relevante, porque positivo e estimulador, papel da ANEFA, na fase inicial de todo o processo de RVCC e o acentuado espírito de equipa que existia entre os, poucos, Centros de RVCC em actividade;
  - Alguma perturbação em todo o processo, no período que mediou entre a extinção da ANEFA e a criação da ANQ;
  - O papel importante das redes, locais e territorializadas, de qualificação na potenciação de todos os recursos conducentes à criação de oportunidades de qualificação para uma determinada população;
  - As dificuldades geradas por metas de execução física não compatíveis com as dificuldades, iniciais, de captação de adultos, a frágil oferta formativa que respondesse às necessidades de aprendizagem dos mesmos, a forte carga burocrática e as saudáveis preocupações relacionadas com a qualidade do processo.

### **8.1.2. Os Impactos do Processo de RVCC nos adultos certificados, no período 2001-2005: a perspectiva dos responsáveis e técnicos dos Centros de RVCC (EIXO B)**

Relativamente à perspectiva dos responsáveis e técnicos dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências participantes no estudo, não iremos aprofundar essas conclusões, visto que, no Capítulo 6, efectuámos uma análise comparativa, bastante pormenorizada, entre os dois grupos inquiridos

(Directores/Coordenadores e Profissionais de RVCC). Ainda assim, referiremos alguns aspectos referentes ao nível dos **impactos do processo nas várias dimensões da vida dos adultos certificados**:

- **Os dois grupos valorizaram os impactos do processo em 6 dimensões diferentes;**
- Os Coordenadores relevaram (por ordem decrescente de importância) as dimensões: pessoal; comunitária/social/cultural; académica; profissional; empresarial/económica;
- Os Profissionais de RVCC relevaram (por ordem decrescente de importância) as dimensões: pessoal; profissional; académica; familiar; comunitária/social/cultural;
- Os Profissionais de RVCC, porque estão mais ligados ao desenvolvimento do processo e à construção das histórias de vida, onde a família é um dos contextos de aprendizagem informal mais relevantes para os indivíduos, destacaram essa dimensão familiar. Os Coordenadores, enquanto promotores dos contactos e parcerias com as instituições da comunidade local, centraram alguma parte do seu discurso, nos **impactos na dimensão empresarial/económica, nomeadamente na ausência dos mesmos**. Embora seja diferenciado o grau de importância ao nível do impacto (por dimensão) que o processo de RVCC pode ter tido na vida do adulto, a análise desse impacto é muito similar em ambos os grupos;
- Ambos os grupos de inquiridos referiram outros aspectos, ao nível do impacto do processo. **Os Coordenadores referiram a valorização da aprendizagem**, ao nível dos diversos contextos em que essa aprendizagem pode ocorrer, com especial ênfase nos contextos que vão sendo abordados no decorrer do processo (os não formais e informais). **Os Profissionais de RVCC destacaram o papel do processo na construção da sua própria identidade** (o aprender com os outros, a possibilidade de ajudar os outros a concretizar aquela oportunidade de qualificação).

Ainda na perspectiva dos entrevistados, ao nível do **futuro do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências**, concluímos o seguinte:

- Houve consenso no que respeita ao alargamento da rede de Centros à certificação de nível secundário. No entanto, foram apresentados alguns conselhos e preocupações, nomeadamente **a necessidade de estudos territoriais que suportem o aumento da rede, na região Alentejo e em todo o país**, assim como a existência de **centros que implementem, numa primeira fase, o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário**;
- Também importa relevar que, na opinião dos inquiridos, este sistema terá de evoluir, necessariamente. Para que isso ocorra, com a garantia de qualidade e exigência que processos desta natureza exigem, urge **desenvolver mecanismos e dispositivos de acompanhamento e monitorização da rede**. Neste âmbito, foi referido **a mais-valia e o contributo que as estruturas regionais** (da educação e de formação profissional) podem trazer a todo este processo de **monitorização da rede, num nível regional**. A **escolarização do processo de RVCC** foi um dos receios frequentemente sentidos nos discursos recolhidos. Reconheceu-se, simultaneamente, a **mudança que este sistema está (e continuará) a trazer aos espaços educativos formais (escolas)** através do alargamento contínuo da rede de Centros às escolas públicas do país;
- Quanto à pertinência do Sistema de RVCC na Educação e Formação de Adultos, os inquiridos concordam que **o processo, sendo inovador, trouxe a necessidade de rever os conceitos e as perspectivas de trabalho com os adultos**. Relevou-se, sobretudo, a **valorização dos adquiridos experienciais dos adultos**, que, até aí, vinham sendo esquecidos e sem qualquer reconhecimento formal.



### 8.1.3. Os Impactos do Processo de RVCC nos adultos certificados, no período 2001-2005: a perspectiva dos próprios adultos (EIXO B)

- Do total de adultos certificados, no ano 2003, que responderam ao estudo, há **mais mulheres** (117) que homens (89). **Mais de metade são casados** e apresentam **idades, maioritariamente, compreendidas entre os 39 e os 45 anos**. Dos adultos certificados em 2003, mais de 85% estava empregada;
- Quanto às habilitações de acesso dos inquiridos, **62,4% tinha um nível de escolaridade inferior ao 6.º ano de escolaridade (incluído)**. Dos 206 inquiridos, aproximadamente 90% certificou o nível B3;
- Nas formas de conhecimento do Centro de RVCC e da sua actividade, nomeadamente o processo de RVCC, a relação pessoal/convivial/laboral, assente nas **conversas informais – entendidas como o “passa-palavra” – assumem, no estudo, um papel importante, enquanto meio de acesso ao conhecimento do processo de RVCC**. O estudo permitiu-nos concluir que os indivíduos mais jovens e os indivíduos empregados têm um conhecimento ligeiramente superior, através das relações pessoais, quando comparados com os indivíduos mais velhos e os desempregados, respectivamente;
- Como **razões principais** para a tomada de decisão para realizar um processo de RVCC, a **valorização pessoal** foi a mais importante para os indivíduos, facto também referido pelos Coordenadores e pelos Profissionais de RVCC dos Centros. **São as mulheres que apresentam mais razões de ordem pessoal, quando comparadas com os homens**. Ainda no âmbito das razões, se nos centrarmos na situação profissional dos inquiridos, verificamos que a valorização pessoal é uma das razões mais indicada, quer pelos indivíduos empregados, quer pelos desempregados. Os empregados esperavam uma melhoria de emprego, enquanto os desempregados valorizaram, no início do processo, a possibilidade de encontrarem um emprego. Estes últimos também esperavam ver reconhecidas as competências, entretanto adquiridas até aí, eventualmente, conscientes de que o que já tinham feito em termos profissionais, lhes permitiria ter construído uma importante mais-valia de aprendizagem experiencial. Verificamos, ainda, que o **processo parece ser mais valorizado**,

**peçoal e profissionalmente, por aqueles que já possuem, à partida, maiores habilitações escolares, mesmo que estas sejam reduzidas;**

- **Quanto ao trajecto de vida profissional dos adultos, 61 indivíduos certificados em 2003 mudaram de profissão.** Destes, aproximadamente 45% refere que isso decorreu como uma consequência, directa ou indirecta, do processo de RVCC. Para os que encontraram novo emprego, cerca de 41% também manifestou a opinião anterior. **No entanto, é residual o número de indivíduos (apenas 15) que referiu esses factos, como uma consequência directa das oportunidades que o processo RVCC lhes trouxe;**
- Para os adultos certificados no ano de 2003, a **duração mais frequente**, para o processo de RVCC, **situa-se no período de 4-6 meses.** A esmagadora maioria dos respondentes concretizou um processo de RVCC em menos de um ano;
- No decorrer do processo, mais de 50% dos adultos inquiridos não necessitou de ter **formação complementar.** Ainda assim, aqueles que a receberam, indicam ter percebido e sentido maiores dificuldades nas áreas de competências-chave de Matemática para a Vida (MV) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), opinião também partilhada pelos elementos das equipas dos Centros de RVCC entrevistados;
- Foram identificadas **dificuldades de dimensão pedagógica, pessoal e de equipa, com valorização das duas primeiras,** como a formação que necessitaram de ter, a construção do Dossier Pessoal e o receio e insegurança sentidos na partilha de ideias e da história de vida com outras pessoas, nomeadamente com os técnicos que acompanham o adulto nesse caminho. Existem evidências que nos permitem dizer que **os indivíduos mais velhos e as mulheres apresentam maiores dificuldades de dimensão pedagógica, quando comparados com os indivíduos mais novos e os homens, respectivamente;**

- Quanto ao impacto do processo no **prosseguimento de estudos**, **15,0%**, dos 206 adultos que participaram, **continuou a estudar** e a apostar no seu percurso de formação e qualificação, **com um maior número de mulheres a tomar essa opção**. Este aspecto é curioso, quando comparado com o que se refere no ponto anterior. Na verdade, apesar de reconhecerem mais dificuldades, verifica-se que são as mulheres as que mais apostam na continuidade dos estudos. Se, por um lado, uma minoria dos inquiridos prosseguiu estudos, por outro lado, verificamos que uma **maioria perspectivava essa situação, a médio/longo prazo, o que demonstra um certo envolvimento e motivação por parte dos adultos certificados inquiridos;**
  
- No campo dos **apoios** que os adultos referem ter recebido, os mais relevantes situam-se **ao nível da equipa, com destaque para algumas qualidades/competências sociais/relacionais**, que se reconheceram como importantes no decorrer do processo: a *disponibilidade*, a *proximidade* e a *motivação*, também referidas pelos próprios dirigentes e técnicos, quando se referiram ao perfil desejável para a equipa de um Centro de RVCC. **As mulheres apontam maiores apoios ao nível da equipa e dos materiais disponibilizados;**
  
- Quanto aos **impactos do processo na perspectiva dos adultos** concluímos o seguinte:
  - (i) como temos vindo a acentuar, **a questão pessoal é aquela que os indivíduos mais reforçam enquanto motivação para concretizar a oportunidade de realizar um projecto que, por vários motivos, foi sendo adiado**. Foram considerados os aspectos de natureza intrínseca como a valorização pessoal e de reconhecimento do seu valor, ao nível das competências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida, o que também lhes trouxe mais valias no enriquecimento da sua auto-estima e confiança pessoais, por aquilo que, efectivamente, descobriram saber e ser capaz de fazer. Há uma **representação positiva do processo**, com relevância para a dimensão individual e também institucional, entendendo o processo de RVCC como uma oportunidade de

desenvolvimento de pessoas e instituições, tornando-as mais capazes de agir e intervir;

**(ii) O impacto do processo a nível profissional**, nomeadamente ao nível da melhoria da situação de emprego e da possibilidade de acesso a novas oportunidades de emprego, é pouco significativo, se atendermos a que **mais de 50% dos indivíduos refere que o processo não teve influência nas alterações profissionais verificadas**. Nas questões de resposta aberta, foi possível aferir que **o retorno que os adultos esperavam ter ao nível profissional, e que não se verificou** – na maior parte dos casos, quer ao nível da melhoria dos salários, quer pela mudança de categoria profissional – **foi também um dos aspectos referidos pelos inquiridos dos Centros de RVCC**. Os respondentes relevaram, ainda, a **necessidade de um maior envolvimento das empresas e instituições empregadoras, com o devido retorno que deve ser dado a quem apostou, efectivamente, na sua formação e qualificação**. Com a realização de processos de formação/qualificação estarão, certamente, mais capacitados para melhor responder aos desafios que se colocam, não só na vida profissional. O retorno, além do pessoal, terá de passar pela dimensão profissional, de forma a devolver aos adultos algum benefício pelo esforço empreendido. Este campo assume, na sociedade actual, marcada pela competitividade, individualidade e lógicas de mercado, um papel importante e, frequentemente, diferenciador entre os indivíduos, em termos das oportunidades. Caso contrário, poderemos estar a construir um sistema que, ao nível da empregabilidade, não terá o impacto esperado. Estes aspectos também foram referidos pelas próprias equipas dos Centros de RVCC;

**(iii) Ao nível da valorização social pela família e comunidade, a certificação pelo processo de RVCC também não teve a devida repercussão, na opinião dos inquiridos**. Este facto, dever-se-á, eventualmente, porque o próprio processo era, à data, desconhecido por muitos, tendo sido apenas, amplamente divulgado junto da sociedade, a partir de 2005, com a Iniciativa Novas Oportunidades. Na dimensão da família, alguns adultos referiram, inclusive (na última questão do questionário), a **mudança que o processo instituiu na rotina dos adultos e suas famílias**. Esta, que havia sido uma das dificuldades

apontadas (“*adaptação a novas rotinas/gestão familiar*”) pelos adultos, haveria de ser apontado como uma mais-valia pelos Técnicos dos Centros, quando avaliaram o impacto do processo nas dimensões da vida dos adultos. Eventualmente, será um dos tópicos que merecerá um aprofundamento em linhas de investigação futuras.

Há, ao longo do estudo, há **dois eixos** que nos parecem importantes, eventualmente, numa perspectiva de se assumirem como objectos de estudo posteriores: o **eixo do feminino** e o **eixo da valorização pessoal**.

No **eixo do feminino**, há várias evidências que nos apontam para a **importância e envolvimento das mulheres na qualificação**, atendendo às seguintes razões: (i) constituem o grupo mais significativo (o maior número de mulheres, relativamente ao número de homens); (ii) valorizam mais a dimensão pessoal; (iii) tendo sentido mais dificuldades, recorreram, de forma mais sistemática, à ajuda; (iv) foram quem prosseguiu mais os estudos.

Podemos considerar que, tendo o **processo de RVCC uma “matriz menos masculinizada de aprendizagem”**, que as abordagens mais tradicionais e apresentando-se mais personalizado, mais próximo, mais relacional, mais qualitativo, valorizando mais o positivo, menos impositivo, menos discriminatório e menos selectivo, seria uma abordagem pedagógica com características mais próximas e compatíveis com as dimensões femininas, o que eventualmente, será uma das justificações para o número de mulheres envolvidas nestes processos ser superior, em mais de 50%, face ao homens dado que é comprovado em diversos estudos desta natureza já realizados (Cidec, 2007; ESDIME, 2007; Rico & Libório 2009).

No **eixo da dimensão pessoal**, os dados recolhidos no estudo deixam transparecer a **valorização da mulher**, pelas razões já expostas. A dimensão pessoal não só é uma causa/impulso mas também uma consequência do processo de RVCC. O nível de qualificação inicial parece coadjuvante da valorização pessoal da qualificação obtida e/ou a obter.

O envolvimento e conseqüente valorização da mulher pelo processo, reforça o entendimento do processo de **RVCC como instrumento de auto-determinação** assente em princípios específicos, que nos remetem para os definidos no âmbito do

*“Projecto da Escola Cultural”*, segundo o qual a aprendizagem de cada indivíduo se suporta em quatro pilares fundamentais: o do constrangimento, o da liberdade ou auto-determinação educativa, o do entendimento e o ecológico (Patrício, 2001). Pensamos que o processo de RVCC se inscreve num contexto de auto-determinação. O adulto é conduzido a reflectir não só sobre o que aprendeu e porquê mas também a posicionar-se relativamente a projectos futuros de aprendizagem e de vida pessoal e profissional. À semelhança do que defende a Escola Cultural, no processo também encontramos a criatividade entendida como capacidade de dar significado (reflectir) aos acontecimentos e acções ao longo da vida.

O processo, para as mulheres inquiridas, parece apresentar-se, também, como um **instrumento de emancipação e de conscientização feminina**. Paulo Freire defendia, precisamente, uma educação que reunisse essas características, ou seja: libertadora e emancipadora, no sentido de tornar as pessoas críticas sobre si e sobre o mundo, problematizando a sua própria condição em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

## **8.2. Nível crítico para o investigador**

O objecto deste estudo esteve, desde sempre, relacionado com as nossas preocupações, enquanto investigadora, educadora e cidadã no geral. A experiência, em contextos comunitários, onde as aprendizagens são de natureza essencialmente não formal e informal, suscitou em nós a vontade de aprofundar as características e as potencialidades que encerram estes contextos de aprendizagem menos escolarizados. A riqueza e diversidade de aprendizagens que se adquire pela experiência de vida assumem, neste processo de RVCC, uma nova “roupagem”, na medida que sendo reconhecidas e validadas, são-no em 3 contextos que destacamos: o pessoal, o social e o comunitário.

A nossa actividade profissional também se enquadra nesta temática da qualificação, logo, ter a oportunidade de investigar o que transmitimos teoricamente, é um meio de aprofundar a realidade e os fenómenos sociais, enriquecendo-os e construindo-se, acerca deles, teorias e conhecimento científico, que ultrapassem o meramente empírico. Por todo o percurso já realizado, **esta investigação tornou-se, para nós, um processo de auto e heteroavaliação**. Adquirimos novos conhecimentos, construímos conceitos,

reconstruímos outros e também pudemos verificar, através das experiências de vida dos adultos, com quem nos cruzámos ao longo deste projecto, a riqueza das experiências adquiridas, sem que tenhamos consciência de que estamos perante situações de aprendizagem.

Este projecto é apenas um contributo, no quadro da educação de adultos no Alentejo, incidindo em aspectos diversificados que – não se resumindo aos impactos do processo, já estudados por outras entidades (e cujos resultados são semelhantes, com valorização da dimensão pessoal, em detrimento da dimensão profissional e dos níveis de empregabilidade –, se alargam à perspectiva e opinião dos responsáveis e dos técnicos dos Centros que, em projectos desta natureza, são as pessoas que melhor conhecem o sistema, tanto nas suas potencialidades como nos pontos críticos. Assim sendo, optámos por “escutá-los” e concluímos que os seus testemunhos foram muito importantes para a melhoria do trabalho de gestão e de realização das tarefas que estão incumbidas aos Centros, entretanto denominados Centros Novas Oportunidades. A questão da **itinerância**, por exemplo, foi um dos factores referidos e, na região Alentejo, apresenta-se como um **factor de inclusão das pessoas**, sobretudo porque permite respostas de qualificação de proximidade temporal e espacial, sobretudo naquele período onde se centra o estudo, quando a rede de Centros, como hoje a conhecemos, e a rede de parcerias e protocolos de cooperação que hoje a suporta, não estavam disseminadas.

**Face aos resultados obtidos, podemos generalizar os dados à população de adultos certificados entre o período de 2001 a 2005**, apesar de algumas reservas decorrentes de condições específicas no terreno que nos conduziram a determinadas opções metodológicas e procedimentais.

De qualquer forma, consideramos que os resultados obtidos poderão constituir-se como um contributo válido para o aprofundamento do conhecimento e análise do objecto de estudo que escolhemos para o nosso trabalho de investigação.

### 8.3. Nível crítico da estrutura da investigação

No desenho da investigação, desde o início, que contemplámos um duplo paradigma: o qualitativo e o quantitativo, já que o nosso estudo pretendia, por um lado, um **estudo de natureza descritiva e interpretativa da realidade**, com a análise dos dados quantitativos dos Centros analisados e dos adultos (dados biográficos, profissionais) e, por outro lado, um estudo de natureza biográfica, dirigido aos adultos que concluíram o processo de RVCC, analisando-se as respectivas trajectórias pessoais e profissionais e aos responsáveis e técnicos das equipas dos Centros. Nos primeiros (adultos), não foram aplicadas entrevistas biográficas mas um inquérito por questionário postal que também nos permitiu a análise das trajectórias de vida pessoais e profissionais, embora com um nível de profundidade menor. Contudo, esse facto, foi atenuado com a inclusão de algumas perguntas de resposta aberta. Nos segundos (responsáveis e técnicos), a abordagem biográfica centrou-se na realização de entrevistas biográficas, semi-estruturadas.

A estrutura da nossa investigação foi alterada porque considerámos, por um lado, não ser possível concretizar os objectivos da investigação nos seis Centros de RVCC em funcionamento entre 2001 e 2005, pois não haveria tempo suficiente para se analisarem os impactos em indivíduos que tinham obtido a sua certificação há menos de um ou dois anos, daí termos “excluído” os dois Centros criados em 2004 e 2005.

**A metodologia adoptada permitiu-nos**, na nossa opinião, o seguinte:

- Realizar as adaptações necessárias que decorreram de condicionalismos circunstanciais relacionados com a dificuldade em obter os dados dos Centros, no período de 2001-2005, não por falta de colaboração dos mesmos, mas porque, na altura, as bases de dados não se encontravam estruturadas como hoje. Assim, como não conseguimos obter o mesmo tipo de dados em todos os Centros, tivemos de analisar apenas os dados comuns a todos eles. A nossa atenção recaiu sobre o grupo dos adultos certificados, onde recolhemos e tratámos, através do SPSS, um conjunto de informação diversificada;



- Garantir uma diversidade de dados e de percursos analisados, pois estudámos não apenas as instituições mas os indivíduos que, nelas, encontraram uma resposta de formação e qualificação. O próprio inquérito por questionário sofreu várias alterações até à sua versão final;
- O contacto directo entre os indivíduos e a investigadora, permitiu-nos (re)orientar o trabalho para os objectivos definidos inicialmente, recolhendo informações várias, de acordo com uma matriz de categorias que não nos limitaram, mas apenas orientaram nas conversa que desenvolvemos com os inquiridos.

#### **Como aspectos menos positivos:**

- O facto de termos utilizado o inquérito por questionário, no caso dos adultos certificados, permitiu-nos obter um perfil completo do adulto que procura o centro, em termos de dados pessoais, profissionais, académicos, processuais, de impacto nas diferentes dimensões (ainda que de forma generalizada). No entanto, limitou-nos no aprofundamento de aspectos que, entretanto, foram referidos por alguns adultos nas perguntas de resposta aberta;
- O tempo de recolha dos dados, no âmbito do inquérito por questionário postal, também foi um aspecto menos positivo, embora não seja uma variável dependente de nós, alterou-nos os calendários da investigação. Tornámo-nos mais dependentes, o que não se verificou nas entrevistas devido à proximidade e cumplicidade que se criou.

#### **8.4. Nível crítico da instrumentalidade da investigação**

Desde 2005 até agora, estes Centros tiveram alterações significativas no seu funcionamento e missão, decorrentes da Iniciativa Novas Oportunidades em que foram incluídos, pelo que se verificou uma “desactualização acelerada” dos termos, conceitos e práticas vigentes nos centros. No entanto, isso não nos prejudicou a investigação já que os objectivos centrais se colocaram sempre na questão do impacto do processo.

Sendo o nosso objecto de estudo uma realidade tão presente na nossa sociedade actual, os resultados obtidos podem ter um contributo importante na (re)definição das funções dos Centros, organização e desenvolvimento dos processos de RVCC e na Educação e Formação de Adultos a nível local e também nacional.

Tendo sido esta investigação realizada em instituições da rede privada e da rede pública (MTSS), consideramos que os Centros que iniciaram, recentemente, a sua actividade, enquanto Centro Novas Oportunidades, poderão encontrar, neste trabalho, algumas linhas de orientação que possam contribuir para promover a melhoria da qualidade do trabalho que é feito nos Centros.

### 8.5. Sugestões e recomendações

No âmbito dos sistemas de reconhecimento e validação dos adquiridos, como o Sistema de RVCC que foi criado em Portugal, em 2000 (nesse ano, ainda a título experimental), importa apresentar algumas recomendações acerca do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências:

- **As equipas dos Centros de RVCC devem ser equipas mais estáveis**, sobretudo porque trabalhar com adultos implica estabelecer uma relação que não se coaduna com “*horas de contrato*” ou “*horas de formação*”. A disponibilidade do adulto também será diferente se sentir um apoio de proximidade, que será tanto mais difícil por parte dos técnicos, quanto a instabilidade dos vínculos laborais dos mesmos;
- **O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) é apenas uma das vias possíveis para a qualificação dos adultos** e deve ser orientado apenas para os que já têm experiências de vida e profissional significativas. Não deve ser entendido como a via mais fácil e rápida de obter a qualificação. Entre os adultos que referiram ter vontade de continuar a estudar, uma percentagem significativa referiu o processo de RVCC de Nível secundário. É necessário **desenvolver metodologias que permitam o**

**adequado diagnóstico e encaminhamento dos adultos** para a melhor resposta educativa e formativa;

- No início do trabalho dos Centros de RVCC, a questão do encaminhamento dos adultos, quase sempre conduzia os mesmos a processos de RVCC. A rede de oferta formativa não estava construída, nem se estabeleciam elos de ligação entre os diferentes operadores. O **alargamento dessa rede de oferta formativa** é absolutamente necessário para se dar uma resposta diversificada adequada aos adultos. A rede de Centros de RVCC, em 2000/2001, era uma rede essencialmente privada, não existindo uma relação fortalecida com a rede pública, que contribuísse para o encaminhamento dos adultos. Como o processo estava menos divulgado, não havia uma afluência tão significativa, como a que hoje existe, o que significa ter maior necessidade de respostas para as diferentes situações. Ainda na área das ofertas formativas, tendo em conta as elevadas taxas de analfabetismo literal e funcional, no Alentejo, e no país em geral, importa **não descurar as necessidades dessas pessoas que necessitam de aprender a ler e a escrever, adquirindo e/ou actualizando as competências básicas essenciais**, a qualquer processo de educação e formação;
- É necessário entender o RVCC como um processo que pode contribuir para a **reconstrução da relação dos indivíduos com as comunidades onde estão inseridos**, no sentido de ser um processo formativo que incentive os indivíduos, a incluir, nos seus percursos de vida, processos de Aprendizagem ao Longo da Vida;
- No seguimento dos dois pontos anteriores, devemos combater a perspectiva individualista da **oferta formativa/qualificação, a qual deve ser também percebida numa perspectiva comunitária**. Tal poderia constituir-se como uma **recuperação dos ideais da educação comunitária**, enraizada em tradições e culturas locais, sem, no entanto, deixar de ter em conta a globalidade em que nos

encontramos. Estas situações não são realidades incompatíveis e podem ser potenciadas através da Educação de Adultos, construída não apenas nos espaços formais mas em todos os locais onde os indivíduos exercem os múltiplos papéis (trabalhador, amigo, pai, voluntário, etc). É nesta diversidade de contextos que os adultos podem adquirir mais competências e regressar, mais tarde, a um Centro Novas Oportunidades, reconhecendo e validando essas mesmas competências;

- O processo de RVCC deve ser entendido como um **dispositivo de valorização da aprendizagem ao longo da vida**, não se restringindo a possibilitar apenas uma qualificação, mas enquanto plataforma que motive os adultos para a formação contínua;
- O processo de RVCC pressupõe um reconhecimento das competências que o indivíduo tem, naquele momento, mas, pelo seu carácter formativo, também deve apontar para a identificação daquilo que precisa de aprender e realizar. A **construção de projectos de vida** é uma função que os centros devem exercer, tornando-se **centros de orientação vocacional dos adultos. É dessa forma que percebemos os actuais Centros Novas Oportunidades, num futuro, não muito longínquo**. Afirmamos esta ideia, porque consideramos que os Centros são as instituições adequadas para a construção das respostas adequadas aos adultos, para a definição de uma rede formativa que responda às necessidades das populações locais (resultado de um consenso entre os diferentes operadores e organizada em termos da procura e não da oferta) numa lógica de educação comunitária, de base local e territorializada;
- A Educação de Adultos, onde inscrevemos os Centros Novas Oportunidades, na sociedade civil, pode **ajudar na minimização dos baixos níveis de participação dos cidadãos em questões cívicas, sociais e de cidadania**. Paulo Freire também defendia a Educação Popular como meio de promoção do diálogo, participação e *conscientização* dos indivíduos;

- A rede de Centros, **no quadro dos sistemas educativos**, poderá trazer **uma abertura dos espaços formais públicos (escolas básicas e secundárias) às aprendizagens não formais e informais**, sendo importante estar atento às eventuais **mudanças significativas que possam ocorrer nas escolas**, ao nível da organização, percepção e trabalho com diversos públicos, que não apenas os públicos jovens;
- A especificidade e a mais-valia do processo de RVCC devem ser sempre equacionadas, no indivíduo, como elemento central (e nas competências que o mesmo detém), o que se opõe a um processo formal de simples transmissão de saberes. **O RVCC é um processo baseado naquilo que o adulto é, no que sabe, no que tem e no que pode vir a fazer;**
- A campanha de massificação na qualificação dos adultos a que assistimos, actualmente, merece uma atenção especial, nomeadamente sobre os (eventuais) efeitos menos positivos do sistema, caso aposte, continuamente, na quantidade, nas metas e nos indicadores mensuráveis. Este **alargamento deve ser percebido de forma racional, a médio e a longo prazos**, nomeadamente através de **mecanismos que possam vir a aferir o grau de melhoria do desempenho das pessoas** nos locais de trabalho, nas empresas, nos níveis de participação na comunidade, em acções de formação ao longo da vida, nas possibilidades que isso trouxe no campo profissional, etc. Alargar o sistema não significará, necessariamente, perda de qualidade. Na nossa perspectiva, esse alargamento deve ser suportado numa estratégia que potencie, decisivamente, a aprendizagem ao longo da vida. Caso contrário, podemos estar a construir um sistema nulo em termos dos resultados esperados, que julgamos ter, entre outros objectivos mais mensuráveis, o de *tornar os adultos mais capazes*, conhecedores das suas capacidades e, também, mais *“desassossegados”* no que respeita à educação e formação ao longo da vida.

## 8.6. Eventuais linhas de trabalho para o futuro

Ao longo da realização deste projecto, foram surgindo dúvidas e inquietações que gostaríamos de ver desenvolvidas em futuras investigações:

- Qual o percurso académico daqueles adultos que, não tendo prosseguido estudos, manifestaram vontade de o fazer?
- Qual a relação entre a realização do processo de RVCC e a melhoria (ou não) do desempenho profissional?
- Que alterações se verificaram em empresas que tenham no seu quadro de pessoal, parte significativa de adultos que aderiu a estes processos?
- Qual o trajecto profissional dos empregados e que mudanças ocorreram na profissão (mudança, melhoria salarial), após a certificação?
- Qual o impacto destas “novas oportunidades” no contexto das famílias e gerações de pais e filhos ou de netos/avós?
- Qual o impacto destas “novas oportunidades” no contexto das comunidades em que os indivíduos vivem?
- Que alterações ocorreram na geometria familiar dos adultos que fizeram o processo (se os papéis das mulheres alteraram, se houve mudanças no relacionamento entre os elementos da família, qual o nível do apoio dos familiares)?
- Dos adultos que concluíram (ou concluirão) o nível secundário de educação, quantos prosseguiram estudos de nível superior? Que mecanismos de apoio existem, neste momento, para que os adultos que pretendem prosseguir estudos de nível superior o possam fazer? (tipo de cursos disponíveis, em horário laboral ou pós laboral, cumprimento do estatuto do trabalhador estudante e apoio das entidades patronais nessa decisão).

Consideramos, agora que estamos a terminar a redacção deste documento, que atingimos os objectivos operacionais para esta investigação e que respondemos, de forma satisfatória, à questão que formulámos no início (cf. Capítulo 4). Apesar deste sentimento de satisfação, as limitações que reconhecemos ao nosso trabalho

suscitam-nos a humildade de considerarmos que devemos continuar esta caminhada de investigação.

As pistas de trabalho estão apresentadas. São elas que podem fazer a diferença entre os seres inquietos e os seres alienados e conformados com a realidade. Incluimo-nos, no primeiro grupo. Queremos, por isso, dar continuidade à investigação, no âmbito das linhas de trabalho identificadas, na expectativa de podermos, enquanto investigadora, construir conhecimento científico, que, colocado ao serviço da sociedade, das pessoas e das instituições, possa contribuir para a renovação das práticas e a tomada de decisões que possam ampliar a quantidade e a qualidade do exercício ao Direito à Educação. É isto que nos move e que nos continuará a mover.





## **BIBLIOGRAFIA**

---



## BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (1982).** *Educação de Adultos no Alentejo. Contributo para a formação dos agentes educativos.* Évora: Universidade de Évora.
- AA.VV. (2007).** *Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional.* Relatório do Processo de Consulta Pública Nacional. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- ADL (2004).** *Relatório Anual do Centro de RVCC.* Santiago do Cacém: Associação para o Desenvolvimento do Litoral Alentejano (ADL).
- ADL (2005).** *Relatório Anual do Centro de RVCC.* Santiago do Cacém: Associação para o Desenvolvimento do Litoral Alentejano (ADL).
- AFONSO, A. (1994).** “A Sociologia da Educação Não-Escolar e a Formação de Animadores/Agentes do Desenvolvimento Local”. In Licínio Lima (org.). *Educação de Adultos Fórum I.* Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos. pp. 13-23.
- ALCOFORADO, L. (2000).** *Educação de Adultos e Trabalho.* Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Dissertação apresentada à Universidade de Coimbra, tendo em vista a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- ALCOFORADO, L. (2001).** “O Modelo da Competência e os adultos portugueses não qualificados”. In *Revista Portuguesa de Pedagogia.* Ano 35. N.º 1. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. pp. 67-83.
- ALMEIDA, M., MILAGRE, C. et al (2008).** *Metodologia de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento de adultos – Centros Novas Oportunidades.* 1.ª Edição. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

**ALONSO, L. (2000).** “A construção de um referencial de competência-chave para a cidadania e empregabilidade”. In *Revista Saber Mais*. N.º 5. Lisboa: ANEFA. pp.20-27.

**ALONSO, L., IMAGINÁRIO L. et al (2001).** *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.

**ALVES, F. & ALVES, M. (2008).** “Centros Novas Oportunidades...e as Pessoas com deficiências e incapacidades”. In *Revista Aprender ao Longo da Vida*. N.º 8. Lisboa: Associação O Direito de Aprender. pp.26-30.

**ALVES, M., ESTÊVÃO, C. et al (2006).** “Desenvolver e avaliar competências na escola: metanarrativas de legitimação em confronto. In Gérard Figari *et al* (orgs.). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa. pp.255-275.

**AMORIM, J. (2006).** *O Impacto da Educação e Formação de Adultos no Desenvolvimento Vocacional e da Cidadania – A Metamorfose das Borboletas*. Coleção Cadernos de Emprego e Relações de Trabalho n.º 5. 1.ª Edição. Lisboa: Ministério do Trabalho e Segurança Social - Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho.

**ANEFA (2000).** *Reconhecimento e Validação de Competências – Manual de apoio à intervenção*. Lisboa: ANEFA.

**ANEFA (2001).** *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Orientações para a Acção*. Lisboa: ANEFA. pp. 17-18.

**ANEFA (2001a).** *Conferência Europeia Educação e Formação de Adultos na Europa. As Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade*. Lisboa: ANEFA.

**ANEFA (2002).** *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade*. Lisboa: AdLitteram.

**ANEFA (2002a).** *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro Estruturante*. Lisboa: ANEFA.

- ANEFA (2002b).** Relatório Nacional sobre os Cursos de Educação e Formação de Adultos 2000/2001. Lisboa: ANEFA.
- ANQ (2009).** *Orientação técnica sobre validação de aprendizagens formais (escolares e profissionais) no contexto dos processos de RVCC desenvolvidos nos Centros Novas Oportunidades.* Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P. Disponível em [www.anq.gov.pt](http://www.anq.gov.pt).
- ANTUNES, M. (2005).** "O Método (Auto) Biográfico". In *Revista Aprender ao Longo da Vida*, N.º 5. Lisboa: Associação O Direito de Aprender. pp. 40-42.
- ANTUNES, F. (2008).** *A nova ordem educacional. Espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida.* Colecção Ciências da Educação e Pedagogia. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- APPLE, M. & NÓVOA, A. (Orgs.) (1998).** *Paulo Freire: Política e Pedagogia.* N.º 28. Porto: Porto Editora.
- ARAÚJO, S. (Org.) (2001).** *Relatório de Actividades 2000.* Lisboa: ANEFA.
- ARAÚJO, P., SILVA, C. et al (2006).** "O Balanço de Competências em Três Projectos de Iniciativa Comunitária". In Figari et al (orgs.). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, modelos e métodos.* Lisboa: Educa. pp.387-397.
- ARÉNILLA, L., GOSSOT, B. et al (2001).** *Dicionário de Pedagogia.* Lisboa: Instituto Piaget.
- ÁVILA, P. (2008).** *A Literacia dos Adultos. Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento.* Lisboa: Celta Editora.
- BARDIN, L. (1977).** *L'analyse de contenu.* Paris: PUF.
- BENAVENTE, A., ROSA, A. et al (1996).** *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**BERBAUM, J. (1992).** *Desenvolver a Capacidade de Aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

**BERNET, J. (1993).** *Otras Educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Editorial Anthropos.

**BERTRAND, Y. (1998).** *Teorias Contemporâneas da Educação*. 2.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Instituto Piaget.

**BOAVIDA, J. & BARREIRA, C. (2006).** “Como promover a avaliação de competências em professores e alunos?”. In Albano Estrela *et al* (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp.778-790.

**BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994).** *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

**BORG, W. & GALL, M. (1989).** *Educational research*. London: Longman.

**BURGESS, G. (2001).** *A Pesquisa de Terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora

**CANÁRIO, R. (1996).** “Educação e Território”. In *Revista Noesis*. N.º 38. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação. p. 55.

**CANÁRIO, R. (1997).** Livro Branco: uma visão funcionalista da educação”. In Conselho Nacional de Educação. *Educar e Formar ao Longo da Vida: actas do Seminário*. 1.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp. 51-56.

**CANÁRIO, R. (1998).** “Educação e Território”. In *Revista Noesis*. Lisboa: N.º 48. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação. p. 18.

**CANÁRIO, R. (2000).** *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. 2.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Educa.

- CANÁRIO, R. (2006).** "Aprender sem ser ensinado". In *Revista Noesis*. N.º 67. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação. pp.22-23.
- CANÁRIO, R. (2006).**"Formação e Adquiridos Experienciais. Entre a pessoa e o indivíduo". In Gérard Figari *et al* (orgs.). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa. pp. 35-46.
- CANÁRIO, R. (2007).** "A Educação e o movimento popular do 25 de Abril". In Rui Canário (org.). *Educação Popular & Movimentos Sociais*. Lisboa: Educa. pp. 11-35.
- CANDEIAS, A. (Coord.) (2004).** *Alfabetização e Escola em Portugal nos Séculos XIX e XX: Os Censos e as Estatísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARNEIRO, R. (2001a).** "Entrevista a Roberto Carneiro - É preciso criar nas pessoas a pulsão de aprender". In *Revista Saber Mais*. N.º 9.Lisboa: ANEFA. pp.18-23.
- CARNEIRO, R. (2001b).** "Aprender 2020: uma agenda internacional". In *Revista Saber Mais*. N.º 11. Lisboa: ANEFA. pp.14-18.
- Carta dos Direitos dos Adultos à Educação (2004).** In *Revista Aprender ao Longo da Vida*. Lisboa: Associação O Direito de Aprender. N.º 1. p.3.
- Carta de Qualidade dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (2001).** pp.1-6.
- CASTRO, J.M. (1998).** "Do diploma à carteira pessoal de competências". In José Alberto Leitão (coord.). *Processos de Reconhecimento e Validação de Competências*. Coleção Educação/Formação n.º 5. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. pp.11-27.
- CAVACO, C. (2002).** *Aprender fora da escola*. Lisboa: Educa.

**CAVACO, C. (2006).** "Reconhecimento de Competências: Metodologias, técnicas, instrumentos e a emergência de uma profissão". In Albano Estrela *et al* (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp. 259-266.

**CHAMPY-REMOUSSENARD, C. (2006).** " En jeux et impacts de l'écriture sur l'activité dans le développement des pratiques de RVAE". In Albano Estrela *et al* (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp. 601-613.

**CIDEC (2004).** *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*. Lisboa: ME/DGFV.

**CIDEC (2007).** *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida: Atualização e Aperfeiçoamento*. Lisboa: ME/DGFV.

**COHEN, L. & MANION, L. (1987).** *Research methods in education*. New York: Croom Helm.

**COLARDYN, D. (1996).** *La gestion des compétences*. Paris: PUF.

**COMISSÃO EUROPEIA (2000).** *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas.

**COMISSÃO EUROPEIA (2001).** *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade*. Bruxelas.

**COOMBS, P. (1968).** *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. Oxford: Oxford University Press.

**CORDEIRO, L. (2007).** "Da pertinência de um sistema que valorize e promova a aprendizagem ao longo da vida". In Conselho Nacional de Educação. *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. 1.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp.185-192.



- CORREIA, A. (2006).** “O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências”. In Albano Estrela *et al* (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp.267-274.
- CORREIA, A. & CABETE, D. (2002a).** “O valor do que aprendemos ao longo da nossa vida... e a importância do Sistema Português de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências”. In Isabel Silva *et al* (orgs.). *Educação e Formação de Adultos: Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA, 45-53.
- CORREIA, A. & CABETE, D. (2002b).** “O valor do que aprendemos ao longo da nossa vida...e a importância do sistema português de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências”. In *Revista Saber Mais*. N.º 13.Lisboa: ANEFA. pp. 42-48.
- CORREIA, A. & SARMENTO, A. (2007).** “Aprendizagem ao Longo da Vida e ensino superior – contributos para o aumento da participação dos estudantes adultos não tradicionais”. In Conselho Nacional de Educação. *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp.125-135.
- COSTA, A. (2002a).** “Um processo de desenvolvimento social de competências e certificações”. In Isabel Silva *et al* (orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA. pp.7-11.
- COSTA, A. (2002b).** “Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação”. In AA.VV. *Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp.179-194.
- COUCEIRO, M. (2002a).** “Um olhar...Sobre o Reconhecimento de Competências”. In Isabel Silva *et al* (orgs.). *Educação e Formação de Adultos Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA. pp. 41-44.

**COUCEIRO, M. (2002b).** “O Reconhecimento de Competências”. In *Revista Saber Mais*, N.º 13. Lisboa: ANEFA. pp.30-32.

**COUCEIRO, M. (2006).** “Que metodologias para validar as aprendizagens adquiridas pela experiência?”. In Albano Estrela *et al* (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp. 137-138.

**COUCEIRO, M. & PATROCÍNIO, T. (2002).** *Cursos de Educação e Formação de Adultos “Em Observação”*. Lisboa: ANEFA.

**C.R.S.E. (1988).** Documentos Preparatórios III. pp.237-246.

**DANIELS, H. (2003).** *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola.

**DAVIES, P. (2006).** “La RVAE en Inglaterra”. In Albano Estrela *et al* (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp.105-106.

**Decisão n.º 2493/95 CE do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia.**

**Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (1997).**

**DE LANDSHERE, G. (1996).** *A Investigação Experimental em Pedagogia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

**DELORS, J. (Coord.) (1996).** *Educação, Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Coleções Perspectivas Actuais. Porto: Edições Asa.

**DEPREZ, A. (2006).** “La RVAE en Inglaterra”. In Albano Estrela *et al* (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp.107-108.

**DEUS, J., RAFAEL, I. et al (2006).** “Áreas de Competências-Chave: Sociedade, Tecnologia e Ciência.” In Maria Gomes (Coord). *Referencial de Competências-Chave*

*para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário*. Lisboa: ME/DGFV. pp. 49-62.

**DGEA (1981)**. *Notas para a Definição de um Programa Regional Integrado de Educação de Adultos*. Lisboa: ME/DESP.

**DGFV (2002)**. *Competências, Validação e Certificação. Entrevistas Biográficas*. 1.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: ME/DGFV.

**DGFV (2004)**. *Reconhecimento e Validação de Competências. Instrumentos de mediação*. Lisboa: Ministério da Educação.

**DIAS, J.B. (2006)**. “O papel do avaliador externo no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências”. In *I Plano de Formação para os Centros Novas Oportunidades e Escolas Promotoras de Cursos EFA*. Évora: Direcção Regional de Educação do Alentejo. 1-11. Texto polítipado (distribuído).

**DIAS, J. (1979)**. *Educação de Adultos. Educação permanente. Evolução do conceito de educação*. Braga: Universidade do Minho.

**DIAS, J. (1982a)**. *A Educação de Adultos. Introdução Histórica*. 3.<sup>a</sup> Edição. Braga: Universidade do Minho.

**DIAS, J. (1982b)**. *A Educação de Adultos. A pessoa e a comunidade*. 3.<sup>a</sup> Edição. Braga: Universidade do Minho.

**DOMINICÉ, P. (1997)**. “A abordagem biográfica enquanto opção metodológica”. In Lys Samartino & Maria Torres. *Educação de Adultos. Cadernos de Formação*. N.º 3. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Recorrente e Extra Escolar. pp.70-78.

**DOMINICÉ, P. (2000)**. *Learning from our lives*. 1.<sup>a</sup> Edição. San Francisco, California: Jossey-Bass.

**DUARTE, I. (2004a).** “Educação de Adultos em Portugal. Entre o essencial e as circunstâncias “. In *Revista Aprender ao Longo da Vida*. N.º 1. Lisboa. Associação O Direito de Aprender. pp.14-15.

**DUARTE, I. (2004b).** “The value of experiential learning in the centres of Recognition, Validation and Certification of Competences”. In Licínio Lima & Paula Guimarães (orgs.). *Perspectives on Adult Education in Portugal*. Braga: Universidade do Minho. pp.129-154.

**DUARTE, I. M. (2006).** “As Aprendizagens dos Profissionais de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências”. In Albano Estrela *et al* (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp. 615-622.

**DURANTE, M. (1998).** *Alfabetização de Adultos. Leitura e Produção de Textos*. Porto Alegre: Artmed.

**ELIAS, M. (1997).** *Célestin Freinet: uma pedagogia de actividade e cooperação*. Petrópolis: Editora Vozes.

**ELIAS, M. (2000).** *De Emílio a Emília. A trajetória da alfabetização*. São Paulo: Editora Scipione.

**ESDIME (2007).** *Estudo sobre o Impacto da Certificação de Competências na Vida das Pessoas: A Experiência da Esdime*. Camarate: IEFP.

**ESTEBAN, M. (2005).** “Na contramão da resiliência?”. In Regina Garcia & José Serralheiro (orgs.). *Afinal onde Está a Escola?* 1.ª Edição. Porto: Profedições. pp.167-186.

**ESTÉBANEZ, P. (2003).** “Relaciones familiares: pareja, paternidad y fratria”. In Enrique Gervilla (coord.). *Educación Familiar Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea. pp.27-47.

- ESTEVEES, M. (1995).** *Os Novos Contornos do Analfabetismo. Analfabetismo ou Illeticismo: O que é? Quem são? Onde estão?* Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica - Núcleo da Educação Recorrente e Extra Escolar.
- FERNANDES, J. (1998).** “ Da alfabetização/educação de adultos à educação popular/comunitária: relevância do contributo de Paulo Freire”. In Michael Apple & António Nóvoa (orgs.), *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. N.º 28. Porto: Porto Editora. pp. 113-150.
- FIDALGO, N. & FIDALGO, F. (2007).** “Reflexos sociais da lógica de competências: o processo de individualização em foco”. In Fernando Fidalgo *et al* (orgs.), *Educação Profissional e a Lógica das Competências*. Petrópolis: Editora Vozes. pp.17-70.
- FIDALGO, F., OLIVEIRA, M. et al (2007).** “Introdução”. In Fernando Fidalgo *et al* (orgs.), *Educação Profissional e a Lógica das Competências*. Petrópolis: Editora Vozes. pp. 11-16.
- FIGARI, G., RODRIGUES, P. et al (Eds.) (2006).** *Evaluation des Competences et Apprentissages Experientiels : Savoirs, modèles et méthodes*. N.º 12. Lisboa : Educa.
- FINGER, M. & ASÚN, J. (2003).** *A Educação de Adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*”. Colecção Ciências da Educação. N.º 19. Porto: Porto Editora.
- FONTES, A. & FREIXO, O. (2004).** *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FRAGOSO, A. (2007).** “ As novas oportunidades em contexto de educação de adultos: qualificação ou certificação”. In Conselho Nacional de Educação. *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. 1.ª Edição. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp. 201-213.
- FRAWLEY, W. (1997).** *Vygotsky e a Ciência Cognitiva: Linguagem e integração das mentes social e computacional*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- FREIRE, P. (1967).** *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

**FREIRE, P. (1970).** *Pedagogia do Oprimido*. 28.<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A.

**FREIRE, P. (1992).** *A importância do Acto de Ler*. São Paulo: Cortez Editora.

**FREIRE, P. (1993).** *Política e Educação*. 4.<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Cortez Editora.

**FREIRE, P. (1997).** *Acção Cultural para a Libertação e outros escritos*. Lisboa: Moraes Editores.

**FREIRE, P. (1998).** *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

**FREIRE, P. (2000a).** *Pedagogia do Oprimido*. 28.<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Paz e Terra.

**FREIRE, P. (2000b).** *A Importância do Ato de Ler – Em Três Artigos que se Completam*. 39.<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Cortez Editora.

**GADOTTI, M. (2006).** “Paulo Freire e a boniteza do sonho de ensinar e aprender com sentido”. In Afonso Celso Scocuglia (org.). *Paulo Freire na História da Educação do Tempo Presente*. Porto: Edições Afrontamento.

**GARCIA, R. & SERRALHEIRO, J. (2005).** *Afinal onde está a Escola?* 1.<sup>a</sup> Edição. Porto: Profedições.

**GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1992).** *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

**GOMES, M. et al (2006).** *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos- Nível Secundário*. Lisboa: ME/DGFV.

**GOMES, M. (2006).** “Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário”. In Maria Gomes (Coord). *Referencial de*

*Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: ME/DGFEV, pp.9-29.

**GÓMEZ, J., FREITAS, O. et al (2007).** *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local. Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. 1.ª Edição. Porto: Profedições. pp.196-209.

**GOMES, M. & SIMÕES, M. (2007).** *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

**GONÇALVES, M. & FERNANDES, M. (Coords.) (2007).** *MAPA – Motivar os Adultos para a Aprendizagem. Os percursos do projecto*. 1.ª Edição. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

**GRILO, M. (2004).** “Todas as instituições vão fazer educação ao longo da vida”. In *Revista Aprender ao Longo da Vida*. N.º 2. Lisboa: Associação O Direito de Aprender. pp.6-11.

**GUIMARÃES, P. (2008).** “A Educação de Adultos no século XXI: desafios contemporâneos em prospectiva”. In *Revista Aprender ao Longo da Vida*. N.º 9. Lisboa: Associação O Direito de Aprender. pp.34-39.

**HAUTECOEUR, J. (1990).** « Offre Génereuse, Demande Bloquée : Le Paradoxe Actuel de l'Analphabétisation ». *ALPHA 90. Recherches en analphabétisation*. Québec.

**HILÁRIO, R. (s/d).** *Diagnóstico de Necessidades de Qualificação e Certificação de Activos no Litoral Alentejano*. Santiago do Cacém: ADL.

**HILL, M. & HILL, A. (2005).** *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

**HOWARD, U. (2001).** [Texto sem título integrado em “Um Entre Seis: O Grupo de Trabalho B”]. In ANEFA. *Conferência Europeia Educação e Formação de Adultos na Europa. As Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade*. Lisboa: ANEFA. pp. 97-101.

**ILLICH, I. (1996).** “Foreword”. In M. Hern (ed.), *Deschooling Our Lives*. Filadélfia, PA: New Society Publishers.

**IMAGINÁRIO, L. (1998).** Texto de Apresentação. In José Alberto Leitão (coord.). *Processos de Reconhecimento e Validação de Competências*. Coleção Educação/Formação n.º 5. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. pp.7-10.

**IMAGINÁRIO, L. (2007).** “(Re)valorizar a aprendizagem: práticas e respostas europeias à validação de aprendizagens não formais e informais”. In *Conferência Valorizar a Aprendizagem: práticas europeias de validação de aprendizagens não formais e informais*. Lisboa. Texto policopiado (distribuído). pp.1-17.

**IEFP (2001).** *Classificação Nacional de Profissões – Versão 1994*. 2.º Edição. Lisboa: IEFP.

**INE (2001).** *Censos 2001*. Resultados Preliminares: XIV Recenseamento Geral da População: IV Recenseamento Geral da Habitação. Lisboa: INE.

**INE (2002).** *Censos 2001*. Resultados Definitivos: XIV Recenseamento Geral da População: IV Recenseamento Geral da Habitação. Lisboa: INE.

**INE (2009).** *Aprendizagem ao Longo da Vida – Inquérito à Educação e Formação de Adultos 2007*. Lisboa: INE.

**INSTITUTO DA EDUCAÇÃO DA UNESCO (1997).** *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos: Declaração Final e Agenda para o Futuro*. Lisboa: Ministério da Educação – Secretaria de Estado da Educação e Inovação.

**JARES, X. (2007).** *Pedagogia da Convivência*. 1.º Edição. Porto: Profedições.

**JOSSO, M. (2002).** *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.



- JOSSO, M. (2004).** “As Histórias de Vida abrem novas potencialidades às pessoas”. In *Revista Aprender ao Longo da Vida*. N.º 2. Lisboa: Associação O Direito de Aprender. pp.16-23.
- LAGES, M. (2006).** “Da avaliação controlo à avaliação processo: as histórias de vida e/ou a razão narrativa.”. In Albano Estrela *et al* (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp. 468-479.
- LATTKE, S. (2008).** “Educação de Adultos na Alemanha: desenvolvimento histórico e desafios actuais”. In *Revista Aprender ao Longo da Vida*. N.º 9. Lisboa: Associação O Direito de Aprender. pp.41-46.
- LEDUC, M. (2006).** “La RVAE au Quebec”. In Albano Estrela *et al* (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp. 101-104.
- LEITÃO, J. (Coord.) (2001).** *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro Estruturante*. 1.ª Edição. Lisboa: ANEFA.
- LEITÃO, J. (Coord.) (2002).** *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro Estruturante*. 2.ª Edição. Lisboa: ANEFA.
- LEITÃO, J. (2002).** “Trabalho, qualificações e novas competências”. In Silva *et al* (orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA. pp. 73-76.
- LEITÃO, J. & GONÇALVES, M. (Coords.) (2002).** *Guia dos Clubes S@bER+: princípios e orientações*. 1.ª Edição. Lisboa. ANEFA.
- LENGRAND, P. (1981).** *Introdução à educação permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. et al (1994).** *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

**LE BOTERF, G. (1994).** *De la Compétence – Essai sur un Attracteur Étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

**LE BOTERF, G. (2001).** *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Editions d'Organisation.

**LIBÂNEO, J. (1998).** *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez Editora.

**LIMA, L. (1994).** “Fórum Educação de Adultos (1987-1993)”. In Licínio Lima (org.). *Educação de Adultos Fórum I*. Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos.pp.13-26.

**LIMA, L. (1996).** “Educação de Adultos e Construção da Cidadania Democrática: Para uma crítica do gerencialismo e da educação contábil”. In *Revista do Instituto de Inovação Educacional – Educação e Formação ao Longo da Vida*. Vol. 9. Nº 3.pp.283-297.

**LIMA, L. (1996).** “Educação de Adultos: em romagem ou em projecto?”. In *Revista Noesis*. N.º 38. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação. pp.4-5.

**LIMA, L. (2000).** “Educação de Adultos e Construção da Cidadania Democrática: Para uma crítica do gerencialismo e da educação contábil”. In Licínio Lima (org.). *Educação de Adultos Fórum II*. Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos.pp.237-255.

**LIMA, L. (2002).** “Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Entre a mão direita e a esquerda de Miró”. In A.A.V.V. *Cruzamentos de Saberes e Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp.129-148.

**LIMA, L. (2004).** “Adult Education as Social Policy: reforming and post-reforming strategies in Portugal”. In Licínio Lima & Paula Guimarães (orgs.). *Perspectives on Adult Education in Portugal*. Braga: Universidade do Minho. pp.17-37.

- LIMA, L. (2005).** "A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa. pp.31-60.
- LIMA, L. (2006).** "Entrevista com Licínio Lima". In *Revista Aprender ao Longo da Vida*. N.º 6. Lisboa: Associação O Direito de Aprender. pp.26-33.
- LIMA, L., AFONSO, A. et al (1999).** *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos – Estudo para a Construção de um Modelo Institucional*. Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos.
- LOUREIRO, L., MARQUES, A. et al (1983).** *Círculos de Estudo. Um método de trabalho em Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos.
- MACEDO, E., VASCONCELOS, L. et al (2001).** *Revisitando Paulo Freire. Sentidos na Educação*. Porto: Edições Asa.
- MALHOA, M. (2005).** "Os Rumos do Ensino Recorrente" (entrevista moderada por Rui Seguro). In *Revista Aprender ao Longo da Vida*. N.º 5. Lisboa: Associação O Direito de Aprender. pp.43-49.
- MARCHAND, H. (2005).** *Psicologia do Adulto e do Idoso*. 2.º Edição. Coleção Psicologias. Coimbra: Edições Quarteto.
- MARQUES, F. (2007a).** "Centros de RVCC: uma análise da situação e propostas". In Conselho Nacional de Educação. *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. 1.ª Edição. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp.177-183.
- MARQUES, F. (2007b).** "Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Um Sistema que se alicerça na vida. Sete anos de experiência da ANOP". In *Conferência Valorizar a Aprendizagem: práticas europeias de validação de aprendizagens não formais e informais*". Lisboa. Texto policopiado. pp.1-7.

**MARQUES, G. (2007).** “Novas Oportunidades com novos caminhos. In *Revista Aprender ao Longo da Vida*. N.º 7. Lisboa: Associação O Direito de Aprender. pp.3-7.

**MATOS, M. de & CARVALHOSA, S. (2000).** “Promoção de competências de relacionamento interpessoal nos jovens”. In M. Matos *et al* (orgs.). *Desenvolvimento de Competências de Vida na Prevenção do Desajustamento Social*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Instituto de Reinserção Social – Ministério da Justiça. pp.149-177.

**MATOS, L., MALHOA, M. et al (2005).** *Os Rumos do Ensino Recorrente*. *Revista Aprender ao Longo da Vida*. N.º 5. Lisboa: Associação O Direito de Aprender. pp. 43-49.

**MELO, A. (1996).** “Que educação de adultos para uma sociedade em mutação?”. In *Actas das Jornadas Educação de Adultos em Portugal: Situação e Perspectivas*. Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos da Universidade de Coimbra. pp. 19-26.

**MELO, A. (1997).** “Educação de Adultos vista por Alberto Melo”. In *Revista Noesis*. N.º 43. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação. pp.50-56.

**MELO, A. (2000).** “Em Portugal a Educação de Adultos ainda é a Gata Borralheira”. In *Revista Saber Mais*. N.º 4. Lisboa: ANEFA. pp.8-11.

**MELO, A. (2001).** “Agir localmente, pensar globalmente. Testemunho de um percurso inspirado em Paulo Freire”. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 35. N.º 1. pp.115-122.

**MELO, A. (2005).** “A ausência de uma política de educação de adultos é uma forma de controle social”. In *Revista Aprender ao Longo da Vida*. N.º 4. Lisboa: Associação O Direito de Aprender. pp.36-38.

- MELO, A. (2006).** “Da Serra Algarvia à Secretária do Ministro”. In *Sessão Comemorativa do 30.º aniversário da Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho*, em 10 de Outubro (texto cedido pelo próprio).
- MELO, A. (2007).** “Apresentação e contextualização do estudo”. In ESDIME (Org.). *O Impacto da Certificação de competências na vida das pessoas*. Camarate: IEFPP. pp. 7-30.
- MELO, A. & BENAVENTE, A. (1978).** *Educação Popular em Portugal (1974-1976)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MELO, A., LIMA, L. et al (2002).** *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos. O contexto internacional e a situação portuguesa*. 1.ª Edição. Nº 2. Lisboa: ANEFA.
- MELO, A., QUEIRÓS, A., et al (1998).** *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos. Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Coleção Educação para o Futuro. Lisboa. Ministério da Educação.
- MELO, A. & SILVA, O. (1999).** “Novos Caminhos em Construção”. In *Revista Saber Mais*. Nº 1. Lisboa: Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos. pp.14-17.
- MERTENS, L. (1996).** *Competencia laboral : sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1979).** *Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA). Relatório de Síntese*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Educação Permanente.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998).** *Processos de Reconhecimento e Validação de Competências*. Coleção Educação/Formação n.º 5. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007a).** *Educação e Formação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007b).** "Programa Unidos Aprendemos". In *Portugal 2007 Presidência do Conselho da União Europeia*. Lisboa. Ministério da Educação.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO & MINISTÉRIO DO TRABALHO E SOLIDARIEDADE SOCIAL (2006).** *Novas Oportunidades. Aprender Compensa*. Lisboa: ME/MTSS.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO & MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL (2007).** *Iniciativa Novas Oportunidades. Dois Anos em Balanço*. Lisboa. ME/MTSS.

**MONTEIRO, A. (2000).** "Auto-formação para ser mais: processos de humanização e de constituição da identidade". In Ana Maria Saul (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda. pp. 22-36.

**MONTEIRO, P. (2008).** "Estudo O Impacto da Certificação de Competências na vida dos adultos". In Bravo Nico (coord.). *Aprender no Alentejo IV Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. pp.207-209.

**MORAIS, C. (2008).** "Novas Oportunidades mesmo para todos". In *Revista Aprender ao Longo da Vida*. N.º 8. Lisboa: Associação O Direito de Aprender. pp. 22-24.

**MOREIRA, D. (2003).** *Analfabetismo Funcional: O mal nosso de cada dia*. São Paulo: Thomson.

**NATALE, M. (2003).** *La edad adulta: Una nueva etapa para educar*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.

- NEIRA, T. (2003).** “Pedagogia y educación familiar”. In Enrique Gervilla (coord.), *Educación Familiar Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea.pp.13-25.
- NETO, A. (1995).** *Contributos para uma nova Didáctica da Resolução de Problemas: um estudo de orientação metacognitiva em aulas de Física do Ensino Secundário*. [Tese apresentada à Universidade de Évora, tendo em vista a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação]. Évora: Universidade de Évora (policopiado).
- NEUMAN, W. (1997).** *Social Research Methods. Qualitative and quantitative approache*. 3.º ed. Needhan Heighs, MA: Allyn & Bacon.
- NICO, B. (2000).** *Tornar-se Estudante Universitário(a): contributo do Conforto Académico na definição de uma estratégia curricular de sucesso*. [Tese apresentada à Universidade de Évora, tendo em vista a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação]. Évora: Universidade de Évora (policopiado).
- NICO, B. (2006).** “Avaliação de Competências: da arqueologia do bom à edificação do impossível”. In Albano Estrela *et al.* (orgs.) *Actas do XVII Colóquio da ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL.pp. 311-314.
- NICO, B. (2007).** “Práticas educativas e aprendizagens formais e informais: encontros entre cidade, escola e formação de professores”. In Maria Teresa Tavares *et al* (orgs.) *Actas do III Seminário de Educação: Memórias, Histórias e Formação de Professores*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. pp. 197-206.
- NICO, B. & LINO, M. (2002).** “Escola Comunitária de S. Miguel de Machede: aprendendo a construir um futuro particular, num contexto global”. In Margarida Fernandes *et al* (orgs.). *O Particular e o Global no virar do milénio (Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação)*, Porto: SPCE, pp. 761-764.
- NICO, B., NICO, L. et al (2007a).** “A aprendizagem no seio da família analfabeta”. In *Actas do XI Congresso Internacional de Educação Familiar – Família Plural*,

*Educação Singular*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. (aguarda publicação).

**NICO, B., NICO, L. et al (2007b)**. “A qualificação da mulher adulta: a dimensão familiar”. In *Actas do XI Congresso Internacional de Educação Familiar – Família Plural, Educação Singular*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. (aguarda publicação).

**NICO, B., NICO, L. et al (2008a)**. “Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Alentejo: uma visão da realidade”. In Bravo Nico (orgs.). *Aprender no Alentejo IV Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. pp.211-217.

**NICO, B., NICO, L. et al (2008b)**. “Ainda o analfabetismo no Alentejo: passado e presente de uma realidade”. In Bravo Nico et al (orgs). *Aprender no Alentejo - IV Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. pp. 97-102.

**NICO, B., NICO, L. et al (2008c)**. “O currículo positivo em educação de adultos: o caso da escola comunitária de São Miguel de Machede”. In Bravo Nico et al (orgs). *Aprender no Alentejo - IV Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. pp.375-379.

**NOGUEIRA, A. (1996)**. *Para uma Educação Permanente à Roda da Vida*. Coimbra: Instituto de Inovação Educacional.

**NORBECK, J. (1997)**. “O educando adulto”. In Lys Samartino & Maria Torres (orgs.). *Educação de Adultos*. Coleção Cadernos de Formação. N.º 3. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. Núcleo da Educação Recorrente e Extra-Escolar. pp.30-49.

**NORBECK, J. (2004)**. “Círculos de Estudo em Portugal: testemunhos e reflexões pessoais”. In Licínio Lima (org.). *Educação de Adultos Fórum III*. Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos. pp. 45-49.



- NORBECK, J. (2005).** “Folk Schooll: uma alternativa à escola formal”. In *Revista Aprender ao Longo da Vida* (entrevista de Rui Seguro). N.º 5. Lisboa: Associação O Direito de Aprender. pp.6-12.
- NÓVOA, A. (1997).** “Histórias de Vida”. In Lys Samartino & Maria Torres (orgs.). *Educação de Adultos*. Coleção Cadernos de Formação. N.º 3. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. Núcleo da Educação Recorrente e Extra-Escolar. pp.58-69.
- NUNES, J. (1999).** “Portefólio: uma nova ferramenta de avaliação?”. In *Revista Noesis*. N.º 52. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação. pp.48-51.
- OCDE (2001).** “Nota de Síntese sobre Portugal”. In *A Aprendizagem dos Adultos em Portugal – Exame Temático*. Vols. I, II (2002). Lisboa: ANEFA.
- OCDE (2005).** *Education at a Glance*. Paris:OCDE.
- OLIVEIRA, I. (2000).** “O acto de perguntar na Pedagogia Freireana”. In Ana Maria Saul (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Lda. pp.37-48.
- OLIVEIRA, R. (2006).** “O Reconhecimento e a Validação de Competências no alargamento da participação dos adultos em iniciativas de educação e formação”. In Albano Estrela *et al* (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp.225-238.
- OLLAGNIER, E. (2006).** “La RVAE en Suisse.”. In Albano Estrela *et al* (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. p.100.
- OSÓRIO, A. (2003).** *Educación permanente e educación de adultos*. 1.ª Edição. Barcelona: Ariel Educación.
- OSÓRIO, A. (2005).** *Educação Permanente e Educação de Adultos*. N.º 119. Lisboa: Instituto Piaget.

**PADIGLIA, S. (2006).** “Un modele de mesure de competences”. In Albano Estrela *et al* (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp.1116-1117.

**PATRÍCIO, M. (1982).** “A Educação de Adultos em Portugal – os últimos dois séculos. Proposta de conceitos fundamentais”. In A.A.V.V. *Educação de Adultos. Contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora. pp.33-79.

**PATRÍCIO, M. (1983).** *Teoria da Educação*. Évora: Universidade de Évora.

**PATRÍCIO, M. (2001).** “Por uma escola centrada na aprendizagem e ordenada para promover o poder criador do homem”. In Manuel Ferreira Patrício (org.). *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Colecção Mundo de Saberes n.º 28. Porto: Porto Editora. pp.235-250.

**PATRÍCIO, M. (2008).** “Duas décadas cruciais da Educação Portuguesa. In *Revista de Educação Itinerários*. 2.ª Série. N.º 7. Ramada: Instituto Superior de Ciências Educativas. pp.11-18.

**PEREIRA, A. (2008).** *SPSS Guia Prático de Utilização - Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.

**PEREIRA, L., FALCÃO, N. et al (1998).** “Reconhecimento e creditação de saberes - Estudo preliminar”. In José Leitão (coord.) *Processos de Reconhecimento e Validação de Competências*. Colecção Educação/Formação n.º 5. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. pp.29-101.

**PEREIRA, J. & FIDALGO, F. (2007).** “A gestão do trabalho e o desenvolvimento de competências segundo o sexo.” In Fernando Fidalgo *et al* (orgs.). *Educação Profissional e a Lógica das Competências*. Petrópolis: Editora Vozes. pp.111-166

**PEREZ, C. (2005).** “Imagens do conhecimento do mundo: uma reflexão sobre a função alfabetizadora da geografia”. In Regina Garcia & José Serralheiro (orgs.). *Afinal Onde Está a Escola?* 1.ª Edição. Porto: Profedições. pp.133-150.

- PERRENOUD, P. (1999).** “Gestion de l’imprevu, analyse de l’action et construction de competences”. In *Education Permanente* .N.º 140. Paris.
- PERRENOUD, P. (2000).** “Construindo Competências”. Genebra. Entrevista concedida pelo autor a Paola Genile e Roberta Bencini. *Disponível em* <http://www.dgide.min-edu.pt/revista4>.
- PESTANA, M. (1982).** “A educação de adultos em Portugal. O caso específico do Alentejo – Agentes e grandes métodos de educação de adultos.” In A.A.V.V. (orgs.). *Educação de Adultos. Contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora. pp.249-265.
- PINEAU, G. (1980).** *Vies des histoires de vie*. Montréal : Universidade de Montréal.
- PINEAU, G. (1998).** *Accompagnements et Histoire de Vie*. Paris: L’Harmattan.
- PINTO, A. V. (1982).** *Sete lições sobre Educação de Adultos*. 8.º Edição. São Paulo: Cortez Editora.
- PINTO, J., MATOS, L. et al (1998).** *Ensino Recorrente: Relatório de Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PINTO, M. (2006).** “Avaliação de Competências/Resolução de Problemas em Contexto escolar”. In Gérard Figari *et al* (orgs.). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa. pp.335-347.
- PIRES, A. (2005).** *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- PIRES, A. (2006).** “O Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Adquiridas pela Experiência e a Investigação”. In Gérard Figari *et al* (orgs.). *Avaliação de*

*Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, modelos e métodos.* Lisboa: Educa. pp.437-450.

**PIRES, A. (2007).** “Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa”. In *Revista de Ciências da Educação Sisifo*. N.º 2. pp. 5-20. (consultado em <http://sisifo.fpce.ul.pt>)

**PIRES, C., COUCEIRO, M. et al (2006).** “Que futuro para o Reconhecimento e Validação de Competências?”. In *Revista Aprender ao Longo da Vida*. N.º 6. Lisboa: Associação O Direito de Aprender. pp.45-51.

**PRESSE, M. (2006).** “Situation d’évaluation et formalization des competences : de l’expérience vecue a l’expérience formalisée”. In Albano Estrela *et al* (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp.639-647.

**QUINTANILHA, A. (2002).** “Aprender para lá do que nos ensinaram”. In A.A.V.V. *Cruzamento de saberes. Aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp.23-28

**QUINTAS, H. (2008).** *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

**RENS, J. (2001).** [Texto sem título integrado na Segunda Sessão Plenária]. In ANEFA. *Conferência Europeia Educação e Formação de Adultos na Europa. As Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade*. Lisboa: ANEFA. pp.51-53.

**RICO, H. (2007).** *O Impacto do Processo de RVCC: perspectivas dos adultos certificados*. [Dissertação apresentada à Universidade de Coimbra, tendo em vista a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação]. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

**RICO, H. & LIBÓRIO, T. (2009).** *Impacte do Centro de RVCC da Fundação Alentejo na qualificação dos alentejanos*. Évora: Fundação Alentejo

- RODRIGUES, P. & PERALTA, H. (2006).** “Programas Comunitários de Intercâmbio Universitário: aprendizagens e desenvolvimento de competências. Estudo Exploratório na Universidade de Lisboa. In Gérard Figari *et al* (orgs.), *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa. pp.229-254.
- ROLDÃO, M. (2003).** *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. 1.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- ROTHES, L. (2002).** “Uma reflexão breve sobre o campo da educação e formação de adultos – tendências, desafios e preocupações curriculares”. In *Educação e Formação de Adultos – Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA. pp.13-22.
- ROTHES, L. (2004).** “A Formação de Educadores de Adultos em Portugal: trajectos e tendências”. In Licínio Lima (org.), *Educação de Adultos Fórum III*. Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos. pp.61-85.
- ROUX, B. (1974).** *Formação Permanente*. Lisboa: Editorial Pórtico.
- SANTOS, A. (2009).** “Aprender mesmo depois da reforma”. In Inácio Castro & Carlos Silva. *1 Milhão de Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P. pp.16-17.
- SANTOS, N. & FIDALGO, F. (2007).** “Os (des)caminhos da certificação de competências no Brasil”. In Fernando Fidalgo *et al* (orgs.), *Educação Profissional e a Lógica das Competências*. Petrópolis: Editora Vozes. pp.71-110.
- SARMENTO, T. & FERREIRA, F. (2006).** “Histórias de Vida na Educação e Formação de Adultos.”. In Albano Estrela *et al* (orgs.), *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp.329-436.
- SCOCUGLIA, A. (Org.) (2006).** *Paulo Freire na História da Educação do Tempo Presente*. Porto: Edições Afrontamento.

**SACRISTÁN, J. (2008).** *A Educação que ainda é possível. Ensaios sobre a cultura para a educação.* Coleção Panorama. N.º8. Porto: Porto Editora.

**SERRA, C. & CARRAJOLA, S. (2008).** “A Long Life Learning...O papel dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências na Educação ao Longo da Vida – um caso”. In Bravo Nico (coord.). *Aprender no Alentejo IV Encontro Regional de Educação.* Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. pp.225-240.

**SILVA, A. (1990).** *Educação de Adultos. Educação para o Desenvolvimento.* Porto: Edições Asa.

**SILVA, A. (2000).** “Um longo caminho a percorrer”. In *Revista Saber Mais.* N.º 7. Lisboa: ANEFA. pp.4-8.

**SILVA, A. (2001a).** *Educação de Adultos: Educação para o Desenvolvimento.* 2.<sup>a</sup> Edição. Porto: Edições Asa.

**SILVA, A. (2001b).** [Texto sem título integrado na Segunda Sessão Plenária]. In ANEFA. *Conferência Europeia Educação e Formação de Adultos na Europa. As Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade.* Lisboa: ANEFA. pp. 58-59.

**SILVA, I. (Coord.) (2001).** *Colectânea de Legislação.* 1.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: ANEFA.

**SILVA, M. (2008).** *A racionalidade comunicativa: contributos para a educação de adultos.* [Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho, tendo em vista a obtenção do Grau de Doutor em Educação]. Braga: Universidade do Minho.

**SILVA, I., LEITÃO, J. et al (Orgs.) (2002).** *Educação e Formação de Adultos: Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade.* Lisboa: ANEFA.

**SILVESTRE, C. (2003).** *Educação/Formação de Adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo.* Coleção Horizontes Pedagógicos. N.º 98. Lisboa: Instituto Piaget.

- SIMÕES, A. (1990).** “Alfabetização de Adultos”. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXIV. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. pp.457-476.
- SIMÕES, M. (1965).** *Pedagogia Concreta Educação Permanente e Formação Psicossocial*. Cadernos do Centro de Investigação Pedagógica n.º 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SIMÕES, M. & SILVA, M. (2008).** *A operacionalização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais – guia de apoio*. 1.ª Edição. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- SMITH, J. (1997).** “Estilos de aprendizagem na Educação de Adultos”. In Lys Samartino & Maria Torres (orgs.). *Educação de Adultos*. Coleção Cadernos de Formação. N.º 3. Lisboa: ME/Departamento da Educação Básica/ Núcleo da Educação Recorrente e Extra-Escolar. pp.7-29.
- SOARES, L. (1998).** “O sistema nacional de certificação profissional”. In Ministério da Educação. *Processos de Reconhecimento e Validação de Competências*. Coleção Educação/Formação n.º 5. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. pp.103-112.
- SOARES, M. P. (2007).** “Algumas reflexões em torno do processo de RVCC”. In Conselho Nacional de Educação. *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. 1.ª Edição. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp.189-199.
- SOUSA, A. (2005).** *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SOUSA, J., BIN, C. et al (2008).** *Guia Metodológico para o Acesso das Pessoas com Deficiências e Incapacidades ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Nível Básico*. 1.ª Edição. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

**SOUZA, D. & DANTAS, J. (2006).** “Uma prática pedagógica interactiva na construção do saber”. In Albano Estrela *et al* (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp.986-999.

**SPIRLI, D. (2006).** “La certification: une nouvelle donne pour la qualification des adultes.” In Albano Estrela *et al* (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp. 347-354.

**TEARE, R., DAVIES, D. et al (2002).** *Organizaciones que aprenden y formación virtual*. 1.ª Edição. Barcelona: Gedisa Editorial.

**TRIGO, M. (2000).** “Dakar e depois?”. *Revista Saber Mais*. N.º 5. Lisboa: ANEFA. pp.12-14.

**TRIGO, M. (2001a).** “ O presente e o futuro da educação de adultos em Portugal”. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 35. N.º 1. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. pp.101-114.

**TRIGO, M. (2001b).** “ Acções de Curta Duração”. In *Revista Saber Mais*. N.º 11. Lisboa: ANEFA. p.27.

**TRIGO, M. (2002a).** “Importância das aprendizagens não formais e informais na formação dos adultos”. In *Revista Saber Mais*. N.º 12. Lisboa: ANEFA. pp.18-20.

**TRIGO, M. (2002b).** “O Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências”. In Isabel Silva *et al* (orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA. pp.54-71.

**TRIGO, M. (2002c).** “Tendências da educação e da formação das pessoas”. In Silva *et al* (orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA. pp.23-30.

**TRIGO, M. (2002d).** “A ANEFA no quadro do PNE”. In Silva *et al* (orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA. pp.132-150.



- TRIGO, M. (2002e).** "Aprendizagem ao Longo da Vida. Competências básicas e críticas para todos". In Silva *et al* (orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA. pp.31-39.
- TUCKMAN, B. (1994).** *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TURNER, C. (2001).** [Texto sem título integrado em "Um Entre Seis: O Grupo de Trabalho B"]. In ANEFA. *Conferência Europeia Educação e Formação de Adultos na Europa. As Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade*. Lisboa: ANEFA. pp.84-89.
- UNESCO (1962).** *Déclaration du Comité international d'experts en matière d'alphabétisation*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1972).** *Guia Prático de Alfabetização funcional. Um método de formação para o desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Estampa.
- UNESCO (1976).** *Recomendação de Nairobi*. Disponível em [www.unesco.org](http://www.unesco.org) .
- VASCONCELOS, M. & BRITO, R. (2006).** *Conceitos de Educação em Paulo Freire*. Petrópolis: Editora Vozes.
- VENDRAMINI, C. (2006).** "Valorização social e política das aprendizagens construídas pelo Movimento Sem Terra". In Albano Estrela *et al* (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp.661-668.
- VERDASCA, J. (2002).** *Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes: os casos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico nos municípios de Évora e de Portel* [Tese apresentada à Universidade de Évora tendo em vista a obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação]. Évora: Universidade de Évora (policopiada)

**TRINDADE, V. (1991).** *Contributo para o Estudo da Atitude Científica dos Professores de Ciências*. [Tese apresentada à Universidade de Évora tendo em vista a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação]. Évora: Universidade de Évora (policopiada).

**TRINDADE, V. (1996).** *Estudo da Atitude Científica dos Professores: do que se pensa ao que se faz*. Lisboa: ME/ Instituto de Inovação Educacional.

**WARSCHAUER, C. (2006).** “Portefólio: um instrumento para o reconhecimento das aprendizagens adquiridas pela experiência”. In Albano Estrela *et al* (orgs.). *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. Lisboa: FPCE-UL. pp.803-810.

**ZARIFIAN, P. (1996).** O modelo das competências e suas consequências para os ofícios profissionais. In *Seminário Internacional educação profissional, trabalho e competências*. Rio de Janeiro: CIET/SENAI/CNI.

**ZARIFIAN, P. (1999).** *El modelo de la competencia y los sistemas productivos*. Montevideo, Cinterfor/OIT (Papeles de la Oficina Técnica, 8).

**ZARIFIAN, P. (1999).** *Objectif compétence*. Paris: Liaisons.

**ZARIFIAN, P. (2001).** *Objetivo Competência: por uma nova lógica*. Tradução: Maria Helena C.V. Trylinski. São Paulo: Ed. Atlas.

**ZUÑIGA, F. (2000).** *De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas*. Montevideo: Boletín Cinterfor n.º 149, mayo-agosto.

## **SÍTIOS DE INTERNET CONSULTADOS**

---



- <http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/memofr.pdf> (acedido em Maio 2008)
- <http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/memofr.pdf> (acedido em Maio 2008)
- [http://portal.iefp.pt/portal/page?\\_pageid=](http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=) (acedido em 28.10.2008)
- <http://sifiso.fpce.ul.pt>, p.17 (acedido em Agosto de 2008)
- <http://sifiso.fpce.ul.pt>, p.14 (acedido em Agosto de 2008)
- <http://sisifo.fpce.ul.pt> (acedido em Agosto de 2008)
- [http://tsf.sapo.pt/PaginaInicial/Economia/Interior.aspx?content\\_id=1304509](http://tsf.sapo.pt/PaginaInicial/Economia/Interior.aspx?content_id=1304509) (acedido em Maio de 2009)
- <http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/agenda/confintea-vi-conferencia-internacional-da-unesco-em-educacao-de-adultos/> (acedido em 10.05.2009)
- [http://www.drec.min-edu.pt/ciep/index\\_rvcc\\_pro.asp](http://www.drec.min-edu.pt/ciep/index_rvcc_pro.asp) (acedido em Maio de 2009)
- <http://www.gaeri.min-edu.pt/index.asp?doc=10080> (acedido em 10.05.2009)
- [http://www.google.pt/search?sourceid=navclient&hl=pt-BR&ie=UTF-8&rlz=IT4HPEB\\_pt-BRPT257PT327&q=vi+confintea+brasil](http://www.google.pt/search?sourceid=navclient&hl=pt-BR&ie=UTF-8&rlz=IT4HPEB_pt-BRPT257PT327&q=vi+confintea+brasil) (acedido em 24.10.2009).
- <http://www.ionline.pt/conteudo/12610-novas-oportunidades-competencias-ainda-pouco-reconhecidas-empregadores-> (acedido em Maio de 2009)
- <http://www.ipv.pt/politecnica/politecnica11/10.pdf> (acedido em 13.02.2008)
- <http://www.joraga.net/sistemaescolar/imgs/paulofereire/PauloFeducacionbancaria.gif> (acedido em Dezembro de 2008)
- [http://www.mapas-portugal.com/Mapa\\_Regiao\\_Alentejo\\_Portugal.htm](http://www.mapas-portugal.com/Mapa_Regiao_Alentejo_Portugal.htm) (acedido em Maio de 2009)
- <http://www.novasoportunidades.gov.pt/noticias.aspx> (acedido em Maio de 2009)
- <http://www.novasoportunidades.gov.pt/noticias.aspx> (acedido em Maio de 2007)
- <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5872.pdf> (acedido em 24.10.2008)
- [www.alentejolitoral.pt](http://www.alentejolitoral.pt), (acedido em Junho 2007)
- [www.anq.gov.pt](http://www.anq.gov.pt) (acedido em Julho de 2008)
- [www.anq.gov.pt](http://www.anq.gov.pt) (acedido em Julho de 2009)
- [www.catalogo.anq.gov.pt](http://www.catalogo.anq.gov.pt) (acedido em Setembro de 2009)
- [www.drec.min-edu.pt](http://www.drec.min-edu.pt) (acedido em 10.04.2008)
- [www.min-edu.pt](http://www.min-edu.pt) (acedido em Maio de 2009)

- [www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt) (acedido em 15.06.2008)
- [www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt) (acedido em 26.10.2009)
- [www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt) (acedido em Dezembro de 2008)
- [www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt) (acedido em Dezembro de 2008)
- [www.novasoportunidades.gov.pt/noticias.aspx](http://www.novasoportunidades.gov.pt/noticias.aspx) (acedido em Dezembro de 2008)
- [www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt); [www.eescola.pt](http://www.eescola.pt) (acedido em Abril de 2009)
- [www.poph.qren.pt](http://www.poph.qren.pt) (acedido em Dezembro de 2008)
- [www.portugal.gov.pt/Portal/Governos](http://www.portugal.gov.pt/Portal/Governos) (acedido em Maio de 2009)
- [www.portugal.gov.pt/Portal/Governos](http://www.portugal.gov.pt/Portal/Governos) (acedido em Junho 2008)

**LEGISLAÇÃO CONSULTADA**  
**(Período de 1823 a 2009)**

---





## PERÍODO DE 1823-2009

De 1823 a 1978

**Decreto de 18 de Dezembro de 1823.**

**Lei de 20 de Setembro de 1844.**

**Despacho de 19 de Fevereiro de 1863.**

**Despacho de 5 de Maio de 1863.**

**Lei de 27 de Junho de 1866.**

**Lei orçamental de 30 de Junho de 1913:** o Parlamento da República disponibilizou verba específica destinada a escolas móveis para adultos.

**Decreto n.º 5336/1919, de 24 de Março**  
Reorganização das escolas móveis.

**Decreto n.º 16 481/1929, de 8 de Fevereiro** regulamentada pelo Decreto n.º 16 826: é criada a Comissão de Educação Popular.

**Decreto n.º 18 724, de 5 de Agosto de 1930**  
Criação dos cursos nocturnos.

**Decreto-Lei n.º 38 968** (Plano de Educação Popular) e o **Decreto n.º 38 969** (que regulamenta o anterior), ambos em 27 de Outubro de 1952.

**Decreto-Lei n.º 489/73, de 2 de Outubro**  
Criam-se os CEPSA'S – Cursos Supletivos do Ensino Primário para Adultos. Não foram criados outros.

**Portaria n.º 843/73, de 30 de Novembro**  
Regulamentação dos CEPSA'S – Cursos Supletivos do Ensino Primário para Adultos e de outras medidas na área da educação de adultos.

**Portaria n.º 908/73, de 21 de Dezembro**  
Regulamentação dos Exames do Ensino Primário Supletivo para Adultos.

**Decreto-Lei n.º 594/74 de 7 de Novembro**  
Determina o direito à livre associação (constituição de associações)  
Ministério da Administração Interna. Gabinete do Ministro.

**Decreto-Lei n.º 290/75, de 14 de Junho**  
Determinou um substancial aumento do vencimento dos professores do Ensino Primário.

**Decreto-Lei n.º 384/76, de 20 de Maio**  
Facilita-se a criação de Associações de Educação Popular.

**Portaria n.º 419/76, de 13 de Junho**

Define os “níveis de aprendizagem cuja aquisição é formalmente reconhecida por diploma oficial equivalente, para todos os efeitos, ao diploma previsto no ensino escolar.”

**Decreto-Lei n.º 70/77, de 25 de Fevereiro**

Extingue a Junta Nacional de Educação.

**Decreto-Lei n.º 137/77, de 6 de Abril**

Cria serviços regionais no Ministério e Investigação Científico.

**Decreto-Lei n.º 373/77, de 5 de Setembro**

Determina o referido destacamento de professores. Por exemplo, o destacamento de 9 docentes para o exercício de funções de coordenação regional.

**Regulamento das referidas Bolsas de actividades** aprovado por Despacho de 12/7/78 da Secretária de Estado da Cultura (não chegaram a ser concedidas).

**1979**

**Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro**

Atribuiu ao Governo a responsabilidade de no prazo de 6 meses, elaborar o Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base dos Adultos.

**Decreto-lei n.º 61/79, de 30 de Março**

Estabelece normas relativas ao Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos.

**Despacho n.º 54/79, de 12 de Fevereiro** do Ministro da Educação e Investigação .

Neste Ministério existia a Direcção-Geral da Educação Permanente.

**Despacho n.º 20/79, de 15 de Janeiro**, do Ministro da Educação e Investigação Científica.

**1982**

**Despacho normativo n.º 103/82, de 24 de Junho**

Cria os cursos, a nível do ciclo preparatório, no âmbito de um projecto experimental de educação recorrente de adultos.

**1986**

**Despacho Normativo N.º 73/86, de 25 de Agosto**, alterado pelo Despacho Normativo 42/88, de 15 de Junho, estabeleceu a título experimental um plano curricular.

**Despacho n.º 34/EBS/86, de 19 de Setembro**

Definiu-se um sistema de unidades capitalizáveis.

**Lei n.º 46/86, DR 237, Série I, de 1986-10-14**

Lei de Bases do Sistema Educativo. O Artigo 20.º estabelece o público-alvo do Ensino Recorrente.

**1987**

**Portaria n.º 95/87, de 10 de Fevereiro**

Cria Cursos de Educação de Base de Adultos de nível correspondente e equivalente aos ensinos primário e preparatório, respectivamente.

**Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de Novembro**

Aprova a lei orgânica do Ministério da Educação e Cultura.

**1988**

**Portaria n.º 243/1988, DR 91, Série I, de 1988-04-19**

Ministério da Educação

Passa para a responsabilidade da Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa todos os cursos de ensino preparatório nocturno.

(2.º CEB recorrente)

**Despacho normativo n.º 58/1988, DR 168, Série I, de 1988-07-22**

Ministério da Educação

Estabelece o plano curricular dos cursos nocturnos do 2º ciclo do ensino básico. Revoga as disposições referentes aos cursos nocturnos do ensino preparatório constantes do Despacho Normativo n.º 73/86, de 25 de Agosto.

(2.º CEB recorrente)

**1989**

**Decreto-Lei n.º 46/89, de 15 de Fevereiro**

Estabelece as matrizes de delimitação geográfica da Nomenclatura de Unidades Territoriais para fins estatísticos (NUTS).

**Portaria n.º 432/1989, DR 134, Série I, de 1989-06-14**

Ministério da Educação

Regulamenta os objectivos, plano curricular e formas de avaliação dos níveis de educação de base para adultos ao nível do 1º ciclo. Revoga a Portaria n.º 95/87, de 10 de Fevereiro (1.º CEB recorrente).

**Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de Outubro**

Estabelece a Lei Orgânica das Direcções Regionais de Educação.

## 1991

### **Decreto-Lei n.º 74/1991, DR 34, Série I-A, de 1991-02-09**

Ministério da Educação

Estabelece o quadro geral da organização e desenvolvimento da educação de adultos nas suas vertentes de ensino recorrente e de educação extra-escolar.

### **Despacho normativo n.º 193/1991, DR 204, Série I-B, de 1991-09-05**

Ministério da Educação

Estabelece disposições sobre os cursos do ensino recorrente ao nível do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário no sistema de ensino por unidades capitalizáveis.

## 1992

### **Decreto-Lei n.º 95/92, DR 119, Série I, de 1992-05-23**

Estabelece o regime da certificação profissional baseada em formação inserida no mercado de emprego ou em experiência profissional, partindo do disposto nos Decretos-lei n.ºs 401/91 e 405/91, ambos de 16 de Outubro.

### **Despacho n.º 273/ME/1992, DR 260, Série II, de 1992-11-10**

Ministério da Educação

Estabelece a criação, em regime experimental, de cursos do ensino secundário recorrente e dos respectivos planos curriculares.

## 1993

### **Decreto-Lei n.º 141/93, de 26 de Abril**

Define a orgânica e competências das Direcções Regionais de Educação (DRE) e do Ministério da Educação.

### **Despacho normativo n.º 189/1993, DR 184, Série I-B, de 1993-08-07**

Ministério da Educação

Approva os planos curriculares do 3.º ciclo do ensino recorrente por unidades capitalizáveis.

### **Despacho n.º 37/SEEBS/93 DR 217, Série II, de 15 de Setembro de 1993**

Secretaria de Estado dos Ensinos Básico e Secundário.

Define a organização dos cursos de educação extra escolar.

## 1994

### **Portaria n.º 79-B/1994, DR 29, Série I -B, de 4 de Fevereiro de 1994**

Ministério das Finanças e da Educação

Cria, no âmbito de cada DRE, os Centros de Área Educativa (CAE).

**Despacho n.º 41/SEED/1994, DR 135, Série II, de 1994-06-14**

Secretaria de Estado da Educação e do Desporto

Alargamento da rede inicial e criação de cursos técnicos - ponto 5 determina que a titularidade do ensino secundário recorrente é equivalente ao 12.º ano.

**Decreto Regulamentar n.º 66/1994, DR 267, Série I-B, 1994-11-18**

Ministério do Emprego e da Segurança Social

Regulamenta o exercício da actividade de formador, no domínio da formação profissional inserida no mercado de emprego.

**1995**

**Rectificação ao Despacho n.º 41/SEED/1995, DR 82, Série II, de 1996-04-06**

Secretaria de Estado da Educação e Inovação

Rectifica o anexo ao despacho n.º 41/SEED/1995.

**Despacho n.º 41/SEED/1995, DR 249, Série II, de 1995-10-27**

Secretaria de Estado da Educação e do Desporto

Define o regime de concessão de equivalências às disciplinas e áreas disciplinares do 3.º ciclo do ensino básico por unidades capitalizáveis.

**1996**

**Despacho n.º 16/SEE/96, de 29 de Abril**

Define a generalização do Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis e a criação de mais 7 cursos de qualificação profissional de nível III.

**1997**

**Decreto Regulamentar n.º 26/1997, DR 138, Série I-B, 1997-06-18**

Ministério para a Qualificação e o Emprego

Altera o Decreto Regulamentar n.º 66/94, de 18 de Novembro.

**Lei n.º 115/1997, DR 217, Série I-A, de 1997-09-19**

Assembleia da República

Alteração à Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

**Despacho n.º 10534/97, de 16 de Outubro**

Nomeação de um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação de Adultos.

## 1998

### **Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98, de 14 de Julho**

Constituição do Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos.

## 1999

### **Despacho normativo n.º 36/1999, DR 169, Série I-B, de 1999-07-22**

Ministério da Educação

Introduz alterações à organização pedagógica e administrativa do ensino recorrente por unidades capitalizáveis no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

### **Decreto-Lei n.º 387/1999, DR 227, Série I-A, de 28 de Setembro de 1999**

Cria a *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos*, designada ANEFA, como instituto público, sujeito à dupla superintendência e tutela dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, funcionando em regime de instalação, por um período de dois anos. Define ainda as suas atribuições, a sua estrutura e o seu funcionamento.

### **Despacho n.º 20 421/1999, DR 251, Série II, de 1999-10-27**

Ministério da Educação

Lança a experiência pedagógica para o desenvolvimento de cursos de 3º ciclo do ensino básico recorrente com novos planos curriculares.

## 2000

### **Despacho conjunto n.º 1083/2000, DR 268, Série II, de 2000-11-20**

Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade

Regulamenta a Criação de Cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA), com dupla certificação escolar e profissional.

### **Despacho Conjunto n.º 1092/2000, DR 272, Série II, de 24 de Novembro de 2000**

Ministérios das Finanças, do Trabalho e da Solidariedade, da Educação e da Reforma do Estado e da Administração Pública

Cria, no âmbito da comissão instaladora da ANEFA, a *Equipa de Projecto de Reconhecimento e Validação de Competências*.

### **Despacho Conjunto n.º 1112/2000, DR 276, Série II, de 29 de Novembro de 1999**

Ministérios das Finanças, do Trabalho e da Solidariedade, da Educação e da Reforma do Estado e da Administração Pública

Cria, no âmbito da comissão instaladora da ANEFA, a *Equipa de Projecto de Oferta de Educação e Formação de Adultos e de Sistema de Educação e Formação de Adultos à distância*.

**Despacho Conjunto n.º 1113/2000, DR 276, Série II, de 29 de Novembro de 1999**

Ministérios das Finanças, do Trabalho e da Solidariedade, da Educação e da Reforma do Estado e da Administração Pública

Cria, no âmbito da comissão instaladora da ANEFA, a *Equipa de Projecto de Gestão Administrativa e Financeira*.

**Despacho Conjunto n.º 1114/2000, DR 276, Série II, de 29 de Novembro de 1999**

Ministérios das Finanças, do Trabalho e da Solidariedade, da Educação e da Reforma do Estado e da Administração Pública

Cria, no âmbito da comissão instaladora da ANEFA, a *Equipa de Projecto de Produção e Gestão da Informação e do Conhecimento*.

**2001**

**Despacho conjunto n.º 262/2001, DR 69, Série II, de 2001-03-22**

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade e da Educação

Aprova o Regulamento que define o regime de acesso aos apoios concedidos pela intervenção operacional da educação - PRODEP III - no âmbito da Medida n.º 4, acção n.º 4.1 "Reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos e competências adquiridos ao longo da vida".

**Despacho conjunto n.º 261/2001, DR 69, Série II, de 2001-03-22**

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade e da Educação

Aprova o Regulamento que define o regime de acesso aos apoios concedidos no âmbito da medida n.º 4, acção n.º 4.2, "Ofertas diversificadas de curta duração", integradas no eixo n.º 2, "Apoio à transição para a vida activa e promoção da empregabilidade da intervenção operacional da educação - PRODEP III" (Acções de Curta Duração: S@bER+).

**Despacho conjunto n.º 9629/2001, da Presidente CI da ANEFA, publicado no DR 106, Série II, de 08/05/2001**

Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. Agência Nacional da Educação e Formação de Adultos. Aprova o Regulamento que estabelece o processo de acreditação das potenciais entidades a constituírem-se como Centros RVCC.

**Despacho n.º 13 783/2001, DR 152, Série II, de 03/07/2001**

Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. Nomeia as individualidades para constituírem a Comissão prevista no Despacho 9629/2001, de 23.04.2001, responsável pela apreciação das candidaturas à acreditação das entidades promotoras a Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

**Despacho conjunto n.º 650/2001, DR 167, Série II, de 2001-07-20**

Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade

Aprova o modelo de certificado a atribuir na conclusão dos Cursos de Educação e Formação de Adultos – anexo 4 - de acordo com o determinado no n.º 17 do despacho conjunto n.º 1083/2000. Simultaneamente, introduz algumas alterações relativamente ao desenho curricular e às áreas de formação profissionalizante.

**Portaria n.º 1 082-A/2001, DR 206, Série I-B, de 2001-09-05**

Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade

Cria uma Rede Nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC), a partir da qual se promove o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Aprova o regulamento do processo de acreditação das entidades promotoras dos Centros.

**Despacho n.º 19 095/2001, DR 212, Série II, de 2001-09-12**

Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade  
Publica a lista das entidades públicas e privadas acreditadas como potenciais promotoras de centros RVCC, referente ao concurso realizado em 2001.

**Rectificação n.º 2 145/2001, DR 220, Série II, de 2001-09-21**

Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade  
Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos  
Rectifica a nota (b) do anexo n.º 3 - Desenho Curricular - do despacho conjunto n.º 650/2001, de 2001-07-20, alterando para "É desejável que a componente de formação profissionalizante inclua formação em contexto real de trabalho".

**Despacho conjunto n.º 919-A/2001, DR 233, Série II, de 2001-10-08**

Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade  
Cria os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC), a funcionar em 2001 e 2002 (6 + 22 + 14).

**Declaração de Rectificação n.º 20-BD/2001, DR 261, Série I-B, de 2001-11-10**

Presidência do Conselho de Ministros  
Rectifica a Portaria n.º 1082-A/2001, dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, que cria uma Rede Nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, publicada no Diário da República, 1.ª série, n.º 206 (suplemento, de 5 de Setembro de 2001).

**2002**

**Rectificação n.º 79/2002, DR 10, Série II, de 2002-01-12**

Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade  
Rectifica o Despacho n.º 19 095/2001, inserto no DR n.º 212, 2.ª série, de 12 de Setembro de 2001, em referência à denominação social de entidades acreditadas como potenciais promotoras de centros RVCC, referente ao concurso realizado em 2001.

**Portaria n.º 106/2002, DR 27, Série I-B, de 2002-02-01**

Aprova o Regulamento do Exame Extraordinário de Avaliação da Capacidade para Acesso ao Ensino Superior.

**Portaria n.º 286-A/2002, DR 63, Série I-B, de 2002-03-15**

Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade  
Rectifica a Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro que cria uma Rede Nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

**Aviso n.º 4 311/2002, DR 72, Série II, de 2002-03-26**

Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade  
Publica a abertura do concurso nacional para a acreditação de entidades promotoras de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.



**Despacho n.º 13 563/2002, DR 136, Série II, de 2002-06-15**

Ministérios da Educação e Segurança Social e do Trabalho

Aprova o regulamento que define a acreditação de avaliadores externos dos Centros RVCC.

**Despacho n.º 18 527/2002, DR 193, Série II, de 2002-08-22**

Ministérios da Educação e Segurança Social e do Trabalho

Listagem das entidades acreditadas como potenciais promotoras de Centros RVCC em 2002.

**Aviso n.º 9 534/2002, DR 202, Série II, de 2002-09-02**

Ministérios da Educação e Segurança Social e do Trabalho

Abertura do Concurso Nacional para a Acreditação de Avaliadores Externos que integram o Júri de Validação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC).

**Decreto-Lei n.º 208/2002, DR 240, Série I-A, de 17 de Outubro de 2002**

Ministério da Educação. Aprova a actual orgânica do Ministério da Educação. É criada a DGFV.

**Despacho conjunto n.º 804/2002, DR 249, Série II, de 2002-10-28**

Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho

Cria os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC), a funcionar em 2003, 2004 e 2005.

## 2003

**Portaria n.º 302/2003, DR 87, Série I-B, de 2003-04-12**

Ministérios da Educação e da Ciência e do Ensino Superior

Estabelece as normas gerais para o ensino recorrente por unidades capitalizáveis e acesso ao ensino superior.

**Despacho n.º 9 770/2003, DR 113, Série II, de 2003-05-16**

Ministério da Educação

Listagem dos candidatos acreditados como avaliadores externos dos Centros RVCC, ordenados por ordem alfabética e por NUT III.

**Ofício-Circular n.º 72/2003, de 13 de Outubro, Direcção Regional de Educação do Alentejo.**

Define as atribuições do coordenador concelhio.

**Resolução do Conselho de Ministros n.º 185/2003, DR N.º 279, Série I-B, de 3 de Dezembro**

Aprova o Plano Nacional de Emprego 2003-2006.

## 2004

### **Despacho n.º 1 050/2004, DR 13, Série II, de 2004-01-16**

Ministério da Educação

Listagem das entidades públicas e privadas acreditadas como potenciais promotoras de Centros RVCC, referente ao concurso realizado em 2003.

### **Decreto-Lei n.º 74/2004, DR 73, Série I-A, de 2004-03-26**

Ministério da Educação

Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens referentes ao nível secundário de educação.

### **Despacho conjunto n.º 9 494/2004, DR 113, Série II, de 2004-05-14**

Direcção-Geral de Formação Vocacional

Lista Nacional de candidatos acreditados, no âmbito do Concurso de Acreditação de Avaliadores Externos.

### **Portaria n.º 550-E/2004, DR 119, Série I-B, de 2004-05-21**

Ministério da Educação

Cria diversos cursos do ensino recorrente de nível secundário e aprova os respectivos planos de estudos. Aprova o regime de organização administrativa e pedagógica e de avaliação aplicável aos cursos científico-humanísticos, aos cursos tecnológicos e aos cursos artísticos especializados, nos domínios das artes visuais e dos áudio-visuais, de ensino recorrente de nível secundário.

### **Despacho n.º 22 512/2004, DR 259, Série II, de 2004-11-04**

Direcção-Geral de Formação Vocacional

Torna pública a lista das entidades cuja acreditação foi renovada.

## 2005

### **Despacho conjunto n.º 24/2005, DR 6, Série II, de 2005-01-10**

Ministério das Actividades Económicas e do Trabalho e da Educação

Regime de acesso aos apoios a conceder no âmbito da medida n.º 4, acção n.º 4.1, "Reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos e competências adquiridos ao longo da vida", do eixo n.º 2. "Apoio à transição para a vida activa e promoção da empregabilidade", da Intervenção Operacional da Educação, PRODEP III.

### **Despacho conjunto n.º 83/2005, DR 18, Série II de 2005-01-26**

Ministérios das Actividades Económicas e do Trabalho e da Educação

Cria para funcionar a partir de 2005, em regime de auto-financiamento e em acréscimo à rede nacional de Centros RVCC, co-financiada e autofinanciada, o Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências promovido pela Associação de Agricultores do Oeste.

### **Portaria n.º 256/2005, DR 53, Série I-B, de 2005-03-16**

Ministério das Actividades Económicas e do Trabalho

Aprova a actualização da Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF). Revoga a Portaria n.º 316/2001, de 2 de Abril.

**Lei n.º 49/2005, DR 166, Série I-A, de 2005-08-30**

Assembleia da República

Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

**Aviso n.º 9 173/2005, DR 202, Série II, de 2005-10-20**

Ministério da Educação

Publica a abertura do concurso nacional para a acreditação de entidades promotoras de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

## 2006

**Despacho n.º 206/2006, DR 3, Série II, de 2006-01-04**

Direcção-Geral de Formação Vocacional

Nomeação da comissão de apreciação da Renovação de Acreditação das Entidades Promotoras de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

**Despacho n.º 2 897/2006, DR 27, Série II, de 2006-02-07**

Ministério da Educação

Listagem dos avaliadores externos dos Centros RVCC, cuja acreditação foi renovada, pelo período de dois anos, ordenados por ordem alfabética e por NUT III.

**Despacho n.º 3 459/2006, DR 32, Série II, de 2006-02-14**

Ministério da Educação

Nomeação da comissão de apreciação do Concurso Nacional para Acreditação de Entidades Promotoras de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

**Decreto-Lei n.º 64/2006, DR 57, Série I-A, de 2006-03-21**

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Regulamenta as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos, previstas no n.º 5 do artigo 12.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

**Despacho conjunto n.º 277/2006, DR 58, Série II, de 2006-03-22**

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação

Determina que os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências promovidos pela Escola Prática de Infância e pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), funcionem em regime de auto financiamento.

**Despacho conjunto n.º 276/2006, DR 58, Série II, de 2006-03-22**

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação

Cria, no âmbito da rede nacional de centros RVCC já existente, para funcionarem em regime de co-financiamento, oito novos centros de reconhecimento, validação e certificação de competências.

**Despacho conjunto n.º 425/2006 e 426/2006, DR 102, Série II, de 2006-05-26**  
Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação  
Funcionam, a partir de 2006, os seguintes Centros RVCC promovidos pelo IIEFP.

**Despacho n.º 11 414/2006, DR 101, Série II, de 2006-05-25**  
Direcção-Geral de Formação Vocacional  
Listagem das entidades públicas e privadas promotoras de Centros RVCC, cuja acreditação é renovada.

**Despacho n.º 11 413/2006, DR 101, Série II, de 2006-05-25**  
Direcção-Geral de Formação Vocacional  
Listagem das entidades públicas e privadas que são acreditadas como entidades promotoras de Centros RVCC referente ao concurso de 2005.

**Despacho conjunto n.º 449/2006, DR 108, Série II, de 2006-06-05**  
Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação  
São criados, para funcionarem em 2006, em acréscimo à rede já existente, os seguintes centros de reconhecimento, validação e certificação de competências.

**Despacho n.º 15 187/2006, DR 135, Série II, de 2006-07-14**  
Secretaria de Estado da Educação  
Aplica as orientações da rede nacional de Centros Novas Oportunidades às escolas e agrupamentos de escolas.  
Será revogado pelo Despacho n.º 7 794/2007, de 27 de Abril, a partir do início do ano lectivo de 2007-2008.

**Despacho n.º 17 342/2006, DR 165, Série II, de 2006-08-28**  
Ministério da Educação  
Despacho que estabelece as condições para a atribuição de um crédito horário às escolas, relativo às funções de profissional de RVC e mediador dos Cursos EFA.

**Despacho n.º 17 518/2006, DR 166, Série II, de 2006-08-29**  
Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação  
Altera o estabelecido no n.º 1 do Despacho conjunto n.º 449/2006, DR n.º 108, 2.ª série, de 5 de Junho de 2006.

**Despacho n.º 17 644/2006, DR 167, Série II, de 2006-08-30**  
Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação  
Extingue o Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências promovido pela Associação de Agricultores do Oeste, criado pelo despacho conjunto n.º 83/2005, DR n.º 18, 2.ª série, de 26 de Janeiro.

**Despacho n.º 17 747/2006, DR 168, Série II, de 2006-08-31**  
Direcção-Geral de Formação Vocacional  
Forna pública a lista das entidades públicas e privadas que, em acréscimo àquelas que resultam do Despacho n.º 11 413/2006, publicado no DR n.º 101/2006, 2.ª série, de 25 de Maio, são acreditadas como entidades promotoras de centro RVCC, referente ao concurso de 2005.

**Despacho n.º 19 047/2006, DR 181, Série II, de 2006-09-19**  
Direcção-Geral de Formação Vocacional  
Listagem dos avaliadores externos dos Centros RVCC, cuja acreditação foi renovada, pelo período de dois anos, ordenados por ordem alfabética e por NUT III.

**Rectificação nº 1 468/2006, DR 194, Série II, de 2006-10-09**

Direcção-Geral de Formação Vocacional  
Rectifica o Despacho nº 19 047/2006, de 19 de Setembro.

**Despacho nº 20 846/2006, DR 198, Série II, de 2006-10-13**

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação  
São criados, para funcionarem a partir de 2006, em acréscimo à rede já existente, 54 Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências promovidos por entidades previamente acreditadas.

**Decreto-Lei nº 213/2006, DR 208, Série I, de 2006-10-27**

Ministério da Educação  
Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação.

**Rectificação nº 1 931/2006, DR 245, Série II, de 2006-12-22**

Direcção-Geral de Formação Vocacional  
Rectifica o Despacho nº 19 047/2006, de 19 de Setembro.

**Despacho nº 26 401/2006, DR 249, Série II, de 2006-12-29**

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação  
Introduz alterações no funcionamento dos cursos EFA.

**2007**

**Portaria nº 86/2007, DR 9, Série II, de 2007-01-12**

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação  
Altera a Portaria nº 1 082-A/2001, de 5 de Setembro, que cria uma rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC).

**Despacho nº 1 073/2007, DR 15, Série II, de 2007-01-22**

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação  
Extingue o Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências promovido pela ADL - Associação de Desenvolvimento do Litoral Alentejano.

**Despacho nº 4 300/2007, DR 49, Série II, de 2007-03-09**

Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação  
Nomeação de dirigentes da Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

**Decreto-Regulamentar n.º 31/2007, de 29 de Março**

Aprova a nova lei orgânica das direcções regionais de educação.

**Despacho nº 7 794/2007, DR 82, Série II, de 2007-04-27**

Secretaria de Estado da Educação  
Aplica as orientações da rede nacional de Centros Novas Oportunidades às escolas e agrupamentos de escolas.  
Revoga o despacho nº 15 187/2006, de 14 de Junho.

**Despacho n.º 9 937/2007, DR 103, Série II, de 2007-05-29**

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação  
Regulamenta as acções de formação de curta duração no âmbito do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, desenvolvido nos Centros Novas Oportunidades.

**Despacho n.º 11 203/2007, DR 110, Série II, de 2007-06-08**

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação  
Define as orientações aplicáveis aos Centros Novas Oportunidades e às entidades formadoras dos cursos EFA, nomeadamente no que respeita às competências dos membros das equipas técnico-pedagógicas dos Centros Novas Oportunidades e às habilitações para a docência dos formadores que integram as equipas técnico-pedagógicas dos Centros Novas Oportunidades (nível básico e secundário) e dos formadores que asseguram a formação de base nos cursos EFA.

**Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2007, DR 126, Série I, de 2007-07-03**

Presidência do Conselho de Ministros  
Aprova o Quadro de Referência Estratégico Nacional para o período de 2007-2013.

**Despacho n.º 14 019/2007, DR 126, Série II, de 2007-07-03**

Cria o conselho de gestão do sistema de informação e gestão da oferta educativa e formativa (SIGO), com a missão de gerir as condições de desenvolvimento desta plataforma.

**Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2007, DR 126, Série I, de 2007-07-03.**

**Portaria n.º 817/2007, DR 144, Série I, de 2007-07-27**

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação  
Define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (EFA) de nível básico e secundário e de níveis 2 e 3 de formação profissional.

**Decreto-Lei n.º 276-C/2007, DR 146, Série I, de 2007-07-31**

Ministério da Educação  
Aprova a orgânica da Agência Nacional para a Qualificação, I. P.

**Despacho normativo n.º 28/2007, DR 149, Série II, de 2007-08-03**

Secretaria de Estado da Educação  
Determina o modo de cálculo da classificação final nas disciplinas em que os alunos do ensino básico recorrente, os formandos dos Cursos EFA e os adultos certificados pelo Sistema RVCC realizam exames nacionais para prosseguirem estudos de nível secundário em cursos científico-humanísticos, na modalidade de ensino regular.

**Portaria n.º 959/2007, DR 160, Série I, de 2007-08-21**

Ministérios das Finanças e da Administração Pública, do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação  
Aprova os Estatutos da Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

**Decreto-Lei n.º 312/2007, DR 179, Série I, de 2007-09-17**

Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional  
Define o modelo de governação do Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013 e dos respectivos programas operacionais.

**Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, DR 180, Série I, de 2007-09-18**  
Presidência do Conselho de Ministros  
Aprova o Plano Tecnológico da Educação.

**Despacho normativo n.º 36/2007, DR 193, Série II, de 2007-10-08**  
Ministério da Educação  
Regulamenta o processo de reorientação do percurso formativo dos alunos, através dos regimes de permeabilidade e equivalência entre disciplinas. (ensino secundário)

**Decreto-Lei n.º 357/2007, DR 208, Série I, de 2007-10-29**  
Ministério da Educação  
Regulamenta o processo de conclusão e certificação, por parte de adultos com percursos formativos incompletos, do nível secundário de educação relativo a planos de estudo já extintos.

**Despacho n.º 29176/2007, DR 246, Série II, de 2007-12-21**  
Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação  
Regula o acesso de pessoas com deficiências ou incapacidade ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) adquiridas por via formal, não formal e informal e a outras ofertas de educação e formação de adultos suportadas pelos Referenciais de Competências-Chave em vigor, conducentes, em ambos os casos, a uma habilitação escolar.

**Despacho n.º 29 856/2007, DR 249, Série II, de 2007-12-27**  
Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação  
É aprovado o regulamento do procedimento de acreditação de avaliadores externos no âmbito dos Centros Novas Oportunidades.

**Declaração de Rectificação n.º 117/2007, DR 250, Série I, de 2007-12-28**  
Presidência do Conselho de Ministros  
Rectifica o Decreto-Lei n.º 357/2007, do Ministério da Educação, que regulamenta o processo de conclusão e certificação, por parte de adultos com percursos formativos incompletos, do nível secundário de educação relativo a planos de estudo já extintos, publicado no Diário da República, 1.ª série, n.º 208, de 29 de Outubro de 2007 (vias conclusão do nível secundário de educação).

**Decreto-Lei n.º 396/2007, DR 251, Série I, de 2007-12-31**  
Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social  
Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que regulam o seu funcionamento.

## 2008

**Despacho n.º 143/2008, DR 2, Série II, de 2008-01-03**  
Ministério da Educação  
Aprova o modelo orgânico e operacional relativo à execução, no âmbito do Ministério da Educação, do Plano Tecnológico da Educação.

**Despacho normativo n.º 1/2008, DR 5, Série II de 2008-01-08**  
Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação  
Despacho Normativo que regulamenta a concessão de equivalências entre disciplinas e áreas de formação

integradas em planos de estudo de cursos de nível secundário de educação e disciplinas e áreas e formação do ensino secundário recorrente por módulos capitalizáveis.

**Despacho n.º 2275/2008, DR 17, Série II, de 2008-01-24**

Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação  
Calendário de realização das provas de exame, incluindo os exames nacionais, de 2008.

**Aviso n.º 2473/2008, DR 22, Série II, de 2008-01-31**

Ministério da Educação - Agência Nacional para a Qualificação, I. P.  
Abertura do procedimento de acreditação de avaliadores externos no âmbito dos centros novas oportunidades para integrar júris de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) de níveis básico e secundário de educação.

**Despacho n.º 3784/2008, DR 32, Série II, de 2008-02-14**

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação  
Despacho que visa nomear, em comissão de serviço, para o exercício do cargo de vice-presidente da Agência Nacional para a Qualificação, I. P., a mestre Maria do Carmo Gomes.

**Despacho (extracto) n.º 4036/2008, DR 33, Série II, de 2008-02-15**

Ministério da Educação - Agência Nacional para a Qualificação, I.P.  
Extinção do Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária com 3º ciclo do Rodo e consequente criação do Centro Novas Oportunidades a promover pela Escola Secundária com 3º ciclo Dr. João de Araújo Correia.

**Despacho (extracto) n.º 4035/2008, DR 33, Série II, de 2008-02-15**

Ministério da Educação - Agência Nacional para a Qualificação, I.P.  
Extinção do Centro Novas Oportunidades promovido pela Comunidade Urbana do Médio Tejo.

**Despacho n.º 6260/2008, DR 46, Série II, de 2008-03-05**

Ministério da Educação  
É aprovado o regulamento de exames a nível de escola para a conclusão e certificação do nível secundário de educação ao abrigo do Decreto-Lei n.º 357/2007, de 29 de Outubro.

**Portaria n.º 230/2008, DR 48, Série I, de 2008-03-07**

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação  
Define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e das formações modulares previstos no Decreto-Lei n.º 369/2007, de 31 de Dezembro, e revoga a Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho.

**Despacho n.º 6950/2008, DR 49, Série II, de 2008-03-10**

Ministério da Educação - Agência Nacional para a Qualificação, I.P.  
Autoriza a criação de Centros Novas Oportunidades em entidades e concelhos identificados, em acréscimo à rede de centros já existente.



**Despacho de autorização da criação de Centros Novas Oportunidades, de 2008-05-20**  
Agência Nacional para a Qualificação  
Autoriza a criação de Centros Novas Oportunidades em entidades e concelhos determinados.

**Portaria n.º 370/2008, DR 98, Série I, de 2008-05-21**  
Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação  
Regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades.

**Despacho n.º 14310/2008, DR 99, Série II, de 2008-05-23**  
Ministério da Educação  
Define as orientações para o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades nos estabelecimentos públicos de ensino.

**Despacho n.º 14753/2008, DR 102, Série II, de 2008-05-28**  
Presidência do Conselho de Ministros e Ministério das Finanças e da Administração Pública  
Descongelamento - Centro Novas Oportunidades.

**Despacho normativo n.º 29/2008, DR 108, Série II, de 2008-06-05**  
Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação  
Altera o despacho normativo n.º 36/2007, de 8 de Outubro, o qual regulamenta o processo de reorientação do percurso formativo dos alunos do ensino secundário.

**Despacho n.º 15642/2008, DR 108, Série II, de 2008-06-05**  
Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação  
Modelos de diplomas e certificação de conclusão do nível secundário de educação, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 357/2007, de 29 de Outubro.

**Deliberação n.º 1650/2008, DR 113, Série II, de 2008-06-13**  
Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior  
Delibera sobre a fórmula de cálculo para efeitos de obtenção de uma classificação final do ensino secundário a atribuir aos candidatos cujo diploma, nos termos da lei, não inclua essa classificação.

**Despacho (extracto) n.º 18122/2008, DR 129, Série II, de 2008-07-07**  
Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação - Agência Nacional para a Qualificação, I. P.  
Extinção do Centro Novas Oportunidades promovido pelo CENFIM - Centro de Formação Profissional da Indústria Metalúrgica e Metalomecânica, no concelho de Mafra.

**Despacho n.º 18227/2008, DR 130, Série II, de 2008-07-08**  
Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social  
Aprovação do regulamento específico que define o regime de acesso aos apoios concedidos no âmbito da tipologia de intervenção n.º 2.2. "Cursos de Educação e Formação de Adultos", do eixo n.º 2.

**Despacho 18223/2008, DR 130, Série II, de 2008-07-08**  
Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social  
Aprovação do regulamento específico que define o regime de acesso aos apoios concedidos no âmbito da tipologia de intervenção n.º 2.3. "Formações Modulares Certificadas", do eixo n.º 2.

**Despacho n.º 18229/2008, DR 130, Série II, de 2008-07-08**

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

Aprovação do regulamento específico que define o regime de acesso aos apoios concedidos no âmbito da tipologia de intervenção n.º 2.1, "Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências".

**Anúncio n.º 5151/2008, DR 152, Série II, de 2008-08-07**

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação

Anúncio das listas de candidatos a admitir e a excluir ao procedimento de acreditação de avaliadores externos no âmbito dos Centros Novas Oportunidades, aberto pelo Aviso n.º 2473/2008, de 31 de Janeiro.

**Decreto-Lei n.º 164/2008, DR 153, Série I, de 2008-08-08**

Ministério da Educação

Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de Outubro, que aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação.

**Despacho n.º 21257/2008, DR 156, Série II, de 2008-08-13**

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

Aprovação das condições de financiamento público para as entidades habilitadas, no âmbito do sistema RVCC.

**Despacho n.º 23430/2008, DR 179, Série II, de 2008-09-16**

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação

Autoriza a criação de um Centro Novas Oportunidades a promover pelo Centro de Formação Profissional das Pescas e do Mar (FORMAR) em virtude da extinção do Centro Novas Oportunidades promovido pelo extinto FORPESCAS - Centro de Formação Profissional para o Sector das Pescas.

**Ofício-Circular 615/GD/2008, ANQ, I.P., de 2008-09-19**

Determina o prosseguimento de estudos em caso de certificação do nível secundário de educação pela conclusão de Curso EFA, formações modulares e processo de RVCC ou pela realização, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 357/2007, de 29 de Outubro, de módulos de formação constantes dos referenciais de formação integrados no Catálogo Nacional de Qualificações.

**2009**

**Anúncio n.º 867/2009, DR 22, Série II, de 2009-02-02**

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação

Listas (por ordem alfabética e por NUT II e NUT III) dos avaliadores externos no âmbito dos Centros Novas Oportunidades abrangidos pelo despacho n.º 2897/2006 (2.ª série), de 7 de Fevereiro, cuja acreditação foi renovada.

**Anúncio n.º 868/2009, DR 22, Série II, de 2009-02-02**

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação

Listas (por ordem alfabética e por NUT II e NUT III) dos avaliadores externos no âmbito dos Centros Novas Oportunidades abrangidos pelo despacho n.º 19 047/2006, de 19 de Setembro, cuja acreditação foi renovada.

**Anúncio n.º 1587/2009, DR 36, Série II, de 2009-02-20**

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação

Notificação dos interessados da deliberação de admissão e exclusão dos candidatos ao procedimento de acreditação de avaliadores externos para integrar júris de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) de níveis básico e secundário de educação, aberto pelo aviso n.º 2473/2008, de 31 de Janeiro.

**Despacho n.º 15053/2009, DR 127, Série II, de 2009-07-03**

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

Alteração do Regulamento Específico da Tipologia de Intervenção 2.1. «Reconhecimento, validação e certificação de competências», do POPH, aprovado pelo despacho n.º 18229/2008, de 20 de Junho.

**Portaria n.º 1262/2009, DR 200, Série I, de 2009-10-15**

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação

Cria os cursos de Português para Falantes de Outras Línguas, assim como as regras a que obedece a sua leccionação e certificação



**ANEXOS**

---



*ANEXO 1*  
**Indicadores estatísticos da população residente no Alentejo**

---





## NÍVEIS DE QUALIFICAÇÃO DA POPULAÇÃO RESIDENTE NO ALENTEJO

	Sem nível de ensino	1.º C.E.B. (completo)	2.º C.E.B. (completo)	3.º C.E.B. (completo)	Ensino Secundário (completo)	Ensino Superior (completo)
<b>ALENTEJO (776 585) *</b>	<b>140 469</b>	<b>186 708</b>	<b>52 747</b>	<b>34 032</b>	<b>46 794</b>	<b>60890</b>
Alentejo Litoral (99 976) *	21 432	24 377	6417	4620	5804	3296
Alto Alentejo (127 026) *	24 732	31 174	8771	5598	7534	4864
Alentejo Central (173 646) *	29 594	40 655	11 407	7287	11 396	8223
Baixo Alentejo (135 105) *	26 717	32 076	9714	5780	6570	5101

Fonte: INE (2002). *Censos 2001*. Resultados Definitivos: XIV Recenseamento Geral da População: IV Recenseamento Geral da Habitação. Lisboa: INE

\* Total da população residente

**POPULAÇÃO RESIDENTE POR CONCELHOS E GRUPOS ETÁRIOS**

<b>NUT III</b>	<b>Concelhos</b>	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>
<b>Alentejo Litoral</b>	Odemira	13299	12807
	Alcácer do Sal	7013	7274
	Grândola	7502	7399
	Santiago do Cacém	15389	15716
	Sines	6834	6743
	<b>Sub-total</b>	<b>50037</b>	<b>49939</b>
<b>Alto Alentejo</b>	Mora	2807	2981
	Alter do Chão	1867	2071
	Arronches	1686	1703
	Avis	2513	2684
	Campo Maior	4099	4288
	Castelo de Vide	1876	1996
	Crato	2077	2271
	Elvas	11398	11963
	Fronteira	1790	1942
	Gavião	2339	2548
	Marvão	1954	2075
	Monforte	1559	1834
	Nisa	4104	4481
	Ponte de Sor	8789	9351
	Portalegre	12604	13376
<b>Sub-Total</b>	<b>61462</b>	<b>65564</b>	
<b>Alentejo Central</b>	Alandroal	3207	3378
	Arraiolos	3679	3937
	Borba	3869	3913
	Estremoz	7535	8137
	Évora	27012	29507
	Montemor-o-novo	9115	9463
	Mourão	1724	1506
	Portel	3475	3634
	Redondo	3581	3707
	Reguengos de Monsaraz	5537	5845
	Vendas Novas	5712	5907
	Viana do Alentejo	2727	2888
	Vila Viçosa	4359	4512
	Sousel	2714	3066
	<b>Sub-total</b>	<b>84246</b>	<b>89400</b>
<b>Baixo Alentejo</b>	Aljustrel	5277	5290
	Almodôvar	4160	3985
	Alvito	1321	1367
	Barrancos	942	982
	Beja	17194	18568
	Castro Verde	3813	3790
	Cuba	2425	2569
	Ferreira do Alentejo	4403	4607
	Mértola	4334	4378
	Moura	8345	8245
	Ourique	3133	3066
	Serpa	8272	8451
	Vidigueira	3032	3156
<b>Sub-total</b>	<b>66651</b>	<b>68454</b>	
<b>Total</b>		<b>262 396</b>	<b>273 357</b>

Fonte: INE (2002). \* Não compreende a NUT III Lezíria do Tejo.

*ANEXO 2*  
**Público-alvo dos Centros de RVCC a operar no Alentejo**

---



**PÚBLICO-ALVO DOS CENTROS DE RVCC A OPERAR NO ALENTEJO (1)**

<b>NUT III</b>	<b>Concelho</b>	<b>S/Nível de ensino</b>	<b>1º CEB</b>	<b>2º CEB</b>	<b>Total S/3ºCEB</b>	<b>0-14 anos</b>	<b>15 - 18 anos</b>	<b>Total (0-18 anos)</b>	<b>População residente</b>	<b>Público Alvo (%)</b>
<b>Alentejo Litoral</b>	Odemira	7699	9191	2849	19739	3370	310.9(x3) 932.7	4302.7	26106	59,1
	Grândola	3693	5351	1656	10700	1810	180.8(x3) 542.4	2352.4	14901	56,0
	Alcácer do Sal	3236	5589	1528	10353	1841	194,6(x3) 583.8	2424.8	14287	55,4
	Santiago do Cacém	6038	10043	3207	19288	3973	446.7(x3) 1340,1	5313.1	31105	44,9
	Sines	2173	4574	1560	8307	2108	199,0(x3) 597	2705	13577	41,2
	Gavião	1192	2190	492	3874	445	44,3(x3) 132.9	577.9	4887	67,4
<b>Alto Alentejo</b>	Crato	991	1888	472	3351	436	44,0(x3) 132	568	4348	64,0
	Nisa	1952	3743	824	6519	837	82.4(x3) 247.2	1084.2	8585	63,3
	Marvão	950	1664	456	3070	441	41.7(x3) 125.1	566.1	4029	62,1
	Arronches	920	1283	368	2571	392	37,2(x3) 111.6	503.6	3389	61,0
	Monforte	944	1241	390	2575	434	43,6(x3) 130.8	564.8	3393	59,2
	Alter do Chão	902	1586	433	2921	475	41,8(x3) 125.4	600.4	3938	58,9

NUT III	CONCELHO	S/Nível de ensino	1º CEB	2º CEB	Total S/3ºCEB	0-14 anos	15-18 anos	Total (0-18 anos)	População residente	Público Alvo (%)
Alto Alentejo	Mora	1344	2361	543	4248	637	72,2(x3) 216	853	5788	58,6
	Portalegre	4355	8727	2603	15685	3496	351,5(x3) 1054,5	450,5	25980	58,6
	Fronteira	924	1276	509	2709	481	45,4(x3) 136,2	617,2	3732	56,0
	Castelo de Vide	951	1366	440	2757	511	41,0(x3) 123	634	3872	54,8
	Ponte de Sor	4174	6760	2140	13074	2570	224,1(x3) 672,3	3242,3	18140	54,1
	Campo Maior	1729	2890	884	5503	1289	117,8(x3) 353,4	1642,4	8387	46,0
	Elvas	4297	7757	2920	14974	3754	314,7(x3) 944,1	4698,1	23361	43,9
	Avis	1240	2088	611	2939	654	56,8(x3) 170,4	824,4	5197	40,6
	Alandroal	1558	2796	827	5181	814	80,0(x3) 240	1054	6585	62,6
	Portel	1594	2893	1000	5487	1024	89,7(x3) 279,1	1303,1	7109	58,8
Alentejo Central	Sousel	1504	2159	588	4251	736	68,0(x3) 204	940	5780	57,7
	Mourão	758	1287	444	2489	527	39,3(x3) 117,9	644,9	3230	57,0
	Arraiolos	1546	3100	870	5516	998	93,6(x3) 280,8	1268,8	7616	55,7
	Redondo	1412	2986	861	5259	987	99,8(x3) 299,4	1286,4	7288	54,5



NUT III	CONCELHO	S/Nível de ensino	1º CEB	2º CEB	Total S/3ºCEB	0- 14 anos	15 - 18 anos	Total (0-18 anos)	População residente	Público Alvo (%)
Baixo Alentejo (cont.)	Serpa	3933	6169	2138	12240	2316	207,3(x3) 621,9	2937,9	16723	55,6
	Vidigueira	1409	2413	718	4540	908	74,9(x3) 224,7	1132,7	6188	55,0
	Cuba	1012	1987	590	3589	700	63,6(x3) 190,8	890,8	4994	54,0
	Moura	3826	6234	2057	12117	2546	220,6(x3) 661,8	3207,8	16590	53,7
	Alvito	614	941	327	1882	350	35,5(x3) 106,5	456,5	2688	53,0
	Castro Verde	1433	2894	970	5297	1045	100,3(x3) 300,9	1345,9	7603	51,9
	Beja	6164	10912	3778	20854	5161	493,1(x3) 1479,3	6640,3	35762	39,7

(1) Entende-se por público-alvo dos Centros os indivíduos que reúnem dois requisitos fundamentais:

(a) Têm idade igual, ou superior a 18 anos.

(b) Possuem um nível de escolaridade inferior ao 3º Ciclo do Ensino Básico (9.º ano de escolaridade).

Fonte: DRE-Alentejo (2008), com base em:

INE (2002). *Censos 2001*. Resultados Definitivos: XIV Recenseamento Geral da População; IV Recenseamento Geral da Habitação. Lisboa: INE

\* Não compreende a NUT III Lezíria do Tejo.



***ANEXO 3***

**Evolução dos principais indicadores de actividade dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, entre 2000 e 2006, e dos Centros Novas Oportunidades, em 2007 e 2008, em Portugal e na região Alentejo (NUT II e NUT III)**

---



**Evolução dos principais indicadores da actividade dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências entre 2000 e 2006 e dos Centros Novas Oportunidades em 2007 e 2008, em Portugal e na região do Alentejo (NUT II e NUT III)**

Região / Indicadores de actividade	Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências							Componente Escolar	
								Centros Novas Oportunidades	
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007 <sup>1)</sup>	2008 <sup>1)</sup>
<b>Portugal</b>									
N.º de Inscrições	16	7 088	24 061	30 102	37 500	54 952	77 246	281 253	280 657
N.º de Encaminhamentos para Ofertas	1	185	1 321	2 692	2 786	3 854	4 883	8 240	62 686
N.º de Entradas em Processo de RVCC	13	1 990	12 249	20 420	25 789	35 406	51 456	113 397	157 100
N.º de Certificações Totais	0	477	3 216	8 657	12 372	19 470	25 079	54 906	73 195
<b>Alentejo</b>									
N.º de Inscrições	0	728	1 590	2 911	3 967	4 345	6 781	29 927	22 280
N.º de Encaminhamentos para Ofertas	0	0	63	76	108	128	272	826	7 511
N.º de Entradas em Processo de RVCC	0	236	1 004	2 374	3 029	3 147	4 667	14 065	13 860
<b>N.º de Certificações Totais</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>306</b>	<b>1 077</b>	<b>1 708</b>	<b>1 895</b>	<b>2 048</b>	<b>7 086</b>	<b>7 565</b>

**Fontes:** ANQ, I.P. (2009)

(Relatórios mensais enviados pelos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências à ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos e à Direcção Geral de Formação Vocacional (2000 a 2006) e dados registados pelos Centros Novas Oportunidades na plataforma SIGO, desde 2007).



***ANEXO 4***  
**Ficha de inscrição dos adultos nos Centros de RVCC**  
**(Modelo n.º 1709, exclusivo da INCM, S.A.)**

---





## Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Entidade Promotora do Centro \_\_\_\_\_

Código do Centro

--	--	--	--

### FICHA DE INSCRIÇÃO

Número de candidato <sup>(1)</sup>									

FOTO

Preencha o formulário, recorrendo, sempre que necessário, aos profissionais do Centro

#### Dados Pessoais:

Nome \_\_\_\_\_

Data de Nascimento \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Sexo

Bilhete de Identidade 

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Emitido em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Passado por \_\_\_\_\_

Nacionalidade \_\_\_\_\_ N.º de Título de Residência/outro \_\_\_\_\_  
(preencher apenas no caso de ser cidadão estrangeiro)

Residência \_\_\_\_\_

Localidade \_\_\_\_\_ Código Postal 

--	--	--	--

 - 

--	--	--	--

Contacto Telefónico 

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

#### Observações:

Processo Individual

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

#### Situação Profissional Actual:

(preencha o quadro utilizando X)

Empregado (A)		Desempregado			Outra (B)
Trabalho conta própria	Trabalho conta outrem	DLD <sup>(2)</sup> (> 12 meses)	Não DLD (< 12 meses)	À procura do 1.º emprego	
X					

(A) Complete

Entidade Empregadora	_____
Sector Profissional	_____
Endereço	_____
Função Desempenhada	_____

(B) Especifique

_____
-------

O Profissional de RVCC

<sup>(1)</sup> Número do Bilhete de Identidade.  
<sup>(2)</sup> Desempregado de Longa Duração.

De uma forma breve, mencione três experiências significativas que viveu ao longo da sua vida. Assim, indique outras situações de emprego, situações de trabalho voluntário na comunidade, trabalho na sua própria casa e actividades resultantes dos seus interesses e lazeres. (Exemplo: trabalho voluntário em clubes desportivos, em colectividades, em associações,...)

Experiências	Breve descrição das aprendizagens que decorreram dessas experiências

Percursos de Educação e Formação	Observações (encaminhamento, outros)
Formação Académica	<p>Profissional de RVCC</p>
Formação Profissional	
Outros Cursos e Formações	
Certificados e Diplomas	



Este documento constitui o primeiro passo para aceder aos serviços deste Centro. Ao longo do processo ser-lhe-ão solicitadas informações mais detalhadas. Solicite, sempre que necessário, apoio aos profissionais do Centro de RVCC.

Data

Assinatura do Candidato

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_





*ANEXO 5*  
**Guião da entrevista semi-estruturada aos  
Directores/Coordenadores dos Centros de RVCC**

---





## GUIÃO/PLANIFICAÇÃO DA ENTREVISTA

**I. Tema:** Centros pioneiros do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), no Alentejo

### **Entrevista semi-estruturada<sup>1</sup>**

#### **II. Objectivos**

- Compreender o aparecimento dos Centros de RVCC no âmbito das medidas políticas de Educação e Formação de Adultos em Portugal;
- Conhecer a pertinência do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, em Portugal, em geral, e no Alentejo, em particular;
- Conhecer o historial de cada Centro de RVCC investigado;
- Conhecer o processo e as estratégias utilizadas na implementação das actividades de RVCC, no centro e no território;
- Caracterizar o público-alvo do Centro de RVCC;
- Caracterizar as actividades estruturantes do Centro de RVCC;
- Identificar as dificuldades sentidas pelo Centro de RVCC;
- Conhecer o impacto do processo de RVCC desenvolvido pelo Centro;
- Conhecer as perspectivas dos entrevistados face ao futuro do processo de RVCC.

---

<sup>1</sup>Aplicada a um grupo constituído por 4 indivíduos que desempenharam funções de Director/Coordenador nos Centros de RVCC em funcionamento em 2003, no Alentejo: **Portalegre** (IEFP), **Évora** (Fundação Alentejo), **Santiago do Cacém** (ADL) e **Ferreira do Alentejo** (Esdime).

### III. Guião da Entrevista

Ponto prévio: <i>Legitimação</i>			
- Informar sobre o tema e os objectivos da investigação que se está a realizar - Solicitar e agradecer a colaboração na investigação - Assegurar confidencialidade das informações prestadas - Construir um ambiente em que o entrevistado se sinta desinibido e à vontade - Disponibilizar ao entrevistado, caso se mostre interessado, uma cópia da entrevista e posteriores resultados da investigação. - Solicitar autorização para gravação da entrevista			
<b>Tópicos</b>		<b>Objectivos Específicos</b>	<b>Questões/ Orientações</b>
I.  <i>Localização do Centro</i>	- Localização geográfica - Contexto em que se insere	- Identificar e localizar geograficamente o centro de RVCC - Descrever o contexto educativo, social, económico, cultural	1. Como caracteriza o contexto geográfico e social de intervenção do Centro RVCC, sob o ponto de vista: . educativo . social . económico . cultural
II  <i>Identificação/ Caracterização do Centro de RVCC</i>	- Processo de acreditação/criação do CRVCC - Início da actividade - Espaço físico - Apoio financeiro	- Conhecer o Processo de acreditação/criação do CRVCC - Conhecer o espaço físico - Identificar o início da actividade - Identificar o apoio financeiro	2.O que foi necessário fazer para criar aqui o Centro? . Fontes de informação . Candidatura financeira . Sessões de esclarecimento (...) 3. Como surgiu a ideia de se constituírem Centro RVCC? 4.Qual a data de início da actividade do centro? 5. Que tipo de apoio financeiro foi solicitado e obtido?

<p>III <i>Equipa do Centro de RVCC</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrutura e Organização das Equipas</li> <li>. recrutamento</li> <li>. funções</li> <li>. acções de formação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o número de pessoas afectas à equipa técnico-pedagógica do centro</li> <li>- Conhecer as funções de cada um dos elementos da equipa</li> <li>- Identificar a(s) forma(s) de recrutamento dos elementos da equipa</li> <li>- Identificar eventuais acções de formação dirigidas à equipa</li> <li>- Conhecer os perfis profissionais dos elementos das equipas</li> </ul>	<p>6. Quantas pessoas estavam afectas ao Centro? 7. Quais as funções dessas pessoas no Centro? 8. Como se procedeu ao recrutamento das pessoas? 9. Houve necessidade de formação para o exercício dessas funções? 10. Na sua opinião qual é o perfil desejável para o correcto exercício das funções de profissional de RVCC e de formador? E porquê? 11. Na altura, sentiu dificuldades em recrutar as pessoas? Porquê?</p>
<p>IV <i>Actividades do Centro de RVCC</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnóstico local</li> <li>- Parcerias</li> <li>- Estratégias de divulgação/captação de público-alvo estabelecida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer os meios de diagnóstico local utilizados pela entidade promotora do Centro</li> <li>- Identificar as parcerias estabelecidas e sua importância na concretização dos objectivos do centro</li> <li>- Identificar as estratégias de divulgação do centro junto do público-alvo</li> <li>- Conhecer o impacto dessas estratégias</li> <li>- Verificar da relação entre o número de estratégias utilizadas e o número de adultos inscritos</li> </ul>	<p>12. Qual foi o âmbito territorial de divulgação do Centro? 13. Como foi feita a divulgação do processo de RVCC? 14. Que avaliação fez do impacto dessas estratégias ao nível da divulgação do processo de RVCC? 15. Como fez</p>

			<p>essa avaliação?</p> <p>16. Considera pertinente o uso de outro tipo de estratégias? Se sim, quais e porquê?</p> <p>17. Que sugestões daria a uma entidade promotora de Centro de RVCC para a captação de público-alvo?</p>
<p>V</p> <p><b><i>Dificuldades sentidas</i></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Captação do público-alvo</li> <li>- Condições de trabalho</li> <li>- Rede de relações e parcerias</li> <li>- Modelo de funcionamento (espaços, equipamentos, itinerância,</li> <li>- Recrutamento da equipa técnico-pedagógica</li> <li>- Metas de Referência (certificações)</li> <li>-</li> <li>Acompanhamento/Monitorização/Avaliação pelos serviços regionais e centrais</li> <li>- Questões administrativas/financeiras</li> <li>- Enquadramento legal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as dificuldades</li> <li>- Caracterizar as dificuldades</li> <li>- Recolher exemplos de boas práticas na superação das dificuldades</li> </ul>	<p>18. Quais foram as principais dificuldades sentidas pelo centro ao nível de</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- captação público?</li> <li>- adaptação ao trabalho?</li> <li>- articulação com os elementos da equipa e meio envolvente?</li> <li>- mecanismos de acompanhamento, monitorização e avaliação do processo?</li> <li>- aspectos financeiros?</li> <li>- legislação?</li> </ul> <p>19. De que forma conseguiu superar essas dificuldades no tópicos referidos?</p> <p>20. Quais as consequências</p>

			das medidas enunciadas?
<p>VI</p> <p><i>Avaliação do Processo de RVCC</i></p>	<p>- Contributos do processo na vida do adulto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. nível profissional</li> <li>. nível académico</li> <li>. nível pessoal</li> <li>. nível familiar</li> <li>. nível comunitário/social</li> </ul> <p>- Contributo na alteração dos níveis de habilitação da população residentes na zona de influência do centro</p> <p>- Actividades de aconselhamento/acompanhamento dos adultos após a certificação</p>	<p>- Conhecer o impacto do processo de RVCC nos vários âmbitos da vida do adulto</p> <p>- Identificar as actividades de aconselhamento/acompanhamento dos adultos após certificação</p>	<p>20. Tanto quanto tem conhecimento, qual é a sua opinião acerca dos contributos do processo de RVCC na vida dos adultos que o frequentaram?</p> <p>21. Como identificou esses contributos?</p> <p>22. De que forma o processo de RVCC contribuiu para a alteração dos níveis estatísticos relativos aos níveis de habilitações da população residentes na zona de influência do centro?</p> <p>23. Que relevância atribui ao processo de RVCC sob o ponto de vista:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* social</li> <li>* político</li> <li>* económico</li> <li>* cultural</li> </ul>
<p>VII</p> <p><i>Perspectivas face ao futuro do Processo de Reconhecimento,</i></p>	<p>- Futuro do processo de RVCC em Portugal</p> <p>- Alargamento da Rede regional e nacional de Centros RVCC</p>	<p>- Conhecer as perspectivas face ao futuro alargamento da rede de centros</p> <p>- Conhecer as perspectivas face</p>	<p>24. Estando previsto a criação de mais centros de RVCC (500 até</p>

<p><b>Validação e Certificação de Competências</b></p>	<p>- Alargamento do Processo RVCC ao Nível Secundário</p>	<p>ao alargamento do Processo RVCC ao nível secundário</p>	<p>2010), quais são, em seu entender, as vantagens desse alargamento da rede?  25. E as desvantagens?  26. Como percebe a extensão do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências ao nível do 12.º ano, já a partir de Janeiro de 2007?  27. Na sua opinião, que alterações são necessárias para a melhoria do processo de reconhecimento e validação de competências?</p>
<p><b>VIII Educação e Formação de Adultos em Portugal</b></p>	<p>- Princípios da Educação e Formação de Adultos  - Integração do processo de RVCC na Educação e Formação de Adultos</p>	<p>- Conhecer a opinião do entrevistado acerca das suas linhas orientadoras na Educação e Formação de Adultos em Portugal  - Conhecer a importância que o entrevistado atribui ao processo de RVCC no âmbito da Educação e Formação de Adultos em Portugal  - Confrontar os princípios teóricos existentes com a prática dos Centros</p>	<p>28. Quais são as suas linhas orientadoras no âmbito da Educação e Formação de Adultos?  29. De que forma o processo de RVCC contribuiu para a promoção e concretização dessas linhas orientadoras?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo médio de duração da entrevista: 1h30m</li> <li>• Embora exista um guião da entrevista, com a indicação de tópicos, a ordem pela qual serão abordados poderá ser diferente, dependendo das respostas do entrevistado;</li> <li>• <u>Legenda</u></li> </ul>			



De acordo com Ghiglione e Matalon (1992):

E – Representa a fala do entrevistador

e – Representa a fala do entrevistado

---

<sup>2</sup> GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1992). *O Inquérito – teoria e prática*. (1.ª Edição). Oeiras: Celta Editora.



*ANEXO 6*

**Guião da entrevista semi-estruturada aos  
Profissionais de RVCC**

---





## GUIÃO/PLANIFICAÇÃO DA ENTREVISTA

I. **Tema:** Centros pioneiros do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), no Alentejo

### Entrevista semi-estruturada<sup>1</sup>

#### II. Objectivos

- Conhecer o percurso de vida profissional dos Profissionais de RVCC nos Centros;
- Conhecer a constituição da Equipa Técnico-Pedagógica dos Centros RVCC;
- Conhecer o processo de recrutamento dos elementos da Equipa Técnico-Pedagógica dos Centros RVCC;
- Conhecer o perfil profissional e académico definido para os Profissionais de RVCC;
- Compreender a função dos Técnicos de RVCC no desenvolvimento do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências;
- Caracterizar a metodologia utilizada pelos Profissionais de RVCC no processo de reconhecimento e validação de competências dos adultos;
- Identificar os constrangimentos sentidos pelos Profissionais de RVCC no decorrer da sua experiência no Centro;
- Conhecer o impacto do processo de RVCC desenvolvido pelo Centro na perspectiva dos técnicos envolvidos no processo;
- Conhecer as perspectivas dos entrevistados face ao futuro do processo de RVCC.

---

<sup>1</sup>Aplicada a um grupo constituído por 4 indivíduos que desempenharam funções de Profissional de RVCC nos Centros de RVCC em funcionamento em 2003, no Alentejo: **Portalegre** (IEFP), **Évora** (Fundação Alentejo), **Santiago do Cacém** (ADL) e **Ferreira do Alentejo** (Esdime).

### III. Guião da Entrevista

<p>Ponto prévio: <i>Legitimação</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar sobre o tema e os objectivos da investigação que se está a realizar</li> <li>- Solicitar e agradecer a colaboração na investigação</li> <li>- Assegurar confidencialidade das informações prestadas</li> <li>- Construir um ambiente em que o entrevistado se sinta desinibido e à vontade</li> <li>- Disponibilizar ao entrevistado, caso queira, uma cópia da entrevista e posteriores, resultados da investigação.</li> <li>- Solicitar autorização para gravação da entrevista</li> </ul>			
Tópicos		Objectivos Específicos	Questões/ Orientações
I  <i>Localização do Centro</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localização geográfica</li> <li>- Contexto em que se insere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e localizar geograficamente o centro de RVCC</li> <li>- Descrever o contexto educativo, social, económico, cultural</li> </ul>	<p>1. Como caracteriza o contexto geográfico e social de intervenção do Centro RVCC, sob o ponto de vista:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. educativo</li> <li>. social</li> <li>. económico</li> <li>. cultural</li> </ul>
II  <i>Percurso Profissional dos Profissionais de RVCC nos Centros</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recrutamento</li> <li>- Motivação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o percurso profissional do técnico de RVCC</li> <li>- Conhecer as razões que o levaram a aceitar o desafio do Processo de RVCC</li> </ul>	<p>2. Como tomou conhecimento da existência do Centro de RVCC?</p> <p>3. Em termos profissionais, que funções desempenhou até iniciar funções no Centro?</p> <p>4. Como foi efectuado o processo de recrutamento para o desempenho de funções de Profissional de RVCC no Centro?</p> <p>5. Quando iniciou a função de Profissional de RVCC?</p>

			<p>6. Actualmente, mantém a mesma função no Centro RVCC?</p> <p>7. Que razões (pessoais e profissionais) o levaram a aceitar o desafio do Processo de RVCC (na altura, um processo com apenas dois anos de funcionamento)</p>
<p>III <i>Equipa do Centro de RVCC</i></p>	<p>- Estrutura e organização do Centro</p>	<p>- Identificar o número de pessoas afectas à equipa técnico-pedagógica do centro</p> <p>- Conhecer as funções de cada um dos elementos da equipa</p> <p>- Identificar eventuais acções de formação dirigidas à equipa</p> <p>- Conhecer o perfil profissional e académico definido para os Profissionais de RVCC</p>	<p>8. Quantas pessoas estavam afectas ao Centro?</p> <p>9. Quais as funções dessas pessoas no Centro?</p> <p>10. Houve necessidade de formação para o exercício dessas funções?</p> <p>11. Na sua opinião qual é o perfil desejável para o correcto exercício das funções de profissional de RVCC e de formador? E porquê?</p> <p>12. Como foi a sua integração na equipa?</p>
<p>IV <i>Funções do Profissional de RVCC</i></p>	<p>- Actividades desenvolvidas pelo Profissional de RVCC</p> <p>- Articulação com outros elementos da Equipa Técnico-Pedagógica</p> <p>- Meios materiais e legais de suporte ao</p>	<p>- Conhecer as funções desempenhadas pelo Profissional de RVCC</p> <p>- Identificar os mecanismos de articulação com outros elementos da Equipa Técnico-Pedagógica</p> <p>- Conhecer os meios materiais e</p>	<p>13. Que funções desempenha um Profissional de RVCC?</p> <p>14. Que tipo de articulação existe entre o</p>

	<p>exercício das funções - Metodologia utilizada o no processo de reconhecimento e validação de competências</p>	<p>legais de suporte ao exercício de funções técnicas -Caracterizar a metodologia utilizada pelos Profissionais de RVCC no processo de reconhecimento e validação de competências dos adultos; - Conhecer o impacto da utilização da metodologia utilizada</p>	<p>Profissional de RVCC e outros elementos da Equipa Técnico-Pedagógica? 15. Quais são os meios materiais que suportam o exercício das funções dos elementos da Equipa Técnico-Pedagógica? 16. Quais são os meios legais que suportam o exercício das funções dos elementos da Equipa Técnico-Pedagógica?  17. Os meios que identificou, na sua opinião, estão ajustados às necessidades operacionais do processo de reconhecimento e validação de competências? <b>Porquê?</b> 18. Que tipo de metodologia é utilizada no processo de reconhecimento e validação de competências? 19. A metodologia identificada, na sua opinião, está ajustada às necessidades operacionais do processo de reconhecimento e validação</p>
--	--	--	---



			de competências? <i>Porquê?</i>
V <i>Dificuldades sentidas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Captação do público-alvo</li> <li>- Condições de trabalho</li> <li>- Rede de relações e parcerias</li> <li>- Modelo de funcionamento (espaços, equipamentos, itinerância,</li> <li>- Recrutamento da equipa técnico-pedagógica</li> <li>- Desenvolvimento do processo de RVCC <ul style="list-style-type: none"> <li>. reconhecimento</li> <li>. validação</li> <li>. certificação</li> </ul> </li> <li>- Metas de Referência (certificações)</li> <li>- Acompanhamento/Monitorização/Avaliação pelos serviços regionais e centrais</li> <li>- Questões administrativas/financeiras</li> <li>- Enquadramento legal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as dificuldades</li> <li>- Caracterizar as dificuldades</li> <li>- Recolher exemplos de boas práticas na preparação das dificuldades</li> </ul>	<p>20. Quais foram as principais dificuldades sentidas pelo centro ao nível de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- captação público?</li> <li>- adaptação ao trabalho?</li> <li>- articulação com os elementos da equipa e meio envolvente?</li> <li>- aplicação da metodologia utilizada no reconhecimento e validação de competências dos adultos (Histórias de Vida, abordagens biográficas))</li> <li>- mecanismos de acompanhamento, monitorização e avaliação do processo?</li> <li>- aspectos financeiros?</li> <li>- legislação?</li> </ul> <p>21. De que forma conseguiu superar essas dificuldades no tópicos referidos?</p> <p>22. Quais as consequências das medidas</p>

			enunciadas?
<p>VI</p> <p><i>Avaliação do Processo de RVCC</i></p>	<p>- Contributos do processo na vida do adulto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. nível profissional</li> <li>. nível académico</li> <li>. nível pessoal</li> <li>. nível familiar</li> <li>. nível comunitário/social</li> </ul> <p>- Contributo na alteração dos níveis de habilitação da população residentes na zona de influência do centro</p> <p>- Actividades de aconselhamento/acompanhamento dos adultos após a certificação</p>	<p>- Conhecer o impacto do processo de RVCC nos vários âmbitos da vida do adulto</p> <p>- Identificar as actividades de aconselhamento/acompanhamento dos adultos após certificação</p>	<p>23. Quais foram os contributos do processo de RVCC na vida dos adultos que o frequentaram? (em níveis vários)</p> <p>24. De que forma o processo de RVCC contribuiu para a alteração dos níveis estatísticos relativos aos níveis de habilitações da população residentes na zona de influência do centro?</p> <p>25. Que relevância atribui ao processo de RVCC sob o ponto de vista:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* social</li> <li>* político</li> <li>* económico</li> <li>* cultural</li> </ul>
<p>VII</p> <p><i>Perspectivas face ao futuro do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências</i></p>	<p>- Futuro do processo de RVCC em Portugal</p> <p>- Alargamento da Rede regional e nacional de Centros RVCC</p>	<p>- Conhecer as perspectivas futuras face ao alargamento da rede de centros e do sistema de RVCC ao nível secundário</p>	<p>26. Estando previsto a criação de mais centros de RVCC (500 até 2010), quais são, em seu entender, as vantagens desse alargamento da rede?</p> <p>27. E as desvantagens?</p> <p>28. Como percebe a extensão do processo de</p>

			reconhecimento, validação e certificação de competências ao nível do 12.º ano, já a partir de Janeiro de 2007? 29. Na sua opinião, que alterações são necessárias para a melhoria do processo de reconhecimento e validação de competências?
VIII <i>Educação e Formação de Adultos em Portugal</i>	- Princípios da Educação e Formação de Adultos - Integração do processo de RVCC na Educação e Formação de Adultos	- Conhecer a opinião do entrevistado acerca das suas linhas orientadoras na Educação e Formação de Adultos em Portugal - Conhecer a importância que o entrevistado atribui ao processo de RVCC no âmbito da Educação e Formação de Adultos em Portugal - Confrontar os princípios teóricos existentes com a prática dos Centros	30. Quais são as suas linhas orientadoras no âmbito da Educação e Formação de Adultos? 31. De que forma o processo de RVCC contribuiu para a promoção e concretização dessas linhas orientadoras?
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo médio de duração da entrevista: 1h30m</li> <li>• Embora exista um guião da entrevista, com <b>a indicação de categorias</b>, a ordem pela qual são abordadas poderá ser diferente, dependendo das respostas do entrevistado;</li> <li>• <u>Legenda</u></li> </ul> <p>De acordo com Ghiglione e Matalon (1992)<sup>2</sup>: E – Representa a fala do entrevistador e – Representa a fala do entrevistado</p>			

<sup>2</sup> GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1992). *O Inquérito – teoria e prática*. (1.ª Edição). Oeiras: Celta Editora.



*ANEXO 7*

**Pré-teste do questionário**

---





## PRÉ-TESTE DO QUESTIONÁRIO

Este questionário tem por objectivo recolher informação acerca do impacto do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) na vida dos adultos a vários níveis: pessoal, profissional e académico.

O questionário será aplicado a todos os indivíduos certificados no ano de 2003, na Região Alentejo.

Sabemos que frequentou, também, um processo de RVCC. Por isso, solicitamos a sua colaboração, no sentido de aperfeiçoamento do questionário.

Comece por ler atentamente o questionário. Após uma leitura atenta solicitamos a sua opinião, respondendo às seguintes questões:

1. *Tendo frequentado um Processo de RVCC, considera as perguntas apresentadas de forma clara e precisa?*

---

---

2. *Existem conceitos (palavras) ou expressões que lhe tenha suscitado dúvidas?*

---

---

3. *As perguntas estão formuladas de forma objectiva?*

---

---

4. *O espaço para resposta é suficiente?*

---

---

5. *Há aspectos que seria importante incluir?*

---

---

6. *Outras sugestões/observações*

---

---

---

---

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

**Ano de Certificação:** \_\_\_\_\_

**Nível Certificado:**

B1 - 1.º Ciclo

B2 - 2.º Ciclo

B3 -3.º Ciclo

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO!



*ANEXO 8*

**Questionário enviado aos adultos certificados no ano 2003**

---





## INQUÉRITO AOS ADULTOS CERTIFICADOS PELO PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Este questionário destina-se à obtenção de informação relativa aos percursos pessoais, profissionais e académicos de todos os adultos certificados pelo Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida (RVCC), no ano de 2003, procurando avaliar-se o impacto do processo nas respectivas vidas.

Os dados obtidos destinam-se à realização de uma investigação de doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Évora. São garantidos o anonimato e a confidencialidade das informações disponibilizadas.

### I. CARACTERIZAÇÃO GERAL

1. **Género:** Masculino  Feminino

2. **Ano de Nascimento:** \_\_\_\_\_

3. **Estado Civil:**

Solteiro(a)  Casado(a)  Divorciado(a)  Viúvo(a)  União de Facto

4. **Local de residência:**

Freguesia de \_\_\_\_\_ Concelho de \_\_\_\_\_

5. **Situação face ao emprego:**

5.1. Na altura em que iniciou o processo estava:

Empregado   
Desempregado

5.2. **Actividade Profissional** no momento em que iniciou o processo de RVCC:

5.3. **Actividade Profissional actual:**

A mesma  Outra   
Qual? \_\_\_\_\_

5.4. **Em caso de ter mudado de Actividade Profissional**, tal deveu-se ao processo RVCC?

Sim  Não  Em parte

5.5. **Caso tenha encontrado emprego**, tal deveu-se ao processo RVCC?

Sim  Não  Em parte

6. **Habilitações escolares** antes do ingresso no Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC):

1.ª Classe	
2.ª Classe	
3.ª Classe	
4.ª Classe	
5.º Ano	
6.º Ano	
7.º Ano	
8.º Ano	
9.º ano (incompleto)	

**II. CARACTERIZAÇÃO DO PERCURSO INDIVIDUAL DO ADULTO NO PROCESSO DE RVCC**

7. Qual o **Centro de RVCC** onde obteve a sua certificação?

---

8. **Data de inscrição** no Centro de RVCC: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
(mês) (ano)

9. Que **razões** o(a) levaram a procurar um Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências?

- Possibilidade de melhoria no emprego
- Possibilidade de encontrar um emprego   
(adultos desempregados e/ou à procura do 1.º emprego)
- Valorização profissional
- Valorização das competências adquiridas
- Valorização Pessoal

- Desafio e novidade do processo
- Horários do Centro RVCC e do emprego compatíveis
- Ocupação do tempo livre
- Incentivo de familiares e amigos
- Obtenção de diploma oficial
- Outra(s)

*Qual (ais)?*

---



---



---

10. De que **formas tomou conhecimento** do Processo de RVCC ?

- |                                   |                          |  |                          |
|-----------------------------------|--------------------------|--|--------------------------|
| Sessões de esclarecimento         | <input type="checkbox"/> | Folhetos/Cartazes                            | <input type="checkbox"/> |
| Televisão                         | <input type="checkbox"/> | Internet                                     | <input type="checkbox"/> |
| Rádio                             | <input type="checkbox"/> | Exposições                                   | <input type="checkbox"/> |
| Feiras/Mercados                   | <input type="checkbox"/> | Conversas informais com amigos ou familiares | <input type="checkbox"/> |
| Imprensa (jornais, revistas ....) | <input type="checkbox"/> | Outra (s)                                    | <input type="checkbox"/> |
|                                   |                          | <i>Qual(ais)?</i>                            | <input type="checkbox"/> |

---

---

---

11. Data de **início** do processo de Reconhecimento de RVCC: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
(mês) (ano)

12. Data do **Júri de Validação** (Certificação): \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
(mês) (ano)

13. **Nível de certificação** escolar obtido pelo Processo de RVCC?

- Nível B1 (1.º Ciclo do Ensino Básico)
- Nível B2 (2.º Ciclo do Ensino Básico)
- Nível B3 (3.º Ciclo do Ensino Básico)

14. Durante o processo de RVCC necessitou de **formação complementar**?

Sim  Não

Se sim, em que **Áreas de Competência-Chave**?

- Linguagem e Comunicação (LC)
- Matemática para a Vida (MV)
- Cidadania e Empregabilidade (CE)
- Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

15. Quais foram as **principais dificuldades** sentidas ao longo do processo?

---

---

---

---

---

---

16. Quais foram os **principais apoios** disponibilizados pelo Centro?

.....

.....

.....

.....

.....

**III. IMPACTO DO PROCESSO DE RVCC NOS ADULTOS CERTIFICADOS**

17. Indique a **importância** que atribui ao **processo de RVCC** nos aspectos em baixo mencionados: (coloque uma X na sua resposta)

	Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante
1. Valorização das minhas competências e conhecimentos pessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Melhoria do conhecimento das minhas capacidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Aumento da confiança em mim próprio(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Prosseguimento de estudos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Motivação para novos projectos e desafios profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Possibilidade de acesso a novas oportunidades de emprego/mudança para um emprego melhor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Melhoria da minha capacidade de resposta e adaptação a novas situações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Melhoria da minha situação no emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Valorização social pela comunidade onde estou integrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Valorização das minhas capacidades/competências pela minha família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Caso tenha **prosseguido estudos**, em que situação se encontra actualmente:

- |                                 |                          |  |                          |
|---------------------------------|--------------------------|--|--------------------------|
| Frequento o Ensino Básico       | <input type="checkbox"/> | Frequento um Curso de Ed. Formação Adultos   | <input type="checkbox"/> |
| Concluí o Ensino Básico         | <input type="checkbox"/> | Concluí um Curso de Ed. e Formação e Adultos | <input type="checkbox"/> |
| Frequento o Ensino Secundário   | <input type="checkbox"/> | Frequento o Ensino Superior                  | <input type="checkbox"/> |
| Concluí o Ensino Secundário     | <input type="checkbox"/> | Concluí o Ensino Superior                    | <input type="checkbox"/> |
| Frequento um Curso Profissional | <input type="checkbox"/> | Outra(s) situação(ões)?                      | <input type="checkbox"/> |
| Concluí um Curso Profissional   | <input type="checkbox"/> | <i>Qual(ais) ?</i> _____                     |                          |

19. Caso **não tenha prosseguido estudos**, pensa vir a fazê-lo:

- Sim  *Que tipo de estudos?* \_\_\_\_\_  
*Quando?* \_\_\_\_\_
- Não

20. Indique a **importância** que atribui ao **processo de RVCC** ao nível das consequências do mesmo nas dimensões seguintes.

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
1. Dimensão Profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Dimensão Académica (Escolar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Dimensão Pessoal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Dimensão Familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Dimensão Comunitária/Social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Sugeriu ou recomendou a amigos, conhecidos ou familiares que procurassem o RVCC?

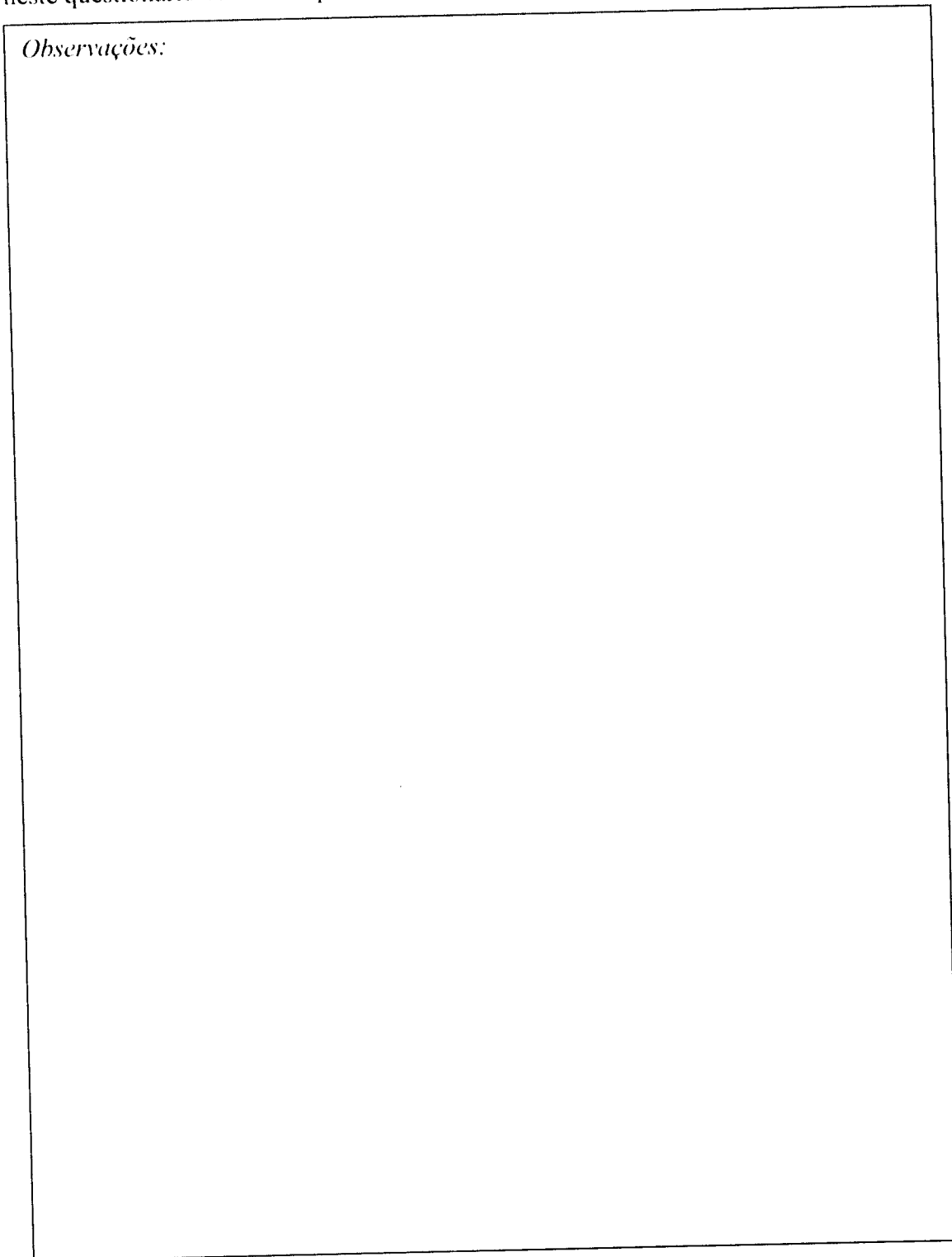
Sim

Não

**Porquê?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

22. Caso deseje, **explícite ou desenvolva**, no espaço seguinte, alguns aspectos referidos neste questionário ou outros que entenda serem importantes referir no seu caso.

*Observações:*



***Muito obrigado pela sua colaboração!***



***ANEXO 9***

**Carta a acompanhar o questionário**

---





Évora, 06 de Junho de 2007

*Assunto: Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)*

*Exmo. (a) Senhor(a):*

No âmbito de um Projecto de Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Évora, onde pretendo avaliar os impactos dos Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) nos adultos, encontro-me, neste momento, a aplicar um questionário. Esse questionário destina-se à obtenção de informação relativa aos **percursos pessoais, profissionais e académicos de todos os adultos certificados, em 2003, pelo Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências** e conhecimentos adquiridos ao longo da vida (RVCC).

Sendo V. Exa. um(a) dos(as) adultos(as) que frequentou o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, obtendo a certificação no ano de 2003, gostaria de contar com o seu contributo, o qual será fundamental para a realização do estudo.

Os testemunhos dos processos na primeira pessoa, dando voz, através da escrita, a quem viveu e decidiu, um dia, aceitar o desafio de uma nova oportunidade na respectiva vida, é fundamental para este estudo.

O inquérito é constituído por 22 questões, a maior parte para assinalar a(s) resposta(s), para que dispense o menor tempo possível no preenchimento do inquérito.

Desta forma, e porque sabemos da atenção que V. Exa. dará a esta questão, solicitamos a **devolução do inquérito, no envelope RSF** que junta se envia, **até ao próximo dia 16 de Julho de 2007. Não é necessário colocar qualquer selo!**

Relembro-lhe que a informação contida neste questionário é anónima e confidencial, destinando-se apenas para o fim mencionado e que o seu contributo é imprescindível para o sucesso deste estudo e a viabilização do projecto de doutoramento em curso.

**Em caso de dúvida,** poderá contactar-me para o seguinte número: 266 768 050 ou para o e-mail: [lurdes.nico@drealentejo](mailto:lurdes.nico@drealentejo).

Pela disponibilidade e atenção, o nosso agradecimento pela colaboração no estudo.

*Lurdes Pratas Nico*

*ANEXO 10*  
**Grade de Registo da análise de conteúdo das entrevistas**  
**(categorias/indicadores)**

---



## GRADE DE REGISTO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

### *Entrevistas semi-estruturadas Directores/Coordenadores dos Centros de RVCC*

Categorias	Indicadores
<b>A - CONTEXTO TERRITORIAL.</b>	<p>C.1.1.7 - Os princípios mais significativos do centro ali tinham a ver com a escolaridade da população da nossa região</p> <p>C1.1.8 - infelizmente uma região com baixos níveis de escolaridade</p> <p>C4.3.1 - Claro que continua a haver um baixo panorama de qualificações no Alentejo Litoral.</p> <p>C4.3.2 - Um baixo nível escolar,</p> <p>C4.4.4 - mas já se verificava a necessidade de certificação escolar de adultos</p> <p>C4.4.6 - com uma maioria de pessoas com a qualificação do 1.º ciclo dentro dos adultos activos empregados.</p> <p>C.1.2.9. - o não saber ler e escrever ainda acontece muito e isso tem que ter outro tipo de resposta.</p> <p>C4.3.5 - 25 % de taxa de analfabetismo</p> <p>C4.4.5 - uma vez que tínhamos já nessa altura, também, uma taxa de analfabetismo importante para além dessa taxa um nível escolar muito baixo</p> <p>C.1.2.7. - Também há muitas pessoas que estão naquele perfil adequado para a certificação</p> <p>C3.2.9 - elevar os níveis de qualificação escolar e profissional das pessoas.</p> <p>C4.4.7 - com a constatação de que haveria muitas competências nesta população e que poderiam ser reconhecidas.</p> <p>C4.4.8 - existiram e continuam a existir pessoas com estas competências, uma parte da população especialmente desenvolvida em termos de competências devido ao complexo industrial de Sines</p> <p>C4.4.9 - tiveram períodos em que saíram e em que fizeram muita formação até no estrangeiro.</p> <p>C4.12.9 - nas empresas por exemplo, (...)ah..sobretudo as micro que é a nossa realidade.</p> <p>C4.3.7 - ao nível geral claro que existem problemas de emprego(...)</p> <p>C.1.1.9 - é uma cidade que foi uma cidade industrial do Alentejo.</p> <p>C.1.2.1 - tem gente com percursos de vida muito ricos a nível industrial.</p> <p>C.1.2.2 - reconhecer competências de pessoas que tinham desenvolvido um trabalho com qualidade que lhes permitiu obter competências que pudessem ser certificadas.</p> <p>C1.2.15 - O tecido industrial é muito importante.</p> <p>C4.3.3 - uma população envelhecida sobretudo nas freguesias mais rurais.</p> <p>C4.4.10 - (...) pessoas que tinham um baixo nível escolar mas uma experiência profissional e pessoal muito rica especialmente por via da profissional.</p> <p>C4.4.11 - E também há pessoas com uma experiência de vida riquíssima mesmo que não tenha de passar pela indústria</p> <p>C4.4.12 - que os adultos com mais competências eram pessoas que estavam a trabalhar nestas empresas porque tinham um passado de trabalho em África...</p> <p>C2.3.4 - Isto em 2001... Tendo em conta que estamos numa região geograficamente muito dispersa.</p> <p>C2.13.7 - Nós temos uma dispersão muito grande!</p> <p>C4.3.4 - Grande dispersão da população.</p> <p>C2.13.3 - Há menor densidade..é tudo mais complicado.</p> <p>C2.3.5 - temos pouquíssima população e só por via da divulgação institucional não iríamos conseguir ter as 1000 inscrições!</p> <p>C4.1.4 - tentando levar serviços ao meio rural: escolas, fazendo apoio a crianças e jovens em risco, ocupação de tempos livres, valorização de competências tanto ao nível das crianças e jovens como ao nível de outras faixas etárias.</p> <p>C4.3.8 - Também a não garantirem um conjunto de condições que permitam as pessoas fixarem-se no interior</p> <p>C4.3.9 - até pela inexistência de loteamentos para fixação de populações no meio rural...</p>

	<p>C3.2.5 - a necessidade sentida vem da linha das preocupações e de intervenção da Fundação.</p> <p>C3.2.6 - e a [ENTIDADE] já tinha uma prática de actuação, intervenção territorial significativa.</p> <p>C3.2.7 - tinha um enraizamento e alargamento da sua resposta ao nível mais do que um distrito.</p> <p>C4.1.2 - o desenvolvimento conjunto do Litoral Alentejano.</p> <p>C4.1.3 - a promoção do desenvolvimento do Litoral Alentejano,</p> <p>C4.3.10 - a perspectiva de um grande desenvolvimento turístico sobretudo no Litoral (Comporta, Carvalhal, Melides).</p>
<p><b>B- CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPA</b></p>	<p>C2.1.1 - Comecei (...) em 98 e estava como técnica de desenvolvimento local.</p> <p>C1.1.3 - Estive sempre ligado à área de educação de adultos.</p> <p>C1.1.4 - Conheço bem quem na altura estava na ANEFA e me fez o desafio de trabalhar no centro que foi o Dr. Alberto Melo.</p> <p>C1.1.5 - tem a ver com o meu envolvimento na área de Educação de Adultos desde os anos 70 e o conhecimento que tinha das pessoas e do projecto.</p> <p>C3.1.1 - Estive ligada a vários projectos mas com maior incidência no gabinete de apoio e orientação vocacional do emprego</p> <p>C.1.3.7 - mas também por insegurança dos técnicos. [morosidade dos primeiros processos]</p> <p>C1.4.1 - equipa também na altura tinha muitos receios [referia-se à adesão das pessoas ao processo]</p> <p>C1.4.5 - Porque também da parte dos técnicos havia alguma insegurança.</p> <p>C1.4.8 - E a insegurança que estes processos no início também obrigam.</p> <p>C1.10.11 - a outra é a "desescolarização" do processo ou não escolarização</p> <p>C3.1.7 - Foi com muita insegurança que começámos.</p> <p>C3.2.1 - lembro-me da nossa insegurança em relação às entrevistas... porque de facto foi tudo muito novo para nós...</p> <p>C3.4.10 - Embora eu ache que nos em termos de equipa tenhamos dado um salto em determinada altura</p> <p>C4.14.10 - Em termos pedagógicos dificuldades que tivemos pois as orientações nem sempre eram concordantes,</p> <p>C2.7.1 - Naquele momento a equipa era equipa era muito jovem.</p> <p>C2.7.2 - A equipa era muito jovem e estava muito motivada!</p> <p>C1.8.16 - essa disponibilidade tem de haver nos formadores.</p> <p>C1.10.15 - Como diz o Dr. José Alberto Leitão quem não acredita nos processos não pode estar nos processos.</p> <p>C1.11.6 - Eu penso que é mais fácil dar aulas do que fazer estes processos.</p> <p>C1.11.7 - Exigem mais das pessoas, quer em termos profissionais, quer social e pessoal.</p> <p>C1.11.8 - Portanto isto obriga a que as pessoas ou gostam daquilo ou vão se embora</p> <p>C2.4.11 - De facto foram pessoas muito empenhadas. [equipa pedagógica]</p> <p>C3.6.13 - Porque eu acho que isto tem de ser um trabalho de muita entrega.</p> <p>C3.6.14 - acho que as pessoas aqui que acompanham os adultos tem de ser modelos...</p> <p>C3.6.15 - tem de alguma forma que estar convictas daquilo que estão a fazer.</p> <p>C3.6.16 - Não pode ser um trabalho de fora para dentro mas de dentro para fora.</p> <p>C3.7.1 - Tem de se envolver com o adulto.</p> <p>C3.7.5 - Só com o contributo de todas as pessoas é que nos podemos evoluir.</p> <p>C3.8.12 - de tudo eu acho que tem de haver muita humildade de todas as pessoas[características equipas]</p> <p>C4.8.6 - havia uma grande articulação entre a equipa pedagógica.</p> <p>C3.22.6 - Gosto muito deste trabalho com a equipa,</p> <p>C3.9.14 - Depois o estar com as pessoas... eu acho que as trocas entre as pessoa são muito importantes.</p> <p>C2.7.14 - Era realmente inovadora. [equipa pedagógica]</p> <p>C2.8.5 - havia bastante articulação entre as equipas.</p> <p>C2.8.6 - Depois mais para o final houve muito trabalho entre as equipas até para tentarmos criar alguns instrumentos que fossem comuns.</p>



	<p>C2.9.10 - Porque o trabalho do centro tinha de ser visto como um trabalho global.</p> <p>C2.9.11 - Para mim todas as pessoas tinham de dominar o processo.</p> <p>C3.8.13 - e acima de tudo não ter medo de arriscar.</p> <p>C3.8.14 - Tem de haver muita abertura de espírito.</p> <p>C3.8.15 - Não pode haver verdades absolutas.</p> <p>C3.8.16 - E permanentemente questionarmos sobre o que podemos melhorar, introduzir para agilizar procedimentos.</p> <p>C3.8.19 - Olhe temos de ser positivos no nosso trabalho</p> <p>C3.8.20 - ...e acreditar que estamos a fazer o melhor.</p> <p>C3.9.1 - Porque estamos permanentemente a reflectir sobre o que estamos a fazer.</p> <p>C3.10.2 - Também estamos todos juntos e vamos fazendo esse acompanhamento.</p> <p>C3.11.7 - Sinto-me mais confiante e mais equilibrado neste momento.[trabalho equipa]</p> <p>C3.18.1 - Acho que é muito importante (...) e gostamos de saber como é que os outros fazem, se podemos adoptar...</p> <p>C3.22.2 - O trabalho que se faz, a aplicação da metodologia tem muito que ver com as pessoas que estão com os adultos, os técnicos.</p> <p>C3.22.3 - Eu acho que aí tem de haver trabalho de muita abertura.</p> <p>C3.22.5 - Acho que as pessoas que estão neste processo tem de sentir o espaço todo para colocar as suas dúvidas, angústias [equipa]</p>
	<p>C1.5.5 - E pronto...conhecia pessoalmente pelo trabalho e empenhamento.</p> <p>C1.5.6 - E no início fizemos uma escolha mais personalizada.</p> <p>C3.8.2 - Para os formadores tivemos muito em atenção aquela experiência em formação de adultos.</p> <p>C4.7.4 - já tinham trabalhado comigo antes noutros projectos. [Profissional RVCC]</p> <p>C3.8.1 - Licenciatura na área das Ciências Humanas, isto para os profissionais, de preferência com experiência em educação e formação de adultos.</p> <p>C2.2.8 - e eu estive envolvida no processo de recrutamento e selecção de outros técnicos.</p> <p>C2.6.3 - Fizemos divulgação nos jornais, [recrutamento]</p> <p>C2.6.4 - através da nossa página de Internet a dizer que era preciso um determinado n.º de condições. [recrutamento]</p> <p>C2.6.5 - Depois haviam orientações técnicas por parte da ANEFA sobre quais os requisitos das pessoas.</p> <p>C2.11.2 - Tínhamos grelhas de análise e tínhamos um processo de recrutamento com critérios previamente definidos.</p> <p>C2.11.3 -... colocávamos uma série de situações-problema e confrontávamos as pessoas. (...) Eram situações que poderiam acontecer com os adultos. E depois víamos o que a pessoa faria.</p> <p>C2.11.4 - Sim...porque aquelas pessoas mantiveram-se comigo até que eu sai.</p> <p>[resultou a selecção que fez das pessoas]</p> <p>C3.7.7 - Foram entrevistados e os formadores a mesma coisa.</p>

	<p>C1.6.6 - Olhe deve conhecer muito bem a região</p> <p>C1.6.8 - e ter disponibilidade para andar de um lado para o outro.</p> <p>C1.6.9 - Conhecer o tecido empresarial sobretudo na área dos recursos humanos</p> <p>C1.6.10 - Fazer perceber às chefias o que é que podem lucrar com a qualificação dos seus funcionários</p> <p>C1.6.15 - Procurava sempre explicar muito bem os processos e ser muito criterioso..</p> <p>C1.8.13 - eu conhecia os instrumentos, as questões,...</p> <p>C1.7.1 - coordenador que tem de ser um dinamizador de equipas</p> <p>C1.7.2 - tem que conseguir congregar as equipas</p> <p>C1.7.3 - e por gente que é de áreas diferentes a falar a mesma coisa.</p> <p>C1.8.12 - Se o coordenador tem de juntar peças mas não está atento às questões depois também é difícil juntá-las e ajudá-los.</p> <p>C1.11.3 - deve ser muito dialogado e quem deve ser o oxigénio desta combustão é o coordenador. [processo RVCC]</p> <p>C2.1.4 - Eu agarrei esse projecto com muita vontade.</p> <p>C3.9.2 - Olhe estar atento às pessoas. [características coordenador]</p> <p>C3.9.3 - eu sinto que há muita necessidade das pessoas terem espaço, terem autonomia e responsabilizarem-se e aqui nos conseguimos.</p> <p>C3.9.4 - Também é importante as pessoas sentirem espaço, para poderem partilhar as suas dificuldades, não sentirem medo, nem constrangimento em partilhar as suas dificuldades.</p> <p>C3.9.5 - Eu tento que tudo seja partilhado pela equipa.</p> <p>C3.9.6 - ...e que qualquer um possa dar o seu contributo em qualquer coisa...</p> <p>C3.9.7 - Faço com que as coisas aconteçam porque há uma razão. uma lógica.</p> <p>C3.9.10 - que haja espaço para partilhar, criticar positiva ou negativamente (ver) uma prática que, entretanto, já foi ensaiada.</p> <p>C3.9.11 - em termos de funcionamento da equipa prezo muito cada uma das pessoas e o que cada uma pode dar e que isso seja posto em comum,</p> <p>C3.9.15 - Acompanha os profissionais, os formadores, vai questionando</p>
	<p>C1.8.9 - tem de conhecer bem o processo</p> <p>C1.8.10 - o referencial [conhecer bem]</p> <p>C1.8.11 - conhecer bem toda a metodologia e toda a filosofia do processo.</p> <p>C2.6.13 - da capacidade em se distanciarem daquilo que são os métodos de aprendizagem...</p> <p>C4.7.6 - Todas elas (...) já tinham experiência de trabalho ao nível das histórias de vida</p> <p>C4.7.7 - já tinham experiência com as metodologias das histórias de vida.</p> <p>C1.7.10 - um Profissional de RVCC tem de ser um bom ouvinte, uma pessoa que saiba ouvir</p> <p>C1.8.8 - Tem mais a ver com a capacidade e a empatia de gerar confiança com o utente</p> <p>C2.6.14 - terem também muita sensibilidade para trabalhar com os adultos.</p> <p>C2.10.2 - ter muita sensibilidade,</p> <p>C2.10.3 - ter muito respeito por aquilo que são as vivências do adulto.</p> <p>C2.10.5 - para já conseguir manter uma relação muito próxima.</p> <p>C2.10.6 - Se o Profissional for muito distante o adulto poderá retrair-se e há um conjunto de coisas que não verbaliza.</p> <p>C2.10.7 - há muitas coisas que é o próprio profissional com o adulto que se vai apercebendo de determinadas competências que o adulto vai demonstrando.</p> <p>C2.10.8 - Esse profissional tem de ser alguém que tenha essa capacidade para fazer com que o adulto vá referindo as questões e vá valorizando aquilo que já fez.</p> <p>C2.10.9 - Porque se não há esta relação de proximidade há um conjunto de coisas que se perde.</p> <p>C1.7.11 - q tenha alguma experiência de vida</p> <p>C1.7.12 - de uma maturidade para saber ouvir</p> <p>C1.7.13 - aquilo tem muita partilha..</p> <p>C1.7.14 - implica muita disponibilidade.</p> <p>C1.8.1 - Era experiência de vida e maturidade</p>

C1.8.16 - Tem de ter alguma disponibilidade.  
C1.9.1 - Há momentos de desocultação que acontecem naquele momento e se cortamos isso já não acontece outra vez.  
C1.9.2 - conseguiu naquela altura abrir o livro de coisas de que nunca falou...  
C2.11.5 - requer muita capacidade de trabalho e de dar mais além do que é o nosso horário de trabalho, aquilo que é a nossa remuneração.  
C2.6.7 - para já muito gosto pela área,  
C2.6.8 - muito gosto pelo trabalho com os adultos.  
C2.6.10. - Um dos critérios era para além da formação de base, que tivessem alguma experiência de formação com adultos.  
C2.6.11 - Tinham de ter experiência de formação com adultos.  
C2.6.12 - Para além do gosto do trabalho,  
C2.10.1 - ter trabalhado com adultos.[perfil Prof. RVCC]  
C4.8.2 - Para os Profissional de RVCC era uma licenciatura na área social.  
C4.8.3 - Na formação foram indicadas como habilitações mais adequadas as da Psicologia para os Profissional de RVCC .  
C4.8.4 - Para a formação eram pessoas com habilitação para a docência nas 4 áreas de competências-chave. Para a Cidadania podia ser qualquer uma das áreas.  
C4.9.2 - Eu acho que era suficiente o que existia na altura [requisitos exigidos para se ser Profissional ou formador]  
C4.9.3 - altura e complicaram a partir de 2004 com a exigência dos formadores terem habilitação própria para a docência

---

C1.5.4 - Eles até foram à formação antes de estarem contratados.  
C2.8.8 - Inicialmente havia muito! [formação equipas]  
C2.8.9 - Agora o *boom* de formação foi todo com a ANEFA.  
C2.8.10 - Muitíssima formação no ano de 2001.  
C2.8.11 - É assim...houve muita formação expositiva...  
C2.8.12 - mesmo algumas das pessoas que fizeram o referencial acabaram também por nos dar algumas formações.  
C2.8.13 - também houve muita formação em que as pessoas eram activamente convidadas a participar.  
C2.9.2 - 50% foi efectivamente produtiva e outros 50% não foi.  
C2.9.3 - Mas eu acho que houve um esforço por parte da ANEFA a esse nível.  
C2.9.4 - Sim, mas tuteladas pela ANEFA..  
C2.9.5 - Havia sempre uma ligação directa com a ANEFA..  
C2.9.7 - Depois outras formações mais dinâmicas, eram pequenos grupos de trabalho que iam rodando.  
C2.9.8 - Havia formações em que haviam grupos mistos  
C2.9.9 - o que eles procuravam fazer era reunir os coordenadores todos juntos, os formadores e os profissionais todos juntos o que por x acabava por não resultar.[modelo da formação]  
C3.8.3 - Na altura, a ANEFA fazia bastante formação  
C2.4.6 - Aquilo que eles promoviam eram mais sessões de trabalho, acções de formação, *workshops* [ANEFA]  
C2.9.16 - Houve um envolvimento muito grande por parte das pessoas da ANEFA  
C2.9.17 - e creio que tentaram também dar o seu melhor!  
C3.8.4 - e depois um pouco menos com a DGFV. [formação]  
C4.6.7 - Não houve muitas.. [formação após ANEFA]  
C4.6.8 - Houve mais no primeiro ano.[formação]  
C4.6.9 - as que houve foram muito esporádicas..começaram a escassear.  
C1.6.3 - as formações eram relativamente regulares  
C2.9.1 - alguma preocupação em dar-se formação.[para os novos elementos que iam integrando as equipas]

	<p>C4.6.10 - O que continuou a haver foi os Encontros Regionais de CRVCC  C4.6.11 - Era a DGFV.[promotor de encontros]  C2.9.12 - Primeiro que tudo identificar quais são as preocupações das pessoas.  C2.9.13 - . Muitas vezes o que acontecia era que a própria ANEFA acabava por fazer as formações à medida daquilo que eram as preocupações da própria ANEFA.  C2.9.14 - quer dizer muitas das vezes não se percebia qual era a necessidade de cada uma das pessoas.  C2.9.15 - A uma certa altura começava por fazer formações com toda a equipa no sentido de identificar em termos muito genéricos quais são as preocupações de toda a equipa e depois iria tentando reagrupar as pessoas.[sugestão para as formações]</p> <p>C1.6.2 - mas nessa altura [início] os acompanhamentos eram regulares  C3.11.8 - Funcionou relativamente bem no tempo da ANEFA relativamente com o que aconteceu posteriormente, [acompanhamento]  C4.8.9 - Não..uma visita de acompanhamento nos 3 anos. [regularidade acompanhamentos]  C4.8.10 - uma visita de acompanhamento da componente financeira  C2.14.11 - Sim havia um técnico por Centro.[ANEFA]  C2.14.12 - tinha um interlocutor que era o tal técnico da ANEFA com todo o tipo de questão  C1.5.8 - aquelas sessões de acompanhamento, formações regulares...deixou de haver quando foi a DGFV.  C4.8.8 - Havia o acompanhamento pela DGFV...  C3.11.9 - Agora com a entrada da ANQ sentiu-se uma lufada de ar fresco,  C3.11.10 - e também nos sentimos um pouco mais animados nesse sentido e mais confiantes.  C3.11.11 - Agora entrou a ANQ e houve uma viragem.  C4.14.11 - acho que deve haver um acompanhamento mais sistemático que não houve!</p>
<p><b>C - DIVULGAÇÃO INICIAL DO PROCESSO</b></p>	<p>C1.8.14 - As coisas devem ser feitas com parcerias consistentes.  C2.1.5 - por ser uma agência de desenvolvimento local o que fazia era trabalhar em parceria com as várias autarquias.  C3.1.12 - Em Dezembro foi encontrar eventuais parcerias, encontrar canais de ligação, fazer a divulgação,  C3.2.12 - Normalmente nas freguesias rurais estabelecemos ligação com as juntas de freguesia, quando há com as associações locais.  C3.2.13 - Temos tido boas experiências com as associações de desenvolvimento.  C3.2.14 - É que tem um conhecimento muito próximo das pessoas..  C3.2.15 - um contacto muito personalizado e isso funciona muito bem.  C3.3.1 - há mais centros a intervir e não se justifica a nossa deslocação onde há centros a intervir.  C4.2.2 - tínhamos parceria com diversas entidades que nos cediam os espaços e equipamentos onde os técnicos se deslocavam para fazer as sessões de reconhecimento e de formação  C4.2.4 - tínhamos parceria com diversas entidades  C4.2.6 - à medida das necessidades e de acordo com as pessoas que tínhamos interessadas íamos estabelecendo essas parcerias  C4.2.7 - foram um grande ajuda! [parcerias].  C4.5.4 - Claro que nas itinerâncias tínhamos parcerias com outras entidades que nos disponibilizavam espaços e equipamentos  C4.10.3 - E algumas destas entidades são sócias da ADL.[parcerias]  C4.12.6 - E depois há outro tipo de instituições - creches, lar,...essas e muitas vezes dispõem de instalações e até de recursos humanos que necessitam de certificação escolar.  C4.11.9 - em relação ao público desempregado e importante trabalhar com os institutos de emprego e formação profissional e também com a Segurança Social  C4.10.1 - tivemos sempre uma rede de apoios. Se não fosse a nossa rede de parceiros não seria possível.</p>

C4.5.10 - estabelecemos uma parceria com a Esdime para nos garantir a formação uma vez que não éramos uma entidade acreditada.

C4.2.5 - cediam os espaços e equipamentos onde os técnicos se deslocavam para fazer as sessões de reconhecimento e de formação.

C4.5.2 - fazer uma parceria com uma entidade que nos garantisse instalações para o centro

C4.5.3 - e fez-se uma parceria com a escola secundária Manuel da Fonseca que hoje também tem um centro a funcionar

C4.13.7 - Para as zonas rurais e sempre importante trabalhar com uma rede de parceiros

C4.13.8 - ...as Juntas de Freguesia do meio rural são muito importantes

C4.13.6 - normalmente estão disponíveis para assumir certos equipamentos para fazer a ponte (recepção de intenções de inscrições, encaminhamento das pessoas para os centros, podem disponibilizar os espaços,...)[Juntas Freguesias]

C4.2.3 - fazíamos itinerância desde que tivéssemos um número significativo de pessoas que justificasse a deslocação dos técnicos a esse concelho.

C1.2.11 - A gente fazia muito itinerância

C2.11.6 - Além das sessões de divulgação iniciais depois começámos mesmo a fazer processos de reconhecimento de competências em itinerância

C3.2.8 - Já teve pólos nos concelhos fora do distrito.

C4.5.6 - 8 / 10 pessoas, pelo menos, para constituir um grupo.

C4.16.8 - fazíamos muitas deslocações.

C4.16.9 - Se calhar 50% era em regime de itinerância.

C3.2.10 - Não é possível que as pessoas a 15 km de distância percam um dia trabalho para vir às sessões.

C3.2.11 - Nós estamos conscientes dessa realidade e começámos desde cedo a trabalhar em regime de itinerância.

C4.5.5 - porque a nossa ideia foi sempre levar ao máximo o serviço junto das pessoas interessadas.

C4.9.11 - Era laboral e pós laboral. [horário funcionamento]

C4.9.12 - As manhãs eram as menos requeridas porque a maior parte dos nossos adultos eram activos empregados.

C4.9.13 - Houve esforço por parte da equipa fazer outros horários para além daqueles que estavam estipulados.

C4.9.14 - As disponibilidades eram semelhantes ..fim de tarde...princípio de noite.

C4.15.4 - havia flexibilidade nesse sentido [horários de funcionamento] mas isso porque a equipa estava a tempo inteiro

C2.3.9 - E se fizéssemos uma sessão de divulgação em horário laboral não teríamos lá ninguém.

C1.3.4 - na altura foi fazer uma brochura que divulgámos maciçamente.

C1.3.5 - fazer sessões de formação com especial incidência nas câmaras, nas freguesias e nos bombeiros.

C1.3.3 - E as primeiras pessoas que nós tivemos eram da câmara, dos bombeiros...em 2002

C1.3.11 - Normalmente aquelas pessoas que estavam interessadas precisavam de uma segunda explicitação...

C1.4.9 - Não houve grande adesão

C1.6.7 - As Juntas de Freguesias, as escolas, todas as instituições, as associações culturais, desportivas...

C1.9.3 - Optámos muito pelas juntas, bombeiros, câmaras

C1.9.5 - Sessões conjuntas. [estratégia de divulgação]

C1.9.6 - Tínhamos aquele papelinho da divulgação

C1.9.8 - Raramente fazíamos sessões de divulgação (...), que num mês não pudéssemos ir lá fazer as entrevistas e as primeiras sessões.

C1.9.9 - Mas tínhamos como preocupação maior responder às pessoas e isto num processo inicial é muito importante.

C2.3.1 - fizemos os contactos institucionais, pelas Câmaras , por algumas escolas, pelos centros de formação, centros de emprego na zona do Baixo Alentejo.

C2.3.7 - foi fazer sessões de divulgação específicas para os adultos iniciarem os processos de RVC

	<p>C2.3.8 - Era eu que fazia as sessões de divulgação enquanto profissional.</p> <p>C2.4.1 - Mas tivemos sessões com 30, 40 pessoas superando até as nossas expectativas.</p> <p>C2.4.2 - Nas sessões de divulgação a nossa preocupação era explicar às pessoas que isto era um projecto do Ministério da Educação, em conjunto com o Ministério do trabalho.</p> <p>C3.4.14 - Tínhamos os desdobráveis [divulgação]</p> <p>C4.6.1 - Nós fizemos a divulgação junto de todos os nossos utentes, se assim se pode dizer.</p> <p>C4.6.4 - Foi divulgado junto das instituições locais (...)</p> <p>C4.10.6 - Depois participámos nas feiras todas dos concelhos [enumera as feiras]</p> <p>C4.10.7 - As sessões de informação não surtiam grande efeito até porque parte dessas sessões eram dirigidas a pessoas desempregadas.</p> <p>C4.11.3 - um estudo que nos fizemos de levantamento das necessidades de formação de activos no litoral alentejano.</p> <p>C4.11.4 - Este estudo tinha como objectivo principal detectar as necessidades de certificação escolar para encaminhar pessoas para o Centro RVCC. E aproveitamos para fazer o levantamento de necessidades de formação e certificação profissional.</p> <p>C1.4.7 - Eram quase agentes locais [as pessoas que divulgavam os processos]</p> <p>C1.6.11 - O passa palavra é a melhor divulgação.</p> <p>C1.10.5 - Ter aquilo que se chama <b>memória de contexto</b>, com referencias para as pessoas ficarem a saber que é possível.</p> <p>C1.10.6 - O exemplo de pessoas que fizeram é muito importante para as motivar.</p> <p>C2.4.5 - eram os centros que promoviam a divulgação localmente. [perguntei se a ANEFA fazia essa divulgação]</p> <p>C3.4.15 - o contacto personalizado essencialmente.</p> <p>C3.4.20 - passados estes anos o que melhora funciona é o boca a orelha.</p> <p>C3.5.1 - Sim...pessoas que já fizeram e trazem outras. [passa palavra]</p> <p>C4.6.2 - foram enviadas cartas de informação</p> <p>C4.6.3 - ..(..) foram enviadas cartas de informação e convocatórias para sessões de informação para todos os adultos que tinham escolaridade inferior a 9 anos.</p> <p>C1.10.7 - quando se alarga o leque terá de haver outro tipo de estratégias como as novas oportunidades na televisão.</p> <p>C1.10.8 - Tem que ser situações mais massificadas. [divulgação]</p> <p>C1.10.9 - O porta a porta pode funcionar mas terá de ter outros envolvidos que faça divulgação e não podem ser só as pessoas que fazem os processos...</p> <p>C1.13.1 - aquela campanha das novas oportunidades é certo que levou mais pessoas</p> <p>C2.4.3 - fizemos muita divulgação através das rádios locais, dos jornais regionais...</p> <p>C2.19.11 - Tinha de ser uma coisa que fosse igualmente atractiva, que chegue, com uma terminologia que de facto desperte a atenção [campanha divulgação]</p> <p>C3.3.2 - e na altura conseguimos fazer um pequeno filme caseiro, que não é longo e é apelativo e utilizámos desde o início esse suporte de divulgação.</p> <p>C3.4.16 - anúncios na rádio, <i>spots</i> na rádio.</p> <p>C3.4.17 - nos jornais</p> <p>C3.4.18 - nos vidros dos autocarros cá atrás,</p> <p>C3.4.19 - coisas escritas...artigos</p> <p>C3.4.22 - E rarissimo dizerem que foi por um anúncio.</p> <p>C4.6.5 - saiu nos jornais, etc...</p> <p>C4.10.4 - Também fizemos um programa de rádio.</p> <p>C4.10.5 - rádio mais importante aqui do Litoral Alentejano.</p>
<p><b>D - DIFICULDADES SENTIDAS</b></p>	<p>C2.3.2 - inicialmente os centros tinham metas muitíssimas elevadas.</p> <p>C2.3.3 - Pediam-nos 1000 inscrições.</p> <p>C2.13.5 - as metas pois as metas para nós era o número de reconhecimento de competências e os certificados.</p>

C2.13.6 - o que era realmente importante e o que mostra trabalho, não são as inscrições, mas os reconhecimentos de competências e os certificados e a esse nível nós estávamos muito bem.

C3.10.9 - No pólo oposto, eu punha as metas porque é um processo que precisa de tempo.

C3.10.12 - Nisto o tempo é um factor estruturante e isso nós não temos [tempo]

C3.15.1 - temos tentado apostar, equilibrar entre o que é possível e o que é exigido neste trabalho.

C3.15.2 - Mas as coisas estão cada vez mais padronizadas para nos conseguirmos ganhar tempo, é essa a nossa grande dificuldade

C4.12.7 - os 1200 inscritos exigidos na altura e 300 certificados por ano (...)

C2.12.7 - tendo em conta a região onde estamos! Porque se estivermos no Norte é completamente diferente. Isto tem de ser tido em conta também. [metas impostas aos centros]

C2.12.8 - não faço ideia das metas agora..mas devem ser colocadas tendo em conta a região onde o centro está enquadrado.

C2.12.9 - As metas eram iguais para qualquer um dos centros.

C2.13.1 - seria muito mais simples chegar a essas pessoas. (...), com mais densidade populacional como também a proximidade geográfica.

C3.5.8 - Temos aqui um outro constrangimento que é a inexistência de carreiras.

C3.5.9 - isso provoca muita instabilidade. [inexistência de carreiras ]

C3.17.6 - E as pessoas terem...a questão das carreiras..sobretudo as mais jovens querem fazer uma carreira profissional e não tem.

C2.14.10 - Equipas fixas...a mobilidade é muito prejudicial.

C2.7.9 - e de cada vez que fazíamos integração de uma pessoa era quase ter que..perder entre aspas algum tempo,

C2.5.8 - Uma equipa para ir evoluindo tem que passar por uma série de processos.

C2.7.4 - Se há sempre algumas pessoas fundamentais na equipa em completa rotatividade é impossível estabilizar este trabalho.

C2.6.2 - Era muito difícil! [4 formadores em horário pós-laboral]

C2.5.5 - Sem dúvida os formadores a tempo inteiro.

C3.4.12 - às vezes ter muita experiência é limitativo porque os modelos estão muito enraizados.

C3.4.13 - Nós queremos a nossa segurança, nos nossos modelos e não é fácil descentramo-nos um bocadinho e arriscarmos um bocadinho.

C3.6.11 - Na Matemática sempre existiu mas não víamos grande alternativa .[falta de articulação entre Profissionais de RVCC e Formadores]

C3.11.4 - as pessoas também tem ritmos e velocidades diferentes [articulação entre os membros equipa]

C3.11.5 - acho que a equipa de profissionais e eu própria começámos a sentir e a encontrar um caminho alternativo mais cedo que os formadores encontraram.

C3.11.6 - Mais ou menos 3 anos para isso acontecer.[articulação entre membros equipa]

C4.14.12 - Ao nível da articulação interna a equipa articulava muito bem.

C4.10.8 - E tivemos sempre dificuldade em mobilizar o publico desempregado...

C4.10.9 - uma população muito dependente..muito dependente dos sistemas de segurança social e pouco habituada muitas vezes a lutar e a desenvolver competências a não ser com interesse financeiro.

C4.10.10 - dependente dos sistemas de segurança social e pouco habituada muitas vezes a lutar e a desenvolver competências

C1.2.10 - E foi um processo que não teve uma adesão muito grande no principio porque é um processo difícil de explicar...

C2.3.10 - inicialmente havia uma grande desconfiança em relação a isto.

C2.13.4 - Não sentimos muita dificuldade (refere-se à captação de público) porque houve muito esforço da nossa parte.

C4.11.8 - A equipa solicitou ...que houvesse uma maior divulgação deste sistema por parte da DGFV porque na altura não era divulgado.[sistema RVCC]

C4.11.10 - Acho que havia necessidade de a nível nacional haver uma campanha de sensibilização.

C4.12.1 - Nunca vi uma telenovela a tratar disto..tratar um tema deste numa telenovela é uma coisa importantíssima.

C4.12.2 - Na altura em que tivemos a fazer a divulgação do centro não havia divulgação nenhuma nos meios de comunicação social...

C4.12.3 - As escolas desconheciam este processo

C4.12.4 - As escolas desconheciam este processo e quando chegavam lá alunos com este diploma para fazer o prosseguimento de estudos não sabiam que esses diplomas existiam.

C4.12.5 - no início sentimos esse descrédito!

C1.10.10 - Uma é a credibilização do processo [dificuldades]

C1.10.17 - Porque esta preocupação da credibilização esteve sempre muito presente. [escolarização/descolarização]

C2.17.6 - Inicialmente foi difícil, complicado credibilizar estes processos

C3.14.12 - Ainda aparece [a ideia ser fácil] mas não tanto. Já tivemos um pico mais elevado. [acerca da ideia de facilitismo]

C3.11.12 - ainda não conseguimos e não é por decreto, criar a necessidade nas pessoas...

C3.11.15 - As pessoas que estão a trabalhar, empregadas, com baixos níveis de escolaridade a maior parte delas ainda não sentiu essa necessidade.

C3.12.2 - As pessoas sentem que o país é outra coisa, que não é delas...[mobilização das pessoas para a necessidade de qualificação]

C3.19.5 - As pessoas tem se sentir que aquilo lhe vai trazer um benefício qualquer ou então a redução de algo negativo.

C3.19.9 - O problema não é ter falta de pessoas, o problema é as pessoas quererem.

C4.10.2 - uma grande parte da população desempregada de longa duração é uma população que não se mobiliza facilmente para o processo

C4.10.11 - As pessoas não faziam formação para desenvolver competências, ou na perspectiva da empregabilidade.

C4.10.12 - porque pensavam que era um processo que tinha uma retribuição financeira e qd percebiam que não tinham não lhes interessava

C4.11.1 - Não eram pessoas que pensassem a longo prazo.

C4.11.2 - Claro que havia algumas pessoas que aderiam mas poucas.

C4.11.5 - Os dados que nos apurámos correspondem a uma dificuldade e a uma ausência muitas vezes do sentimento de necessidade de formação, qualificação...

C4.11.6 - A maior parte das pessoas não identificava essas necessidades [de qualificação e formação num estudo realizado pelo Centro]

C4.11.7 - necessidades e quando identificavam e eram encaminhadas para as respectivas respostas muitas delas não ficavam porque não se mobilizavam para fazer os processos!

C4.11.11 - Continua a haver essa ignorância por parte das pessoas!  
[necessidade de se qualificar]

C4.13.13 - mesmo quando se mobiliza[população desempregada] normalmente tem um défice de competências e não reúnem perfil para o processo.

C4.13.15 - Isso tem a ver com um processo, uma cultura que se foi construindo ao longo dos anos.

C4.13.17 - o desenvolvimento do empreendedorismo, capacidade de resolução de problemas, desenvolvimento de competências das crianças numa tenra idade no sentido de serem autónomas,

C4.14.1 - o empreendedorismo tem a ver com o ser proactivo e essa proactividade é que foi sendo cada vez menos visível na nossa população.

C4.14.2 - Mas isto é um problema em todo o país não é só no Alentejo!  
[falta de empreendedorismo]

C4.14.4 - enquanto se verificou um esforço grande para o uso das tecnologias, (...) ao nível da cidadania, do empreededorismo eu acho que não é muito importante!

C4.14.5 - acho que ainda não tiveram uma aposta no desenvolvimento do empreendedorismo e cidadania nas pessoas!

C2.2.3 - nem havia verbas para alugar de espaço físicos



C3.5.4 - o grande constrangimento da não elegibilidade da renda das instalações.

C4.16.5 - nos não tínhamos financiamento para equipamentos

C4.16.10 - Era uma grande lacuna da parte do PRODEP e da DGFV não dar apoio para equipamentos.

C3.5.5 - Depois temos a questão da limpeza..também não é elegível.

C3.5.6 - As coisas agora melhoraram em termos de reembolso.

C3.5.7 - No início era caótico, tudo muito atrasado.

C4.14.8 - O topo de todas as dificuldades de gestão e funcionamento foi sempre o problema financeiro o atraso na aprovação dos pedidos de financiamento.

C4.14.9 - o atraso nos reembolsos das despesas e os saldos finais .

C4.16.11 - Nós tivemos de contrair empréstimo..uma conta corrente caucionada para manter o centro a funcionar e pagar salários!

C2.4.9 - As verbas eram um bocadinho curtas.

C3.5.2 - nunca tivemos muitos constrangimentos com o que é pedido.[financiamento]

C3.5.3 - não me lembro de ter ficado alguma coisa por fazer porque o dinheiro não chegava.

C1.10.16 - nós conseguimos os instrumentos [dificuldades]

C2.5.6 - Esse Kit não respondia de maneira nenhuma às necessidades e que nós nos confrontávamos.

C2.7.13 - Ao nível da Matemática havia algumas questões que também nos pareciam que eram exageradas.

C3.2.3 - Nós chegávamos ao fim dos dossiers sem nenhuma competência de MV validadas.

C3.2.4 - ao nível da Matemática era muito complicado e ainda continua a ser.

C3.4.1 - Ainda há duas semanas decidimos fazer uma mudança relativamente a forma como fazemos o balanço de competências.

C3.4.2 - E ao fim de 5 anos ainda estamos a reformular...na construção do dossier e no balanço de competências.

C3.8.8 - Matemática porque continua a ser a área que nos dá mais dor de cabeça.

C3.15.3 - O grande calcanhar de Aquiles é a matemática

C3.15.4 - nós temos muita dificuldade em "retirar" competências de mate das histórias de vida porque aquilo é muito escolarizado.

C3.20.3 - Este já é 2 referencial de matemática. Mas não responde e condiciona muito, muito...

C2.7.10 - Não, não...tinha de ser muito trabalhado![se o referencial dava resposta necessidades]

C3.2.2 - O referencial era um bico de obra

C2.7.11 - Ao nível das unidades e das evidências genericamente estava bem construído.

C2.7.12 - Havia determinadas questões bastante exigentes ao nível da Cidadania.

C2.8.1 - Uma base de trabalho.[Referencial]

C2.8.2 - Uma orientação apenas. [Referencial]

C2.8.3 - Era fundamental porque se não tivéssemos um referencial ainda mais perdidos andaríamos e cada centro teria os seus critérios.

C4.1.8 - ao nível das TIC , uma das áreas em que muitas pessoas adultas não tinham quaisquer competências

\*

C2.18.5 - o número de horas de formação complementar não era suficiente para as validar.  
[quando as pessoas não tinham as competências todas à luz do referencial]

C3.6.2 - E toda a gente tinha formação de Linguagem e Comunicação e Matemática para a Vida

C3.6.3 - Quando iniciamos começámos a percebermo-nos que 95% das pessoas não tinham tido contacto com os computadores

C3.6.4 - tínhamos as 25 horas de formação [complementar(...)] mesmo assim não chegaria..

C3.6.9 - Depois com o dossier pessoal as pessoas seguiam todas para formação de Linguagem e de TIC.

	<p>C3.17.8 - Aqui toda a gente tem formação de matemática e temos de fazer o controlo da aprendizagem na formação.</p> <p>C4.15.2 - tinham mais ou menos disponibilidade nos mesmos horários ao fim de tarde ou à noite porque eram pessoas que trabalharam.</p> <p>C2.19.1 - Os centros não podem dar resposta a tudo..tem de articular com aquilo que são as ofertas formativas, a outras entidades do exterior</p> <p>C2.19.2 - e os adultos tem de ser envolvidos neste processo.[negociação que garanta um melhor encaminhamento do adulto]</p> <p>C3.19.2 - Temos alguns problemas desses sobretudo para adultos activos empregados. [encaminhamento]</p> <p>C4.3.6 - com sérias dificuldades em fazer o cruzamento entre a oferta e procura de emprego.</p> <p>C3.19.3 - Os Cursos EFA muitos são laborais e os que são pós-laborais arrastam-se mais de um ano e tal..</p> <p>C3.19.4 - Pós laboral há alguns mas depois coisas muito prolongadas as pessoas não querem.</p> <p>C4.18.7 - Em termos de certificação escolar em termos de cursos EFA não tenho muita noção pelo menos em 2003..havia pouca oferta na nossa região.</p> <p>C4.18.8 - Eu acho que começou a haver maior oferta de educação e formação de adultos a partir do ano 2005.</p> <p>C2.21.1 - A dupla certificação..os centros não tem capacidade para fazer certificação profissional. Terá de ser outros organismos a fazer.</p> <p>C2.21.2 - não pode ser o IEFP a dizer que vai fazer certificação profissional em termos de todas as profissões porque também não deve ter essa capacidade de resposta.</p> <p>C2.21.3 - Agora se se definir que o IEFP pode ser entidade certificadora articulando com outras entidades aí já me parece que seja possível.</p> <p>C2.21.4 - Agora um único centro congregar certificação escolar e profissional não me parece viável.</p> <p>C2.21.5 - deve sim haver uma articulação directa entre a certificação escolar e as competências profissionais entre os vários agentes e definindo qual a entidade que vai fazer a certificação efectiva.</p> <p>C2.21.7 - há já profissões em que há esse reconhecimento de competências, outras onde não há....</p> <p>C2.21.8 - Portanto está tudo muito desorganizado a esse nível.[relação entre as entidades]</p> <p>C2.22.2 - E portanto tentávamos estar a par de tudo por forma a dar uma resposta o mais holística possível aquele adulto..</p> <p>C2.22.3 - Mas pronto um centro fazer tudo..tudo, tudo...é muito difícil.</p>
	<p>C2.14.5 - As questões burocráticas eram muitas, muitas...</p> <p>C3.8.17 - Nos temos uma carga horrível burocrática, administrativa horrível.</p> <p>C3.8.18 - De registos em computador. É diabólico.</p> <p>C3.9.9 - O tempo é um factor muito importante.</p> <p>C4.15.13 - era uma burocracia brutal!</p> <p>C4.15.14 - Uma dificuldade que sentimos era o numero de impressos que tínhamos de preencher.</p> <p>C2.14.6 - O SIIFSE inicialmente não existia.</p> <p>C2.14.7 - Não havia uma base de dados...</p> <p>C4.15.15 - Eram impressos da Casa da Moeda e muitas vezes não estavam disponíveis.</p> <p>C4.16.1 - sem eles não poderíamos despachar para a DGFV as actas de júri, os certificados, as carteiras.... [falta de impressos]</p> <p>C4.16.2 - Houve certificados que demorou um ano a serem devolvidos o que em termos de projecto de vida da pessoa é muito limitador!</p> <p>C2.13.2 - sem haver uma rede de transportes que pudesse facilitar a vinda dessas pessoas ao Centro.</p> <p>C3.13.1 - a questão do estatuto de trabalhador estudante(...) o porque de não ser concedido o estatuto de trabalhador estudante para as pessoas fazerem o processo. [na prática]</p> <p>C3.13.2 - Se a qualificação é absolutamente fundamental para o país, faça-se qualquer coisa para levar as pessoas a aderirem.</p> <p>C4.13.1 - há dificuldade em disponibilizar as pessoas em horário laboral.</p>

	<p>C4.13.2 - as pessoas até se podem disponibilizar mas depois as empresas e instituições publicas (...) tem dificuldade em disponibilizar os seus técnicos para fazer formação em horário laboral</p> <p>C4.16.6 - Chegou a acontecer termos de mudar um grupo da sala onde havia o reconhecimento de competências ou a formação quando a Internet não estava a funcionar</p> <p>C4.16.7 - Quando era necessário utilizar o equipamento informático é que era mesmo mais complicado!</p> <p>C4.16.4 - havia uma dificuldade com a gestão dos espaços e equipamentos nas parcerias em itinerância</p> <p>C2.13.2 - sem haver uma rede de transportes que pudesse facilitar a vinda dessas pessoas ao Centro.</p> <p>C3.13.1 - a questão do estatuto de trabalhador estudante(...) o porquê de não ser concedido o estatuto de trabalhador estudante para as pessoas fazerem o processo. [na prática]</p> <p>C3.13.2 - Se a qualificação é absolutamente fundamental para o país, faça-se qualquer coisa para levar as pessoas a aderirem.</p> <p>C4.13.1 - há dificuldade em disponibilizar as pessoas em horário laboral.</p> <p>C4.13.2 - as pessoas até se podem disponibilizar mas depois as empresas e instituições publicas (...) tem dificuldade em disponibilizar os seus técnicos para fazer formação em horário laboral</p> <p>C4.16.6 - Chegou a acontecer termos de mudar um grupo da sala onde havia o reconhecimento de competências ou a formação quando a Internet não estava a funcionar</p> <p>C4.16.7 - Quando era necessário utilizar o equipamento informático é que era mesmo mais complicado!</p> <p>C4.16.4 - havia uma dificuldade com a gestão dos espaços e equipamentos nas parcerias em itinerância</p>
<p><b>E - ESTRATÉGIAS IMPLEMENTADAS</b></p>	<p>C1.7.4 - Conversa, discussão..e discutíamos os documentos. [para conseguir congrega a equipa]</p> <p>C1.6.5- quando havia um problema discutíamos os conteúdos,</p> <p>C1.10.12 - Para isto concorre o trabalho de equipa e o acompanhamento pela entidade [ultrapassar as dificuldades]</p> <p>C1.11.1 - E conversávamos muito uns com os outros.</p> <p>C1.11.2 - Apesar da dimensão ...deve ser muito dialogado</p> <p>C1.10.13 - Provocar a discussão quer do ponto de vista formal, quer do ponto de vista informal.</p> <p>C1.10.14 - Porque não vale a pena fazer momentos muito formais para discutir as coisas..</p> <p>C3.6.12 - Eu tenho uma forma de trabalhar. de gerir estas coisas muito partilhada.</p> <p>C3.7.2 - Eu sempre tenho tentado que as pessoas sintam como verdadeiro aquilo que fazem.</p> <p>C3.7.3 - Que trabalhem interiormente aquilo que pedem às pessoas para que as pessoas sintam isso como verdade percebe?</p> <p>C3.7.6 - nós conseguimos de facto que os formadores fossem fazendo aquela ponte mais devagar do que eu gostaria</p> <p>C1.6.4 - Telefonávamos uns aos outros. Conversávamos...</p> <p>C3.17.5 - Os técnicos que entram nas equipas estarem uma semana noutras equipas...</p> <p>C4.15.6 - Fazíamos reuniões com a equipa total semanal ou quinzenalmente, às sextas-feiras.</p> <p>C3.17.4 - O estar no centro mais tempo. [tempo afectação]</p>
	<p>C2.14.8 - Fomos nos próprios que começámos a fazer a nossa base de dados.</p> <p>C4.15.9 - Tivemos sempre uma base de dados própria para haver um controlo correcto dos dados dos adultos.</p> <p>C4.15.10 - Olhe criar uma base de dados eu acho que é fundamental em termos de funcionamento! [construíram uma base própria]</p> <p>C3.11.1 - Depois apareceu o SIGO.</p> <p>C3.11.2 - Neste momento não facilita...nada..nada e bastava que fossem introduzidas algumas coisas.</p> <p>C3.11.3 - Com o Sigo foi nos dito que desapareciam os papéis mas</p>

	<p>continuamos a ter que fazer as actas de júris e a ter que introduzir os júris no sigo.</p> <p>C4.16.3 - A introdução dos impressos on-line facilitou.</p> <p>C3.6.6 - Conseguimos resolver isso com uma sala de informática.</p> <p>C3.6.7 - fizemos um manual de informática.</p> <p>C2.7.3 - Este Kit que nós criámos, com base no que a ANEFA nos deu, com mais alguns instrumentos que fomos introduzindo.</p> <p>C2.7.6 - O mesmo instrumento chegou a ter várias alterações</p> <p>C3.4.3 - Adaptação dos materiais do KIT..</p> <p>C1.7.6 - Criámos outros instrumentos e penso que ainda hoje utilizam alguns desses instrumentos,</p> <p>C2.18.8 - nós criamos logo no início um instrumento de análise de perfil que nos permitia mais ou menos perceber se aquele adulto possuía ou não as competências necessárias</p> <p>C3.15.9 - Criámos uma grelha onde são identificadas todas as competências [de registo de competências] para as pessoas (...) ver se conseguem perceber o sentido do processo.</p> <p>C2.7.5 - fomos criando variadíssimos instrumentos e afinando...</p> <p>C2.7.7 - Dias inteiros a trabalhar naqueles instrumentos novos</p> <p>C2.7.8 - Depois aplicávamos e avaliávamos. Isto era sempre feito a par do Referencial.</p> <p>C3.10.5 - nós introduzimos no processo uma coisa simples mas importante que é a Folha em Branco, onde a pessoa diz o que foi o processo para si.</p> <p>C3.10.6 - É um instrumento para as pessoas dizerem o que lhe vai na alma.[folha em branco]</p> <p>C2.6.1 - Porque no fundo é pensar em instrumentos que nos possibilitem uma maior transposição das competências e que agilizem também o próprio processo interno.</p> <p>C4.12.8 - Claro que convocávamos as pessoas que tinham menos de 9 anos de escolaridade.</p> <p>C2.12.4 - tivemos a preocupação de fazer um panfleto acessível e fácil de compreender</p> <p>C2.18.6 - A solução era consciencializar as pessoas sobre quais eram as competências do referencial nas quais elas tinham lacunas</p> <p>C2.18.7 - Sim, porque nos fazíamos uma recolha semanal e mensal também de tudo o que eram ofertas formativas na zona para poder disponibilizar formação para os nossos adultos.</p> <p>C3.6.5 - e começámos a fazer um levantamento de cursos de formação que existissem de TIC para aconselharmos as pessoas a irem.</p>
<p><b>F- AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE RVCC</b></p>	<p>C1.4.4 - e aquilo que tinha que ser um processo construído de uma relação muito próxima,</p> <p>C1.4.6 - e na altura discutia muito mais o limite entre a formalização do processo e a não formalização do processo.</p> <p>C1.5.9 - nós discutíamos os dossiers..discutíamos as razões e os instrumentos que usávamos..</p> <p>C1.6.1 - ...penso que hoje falta um bocado essa discussão.</p> <p>C1.7.8 - Não é só administrativo. É administrativo e é andragógico e é metodológico porque as peças não encaixam logo muito certo.</p> <p>C1.7.9 - É uma boa relação com as pessoas isso é uma coisa que tem de existir.</p> <p>C1.8.2 - Porque isto é um processo quase de osmose.</p> <p>C1.8.3 - É convencer-me a mim daquilo que tu sabes.</p> <p>C1.8.4 - Nem sempre é fácil as pessoas demonstrarem o que sabem.</p> <p>C1.8.6 - Cria muitos porquês... e precisa de alguma maturidade para isto ser entendido.</p> <p>C3.23.1 - Justiça, entrega e amor.[conceitos que caracterizam o processo]</p> <p>C1.3.8 - Todas as pessoas têm o modelo escolar como referência</p> <p>C1.3.9 - Transformar o modelo escolar num modelo de certificação de competências não é fácil..</p> <p>C1.3.10 - o saber fazer é mais importante do que os saberes teóricos [relativamente ao facto das pessoas se avaliarem mais pelos saberes do que pelas competências]</p> <p>C2.20.13 - este processo ao nível das habilitações académicas e ao nível da</p>

certificação profissional foi de facto muitíssimo importante.

C3.4.8 - Quando vêm, vêm muito marcadas pela escola.

C3.4.9 - E descentramo-nos desse modelo não é nada fácil..

C1.3.6 - Os primeiros processos eram algo morosos pela insegurança das pessoas que iniciavam os processos

C1.4.2 - e naquela altura os processos demoravam muito tempo

C1.4.3 - Havia pessoas que levavam 5, 6, 7 meses a fazer o processo.

C2.8.7 - Mas isto eram processos muito morosos.

C2.8.14 - Porque são processos de facto muito morosos.

C1.2.8 - Por serem processo muito mais evolutivos...

C1.6.13 - Tem de ser sempre ser transparentes, límpidos e claros para toda a gente, para que seja credível face à sociedade e face à pessoa.

C1.6.14 - A credibilidade não é só fazer, é fazer por essa via e encaminhar quando tem de ir para outras vias.

C1.12.2 - Se o processo for credível funciona, se não for credível é lixo!

C2.12.3 - era um processo que não estava credibilizado junto da população.

C2.17.8 - Neste momento parece-me que está na fase um bocadinho de descredibilização do processo.

C1.11.9 - A auto-estima das pessoas é muito importante.

C2.15.2 - foi assim uma coisa fantástica na vida dos adultos

C2.15.9 - Para algumas pessoas este processo despoletou uma valorização pessoal muito grande,

C2.15.10 - que não valorizavam nada daquilo que era o seu percurso de vida e que depois de passarem por este processo viam que não tinham tão poucas competências assim!

C3.8.11 - Sentem-se mais valorizados.

C3.11.14 - por questões pessoais, ter um sonho mas isso é residual.

C4.17.1 - Na minha opinião o processo para quem o faz é muito importante logo do ponto de vista pessoal para a maior parte das pessoas.

C4.17.4 - senti sempre de uma maneira geral uma grande emoção por parte destas pessoas que tinham conseguido perceber que de facto houve uma série de coisas que não sabiam que sabiam

C4.17.6 - ao nível da auto-estima em que a pessoa aprende a ver o seu percurso de vida e a identificar competências que e uma coisa que as pessoas normalmente não fazem

C4.17.15 - o efeito imediato para as pessoas eu acho que é a valorização pessoal que também é muito importante

C1.12.3 - as pessoas começam a reconhecer-se e é um trabalho de introspecção.

C1.12.4 - Aprende a valorizar-se e isto acaba por transformar a vida das pessoas..

C1.12.5 - a postura perante os outros e a exigência consigo mesma.

C1.12.6 - eu não valorizo o papel mas o papel valoriza-me .

C1.12.7 - Falo da vivência em grupo.

C1.12.8 - do respeito pelo outro estes processos ao serem partilhados.

C1.12.9 - a partilha dos saberes dá um saber muito melhor.

C4.17.2 - embora haja também pessoas que façam este processo com algum distanciamento.

C1.11.12 - Nas sessões de júri vê-se a alegria e motivação que as pessoas tem em fazer aqueles processos.

C2.15.11 - acabavam por sair muito mais valorizados e muito motivados para prosseguirem.

C1.12.1 - É um momento que considero muito importante, é a evidencia para a sociedade dos seus saberes. [júri de validação]

C3.14.1 - Acho que socialmente é muito importante para muitas pessoas.

C3.14.2 - Havia muitas pessoas que diziam ter vergonha da sua escolaridade.

C3.14.3 - E para elas é um engrandecimento dizer que tem o 9.º ano.

C3.14.4 - Em comunidades mais pequenas acho que tem maior impacto do que nas cidades.

C3.14.5 - As TIC conferem um estatuto às pessoas muito importante.

C3.14.6 - É das coisas que as pessoas referem com maior valorização [uso do computador]

C4.18.4 - Estou em crer que a maior parte das pessoas que saem daqui dentro do seu circulo social mais restrito partilham estas experiências .

C2.14.9 - Ninguém fazia um trabalho sozinho..[partilha]

C2.17.2 - Se calhar alguma maior consciencialização por parte das pessoas daquilo que pode ser a sua intervenção como cidadão.

C2.17.3 - Hoje podem ser cidadãos um pouco mais interventivos.

C2.17.4 - O processo acaba por despoletar isso...a atenção em relação aquilo que as rodeia..

C3.13.3 - Olhe eu espero...tenho esta estrelinha espero que estas pessoas ao fazerem o processo criem novas forças para fazer outras coisas.

C3.13.4 - não posso conceber que as pessoas venham aqui fazer este processo e saiam muito contentes por ter o certificado de 9.º ano. Isso não chega...

C3.13.5 - Para mim este processo tem de servir para as pessoas voltarem a acreditar nelas.

C3.13.6 - Isto é um pouco cultural, idiossincrático, para acreditarem nelas e perceber que podem fazer mais coisas.

C3.13.7 - Se chegaram até ali poderão chegar mais longe.

C3.13.8 - Quero continuar a acreditar que é para a maioria, mas é uma convicção baseada nos testemunhos que leio das pessoas.

2.15.5 - Tivemos vários adultos que se candidataram ao processo de AD-HOC e ingressaram no ensino superior,

C2.15.6 - Muitas destas pessoas tinham o 5, 6.º anos e não conseguiam conciliar a sua vida pessoal e profissional com o ensino recorrente e era extremamente desgastante para eles.

C2.15.7 - por um lado a adaptação da vida pessoal e profissional às aulas era muito complicado. [ensino recorrente]

C2.15.8 - por outro iam aprender uma série de conteúdos que não eram funcionais e despropositados face à experiência de vida que tinham. [ensino recorrente]

C2.15.12 - outros foram fazer a continuidade de estudos ao nível do secundário já no ensino recorrente porque aí também já se sentiam mais valorizados.

C2.16.1 - Era um esforço enorme, os conteúdos eram despropositados e só iam obter o 9.º ano! [ainda sobre o Ensino Recorrente).

C2.16.9 - prosseguir estudos

C2.16.10 - Se calhar esse impacto vai ser mais a longo prazo...até junto das famílias (...)por valorizar mais as questões escolares...

C2.17.1 - Há aqui a valorização das habilitações literária através do processo mas não as adquiriu através da escola...adquiriu-as através da vida e reconheceu-as através de um processo do Ministério da Educação e actualmente do Trabalho...

C3.18.8 - é rara a pessoa que não refere que escreve melhor, que gostava de ler e não lia...

C4.4.14 - Foram muitos encaminhados para prosseguimento de estudos ou até para exames AD-HOC, na altura, para tentar o ensino superior.

C4.17.10 - Em termos escolares permitiu a algumas dessas pessoas prosseguir estudos.

C4.17.13 - Em termos de prosseguimento de estudos não foi assim um efeito tão visível.

C4.17.14 - Para o ensino superior poucos..

C4.18.6 - E eu acho que esse número é significativo se nós compararmos com as certificações escolares decorrentes do ensino recorrente.

C3.14.9 - O 9.º ano neste momento é basilar. (...) E importante terem o 9.º ano até para obter qualificação profissional.

C1.10.2 - poderá evoluir mais rapidamente na sua carreira(...)ter a correspondente melhoria salarial e isto nem sempre...bate a bota com a perdigota.

C2.15.3 - este processo permitiu a muitos deles a progressão nas carreiras.

C2.15.4 - e este processo permitiu-lhes a reconversão não das funções que já as executavam mas da categoria

C3.12.1 - Porque a maior parte delas não está a espera de subir na carreira

C4.17.11 - Aquilo que foi o efeito mais visível por parte dos adultos que

	<p>fizeram o processo conosco foi a consequência em termos de progressão na carreira (...)</p> <p>C4.18.2 - Em relação à progressão na carreira e prosseguimento de estudos são dados a partir do acompanhamento que fizemos às pessoas certificadas.</p> <p>C4.17.12 - implica naturalmente maior rendimento e isso também é muito importante para a qualidade de vida às pessoas.</p> <p>C1.10.1 - A questão da melhoria das condições de vida em termos profissionais.</p> <p>C1.11.10 - Mas as questões profissionais também tem muita importância</p> <p>C1.11.11 - às vezes as coisas podem não correr bem e desmotivar ainda mais mas isso é um problema do mercado de trabalho.</p> <p>C3.11.13 - a maior parte por questões profissionais, subir na carreira, obter emprego...[motivos para procurar o Centro]</p> <p>C1.12.11 - na mudança das pessoas porque quando trabalhar com os outros ele vai ter a mesma postura porque a gente aprende por mímica.</p> <p>C1.12.12 - até a dedicação no trabalho, até a responsabilidade.</p> <p>C3.12.7 - Eu acho que era importante haver medidas...e tinham que ser medidas governamentais.[envolvimento empresas]</p> <p>C3.12.4 - A mais valia para os empresários provavelmente será quando se confrontarem com um projecto para o qual não têm a escolaridade necessária</p> <p>C3.12.5 - O facto dos empresários fazerem também poderia ser um mobile para os empregados fazerem.</p> <p>C4.12.11 - este ano caíram 5 cursos de formação porque não foram dadas as autorizações às pessoas irem fazer a formação que é em horário laboral.</p> <p>C4.12.12 - A maior parte dos empregados não valoriza as qualificações e isso tem que ver sobretudo com os baixos níveis de qualificação dos nossos empresários</p> <p>C4.13.3 - eu penso que é possível fazer uma grande abordagem às grandes empresas</p> <p>C4.13.4 - ...normalmente estão receptivas a essa questão porque até lhes interessa ter uma boa qualificação dos seus funcionários.</p> <p>C4.13.5 - e a nível das grandes empresas acho que é perfeitamente possível fazer essa aproximação, nas micro empresas não me parece</p> <p>C1.10.3 - As empresas gostam muito que as pessoas demonstrem as suas competências e tenham melhoria das suas competências mas depois não há o <i>feed back</i> dessa situação.</p> <p>C1.10.4 - Um individuo que fez uma licenciatura para a empresa nem sempre consegue subir na carreira.</p> <p>C3.12.6 - Também temos aí uma experiência interessante: uma empresa que está a candidatar-se à certificação (...) e por isso tem vantagem que as pessoas tenham mais escolaridade e estejam em processo de formação.</p>
	<p>C4.17.16 - e a promoção de alguma autonomia na aprendizagem</p> <p>C4.17.17 - independentemente delas já terem um conjunto de competências que identificaram e foram reconhecidas no processo também perceberam que tinham algumas lacunas e que tinham que se esforçar para as colmatar.</p> <p>C4.18.3 - Em relação à valorização da aprendizagem, é empírico, é pela observação.</p> <p>C4.18.9 - sempre que alguém aprende a valorizar-se e a aprender com autonomia, está a valorizar-se e a contribuir, indirectamente, para que outras pessoas o possam fazer.</p> <p>C4.17.7 - atribuir importância aquilo que é aprendido fora da escola ou dos sistemas formais de ensino.</p> <p>C4.17.8 - Tudo aquilo que estava fora da escola parecia ser pouco valorizado</p> <p>C4.17.9 - e eu acho que as pessoas aprenderam a valorizar todas as aprendizagens que fizeram fora da escola.</p> <p>C3.8.5 - A rede de centros no Alentejo também era boa.</p> <p>C3.8.6 - E ficámos a conhecer-nos e isso foi bom [ligação com os outros Centros]</p> <p>C3.8.7 - Continuamos a sentir essa necessidade. [encontros entre centros]</p>
<p><b>G -PERSPECTIVAS FACE AO FUTURO DO PROCESSO DE RVCC</b></p>	<p>C1.13.5 - eu não me oponho ao alargamento desde que o alargar faça sentido.</p> <p>C1.14.4 - Que o alargamento corresponda a uma necessidade do público a quem se dirige.</p>

C2.18.2 - Considero que sim que é importante mas não se pode ter...e so pensar em números.

C2.18.4 - agora tudo feito com critérios adstritos provando efectivamente que possuem aquelas competências e, se não, dar-lhes a possibilidade de as adquirirem.

C3.20.1 - com base nas efectivas necessidades das pessoas (...) E se for pela estatística nacional, que se criem mecanismos para que as pessoas sintam essa necessidade. [alterações para melhorar]

C2.20.1 - Percebo o porquê do alargamento às escolas, mesmo em termos do próprio país (...) é uma mais valia na medida em que temos o aproveitamento de todos estes recursos.

C4. 19.2 - As vantagens deste alargamento são naturalmente a promoção dos níveis de promoção da certificação escolar.

C4.19.3 - Isso é muito importante em termos da equiparação de Portugal ao resto da Europa, nesse sentido todos os centros são poucos para fazer esse trabalho.

C1.13.8 - Penso que é mais difícil controlar e monitorizar [aumento exponencial centros]

C3.16.4 - É uma malha tão delicada, tão exigente, um equilíbrio tão difícil de manter ...

C4.19.6 - Parece-me que não há capacidade técnica das estruturas para fazer o acompanhamento e monitorização desses centros.

C1.13.13 - Agora penso que os processos de acreditação tem se ser muito cuidados. [alargamento rede]

C1.14.1 - mas os meus medos são com 20 como são com 500 [alargamento rede]

C1.14.2 - qualidade é a questão de base!

C1.14.3 - Qualquer crescimento tem que ser com base na qualidade e na credibilização do processo

C2.17.5 - eu acho que isto pode ser um bocadinho perverso..este alargamento..

C2.18.1 - Tem que haver um maior grau de exigência, uma forma de provar efectivamente as competências que as pessoas tem. [alargamento rede/sistema]

C2.20.2 - Genericamente não sei se é muito benéfico.

C3.17.1 - Pelas itinerâncias. Eu acho que aqui no Alentejo com os Centros que existiam [e nomeia os nomes] (...) não se justificam mais centros e nós dávamos resposta.

C4.19.5 - As desvantagens que eu vejo nesta massificação é a perda de qualidade do processo.

C2.20.3 - Por outro lado, tenho receio na medida em que se pode novamente tentar escolarizar este processo

C2.20.5 - no entanto depende das pessoas que estão a trabalhar e do que é o processo de reconhecimento de competências

C2.20.6 - Porque eu conheci pessoas que eram professores e que se adaptaram perfeitamente, perceberam o processo e conseguem aquela transposição directa das competências

C2.20.4 - e conheço outras pessoas q não conseguiram distanciar-se daquilo que é o método de ensino tradicional.

C3.17.2 - Eu acho que eles vão certificar..fazer um trabalho rigoroso, mas acho que vão escolarizar.

C1.13.9 - Porque também há situações que implicam financiamentos e os financiamentos toldam as vontades das pessoas.

C4.19.7 - Há uma tendência para haver uma certa competitividade nos territórios porque a abertura dos centros não foi feita com base no território

C4.19.8 - Depois há a questão da capacidade de mobilização de público para os centros.

C4.19.9 - É que como não houve um estudo em termos geográficos nem auscultação às entidades que estavam no terreno relativamente a isto é um risco que se corre e às tantas os centros estão a entrar em competição uns com os outros.

C1.14.9 - E portanto acho que foi um processo ganho no Básico e não se perca no Secundário.



C3.18.3 - Eu acho que é outra dimensão na abordagem.  
C3.18.4 - Acho que o referencial está menos escolarizado  
C3.18.5 - exige das pessoas muita autonomia.  
C3.18.6 - A capacidade de gerirem elas próprias aquele percurso.  
C3.18.7 - O referencial do básico está muito mais colado à escola do que o secundário principalmente na Matemática...  
C1.14.6 - Este é o momento certo. Não sei se haverá outro tão certo como este. [alargamento secundário]  
C1.14.7 - Eu acho que desde que este processo seja credível todo ele deve ir até ao nível superior.  
C2.18.3 - Havendo este reconhecimento de competências ao nível do secundário e eventualmente ao nível do ensino superior, porque concordo absolutamente com ele,  
C4.22.1 - Ao 12.º ano é importante [o alargamento] (...) e a existência do sistema de reconhecimento para outros níveis.  
C3.18.2 - Eu acho que faz todo o sentido e tem todo o espaço para poder existir.  
C3.18.3 - Eu acho que é outra dimensão na abordagem.  
C3.18.4 - Acho que o referencial está menos escolarizado  
C3.18.5 - exige das pessoas muita autonomia.  
C3.18.6 - A capacidade de gerirem elas próprias aquele percurso.  
C3.18.7 - O referencial do básico está muito mais colado à escola do que o secundário principalmente na Matemática...  
C4.23.2 - Importante fazer o processo com qualidade e credibilidade.  
C4.23.3 - Terá que ser um processo acreditado e qualificado.  
C4.23.1 - Parece que os CRVCC estão a sentir dificuldade em arrancar com o RVCC Nível secundário  
C1.13.10 - Haver um acompanhamento mais próximo, cada vez mais próximo muito assertivo,  
C1.13.11 - Agora isso implica uma estrutura de acompanhamento (...) e muita disponibilidade também  
C1.15.9 - Sou um bocadinho crítico em relação à equipa de acompanhamento.  
C1.15.10 - Não é possível pensar que seria feito da mesma maneira [ANEFA] porque é muita gente.[acompanhamento]  
C1.15.11 - Fazer reuniões com toda a gente.  
C1.14.5 - Com os coordenadores se calhar um acompanhamento muito mais próximo.  
C1.13.12 - ...as coisas começam a complexificar-se e é mais difícil articular.  
C2.19.4 - pois...se calhar avaliação de desempenho do próprio centro.[melhorar o RVCC]  
C2.19.5 - só auto-avaliação não chega.  
C2.19.6 - Tem que ser as próprias entidades a querer credibilizar o sistema  
C4.23.5 - Esse acompanhamento é importante para a qualidade.  
C4.19.4 - diálogo e auscultação de quem está no terreno  
C1.14.11 - Há uma coisa que tem de ser feito de imediato e julgo que é uma das intenções da agência que é o número de avaliadores externos.  
C1.14.12 - Pô-los a falar uns com os outros. [avaliadores externos]  
C1.15.1 - Aumentar o seu recrutamento [avaliadores externos]  
C1.15.2 - e dar cada vez mais...visibilidade à questão dos momentos de júri.  
C1.15.3 - Acho que à medida que vai aumentando o número e como as pessoas são diferentes dão-lhe um cunho mais pessoal.  
C1.15.4 - Mas gostaria de retirar dele [processo]algun facilitismo.  
C1.15.5 - penso que é um dos momentos mais importantes do processo em termos da exteriorização dele.[momentos de júri]  
C1.13.7 - Eu acho que é um momento de grande relevância.  
[júri de validação]  
C3.20.2 - Alterar o referencial de matemática. Era muito importante.  
C3.20.4 - Não nos faz sentido que seja trabalhada como área autónoma. Para nós a cidadania é transversal às outras áreas todas.  
C3.20.5 - As TIC também estão a tornar-se uma área transversal.  
C3.20.6 - É que a Cidadania cai muito na área dos valores.  
C3.17.3 - Há um referencial mas o referencial felizmente permite muitas

	<p>leituras.</p> <p>C4.24.5 - Há critérios de evidência que continuam a estar muito ligados aos modelos escolares.</p> <p>C4.24.4 - Deveria haver investigação a sério, nomeadamente, na forma de tornar evidentes as competências dos adultos.</p> <p>C3.16.2 - Eu sempre vi com melhores olhos que as equipas fossem reforçadas do que criadas novas equipas.</p> <p>C3.16.5 - seria mais seguro em vez de 3 profissionais alargar a equipa para seis, em vez de 2 formadores (por cada área) serem 4. Era mais seguro o alargamento das equipas.</p> <p>C4.23.4 - Era preciso que as equipas técnicas fossem reforçadas.</p> <p>C4.23.7 - a aposta na formação dos agentes do território</p> <p>C4.23.8 - Orçamentação cuidada dos recursos humanos das equipas que fazem acompanhamento e das equipas das entidades promotoras.</p> <p>C3.19.8 - Depois a questão da territorialidade em termos de área de intervenção.</p> <p>C3.21.6 - eu defendo e isto era ideal que eu acho que deveria existir: cada centro comprometer-se com um conjunto de metas e ser acompanhado pelo cumprimento dessas metas de uma forma qualitativa.</p> <p>C3.21.7 - Era o ideal: em função da metodologia de trabalho que este centro tem, em função da forma como concretiza os seus objectivos é justo, faz sentido que esta meta seja assim.</p> <p>C3.17.7 - Agora o que nos temos de fazer é consensualizar um patamar de intervenção que seja comum e depois claro, com algumas especificidades.</p> <p>C4.23.6 - No âmbito do QREN terá que ser pensado um verdadeiro reforço financeiro</p> <p>C1.13.3 - eu acho que os 18 anos é uma idade muito baixa.</p> <p>C1.13.4 - Eu não fazia processos destes a pessoas que tivessem menos de 25 anos.</p> <p>C1.13.6 - deve haver (...) uma atitude mais pró-activa (...) das pessoas que recorrem aos centros.</p> <p>C1.14.10 - nomeadamente a questão da idade embora possa haver casos em que isso não é assim</p> <p>C1.15.6 - Depois eu melhoraria muito os sistemas de recolha de informação.</p> <p>C1.15.7 - O SIGO para ser parte da solução e não do problema. [necessidade de melhorar para cumprir objectivos para o qual foi criado]</p> <p>C1.15.8 - Portanto, tudo que seja facilitar a questão da logística para que se possam libertar disso e tratar dos processos que é importante.</p> <p>C3.12.3 - por exemplo as empresas que empregarem pessoas sem o 9.º ano não tinham direito à isenção do pagamento da segurança social [envolvimento empresas]</p> <p>C3.16.1 - Era fundamental criar a necessidade nas pessoas.</p> <p>C3.16.3 - nós falamos muito sobre as coisas e ainda gostaria que falássemos mais.</p> <p>C3.19.7 - promover encontros entre os Centros que actuam num território, no sentido de compatibilizar, não é uniformizar, harmonizar procedimentos.</p> <p>C3.19.1 - era uma análise mais cuidada das candidaturas de adultos que fazem processos do básico e se vão inscrever no secundário</p>
<p><b>H – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL</b></p>	<p>C1.16.1 - A gente sabe que aprendemos uns com os outros.</p> <p>C1.16.6 - a valorização ao longo da vida é uma coisa que não vale a pena voltar a discutir.[dada a sua importância]</p> <p>C1.16.14 - Essa história da educação permanente, educação para a vida isso está aí e já não vale a pena discutir! É fazer!</p> <p>C1.16.4 - Uma coisa q eu aprendi com essas vivências foi a valorizar sempre o conhecimento do outro.</p> <p>C1.16.5 - q é tentar pôr-me no papel do outro para ver o que o outro me quer dizer.</p> <p>C1.16.7 - Cada vez mais processos destes ou outros..círculos de estudo.</p> <p>C1.16.8 - Outras formas de aproximação do conhecimento são todas importantes e valoradas ..</p> <p>C1.17.1 - E o saber fazer, o saber estar e o saber ser. [educação de adultos]</p> <p>C3.10.2 - já passei por várias experiências e digo sem sombra de dúvida que de todas as experiências profissionais por que passei, este é o que me faz</p>

mais sentido.

C3.10.3 - Muito sensível e com toda a subjectividade que isto tem, a noção de justiça.

C3.10.7 - É muito sentido e eu emocionou-me com isto. Isto toca-me muito

C3.10.8 - A coisa melhor é o sistema.

C3.10.10 - As pessoas não tem consciência de que sabem coisas

C3.10.11 - e quando fazem este processo estão a devolver ao Profissional o que tem de melhor.

C3.21.4 - É este processo tem me ajudado a concretizar. [valores da EFA]

C4.24.1 - O sistema foi uma inovação no panorama da Educação e Formação de adultos.

C4.24.2 - É um processo que faz com que não se volte atrás.

C4.24.3 - A mais valia do sistema é trabalho de desenvolvimento local - trabalho integrado.

C4.24.6 - A educação e Formação de Adultos é complexo, difícil (...)

C1.16.9 - Temos de recuperar o atrasado.

C1.16.10 - eu tenho que levar ao sítio aqueles que não chegaram lá.

C1.16.11 - Este sistema parece-me que é fundamental mas não deve ser exclusivo,

C2.20.9 - Sim, eu acho que este processo foi extremamente importante!..

C2.20.10 - e é assim...e muito na base daquilo que eu considerava que era importante fazer ao nível da educação de adultos.

C2.20.11 - E acho que este processo é extremamente benéfico

C2.20.12 - e poder dar resposta a muitas necessidades daquilo que são as necessidades dos adultos hoje em dia.



## GRADE DE REGISTO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

### *Entrevistas semi-estruturadas aos Profissionais de RVCC dos Centros de RVCC*

Categorias	Indicadores
<b>A – CONTEXTO TERRITORIAL</b>	<p>P2.1.3 - É uma área pobre em termos sociais, económicos, culturais..é um problema de todo o Alentejo.</p> <p>P2.1.4 - o envelhecimento é uma realidade.</p> <p>P2.1.5 - O fraco tecido empresarial é uma realidade</p> <p>P2.1.7 - Não são experiências menos ricas ao nível da indústria mas conferem menos competências que vão de encontro ao Referencial de Competências-Chave e isso é uma realidade!</p> <p>P2.1.6 - e por consequência na maior parte dos adultos que nos procuram as experiências centram-se ou no comércio, ou na agricultura</p> <p>P1.2.3 - Articulávamos com os CRVCC para as pessoas obterem a qualificação e assim candidatarem-se à formação que pretendiam (<u>antes de serem Centro RVCC</u>)</p> <p>P4.6.2 - Na zona de Santiago...Sines as pessoas muitas delas do sector terciário já necessitam das habilitações para frequentar as acções internas das empresas onde estão para progredir na carreira</p> <p>P2.1.2- A do centro é que foi diminuindo pela abertura de novos centros e achávamos que não devíamos estar a concorrer com esses novos centros. [área de intervenção]</p> <p>P2.1.8 - E o nosso trabalho tem sido muito no sentido de motivar as pessoas para processos de formação, escolarização.</p> <p>P2.1.10 - a nossa área de intervenção foi diminuindo</p> <p>P4.5.11 - também tinha muitos adultos a procurar o RVCC porque como fica perto de Sines há ali um pólo industrial que necessitava do 9.º ano.</p> <p>P4.4.8 – O Centro fechou em Dezembro e eu saí em Novembro.</p> <p>P4.5.1 - Fechou por questões financeiras praticamente e nós compreendemos que houve atraso.</p> <p>P4.5.2 - Era uma associação e ela não tinha meios de continuar com o centro.</p> <p>P4.5.12 - Nunca foi por falta de adultos. Teve sempre muita procura [causa do encerramento]</p>
<b>B – PERCURSO PROFISSIONAL DOS PROFISSIONAIS DE RVCC</b>	<p>P1.3.1 - Para Profissional de RVCC o critério (...) era ser-se Conselheiro de Orientação Profissional e continua a ser.</p> <p>P1.3.2 – mais áreas Ciências Sociais e Humanas, de preferência sociólogos e psicólogos.</p> <p>P2.2.9 - Na altura para os Profissional de RVCC era exigido formação na área das Ciências Sociais e Humanas, experiência em educação e formação de adultos e CAP.</p> <p>P2.6.1 - Formação na área das Ciências Sociais e Humanas principalmente na área de Psicologia Educacional, eventualmente Sociologia, Ciências da Educação</p> <p>P2.6.2 - pela formação de base, pela sensibilidade ao nível de trabalharem historias de vida , mais desportos para essa realidade..</p> <p>P2.6.3 - A própria formação de base...não estão formatados (...)com as metodologias escolares.</p> <p>P2.6.4 - ...por terem tido um conjunto de temáticas durante a sua formação académica sobre o desenvolvimento de competências, da auto-estima , sobretudo os de Psicologia Educacional.</p> <p>P3.4.3 – Gente da área das Ciências Sociais e Humanas.</p> <p>P3.6.1 – Eram mais os psicólogos, sociólogos, das áreas das Ciências Sociais e Humanas e tinham alguma familiaridade com os processos de reconhecimento não sendo um processo escolar mas individual.</p> <p>P3.10.1 – A formação parece-me importante na área das Ciências Sociais e Humanas.</p> <p>P4.1.3 – Ao nível dos critérios era o facto de ser Psicóloga (Ciências Sociais</p>

	<p>e Humanas).</p> <p>P2.2.4 - Fui chamada para entrevista, apaixonei-me pela entrevista disse que ia colaborar não como técnica a tempo inteiro, comecei por ir às acções de formação da ANEFA.</p> <p>P2.2.8 - Foram feitas entrevistas, analisadas essas entrevistas e seleccionados os candidatos não só ao nível das habilitações mas também experiência em educação e formação de adultos, empatia estabelecida.</p> <p>P4.1.6 - Vi publicitado e conheci pessoas que me informaram.</p> <p>P4.1.7 - Mandeí currículo para candidatura para ser chamada para entrevista e fui seleccionada.</p> <p>P1.2.1 - telefonaram me a dizer que precisavam de um Profissional de RVCC aqui no Centro de Formação.</p> <p>P1.2.7 – ele [o coordenador] seleccionou as pessoas que achava mais indicadas.</p> <p>P1.2.8 - Davam formação aqui no centro [emprego] e que tinham experiência em formação de adultos.</p> <p>P3.4.2 – na altura privilegiava gente da terra (...), ou gente nova, irreverente que pudesse pegar nesse projecto. [recrutamento]</p> <p>P3.4.5 – Os colegas técnicos que vieram a seguir também foi gente nova, com garra e irreverência e que ajudou a construir o que é o Centro hoje.</p>
	<p>P3.9.4 – Eu acho que estas competências pessoais não fazem parte de funções técnicas mas mais de uma vocação, da predisposição da pessoa.</p> <p>P3.9.5 – Por isso defendo que nem toda a gente pode ser técnico de RVC.</p> <p>P3.9.6 – Para dizer que estas competências técnicas não fazem sentido se não tiver eco numa postura pessoal e numa personalidade com determinadas características que sirvam de âncora à nossa bagagem técnica e científica.</p> <p>P3.10.2 – Já as questões ligadas à área pessoal (...) é tão importante quanto a parte técnica.</p> <p>P3.9.2 – A componente técnica (formação académica, científica e experiencial) e as competências pessoais. [perfil desejável]</p> <p>P3.9.3 - Eu não sou um bom técnico (...) se eu não tiver a disponibilidade de ouvir o outro e dar significado aquilo que o outro diz.</p>
	<p>P1.1.3 - Faz parte do projecto de vida .</p> <p>P1.1.4 - Mas o meu sonho foi ter sempre uma experiência de vida no Alentejo,</p> <p>P3.1.1 – A prioridade era vir estagiar para Évora, para a minha cidade. Soubemos que (...) iria ser uma entidade a avançar com esse projecto.</p> <p>P3.5.1 – Da experiência (...) apercebi-me que me poderia dedicar a uma área mais ligada ao trabalho e educação de adultos.</p> <p>P2.2.5 - Apaixonei-me pelo projecto e fiquei!</p> <p>P2.3.1 - o ser inovador, ser um processo em fase de implementação, trabalho com as pessoas,</p> <p>P4.1.2 - O que me levou foi ser uma coisa nova, eu gosto de estar com pessoas, eu gosto de trabalhar com pessoas.</p> <p>P4.1.8 - Conhecer uma nova realidade... e achei que seria interessante.</p> <p>P1.3.3 – quando já tenho mais conhecimento de determinado processo e vejo que pouco mais há a aprender gosto de mudar para não se cair na rotina.</p> <p>P1.3.4 - Quando caímos na rotina faz-se sempre da mesma forma, ...deixa-se para amanhã... e eu procuro contrariar isso.</p> <p>P1.3.5 - Aceitar novos desafios para aprender um pouco mais.</p> <p>P1.3.6 - como nos CNO em que há metas e a pressão das mesmas, também havia no instituto. Já estava habituada a essa pressão.</p> <p>P2.2.2 - E tomei conhecimento do centro porque eu estava a estagiar no meu último ano de curso Psicologia Educacional</p> <p>P3.5.2 – comecei a ter conversas informais, tertúlias na Universidade e percebi que é isto que eu quero!</p> <p>P2.3.2 - há resultados imediatos e que esses resultados podem despoletar outros resultados e talvez fosse esta característica do processo.</p> <p>P2.3.3 - O estar a trabalhar histórias de vida e poder introduzir certas mudanças naquela forma de viver</p>

	<p>P1.2.2 - Eu já tinha algum conhecimento do processo RVCC porque no centro de Vila Franca nos encaminhávamos também para os CRVCC.</p> <p>P2.2.7 - Já tinha alguma experiência ao nível da formação de adultos.</p> <p>P2.6.9 - Em Junho de 2001.[início funções como Profissional no centro]</p> <p>P2.6.10 - Em Junho de 2004 como coordenadora.</p> <p>P2.2.6 - Já tinha muitas horas de formação dada</p> <p>P4.1.1 - A minha formação era de Psicologia, também tinha experiência como formadora.</p> <p>P4.1.5 - com adultos tinha experiência através da formação no centro de formação</p>
<p><b>C – CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPA DO CENTRO DE RVCC</b></p>	<p>P1.1.2 - então ficámos 4 formadores. Cada um para sua área de Competências-chave.</p> <p>P1.14.1 - Aqui existe um coordenador que além do Centro tem outras funções e face à situação actual da importância dos Centros Novas Oportunidades..fazia sentido um coordenador e um administrativo porque é terrível..</p> <p>P2.3.14 - passar a ter uma equipa a tempo inteiro era importante.</p> <p>P2.3.15 - Até Dez 2002 a nossa equipa era constituída por 4 formadores a horas.</p> <p>P2.3.16 - e em 2003 chegámos à conclusão que não queríamos formadores a horas.</p> <p>P2.11.6 - a equipa era constituída por pessoas muito jovens e se isso é muito positivo ao nível da inovação, da dedicação ao trabalho, não temos outro tipo de responsabilidade acabamos por trabalhar de sol a sol,</p>
	<p>P1.3.14 - Quando eu entrei estava a ANEFA ainda e na altura havia muita formação</p> <p>P1.4.1 - As novas formações que surgiam eu fui a essas formações.</p> <p>P1.4.2 - todos os contactos directos era com a ANEFA..</p> <p>P1.4.4 - eu estava muito aberta para receber tudo o que era novidade encarei-a sempre como uma mais valia.</p> <p>P1.4.9 - Em termos de formação a formação que recebi através da ANEFA achei que foi bastante importante até participei numa acção de formação sobre histórias de vida...</p> <p>P1.4.3 - Nós quando tínhamos dúvidas contactávamos directamente com a Anefa.</p> <p>P2.5.4 - Como éramos poucos centros tivemos muita formação.</p> <p>P2.5.5 - Todos os meses. Em 2003 abrandou...[formação]</p> <p>P2.5.6 - Era mesmo a ANEFA ou a DGFV.</p> <p>P3.14.3 - Houve alguma formação.</p>
	<p>P2.5.7 - Eram um pouco visita guiada por Portugal. [riu-se] em vários lugares. (modelo de formação)</p> <p>P2.5.9 - Então cada centro disponibilizava-se para dinamizar uma oficina de formação.</p> <p>P2.5.10 - Éramos no máximo 25 pessoas numa sala.</p> <p>P3.14.4 - E na altura os seminários eram dois dias.</p> <p>P4.2.1 - Sim as primeiras formações dadas pela DGFV.</p> <p>P4.2.3 - Era muito a partir da nossa experiência, das nossas dúvidas.</p> <p>P4.2.4 - questões reais que tínhamos no contexto de trabalho.</p> <p>P2.5.11 - Havia um clima muito familiar e entre nós falávamos muito e esclarecíamos dúvidas. Em 2003 isso verificou-se ainda...</p> <p>P3.14.5 - A ANEFA decidiu delegar - e eu achei bem - em alguns centros, pelos menos aqueles que estavam a trabalhar melhor, em serem formadores dos outros.</p> <p>P3.15.1 - lam também os avaliadores externos. [formação]</p> <p>P3.15.2 - E havia esses momentos muito importantes ...os contactos informais nos intervalos das formações.</p> <p>P1.4.5 - A partir do ano passado o instituto tem desenvolvido formações e seminário o que é bom!</p> <p>P1.12.10 - ao nível do instituto temos uma mais valia em termos de</p>

	<p>metodologia para dar apoio a estas pessoas que são as formações contínuas, (...).No ano passado usamos muito estas acções de formação não contínua.</p> <p>P1.12.11 - Fazíamos cursos mesmo próprios para aquelas pessoas. Um deles eram as Oficinas de Leitura e Escrita, que são cursos com cerca de 50 horas ou mais.</p>
	<p>P1.9.3 - Não vão aprender nada, se aprenderem é algo residual ao nível da formação complementar.</p> <p>P1.11.3 - Supera isso...com formação complementar indo mesmo ao limite das horas.[défice de competências]</p> <p>P1.12.9 - eu percebo que é um processo muito baseado nas experiências de vida mas pelo menos aqui na população que nos atendemos aqui no Alentejo, se não houvesse um aumento das horas, ou seja, este aumento das horas, fez-nos ficar melhor com a nossa consciência.</p> <p>P1.13.1 - achávamos que o processo de reconhecer competências só com a formação complementar de 30 horas era insuficiente.</p> <p>P2.4.2 - À volta das 6 horas que só iam ao centro para a formação complementar porque o outro tipo de trabalho acabava por ser um pouco voluntariado do próprio formador</p> <p>P2.5.15 - Ter na formação complementar 5/6 pessoas para aquelas horas serem aproveitadas e direccionadas para as necessidades de cada adulto e não tipo pacote de formação...</p> <p>P2.7.3 - Na formação complementar o formador vai dando informação ao Profissional sobre o progresso do adulto</p> <p>P2.7.4 - Durante as sessões de formação complementar o Profissional não está.</p> <p>P4.2.18 - Se em alguns itens não tinham conhecimento poderiam ir aprender mas fora do centro.</p> <p>P4.3.2 - Adquiriam competências até para voltar mais tarde ao centro.</p> <p>P4.3.10 - havia sessões em que era importante eles estarem nas sessões com o profissional e não podiam porque tinham de ir fazer as sessões de formação complementar.[formadores]</p> <p>P4.7.4 - Nessas dificuldades que tinham demonstrado iam para formação complementar.</p> <p>P4.9.8 - Poderiam ir lá fora fazer um curso de informática, voltar e verificar-se se ainda necessitava de formação complementar.</p> <p>P1.10.5 - e as que não conseguiram e delineamos o plano de formação complementar que não é igual para todos.</p> <p>P1.10.6 - Embora se inicie uma turma de formação, há pessoas que poderão ter 2 ou 3 em LC, outras 6,...outras 10 etc e por ai adiante, consoante o que aconteceu na fase do reconhecimento.</p> <p>P2.5.14 - É tentar agrupar esses adultos, criando turmas em função das necessidades.</p> <p>P2.7.12 - Por exemplo se a pessoa vai ter 6 h de MV, então, que aquelas 6 horas sejam úteis. [formação complementar]</p> <p>P2.8.1 - Para aquele adulto e tentamos organizar os adultos por planos mais ou menos similares.</p> <p>P2.5.13 - Os formadores além da análise do portefólio com os profissionais tinham de definir os planos formativos dos adultos.</p> <p>P2.5.16 - Também há uma parte do relatório de avaliação final do adulto que é feita pelos formadores,</p>
	<p>P1.7.7 - O Profissional de RVCC ajuda os adultos a construir o dossier.</p> <p>P1.8.5 - fazer com que o adulto explicita e evidencie no dossier as competências adquiridas.</p> <p>P1.9.5 - Nós vamos dar apoio no sentido de desocultarem aquilo que aprenderam</p> <p>P1.10.4 - cada um analisa previamente os dossiers e nessa reunião falamos sobre as competências que as pessoas conseguiram evidenciar</p> <p>P4.13.1 - Nós ali estamos a limar algumas coisas, a rever coisas que aprenderam.</p> <p>P2.4.13 - o Profissional é o tutor, a pessoa com quem tem mais confiança.</p>



	<p>desde o início até ao final e após final.</p> <p>P3.19.5 - Quando a gente acredita e percebe que faz sentido, mais fácil é para as pessoas perceberem e trabalharem nesse sentido.</p> <p>P4.13.1 - Nós ali estamos a limar algumas coisas, a rever coisas que aprenderam.</p> <p>P4.16.6 - Nós profissionais somos o reflexo daquilo que o adulto vai achar.</p> <p>P2.4.14 - As pessoas têm um cúmplice e é um cúmplice positivo que o auxiliou a atingir aquela meta.</p> <p>P4.16.7 - Se a equipa transmitir esses valores, acreditar nesse projecto e interpretá-lo como tal o adulto vai ver o que realmente é aquilo.</p> <p>P4.16.8 - Tem a ver com a formação da pessoa, a maneira de estar.</p> <p>P2.4.7 - o Profissional de RVCC marcava os júris, contactos com os avaliadores externos, inscrições dos adultos no processo .</p> <p>P2.4.8 - Ainda hoje mantemos (...) o esclarecimento e as informações são dadas pelo Profissional...</p>
	<p>P1.24.13 - abertura à mudança</p> <p>P1.24.14 - E saber trabalhar em equipa.</p> <p>P1.25.1 - saber ouvir o outro.</p> <p>P1.25.2 - saber aceitar a opinião do outro.</p> <p>P1.25.3 - ser assertivo.</p> <p>P1.9.9 - Porque isto é preciso ter um espírito aberto...e de constante questionamento...nos próprios</p> <p>P4.16.8 - Tem a ver com a formação da pessoa, a maneira de estar.</p> <p>P4.17.1 - Gostar do que se faz, tentar gostar do que se faz ...</p> <p>P4.17.2 - no caso do profissional tem de gostar de estar com pessoas.</p> <p>P4.17.3 - disponibilidade para entender aquela pessoa e perceber o que ela tem para oferecer.</p> <p>P4.17.4 - disponibilidade para conhecer aquela pessoa . para ver realmente se aquela pessoa se enquadra neste processo ou não e que alternativas há.</p> <p>P1.24.11 - Eu acho que um profissional de RVCC tem de ser criativo porque ah...porque sendo criativo está sempre a interrogar-se.</p> <p>P1.24.12 - ter capacidade de iniciativa</p> <p>P1.14.4 - O coordenador tem muitas tarefas de execução.</p> <p>P2.4.5 - Na altura o director/coordenador tinha as funções de realização da candidatura, relatórios de avaliação, ..em 2003 apareceu o SIIFSE, o preenchimento da base, as planificações do trabalho, angariar novos parceiros, sessões de divulgação, articulação entre o Centro e a Esdime (...).</p> <p>P2.6.11 - Enquanto pessoa coordenadora do Centro faço parte da equipa da Esdime que organiza e faz os planos de formação anuais, levantamento de necessidades, acreditação ao IQF (DE 3 EM E ANOS)</p> <p>P3.10.3 - tentei sempre manter essa postura crítica (...) era um projecto novo. sentia que tinha algo de mim.</p> <p>P4.15. 8 - Porque o director é o porta voz da equipa.</p>
<p><b>D- FUNCIONAMENTO DOS CENTROS DE RVCC</b></p>	<p>P1.2.6 - Eu comecei logo em itinerância.</p> <p>P1.5.9 - assim que nos tivéssemos um grupo de uma determinada localidade ai 15/20 fichas de inscrição, planeávamos a ida a essa localidade e convocam-se as pessoas para uma sessão de informação colectiva, onde se explicava como funcionava o processo.</p> <p>P2.12.12 - Desde 2004 que as nossas itinerâncias são muito pontuais!</p> <p>P4.2.14 - Nós fazíamos itinerância(...)</p> <p>P4.2.19 - Mais tarde abrimos um protocolo com o centro de formação na área das TIC até a própria ADL ter um centro de TIC – informática e as pessoas serem encaminhadas para esse centro.</p> <p>P4.5.5 - Então nos procurámos criar a itinerância tendo em atenção as formadoras e as profissionais eram divididas consoante a residência isto para não se perder muito tempo em viagens.</p> <p>P4.5.8 - O local para decorrer as sessões, o número de participantes que justificasse essa deslocação.[o necessário para a itinerância]</p> <p>P4.8.9 - Eu acho que era tentar reunir com alguém que tivesse conhecimentos reais dos conhecimentos e aprendizagens dos adultos [na selecção dos locais</p>

	<p>onde realizariam a itinerância]</p> <p>P4.8.10 - Ter conhecimento daquela realidade e o que é possível alterar e ser comum a todos.</p>
	<p>P1.7.1 - nós fazemos reuniões de equipa sempre às segundas-feiras, desde que eu estou cá,</p> <p>P3.20.6 - Em reunião de equipa poderemos dizer o que esteve menos bem e que poderíamos mudar.</p> <p>P4.4.1 - Nos tínhamos semanalmente formalmente uma reunião em que as coisas eram discutidas.</p> <p>P4.5.4 - Nós tínhamos como objectivo que os adultos atingissem o objectivo deles que era ter a certificação e verificámos que não tinham meios para se deslocar.</p> <p>P4.5.6 - E então procurávamos com a disponibilidade das pessoas e a localização das pessoas qual era a forma de conseguir chegar às pessoas e foi assim que surgiu a itinerância.</p>
<b>E - CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE RVCC</b>	<p>P1.4.10 - aquela entrevista que se baseia na história de vida individual e depois inicia logo o processo .</p> <p>P1. 5.1 - Nós aprendemos a fazer a entrevista.</p> <p>P1.5.2 - Faz a primeira entrevista que dura uma hora, nos ensinamos um pouco a voar,</p> <p>P1.5.3 - depois volta, mostra aquilo que é capaz de fazer, ao fim ao cabo é a continuação daquilo que foi feito na entrevista.</p> <p>P1.5.4 - A pessoa vai escrever a sua história de vida.</p> <p>P1.9.1 - A história de vida da pessoa para pensar que pode haver ali um indício a extrair, não é?</p> <p>P1.9.2 - As pessoas não vão deixar a vida à porta , vão entrar com ela .</p> <p>P1.9.4 - Não vão aprender, vão dizer aquilo que aprenderam.</p> <p>P1.9.7 - é um processo completamente diferente do da escola.</p> <p>P1.9.8 - Enquanto na escola aprendem e depois vão praticar, aqui é ao contrário.</p> <p>P2.10.6 - Eu concordo plenamente com esta metodologia mas tem que se ter muito cuidado com o uso desta metodologia .</p> <p>P2.10.7 - Esta metodologia não resulta se tivermos metas físicas muito altas.</p> <p>P2.11.1 - eu concordo tanto, tanto com esta metodologia que deveria ser utilizada noutras áreas: no acesso ao ensino superior, sobretudo em áreas como a medicina, a psicologia, o direito.</p> <p>P4.1.10 - O objectivo era converter aqueles conhecimentos adquiridos pela história de vida ...em escolaridade e equipará-lo para poder ter habilitação quer escolar quer profissional.</p> <p>P4.6.8 - Para nós... fazia sentido aquela metodologia.</p> <p>P3.19.3 - A metodologia das histórias de vida eu já conhecia alguma coisa quando comecei.</p> <p>P1.7.3 - conseguimos fazer sentir que o dossier é o principal do processo</p> <p>P1.7.8 - É reflectir sobre aquilo [materiais postos nos dossiers], que competências adquiriam com aquela experiência, formação, com a leitura do livro,...</p> <p>P1.7.9 - é muito difícil fazerem essa passagem. (situações de vida nas quais se adquiriu competências) [construção do dossier]</p> <p>P1.8.4 - Olhar de uma forma diferente se aquela situação pode ser indício de alguma competências com que o adulto explicita e evidencie no dossier.</p> <p>P1.10.1 - Às vezes até há ali situações de vida e nos nunca olhámos para ela!</p> <p>P1.10.11 - , são obrigadas a fazer todo um retrocesso das aprendizagens que fizeram e passar para o papel.</p> <p>P1.13.2 - O balanço de competências é pôr numa balança as nossas experiências e ver o que é que pesa mais ao fim ao cabo e a determinada altura da minha vida eu vou fazer um balanço.</p> <p>P1.13.3 - E reflectir um pouco sobre a nossa vida, o que é que eu já adquiri, já aprendi até hoje</p> <p>P2.9.8 - Um processo de balanço de competências é o produto final de um</p>

	<p>processo de ensino aprendizagem.</p> <p>P2.9.9 - É reconhecer aquilo que já aprendeu em 15, 20 anos da sua vida...mas não é apenas fazer uma descrição ou relato de vivências. Um balanço de competências é muito mais do que isso!</p> <p>P2.9.10 - É ter consciência do que vivi, do que fiz, do que aprendi, porque é que tirei aquele curso...o que aprendi posterior a isso, isto é o balanço de competências.</p> <p>P4.1.4 - A histórias de vida dele...ao longo do processo ele tomava conhecimento dos saberes que realmente tinha e de que não tinha consciência.</p> <p>P2.10.9 - É uma história de vida viva. É um relato ao vivo.</p> <p>P3.14.2 - O facto de falarmos na história de vida das pessoas não significa que queiramos saber da intimidade da pessoa.</p> <p>P3.17.3 - Era uma metodologia muito de paradigma humanista.</p> <p>P3.17.4 - Uma metodologia em que se privilegiava o contacto com as pessoas.</p> <p>P3.17.8 - Se há coisa que não se herda é o património humano, a nossa história de vida.</p> <p>P3.17.9 - Os outros podem lembrar-se de alguns momentos mas quem lhes deu sentido fomos nós.</p> <p>P3.18.1 - Nós temos que aprender a dar valor a isso. [ao que fizemos ao longo da vida]</p> <p>P4.7.6 - A nossa metodologia foi sempre as pessoas se identificassem com aquela situação.</p> <p>P1.13.6 - Com esse reconhecimento como é que isso funciona para o meu futuro, os projectos para o futuro.</p> <p>P2.9.11 - Porque a melhor forma de reflectir sobre algo não é fazê-lo sozinho, é fazê-lo com alguém que despolete em mim a curiosidade de tentar perceber porque é que fiz, por que é que aprendi, o que sei e o que quero fazer do futuro.</p> <p>P2.10.1 - Porque o balanço de competências implica também trabalhar projectos de vida.</p> <p>P2.10.2 - Fazer o caminho entre o que tenho e aquilo que desejo pode ser mais curto do que aquilo que eu pensava.</p> <p>P2.10.8 - Porque o processo de reconhecimento de competências implica trabalho em grupo e também um trabalho mais individual com o adulto</p> <p>P3.17.5 - Privilegiava a partilha entre o grupo de pessoas. [metodologia]</p> <p>P3.17.6 - E era uma metodologia muito baseada na motivação.</p> <p>P3.17.7 - Motivar os adultos não só para a aprendizagem não formal, informal e formal, para darem valor às experiências que tinham tido.</p>
	<p>P2.10.10 - É a transposição das situações de vida para o referencial é um trabalho moroso por parte da equipa técnica.</p> <p>P2.10.11 - E muito moroso porque eu tenho pessoas com percursos diferentes e para eu conhecer bem o adulto é um processo muito moroso!</p> <p>P3.2.5 - ...cada elemento que ia chegando tínhamos a tarefa de o elucidar, levar a compreender a complexidade do processo, que não era pior ou melhor do que a escola mas diferente.</p> <p>P3.6.3 - A minha função e a dos formadores acabou com o tempo por se ir complementando.</p> <p>P3.7.7 - Começámos por funcionar de forma estanque e depois fomos aproximando os formadores da lógica do processo.</p> <p>P3.8.1 - Nós identificávamos as competências mas os formadores tinham de ter a certeza absoluta que aquilo estava lá através da formação e não através de uma metodologia de confronto entre o que estava no Dossier e o Referencial de CC.</p> <p>P3.8.2 - Foi um caminho que foi desmistificado.</p> <p>P3.8.3 - Houve aqui, progressivamente, um encontro entre o trabalho do profissional e o trabalho de validar aquilo que o adulto demonstrou no dossier.</p> <p>P3.12.2 - Ver o resultado das nossas evoluções e a humildade em reconhecer</p>

	<p>que não estávamos a fazer as coisas bem.</p> <p>P3.8.7 - Passámos de uma fase estanque para uma fase em que as coisas se complementavam.</p> <p>P4.4.3 - Foi fácil porque talvez ninguém tivesse trabalhado naquela área e por isso não havia vícios.</p> <p>P3.8.5 - Há uma ligação que é transversal ao longo do processo. [relação profissional/formador]</p> <p>P4.4.4 - Por causa dessa postura de partilha, de fazer um bom trabalho e funcionámos como equipa.</p> <p>P4.4.5 - Os dossiers eram analisados com todos: os profissionais e os formadores.</p> <p>P4.4.6 - Sempre que os formadores tivessem dúvidas naquela parte do reconhecimento perguntava à profissional e funcionou muito bem essa articulação</p> <p>P4.4.7 - O grupo formou-se naquele momento e a faixa etária também ajuda a que tenhamos os mesmos interesses, motivações... e a disponibilidade.[constituição da equipa]</p> <p>P4.4.8 - Também tínhamos muita disponibilidade para estar com o adulto e procurávamos ver o que era necessário para o projecto funcionar.</p>
	<p>P1.10.12 - os instrumentos é para mediar um pouco as situações de vida e a validação que pretendem</p> <p>P1.10.13 - servem um pouco para as pessoas pensarem a sua vida</p> <p>P1.11.1 - quando escrevem sobre a sua vida ir mais além e ter a iniciativa de reflectir sobre aquilo que estão a escrever e ir mais além daqueles instrumentos..</p> <p>P3.15.9 - o Referencial também era outro material que utilizávamos mais a documentação que a pessoa trazia para o processo.</p> <p>P4.2.7 - tínhamos um formulário de selecção dado pela DGFV</p> <p>P4.7.3 - Nós estávamos atentos a ver onde o adulto tinha dificuldade. Anotávamos na nossa ficha de observação e transmitíamos ao formador.</p> <p>P4.9.3 - O Referencial era a base.</p> <p>P1.5.5 - e...esses instrumentos de mediação eram e são os profissionais de RVC que aplicam.</p> <p>P1.6.1 - Fomos alterando os instrumentos de mediação.</p> <p>P1.10.2 - Sim, o Referencial, os instrumentos de mediação da ANEFA que nós fomos fazendo algumas alterações</p> <p>P2.7.9 - utilizamos muito os instrumentos de mediação que alterámos,</p> <p>P4.8.11 - O Guião de entrevista...adaptávamos os instrumentos de reconhecimento para além da elaboração do dossier que era facultada pela DGFV.</p> <p>P1.6.2 - Os instrumentos de mediação eram todos feitos na nossa presença</p> <p>P1.9.6 - passar as experiências de vida para um dossier , vão ter alguns instrumentos de mediação que vão ajudar a isso mas que não vão ser suficientes.</p> <p>P1.10.3 - os formadores criaram os seus próprios instrumentos para aplicar nas sessões de reconhecimento para aqueles cujas competências não conseguem ver no portefólio - o dossier.</p>
	<p>P1.3.8 - Algumas conseguem demonstrar as competências num determinado período de tempo, outras não conseguem e nos damos o espaço de tempo para demonstrar essas competências.</p> <p>P1.13.8 - Em média são à volta de 6 meses embora as vezes e já tivemos alguns adultos que já foram a júri ao fim de 4 meses.</p> <p>P1.24.8 - um ou outro que temos aí foi possível leva-los a júri sem formação complementar.</p> <p>P2.10.12 - balanço de competências em média demora as 35 horas por adulto.</p> <p>P2.10.13 - Em meses ronda entre os 4 e os 6 meses, se não houver problema na equipa...entradas ou saídas...se não houver nenhum constrangimento que implique a paragem do processo.[inscrição até à validação]</p> <p>P2.10.14 - Em horas pode ir das 40h às 65h.</p>

	<p>P3.18.8 - A construção do dossier pessoal na altura talvez 2 meses e meio, 3 meses...</p> <p>P3.18.9 - Até ir ao Júri 5/6 meses em média.</p> <p>P3.18.10 - ...dependia da capacidade de trabalho, da riqueza das experiências, necessidade também . [duração do processo]</p> <p>P4.9.6 - 2 meses e meio... por volta de 3 meses. (até à validação)</p> <p>P4.9.7 - Depois dependia dos conhecimentos que ele tinha..se demonstrasse tudo mais facilmente chegava este momento de conclusão de júri.</p>
<p><b>F - DIFICULDADES SENTIDAS NO DECORRER DO PROCESSO DE RVCC</b></p>	<p>P1.10.7 - Os instrumentos de mediação os adultos criticam um pouco que se repetem muito, acham que já disseram aquilo noutros instrumentos atrás.</p> <p>P2.8.4 - materiais tem sido uma lacuna ao longo dos anos.</p> <p>P2.8.5 - Não existem instrumentos de suporte às fases ...não há.</p> <p>P2.8.7 - É constrangedor mas não é por nos limitar é por nos fazer sentir a necessidade de criar cada vez mais coisinhas dessas, documentos de registo para estarmos mais seguros das decisões e das avaliações que fazemos.</p> <p>P2.8.8 - Lá está não havia os tais documentos de registo.</p> <p>P3.19.6 - Do Referencial houve dificuldades, na altura, nomeadamente nas 2 áreas críticas digamos assim.</p> <p>P3.19.7 - Eu sei que o Referencial já sofreu alterações desde 2000/01.</p> <p>P3.20.2 - Ele era muito escolarizado sobretudo nestas 2 áreas. [Referencial de CC - MV e TIC]</p> <p>P4.7.7 - nos levámos mais algum tempo...foi encontrar actividades, imaginar porque era desgastante..porque havia pessoas que tinham muitos conhecimentos.</p> <p>P4.8.2 - Depois também ao nível do referencial às vezes não se adequava à realidade e também...e nos tínhamos de ver que a realidade no país , a diferença de outras zonas .</p> <p>P4.8.3 - e acho que foi muito baseado em termos escolares e para os grandes centros</p> <p>P4.8.4 - a parte das TIC para a zona que era e nem toda a gente tinha computador!</p> <p>P4.9.1 - Tentávamos sempre articular tendo sempre em conta as características daquele grupo, daquele estilo de vida com o referencial.</p> <p>P4.9.2- Tentávamos levar o referencial de encontro aquela experiência de vida.</p> <p>P1.8.2 - o referencial de matemática aponta muito..é muito escolarizado.</p> <p>P1.8.3 - Por exemplo, se a pessoa não tem nenhuma situação de vida em que tenha aplicado o teorema de Pitágoras, tem de ver em sala se sabe ou não sabe.</p> <p>P2.14.6 - O do Básico mudou-se o LC, MV, Inglês e não se muda o de Cidadania.</p> <p>P2.14.7 - Aquele referencial exige que a pessoa quase que seja perfeita ao nível das suas competências de cidadania .</p> <p>P2.14.8 - Por isso eu acho que esse referencial deveria ser alterado!</p> <p>P2.14.9 - E deveria ser centrado muito mais em questões de cidadania relacionadas com a organização políticas dos estados liberais porque infelizmente de política..e há um défice de competências nessa área[referencial]</p> <p>P2.15.1 - Na LC acho que está muito bem construído esse referencial.</p> <p>P2.15.2 - o da matemática não me parece mal mas em algumas questões acho que está um bocadinho desajustado</p> <p>P2.15.3 - o de TIC... acho que a exigência do power point ...ah..não faz muito sentido porque a pessoa pode saber trabalhar com outros programas . (...)</p> <p>P3.20.1 - Havia uns critérios de evidência que nós tínhamos dificuldade em trabalhar isso com as pessoas.</p> <p>P3.20.3 - Havia muito termo científico-matemático que muitas vezes nem era perceptível para os formadores das áreas quanto mais para os adultos.</p> <p>P3.20.4 - a situação já evoluiu. [Referencial]</p> <p>P3.20.7 - era complicado desconstruir o Referencial para ser acessível às</p>

	<p>...)</p> <p>P4.2.2 - No início o Referencial trazia-nos dúvidas, decodificá-lo.</p> <p>P4.7.11 - Eu acho que o referencial..era a primeira vez e tinha falhas..tinha uma linguagem muito formal, mesmo nos tínhamos dificuldades em perceber o que era pedido</p> <p>P4.8.1 - Muito formal, muito técnico.[referencial]</p>
	<p>P1.20.1 - vinham muito com essa perspectiva e depois muitos deles acabava por desistir e temos uma grande percentagem de desistências.[ideia de facilitismo]</p> <p>P2.11.5 - E eu explico que andou 20, 30 anos a trabalhar, adquirindo competências e hoje faz provas delas.</p> <p>P2.12.7 - Requer muito de nós. Muitas horas extras. Muito jogo de cintura. (exigência)</p> <p>P4.10.2 - Senti mais dificuldade no sentido de verem que não vinham aprender [dificuldade]</p> <p>P4.10.3 - ou então desmistificar que vinham buscar um certificado! [dificuldade]</p> <p>P4.10.4 - Enquanto eles não demonstrassem..e explicávamos que se não consegue fazer um texto no Word não consegue fazer o 9.º ano!</p> <p>P4.10.5 - E então foi mais alterar esta mudança que levou tempo.</p> <p>P4.10.7 - Acabou por serem os próprios adultos a ver que elas[prof RVCC] não dão nada!</p> <p>P4.10.8 - Todas as sessões nos chamávamos a atenção."Eu só posso reconhecer o que exista.."</p> <p>P4.10.9 - Em termos de comunidade levou mais tempo do que os próprios adultos.[desmistificar a ideia de facilitismo]</p> <p>P4.10.10 - e dizíamos que não somos professoras porque estamos para reconhecer e não para ensinar nada.</p> <p>P4.11.1 - Alterar mentalidades,</p> <p>P4.11.2 - incorporar os próprios conceitos por parte das pessoas que iam ao centro</p> <p>P1.16.4 - Porque em termos do secundário muitas instituições não estão a fazer divulgação nenhuma e do básico íamos as empresas, deixávamos panfletos aqui , ali. Não tem havido adesão.</p> <p>P2.13.1 - A partir do ano de 2005 começámos a sentir dificuldades e foi mesmo pela abertura de novos centros porque nos tínhamos publico de vários concelhos.</p> <p>P2.13.2 - não inscrevíamos pessoas que sabíamos que só íamos trabalhar com elas daqui a 7 meses.</p> <p>P3.19.1 - Na captação de público não havia problema. [dificuldades]</p> <p>P2.11.2 - No ano de 2003 tínhamos um grande problema que era a credibilização deste processo noutras entidades .</p> <p>P2.11.3 - Aconteceu com muita frequência termos certificado adultos que se iam inscrever no ensino recorrente secundário e a escola não aceitava porque os certificados eram ilegais!</p> <p>P2.11.7 - acabamos por ter outras desvantagens em relação à credibilização do nosso processo.[pelo facto da equipa ser jovem]</p> <p>P1.18.6 - as pessoas aumentassem as suas qualificações porque poderiam ser mais reivindicativas ou achavam que não era importante para a entidade ou para a empresa..</p> <p>[explica a não adesão das empresas numa 1.ª fase]</p> <p>P1.18.7 - É como nas empresas. Há um produto novo e tem de ser criado essa necessidade para as pessoas sentirem necessidade de comprar esse produto.</p>
	<p>P1.4.6 - Quando eu cheguei tinha havido uma visita de acompanhamento e desde aí nunca mais houve visita de acompanhamento.</p> <p>P2.14.3 - Nós gostamos de ter a certeza se estamos a fazer bem, alguém com a visão exterior para nos dizer se estamos a fazer bem...(...)</p> <p>P3.2.1 - ...e tivemos o acompanhamento devido da ANEFA na altura.</p> <p>P3.21.1 - Em termos de avaliação externa tínhamos alguns documentos para enviar quer para a ANEFA quer para a DGFV.</p>

	<p>P3.21.4 lembro-me da Dra. Lucília Pinho que era a pessoa que acompanhava os centros só do Alentejo, o que nos dava uma referência. [acompanhamento aos centros]</p> <p>P3.21.5 – Não para resolver todos os nossos problemas mas para nos ajudar a encontrar soluções. Foi um trunfo da ANEFA na altura. [acompanhamento]</p>
	<p>P3.20.5 – internamente nós fazíamos a auto-avaliação no final de cada ano civil.</p>
	<p>P1.4.7 - E o que nós sentíamos era essa falta de acompanhamento.</p> <p>P1.4.8 - Foi aí que falhou um pouco ao longo destes últimos anos.</p> <p>P1.15.1 - e acompanhamento...eu aí também ..sinto que ainda não é muito visível.</p> <p>P2.13.10 - Já não tenho ninguém como referência. Tivemos durante 2 anos a Dra. Lucília Pinho. Era quem fazia todo o acompanhamento do nosso centro e toda a ponte e de outros centros.</p> <p>P3.15.3 – A partir do momento em que a ANEFA terminou esvaziou-se quase por completo esse acompanhamento</p> <p>P3.22.1 – acompanhar, monitorizar, ajudando a encontrar soluções para os problemas. Foi o que não se sentiu com a extinção da ANEFA.</p> <p>P3.22.2 – Julgo que se está a tentar emergir, agora, com as Novas Oportunidades.</p> <p>P4.15.2 - Senti...havia interesse..lá está com era muita novidade não tinham tempo nem disponibilidade para poder fazer esse acompanhamento.</p> <p>P4.10.1 - As dificuldades que senti foi mais a nível de acompanhamento à equipa.</p>
	<p>P2.12.3 - vão porque tem uma carreira o que não acontece nos CNO.</p> <p>P2.12.4 - Os professores nos centros tem deter as mesmas regalias dos professores nas escolas.</p> <p>P3.16.3 – Outra coisa tinha a ver com as carreiras dos Técnicos de RVC.</p> <p>P3.31.2 – é extremamente importante criar carreiras para os Técnicos de RVCC.</p> <p>P3.31.3 – pessoas que já estão há anos nas equipas e não têm carreira: estão a recibo verde!</p> <p>P3.31.4 – É fundamental começar a pensar também por aí o sistema RVCC.</p> <p>P3.31.5 – É uma questão de sustentabilidade das equipas e da vida das pessoas.</p> <p>P2.11.10 - Há um outro problema que ainda hoje se sente que é a integração de novos elementos na equipa.</p> <p>P2.11.11 - É complicado integrar novas pessoas neste processo (...) normalmente duvidam do próprio processo e tem muitas inseguranças.</p> <p>P2.12.5 - A instabilidade das equipas é o que vai acabar com os centros.</p> <p>P4.7.2 - Os formadores ...havia aquele handicap de só haver 2 formadores.</p> <p>P1.15.5 - os formadores estavam a tempo parcial. E isso causava grandes transtornos.</p> <p>P1.15.6 - Eu acho que era fundamental haver 1 contrato a tempo inteiro !</p> <p>P1.6.3 - Na altura parecia haver uma divisão: as Profissionais de RVCC estavam com os instrumentos de mediação, os formadores embora alguns tivessem sensibilidade para análise do dossier, extraíndo de lá competências.</p>
	<p>P1.6.4 - preferiam fazer sessões, ainda no decurso do processo de reconhecimento, em que queriam ver a pessoa em sala a demonstrar determinada competência, em especial ao nível das TIC</p> <p>P1.6.5 - Foi sempre uma batalha que Profissionais de RVCC e formadores sempre tiveram!</p> <p>P1.7.4 - Foi este ano já, que eu estive com um formador de Matemática e lhe disse que o que estava a fazer era reconhecer conhecimentos em sala.</p> <p>P1.7.5 - e estava a reconhecer conhecimentos e não competências.</p> <p>P1.7.6 - Como formador planeiam uma actividade em sala para ver ...e isso na minha opinião não está dentro da filosofia do processo.</p>

	<p>P1.20.6 - acho que estão a aceitar melhor que essa formação faz parte do processo e não estão a resistir tanto.</p> <p>P1.22.9 - Quando comecei sentia muito a necessidade dos instrumentos de mediação para me conseguir orientar e apoiar . Agora já não...</p> <p>P3.6.4 - E havia formadores para quem era complicado validar as competências.</p> <p>P3.13.1 - A grande dificuldade, na altura, era extrair daquilo que a pessoa estava a dizer, aquilo que realmente interessava para o processo de reconhecimento de competências.</p> <p>P1.12.7 - Sentimos muito isso no básico [necessidade de trabalhar muito para que a pessoa demonstre o maior nº competências possível]</p> <p>P1.20.7 - Só com a formação complementar não era suficiente.</p> <p>P3.16.2 - as horas de formação complementar, as 25 horas, para as 4 áreas para cada adulto nós achávamos que era manifestamente pouco para o tipo que pessoas que nos passaram a procurar.</p> <p>P4.8.8 - Nós como centro não podíamos ensinar ..quem nunca pegou num computador não iria conseguir saber... não é?</p>
	<p>P1.16.1 - Só sei que aqui não temos conseguido atingir as metas porque não temos tido...a população aqui não está muito motivada para reconhecer as competências do básico.</p> <p>P2.18.2 - São demasiado elevadas, com equipas reduzidas tendo em conta o número de centros que existe. [metas]</p> <p>P3.16.4 - a outra questão talvez mais financeira a questão das metas físicas e dos números. Não tem tanto a ver com legislação.</p> <p>P2.9.6 - O projecto não financia aluguer de espaços, compra de material informático, quando um das áreas é TIC.</p> <p>P2.12.11 - O atraso sucessivo do pagamento por parte do PRODEP obriga a Esdime a utilizar contas caucionadas.</p> <p>P2.8.11 - acho que não deviam ter mudado a legislação sem sondar os centros.</p> <p>P2.8.12 - E de um dia para o outro passámos a funcionar de outra maneira.</p> <p>P2.9.1 - Sabemos que há determinadas áreas de formação...e há umas que têm mais sensibilidade para essas questões.</p> <p>P2.9.2 - Não, sobretudo ao nível da constituição das equipas. [não acha que as alterações tenham sido benéficas]</p> <p>P1.14.3 - Existe um conjunto de tarefas burocráticas que se nos técnicos fôssemos libertos delas ..era uma mais valia não é?</p>
<p><b>G – ESTRATÉGIAS PARA ULTRAPASSAR AS DIFICULDADES</b></p>	<p>P1.10.8 - Esses instrumentos de mediação alguns até deixamos de utilizar.</p> <p>P1.10.9 - outros fomos alterando.[instrumentos de mediação]</p> <p>P1.10.10 - os outros que fazem parte do dossier técnico pedagógico tem sido alterados pela equipa...</p> <p>P2.6.8 - Já em 2001 tínhamos adaptado... (...) achámos que o kit não se adaptava.</p> <p>P2.15.5 - O de Cidadania é aquele que eu acho que deveria levar uma boa volta!!</p> <p>P4.11.4 - Depois foi reformulado [referencial]. Reformularam alguns itens de competência que eles tinham de demonstrar.</p> <p>P2.8.3 - Uns documentos que nos criámos. [planos formativos]</p> <p>P2.8.6 - Então fomos construindo tudo isso ao longo do tempo.</p> <p>P2.8.9 - Criámos porque tivemos necessidade de ter provas (...) criado por nós.</p> <p>P2.8.10 - Quem um dia nos vier substituir tem de ter um conjunto de informações sobre o passado(..)</p> <p>P2.14.5 - Nos só temos a certeza que uma coisa não funciona depois de a testarmos!</p> <p>P3.15.6 - Na altura tínhamos os tais instrumentos de mediação que eram um ponto de partida (...) e outros que nós optávamos por construir para complementar os instrumentos.</p> <p>P4.7.8 - Foi criar instrumentos para que a pessoa se identificasse com eles..essa foi a dificuldade.</p>



	<p>P4.7.9 - com base no Referencial criávamos os instrumentos para a pessoa demonstrar o conhecimento que estava definido naquele referencial.</p> <p>P4.7.10 - Dependia do grupo..para um grupo funcionava e para outro não...e não podíamos utilizar sempre os mesmos instrumentos.</p>
	<p>P1.15.2 - Vamos fazendo...temos conversado muito e temos tentado resolver.</p> <p>P1.15.3 - Estamos a começar agora a ter.[contacto com outros centros]</p> <p>P1.15.4 - Só nas acções de formação.. Só! [locais de encontro entre os centros]</p> <p>P2.3.11 - Primeiro foi o consolidar 2 anos de experiência, o criar as tais bases sólidas</p> <p>P2.3.12 - Testar tudo e mais algumas coisa de forma a aferir o que produzia mais resultados.</p> <p>P3.13.2 - Com a experiência, com o dia-a-dia foi sendo diferente. Fui ganhando segurança.</p> <p>P3.14.1 - E pronto com a experiência (...) seleccionando melhor a informação que nos interessa.</p> <p>P4.3.6 - Nós estávamos sempre atentos. Procurar outros centros e chegámos a comunicar e tentar sempre combater essas falhas através da troca de conhecimentos quer entre centros quer na equipa.</p> <p>P4.4.2 - íamos esclarecendo algumas duvidas que iam surgindo.[trabalho em equipa]</p> <p>P4.11.5 - Estas reuniões... era importante haver mais porque trazíamos informação de campo que também ajudava a que melhorasse ...</p> <p>P4.11.6 - momentos de reflexão para ambos [centros e DGFV]. [sessões formativas]</p>
	<p>P1.12.8 - o grande reforço em termos de horas de formação foi muito importante.</p> <p>P2.7.10 - na formação complementar (...) Não temos fichas tipo . ...vamos criando à medida que há necessidade.</p> <p>P2.7.11 - Formulamos um conjunto de situações que poderão despoletar o reconhecimento de competências</p> <p>P4.8.7 - Foi a ADL que fez formação.[para resolver défice de competências em TIC]</p>
	<p>P1.16.3 - E mais o boca a boca...a experiência que a pessoa tem. [divulgação]</p> <p>P4.13.5 - explicar que isto não era um facilitismo.</p> <p>P2.11.4 - Marcando algumas , muitas , reuniões com responsáveis do ensino recorrente , instituições de ensino, entidades empregadoras [para conquistar a credibilidade]</p> <p>P2.11.8 - final de 2004 já não foi um problema. Deixou de ser problema. Foram as reuniões que fizemos, os resultados que tivemos, foi ao mesmo tempo o alargamento dos centros.</p> <p>P1.14.2 - E cada vez temos mais afluência em termos de publico. [resultado da estratégia]</p> <p>P1.17.1 - Não sei se foi a comunicação social, as novas oportunidades mas pode ter sido. E do secundário não fizemos qualquer divulgação.</p> <p>P3.4.4 - Jornais de Évora. [estratégias de divulgação]</p> <p>P1.16.5 - com o secundário começámos a verificar mais procura do básico.</p> <p>P2.11.9 - Havendo mais centros era mais conhecido o processo e menos duvidoso .</p>

	<p>P3.9.1 - E havia que criar a carreira de Técnico de RVC porque era uma nova área que estava a emergir.</p> <p>P2.14.1 - Eu acho que há uma coisa positiva permanentemente que é a inclusão das DREducação neste processo de acompanhamento dos centros.</p> <p>P2.14.2 - São estruturas mais próximas de nós e mesmo que não tenham respostas acabamos por nos sentir mais acompanhados. Como um apoio. Acaba por ser positivo.</p> <p>P3.15.4 - É um desafio à ANQ não deixar cair o sistema...</p>
<p><b>H- AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE RVCC NA VIDA DOS ADULTOS CERTIFICADOS</b></p>	<p>P1.17.3 - O que nos transmitem é que pelo menos serviu para elevar a sua auto-estima.</p> <p>P1.17.13 - ...mais o pessoal que está ali em ebulição, a auto-estima.</p> <p>P1.17.14 - Ao fim de seis meses, já não apontam tanto esse facto. É mais o exterior.</p> <p>P3.23.6 - Mais autonomia, mais auto-confiança e mais auto-estima.</p> <p>P4.11.13 - Para as pessoas mais humildes acho que até acabou por ser mais importante a questão pessoal.</p> <p>P1.17.2 - Quando é na final da sessão de júri as pessoas ficam muito emocionadas com a passagem por este processo.</p> <p>P1.17.12 - O dia do júri..sentem-se muito..tinham esquecido de ser elas próprias e o processo lembra-lhe que afinal aquilo que aprenderam foi importante.</p> <p>P3.18.4 - Eram novas pessoas, fisicamente iguais, mas a vida agora tinha outro sentido.</p> <p>P3.18.5 - Houve alguém que as alertou que aquilo tinha valor e algumas pessoas começaram a ser egoístas no bom sentido.</p> <p>P3.23.5 - E houve contributos sobretudo a nível pessoal.</p> <p>P4.6.7 - Eles tomavam consciência que a nível pessoal também era uma grande satisfação.</p> <p>P4.12.2 - Em termos pessoais, se bem que não era a prioridade, acabou por ser valorizante para eles porque lhes trouxe maior segurança pessoal.</p> <p>P4.11.8 - Entre os adultos, à medida que o processo ia decorrendo iam interiorizando de que tinham de trabalhar. [consequências das medidas tomadas] [responsabilidade e autonomia]</p> <p>P4.11.10 - ...aqueles que não tinham tantos conhecimentos mas que interiorizaram que os tinham de demonstrar por si próprios.</p> <p>P4.12.9 - Aquilo começou a desencadear neles mais perspectivas de futuro...e nunca tinham posto essa questão.</p> <p>P4.12.10 - Eles próprios começaram a ser mais exigentes...</p> <p>P4.11.12 - E em termos pessoais sentiam-se mais confiantes.</p> <p>P4.12.5 - Porque eles próprios iam buscar essa auto-confiança que ganharam.</p> <p>P3.23.4 - e houve os tais que...conseguiram progredir na carreira.</p> <p>P3.22.5 - A nível pessoal há pessoas que fizeram o processo RVCC que não foram promovidas (...) houve algumas felizmente que o conseguiram.</p> <p>P4.6.4 - Poderem progredir a nível profissional, mas depois acabava por ser uma realização pessoal</p> <p>P4.6.5 - mas acho que o incentivo imediato era o profissional e foi isso também...</p> <p>P4.6.6 - Eu acho que era mais pela questão profissional...</p> <p>P4.11.11 - a nível profissional foi o que mais se destacou porque já vinham com esse objectivo.</p> <p>P4.12.3 - . E uma melhor qualidade para a vida deles porque subiam, podiam ficar com contrato e entrarem no quadro e ter uma maior garantia em termos familiares, também era uma mais valia.</p> <p>P3.23.1 - Houve outros que mudaram de emprego</p> <p>P3.23.2 - outros criaram o próprio emprego</p> <p>P4.12.12 - O avaliador externo alertou-os e isso desencadeou também que algumas pessoas pudessem criar o seu próprio emprego (...)</p> <p>P1.17.7 - E algumas delas é uma forma de ter acesso à formação profissional</p>

	<p>P1.20.3 - pode induzir aqui uma atitude diferente, mais positiva em função das aprendizagens - não da escola - das competências que se adquiriram ao longo da vida. [atitude]</p> <p>P3.23.7 - É em muitos casos, aquilo que eu chamei, na altura, como o aumento do "fluxo emocional na aprendizagem", ou seja, há uma maior predisposição dos adultos que passam pelo Processo RVCC....</p> <p>P3.23.8 - na sua maioria, há um aumento motivação para a aprendizagem informal e formalmente</p> <p>P3.23.11 - é o facto de existirem pessoas que o reconhecimento de competências de nível básico foi importante para si próprios (...) e passados 4 ou 5 anos, ainda o estão a construir. [atitude]</p> <p>P3.18.3 - na minha Folha em Branco no fim era importante ver a evolução da pessoa.</p> <p>P3.23.9 - e depois há uns exemplos bons, felizmente, de pessoas que fizeram o processo RVCC para incentivarem os filhos nos estados adultos.</p> <p>P3.23.10 - também serviu para incentivar os filhos a continuar na escola (...) houve alguns adultos que chegaram a relatar nas sessões que estavam ali por si próprios e pelos filhos.</p> <p>P4.12.4 - . Em termos familiares já podiam ajudar os mais pequenos no computador ...</p> <p>P1.19.2 - havia pessoas que vinham fazer o processo e não divulgavam, não diziam a ninguém que o estavam a fazer. E como é que nos descobrimos isso?</p> <p>P1.19.3 - há muitas pessoas de diferentes localidades que querem fazer o processo aqui porque não querem no sitio onde residem.</p> <p>P1.19.4 - Há aqui uma mudança cultural e social de atitude dos adultos face às aprendizagens porque se falarmos em escola para adultos é complicado (...)</p> <p>P4.11.9 - A nível cultural/social (...) é o facto das pessoas que passaram pelo processo RVCC transmitirem às outras o que é o processo, porque é que é importante e o que possibilita</p> <p>P4.12.1 - Em termos de comunidade acabou também por ser importante porque alguns tornaram-se mais participativos , mais confiantes e então começaram a participar mais nas actividades.</p>
<p><b>I - AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NA VIDA DOS ENTREVISTADOS</b></p>	<p>P1.12.5 - porque se nós as encaminharmos para o ensino recorrente ou para a formação as pessoas não estão muito motivadas .</p> <p>P1.12.6 - Algumas estão a trabalhar e não podiam fazer formação durante o dia.</p> <p>P1.16.2 - As pessoas são muito limitadas em termos de projecto. Vivem muito o dia a dia.</p> <p>P1.18.4 - portanto se calhar ...o processo começou a ser cada vez mais conhecido. [envolvimento pessoas, ...]</p> <p>P1.19.1 - pessoa adere porque tem conhecimento que aquilo pode ser uma mais valia.</p> <p>P1.24.10 - E assim se são pessoas , com iniciativa , com uma história de vida bastante rica conseguem fazer este trabalho em casa e só com o nosso apoio. Portanto este processo é o indicado para essas pessoas.</p> <p>P4.12.15 - Acho que o processo em si é importante desde que a equipa e as pessoas o levem a sério</p> <p>P4.13.2 - a formar ali um pequeno ponto de partida..para sonhos que não tiveram oportunidade de conseguir enquanto jovem.</p> <p>P4.13.3 - Que era um ponto de partida...mas que não parassem porque através deste processo poderiam atingir o 12.º ano</p> <p>P4.13.4 - Havia lá miúdos que me apareciam com 18 anos...com insucesso que não conseguiam concluir..tentava-se ver que condições é que eles tinham...quais as causas do insucesso escolar e tentar que concluíssem ...</p> <p>P4.13.7 - Para jovens é o contexto escolar.</p> <p>P4.13.8 - Para o adulto era uma mais valia porque os conhecimentos já estavam adquiridos!</p>

	<p>P1.3.7 - Neste projecto [RVCC] nós estamos com a pessoa o tempo necessário, trabalhamos ao ritmo da pessoa.</p> <p>P1.3.9 - Portanto existe um acompanhamento desde o início.</p> <p>P1.24.6 - Isto para dizer claro que acredito neste processo!</p> <p>P1.24.7 - Há competências que podem ser reconhecidas e serem validadas e serem equivalentes a uma certificação escolar e não podia estar se não acreditasse</p> <p>P2.3.4 - Podemos ajudar a pessoa a valorizar-se mais</p> <p>P2.3.5 - e partindo de uma maior valorização pessoal há o atingir outros resultados.</p> <p>P3.13.3 - Apercebi-me que nós não somos o centro do mundo e que há pessoas que têm experiências de vida extraordinárias. (auto-conhecimento do próprio profissional de rvc]</p> <p>P3.21.2 - É um caminho muito próprio que exige muito das pessoas, que as pessoas se envolvam.</p> <p>P3.7.1 - Um ano e meio, 2 anos foi o que demorou a perceber este processo.</p> <p>P3.10.5 - Agora...o percurso foi sendo desgastante nos 3 anos que eu estive no CRVCC... foi até Julho de 2004.</p> <p>P4.13.9 - É muito importante o trabalho de campo...basicamente o que me deu mais experiência foi ..onde eu aprendi mais foi mesmo no dia a dia.</p> <p>P1.21.3 - Que sempre houve uma certa exigência da ANEFA de não se fazer exercícios ,</p> <p>P1.23.7 - se as pessoas perceberem que estamos a dar valor aquilo que elas escreveram..isso é muito importante!</p> <p>P4.16.4 - E eu acho que o centro rvcc teve sempre como base essa exigência pela qualidade porque era bom para todos e as pessoas compreendiam isso porque as pessoas acabam por compreender.</p> <p>P1.17.4 - Depois com base naquele tratamento dos questionários que nos fazemos após os 6 meses, muitas pessoas que são activas e que conseguem subir na carreira.</p> <p>P3.22.3 - Há 2 formas de ver esse contributo: uma mais formal que era o tal questionário que nós fazíamos e se enviava para o adulto responder após 6 meses/1 ano.</p> <p>P4.12.11 - ... no final de cada ano tínhamos um inquérito que tínhamos de responder para a Direcção. Era contacto telefónico com o adulto...de 6 em 6 meses.</p> <p>P4.12.14 - após a sessão de júri eles tinham responder a um inquérito de avaliação processo e onde entrava uma questão da perspectiva futura, se ia continuar a estudar</p> <p>P2.4.15 - Então após atingir aquela meta muitos dos adultos continuam a contar com o Profissional para as dúvidas,</p> <p>P3.22.4 - Outra através do contacto informal. Exemplo disso foi a feira...</p> <p>P4.12.13 - ..eles próprios sentiam vontade de vir contar o que lhes tinha acontecido.</p> <p>P1.18.1 - O que nós sentimos é a nível...é que as empresas estão a olhar para este processo de uma forma diferente, que pode ser uma mais valia para os funcionários. [reconversão profissional]</p> <p>P1.18.3 - Havendo este envolvimento da empresa, as pessoas sentem a própria responsabilidade.</p> <p>P1.18.5 - Outros benefícios se tiver quadros mais qualificados..[refere-se às empresas]</p> <p>P3.2.2 - O RVCC era uma coisa nova na altura.</p> <p>P4.5.3 - Foi muito importante.[itinerância]</p> <p>P1.19.5 - Como em termos políticos houve um envolvimento, os meios de comunicação social também houve um envolvimento.</p>
	<p>P1.21.5 - não exista gente suficiente para fazer os acompanhamentos no local mesmo aos próprios centros.</p> <p>P1.21.6 - Eu acho que era mesmo importante ir ao local, ver como se faz, falar com as equipas, aquela equipa!</p> <p>P1.21.8 - Em termos de recursos humanos não sei se vai ser possível!</p>

<p><b>J - PERSPECTIVAS FACE AO FUTURO DO PROCESSO DE RVCC</b></p>	<p>P1.23.2 - Acho que deveríamos apostar muito aí nas entidades superiores e das equipas de acompanhamento.</p> <p>P2.19.5 - era importante a avaliação e o acompanhamento dos centros .</p> <p>P2.19.6 - O ideal era um conjunto de centros ter um técnico de acompanhamento e esse técnico era responsável por fazer o acompanhamento às sessões de reconhecimento aos portefólios, organização dos dossiers técnicos-pedagógicos...</p> <p>P2.19.7 - Não há ainda possibilidade porque há muitos centros e poucos técnicos.</p> <p>P3.15.5 - Tem de haver uma melhoria do acompanhamento face ao que a DGFV fez aí isso tem!</p> <p>P4.15.6 - Conhecer a realidade. Ouvir...ter tempo para ouvir realmente as equipas.</p> <p>P4.15.7 - Direcção , agora agência, tem de ir ao encontro ...dos directores/coordenadores.[monitorizar]</p> <p>P4.15.5 - Eu acho que é o acompanhamento por equipas a nível da Direcção. [referia-se ainda à DGFV entretanto já extinta e substituída pela ANQ]</p>
	<p>P1.21.9 - E quando nós estamos a fazer as coisas de uma forma muito acelerada não temos tempo para nos auto-criticarmos.</p> <p>P1.23.1 - Eu acho que a credibilidade social nunca a deveríamos esquecer e por isso é que eu tenho o receio ...mencionando esta questão das metas..</p> <p>P1.23.3 - Uma imagem social consolidada e eu acho que vem tudo por acréscimo!</p> <p>P1.23.4 - Se acreditarem no nosso trabalho, aceitam as metodologias, aceitam o que tem de fazer, mesmo a evolução no decorrer do processo.</p> <p>P1.23.6 - Para o básico eu acho que está! [credibilidade]</p> <p>P2.18.3 - Os centros de formação faziam a dupla certificação porque têm competências para o fazer , os privados o reconhecimento de competências e as escolas fariam as certificações e as formações complementares, ou as formações de curta duração que sejam identificadas nos adultos.</p> <p>P2.18.4 - os profissionais faziam o reconhecimento de competências no centro e articulavam com a escola (...)</p> <p>P3.16.5 - Havia que criar um artigo na legislação que vinculasse uma relação entre quantidade e qualidade dos Centros. [referência aos meios legais]</p> <p>P3.26.3 - Não é de um dia para o outro que vai interiorizar uma função que vai contra aquilo que fez toda a vida e estudou na universidade!</p>
	<p>P2.20.1 - eu acho que uma avaliação externa que não seja tendenciosa.</p> <p>P4.14.7 - Acho que os centros deviam ter...o trabalho devia ser vigiado no sentido de ter alguém que tenha conhecimento do trabalho a desenvolver, o tipo de metodologia que aquele centro utiliza. [garantir a qualidade]</p> <p>P4.15.1 - É mais um acompanhamento com um certo rigor.</p> <p>P4.15.3 - Deve haver capacidade de resposta, um acompanhamento cuidado, ver o que se passa com a metodologia.</p> <p>P4.15.4 - e o próprio centro em si ser exigente, ver se os objectivos estão a ser alcançados, tentar ver que com qualidade também se conseguem atingir as metas, [auto-avaliação]</p> <p>P4.16.5 - Por isso é que eu acho que é importante a pessoa ser rigorosa.(...) Isso reflecte-se no RVCC como nas faculdades, escolas secundárias.</p>
	<p>P2.19.8 - Eu acho que enquanto tutela deve criar uma rede técnica distribuída pelo país e uma das formas é aproveitar as estruturas regionais que já estão criadas.</p> <p>P2.19.9 - Agora as estruturas regionais necessitarão de mais técnicos para fazer este acompanhamento. Mas era aproveitar uma rede já existente.</p>
	<p>P1.20.12 - Agora...o meu receio tem a ver um pouco com a experiência que eu já tenho: quando há muita exigência em termos das metas e porque muitas entidades só conseguem sobreviver se tiverem apoios.</p> <p>P1.21.4 - agora com esta exigência, com os focos todos colocados em nós... em termos políticos, de concretização de metas, de números, de aumentar até 2010...não haja..as coisas sejam feitas de uma forma muito acelerada e não haja tempo;</p>

	<p>P2.19.4 - Maior financiamento que nos permita ter outro tipo de recursos que nos levem a uma maior qualidade dos processos.</p> <p>P3.26.1 - Mas a médio prazo, penso que os resultados que estes centros obtiverem são determinantes.</p> <p>P3.26.4 - É uma mudança social e cultural de atitude que é, na minha opinião, totalmente contraproducente para os resultados que pretendem no domínio dos CNO.</p> <p>P3.26.6 - ...tenho medo que as estatísticas se tornem mais importantes que o espírito dos CNO, nomeadamente dos CRVCC.</p>
	<p>P1.21.2 - Fenho receio que fique muito escolarizado.</p> <p>P4.15.9 - se nós pensarmos só nas metas acredito que em alguns centros seja muito complicado pensarmos nos princípios!</p> <p>P4.16.1 - se fizermos um trabalho sério com exigência é uma mais valia para todos, para o centro e para o adulto.</p> <p>P4.16.2 - e vê que aquilo é credível e merece aquele cargo pelo trabalho dele! e depois se não for credível vão arranjar outros critérios..e ter o 9 ano não vai valer de nada!</p> <p>P4.16.3 - em tudo há bons profissionais e maus profissionais mas acho que se nos formos exigentes é uma mais valia para todos!</p>
	<p>P2.18.5 - Ou reduzir metas ou então dar a possibilidade de optar pelo nível de qualificação que querem fazer. [soluções]</p> <p>P2.18.6 - Até era melhor para as equipas porque se dedicavam de corpo e alma só aquele nível.</p>
	<p>P1.21.7 - Agora o alargamento acho ótimo.</p> <p>P2.5.1 - muitos dos certificados em 2002, 2003 estão a voltar para fazer o secundário. [confiança social]</p> <p>P4.14.2 - Os centros são importantes, deve haver e há população para este tipo de centro, da resposta que requer. Mas não vamos banalizar sem haver um cuidado prévio.</p> <p>P4.14.3 - Se ele for cuidadoso há vantagens: é possibilitar às pessoas ter uma alternativa de atingir o seu objectivo que de outra forma não teriam.</p> <p>P4.14.6 - Vejo da mesma forma. Desde que for com cuidado (...) Se for feito com critérios rigorosos, com cuidado</p>
	<p>P2.21.1 - O que é ameaça é às vezes querermos mais do que aquilo que podemos ter no momento.</p> <p>P2.12.13 - Com a abertura de novos centros ficámos sem publico! (...diz os números)</p> <p>P2.17.7 - As desvantagens prendem-se claramente com o facto de nós não termos em Portugal público suficiente para estes centros todos, isto se levarmos à risca a metodologia e filosofia do processo.</p> <p>P3.25.6 - Eu penso que o alargamento do número de centros muito rápido como está a ser, pode não ser benéfico.</p>
	<p>P2.17.4 - As vantagens é o estarmos mais próximos de quem necessita e sabemos que há pessoas que tem poucos recursos e não tem forma de se deslocar.</p> <p>P2.17.5 - Mais centros existe uma maior probabilidade de haver um centro próximo da minha residência.</p> <p>P2.17.6 - conhecer o nosso publico e os recursos que temos é outra vantagem (...)</p> <p>P1.21.1 - E é preciso amadurecer um pouco com a própria experiência e aprender muito sobre este processo.</p> <p>P2.20.2 - Se calhar o ideal era haver uma avaliação externa que fosse complementada por uma avaliação interna. Estamos sempre a falar no ideal.</p> <p>P4.14.1 - Eu acho que ...devia de haver um estudo, um balanço sempre para se ver a necessidade com calma..para não banalizar ...</p>
	<p>P3.26.2 - um alargamento faseado, sustentado das equipas do terreno</p> <p>P3.26.5 - E só há uma maneira desse alargamento resultar: ou esses 270 centros são acompanhados por uma comissão, eventualmente, criada especificamente para o efeito (...) ou então, estaremos daqui a 3 anos a falar</p>

	<p>de centros que até trabalham mas não com aquela qualidade que se pretende.</p> <p>P1.11.4 - Perguntam-nos muito se não existe um esquema por que se possam orientar mas não há esquemas senão começa a ficar tudo uniforme no mesmo esquema do básico.</p> <p>P1.11.5 - Por isso é que nos não estamos a criar, de momento, instrumentos para o secundário. Para a pessoa sentir a responsabilidade de fazer algo único.</p> <p>P1.11.6 - E decidimos que iríamos fazer uma entrevista o mais aprofundada possível para que a pessoa nos explicasse todas as experiências de vida que foi adquirindo, as passagens, o que é que foi aprendendo em cada sitio que esteve.</p> <p>P1.11.7 - a autobiografia é o primeiro passo de construção do portefólio.</p> <p>P1.11.8 - Quando está a fazer a autobiografia perguntar sempre porquê?</p> <p>P1.11.9 - depois a partir dali ler a sua autobiografia e ver que pontos fortes evidencia em termos de competências para depois construir o portefólio.</p> <p>P1.11.10 - fazer a passagem da autobiografia para o portefólio.</p> <p>P1.11.11 - E quando não sabe : consultar consultar informação, ir à biblioteca, pesquisar na Internet isto porque o adulto tem de demonstrar competências no nível privado, profissional, macro-estrutural,...</p> <p>P1.12.1 - Portanto contextualizar e questionar-se quando está a fazer o portefólio.</p> <p>P1.12.2 - A construção da autobiografia é a primeira etapa para a construção portefólio.</p> <p>P1.12.3 - Em termos do secundário pela experiência que estou a ter ainda é cedo para estar a falar.</p> <p>P3.27.5 – É um ponto forte – o ser flexível. [Referencial de CC –NS]</p> <p>P3.27.7 – a pessoa não tem de demonstrar as 88 competências do Referencial mas se situar entre 44 e 88, o que permite flexibilizar, indo de encontro aos temas fortes da pessoa.</p> <p>P3.27.8 – na minha opinião é um elemento que motiva o adulto neste processo.</p> <p>P1.17.8 - algumas terão ...não conseguirão demonstrar competências ao nível secundário mas nos também já estamos a preparar as pessoa para na altura da entrevista no sentido de que este processo muito dificilmente só com o eixo de reconhecimento a pessoa consegue a certificação do nível secundário.</p> <p>P1.17.9 - Portanto vai haver necessariamente uma fase de formação.</p> <p>P1.17.10 - E apontamos já para os cursos EFA. Ficam sensibilizadas que poderão ter estes dois momentos: o de reconhecimento e o de formação. A</p> <p>P1.17.11 - Poderão ir a júri validar algumas competências mas depois terá de enveredar por um curso EFA e já não precisa de validar aquelas.</p> <p>P1.18.2 - Temos aí mais inscrições para os secundário o que é bom.</p> <p>P1.21.10 - Tem sido implementado de forma faseada mas os intervalos não têm sido muito grandes.</p> <p>P1.21.11 - O que eu acho ao nível do secundário: é um referencial bastante complexo</p> <p>P1.22.8 - Os outros centros [IEFP]construíram muitos instrumentos de mediação e olhe muito sinceramente não sei o que é o melhor. [rvcc ns]</p> <p>P1.22.10 - Sem eles as pessoas conseguem dar mais [instrumentos mediação]</p> <p>P2.22.1 Em relação ao referencial de secundário está muito bem construído!</p> <p>P2.22.2 - Está muito bom aquele referencial.</p> <p>P3.27.3 – Com um grau de complexidade mais exigente. [Referencial de CC –NS]</p> <p>P3.27.4 – Uma estrutura de referencial diferente, mais complexa, mais flexível.</p> <p>P3.27.6 – um dos requisitos para a pessoa entrar neste processo é saber identificar esses núcleos geradores/temas fortes que possam ser associados à</p>
--	---

	<p>sua experiência de vida...</p> <p>P3.12.3 - O grande desafio dos técnicos de RVC e de outros é daqui a uns anos sermos capazes de trabalhar os dois níveis, os 2 referenciais com equipas fixas, técnicos que são capazes de trabalhar os 2 níveis ao mesmo tempo, consoante o adulto que chegue.</p> <p>P3.27.1 - A extensão ao secundário, na minha perspectiva penso que era lógico.</p> <p>P3.27.2 - O secundário aparece para elevar o nível de qualificação dos portugueses e também tem eco na vontade dos portugueses, das próprias pessoas.</p>
	<p>P1.20.3 - Esse é o grande desafio do sistema RVCC nos próximos anos: não sobressair do sistema escolar, existir com ele e afirmar-se como a escola se afirmou.</p> <p>P1.19.4 - O sistema RVCC acaba por estar dentro da escola agora com o CNO. Acredito que não seja fácil as pessoas assimilarem isto de um dia para o outro, mas penso que é possível!</p> <p>P3.25.5 - É preciso que o país evolua em termos de qualificação das pessoas para nos chegarmos à frente em termos de pelotão da União Europeia!</p> <p>P3.28.2 - O sistema em si...eu acho que há uma coisa que tem de ser urgentemente feita por quem de direito (...) a nossa cultura está muito voltada para a escola e eu ainda não vi, ou vi muito pouco, debates, conferências, notícias sobre o sistema RVCC!</p> <p>P3.28.3 - Acho que passa por divulgar amplamente o sistema.</p> <p>P3.28.4 - agora começa-se a pensar a transformação da escola, o papel da escola como CNO (...)</p> <p>P3.28.5 - há que começar a pensar que o sistema RVCC cabe com a função da escola, cabem os dois no mesmo mundo.</p> <p>P3.28.6 - São sistemas diferentes são! [escola/rvcc]</p> <p>P2.19.1 - Durante um ano, ou ano e 3meses, deveria ser feita por 30 ou 40 centros a nível nacional de forma a que a equipa que criou o nível secundário pudesse fazer um melhor acompanhamento a essas equipas, a esses centros.</p> <p>P2.19.2 - Daqui por uma ano avançariam os outros centros...já com materiais, pessoas certificadas..</p> <p>P2.19.3 - Tal e qual os centros experimentais ..e depois na fase de alargamento (..) dar a escolher aos centros se querem trabalhar com um nível ou com outro. Ou com os dois.</p> <p>P3.28.1 - No entanto, o processo de rvcc do secundário está muito verde, está no arranque.</p> <p>P3.29.1 - Fazer referência ao facto dos referenciais terem necessariamente que evoluir. Não podem ser documentos acabados.</p> <p>P4.12.12 - Mas isto evoluirá para um sistema RVCC que se alargará às licenciaturas, por exemplo, aos Mestrados, poderá ir por aí.</p> <p>P4.11.9 - Poderá passar por integrar o sistema RVCC nas avaliações de desempenho ou nas formações profissionais das pessoas.</p> <p>P3.17.1 - Há aqui uma janela de oportunidade que eu penso que pode ser boa que são as formações de curta duração. As 25 horas...50 horas mais as 100 no máximo.</p> <p>P3.17.2 - Uma janela de oportunidade quer para os adultos, quer para as equipas resultando em percursos formativos de curta duração que podem ajudar, em muito, à concretização de processos de reconhecimento de competências, com qualidade e exigência... [aumento das horas de formação complementar]</p>
<p><b>L - EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL</b></p>	<p>P1.25.4 - Crescimento, mudança. [pensou um bocado] e auto-conhecimento!</p> <p>P2.20.5 - As linhas que eu defini foi sempre um trabalho individualizado no sentido de respeitar as características do adulto, as suas necessidades e as suas especificidades.</p> <p>P2.20.6 - Cada pessoa é uma pessoa, cada situação é uma situação e nós temos de nos habituar a essa situação e criar o melhor percurso dentro do processo consoante a situação que a pessoa nos apresenta.</p> <p>P2.20.7 - O balanço de competências...nunca formatar o processo de usar os</p>



	<p>mesmos instrumentos para as mesmas pessoas!</p> <p>P3.18.6 – Foi uma metodologia muito pensada na motivação, no tal click! (...) em grupo gerava-se esta dinâmica e em individual também, baseado na mesma motivação, no dar sentido, dar valor.</p> <p>P3.30.3 – Respeita os ritmos e os tempos de cada adulto e os espaços de cada adulto partindo de um princípio de EFA que é aquilo que a pessoa já sabe.</p> <p>P4.15.11 – A qualidade, o respeito, o profissional tem de ser exigente como o adulto que está à sua frente. [princípios da Educação formação adultos]</p>
	<p>P3.30.1 – o sistema e o processo RVCC, na minha opinião, cabem totalmente naquilo que está estipulado na Educação e Formação de Adultos.</p> <p>P3.30.5 – ...reconhecer competências pressupõe que nós estejamos a trabalhar com adultos a partir daquilo que as pessoas sabem.</p> <p>P3.30.6 – Enquanto se falar do reconhecimento de competências no sentido de dar valor às aprendizagens informais e não formais que é isso que é o processo RVCC.</p> <p>P3.30.4 – No processo RVCC cabem totalmente os pressupostos da Educação e Formação de Adultos.</p> <p>P4.13.6 – Para pessoas que tinham muitos conhecimentos mas não tinham o reconhecimento nível de habilitações porque por determinadas circunstâncias da vida não tiveram.</p>
	<p>P3.30.7 – Até aqui havia o ensino recorrente e a aprendizagem formal mas com o sistema RVCC é que se veio dar valor às aprendizagens informais e não formais que decorreram ao longo da vida das pessoas.</p> <p>P3.31.1 – O adulto sabe coisas e é disso que temos de partir para desenhar o plano de reconhecimento ou de formação em função daquilo que é a retrospectiva da pessoa. Nesse sentido acho que cabe completamente na lógica da EFA.</p> <p>P3.30.2 – A Educação e Formação de Adultos abrange todo o tipo de processos, meios de aprendizagem formal, informal e não formal e o processo RVCC dá voz a isso.</p>
	<p>P2.20.3 – Este processo contribuiu sobretudo para eu construir essas linhas porque como eu disse quando eu estava a terminar o curso nunca pensei em vir trabalhar na área de educação e formação de adultos.</p> <p>P2.20.4 – E já não me imagino a trabalhar noutra área que não esta!</p>
	<p>P2.12.1 – Numa competência estão inerentes 3 ou 4 aprendizagens distintas.</p> <p>P2.12.2- Por isso, o que nós reconhecemos são competências não são aprendizagens.</p>
	<p>P4.14.4 – Muitas vezes os adultos dizem que não fiz pelo recorrente porque [referindo-se ao discurso dos adultos]“é muito complicado eu trabalhar por turnos e é muito complicado eu sair às 6 do trabalho, sair às 7 da manhã e estar até à meia noite numa sala de aula”.</p> <p>P4.14.5 – E acho que deve de haver, é mais uma oferta, uma alternativa da pessoa concluir a sua escolaridade e demonstrar o seu conhecimento. [Sistema de RVCC]</p>



*ANEXO 11*  
**Matriz de codificação das entrevistas**  
**(categorias/subcategorias/conteúdo dos indicadores)**

---



**MATRIZ DE CODIFICAÇÃO DAS ENTREVISTAS  
(CATEGORIA/SUB-CATEGORIAS /CONTEÚDO DOS INDICADORES)**

*Directores/Coordenadores dos Centros de RVCC*

<b>Categoria</b>	<b>Sub-Categoria</b>	<b>Conteúdos dos Indicadores</b>
<b>A</b>  <b>CONTEXTO TERRITORIAL</b>	A qualificação no território	Baixos níveis de escolaridade
		Elevar os níveis de qualificação dos adultos com potencial de competências
		Elevada taxa de analfabetismo
	Características económicas e sociais	Potencial do tecido empresarial
		Baixa densidade populacional/dispersão da população
		Meio predominantemente rural
	Histórico da actividade da instituição	Dificuldades de emprego
Dar continuidade às linhas de intervenção da instituição		
<b>B</b>  <b>CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPA</b>	Perecurso Profissional do Director/Coordenador do Centro	Desenvolvimento regional
		Experiência em Educação de Adultos
		Experiência como Técnico de Desenvolvimento Local
	Características da Equipa (momento inicial)	Experiência no Apoio e Orientação Vocacional de âmbito profissional
		Abertura
		Disponibilidade
		Insegurança
	Critérios de Recrutamento	Juventude
		Prestação de provas
		Experiência em Educação de Adultos
	Perfil desejável do Director/Coordenador	Qualificação na área
		Adequada gestão de pessoal/liderança
		Conhecedor da região
	Perfil desejável do Profissional de RVCC	Conhecedor do processo
		Competências relacionais
		Disponibilidade
		Conhecedor do processo/metodologia
		Gosto/experiência Educação e Formação de Adultos
	Formação Técnica da Equipa	Área Ciências Sórias e Humanas
		Elevada formação inicial, por parte da ANEFA
Redução da formação após extinção da ANEFA		
Desfasamento entre a formação e as necessidades		
Acompanhamento/Monitorização	Regularidade dos encontros	
	Regular/Frequente	
	Renovação com ANQ	
	Apoio de proximidade	
	Redução após extinção da ANEFA	

<b>Categoria</b>	<b>Sub-Categoria</b>	<b>Conteúdos dos Indicadores</b>
<b>C</b> <b>DIVULGAÇÃO INICIAL DO PROCESSO</b>	Estratégias de divulgação	Materiais e sessões de divulgação
		Parcerias já existentes
		Comunicação social
		Itinerância
<b>D</b> <b>DIFICULDADES SENTIDAS</b>	Representação social do processo	Contactos pessoais
		Horários pós-laborais
		Falta de condições (incumprimento do Estatuto de trabalhador-estudante, rede de transportes deficitária, gestão de espaços e equipamentos no regime de itinerância
		Desmotivação público desempregado
	A avaliação do processo técnico	Escolarização do Referencial de Matemática para a Vida (MV)
		Referencial de Competências-Chave de Nível Básico
		N.º horas de Formação complementar insuficiente
		Falta de instrumentos de mediação (des) Escolarização do processo
	Articulação do Processo de RVCC com as diferentes dimensões do sistema educativo	Necessidade de articulação entre as entidades
		Oferta formativa desadequada às necessidades do público adulto
		Gestão do horário laboral com o de outras ofertas formativas
	Instabilidade das equipas técnicas	Instabilidade (afecção parcial, rotatividade das pessoas)
		Difícil articular
		Inexistência de carreiras
	Financiamento	Atraso na aprovação dos pedidos
		Montante das verbas
		Não elegibilidade aluguer espaços
		Não elegibilidade do equipamento informático
	Metas vs Contexto	Não elegibilidade dos serviços de limpeza
		Exigência dos números
Ausência de "negociação" territorial		
Burocracia	Excesso de documentação	
	Ausência de Base de Dados	
	Demora dos impressos do INCM	
	Atraso na devolução documentos	
<b>E</b> <b>ESTRATÉGIAS IMPLEMENTADAS</b>	Promover o trabalho de equipa	Acompanhamento
		"Estágio"/contacto com outras equipas
		Estabilidade
	Criar melhores condições de trabalho	Construção/adaptação de instrumentos
		Aumentar a (in)formação
		Mais espaços de trabalho
	Controlo do processo	Criação de bases de dados próprias
		Aparecimento de bases de dados comuns
		Impressos on-line

<b>Categoria</b>	<b>Sub-Categoria</b>	<b>Conteúdos dos Indicadores</b>
<b>F</b> <b>AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE RVCC</b>	O próprio Processo de RVCC (em geral)	Novo paradigma
		Inovador
		Moroso
		Necessidade de credibilidade
	Metodologia do Balanço de Competências	Personalização da intervenção
		Distanciamento das práticas escolares
		Histórias de vida
	Impactos do processo de RVCC na dimensão pessoal (opinião dos Directores/ Coordenadores)	Grupos pequenos
		Reforço da auto-estima
		Reconhecimento si próprio e dos outros
		Partilha com os outros
	Impactos do processo de RVCC na dimensão comunitária/social/cultural (opinião dos Directores/ Coordenadores)	Aumento da motivação
		Aumento do estatuto social e comunitário
		Reforço da cidadania
	Impactos do processo de RVCC na dimensão académica (opinião dos Directores/ Coordenadores)	Novos projectos
		Continuar os estudos
Impactos do processo de RVCC na dimensão profissional (opinião dos Directores/ Coordenadores)	Obter a qualificação profissional	
	Progressão na carreira	
Impactos do processo de RVCC na dimensão empresarial/económica (opinião dos Directores/ Coordenadores)	Expectativa de novo emprego	
	Mudança de atitude	
	Dificuldade em disponibilizar os empregados	
Valorização da aprendizagem	Ausência de benefício para os empregados	
	Aumento dos níveis qualificação dos quadros	
<b>G</b> <b>PERSPECTIVAS FACE AO FUTURO DO PROCESSO DE RVCC</b>	Autonomia na aprendizagem	
	Importância dos contextos não formais e informais de aprendizagem	
	Rede de Centros RVCC	Cooperação entre os Centros
	Alargamento da rede de Centros de RVCC - POTENCIALIDADES	Resposta às necessidades efectivas
		Promoção dos níveis de certificação escolar do país
		Rentabilizar recursos existentes
	Alargamento da rede de Centros de RVCC - RECEIOS	Massificação
		Escolarização do processo RVCC
		Assimetria nos territórios
		Monitorização
Alargamento do Processo de RVCC ao Nível Secundário - POTENCIALIDADES	Exigência e complexidade	
	Pertinência do alargamento até ao ensino superior	
Alargamento do Processo de RVCC ao Nível Secundário - CONSTRANGIMENTOS	Garantir a qualidade dos processos	
	Dificuldades na implementação RCC-NS	
Alterações a implementar no processo de RVCC	Frequência do acompanhamento/ avaliação	
	Aumento do n.º de avaliadores externos	
	Alterações nas áreas de Competências-Chave do Nível Básico	

Categoria	Sub-Categoria	Conteúdos dos Indicadores
	<p><i>Cont.</i></p> <p>Alterações a implementar no processo de RVCC</p>	<p>Reforço das equipas técnico-pedagógicas</p> <p>Criação de patamares de metas de financiamento</p> <p>Aumento da idade mínima de acesso</p> <p>Melhoria dos sistemas de registo de informação adequados</p> <p>Estratégias de motivação das pessoas para a qualificação</p> <p>Partilha de experiências</p> <p>Melhoria no diagnóstico/triagem dos adultos</p>
<p><u>II</u></p> <p><b>EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL</b></p>	<p>O Sistema de RVCC no contexto da Educação e Formação de Adultos</p>	<p>Valorização do conhecimento adquirido</p> <p>Resposta adequada aos adultos</p>



**MATRIZ DE CODIFICAÇÃO DAS ENTREVISTAS**  
**(CATEGORIA/SUB-CATEGORIAS /CONTEÚDO DOS INDICADORES)**

*Profissionais de RVCC*

<b>Categoria</b>	<b>Sub-Categoria</b>	<b>Conteúdos dos Indicadores</b>	
<b>A</b> <b>CONTEXTO TERRITORIAL</b>	Características económicas e sociais	Fraco tecido empresarial	
		Pobreza	
		Envelhecimento	
	Motivos de criação do Centro RVCC	Qualificar as pessoas	
<b>B</b> <b>PERCURSO PROFISSIONAL DOS PROFISSIONAIS DE RVCC</b>	Critérios de recrutamento dos Profissionais de RVCC	Acesso a acções de formação	
		Certificação de competências adquiridas no pólo industrial	
		Qualificação específica	
		Prestação de provas	
	Perfil definido para os Profissionais de RVCC	Experiência em Educação e Formação de Adultos	
		Juventude/Irreverência	
		Competências pessoais (sociais)	
	Razões para aceitar o projecto (perspectiva dos técnicos)	Competências técnicas	
		Disponibilidade	
		Projecto de vida	
	Percurso Profissional	Carácter inovador	
		Abandonar a rotina	
		Conversas informais na faculdade	
	<b>C</b> <b>CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPA DO CENTRO DE RVCC</b>	Características da equipa (momento inicial)	Gosto em trabalhar com adultos
			Experiência com adultos
		Acções de formação técnica dirigidas à equipa	Experiência como formador(a)
			Mobilidade
		Funções dos formadores	Juventude
			Externa
Interna			
Organizar a formação complementar			
Funções do Profissional de RVCC		Definir planos formativos	
		Análise do Portefólio/ Avaliação final	
	Desocultar competências		
	Tutoria		
Perfil desejável do Profissional de RVCC	Gerador confiança		
	Contactos exteriores/Júris		
	Abertura		
	Gosto pela área		
	Disponibilidade		
Funções do Coordenador	Criatividade		
	Iniciativa		
	Executivo		
		Postura crítica	

<b>Categoria</b>	<b>Sub-Categoria</b>	<b>Conteúdos dos Indicadores</b>
<b>D</b> <b>FUNCIONAMENTO DOS CENTROS</b>	Princípios de funcionamento	Itinerância
		Avaliação colectiva
		Envolvimento na concretização dos projectos de qualificação dos adultos
<b>E</b> <b>CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS</b>	Metodologia do Balanço de Competências (BC)	História de Vida
		Recordação/reflexão
		Respeito pelo ritmo do adulto (Individualidade)
		Projectar o futuro
		Trabalho de grupo
	Articulação entre os Profissionais de RVCC e os Formadores	Motivação
		Evolução
	Meios utilizados	Transversalidade
		Mediação entre as aprendizagens e as competências inscritas no Referencial
		Alteração dos instrumentos existentes
Duração do Processo de RVCC (da inscrição à sessão de Júri)	Criação de instrumentos	
<b>F</b> <b>DIFICULDADES SENTIDAS NO DECORRER DO PROCESSO DE RVCC</b>	Dificuldades inerentes aos materiais existentes	Variável
		Repetição/ausência instrumentos mediação
		Escolarização do Referencial de CC
	Atitude das pessoas e das empresas	Descodificar o Referencial
		Mudança de mentalidade
		Desconhecimento do processo
	Acompanhamento /Avaliação/ Monitorização dos CRVCC (O POSITIVO)	Fraco envolvimento inicial das empresas
		Proximidade
	Acompanhamento /Avaliação/ Monitorização dos CRVCC (O NEGATIVO)	Avaliação interna
		Redução após extinção da ANEFA
	Equipa técnico-pedagógica	Ausência de carreiras
		Dificuldade de integração dos novos elementos
		Afectação parcial
		Divisão inicial
	Reconhecer e validar competências aos adultos	Noção de competência
		Necessidade de maior n.º de horas de formação complementar
		Exagero das metas
	Constrangimentos das metas/ financiamento	Não elegibilidade de algumas despesas
		Atraso nos pagamentos
		Adaptar/construir instrumentos
Controlo administrativo-burocrático	Mudança sem auscultação aos centros	
	Necessidade de libertar os Profissionais de tarefas burocráticas	

<b>Categoria</b>	<b>Sub-Categoria</b>	<b>Conteúdos dos Indicadores</b>
<b>G</b> <b>ESTRATÉGIAS PARA ULTRAPASSAR AS DIFICULDADES</b>	Criar melhores condições	Adaptar/construir instrumentos
		Partilhar e discutir ideias
		Aumentar a informação e o acesso das pessoas
		Reforçar do n.º de horas de formação complementar
		Criar carreiras específicas
		Promover o envolvimento das estruturas regionais nos dispositivos acompanhamento e monitorização dos Centros
<b>H</b> <b>AValiação DO PROCESSO DE RVCC NA VIDA DOS ADULTOS CERTIFICADOS</b>	Impactos do processo de RVCC na dimensão pessoal do adulto (opinião dos Profissionais de RVCC)	Auto-valorização/satisfação
		Reforço da auto-estima
		Autonomia e responsabilidade
		Mais confiança
	Impactos do processo de RVCC na dimensão profissional do adulto (opinião dos Profissionais de RVCC)	Possibilidade de progressão na carreira
		Mudança/criação de emprego
		Acesso à formação profissional
	Impactos do processo de RVCC na dimensão académica do adulto (opinião dos Profissionais de RVCC)	Continuar os estudos
		Aumento das habilitações escolares
	Impactos do processo de RVCC na dimensão familiar do adulto (opinião dos Profissionais de RVCC)	Incentivo à aprendizagem
		Incentivo aos estudos dos filhos
	Impactos do processo de RVCC na dimensão comunitária/social/cultural do adulto (opinião dos Profissionais de RVCC)	Mudança de atitude (face à realidade e à aprendizagem)
Mais participativos		
<b>I</b> <b>AValiação DA EXPERIÊNCIA NA VIDA DO ENTREVISTADO</b>	Impactos do Processo de RVCC nos técnicos envolvidos	Cumprir uma missão
		Respeitar os outros
		Adquirir saberes
		Exigir qualidade
		Apoiar os adultos na construção dos projectos no pós-certificação (formal/informal)
<b>J</b> <b>PERSPECTIVAS FACE AO FUTURO DO PROCESSO DE RVCC</b>	Acompanhamento/ Monitorização/ Avaliação dos Centros RVCC	Reforço das equipas de acompanhamento
		Credibilidade social
		Avaliação institucional
		Inclusão das estruturas regionais
	Alteração das metas	Redução das metas físicas
		Aposta na exigência e qualidade
	Perspectivas acerca do alargamento da Rede regional e nacional de Centros de RVCC (POTENCIALIDADES)	Opção pelo nível certificação
		Oportunidade para os adultos
		Proximidade geográfica

Categoria	Sub-Categoria	Conteúdos dos Indicadores	
	<i>Cont.</i>		
	Perspectivas acerca do alargamento da Rede regional e nacional de Centros de RVCC (SUGESTÕES)	Necessidade de estudos prévios territoriais Alargamento faseado e acompanhado	
	Alargamento do Processo de RVCC ao nível secundário: opiniões (EVOLUÇÃO POSITIVA)	Flexibilidade do referencial de Competências-Chave Complexidade do referencial de Competências-Chave Alteração do papel da escola Elevar os níveis de qualificação ao nível secundário	
	Alargamento do Processo de RVCC ao nível secundário: opiniões (SUGESTÕES DE OPERACIONALIZAÇÃO)	Centros experimentais Aplicação noutros domínios Formações de curta duração como janelas de oportunidades	
	<b>L</b>  <b>EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL</b>	Importância do processo de RVCC, no âmbito da Educação e Formação de Adultos	Trabalho individualizado e exigente
			Importância dos adquiridos
			Valorização dos contextos não formais
			(re)Construção das linhas orientadoras
Compreensão do conceito de "competência"			
Respeito pelos ritmos dos adultos			

*ANEXO 12*  
**Classificação Nacional das Profissões (2001)**

---



## CLASSIFICAÇÃO NACIONAL DAS PROFISSÕES (2001)

<b>Grandes Grupos</b>	
1	Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas
2	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas
3	Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio
4	Pessoal Administrativo e Similares
5	Pessoal dos Serviços e Vendedores
6	Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas
7	Operários, Artífices e Trabalhadores Similares
8	Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem
9	Trabalhadores não Qualificados

Fonte: IEFP (2001). *Classificação Nacional de Profissões – Versão 1994*. 2.ª Edição. Lisboa: IEFP.





*ANEXO 13*  
**Contactos institucionais com os responsáveis dos Centros de RVCC**

---



*Exmo. (a) Senhor(a) Director(a) do  
Centro de Reconhecimento, Validação e  
Certificação de Competências de*

---

São Miguel de Machede, 10 de Setembro de 2005

Lurdes Judite Dionísio Pratas Nico, doutoranda em Ciências de Educação da Universidade de Évora, com Projecto de Investigação no âmbito do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), orientada pelo Professor Doutor José Lopes Cortes Verdasca, vem por este meio solicitar a V. Exa. a disponibilização de informação que possa ser relevante para o estudo em causa, bem como a possibilidade de visitar as vossas instalações e estabelecer contacto com os técnicos responsáveis pelo processo na vossa instituição.

Certa da atenção que dispensará a este pedido, aproveito a oportunidade de endereçar os meus melhores cumprimentos.

(Lurdes Pratas Nico)

*Exmo.(a) Senhor(a) Director(a) do  
Centro de Reconhecimento, Validação e  
Certificação de Competências de*

---

São Miguel de Machede, 8 de Novembro de 2006

Como V. Exa. certamente se recordará, em Setembro de 2005 solicitei algumas informações acerca do Centro, assim como uma eventual visita às vossas instalações, no sentido de contactar com os técnicos responsáveis pelo processo RVCC.

Recentemente foi estabelecido o contacto telefónico com V. Exa. e, no sentido de melhor poder caracterizar a realidade da vossa instituição, solicito a vossa colaboração na disponibilização da informação solicitada no documento anexo (período de 2001 a 2005).

Posteriormente, voltarei ao vosso contacto para averiguar da possibilidade de uma visita às vossas instalações e para a disponibilização de entrevistas ao Director do Centro e a um Profissional de RVCC.

Grata pela atenção que, certamente, dispensará a este meu pedido, aproveito para endereçar os melhores cumprimentos.

(Lurdes Pratas Nico)

***ANEXO 14***

**Análise comparativa das opiniões dos responsáveis  
e dos técnicos dos Centros de RVCC**

---



**ANÁLISE COMPARATIVA DAS OPINIÕES DOS RESPONSÁVEIS E OS  
TÉCNICOS DOS CENTROS DE RVCC**

	<b>Categoria</b>	<b>Directores/Coordenadores</b>	<b>Técnicos (Profissionais de RVCC)</b>
<b>1</b>	<b>Contexto territorial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de qualificação</li> <li>- Fraco tecido empresarial</li> <li>- Baixa densidade populacional (meio essencialmente rural)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de qualificação e de formação</li> <li>- Fraco tecido empresarial</li> <li>- Território pobre e envelhecido</li> </ul>
<b>2</b>	<b>Percurso Profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiência em Educação de Adultos</li> <li>- Experiência como Técnico de Desenvolvimento Local</li> <li>- Experiência no Apoio e Orientação Vocacional de âmbito profissional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiência de trabalho com adultos</li> <li>- Experiência como formador(a)</li> </ul>
<b>3</b>	<b>Caracterização da equipa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abertura</li> <li>- Disponibilidade</li> <li>- Insegurança</li> <li>- Juventude</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilidade (afectação parcial)</li> <li>- Juventude</li> <li>- Divisão inicial entre os formadores e os Profissionais de RVCC</li> <li>- Ausência de carreiras</li> </ul>
<b>4</b>	<b>Critérios de recrutamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualificação específica exigida nas diferentes áreas de competência-chave</li> <li>- Experiência em Educação e Formação de Adultos</li> <li>- Prestação de provas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualificação específica exigida nas diferentes áreas de competência-chave</li> <li>- Experiência em Educação e Formação de Adultos</li> <li>- Prestação de provas</li> <li>- Juventude/Irreverência</li> </ul>
<b>5</b>	<b>Funções dos diferentes elementos na equipa</b>		<p><b><u>Funções do Profissional de RVCC:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tutoria</li> <li>- Gerador de confiança</li> <li>- Desocultação de competências</li> <li>- Contactos exteriores/Júris</li> </ul> <p><b><u>Funções do Director/Coordenador</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarefas de execução</li> <li>- Postura crítica</li> </ul> <p><b><u>Funções dos formadores</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do Referencial de Competências-Chave</li> <li>- Análise do Portefólio/avaliação final</li> <li>- Definição dos planos formativos</li> <li>- Organizar a formação complementar</li> <li>- Relatório final de avaliação do adulto</li> </ul>

	<b>Categoria</b>	<b>Directores/Coordenadores</b>	<b>Técnicos (Profissionais de RVCC)</b>
6	<b>Perfil adequado/desejável para o Director / Coordenador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a região</li> <li>- Ter disponibilidade para “<i>andar de um lado para o outro</i>”</li> <li>- Conhecer o tecido empresarial</li> <li>- Dinamizador e congregador de equipas</li> <li>- Estar atento às pessoas</li> <li>- Promotor da partilha entre a equipa</li> <li>- Acompanhar a equipa (conhecer o que é realizado)</li> <li>- Ser criterioso nas decisões</li> <li>- Liderança</li> </ul>	<p><b>Competências pessoais/sociais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Porta-voz da Equipa</li> <li>- Postura crítica</li> </ul> <p><b>Competências técnicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarefas de execução</li> <li>- Levantamento de necessidades,</li> <li>- Acreditação ao IQF</li> <li>- Execução dos Relatórios de Avaliação</li> <li>- Angariar novos parceiros</li> <li>- Organizar sessões de divulgação</li> <li>- Articulação entre o Centro e a entidade formadora</li> </ul>
7	<b>Perfil adequado/desejável para o Profissional de RVCC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bom ouvinte</li> <li>- Alguma experiência de vida</li> <li>- maturidade para saber ouvir</li> <li>- Muita disponibilidade</li> <li>- Gerador de confiança com o “utente”</li> <li>- Conhecer bem o processo e a metodologia que lhe está associada (recurso às Histórias de Vida)</li> <li>- Gosto pelo trabalho com adultos</li> <li>- Experiência de formação de adultos</li> <li>- Sensibilidade/gosto para o trabalho com os adultos</li> <li>- Respeito pelas vivências do adulto</li> <li>- Relação de proximidade com os adultos</li> <li>- Muita capacidade de trabalho, além do horário “normal” de trabalho</li> <li>- Capacidade de distanciamento dos métodos tradicionais de ensino</li> <li>- “Preferência” pela área das Ciências Sociais e Humanas no recrutamento dos Profissionais de RVCC</li> </ul>	<p><b>Competências pessoais/sociais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser criativo</li> <li>- Ter iniciativa</li> <li>- Disponibilidade</li> <li>- Interrogar-se permanentemente</li> <li>- Abertura à mudança</li> <li>- Saber trabalhar em equipa</li> <li>- Gosto pelo trabalho com adultos</li> <li>- Saber ouvir o outro</li> <li>- Saber aceitar a opinião do outro</li> <li>- Ser assertivo</li> <li>- A pessoa que está mais próxima do adulto</li> <li>- Ajudar os adultos a organizar a sua história de vida</li> <li>- Orientar o adulto para evidenciar as competências adquiridas ao longo da vida</li> <li>- Ajudar as pessoas a auto conhecer-se</li> </ul> <p><b>Competências técnicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inscrever/acolher os adultos</li> <li>- Realizar as entrevistas aos adultos</li> <li>- Desocultar as competências do adulto</li> <li>- Orientar a construção do Dossier Pessoal</li> <li>- Marcar e contactar os Avaliadores Externos para as Sessões de Júri de Validação</li> </ul>



	<b>Categoria</b>	<b>Directores/Coordenadores</b>	<b>Técnicos (Profissionais de RVCC)</b>
8	<b>Razões para aceitar o projecto</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carácter inovador</li> <li>- Projecto de vida</li> <li>- Abandonar a rotina</li> <li>- Conversas informais na faculdade</li> <li>- Gosto em trabalhar com adultos</li> </ul>
9	<b>Formação para a equipa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevada formação no início com a ANEFA</li> <li>- Redução da formação com a extinção da ANEFA</li> <li>- Regularidade dos encontros</li> <li>- Desfasamento entre as formações e as necessidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguem formação: <ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>Externa</b> (importante, frequente, oficinas de formação e seminários e em ambiente familiar)</li> <li>. <b>Interna</b> (contínua, sob a forma de oficinas de formação)</li> </ul> </li> </ul>
10	<b>Acompanhamento e Monitorização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regular com a ANEFA</li> <li>- Proximidade através de Técnicos da ANEFA</li> <li>- Redução após a extinção da ANEFA</li> <li>- Renovação com a ANQ. I.P.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proximidade</li> <li>- Redução após extinção da ANEFA</li> <li>- Necessidade de maior envolvimento das estruturas regionais</li> <li>- Reforço da avaliação interna dos Centros de RVCC</li> </ul>
11	<b>Divulgação inicial do processo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiais e sessões de divulgação</li> <li>- Parcerias já existentes</li> <li>- Comunicação social</li> <li>- Itinerância</li> </ul>	
12	<b>Princípios de funcionamento do Centro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parcerias</li> <li>- Itinerância</li> <li>- Igualdade de oportunidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Itinerância (pólos de funcionamento)</li> <li>- Avaliação colectiva</li> <li>- Envolvimento na concretização dos projectos de qualificação dos adultos</li> </ul>
13	<b>Dificuldades (constrangimentos) e respectivas estratégias de resolução (E)</b>	<b>Divisão inicial entre formadores e profissionais de RVCC</b> E: Acompanhamento regular E: Contacto com outras equipas	<b>Divisão inicial entre formadores e profissionais de RVCC</b> E: Partilha e discussão de ideias
		<b>Metas de execução física muito elevadas</b> E: Sobrevalorização da meta de reconhecimentos e certificações realizadas (e não a meta de inscritos) E: Equilíbrio entre o que é possível e o que é exigido	<b>Metas de execução física muito exageradas</b>
		<b>Ausência da necessidade de qualificação/fraco empreendedorismo/desconfiança inicial/fraca adesão no início por parte de pessoas e empresas</b> E: Campanha de sensibilização de maior impacto (inexistente na altura) E: Flexibilidade nos horários de funcionamento do Centro E: Divulgação do Centro de RVCC por vias diversificadas: institucional, pessoal, media	<b>Mobilização das pessoas (atitude)/ Mudança de mentalidade/Desconhecimento do processo/Fraco envolvimento inicial das empresas</b> E: Divulgação "boca a boca" pelos próprios adultos E: Divulgação do RVCC de Nível Secundário captou pessoas para o Básico E: Meios de comunicação social E: Iniciativa Novas Oportunidades E: Alargamento da rede e do nível de certificação

	Categoria	Directores/Coordenadores	Técnicos (Profissionais de RVCC)
	<p align="center"><b>Cont. Dificuldades (constrangimentos) e respectivas estratégias de resolução (E)</b></p>	<p><b>Mobilidade/rotatividade das equipas/ Inexistência de carreiras para os técnicos/</b>  <b>E:</b> Fixação das equipas  - Definição de carreira profissional para os técnicos</p>	<p><b>Integração de novos elementos/ Inexistência de carreiras para os técnicos/Afectação parcial</b>  <b>E:</b> Criar carreiras específicas/estabilizar as equipas</p>
<p><b>Défi ce de competências nos adultos</b>  <b>E:</b> Levantamento das ofertas formativas existentes</p>		<p><b>Insuficiente n.º de horas de formação complementar</b>  <b>E:</b> Formação externa por entidades formadoras  <b>E:</b> Reforçar do n.º de horas de formação complementar</p>	
<p><b>Oferta formativa desadequada e insuficiente face às necessidades do público adulto</b>  <b>E:</b> Aumento da oferta formativa EFA a partir de 2005/ aposta formativa do IIEFP</p>			
<p><b>Excesso de burocracia</b>  <b>E:</b> Aparecimento de Bases de Dados / Introdução dos impressos on-line</p>		<p><b>Excesso de tarefas burocráticas junto dos Profissionais de RVCC</b>  <b>E:</b> Libertar os Profissionais das tarefas burocráticas</p>	
		<p><b>Escassez/repetição/ausência de instrumentos de mediação no momento do RVC</b>  <b>E:</b> Alteração/adaptação dos instrumentos existentes  <b>E:</b> Construção de novos instrumentos (à medida das necessidades)</p>	
		<p><b>Descodificar o Referencial (noção de competência)</b>  <b>E:</b> Partilha de informações dentro e fora da equipa</p>	
<p align="center"><b>14</b></p>	<p align="center"><b>Avaliação do processo técnico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adequada construção do Referencial de Competências-Chave de Nível Básico</li> <li>- Escolarização do Referencial de Competências-Chave de Matemática para a Vida (MV)</li> <li>- Insuficiente n.º de horas para a formação complementar</li> <li>- Falta de instrumentos de mediação para as equipas</li> <li>- Necessidade de adaptação dos materiais existentes e criação de outros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alteração e/ou criação dos materiais já existentes</li> <li>- Função de mediação entre as aprendizagens e as competências inscritas no Referencial (instrumentos de mediação)</li> </ul>
<p align="center"><b>15</b></p>	<p align="center"><b>Metas e Financiamento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Montante de verbas insuficiente</li> <li>- Atraso na apresentação dos pedidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exagero das metas</li> <li>- Não elegibilidade de algumas despesas</li> <li>- Atraso nos pagamentos</li> </ul>

	<b>Categoria</b>	<b>Directores/Coordenadores</b>	<b>Técnicos (Profissionais de RVCC)</b>
16	<b>Metodologia do Balanço de Competências (BC)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Personalização do processo de intervenção</li> <li>- Distanciamento das práticas escolares</li> <li>- Recurso às Histórias de Vida</li> <li>- Formação de grupos pequenos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeito pelo ritmo do adulto (Individualidade)</li> <li>- Recordação/reflexão</li> <li>- Projectar o futuro</li> <li>- Motivação</li> <li>- Recurso à metodologia do Balanço de Competências com recurso às História de Vida</li> <li>- Trabalho de grupo</li> </ul>
17	<b>Impactos do processo nos adultos (diferentes dimensões)</b>	<b>1.ª Dimensão Pessoal</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforço da auto-estima</li> <li>- Aumento da motivação</li> <li>- Reconhecimento de si próprio e dos outros</li> <li>- Partilha com os outros</li> </ul>	<b>1.ª Dimensão Pessoal</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Auto-valorização/satisfação</li> <li>- Reforço da auto-estima</li> <li>- Autonomia e responsabilidade</li> <li>- Mais confiança</li> </ul>
		<b>2.ª Dimensão comunitária/social/cultural</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento do estatuto social e comunitário</li> <li>- Reforço da cidadania</li> <li>- Novos projectos</li> </ul>	<b>2.ª Dimensão Profissional</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Possibilidade de progressão na carreira</li> <li>- Mudança/criação de emprego</li> </ul>
		<b>3.ª Dimensão académica</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuar os estudos</li> </ul>	<b>3.ª Dimensão académica</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuar os estudos</li> </ul>
		<b>4.ª Dimensão Profissional</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Progressão na carreira</li> <li>- Expectativa de novo emprego</li> <li>- Mudança de atitude</li> </ul>	<b>4.ª Dimensão Familiar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivo à aprendizagem do próprio</li> <li>- Incentivo aos estudos dos filhos</li> </ul>
		<b>5.ª Dimensão Empresarial/económica</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pouca disponibilidade das empresas</li> <li>- Ausência de benefícios para os empregados (carreiras, vínculos, remunerações....)</li> </ul>	<b>5.ª Dimensão comunitária/social/cultural</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mudança de atitude (face à realidade e à aprendizagem)</li> <li>- Maior nível de participação</li> </ul>
18	<b>Perspectivas face ao futuro do Sistema de RVCC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoção dos níveis de certificação escolar do país</li> <li>- Risco de massificação</li> <li>- Risco de escolarização do Processo de RVCC</li> <li>- Alargamento que corresponda às necessidades efectivas</li> <li>- Assimetria dos territórios</li> <li>- Flexibilidade e Complexidade do RCC-NS</li> <li>- Preocupação pela qualidade dos processos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uma oportunidade de qualificação para os adultos</li> <li>- Garantia de uma maior proximidade geográfica</li> <li>- Rapidez do alargamento</li> <li>- Necessidade de estudos territoriais prévios</li> <li>- Flexibilidade e Complexidade do RCC-NS</li> <li>- Elevar os níveis de qualificação da população ao nível secundário</li> <li>- Centros experimentais, na primeira fase de implementação do RCC-NS</li> </ul>

	Categoria	Directores/Coordenadores	Técnicos (Profissionais de RVCC)
19	Apostas no Sistema de RVCC	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento da idade mínima de acesso ao Processo de RVCC para os 25 anos</li> <li>- Alterar o Referencial de Competências-Chave de Nível Básico (Matemática para a Vida e TIC)</li> <li>- Análise cuidadosa do perfil dos adultos candidatos a processos de RVCC</li> <li>- Aposta na formação dos agentes do território</li> <li>- Atitude mais pró-activa dos adultos que procuram o Centro</li> <li>- Aumento do número de avaliadores externos</li> <li>- Avaliação externa dos Centros</li> <li>- Compromisso de metas a atingir de forma responsável por cada centro</li> <li>- Definição da área de intervenção dos Centros</li> <li>- Desburocratização do processo de RVCC</li> <li>- Diálogo e auscultação dos agentes que operam no território</li> <li>- Estrutura de acompanhamento próxima e disponível</li> <li>- Incentivos às empresas para aderirem a medidas de qualificação dos seus quadros</li> <li>- Investigação na área do reconhecimento e validação de competências dos adultos</li> <li>- Maior visibilidade dos momentos de Júri</li> <li>- Melhoria dos sistemas de recolha de informação</li> <li>- Promoção de encontros entre centros que actuam no mesmo território</li> <li>- Reforço do número de elementos das equipas</li> <li>- Reforço financeiro aos Centros (QREN - 2007-2013)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforço das equipas de acompanhamento</li> <li>- Credibilidade social</li> <li>- Avaliação institucional</li> <li>- Inclusão das estruturas regionais ao nível do acompanhamento</li> <li>- Redução das metas físicas</li> <li>- Aposta na exigência e qualidade</li> <li>- Opção pelo nível certificação</li> <li>- Alargamento da rede e Centros percebido como uma oportunidade para os adultos</li> <li>- Alargamento da rede suportado em estudos prévios territoriais</li> <li>- Alteração do papel da escola</li> <li>- Aplicação do reconhecimento e validação de competências noutros domínios</li> <li>- Promover o envolvimento das estruturas regionais nos dispositivos acompanhamento e monitorização dos Centros</li> </ul>
20	Contributo do Sistema de RVCC na Educação e Formação de Adultos em Portugal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorização dos adquiridos</li> <li>- Promoção da autonomia na aprendizagem</li> <li>- Resposta adequada aos adultos</li> <li>- Valorização de outros contextos de aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho individualizado e exigente</li> <li>- Valorização dos adquiridos</li> <li>- (re) Construção das linhas orientadoras</li> <li>- Compreensão do conceito de "competência"</li> <li>- Respeito pelos ritmos dos adultos</li> <li>- Valorização dos contextos não formais</li> </ul>

Legenda: E - Estratégia