



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Educação Comunitária

Dissertação de Mestrado

**“Avaliação de Impactos dos processos de RVCC no Centro de Novas
Oportunidades da Fundação Alentejo: o período de 2000-2005”**

Sandra Maria de Matos Braga

Orientador: Professor Doutor José Carlos Bravo Nico

2012



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Educação Comunitária

Dissertação de Mestrado

**“Avaliação de Impactos dos processos de RVCC no Centro de Novas
Oportunidades da Fundação Alentejo: o período de 2000-2005”**

Sandra Maria de Matos Braga

Orientador: Professor Doutor José Carlos Bravo Nico

2012

Dissertação elaborada no âmbito do projeto de investigação “*As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo*” (ref^a TFC PTDC/CPE 104072/2008) desenvolvido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP) e financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).

RESUMO

Este projeto de investigação teve como objetivo geral avaliar os impactos do processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC) de nível básico, dos adultos que, no Centro de Novas Oportunidades da Fundação Alentejo, no período de 2000-2005, nele participaram e viram certificadas as suas competências. Sendo uma investigação de cariz descritivo, recorre, em termos metodológicos, a uma abordagem quantitativa, operacionalizada pela aplicação de um inquérito por questionário a uma amostra de 147 adultos.

A análise dos resultados permitiu-nos concluir que os impactos do processo de RVCC verificam-se, maioritariamente na dimensão pessoal, enquanto, nas dimensões profissional, social e académica, não são tão visíveis. No entanto, são as mulheres que predominam, logo, valorizam mais o processo. Importa, também, verificar que o processo contribui para o aumento da valorização pessoal e do nível de escolaridade dos adultos ao familiarizar-se com o ativar das atividades de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Palavras-Chave:

Aprendizagem ao Longo da Vida; Educação de Adultos; Experiência; Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

ABSTRACT

Assessing the Impacts of the RVCC processes in the Centro de Novas Oportunidades da Fundação Alentejo: the period of 2000-2005

The overall objective of this research project was to assess the impact of the adult basic RVCC (Competence Recognition, Validation and Certification) process in the people that took part in it and whose competences were certified at the Centro de Novas Oportunidades da Fundação Alentejo between 2000 and 2005. Being a descriptive research its methodology implied the application of a questionnaire to a sample of 147 people and a quantitative approach.

The analysis of the results allowed us to conclude that the impact of the RVCC process occurred mostly on a personal level; however it is not so visible on the professional, social and academic levels. However, women are in a greater number and, therefore, they value the process more. It is also important to verify that the process contributes to the raise of the sense of self-worth and of the schooling level of adults as they become familiar with the Life-long Learning activities.

Key-Words:

Life-long Learning; Adult Education; Experience; Competence Recognition, Validation and Certification Process.

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos são dirigidos a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização deste projeto.

Ao Professor Doutor José Bravo Nico, orientador desta dissertação de mestrado, manifesto a minha gratidão pela disponibilidade, encorajamento, constante apoio e orientação ao longo deste trabalho.

Aos adultos certificados no Centro de Novas Oportunidades da Fundação Alentejo, participantes neste estudo, pela atenção e tempo despendidos no preenchimento e envio do inquérito por questionário, tornando, assim, este estudo possível.

Aos Professores Doutores José Bravo Nico, Ricardo Mira, Luís Sebastião, Maria de Lurdes Moreira, Olga Magalhães, Lurdes Pratas Nico, Marília Favinha e Marília Cid, da Universidade de Évora, que constituíram o quadro de especialistas, pelos seus estímulos e partilha dos seus conhecimentos, que ao longo das aulas nos transmitiram.

À Ivone, Mariana, Cármen, Catarina e Márcia, pelas amizades construídas a partir do mundo académico.

À minha estimada família, particularmente aos meus pais, Orlando Braga e Rosa Braga, pelo apoio contínuo e compreensão que desde sempre souberam investir na nossa educação. Especialmente, à minha mãe, a quem dedico este estudo. Pela felicidade que sentiria ao ver concretizado este nosso trabalho.

Ao meu irmão, Paulo Freitas e cunhada, Ana Maia, pela cooperação prestada.

À sogra, Maria Helena Mantas, pelo afeto e dedicação.

Ao Pedro, namorado e amigo, pelo amor, atenção, paciência e motivação demonstrada, que nos deu mais do que nós alguma vez pudéssemos imaginar.

A todos, um muito obrigado!

ÍNDICE GERAL

Resumo	ii
Abstract	iii
Agradecimentos	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	viii
Índice de Gráficos	ix
Índice de Quadros	xi
Lista de Siglas	xii

INTRODUÇÃO	1
------------	---

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DE ADULTOS	5
1.1. A Génese da Educação Permanente à Génese da Educação de Adultos	5
1.2. Aprendizagem ao Longo da Vida	15
1.3. Perspetivas Internacionais e Europeias sobre Educação de Adultos	21
1.3.1. Conferências Internacionais da UNESCO	21
1.3.2. Relatório Jacques Delors – “Um Tesouro a Descobrir”	25
1.3.3. Livro Branco – “Ensinar e Aprender, Rumo a uma Sociedade Cognitiva”	26
1.3.4. Memorando sobre a “Aprendizagem ao Longo da Vida”	29
1.3.5. “Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade”	31
1.4. Educação de Adultos em Portugal	33
1.4.1. Do 25 de abril de 1974 à Direção-Geral da Educação de Adultos	33
1.4.2. Da Lei de Bases do Sistema Educativo à constituição do Grupo de Missão	35
1.4.3. Da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos à atualidade (Iniciativa Novas Oportunidades)	38
CAPÍTULO II – SISTEMA NACIONAL DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (RVCC)	41
2.1. Processo de RVCC	41
2.2. Primeiros Centros de RVCC em Portugal	42
2.3. Referencial de Competências-Chave para o Nível Básico	43

2.4. Eixos de intervenção de um processo de RVCC	46
2.5. Metodologia subjacente ao processo de RVCC	48
2.5.1. Balanço de Competências	49
2.5.2. Abordagem Autobiográfica	51
2.5.3. Histórias de Vida	52
2.5.4. Portefólio Reflexivo de Aprendizagens	53
CAPÍTULO III – INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES	55
3.1. Iniciativa Novas Oportunidades	55
3.2. Dos Centros de RVCC aos Centros de Novas Oportunidades	58
3.2.1. Etapas de intervenção dos Centros de Novas Oportunidades	61
3.2.2. Composição da Equipa Técnico-Pedagógica dos Centros de Novas Oportunidades	62
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	
CAPÍTULO IV – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO EMPÍRICO	65
4.1. Enquadramento da Investigação	65
4.1.1. Delimitação do Problema	65
4.1.2. Objetivos da Investigação	66
4.2. Opções Metodológicas	66
4.2.1. Enquadramento Metodológico	66
4.2.2. Caracterização do Centro de Novas Oportunidades da Fundação Alentejo	67
4.2.3. Caracterização dos Participantes	68
4.2.4. Instrumento de Recolha de Dados	74
4.2.5. Procedimentos de Recolha de Dados	75
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	77
5.1. Caracterização do percurso individual no processo de RVCC	77
5.1.1. Ano de inscrição no Centro de RVCC	77
5.1.2. Classificação da duração do processo de RVCC	78
5.1.3. Formas de conhecimento do processo de RVCC	79
5.1.4. Razões para procurar um Centro de RVCC	81
5.1.5. Áreas de dificuldades sentidas durante o processo de RVCC	83
5.1.6. Formação complementar durante o processo de RVCC	86

5.1.7. Apoios recebidos do Centro de RVCC	87
5.1.8. Apoios recebidos de outras Instituições ao longo do processo de RVCC	89
5.1.9. Apoios recebidos de outras Instituições após o processo de RVCC	90
5.2. Impacto do processo de RVCC nos adultos certificados	92
5.2.1. Dimensão Académica	92
5.2.2. Dimensão Profissional	94
5.2.3. Dimensão Aprendizagem ao Longo da Vida	101
5.2.4. Dimensão Técnicas de Informação e Comunicação	107
5.2.5. Importância e influência atribuída ao processo de RVCC	110
5.2.6. Divulgação do processo de RVCC	112
5.2.7. <i>“Janela de reflexão aos adultos”</i>	113
CONCLUSÃO	117
LIMITAÇÕES DO ESTUDO: UMA REFLEXÃO PESSOAL	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXOS	130
Anexo I – Inquérito por Questionário	131
Anexo II – Classificação Nacional das Profissões	140
Anexo III – Cronograma	142

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Áreas de Competências-Chave integradas no Referencial de Competências-Chave para o Nível Básico	45
Figura 2	Fluxograma dos eixos estruturantes de um processo de RVCC	46
Figura 3	Evolução do número de Centros de RVCC e CNO em funcionamento desde 2006	59
Figura 4	Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros de Novas Oportunidades	61

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Ano de inscrição no Centro de RVCC	78
Gráfico 2	Duração do processo de RVCC	78
Gráfico 3	Classificação do processo de RVCC	85
Gráfico 4	Distribuição dos adultos certificados, por formação complementar e áreas de competências-chave durante o processo de RVCC	86
Gráfico 5	Distribuição dos adultos certificados, por apoios recebidos de outras Instituições ao longo do processo de RVCC	89
Gráfico 6	Tipo de apoio prestado ao longo do processo de RVCC	90
Gráfico 7	Distribuição dos adultos certificados, por apoios recebidos de outras Instituições após o processo de RVCC	91
Gráfico 8	Tipo de apoio prestado após o processo de RVCC	92
Gráfico 9	Habilitações escolares antes do ingresso no processo de RVCC	93
Gráfico 10	Nível de certificação escolar que pretendia obter e que obteve pelo processo de RVCC	93
Gráfico 11	Situação face ao emprego	94
Gráfico 12	Classificação das profissões dos adultos que se encontravam empregados	95
Gráfico 13	Atividade profissional que exercia antes de estar desempregado	96
Gráfico 14	Distribuição dos adultos empregados, face à mudança de atividade profissional	96
Gráfico 15	Período de mudança de atividade profissional	97
Gráfico 16	Mudanças produzidas após a certificação do processo de RVCC	97
Gráfico 17	Influência das mudanças produzidas pela atividade profissional	98
Gráfico 18	Distribuição dos adultos empregados que ficaram desempregados	98
Gráfico 19	Distribuição dos adultos desempregados que encontraram emprego	99
Gráfico 20	Distribuição dos adultos, por período e área de mudança, face ao encontro de emprego	99
Gráfico 21	Influência das mudanças produzidas pela procura de emprego	100
Gráfico 22	Distribuição da atividade profissional atual dos adultos	100
Gráfico 23	Distribuição dos adultos certificados que participaram em atividades de aprendizagem antes do processo de RVCC	101
Gráfico 24	Atividades de aprendizagem realizadas antes do processo de RVCC	102

Gráfico 25	Local das atividades de aprendizagem realizadas antes do processo de RVCC	102
Gráfico 26	Frequência da participação em atividades de aprendizagem antes do processo de RVCC	103
Gráfico 27	Distribuição dos adultos certificados que participaram em atividades de aprendizagem depois do processo de RVCC	103
Gráfico 28	Atividades de aprendizagem realizadas depois do processo de RVCC	104
Gráfico 29	Local das atividades de aprendizagem realizadas depois do processo de RVCC	105
Gráfico 30	Frequência da participação em atividades de aprendizagem depois do processo de RVCC	105
Gráfico 31	Apoios recebidos do Centro onde realizou o processo de RVCC	106
Gráfico 32	Distribuição dos adultos que prosseguiram os estudos e o nível de estudo concluído após o processo de RVCC	106
Gráfico 33	Distribuição dos adultos que possuem computador	107
Gráfico 34	Local de utilização do computador	108
Gráfico 35	Distribuição dos adultos que utilizam a Internet	108
Gráfico 36	Local de utilização da Internet	109
Gráfico 37	Finalidade da utilização da Internet	110
Gráfico 38	Recomendação a amigos, conhecidos ou familiares que fizessem o processo de RVCC	112

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (CONFITEAS)	22
Quadro 2	CRVCC “em observação” em Portugal, em 2000	43
Quadro 3	Composição da Equipa Técnico-Pedagógica dos Centro de Novas Oportunidades	63
Quadro 4	Adultos certificados, por género	69
Quadro 5	Adultos certificados, por faixa etária	69
Quadro 6	Adultos certificados, por concelho de residência	70
Quadro 7	Adultos certificados, por freguesia de residência	70
Quadro 8	Adultos certificados, por estado civil	71
Quadro 9	Adultos certificados, por número de filhos	71
Quadro 10	Adultos certificados, por habilitações escolares	72
Quadro 11	Adultos certificados: atualmente estuda	72
Quadro 12	Adultos certificados, por nível de escolaridade a frequentar	73
Quadro 13	Adultos certificados, por modalidade a frequentar	73
Quadro 14	Número de questionários e taxa de resposta	76
Quadro 15	Formas de conhecimento do processo de RVCC	79
Quadro 16	Adultos certificados: formas de conhecimento do processo de RVCC	80
Quadro 17	Razões para procurar um Centro de RVCC	81
Quadro 18	Adultos certificados: razões para procurar um Centro de RVCC	82
Quadro 19	Áreas de dificuldades sentidas durante o processo de RVCC	83
Quadro 20	Adultos certificados: áreas de dificuldades sentidas durante o processo de RVCC	84
Quadro 21	Apoios recebidos do Centro de RVCC	87
Quadro 22	Adultos certificados: apoios recebidos do Centro de RVCC	88
Quadro 23	Importância e influência atribuída pelos adultos ao processo de RVCC	110
Quadro 24	Categorização das várias dimensões	112

LISTA DE SIGLAS

ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
AMDE	Associação de Municípios do Distrito de Évora
ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ	Agência Nacional para a Qualificação
BC	Balço de Competências
CE	Cidadania e Empregabilidade
CEE	Comunidade Económica Europeia
CEF	Cursos de Educação e Formação
CET	Cursos de Especialização Tecnológica
CIDEC	Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos
CNO	Centro Novas Oportunidades
CONFINTEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
CRVCC	Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
DGAEE	Direção-Geral de Apoio e Extensão Educativa
DGEA	Direção-Geral de Educação de Adultos
DGEE	Direção-Geral de Extensão Educativa
DGEP	Direção-Geral de Educação Permanente
DGFV	Direção-Geral de Formação Vocacional
EFA	Educação e Formação de Adultos
EPRAL	Escola Profissional da Região do Alentejo
IEFP	Instituto de Educação e Formação Profissional
INE	Instituto Nacional de Estatística
LC	Linguagem e Comunicação
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
MTSS	Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
MV	Matemática para a Vida
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONG	Organização Não-Governamental
PNAEBA	Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

PRA	Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
PRODEP	Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
RVC	Reconhecimento e Validação de Competências
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SIGO	Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

A necessidade de uma resposta dos sistemas formais de educação e formação no sentido de reconhecerem e valorizarem os conhecimentos e as competências construídos através de aprendizagens adquiridas ao longo da vida, é presentemente uma imposição social e uma consequência de abertura da escola à sociedade civil. De facto, as pessoas vão aprendendo ao longo da vida, independentemente da multiplicidade de contextos (pessoal, profissional, social) em que realizam essas aprendizagens, acumulando, dessa forma, saberes e competências sociais, profissionais e afetivas indispensáveis à plena integração e participação de cada um.

Neste sentido, a educação e formação de adultos tem constituído, nos últimos tempos, uma prioridade política neste campo, traduzindo-se, deste modo, na Iniciativa Novas Oportunidades, programa que ambiciona instituir as ofertas provenientes desta política, nomeadamente o processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC). Considerando que o processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências é uma das modalidades formativas oferecidas pelos Centros de Novas Oportunidades, a sua essência centra-se em reconhecer, validar e certificar as competências provenientes da experiência que o adulto adquiriu em diferentes contextos ao longo da vida.

Presentemente, existe a necessidade de cada vez mais os adultos atualizarem os seus conhecimentos, reconhecerem os seus saberes e as suas competências, visto que a sociedade vive uma constante mudança, ao nível da competitividade, exigindo assim, uma constante atualização e certificação de aprendizagens.

Assim, dada a atualidade desta temática, averiguámos ser pertinente realizar um projeto de investigação que decorre da necessidade de proceder a um estudo de avaliação dos impactos demonstrados pela implementação, no Centro Novas Oportunidades da Fundação Alentejo, do programa de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências de nível básico, no período de 2000-2005. A motivação para a escolha desta temática deve-se à circunstância de verificarmos um aumento da oferta de educação e formação direcionada aos adultos, onde o reconhecimento de competências adota um papel substancial.

Deste modo, na investigação que aqui apresentamos, tivemos como objetivo geral, avaliar os impactos do processo de RVCC de nível básico, dos adultos que, no Centro de Novas Oportunidades da Fundação Alentejo, no período de 2000-2005, nele participaram e viram certificadas as suas competências. Porém, foram formulados os seguintes objetivos

específicos: identificar e caracterizar o universo de adultos que, no período 2000-2005, concretizaram na Fundação Alentejo, o processo de RVCC; caracterizar os impactos percebidos pelos adultos na dimensão pessoal, profissional, social e académica, resultantes da concretização do processo de RVCC e, traçar os percursos de qualificação posteriores ao processo de RVCC.

A presente investigação assume-se como uma investigação de cariz descritivo, que se enquadra numa abordagem quantitativa, com recurso à construção e aplicação de um inquérito por questionário.

Seguidamente, expõe-se a estrutura deste trabalho que se desenvolve em duas partes distintas: o enquadramento teórico da investigação e o estudo empírico. No que respeita à primeira parte, esta desdobra-se em três capítulos, que no seu conjunto nos conduzem ao enquadramento teórico da investigação.

O Capítulo I é dedicado à temática da Educação de Adultos, onde se apresenta, de forma breve, a génese da Educação Permanente estendendo-se à Educação de Adultos. Posteriormente, procurou-se fazer uma abordagem retrospectiva da Educação de Adultos, com a necessidade de refletir sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, de forma a referenciar a multiplicidade de contextos de aprendizagens (formais, não-formais e informais).

Pretende-se, também, fazer uma análise conceptual acerca do papel que alguns organismos/iniciativas internacionais e europeus desenvolveram, em matéria de Educação de Adultos, destacando-se a nível internacional as conferências internacionais da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) e o relatório Jacques Delors – “Um Tesouro a Descobrir”, enquanto a nível europeu destaca-se o Livro Branco – “Ensinar e Aprender, Rumo a uma Sociedade Cognitiva”, o Memorando sobre a “Aprendizagem ao Longo da Vida” e o documento “Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade”.

Procura-se, ainda, neste capítulo, apresentar uma breve cronologia das medidas mais importantes da Educação de Adultos em Portugal, desde o 25 de abril de 1974 até à atualidade (Iniciativa Novas Oportunidades).

O Capítulo II é destinado à descrição do Sistema Nacional de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências. Procuramos definir o processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências e quais foram os primeiros Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências a surgir em Portugal. Posteriormente, descrevemos o Referencial de Competências-Chave para o nível básico e os

eixos de intervenção de um processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências. Ao descrevermos o processamento do Sistema Nacional de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências, consideramos ser fundamental apresentar a metodologia subjacente ao processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências, ou seja, o balanço de competências, a bordagem autobiográfica, as histórias de vida e o portefólio reflexivo de aprendizagem.

O Capítulo III apresenta, num primeiro momento, uma breve abordagem da Iniciativa Novas Oportunidades que se desenvolve em torno de dois eixos de intervenção: os dos jovens e dos adultos. Num segundo momento, descrevermos a evolução dos Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências, da qual resultou numa mudança na sua identificação, enquanto Centros de Novas Oportunidades. Ainda que de forma breve, descrevermos as etapas de intervenção dos Centros de Novas Oportunidades, bem como a composição da equipa técnico-pedagógica dos Centros de Novas Oportunidades.

No que respeita à segunda parte, esta desdobra-se em dois capítulos, que, no seu conjunto, nos conduzem ao estudo empírico.

O Capítulo IV exhibe o enquadramento metodológico do estudo empírico. Em primeiro lugar, temos a preocupação de delimitar o problema e os respetivos objetivos da investigação. Em segundo lugar, apresenta-se as opções metodológicas tomadas, descrevendo a metodologia adaptada, a caracterização do Centro de Novas Oportunidades da Fundação Alentejo, a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos de recolha e análise de dados. As opções metodológicas compreendem a utilização da técnica de natureza quantitativa com a recolha e análise de informação estatística descritiva, através do inquérito por questionário aos adultos certificados.

O Capítulo V é reservado para a apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise estatística descritiva efetuada a cada uma das variáveis do inquérito por questionário.

Esta investigação termina com as conclusões retiradas de todo o trabalho, bem como algumas limitações do estudo e uma reflexão pessoal.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DE ADULTOS

“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, (...)”

Trigo (2002, p. 56)

Neste capítulo, pretendemos fazer uma abordagem em torno da temática da Educação de Adultos, analisando a sua origem e, conseqüente evolução, ou seja, desde a Educação Permanente até à Educação de Adultos. Ao fazer uma abordagem retrospectiva da Educação de Adultos, torna-se relevante refletir sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida e os seus contextos de aprendizagens (formais, não-formais e informais). No âmbito das políticas educativas, sobretudo aliadas à Educação de Adultos, pretendemos fazer uma análise conceptual de como foram evoluindo ao longo das diversas instâncias internacionais e europeias. Pretendemos, também, apresentar uma breve cronologia das medidas mais importantes tomadas em Portugal, no âmbito da Educação de Adultos, referindo-nos às grandes tendências que se viviam noutros países, ajustadas à realidade portuguesa. As datas e factos apresentados, exibem aquilo que tem sido a Educação de Adultos, desde o 25 de abril de 1974 até à atualidade (Iniciativa Novas Oportunidades).

1.1. A Génese da Educação Permanente à Génese da Educação de Adultos

Ao considerarmos a educação como um processo contínuo e permanente que intervém com o processo de vida de cada indivíduo, verifica-se que a Educação de Adultos, não constitui uma novidade, uma vez que sempre existiu o conceito. Canário (2000, p. 11) afirma que *“a educação de adultos, tal como a conhecemos hoje, é um fenómeno recente mas não constitui uma novidade”*.

A Educação de Adultos prospera com as modificações concebidas pela corrente filosófica do Iluminismo, como refere Le Goff (1996, *cit. in* Canário, 2000, p. 11) *“encarada nesta perspectiva de educação como um processo permanente, a educação de adultos emerge na continuidade dos ideais e da filosofia das Luzes”*.

Seguindo este panorama, Bertrand Schwartz (1988 *cit. in* Canário, 2000, p. 11) afirma que foi na época da Revolução Francesa que Condorcet concebeu um programa para a Assembleia Nacional Francesa, em que projetou a Educação Permanente, ao afirmar que “*a instrução deve estar presente em todas as idades e não há nenhuma em que seja inútil aprender*”. De facto, Condorcet declarava na Assembleia Nacional Francesa que “*cada idade está destinada a aprender e as mesmas fronteiras que se impõem ao homem para viver são as mesmas que se impõem para aprender (e que) se deveria assegurar a todos os homens, em todas as etapas da sua vida, a faculdade de conservar os seus conhecimentos, adquirir outros novos e, ainda, ajudá-los na arte de se instruir a si mesmo*” (Fernandéz, 2006, pp. 12-13).

A expansão da Educação de Adultos permanece após a Revolução Francesa, durante o século XIX e a primeira metade do século XX, em torno de quatro fatores, como expõe Noel Terrot (s/d., *cit. in* Canário, 2000, p. 11), “*o nascimento e emergência do conceito, iniciativas do Estado no sentido de tomar a seu cargo a alfabetização dos iletrados, iniciativas associadas à formação profissional e à educação política visando o exercício do sufrágio universal*”.

De acordo com Finger & Asún (2003), o nascimento da Educação de Adultos ocorre das modificações produzidas pelo Iluminismo, e posteriormente pela modernização industrial. Na Europa subsistia uma crença de que através da educação seria possível construir uma sociedade moderna de cidadãos iluminados. Isto é, a educação tornou-se o instrumento fundamental da modernização.

O nascimento da Educação de Adultos na Europa relaciona-se de acordo com Finger & Asún (2003) segundo duas ideias fulcrais – *emancipação* e *compensação*. A primeira ideia diz respeito, que a Educação de Adultos emanou das respostas às lutas de diferentes grupos e classes sociais que almejavam a emancipação, na expectativa de uma sociedade melhor e mais democrática. A segunda ideia diz respeito às práticas de Educação de Adultos, tais como, alfabetização, formação de trabalhadores e educação de base para adultos, que abarcavam em si uma componente compensatória, com a intenção de ministrar uma educação a adultos não escolarizados, isto é, uma educação para todos e não apenas para as elites.

A emergência histórica da Educação de Adultos, conforme delimita Santos Silva (1990, *cit. in* Canário, 2000, p. 12) emerge, em especial, a partir do século XIX em torno de dois fenómenos sociais: “*o desenvolvimento de movimentos sociais de massas (movimento operário) que estão na raiz da vitalidade da educação popular*” e o “*processo de formação e consolidação dos sistemas escolares nacionais que conduziu, segundo uma lógica de*

extensão ao mundo dos adultos, à emergência de modalidades de ensino de segunda oportunidade”.

É, no entanto, a partir do final da Segunda Guerra Mundial, num contexto de contínuo crescimento da oferta educativa, que se designa a expressão os “tinta anos gloriosos”, assinalando-se uma “explosão” da Educação de Adultos, abdicando de estar limitada a categorias socioprofissionais e socioculturais, e passa a ser “*proposta ou mesmo imposta a todos*” (Avanzini, 1996, *cit. in* Canário, 2000, p. 12). Segundo Cabrito (2008, p. 93), esta “explosão” vem dar resposta a duas exigências sociais dos Estados e das economias nacionais, tais como:

- i. A consolidação da democracia, proveniente da execução de projetos de formação para a cidadania, a diversificação de públicos para educar/formar e as preocupações das organizações internacionais, como por exemplo a UNESCO;
- ii. O desenvolvimento da sociedade industrial, cujas modificações tecnológicas impunham um aumento da mão-de-obra qualificada, como forma de cooperar para as necessidades impostas pelos processos de reconstrução europeia, de concorrência entre Estados e de desenvolvimento do capitalismo mundial.

Com base no resultado da “explosão” da Educação de Adultos, sobretudo das exigências sociais supracitadas, esta manifestou-se num processo crescente de escolarização da sociedade, que de acordo com Cabrito (2008, p. 93), resulta “*do aumento contínuo e a um ritmo muito elevado do número de indivíduos (crianças, jovens e adultos) envolvido em situações de instrução e ensino. Todavia, esse processo de escolarização percorreu diferentes percursos, consoante os atores envolvidos em cada via de qualificação*”. Porém, este progresso crescente, veio ser acompanhado por um desenvolvimento linear nos diversos sistemas escolares, como menciona Canário (2000, p. 13), “*acompanhada por um processo de diferenciação interna e de complexificação do próprio campo da educação de adultos, cuja marca mais relevante passa a ser, progressivamente, a da sua heterogeneidade*”.

Todo este processo de complexificação, assegura-se em três planos diferentes, como indica Canário (2000, p. 13):

- i. O plano das práticas educativas advindas de programas e de ações (alfabetização, formação profissional, desenvolvimento local e animação sociocultural)¹;

¹ *Alfabetização*, é uma segunda oportunidade de formação dirigida aos adultos pouco escolarizados, que assumiu formas distintas de acordo com a especificidade histórica e social dos diferentes contextos nacionais. (Canário 2000, p. 14).

- ii. O plano ao nível da diversidade de instituições envolvidas nos processos de Educação de Adultos;
- iii. O plano da diversidade dos atores sociais com intervenção no processo educativo, que é o educador ou formador de adultos.

É neste âmbito, que a Educação de Adultos tem vindo a ser representada através de iniciativas de organizações internacionais que pretendem definir novas práticas e novos objetivos em torno desta temática. Em 1949, realizou-se em Elseneur, na Dinamarca, a primeira de uma série de Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos, com o apoio da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, traduzido para português Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), onde se inseriu a vertente cívica da Educação de Adultos, que, segundo Bholá (1989, *cit. in* Canário, 2000, p. 12) atribui o *“papel de encorajar a tolerância entre as nações, promover a democracia nos países, criar uma cultura comum englobando a elite e as massas, trazer esperanças aos jovens, dar às populações um sentimento de pertença a uma comunidade”*. No seguimento da perspetiva delineada pelo mesmo autor, a partir da década de 50, o interesse da Educação de Adultos centrou-se na Europa devastada pela guerra, cuja importância se veio a alterar progressivamente, quanto à pobreza e à alfabetização dos países do Terceiro Mundo, frisando a promoção do desenvolvimento económico a nível global.

A II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que teve lugar em Montréal, no Canadá, em 1960, marca a Educação de Adultos como uma mudança, frisando o papel da mesma nos processos de desenvolvimento económico a nível nacional e internacional. Segundo Bholá (1989, *cit. in* Canário, 2000, p. 13) *“a partir deste momento, o desenvolvimento passará a estar no centro da ideologia da educação de adultos no Terceiro Mundo”*.

A este propósito evidencia-se a declaração (citada por Bholá) produzida pelo primeiro Presidente da República da Tanzânia, Julius Nyerere:

Formação Profissional contínua, corresponde aos processos orientados para a qualificação e requalificação da mão-de-obra, entendidas como requisitos prévios e indispensáveis a uma política desenvolvimentista. (Canário, 2000, p. 14).

Desenvolvimento Local, baseia-se nas práticas de articulação entre a educação de adultos e o desenvolvimento a uma escala local, com eminente valorização de uma participação direta dos interessados. (Canário, 2000, p. 15).

Animação Sociocultural, apresenta-se como uma rápida difusão a partir da década de 70, como resposta às mudanças sociais, resultantes de um crescimento económico e do aumento do tempo livre, uma vez que marcaram o início de uma crise da civilização urbana. Canário (2000, p. 15).

“Devemos, em primeiro lugar, instruir os adultos: As nossas crianças não desempenharão nenhum papel importante no nosso desenvolvimento económico, no decurso dos próximos cinco, dez ou mesmo vinte anos, enquanto o impacto dos adultos se faz a partir de hoje mesmo” (Canário, 2000, p. 13).

A partir da Conferência Internacional que se realizou em Montréal, a Educação de Adultos tornou-se o caminho para o processo de desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades. De acordo com Cabrito (2008, p. 95) os economistas *“sustenta(va)m que a educação era (é) um fator decisivo para a melhoria de desempenho dos trabalhadores e das empresas e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos países.”* Com este desenvolvimento veio realizar-se dois movimentos contraditórios, *“a escolarização da educação de adultos, como a forma mais eficiente de os alfabetizar”* e *“a desescolarização desse processo, como necessária ao desenvolvimento pessoal e individual do adulto e da sociedade”*.

Assim, a Educação de Adultos contém uma escolarização, visto que os adultos passam a ser ensinados como as crianças. Esta eventualidade é baseada pelas teorias económicas que se expandiram a partir da Segunda Guerra Mundial e, que segundo Becker (1964) e Schultz (1961), encontram-se melhor expressas na Teoria do Capital Humano² (Cabrito, 2008).

A Educação de Adultos é então percecionada como um ensino de segunda oportunidade oferecida pelos sistemas educativos a todos os indivíduos que por diversos motivos não cessaram a educação básica, tendo-se implementado em Portugal o Ensino Recorrente.

Nestas circunstâncias, começa-se a observar uma redução da Educação de Adultos, uma vez que os objetivos subjacentes à inserção dos indivíduos que iam à escola se centralizavam na *“qualificação da mão-de-obra para o desenvolvimento económico”* e na *“obtenção de uma certificação académica que proporcionaria ao possuidor do diploma o lugar adequado no aparelho produtivo”* (Cabrito, 2008, p. 97). Por sua vez, Cabrito (1994, cit. in Cabrito, 2008, p. 97) refere que *“a escola surge, pois, como o instrumento que serve, simultaneamente, os interesses daqueles que, por razões diversas, não frequentaram ou abandonaram o sistema educativo antes de concluído os estudos; e, as necessidades da economia e do tecido empresarial”*.

² De acordo com Cabrito (2008, p. 95) *“Para os teóricos da macroeconomia dominante neste período do desenvolvimento do capitalismo europeu e norte-americano (e de alguns socialismos), mais educação seria sinónimo, necessariamente, de mais produção, mais competitividade, mais produtividade e mais crescimento”*.

A partir da década de 60, assistiu-se a diversas modificações que perturbaram a economia, o trabalho e a educação e formação, principalmente a descentralização do processo de escolarização da Educação de Adultos. O processo de escolarização, por um lado, “*não nivela as diferenças existentes entre os indivíduos, no campo da riqueza ou da cultura, vindo mesmo a reproduzi-las e a aumentar as assimetrias sociais existentes*” (Bourdieu e Passeron, 1964, *cit. in* Cabrito, 2008, p. 97) e, por outro lado, “*também não garante que as aprendizagens tornem o indivíduo num «cidadão mais ativo» ou mais «produtivo»*” (Carré, 2005, *cit. in* Cabrito, 2008, p. 97). Em resultado desta escolarização, no final da década de 60, conduz-se a uma crise mundial da educação.

Para retorquir a esta crise, surge no início da década de 70, o movimento da Educação Permanente, para revolucionar a educação, como forma de cooperar para um novo horizonte da Educação, como refere Osório (2005, p. 51) “*o conceito da Educação Permanente se expressa como uma das grandes mudanças na educação*”.

Este ponto de viragem no panorama da Educação ocorre quando a UNESCO publica alguns dos seus relatórios. Em 1969, Paul Legrand redige um artigo denominado “O Significado da Educação Permanente”, no qual aponta a distinção entre a Educação de Adultos e a Educação Permanente, concebendo-a como um processo global para todo o sistema educativo. Posteriormente, em 1970 é publicada a sua obra mais célebre, intitulada “Introdução à Educação Permanente”.

Entre esta e outras publicações dão lugar àquela que será um dos textos-chave neste panorama, o relatório de Edgar Faure. Este relatório publicado em 1972, denominado “Aprender a Ser”, emergiu no sentido de executar uma investigação a nível internacional, de forma a encarar e conceber a educação e o sujeito aprendente, assente no seu desenvolvimento. Para Faure (1977, pp. 31-32), a educação é perspectivada como um processo contínuo e global, onde as dimensões cognitiva, afetiva, social e cultural se enlaçam com a intenção de “*permitir ao homem ser ele próprio «vir a ser» (...) e suscitar um permanente desejo de aprender e de se formar*”.

Ao experimento de elaborar o conceito de Educação Permanente, Faure (1972, *cit. in* Osório, 2005, p. 19), assegura que “*advém a expressão de uma relação envolvente entre todas as formas, as expressões e os momentos do ato educativo. Atualmente, a educação já não se define em relação a um conteúdo determinado, que se tenta assimilar, mas que é realmente concebido como um processo do ser, que, através da diversidade das suas experiências,*

aprende a expressar-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se cada vez mais o mesmo”.

Com a escassez de um consenso sobre a Educação de Adultos, a Conferência Geral de Nairobi, no Quênia, em 1976, aclamou que no contexto da Educação Permanente se declara a Educação de Adultos como fator fundamental da educação. Assim, em Nairobi, a Educação de Adultos é definida, segundo Dias (1982, p. 6) como sendo “*a totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou o método, quer sejam formais ou não formais, que prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e universidades 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 perspetiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural, equilibrado e independente”.*

Segundo a perceção que predomina, tanto a partir do Relatório de Faure como da Conferência Geral de Nairobi, contempla-se que “*a educação de adultos não pode ser considerada intrinsecamente, mas como um «subconjunto integrado» num projeto global de educação permanente”* (Osório, 2005, p. 53). Desta forma, a relação entre a Educação Permanente e a Educação de Adultos deve implicar algumas mudanças na organização do sistema educativo e promover o desenvolvimento de todas as oportunidades de formação, quer dentro e fora do sistema educativo, de modo a responder à variedade de necessidades que atualmente têm vindo a manifestar-se. De acordo com o Livro Branco (Comissão das Comunidades Europeias, 1995, *cit. in* Osório, 2005, pp 53-54), tais mudanças dizem respeito aos seguintes aspetos:

- Possibilidades de acesso e saltos de nível educativo – o adulto pode aderir a qualquer nível do sistema educativo, sem ter a necessidade de conter requisitos prévios. Todavia, pode ter que prestar provas de acesso, como se verifica no acesso aos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), cursos Educação e Formação de Adultos (EFA) ou Ensino Superior para adultos maiores de 23 anos;
- Organização curricular – deixa de existir uma organização curricular estruturada, podendo o adulto em qualquer nível de formação elaborar o seu próprio programa e realizá-lo ao seu próprio ritmo, bem como das possibilidades e interesses;

- Espaços educativos – as escolas prescindem de ser os únicos espaços educativos, visto que o território como espaço físico e social passa a ser o lugar da Educação Permanente, enquanto a comunidade e os problemas que nela prevalecem estabelecem os objetivos da formação.

Partindo das mudanças citadas anteriormente, considera-se a Educação de Adultos como um projeto global da Educação Permanente, que implica a ação do indivíduo como o construtor da sua própria aprendizagem, contribuindo, deste modo para todas as formas de desenvolvimento pessoal e coletivo. Como refere Pineau (1991, *cit. in* Cabrito, 2008, p. 98), “*o indivíduo aprende consigo próprio em processos constantes de autoformação; aprende com os outros, processo de ecoformação*”. A Educação Permanente e a Educação de Adultos, aparecem, assim, relacionadas a uma noção de globalidade e de continuidade.

Na perspetiva de Legrand (1972, *cit. in* Osório, 2005, p. 56), a Educação Permanente apresenta-se como “*uma ordem de ideias, de experiências e de realizações muito específicas, ou seja, a educação na plenitude da sua conceção, com a totalidade dos seus aspetos e das suas dimensões, na continuidade ininterrupta do seu desenvolvimento, desde os primeiros momentos da existência até aos últimos, e na articulação última e orgânica dos diversos momentos e das suas sucessivas fases*”. Para Canário (2000, pp. 87-88), a Educação Permanente afigura-se como “*um processo contínuo, que desde o nascimento até à morte se confunde com a existência e a «construção da pessoa», a perspetiva da educação permanente aparece como um princípio reorganizador de todo o processo educativo*”. Isto é, a Educação Permanente assume-se como um processo contínuo de interação com o indivíduo, em que o mesmo desenvolve as suas capacidades de aprender e de se formar, desde que nasce até que morre.

A Educação Permanente apresenta-se como um processo educativo, tendo como principal referência a pessoa como sujeito da formação, que segundo Canário (2001, p. 88) assenta em três pressupostos fundamentais:

- i. Continuidade – do processo educativo, visto que todos os momentos são de aprendizagens, não havendo tempos específicos para aprender;
- ii. Diversidade – em que todos os contextos são contextos de aprendizagem;
- iii. Globalidade – que envolve as aprendizagens simbólicas, bem como os valores sociais, as representações individuais e coletivas do ser social e os afetos.

Noutra perspetiva, a Educação de Adultos está aliada às orientações políticas, que ao longo de toda a sua expansão têm reputado interesse para a UNESCO, bem como para a

Comissão das Comunidades Europeias. Segundo Cavaco (2008), a UNESCO perpetua promover a projeção e a visibilidade estratégica da definição de políticas nacionais e internacionais sobre Educação de Adultos, organizando Conferências Internacionais neste domínio. Ao longo de toda a sua trajetória, organizou seis Conferências, tais como: Elsenour, em 1949; Montréal, em 1960; Tóquio, em 1972; Paris, em 1985; Hamburgo, 1997 e Belém do Pará, em 2009.

Com base na observação dos documentos da UNESCO, evidencia-se um crescimento ao longo das Conferências sobre o sentido e significado da Educação de Adultos. No decorrer de todo o seu percurso, salienta-se que em 1972, na III Conferência Internacional, que teve lugar em Tóquio, foi fortalecido o vínculo entre a Educação de Adultos e o desenvolvimento científico, tecnológico e industrial, de modo a permitir sensibilizar os governos para a importância desse mesmo vínculo. Portanto, é nesta Conferência que é inserido o conceito de Educação Permanente, como sendo “*o conjunto de meios e métodos que permitem dar a todos a possibilidade de compreender o mundo em evolução e de estar em condições de poder participar na sua transformação e no progresso universal*” (UNESCO, 1972, cit. in Cavaco, 2008, p. 49).

Segundo Finger & Asún (2003), a Educação Permanente é para a UNESCO como um meio para a humanização do desenvolvimento. Para que o desenvolvimento científico, tecnológico e industrial seja benéfico tem de ser humanizado e, essa humanização efetua-se através da educação e da aprendizagem. Assim, a Educação Permanente tem como principal objetivo melhorar a qualidade de vida, de forma a humanizar o desenvolvimento.

No entanto, os objetivos do movimento da Educação Permanente foram limitados no que concerne às práticas educativas, por três efeitos, como refere Canário (2000, pp. 88-89):

- i. Correspondeu a reduzir a Educação Permanente ao período da educação pré-escolar. O conceito de Educação Permanente foi utilizado como sinónimo de Educação de Adultos;
- ii. Consistiu em confundir um processo de formação permanente como a extensão da forma escolar ao conjunto da existência das pessoas;
- iii. Traduziu-se por uma desvalorização dos saberes adquiridos através de mobilidades escolares da educação, ou seja, através da experiência.

Os objetivos do movimento referido são, essencialmente, a criação de uma sociedade em que os indivíduos permanecessem a aprender, ambicionando a humanização do desenvolvimento científico, tecnológico e industrial. Contudo, a Educação de Adultos teve

como princípios a humanização do desenvolvimento e a conceção de que os indivíduos com uma melhor educação, fossem os responsáveis pela edificação de uma sociedade melhor.

Com base na análise referida, a Educação Permanente tem sido tema de diversas críticas, que, sob o ponto de vista de Finger & Asún (2003, pp. 33-34), apresentam quatro críticas à concretização do conceito na prática, nomeadamente:

- i. Partiu para a humanização do desenvolvimento sem o questionar;
- ii. Não critica as instituições, visto que primeiramente valorizava as experiências não formais como experiências de aprendizagens significativas, o certo é que acabou por fechá-las num sistema formal e institucional, burocratizando o ciclo de vida do adulto;
- iii. Incorpora um conjunto de princípios filosóficos baseados em determinados pressupostos ideológicos, de forma a ir a três escolas do pensamento estudados pelos autores (Pragmatismo, Humanismo e Marxismo);
- iv. Confunde a educação com a aprendizagem, agregando a aprendizagem individual e coletiva. Isto é, por um lado, concebe a individualização da aprendizagem, de modo a corresponder com a adaptação a necessidades, idade e ritmos de cada indivíduo, e por outro, enaltece o trabalho de grupo, a democracia, a participação e a mudança na sociedade.

Não obstante de se descrever estas críticas ao movimento da Educação Permanente, é essencial salvaguardar o contributo que esta teve na construção do conceito da Educação de Adultos para o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades. Este contributo teve um maior enfoque a partir da década de 70, com o surgimento do projeto político-institucional da Educação Permanente, sucedendo o que Finger & Asún (2003, p. 34) consideram “*o momento federador da educação de adultos*”. Parafraseando os autores citados, o projeto da Educação Permanente “*forneceu um discurso coerente sobre educação de adultos, com que puderam identificar-se tanto formadores, como aprendentes, quer do norte, quer do sul. Além disso, a educação permanente conferiu à educação de adultos uma identidade política — e, mais importante do que isso, uma identidade internacional e institucional —, ao mesmo tempo que a tornava parte de um movimento humanizante global. Não há memória de tal momento na história da educação de adulto*” (Finger & Asún, 2003, p.34).

Diante deste cenário, baseando-nos em Ribeiro Dias (s/d, *cit. in* Silvestre, 2003, p. 63) compreendemos “*a educação como um processo permanente e realizado ao longo da vida pelo qual se criam condições para que todos (sem exceção) cresçam e se desenvolvam em*

todos os seus estádios e capacidades de uma forma global, harmoniosa e equilibrada até à plena realização pessoal e comunitária, então, mais uma vez, teremos o conceito de formação a entrecruzar-se com o de educação”.

Assim perspetivada a Educação de Adultos, esta faz parte da Educação Permanente, num processo educativo global e contínuo que se desenvolve ao longo da vida, considerando-se como parte do caminho da Aprendizagem ao Longo da Vida.

1.2. Aprendizagem ao Longo da Vida

A perspetiva sobre a educação ganhou novos contornos, sobretudo nos documentos, relatórios e Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos assistindo-se a um novo paradigma educacional – a “Aprendizagem ao Longo da Vida” (Quintas, 2008). O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), desde há alguns anos tem sido tema de debate político, verificando-se que a sua origem não é recente. A ALV perpetuamente existiu e significa que, *“se uma pessoa tem o desejo de aprender, ela terá condições de fazê-lo, independentemente de onde e quando isso ocorre. Para tanto, é necessária a confluência de três fatores: que a pessoa tenha a predisposição de aprendizagem, que existam ambientes de aprendizagens (centros, escolas, empresas, etc.) adequadamente organizados e que haja pessoas que possam auxiliar o aprendiz no processo de aprender (agentes de aprendizagem), para além de que esta aprendizagem deve ir ao encontro das necessidades do mercado de trabalho se quiser fazer face ao desemprego”* (Sitoe, 2006, pp. 287-288). Para Longworth e Davies (1996, *cit. in* Oliveira, 2005, p. 28), a ALV consiste *“no desenvolvimento do potencial humano, através de um processo que, sendo continuamente apoiado, estimula e habilita os indivíduos para adquirir todo o conhecimento, valores, competências e capacidade de reflexão de que necessitarão, durante a sua vida e, para os aplicar com confiança, criatividade e satisfação, no desempenho de todos os papéis, e em todas as circunstâncias e ambientes”.*

A ALV irrompe no século XIX, com *“o surgimento dos primeiros movimentos que advogaram e promoveram a educação de adultos em ambientes (...)”* (Sitoe, 2006, p. 285), ambicionando desenvolver questões *“(...) de natureza cultural, social e, indiretamente, política”* (Kallen, 1996, *cit. in* Sitoe, 2006, p. 285).

Contudo, a importância da ALV ganha mais altitude na década de 70, considerada como um conceito humanista, pois *“todos seres humanos são considerados como capazes de aprenderem a desenvolverem todas os seus potenciais”* (Gustavsson, 1997, p. 239). A

aprendizagem é percecionada na sua perspetiva humanista, assim como o indivíduo que aprende, valoriza as aprendizagens que desenvolveu ao longo do seu percurso pessoal, profissional e social. Aprender ao longo da vida estabelece assim, encontrar novas formas de aprender a desenvolver todas as competências necessárias ao indivíduo nos diversos contextos.

Face ao exposto, foram produzidos os primeiros relatórios e documentos de organismos internacionais patenteados no paradigma da ALV. Foram desenvolvidos pelo Conselho da Europa, UNESCO e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), os três principais textos em torno deste paradigma. Estes textos convergiram para um conceito mais periférico e para a noção de uma política de ALV, em torno de dois elementos substanciais que são, por um lado, o alargamento do ensino pós-obrigatório na plenitude do tempo de vida e, por outro, a organização do sistema de ensino, de modo a abarcar todos os momentos da vida.

Em 1970, o Conselho da Europa introduz o conceito de Educação Permanente, que era encarado como um *“conceito fundamentalmente novo e abrangente (...) um padrão de educação global capaz de fazer face ao rápido crescimento das necessidades individuais cada vez mais diversificadas de jovens e adultos, no âmbito da educação da nova sociedade europeia”* (Conselho da Europa, 1970, p. 9). Por seu lado, em 1970, Paul Lengrand apresenta o relatório intitulado *“Introdução à Educação Permanente”*, esboçando os essenciais contornos que o relatório de Edgar Faure haveria de incrementar.

Em 1972, a UNESCO publica o relatório denominado *“Aprender a Ser”*, presidido por Edgar Faure. Por sua vez, em 1973, a OCDE, publica o documento designado *“Educação Recorrente: Uma Estratégia para a Aprendizagem ao Longo da Vida”*, no qual se considerou a questão da aprendizagem como uma estratégia integral que abarca todo o ensino. O trabalho da OCDE faz, também, referência à educação contínua definindo-a como uma *“estratégia cuja essência consiste na disseminação de oportunidades educativas menores ao longo da vida de um indivíduo por forma a que estejam disponíveis quando necessárias”* (Papadopoulos, 1994, *cit in*. Siteo, 2006, p. 286).

Embora subsistam diferenças nestes relatórios e documentos, no âmbito dos quais foram elaborados, os três tinham em comum a conceção de que a educação inicial deveria ter uma continuação para outras oportunidades de aprendizagem.

Deste modo e segundo Ávila (2005), é na década de 90 que o conceito de ALV começa a alcançar uma maior visibilidade na agenda política, tendo sido elaborados outros

documentos, publicados por diferentes organismos. O primeiro documento concebido foi o Livro Branco sobre a Educação e Formação: “Ensinar e Aprender, Rumo a uma Sociedade Cognitiva”, publicado em 1995, pela Comissão Europeia. Neste documento a ALV surge relacionada “à aquisição de competências estratégicas que permitam «aprender a aprender», bem como a aquisição de um conjunto de conhecimentos gerais (...)” (Canário, 2000, p. 91). No ano seguinte, em 1996, é consagrado pelo Livro Branco o “Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida”.

No entanto, outros dois documentos veem fortalecer o paradigma da ALV, nomeadamente o Relatório da UNESCO coordenado por Jacques Delors, intitulado “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, publicado em 1996 e o Memorando sobre a “Aprendizagem ao Longo da Vida,” publicado em 2000, pela Comissão Europeia, sobretudo pela União Europeia, no âmbito da Cimeira de Lisboa.

De acordo com Ávila (2005), o relatório coordenado por Jacques Delors advoga que nas sociedades educativas todos os contextos podem ser de educação e aprendizagem, salientando-se a educação inicial e a educação permanente, enquanto o Memorando procura definir e distinguir os diferentes contextos de aprendizagem (aprendizagem formal, aprendizagem não formal e aprendizagem informal).

Assim, é com base no Memorando que irrompe a primeira definição de ALV, como sendo “*toda e qualquer atividade de aprendizagem, como um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências*” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 3).

Atualmente, o paradigma da ALV foi adotado pela Europa constituindo-se como um princípio que está no centro da agenda política, e que alguns destes documentos devem ser compreendidos no âmbito da educação e formação, sobretudo da ALV. Como menciona Ávila (2005, p. 287) “*neles reflete-se, em simultâneo, uma intenção analítica ou de diagnóstico quanto ao que se considera serem tendências estruturantes das sociedades contemporâneas e, de forma muitas vezes indissociável, uma intenção de orientação de políticas, no sentido da promoção de uma sociedade onde todos os indivíduos, ao longo da sua vida, possam desenvolver os seus saberes e competências, o que é justificado com argumentos que incluem temas tão diversos como os da empregabilidade e da competitividade das empresas, mas também outras preocupações mais abrangentes em termos de cidadania*”. Todavia, podem-se anotar inúmeras falhas à forma como esses organismos abordam as questões sobre a ALV, no

entanto, uma coisa é certa, estes contribuíram para a necessidade de novas conceções sobre a aprendizagem nas Sociedades do Conhecimento e da Informação.

Ao centralizar a reflexão na conceção da aprendizagem relatada nos documentos anteriormente referidos, um dos aspetos fundamentais “*é o facto de os processos de aprendizagem deixarem de corresponder a uma faixa etária específica. A associação entre ser jovem e estar no sistema de ensino, nele adquirindo um determinado nível de competências e de certificação, entendidos enquanto instrumentos ou recursos duráveis e suficientes para o resto da vida, com particular destaque para o exercício de uma profissão, é abandonada e revista*” (Ávila, 2005, p. 288). Ao proferirmos a ALV significa que a população adulta passa a abranger o conjunto da população, atravessando as diferentes faixas etárias e categoriais sociais. Assim sendo, todo o indivíduo aprende em qualquer momento da vida, seja qual for a sua idade, o seu nível de escolaridade ou a sua situação socioprofissional, pode ter a necessidade de desenvolver novos conhecimentos, aptidões e competências, estando em constante aprendizagem ao longo da vida, desde que nasce até que morre.

Neste sentido, o paradigma da ALV, fundamenta que as qualificações e as competências dos indivíduos, sejam colocados no centro do debate. Isto é, face às modificações constantes e às exigências crescentes das sociedades os indivíduos estão no centro do problema, seja qual for o nível de desenvolvimento e de qualificação da sociedade (Costa, 2002).

Outro aspeto a ressaltar é o facto de a ALV implicar a apreciação de diversos contextos e espaços, nos quais a aquisição de conhecimentos, aptidões e competências podem ter lugar. Ou seja, a ALV é perspectivada como um “*«processo contínuo ininterrupto», que considera por um lado a dimensão temporal da aprendizagem (lifelong) e, por outro, a multiplicidade de espaços e contextos de aprendizagem (lifewide)*”, no âmbito da Sociedade do Conhecimento e da Informação (Pires, 2002, p. 55).

Atualmente, como no passado, existem diversos espaços e tempos de aprendizagem. A aprendizagem é um processo que não é exclusivo dos sistemas educativos formais, ou seja, juntam-se as ocasiões e contextos não formais e informais de aprendizagem, ministrados pelas instituições não escolares:

Aprendemos em qualquer circunstância. Aprendemos na circunstância da família, com a mãe, com o pai, com os irmãos, com os avós, com as tias, com os tios, com as primas, com os primos... Aprendemos na circunstância da rua. A rua é a sociedade a fluir. A rua é o exterior da família.

Entre a família e a rua há, continua a haver, uma linha de fronteira. A família é um mundo, mas a rua é um mundo outro, imenso, complexo, temeroso, fascinante. Se tirássemos a cada um de nós o que aprendemos, até hoje, na rua, que ficava? (Patrício, 2004 cit. in Nico, 2008, p. 1).

Neste contexto, distinguimos três tipos de aprendizagem presentes na vida quotidiana de cada indivíduo, nomeadamente:

- i. Aprendizagem formal – é um processo organizado que decorre em instituições de educação e formação, por um período fixo de tempo, orientada para a aquisição de determinadas qualificações pressupondo a certificação das aprendizagens adquiridas;
- ii. Aprendizagem não formal – realiza-se também de forma organizada, embora seja mais difusa, menos hierarquizada e burocrática, ocorrendo em simultâneo com a educação formal. O seu campo de ação é muito diversificado: passeios, teatro, lazer, desporto, entre outros.
- iii. Aprendizagem informal – cujo objetivo é o processo de aquisição quotidiano de conhecimentos, decorrente do contacto com a família, os grupos de pares (...), realizado, sistematicamente, por cada indivíduo, fora dos ambientes formais e não formais. Este tipo de aprendizagem não é, na maioria das vezes, reconhecida como enriquecimento de conhecimentos e aptidões.

No processo de aprendizagem em que todo o indivíduo está inserido, não podemos desvalorizar um tipo de aprendizagem em detrimento de outro, mas sim enaltecer a complementaridade e o enriquecimento individual dos grupos em que cada um se insere. Acrescentaríamos que uma aprendizagem bem-sucedida é a que cria pontes entre os conhecimentos adquiridos e os relaciona aos próximos. Desta forma, existem vários fatores que influenciam a aprendizagem, tais como: a motivação, a idade, os momentos da vida, os aspetos relacionais, o projeto de vida, entre outros, e por outro lado, os fatores relacionados com a escola, como as estratégias pedagógicas, o clima da sala de aula, a representação da função social da escola, entre outros.

De facto, Pires (2007, p. 8), refere que “*a vida é reconhecida como um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, e cada vez mais se valorizam os saberes e as competências adquiridas à margem dos sistemas tradicionais*”, acontecendo estas aprendizagens “*numa multiplicidade de contextos e de situações de vida das pessoas,*

sendo os contextos espaços de interação da pessoa consigo própria, com os outros, com as coisas, com a vida em sentido lato” (ibid, p. 10).

Presentemente, existem nas pequenas comunidades do meio rural algumas práticas educacionais com uma antiguidade e importância fundamentais no processo de aprendizagem que as pessoas realizam. Assim, complementam as oportunidades de aprendizagem proporcionadas pelo sistema educativo formal as redes comunitárias, são exemplos as escolas de música das bandas filarmónicas, as atividades educativas de natureza religiosa das paróquias, as de natureza desportiva dos clubes e associações, e as de natureza recreativa e cultural dos grupos de teatro e das instituições culturais.

Na realidade, as atitudes, os conhecimentos, as capacidades e as competências que adquirimos e desenvolvemos são o resultado da ALV em todas as dimensões, no qual devemos proporcionar os mecanismos que permitam aos indivíduos realizar as aprendizagens ao longo da vida e indispensáveis à plena integração e participação ativa de cada um.

Neste sentido, considerando o desenvolvimento do indivíduo numa perspetiva sistémica e as necessidades do mundo atual decorrentes das grandes modificações ao nível social, político, económico e cultural, nas últimas décadas, entendemos o conceito de ALV e os contextos onde ocorrem os processos de aprendizagem com o objetivo de educar para os ideais das sociedades contemporâneas, baseados em valores como a cidadania, a tolerância, a solidariedade e a justiça.

Segundo a Liga Internacional para a Educação Nova (s/d, cit. in Ricardo; Morgado; Rebelo & Ferreira, 2004, p. 264) *“a educação consiste em favorecer o desenvolvimento tão completo quanto possível das aptidões de cada pessoa, simultaneamente como indivíduo e como membro de uma sociedade”*.

A ALV em articulação com a educação e formação estabelece os pilares fundamentais do desenvolvimento para a Sociedade do Conhecimento e da Informação, constituindo-se num paradigma de desenvolvimento social em permanente construção e evolução. De acordo com Pires (2007) assiste-se, presentemente a uma convergência de preocupações, a nível mundial, no sentido de incrementar iniciativas, com o intuito de reconhecer e validar as aprendizagens adquiridas ao longo da vida e nos diversos contextos onde foram desenvolvidas.

Aprender ao longo da vida significa, assim, descobrir novas aprendizagens e novas competências, que emergem nos diferentes contextos da vida quotidiana, sejam elas formais, não formais ou informais.

Contudo, a ALV tem vindo a ganhar cada vez mais importância para a sociedade, visto que constitui um desafio para o aumento da qualificação da população, como resposta educativa através da Iniciativa Novas Oportunidades.

1.3. Perspetivas Internacionais e Europeias sobre Educação de Adultos

1.3.1. Conferências Internacionais da UNESCO

Desde os finais do século XVIII até meados do século XX, foram acontecendo mudanças político-sociais, como o desenvolvimento, a consolidação dos sistemas educativos e as mudanças científico-tecnológicas, de forma a averiguar as atenções para a Educação de Adultos.

A este propósito, a educação começa a ser tema de inquietação de alguns países que incrementam diversas iniciativas, com a finalidade de diminuir as taxas de analfabetismo, bem como impulsionar atividades no âmbito da Educação de Adultos.

A partir das mudanças e das preocupações por parte de alguns países e, após a Segunda Guerra Mundial, cria-se a 16 de Novembro de 1945, a UNESCO com o objetivo de contribuir para a paz, desenvolvimento humano e segurança no mundo. Desde então, a UNESCO tem realizado um papel bastante essencial na promoção da Educação de Adultos, nomeadamente na alfabetização e na educação básica. As ideias fundadoras da Educação de Adultos encontram-se nos trabalhos de autores como Edgar Faure *et al.* (1972), Paul Lengrand (1975) e R. H. Dave (1976). Mais recentemente, em Paul Bélanger e Ettore Gelpi (1994) e Jacques Delors *et al.* (1996).

No entanto, este organismo tem assumido estudos e investigações sobre este facto em várias Conferências Internacionais que têm vindo a afirmar-se como eixos orientadores das políticas nacionais dos vários países membros da organização. Estas Conferências realizam-se a cada 12 ou 13 anos, desde o final dos anos 40 e que se intitulam de CONFINTEAS. Como refere Osório (2005, p. 219) “*em mais de meio século da história da UNESCO, realizaram-se cinco «Conferências Internacionais de Educação de Adultos», a par de outros acontecimentos importantes, promovidos pela própria UNESCO*”, como é o caso da Conferência Geral, que se realizou em Nairobi, no Quênia, em 1976.

As Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos realizaram-se em diversos países, como a seguir se apresenta no Quadro 1:

Quadro 1 – Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (CONFINTEAS)

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

Fonte: Nico (2011, p. 34).

Como o Quadro 1 evidencia, a I Conferência Internacional realizada em Elseneur, na Dinamarca, em 1949, contou com a presença de 106 delegados, 21 organizações e 27 países. Esta Conferência surge num contexto de pós-guerra, em que o mundo ainda estava marcado pelo horror da Segunda Guerra Mundial. Teve como objetivo as tomadas de decisões em busca pela paz, salientando o reconhecimento da necessidade e importância da Educação de Adultos.

A II Conferência Internacional realizada em Montréal, no Canadá, em 1960, teve como conteúdo a Educação de Adultos num mundo em modificação e de crescimento económico, bem como de intensa discussão sobre o papel dos Estados-membros. Nesta Conferência participaram 51 Estados-membros e 46 ONGs.

Deste modo, a inquietação a este nível incide sobre as dificuldades mundiais que estão a aumentar com a escassez de formação das pessoas adultas. Segundo Gadotti (2000, *cit. in* Martins, 2009 p. 35) nesta Conferência “*aparecem dois enfoques distintos: a Educação de Adultos (popular) concebida como uma continuação da educação formal, como educação permanente, e, de outro lado, a educação de base ou comunitária*”.

Os objetivos da Educação de Adultos foram compreendidos a nível global, exibindo-se os fundamentos da Educação Permanente. Assim, considera-se que “*no contexto da Educação Permanente se reconhece a Educação de Adultos como um elemento específico e indispensável da educação*” (Bhola, 1989 *cit. in* Osório, 2005, p. 220).

A III Conferência Internacional realizada em Tóquio, no Japão, em 1972, reuniu 86 Estados-membros e cerca de 40 organizações. Abordou a Educação de Adultos e a alfabetização, como um sistema de Educação Permanente. A Educação de Adultos teria como elemento essencial a ALV, visto que seria necessário haver empenho para fortalecer a democracia e preparar a sociedade para que não houvesse um aumento das taxas de analfabetismo. Para Ventura (2008, p. 84), esta Conferência surge “*como forma de resposta à*

crise da escola, uma conceção de educação focada na aprendizagem como algo global e contínuo”.

Assim, nesta Conferência salienta-se a Educação de Adultos como elemento essencial da Educação Permanente e do reforço da democracia. Segundo Lowe (1984, *cit. in* Martins, 2009, pp. 56-57), *“as discussões das conferências centraram-se nas tendências que se manifestavam em matéria de Educação de Adultos no quadro da Educação Permanente e nas estratégias de desenvolvimento da educação aplicáveis à Educação de Adultos”.*

A IV Conferência Internacional realizada em Paris, na França, em 1985, participaram 122 Estados-membros, incluindo Portugal. Este encontro destacou o surgimento do conceito de ALV. Entende-se assim, que o reconhecimento do direito de aprender (ler, escrever, questionar, analisar, imaginar, criar, entre outros) como o maior desafio para a sociedade. Neste momento, torna-se necessário reforçar o vínculo entre a educação formal e não-formal, *“para que assim se possam dar as condições necessárias e estimular a participação dos cidadãos”* (Nico, 2011, p. 36).

A Conferência incidiu, essencialmente, nas falhas das ações governamentais, relativamente, ao cumprimento do direito a aprender que os cidadãos devem ter nas instituições escolares, de modo a alcançarem mais oportunidades de desenvolverem as suas capacidades.

A V Conferência Internacional realizada em Hamburgo, na Alemanha, contou com a presença de mais de 170 Estados-membros e 500 ONGs. Sob o tema Educação de Adultos com o desenvolvimento sustentado da humanidade, reafirmou-se *“que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável”* (UNESCO, 1997, p. 19).

Esta Conferência consta da Educação de Adultos, por ter colocado em desenvolvimento um enorme movimento de estudo mundial. Conforme Vieira (2007, p. 19) refere, *“a V CONFITEA representou um marco significativo, não apenas pela sua representatividade, mas pela reafirmação de compromissos formais com o desenvolvimento da educação de adultos. Diversamente das conferências anteriores foram firmados compromissos numa agenda para o futuro, elaborando-se uma estratégia de ação. A Declaração de Hamburgo aprovada na V CONFITEA, afirma que cabe à EJA suscitar a autonomia e o sentido de responsabilidade nos indivíduos e comunidades para que sejam capazes de lidar com as mudanças socioeconómicas e culturais ocorridas na contemporaneidade”.*

Adotou, assim, um vasto e complexo conceito de Educação de Adultos, compreendendo-o como um “*processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas «adultas» pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade*” (UNESCO, 1997, p. 19). Dentro deste contexto, o melhor contributo que a Educação de Adultos pode ter, foi que esta era presenciada como um direito e, atualmente é a chave de entrada para o século XXI, cuja temática é “Aprender em Idade Adulta: Uma Chave para o Século XXI”.

A Educação de Adultos foi um campo muito vasto e complexo, sendo objeto de dez temas de estudo. Os dez temas presentes na Agenda para o Futuro aprovada na V Conferência (UNESCO, 1997, p. 31), são os seguintes:

- 1- Educação de Adultos e democracia;
- 2- A melhoria das condições e da qualidade da educação de adultos;
- 3- Garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica;
- 4- A educação de adultos como meio de se promover o fortalecimento das mulheres;
- 5- A educação de adultos e as transformações no mundo de trabalho;
- 6- A educação de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população;
- 7- A educação de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação;
- 8- A educação para todos os adultos;
- 9- Os aspetos económicos da educação de adultos;
- 10- A promoção da cooperação e da solidariedade internacional.

Os temas supracitados estruturam os debates da V Conferência, de modo a evidenciarem os novos compromissos necessários para o desenvolvimento da Educação de Adultos. Por sua vez, uma das metas mais importante desta Agenda é a garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica.

Assim, nesta Conferência destacaram-se duas vertentes complementares, tais como: a escolarização e a educação contínua, que resultaram de dois documentos: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro (UNESCO, 1997), que conceberam uma multiplicidade de processos de aprendizagem formal e informal e educação contínua ao longo da vida dentro do contexto da Educação de Adultos.

Por fim, a última Conferência a consumir-se foi a VI Conferência Internacional realizada em Belém do Pará, no Brasil, em 2009, que considerou a aprendizagem e a

Educação de Adultos numa perspetiva de ALV, proporcionando o diálogo sobre as políticas e promoção da aprendizagem de adultos, a educação não-formal, bem como o alargamento do conceito de alfabetização.

Estas seis Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos permitiram a elaboração de eixos orientadores das políticas nacionais dos vários Estados-membros sobre a educação e o direito a aprender dos cidadãos. Desta forma, torna-se patente que têm desempenhado um papel bastante importante para o significado do campo da Educação de Adultos.

1.3.2. Relatório Jacques Delors – “Educação: Um Tesouro a Descobrir”

O Relatório da UNESCO, coordenado por Jacques Delors, denominado de “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, foi publicado em 1996, no âmbito da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Este Relatório vem defender que nas sociedades do século XXI, ou seja, nas sociedades educativas, todos os contextos podem ser contextos de educação e aprendizagem, distinguindo-se a educação inicial e a educação permanente (Ávila, 2005). Por outro lado, vem fortalecer o conceito da ALV, salientado que a educação deve permitir a cada indivíduo a inserção de todas as aprendizagens, desde o nascimento até à morte e aceder a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmo.

Segundo Delors *et al.* (1996, p. 77), “*a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, durante toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer**, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver em comum**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra os três precedentes*”.

Com a integração destes quatro pilares do conhecimento, tornou-se fundamental equiparar as mudanças entre o presente e o futuro, quanto aos novos objetivos da educação.

Neste sentido, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, parafraseando Delors *et al.* (1996, p. 78), considera que cada um dos “*«quatro pilares do conhecimento» deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo durante toda a vida, no plano cognitivo e prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade*”.

Assim, é substancial persistir numa educação que seja pluridimensional, desenvolvida ao longo da vida, com o propósito de possibilitar o acolhimento das diferentes aprendizagens

(aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser). Ao longo do tempo, os indivíduos estão em constante aprendizagem, o que por sua vez, torna as aprendizagens desenvolvidas penetrantes e enriquecedoras de outras.

É com este *continuum* educativo, coextensivo à vida e prolongado às diferentes dimensões da sociedade, que a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI designou no respetivo Relatório, a expressão “*Educação durante toda a vida*” (Delors *et al.*, 1996, p. 89).

1.3.3. Livro Branco – “Ensinar e Aprender, Rumo a uma Sociedade Cognitiva”

O Livro Branco sobre a Educação e Formação, intitulado “Ensinar e Aprender, Rumo a uma Sociedade Cognitiva”, divulgado pela Comissão Europeia em 1995, consagrou em 1996, o ano que o Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia determinaram proclamar – o “Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida”.

O Livro Branco constitui a primeira declaração política por parte da Comissão Europeia sobre a Educação e Formação na promoção dos poderes que o tratado da União Europeia lhe concede. Tem como objetivo procurar uma solução positiva no debate sobre o desemprego na Europa, bem como a atualização dos conhecimentos profissionais para todos os cidadãos (Siteo, 2006).

Contudo, esta declaração procura por um lado, identificar os desafios provenientes no domínio da educação e formação, e por outro, traçar as linhas e as orientações que cooperam para a expansão da qualidade destes sistemas. Evidencia-se, assim, a importância que a educação e formação têm ao nível económico, no acesso ao emprego, na pugna ao desemprego e à exclusão social, bem como na igualdade de oportunidades (Pires, 2002). Também se torna evidente o papel que a educação e formação exercem na “*identificação, integração, promoção social e realização pessoal*” dos cidadãos europeus, de modo a procurar a harmonização da inserção social, da empregabilidade e da realização pessoal. “*É através da educação e da formação, adquiridas no sistema educativo institucional, na empresa, ou de modo mais informal, que os indivíduos poderão assegurar o seu futuro e a sua realização*” (Comissão das Comunidades Europeias, 1995, p. 6).

A Comissão das Comunidades Europeias (1995, p. 2) constituiu um panorama geral da sua análise no Livro Branco “*«Crescimento, Competitividade, Emprego», o qual sublinhou a importância que reveste para a Europa o investimento imaterial, em particular na educação e na investigação*”. Ou seja, frisou que o desenvolvimento da educação e formação são

compreendidos como instrumentos ativos das políticas de crescimento económico e de acesso ao emprego.

No entanto, destaca as essenciais linhas de ação para a Europa nos domínios da educação e formação, como sendo “*últimos recursos face ao problema do emprego*” (Comissão das Comunidades Europeias, 1995, p. 5). Acrescentando que a Europa “*deve investir na educação para elevar o nível geral de formação e de qualificação dos trabalhadores e do conjunto da população ativa, pelo ensino inicial e pelo incentivo à aquisição de novos conhecimentos durante a vida*” (*ibid*, p. 31). Deste modo, é essencial investir numa sociedade para o futuro onde o ensinar e o aprender são indispensáveis e, onde cada indivíduo poderá construir a sua própria qualificação.

Entende-se assim, que o presente Livro Branco reflete sobre as políticas de educação e formação, face às mudanças com que a sociedade Europeia se confronta, identificando-se três choques motores, que de acordo com a Comissão das Comunidades Europeias (1995, pp. 9-12) são os seguintes:

- i. Choque do advento da sociedade da informação – a sociedade da informação transmite as potencialidades da informação, como por exemplo a Internet, as relações entre empresas, investigadores e universitários. Quanto às tecnologias da informação, estas penetram nas atividades de produção e nas atividades ligadas à educação e formação;
- ii. Choque da mundialização – manifesta-se por uma livre circulação sem precedentes dos capitais, dos bens e dos serviços. Neste sentido, é fundamental reforçar a pertinência da Europa como nível de intervenção;
- iii. Choque da civilização científica e técnica – o desenvolvimento dos conhecimentos científicos e técnicos têm sido cada vez mais rápidos. A indústria recorre à ciência para aperfeiçoar novos produtos e a investigação científica exige equipamentos de grande sofisticação técnica. Por sua vez, desde 1993 que muitos países europeus tomaram a promoção da cultura científica e técnica como atividades conduzidas sobre este tema a nível nacional, completadas por uma ação europeia – a “Semana Europeia da Cultura Científica”.

Estes três choques motores prescrevem severas adaptações da sociedade europeia, contribuindo para uma evolução rumo à “Sociedade Cognitiva”. Contudo, a construção desta sociedade dependerá do alcance de duas respostas às implicações das mudanças mencionadas anteriormente, nomeadamente: a cultura geral e a aptidão para o emprego e a atividade.

O desenvolvimento da cultura geral é considerado como um fator de adaptação à evolução da economia e do emprego, sendo compreendido como a “*capacidade para captar o significado das coisas, compreender e formular juízos*” (Comissão das Comunidades Europeias, 1995, pp. 13-14). Proporciona uma aproximação cada vez maior entre a esfera educativa e produtiva, pretendendo a interligação através do ensino geral e da formação especializada.

A segunda resposta diz respeito ao desenvolvimento da aptidão para o emprego e a atividade, visto ser umas das questões centrais que o presente Livro Branco pretende responder. Isto é, baseia-se “*em saber como fazer funcionar as alavancas da educação e da formação para colocar os países europeus num processo de criação de empregos e atividades, tendo largamente em conta a mundialização da economia e o aparecimento das novas tecnologias*” (Comissão das Comunidades Europeias, 1995, p. 16).

É fundamental assimilar o conhecimento, visto ser uma acumulação de saberes essenciais, de competências técnicas e aptidões sociais, ou seja, como sendo capacidades necessárias. Estes saberes são adquiridos em diferentes espaços, tais como: no sistema formal, na empresa, na família, na comunidade, entre outras, de modo a conceber-se o conhecimento mais benéfico da aptidão para o emprego. De acordo com a Comissão das Comunidades Europeias (1995, p. 18) “*a aptidão de um indivíduo para o emprego, a sua autonomia, a sua capacidade de adaptação dependem do modo como puder combinar e fazer evoluir estes diferentes conhecimentos. Neste aspeto, o indivíduo torna-se o agente e principal construtor da sua qualificação: está apto a combinar as competências transmitidas pelas instituições formais e as competências adquiridas através da sua prática profissional e das suas iniciativas pessoais em matéria de formação*”. Assim, é imprescindível diversificar as ofertas educativas e as saídas profissionais, bem como impulsionar as oportunidades para obter experiência profissional, a fim de o indivíduo desenvolver a capacidade de construir uma trajetória com qualidade.

Nestes pretextos, com vista à promoção das orientações para a ação, a Comissão das Comunidades Europeias (1995, pp. 35-53) identifica cinco objetivos, sendo os seguintes:

- i. Fomentar a aquisição de novos conhecimentos – elevar o nível de conhecimentos e capacidades dos indivíduos, de forma a desenvolver novos modos de reconhecimento das competências;
- ii. Aproximar a escola da empresa – reforçar os laços entre ambas, de modo a fortalecer e a aumentar a igualdade de oportunidades perante o emprego;

- iii. Lutar contra a exclusão – promover estágios de formação ou de regresso ao emprego, bem como de reintegração de pessoas com maiores dificuldades, com a finalidade de lutar contra a exclusão social;
- iv. Dominar três línguas comunitárias – fator de comunicação e mobilidade na Europa. Propõe-se facultar a todos os jovens o ensino de pelo menos duas línguas estrangeiras comunitárias desde os primeiros anos de educação;
- v. Tratar em pé de igualdade o investimento físico e o investimento em formação – incentivar através de mediadas concretas as empresas ou os poderes públicos, fomentando uma conceção de formação como investimento nas competências.

Todos estes objetivos conduzem a uma adaptação da Europa, nomeadamente quanto à globalização das economias e às mudanças científicas, tecnológicas e sociais.

A perspetiva patente no Livro Branco enaltece fortemente a aquisição de competências estratégicas que permitam “aprender a aprender”, bem como a aquisição de um leque diferenciado de conhecimentos dotados de universalidade (Canário, 2000).

No Livro Branco é concedido à educação e formação um papel fulcral, sendo estas “consideradas as pedras angulares da «sociedade cognitiva», como também porque se espera que contribuam para a coesão social e para a prevenção da exclusão” (Afonso & Antunes, 2001, pp. 86-87). De facto, a educação e formação cooperam indubitavelmente para destacar o crescimento, restaurar a competitividade e para restabelecer o emprego, de forma a ampliar uma educação e formação de qualidade.

Diante deste cenário, o presente Livro Branco abarca “os desafios que a educação e a formação representam para a Europa, à luz do contexto das mutações tecnológicas e económicas atuais; orientações de ação em torno de objetivos tendentes a desenvolverem uma educação e uma formação de grande qualidade” (Comissão das Comunidades Europeias, 1995, p. 8). A educação e formação são assim, compreendidas como um meio de contribuição para a competitividade económica e emprego, bem como para o combate à exclusão social.

1.3.4. Memorando sobre a “Aprendizagem ao Longo da Vida”

O Memorando sobre a “Aprendizagem ao Longo da Vida”, elaborado em 2000, pela Comissão Europeia, particularmente pela União Europeia, no âmbito da Cimeira de Lisboa, é um documento que visa tornar concretizável as ideias instituídas pelo Livro Branco. Introduz, assim, a importância de uma nova abordagem da educação e formação associadas à questão

do emprego, do crescimento económico e da inclusão social. Por outro lado, revela uma nova perspetiva de aprendizagem e reconhece o interesse dos diferentes contextos de aprendizagem, nomeadamente formal, não-formal e informal.

Diante as conclusões do Conselho Europeu de Lisboa, a Comissão das Comunidades Europeias (2000, p. 3), verificou que a aposta da ALV “*deve acompanhar uma transição bem-sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento*”, onde “*os próprios indivíduos são os atores principais das sociedades do conhecimento*” (ibid, p. 8).

É com este Memorando, sobretudo no campo da estratégia Europeia de Emprego, que a Comissão das Comunidades Europeias e os Estados-membros (2000, pp. 3-4) definiram a ALV como, “*toda e qualquer atividade de aprendizagem, como um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências*”, sendo que os seus principais objetivos são “*a promoção de uma cidadania ativa e o fomento da empregabilidade*”.

Outro aspeto, é o facto de a ALV considerar diversos contextos de vida que permitem a necessidade de desenvolvimento e aquisição de conhecimentos, aptidões e competências, com a finalidade de serem trasladadas para outros espaços. Ou seja, “*os processos de aprendizagem são entendidos de forma transversal às diferentes esferas da vida e aos vários sectores da sociedade. Aprender ao longo da vida (life long) e em diferentes contextos da vida (life wide), tornam-se, assim, duas marcas inseparáveis do modo como atualmente tendem a ser perspetivados os processos de aprendizagem*” (Ávila, 2005, p. 289).

Deste modo, a Comissão das Comunidades Europeias (2000, pp. 11-23) concebeu seis mensagens-chave³ que apontam para uma estratégia global e coerente da ALV para a Europa, que deverá ter como objetivos, os seguintes:

Mensagem 1: Novas competências básicas para todos

Objetivo: *Garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento;*

Mensagem 2: Mais investimentos em recursos humanos

Objetivo: *Aumentar visivelmente os níveis de investimento em recursos humanos, a fim de dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa – os seus cidadãos;*

³ *Mensagens-chave*, são experiências retiradas a nível Europeu através de programas comunitários e do Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida. Cada mensagem compreende uma série de questões cujas respostas esclarecem as áreas prioritárias de ação (Comissão das Comunidades Europeias, 2000).

Mensagem 3: Inovação no ensino e na aprendizagem

Objetivo: *Desenvolver métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida;*

Mensagem 4: Valorizar a aprendizagem

Objetivo: *Melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não-formal e informal;*

Mensagem 5: Repensar as ações de orientação e consultadoria

Objetivo: *Assegurar o acesso facilitado de todos a informações e consultoria de qualidade sobre oportunidades de aprendizagem em toda a Europa e durante toda a vida;*

Mensagem 6: Aproximar a aprendizagem dos indivíduos

Objetivo: *Providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto possível dos aprendentes, nas suas próprias comunidades e apoiadas, se necessário, em estruturas TIC.*

Estes objetivos são encarados pela Comissão das Comunidades Europeias como uma tarefa a incrementar-se na contígua década, pelas autoridades regionais e nacionais. Uma vez que estes objetivos poderão ser realizáveis através de uma ALV, no sentido de construir uma sociedade inclusiva.

1.3.5. “Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade”

A Comunicação da Comissão das Comunidades Europeias “Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade”, elaborado em 2001, vem estender os desafios já mencionados no Memorando sobre a “Aprendizagem ao Longo da Vida”.

Este documento “vem ampliar por um lado os desafios já identificados decorrentes das mutações económicas e sociais, e reforçar, por outro, a necessidade de adotar uma nova abordagem da educação e da formação” (Pires, 2002, p. 62).

Deste modo, verifica-se que a ALV abrange por completo as fases de aprendizagem, que vão desde a pré-escolaridade à pós-reforma, incidindo no contexto da aprendizagem formal, não-formal e informal. Porém, a definição de ALV não deve abarcar um valor excessivo quanto às dimensões relacionadas com o emprego e o mercado de trabalho. É, pois, essencial identificar as dimensões espiritual e cultural da aprendizagem, de modo a chegar-se

a um consenso em relação aos quatro objetivos subjacentes à ALV, tais como: a realização pessoal, a cidadania ativa, a inclusão social e a empregabilidade/adaptabilidade.

O facto de a ALV promover este leque de dimensões, torna-se substancial salientar a necessidade de estender o âmbito da definição de ALV, devendo ser compreendida como, *“toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego”* (Comissão das Comunidades Europeias, 2001, p. 12).

Neste sentido, a dimensão desta definição remete para os diferentes contextos de aprendizagem, tal como se averiguou no Memorando sobre a ALV. No entanto, esta consulta permitiu ainda um debate sobre os princípios necessários que encorpam a ALV, conforme o documento da Comissão das Comunidades Europeias (2001, pp. 10-11) salienta:

- Proximidade do aprendente – no contexto das experiências de aprendizagem formal, não-formal e informal;
- Igualdade de oportunidades – em ambas as suas vertentes de igualdade entre os sexos e acessibilidade a todos;
- Qualidade elevada e relevância – os investimentos de tempo e dinheiro são simplesmente úteis se as condições de aprendizagem e os planos políticos e sistemas conexos forem de eminente qualidade.

Com o objetivo de impulsionar e concretizar um espaço europeu de ALV em todas as esferas, o presente documento focaliza as medidas práticas que se especificam em módulos construtivos das estratégias coerentes e globais, bem como em ações prioritárias que possibilitam reforçar as estratégias propostas.

Assim, as estratégias coerentes e globais impostas para o desenvolvimento da ALV, são segundo a Comissão das Comunidades Europeias (2001, p. 11), *“trabalhar em parceria; promover uma cultura da aprendizagem e procurar a excelência a fim de garantir a coerência; aprender as necessidades de aprendizagem; facilitar o acesso e mobilizar os recursos adequados para garantir a exaustividade da abordagem”*.

Estas estratégias aplicam-se a nível nacional, sendo concebidas para prestar auxílio aos Estados-membros, de modo a prosseguirem o seu empenho no contexto da estratégia europeia para o emprego. O principal objetivo daí subjacente é o da integração dos diferentes contextos de aprendizagem, de forma a proporcionar condições para que todos os cidadãos tenham acesso a uma aprendizagem de qualidade. Segundo a Comissão das Comunidades Europeias

(2001, p. 4) “(...) os sistemas tradicionais devem ser adaptados, a fim de se tornarem mais abertos e mais flexíveis, obstando a que as desigualdades existentes se perpetuem, facultando aos aprendentes o acesso a percursos individuais de aprendizagem à medida das suas necessidades e interesses, em qualquer estágio da sua existência”.

O espaço europeu de ALV, de acordo com o documento, deverá permitir aos cidadãos enfrentar os desafios da Sociedade do Conhecimento e da Informação, nomeadamente ao nível económico e social, bem como meios para a circulação livre entre diferentes espaços de aprendizagem, empregos, regiões e países, acumulando ao máximo conhecimentos.

1.4. Educação de Adultos em Portugal

1.4.1. Do 25 de abril de 1974 à Direção-Geral de Educação de Adultos

Com o fim da ditadura e com a instauração do regime democrático em 1974, em sequência da Revolução do 25 de abril de 1974, dá-se início a uma atividade mais refletida sobre a Educação de Adultos, ou seja, assiste-se a uma modificação na perspetiva da Educação de Adultos em Portugal.

Após o 25 de abril de 1974, as inquietações com o analfabetismo determinam que se deve diversificar ações e iniciativas em torno da Educação de Adultos, diferenciando-se a criação de Associações de Educação Popular através do Decreto-Lei n.º 384/76, de 20 de maio. Inicia-se assim, uma fase assinalada por atividades de Educação de Adultos com características popular e comunitária promovidas por associações culturais, recreativas, e sindicais, bem como à criação de cooperativas. Esta fase é orientada pela Direção-Geral da Educação Permanente (DGEP), entre 1975-1976, por Alberto Melo, então Diretor-Geral da DGEP e de uma das principais colaboradoras, Ana Benavente. De acordo com o depoimento elaborado por eles, “a DGEP teve a preocupação de não apresentar o seu programa como uma «campanha de alfabetização»”, mas sim “garantir apoio continuado e estruturado a iniciativas sociais com relevância educativa” (Silva, 1990, p. 21). A este propósito a DGEP apoiava ações e iniciativas das Associações de Educação Popular, reconhecendo o interesse das mesmas que decorriam por todo o país.

Segundo Lima (1988, p. 62), “assistiu-se à emergência de um movimento associativo popular que, através de associações populares, comissões de moradores, associações de educação popular e outras organizações e grupos de base, realizam múltiplas atividades mobilizando largos sectores das populações e assumindo características típicas de mobilização de massas e formas de democracia direta. As inovações e as mudanças

introduzidas são geralmente de iniciativa dos grupos e das organizações mais ativas, enquanto que o poder (em construção) só muito dificilmente consegue acompanhar o acelerado ritmo de mudança social e enquadrar normativamente tantas iniciativas”.

Neste sentido, surge em 1976 o Plano Nacional de Alfabetização, executado com o apoio de Associações de Educação Popular, que “*prevê a atribuição de bolsas para atividades de educação de adultos e medidas de apoio técnico a entidades que promovam ações de alfabetização*” (Decreto-Lei n.º 384/76, de 20 de maio *cit. in* Mendonça & Carneiro, 2009, p. 13).

Em 1977, a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Investigação Científica, regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 478/77, de 15 de novembro, cria a Direção-Geral de Extensão Educativa (DGEE), com o objetivo “*de completar, quer em relação à juventude, quer em relação aos adultos, a ação do sistema educativo institucional*” (art. 1.º)

Em 1979, visto o analfabetismo ainda ser um sério problema para a sociedade portuguesa, é homologado pela Assembleia da República, o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) que, segundo Alberto Melo reuniria “*todas as condições necessárias e suficientes para (...) se desenvolver uma prática inovadora, a muitos títulos inédita, de convergência criadora entre os princípios da abertura do acesso, os da educação permanente e os da educação popular*” (Melo, 1981, pp. 377-378). O PNAEBA foi instituído pela Lei n.º 3/79, de 10 de janeiro, tendo como objetivo “*a eliminação sistemática e gradual do analfabetismo e o progressivo acesso de todos os adultos que o desejem aos vários graus da escolaridade obrigatória*” (n.º 2, do art. 3.º).

Para cooperar com o cumprimento do PNAEBA foi criada, em substituição da DGEP, a Direção-Geral da Educação de Adultos (DGEA) através do Decreto-Lei n.º 534/79, de 31 de dezembro, com a atribuição de “*participar na formulação da política de educação de adultos, numa perspetiva de educação permanente, e contribuir para a sua execução*” (alínea a), do art. 2.º).

Contudo, este Plano teve como referência os princípios subjacentes das Conferências Internacionais da UNESCO, revelando-se como um instrumento de interesse e qualidade. Segundo Lima (1988, p. 62) o PNAEBA “*constitui um instrumento de orientação relevante e de reconhecida qualidade, e abre, talvez pela primeira vez, importantes precedentes no domínio da descentralização e da participação ao nível da Educação de Adultos*”. Apesar do PNAEBA se ter constituído como um instrumento de orientação de reconhecida qualidade e ter aberto viabilidade da descentralização e participação no âmbito da Educação de Adultos,

na realidade a sua implementação teve alguns constrangimentos de carácter político-administrativo e organizacional, que o impediram de executar muitas das suas orientações e metas delineadas, tendo, deste modo, sido abandonado no fim da primeira fase de implementação (Lima, 1988).

1.4.2. Da Lei de Bases do Sistema Educativo à constituição do Grupo de Missão

Na década de 80, os problemas referentes à Educação de Adultos permaneciam sem resolução e, é neste período, mais precisamente em 1986 que ocorre a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE). Com a adesão de Portugal à CEE, a Europa apresentava uma evolução e uma economia competitiva e moderna, sendo que, Portugal e os seus cidadãos tinham de se adaptar a esta evolução.

Paralelamente, em 1986, é publicada a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, ou seja, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que vêm conceder ao Sistema Educativo Português um novo formato em torno da educação pré-escolar, educação escolar e educação extraescolar, com um campo específico para as modalidades especiais de educação escolar, como educação especial, formação profissional, ensino recorrente, ensino à distância e ensino do português no estrangeiro.

Como consequência da LBSE, *“o aparelho administrativo do sistema educativo sofreu alterações profundas, protagonizadas pela reformulação da Lei Orgânica do Ministério da Educação (Dec. Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro) que criou serviços desconcentrados, as Direções Regionais, com competências delegadas diversas, inclusive na área de apoio e extensão educativa e Educação de Adultos”* (Nogueira, 1996, p. 143).

Com a publicação da LBSE estabelece-se o Quadro Geral do Sistema Educativo, considerado com um *“conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”* (n.º 2, do art. 1.º, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Ao estabelecer o Quadro Geral do Sistema Educativo, a LBSE abordou o Ensino Recorrente como uma modalidade especial de educação escolar e a Educação Extraescolar como um processo em complemento da formação escolar.

O Ensino Recorrente corresponde a uma vertente da Educação de Adultos, proporcionando uma segunda oportunidade aos jovens e adultos que não foram bem-sucedidos no ensino regular. De acordo com o artigo 20.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro,

este tipo de ensino é “*destinado aos indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação, tendo em especial atenção a eliminação do analfabetismo*”. Sendo-lhes atribuídos “*os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular, sendo as formas de acesso e os planos e métodos de estudos organizados de modo distinto, tendo em conta os grupos etários a que se destinam, a experiência de vida entretanto adquirida e o nível de conhecimentos demonstrados*”.

No que diz respeito à Educação Extraescolar, esta baseia-se em abarcar “*atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização 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*” (n.º 4, do art. 4.º, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Tem como objetivo “*permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência*” (n.º 1, do art. 23.º). Não obstante, “*integra-se numa perspetiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da ação educativa*” (n.º 2, do art. 23.º), descrevendo os seus objetivos e atividades no âmbito de iniciativas de carácter formal e não-formal. No entanto, estas atividades são promovidas pelo Estado, bem como por diversas entidades, como autarquias, associações, organizações sindicais, entre outras.

Na realidade, a reforma educativa foi desencadeada com a aprovação da LBSE de 1986, tendo subsistido uma organização do sistema educativo. Desde o final da década de 80, que se torna patente o interesse das ações desenvolvidas em torno da Educação de Adultos, bem como dos financiamentos comunitários para intervir na modernização e no alargamento do Sistema Educativo Português. Deste modo, ocorre a candidatura de estruturas responsáveis pela Educação de Adultos do Ministério da Educação, primeiramente, em 1988, através de ações no âmbito da formação profissional para jovens dos 14 aos 25 anos a apoios do Fundo Social Europeu, e posteriormente, em 1989, com a extensão dos fundos estruturais, a candidatura ao Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP⁴), no âmbito dos Quadros Comunitários de Apoio. Segundo a perspetiva de Rothes (2005) é através de diversos fundos e programas comunitários, que foram centralizados os financiamentos,

⁴ PRODEP, é o Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal apoiado pela Comunidade Europeia, através dos Fundos Estruturais, entre 1990-1993 (PRODEP I); 1994-1999 (PRODEP II) e 2000-2006 (PRODEP III).

com o intuito de possibilitarem a intervenção no setor da Formação Profissional, bem como nos domínios da escolarização compensatória.

Em 1987, a Lei Orgânica do Ministério da Educação, a que já referimos, vem conceber diversas alterações significativas nos quadros institucionais da Educação de Adultos. Assim, extingue-se a DGEA e cria-se Direção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAE), sendo esta última criada pelo Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro. A DGAE, passa a ter a seu cargo um conjunto de atribuições diversificadas, ficando à sua responsabilidade “*o Ensino Português no Estrangeiro, o Ensino Particular e Cooperativo e a Educação de Adultos*” (Nogueira, 1996, p. 147).

A Educação de Adultos ficou a cargo da DGEE através do Decreto-Lei n.º 362/89, de 19 de outubro, sucedendo à DGAE. No contexto do referido Decreto, são-lhe atribuídas competências que visam “*combater o analfabetismo, promover, coordenar e apoiar a educação recorrente de adultos e a educação extraescolar, no País e junto das comunidades portuguesas no estrangeiro, e que coordena e apoia o ensino básico e o ensino secundário português no estrangeiro*” (n.º 1, do art. 1.º).

Neste sentido, é publicado o Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de fevereiro, que passa a ser a Lei-Quadro da Educação de Adultos, centrando-se no Ensino Recorrente e na Educação Extraescolar.

Em 1993, a Lei Orgânica do Ministério da Educação, regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de abril, extingue a DGEE, cujas competências passam a ser seguradas pelo Departamento de Ensino Básico e pelo Departamento de Ensino Secundário.

Porém, a partir do final da década de 90, a União Europeia assume uma estratégia integrada de educação e formação, onde ocorreram significativas mudanças no campo da Educação de Adultos, as quais se traduziram no desenvolvimento de novos modelos de educação e formação alternativos ao Ensino Recorrente.

Com as mudanças no campo da Educação de Adultos, ocorre em 1998, a criação de um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e da Formação de Adultos, tendo sido estabelecido através da Resolução de Conselho de Ministros n.º 92/98, de 14 de julho, o desenvolvimento do processo de criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

Este Grupo foi estabelecido no âmbito do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, com a missão de “*«passar uma estratégia teórica para*

uma política prática», de forma a garantir-se «uma arquitetura autónoma» para a educação e formação de adultos” (Melo, 2000, cit. in Nico, 2011, p. 72).

1.4.3. Da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos à atualidade (Iniciativa Novas Oportunidades)

Na sequência da apresentação das propostas do Grupo de Missão, que se conduziu à criação da ANEFA, a 28 de setembro de 1999, através do Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro, com a missão de construir “*um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, visando a certificação escolar e profissional* (alínea e), do art. 4.º). A ANEFA, dá continuidade ao trabalho desenvolvido pelo Grupo de Missão que a criou e inicia o seu trabalho para dinamizar uma oferta de educação e formação a adultos.

A ANEFA foi criada sob a tutela conjunta do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, sendo o primeiro “*instituto público com autonomia científica, técnica e administrativa (...) em regime de instalação, por um período de dois anos*” (Araújo, 2001, p. 11).

Através das realizações delineadas pela ANEFA, esta agência aposta na mobilização dos adultos através da criação de uma Rede Nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), constituindo-se, para o efeito, a conceção e implementação de um Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Sistema Nacional de RVCC), que somente foi regulamentado em 2001, através da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de setembro. Para além do Sistema Nacional de RVCC, são implementados os Cursos EFA⁵ e as Ações S@ber +⁶.

Em 2002, a ANEFA é extinta, sendo substituída pela Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), tutelada exclusivamente pelo Ministério da Educação. A DGFV emergiu do seguimento do trabalho iniciado pela ANEFA, no sentido de contribuir para o aumento dos níveis de educação e formação da população adulta.

⁵ *Cursos EFA*, têm como objetivo proporcionar uma oferta integrada de educação e formação para adultos com idade igual ou superior a 18 anos, pouco qualificados, sem escolaridade básica de 9 anos. Estes Cursos são de longa duração e assumem uma dupla certificação (certificação escolar e profissional) que, no final do percurso formativo, o adulto que o concluir recebe um Certificado de Educação e Formação de Adultos (Araújo, 2001).

⁶ *Ações S@ber +*, destinam-se a adultos, independentemente da habilitação escolar ou profissional que possuem, pretendam desenvolver ou melhorar as suas competências ao nível pessoal ou profissional. Estas Ações são de curta duração, em módulos de formação de 50 horas, de acordo com as competências dos adultos (Araújo, 2001).

Posteriormente, a partir de 2005, os CRVCC assistiram a várias inovações e mudanças ao nível das políticas de educação e formação, redefinindo-se o contexto do Sistema Nacional de RVCC. É assim apresentada, em 2005, a Iniciativa Novas Oportunidades, assumida como um desafio de modificar e desenvolver os níveis de formação e qualificação da população portuguesa. O Sistema Nacional de RVCC passa a ser integrado na Iniciativa Novas Oportunidades, sendo considerado como *“um dos mais importantes programas das últimas décadas nos domínios da qualificação e da promoção humana da população portuguesa”* (Mendonça & Carneiro, p. 5).

No seguimento destas inovações e mudanças, em 2006 os CRVCC passam a denominar-se de Centros Novas Oportunidades (CNO), e alarga-se o Sistema Nacional de RVCC ao nível secundário, constituindo-se, para tal, o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário (até aí subsistia somente o de nível básico), com o propósito de dar cumprimento ao objetivo da ampliação do nível secundário como qualificação mínima ambicionada.

Face às expectativas do elevado número de jovens e adultos que frequentaram, mas não cessaram o seu plano de estudos, no âmbito do sistema regular de ensino, com vista a usufruírem da possibilidade de concluir o nível secundário, considera-se pertinente certificar várias modalidades de conclusão deste nível de ensino. Assim, foi publicado o Decreto-Lei n.º 357/2007, de 29 de outubro, que *“define os procedimentos e as condições de acesso a modalidades especiais de conclusão do nível secundário de educação e respetiva certificação por parte dos adultos com percursos formativos de nível secundário incompletos e desenvolvidos ao abrigo de planos de estudo extintos”* (n.º 1, do art. 1.º).

Em 2007, a DGFV é substituída pela Agência Nacional para a Qualificação, I. P. (ANQ, I. P.), cuja criação e aprovação da respetiva estrutura orgânica ocorre através da publicação do Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de julho. A ANQ está sob tutela conjunta do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, com a missão de *“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”* (art. 3.º).

A ANQ orienta-se no sentido de mobilizar os jovens e adultos para uma orientação estratégica de qualificação, de forma a coordenar uma oferta diversificada de educação e formação. Atualmente, é a ANQ que coordena a realização da Iniciativa Novas Oportunidades, bem como do Sistema Nacional de RVCC. Segundo Mendonça & Carneiro

(2009, p. 62), reafirma-se a importância da existência da ANQ, como sendo “*um dos pilares fundamentais para a estratégia de qualificação definida na Iniciativa Novas Oportunidades*”.

Contudo, em 2008, estabelece-se a criação e o funcionamento dos CNO, com a publicação da Portaria n.º 370/2008, de 21 de maio, sendo-lhes atribuídas as funções de encaminhamento para ofertas educativas ou formativas que melhor se ajustem ao perfil dos adultos, bem como o desenvolvimento do processo de RVCC.

Com esta evolução histórica, ambicionou-se delinear, de forma breve e em linha cronológica, alguns passos marcantes na implementação da Educação de Adultos em Portugal.

CAPÍTULO II – SISTEMA NACIONAL DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (RVCC)

“A prática do reconhecimento dos adquiridos experienciais tem como fundamento não apenas, nem sobretudo, a cumulatividade das experiências vividas, mas a capacidade do sujeito para as tirar e reelaborar, integrando-as como saberes suscetíveis de serem transferidos para outras situações (...).”

Canário (2000, p. 112)

Neste capítulo, pretendemos caracterizar o dispositivo criado em Portugal. Neste contexto será descrito o Sistema Nacional de RVCC e o processo de RVCC que se desenvolve num CRVCC, atualmente, designado por CNO. Posteriormente, descrevemos o Referencial de Competências-Chave para o nível básico e os eixos de intervenção de um processo de RVCC. Ao descrevermos o processamento do Sistema Nacional de RVCC, considera-se substancial apresentarmos as metodologias subjacentes ao processo de RVCC.

2.1. Processo de RVCC

O Sistema Nacional de RVCC foi criado, em 2001, pela ANEFA através da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de setembro, com o objetivo de *“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 perspetiva de aprendizagem ao longo da vida”* (n.º 1, do art. 2.º). No entanto, com a extinção da ANEFA, é a ANQ, I.P que tem vindo a executar funções primordiais na inclusão dos adultos através deste Sistema.

Segundo Gomes (2006, p. 13) *“o Sistema Nacional de RVCC veio dar resposta à necessidade de qualificação de adultos que, não tendo oportunidade de concretizar e completar ciclos de escolaridade de nível básico, mas que detendo uma experiência de vida alargada em diferentes domínios de atuação, poderiam ver reconhecidas e certificadas as suas competências-chave, através de processos RVCC.”*

O processo de RVCC, sendo uma das modalidades formativas consagradas pelos CNO, descreve-se, como refere Gomes (2006, p. 13) por *“privilegiar a aprendizagem ao longo da*

vida, e os contextos informais e não-formais de aquisição e desenvolvimento de competências e saberes, a par com os contextos formais de aprendizagem”. É um processo através do qual são reconhecidas, validadas e certificadas as competências resultantes da experiência que o adulto adquiriu em diferentes contextos ao longo da sua vida.

Neste contexto, o processo de RVCC assenta no propósito de que “(...) *há continuidade entre a aprendizagem e a experiência, os processos de aprendizagem são interdependentes da acumulação de experiências, tornando-se por isso pertinente reconhecer e validar as aprendizagens que os adultos pouco escolarizados realizaram ao longo da vida, dando-lhes visibilidade social, através da certificação*” (Cavaco, 2007, pp. 22-23).

Assim, e segundo Cavaco (2007, p. 23), “*os adultos que aderem ao RVCC são encarados como indivíduos portadores de uma experiência de vida única, que é o seu principal recurso para a realização do processo. Faz-se uma «leitura pela positiva», em que se pretende identificar e valorizar aquilo que a pessoa aprendeu ao longo da vida*”. Este processo concede aos adultos o desenvolvimento de novos sentidos sobre as experiências e aprendizagens realizadas ao longo da vida, na medida em que, “(...) *cada vez mais se valorizam os saberes e as competências adquiridas à margem dos sistemas tradicionais. A experiência é considerada como uma fonte legítima de saber, que pode (e deve) ser formalizado e validado*” (Pires, 2007, p. 8).

Presentemente, o processo de RVCC tem vindo a proporcionar respostas aos baixos níveis de escolarização, qualificação e literacia da população portuguesa, visando reduzir o défice de qualificação escolar e profissional. Com a realização deste processo, tem existido uma evolução positiva, ou seja, um crescimento gradual dos níveis de escolaridade.

Deste modo, o Sistema Nacional de RVCC, tornou-se “*uma iniciativa que se enquadra nas políticas de prevenção do desemprego e de fenómenos de exclusão, quer face ao mercado de trabalho, quer face ao próprio Sistema de Educação-Formação*” (Fernandes, 2004, p. 30). Sistema este, que se insere numa oferta revolucionária, valorizando a aprendizagem e a experiência de vida dos adultos, numa perspetiva de ALV, estando orientado para um público cujo percurso escolar decorreu de forma irregular ou insuficiente.

2.2. Primeiros Centros de RVCC em Portugal

A conceção e implementação do Sistema Nacional de RVCC efetua-se através de numa Rede Nacional de CRVCC articulados entre si. Esta Rede, é desde 2000 constituída por seis CRVCC “em observação”, sob a forma de projeto-piloto, tendo como principal objetivo “a

aplicação do modelo de intervenção, com vista à permanente adequação e reformulação dos instrumentos que fundamentam a conceção e arquitetura do Sistema” (n.º 2, do art. 3.º, Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de setembro). Este projeto-piloto decorreu de uma sessão solene de apresentação oficial dos primeiros CRVCC em Portugal, na Associação Comercial de Braga, no dia 11 de dezembro de 2000 (Araújo, 2001).

Deste modo, os CRVCC “em observação”, com as quais a ANEFA estabeleceu Protocolos e Contratos-Programa, são promovidos pelas seguintes entidades acreditadas, como se pode observar no Quadro 2 (Araújo, 2001, p. 41):

Quadro 2 – CRVCC “em observação” em Portugal, em 2000

Região	Designação do CRVCC
Norte	Associação Industrial do Minho (AIMinho)
	Associação Comercial de Braga (ACB)
	Associação Nacional de Oficinas de Projeto (ANOP)
Lisboa e Vale do Tejo	Escola Nacional de Bombeiros (ENB)
	Instituto do Emprego e Formação Profissional – Centro de Formação Profissional do Seixal
Alentejo	Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste (ESDIME)

Fonte: Adaptado de Nico (2011, p. 84, *cit. in* Araújo (2001, 41)).

Assim, estes seis CRVCC emergiram segundo entidades públicas e privadas com abundante enraizamento local e de ligação com os adultos, que progressivamente se estenderam por todo o contexto nacional.

2.3. Referencial de Competências-Chave para o Nível Básico

Foi com o Grupo de Missão que se iniciou o desenvolvimento para a construção do Referencial de Competências-Chave.

O Referencial de Competências-Chave gira em torno do paradigma da ALV como sendo uma componente essencial do desenvolvimento pessoal dos indivíduos, bem como da sociedade. O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado “Educação: Um Tesouro a Descobrir” (Delors, 1996), frisa os quatro pilares do conhecimento (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser). É neste contexto que aparece o conceito de “competências de vida” ou “competências-chave” que permitem aos indivíduos, a mobilização e a aplicação dos referidos saberes nas mais variadas situações quotidianas da vida.

Evidencia-se, assim, *“a necessidade de reconhecer os saberes que as pessoas foram adquirindo, e por isso, de criar um dispositivo de reconhecimento, validação dessas competências adquiridas ao longo da vida e no trabalho, e a sua certificação social”* (Nico, 2011, p. 90).

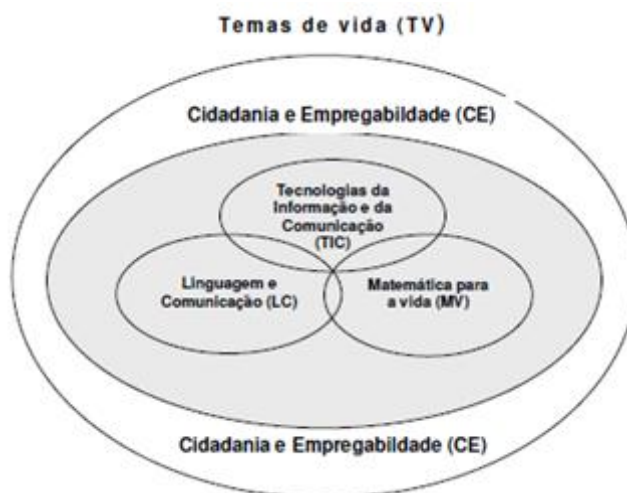
O Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos foi elaborado por um grupo de especialistas, nomeadamente, Luísa Alonso, Luís Imaginário, Justino Magalhães, Guilhermina Barros, José Manuel Castro, António Osório e Fátima Sequeira, que pretendem constituir *“uma matriz integradora entre o balanço de competências adquiridas na experiência de vida e o desenvolvimento de projetos de educação/formação de adultos”* (Alonso; Imaginário *et al.*, 2002, p. 5).

Este Referencial, ao definir um quadro conceptual que se integra a partir das competências adquiridas pelos adultos, assume-se como um instrumento que orienta todo o processo de RVCC desde o reconhecimento até à validação e certificação de competências. Este instrumento, como afirma José Alberto Leitão (2002, *cit. in* Ávila, 2005, p. 325), *“ (...) faz deslocar a educação e a formação de adultos do modelo escolar, baseado na aquisição de conhecimentos compartimentados através da frequência de disciplinas e áreas disciplinares cujos programas se organizam por conteúdos, para um modelo centrado em competências a adquirir ou reforçar de acordo com temas de vida significativos para cada grupo em formação, em função dos desempenhos exigidos a cada adulto no seu quotidiano”*.

Neste sentido, o Referencial de Competências-Chave para o 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”*, está definido em termos de competências-chave a adquirir pelo adulto e assume-se, enquanto documento referencial, num *“quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências de vida”* e numa *“base para o «desenho curricular» de educação e formação de adultos assente em competências-chave”* (Alonso; Imaginário *et al.*, 2002, p. 5).

Assim, o Referencial de Competências-Chave para o nível básico assenta em quatro áreas de competências-chave, que segundo Alonso; Imaginário *et al.* (2002), são as seguintes: Linguagem e Comunicação (LC); Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); Matemática para a Vida (MV) e Cidadania e Empregabilidade (CE), como se observa na Figura 1.

Figura 1 – Áreas de Competências-Chave integradas no Referencial de Competências-Chave para o Nível Básico



Fonte: Alonso; Imaginário *et al.* (2002, p. 19).

Entre as referidas áreas de competências-chave, existe uma articulação vertical e uma articulação horizontal. A articulação vertical encontra-se estruturada em três níveis de certificação B1, B2 e B3, que correspondem ao 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico sendo articulados verticalmente com um nível de complexidade de critérios de evidência. Quanto à articulação horizontal, também conhecida como a área de conhecimento transversal, denominada *Temas de Vida*, é onde se reúnem temas e problemas socialmente relevantes, como saúde, consumo, paz, ambiente, entre outras, isto é, situações de vida que fazem parte das vivências e experiências dos adultos.

O referido Referencial expõe para cada nível (B1, B2 e B3), um total de 16 unidades de competências (quatro por cada área), o que significa um total de 48 unidades de competências de aprendizagem no Referencial (Alonso; Imaginário *et al.*, 2002).

Deste modo, a estrutura do Referencial “*deve permitir uma leitura suficientemente flexível, de modo a possibilitar uma pluralidade de combinações de competências nos diferentes projetos de reconhecimento e de formação, de forma a diferenciar os percursos e os ritmos conforme as necessidades dos formandos nos seus contextos de vida*” (Alonso; Imaginário *et al.*, 2002, p. 11).

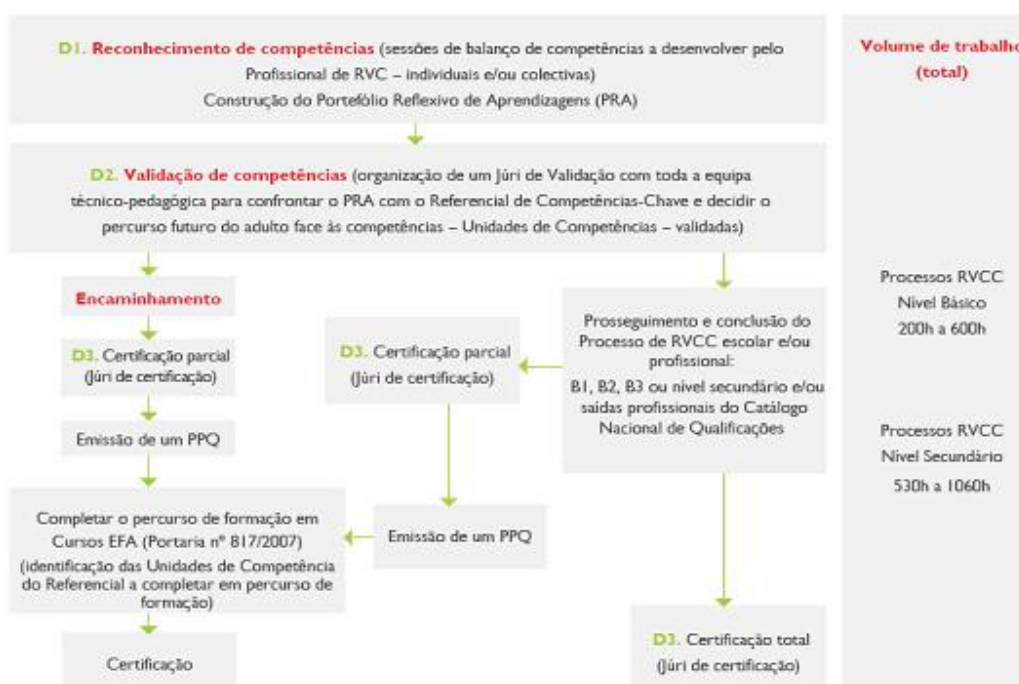
Diante deste cenário, o Referencial de Competências-Chave para o nível básico enquadra-se em quatro princípios, que de acordo com Alonso; Imaginário *et al.* (2002, pp. 12-14), são os seguintes:

- i. Adequação e Relevância – as competências devem ser reconhecidas e avaliadas pelas próprias qualidades e características dos adultos;
- ii. Abertura e Flexibilidade – o Referencial é bastante aberto de forma a possibilitar a sua adaptação à diversidade dos adultos.
- iii. Articulação Horizontal e Vertical – as competências contemplam-se numa matriz articulada, de forma a enriquecer aprendizagens futuras;
- iv. Equilíbrio – o Referencial, ao circunscrever as quatro áreas de competências, deve aglomerar os vários temas fundamentais, para que sejam validadas e certificadas as competências significativas.

2.4. Eixos de intervenção de um processo de RVCC

De acordo com os momentos que o processo de RVCC encerra em si, a figura seguinte apoia-se na compreensão daquilo que é um percurso de reconhecimento, validação e certificação de competências. Deste modo, o processo de RVCC organiza-se em torno de três eixos de intervenção, que segundo Gomes & Simões (2007), são os seguintes: Reconhecimento de Competências, Validação de Competências e Certificação de Competências, conforme se ilustra na Figura 2.

Figura 2 – Fluxograma dos eixos estruturantes de um processo de RVCC



Fonte: Gomes & Simões (2007, p. 21).

O primeiro eixo, **Reconhecimento de Competências** possibilita a identificação pessoal das competências que o adulto adquiriu ao longo da vida, proporcionando oportunidades de meditação e avaliação da sua experiência de vida, de modo a fomentar a estruturação de projetos pessoais e profissionais significativos (Leitão, 2002). Segundo Gomes (2006, p. 42) *“enformado pela Abordagem (Auto) biográfica, o reconhecimento de competências substancia-se num conjunto de atividades, assentes numa metodologia de Balanço de Competências, utilizando para o efeito instrumentos que propiciam ao candidato oportunidades de reflexão sobre as suas experiências de vida e tomada de consciência das competências de que é portador”*.

Deste modo, este eixo efetua-se através da dinamização de atividades, usando, para o efeito, um conjunto diversificado de meios, como entrevistas individuais e coletivas, atividades práticas, demonstrações, entre outras, enquadradas nos princípios metodológicos de Balanço de Competências e Histórias de Vida, que não devem ser estandardizados mas adaptados a cada adulto (Leitão, 2002).

No seguimento destas atividades, o adulto vai evidenciar as aprendizagens, saberes e competências que adquiriu ao longo da vida, através da construção do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens. Na construção deste Portefólio o adulto é acompanhado por uma equipa técnico-pedagógica (profissional de RVC e formadores das áreas de competências-chave), que o vão auxiliar a refletir sobre a sua História de Vida, bem como a identificar as competências presentes nessa História de Vida à luz do Referencial de Competências-Chave.

Porém, no âmbito do Reconhecimento de Competências, o adulto poderá ser orientado para a realização de formações complementares (pequenos percursos formativos) enquadradas nas áreas do Referencial, cuja duração não pode exceder as 50 horas.

O segundo eixo, **Validação de Competências** constitui o ato formal, no qual o adulto e a equipa técnico-pedagógica analisam e avaliam o Portefólio, face às quatro áreas (LIC, TIC, ME e CE) que estão subjacentes no Referencial de Competências-chave, de forma a identificar as competências a validar e a certificar. O trabalho de análise e avaliação do Portefólio que o adulto construiu, decorre de uma sessão de júri de certificação composta pela equipa técnico-pedagógica e pelo avaliador externo⁷ devidamente acreditado pela ANQ.

⁷ *Avaliador Externo*, é um mediador que estabelece a ponte entre “o Adulto, o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e sociedade em que estamos integrados. Sendo mediador, o Avaliador Externo tem a obrigação de reforçar a autoestima do Adulto, apontando as vias pelas quais ele deve assumir-se como pessoa em permanente processo auto criativo” (Dias, 2006, cit. in Nico, 2011, p. 102).

Esta avaliação pode ser total ou parcial e, nesta segunda situação, o júri de certificação deve registar as competências validadas na Carteira Pessoal de Competências-Chave⁸ 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, Cursos EFA, formação no posto de trabalho, auto formação)” (Gomes & Simões, 2007, p. 17).

Por último, o eixo **Certificação de Competências** corresponde ao termo do processo de RVCC, uma vez, que se oficializam as competências adquiridas em contextos formais, não-formais e informais, assimiladas no processo de reconhecimento e validadas pelo júri de certificação (Leitão, 2002). Este júri de certificação é nomeado pelo Diretor do Centro e constituído pela equipa técnico-pedagógica e pelo avaliador externo.

Esta oficialização de validação das competências efetua-se através do registo na Carteira Pessoal de Competências-Chave e sobre a obtenção de um Certificado com o registo das unidades de competência certificadas. Este Certificado corresponde ao nível básico – B1, B2 e B3, equivalente aos diplomas do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (atualmente também alargado ao nível secundário).

2.5. Metodologia subjacente ao processo de RVCC

O desenvolvimento de um processo de RVCC, baseia-se numa estrutura que deve ser efetuada através de um conjunto de pressupostos metodológicos, designadamente metodologias assentes na Abordagem Autobiográfica, que permite a adaptação das Histórias de Vida e no Balanço de Competências, que orientam a evidenciação de competências adquiridas ao longo da vida e, que permitem a construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.

Esta proposta metodológica representa “*uma aposta na construção de instrumentos de trabalho que, de forma coerente e sistemática, ajudem em simultâneo o processo RVCC e o processo de formação que dele faz parte*” (Gomes, 2006, p. 28).

⁸ *Carteira Pessoal de Competências-Chave*, é individual e constitui o documento onde são registadas as competências adquiridas, reconhecidas e validadas pelo adulto, servindo de base de registo para a certificação. É considerada como um elemento fundamental de “*avaliação para os empregadores*” e de “*autoavaliação individual do trabalhador*” (Castro, 1988, cit. in Nico, 2011, p. 103).

Deste modo, para entendermos esta metodologia apontada para o desenvolvimento de um processo de RVCC, iremos abarcar os seguintes conceitos: Balanço de Competências, Abordagem Autobiográfica, Histórias de Vida e Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.

2.5.1. Balanço de Competências

As Competências são um dos elementos fundamentais do processo de RVCC, as quais estão relacionadas ao paradigma de ALV. O conceito de competência refere-se “à capacidade de mobilizar, num determinado contexto, um conjunto de saberes, situados ao nível do saber, saber-fazer e saber-ser, na resolução de problemas” (Cavaco, 2007, p. 23). Desta forma, a competência “está ligada à pessoa, articula-se sempre com a ação (...), é passível de ser identificada a partir da situação em que foi aprendida e é transferível para novas situações” (Beller & Boterf, 1998, cit. in Gomes, 2006, p. 33).

Neste contexto, o processo de RVCC utiliza uma metodologia assente no Balanço de Competências (BC), que permite ao adulto fazer uma Abordagem Autobiográfica de si próprio, permitindo a construção de uma narrativa sobre os seus acontecimentos e experiências de vida, traduzidos em espaços e tempos de aprendizagens formais, não-formais e informais, como referem Rico & Libório (2009, p. 55) “(...) o Balanço de Competências enquadrado na Abordagem (Auto) Biográfica, concorrem para avaliar e identificar competências adquiridas ao longo da vida, nos mais diversos contextos de ação dos sujeitos”.

Assim, dada a pertinência que o BC tem sobre o processo de RVCC, o mesmo orienta-se em torno de duas dimensões essenciais, que de acordo com Pires (2002, p. 401) são as seguintes:

- i. Dimensão Retrospectiva – verifica as etapas de um designado trajeto e as competências adquiridas, os interesses e as motivações do indivíduo;
- ii. Dimensão Prospetiva – materializa-se na formulação das opções e da sua verificação com a realidade.

O BC tem como principal objetivo, permitir ao adulto analisar as suas competências pessoais e profissionais, bem como as aptidões e motivações, de forma a construir um projeto pessoal e profissional de vida (Costa, 2005). “ «Entrar» num processo de BC supõe um forte envolvimento dos implicados na construção e monitorização do seu desenvolvimento e um olhar sobre as experiências vividas, (re)dizê-las para se apropriar delas. Essencialmente porque este procedimento se apresenta como dinâmico e progressivo, entre momentos-chave

de avaliação, e introspetivo e reflexivo sobre práticas para o (auto) reconhecimento através da partilha entre candidatos e mediadores, tal permite uma abrangência de todo um leque de competências independentemente do tempo e do espaço, modos e forma de mobilização” (Gomes, 2006, p. 33).

Face ao exposto, o BC “*constitui uma «démarche» de auto e heteroavaliação que faz emergir uma representação de si revelada nas dimensões da vida pessoal, social e profissional de cada candidato”* (Gomes, 2006, p. 33). É um procedimento com carácter dinâmico, que possibilita investigar os pontos fracos e fortes das diversas competências que o adulto adquiriu, podendo estas serem gerais ou específicas (Costa, 2005). Deste modo, os seus objetivos permitem aos adultos conhecer as suas motivações e conhecimentos e, fazer aumentar o envolvimento dos mesmos, preparando-os e motivando-os para o reconhecimento das competências (Gomes, 2006).

O BC possibilita o reconhecimento dos quatro pilares do conhecimento (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser) (Delors *et al.*, 1996). A integração destes pilares do conhecimento, são a aspiração do BC, uma vez que revelam competências adquiridas ao longo da vida, que os adultos devem evidenciar na apresentação da sua História de Vida. Segundo Castro (1998, *cit. in* Gomes, 2006, p. 34) “*o balanço de competências visa implicar o sujeito na constituição de uma carteira pessoal dos saberes em ação, coligindo evidências desse itinerário, procurando formas (reconhecidas) de validar essas competências, valorizando explicitamente percursos trilhados e potenciando a motivação necessária para desenvolver voluntariamente novas aprendizagens”*.

Nesta perspetiva, o BC é constituído por uma sucessão de fases de intervenção, que de acordo com a Leitão (2002, pp. 30-31), são as seguintes:

- I. Envolvimento Inicial – permite a elucidação do processo de reconhecimento de competências, estruturando-se em três momentos divergentes:
 - Acolhimento;
 - Explicitação dos objetivos do respetivo processo;
 - Clarificação de expetativas do adulto.
- II. Investigação/Exploração – permite a identificação dos interesses e das competências dos adultos, através da reflexão sobre os momentos e experiências significativas do seu percurso pessoal e profissional, que possam vir a ser objeto de avaliação;

III. Conclusão – permite a síntese do BC, formalizando o plano de ação (apresentação de pedido formal de validação de competências ou encaminhamento para formações complementares) para a concretização do seu projeto pessoal e profissional.

As fases do BC mencionadas anteriormente, pretendem, assim, abranger a História de Vida do adulto centralizando-se na aquisição das competências que o adulto adquiriu ao longo da vida, de forma a destacar os pontos fortes dos adultos sob a ótica da autorresponsabilização e autoformação contínua (Imagário, 2001, *cit. in* Rico & Libório, 2009).

2.5.2. Abordagem Autobiográfica

A Abordagem Autobiográfica é encarada como um instrumento de mediação e como um meio de recolha de informação, não devendo ser encarada “(...) *no sentido das Histórias de Vida, ainda que se aproxime delas*” (Gomes, 2006, p. 29).

Com efeito Josso (2002, p. 34) menciona que “*a mediação do trabalho biográfico (...) permite, com efeito, trabalhar com um material narrativo constituído por recordações consideradas pelos narradores como «experiências» significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si próprios e do seu meio humano e natural*”.

Ao longo do processo de RVCC o adulto vai evidenciar através de uma Abordagem Autobiográfica, as suas aprendizagens, capacidades e competências desenvolvidas ao longo da vida, em diferentes contextos. A Abordagem Autobiográfica fortalece, assim, a responsabilização do adulto na adequação retrospectiva do seu percurso de vida.

Ao empregar este instrumento de mediação, os adultos patenteiam através das suas experiências de vida os momentos mais importantes das suas histórias de vida. Refletindo sobre as posições assumidas pelos adultos na construção de uma Abordagem Autobiográfica, Josso (2002, p. 117) refere que o adulto é o “*ator, autor e leitor da sua própria vida*” e das lições que retira das suas experiências.

Face ao exposto, a Abordagem Autobiográfica aproxima-se das Histórias de Vida como método, na medida em que visa “*uma construção de um sentido vital dos factos temporais*” (Couceiro, 2002, p. 31).

2.5.3. Histórias de Vida

Enquanto paradigma da educação e formação de adultos, nomeadamente no âmbito do processo de RVCC, é a utilização da metodologia de Histórias de Vida. As Histórias de Vida permitem ao adulto recordar e identificar sobre todas as suas situações de vida, que foram proporcionando ao longo da vida aprendizagens e competências significativas. O próprio adulto reflete sobre o seu percurso de vida, uma vez que ao refletir adquire a perceção das condições de construção do seu conhecimento, focando-se numa perspetiva de passado, presente e futuro. Como refere Josso (2002, p. 21) as Histórias de Vida “(...) *abarcam a globalidade da vida em todos os seus registos, todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria*”. Por sua vez Couceiro (2002, p. 31) refere que “*a vida remete-nos para múltiplos acontecimentos, decisões, acasos, ações, que tecem uma trama, numa pluralidade de espaços*”.

As Histórias de Vida afiguram-se com problemas ou com questões particulares, descrevendo, o melhor aspeto como o indivíduo se percebe de si próprio, bem como o enaltecimento que outorga às suas experiências de vida (Quintas, 2008).

Esta representação das experiências de vida, no contexto das Histórias de Vida, é orientada por uma abordagem experiencial, uma vez que permite explorar o percurso de vida de cada adulto e, a partir daí, diagnosticar as competências, de modo a construir as narrativas.

As Histórias de Vidas, visam, principalmente que “*os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenha sentido para eles, que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos*” (Josso, 2002, p.17). O adulto ao narrar a sua própria história, dispõe-se a descrever as suas experiências de vida e a inclui-las num projeto de construção de conhecimentos, que resultam em competências suscetíveis de reconhecimento e validação. Como refere Josso (2002, p. 21) “*a narrativa experiencial serve de base a um inventário de capacidades e competências*”, que posteriormente são confrontadas à luz do Referencial de Competências-Chave.

Neste sentido, as Histórias de Vida enquanto narrativas, possuem uma dimensão dinâmica, de algo que está sempre a fazer-se. É nessa dinâmica, que “*se vai abrindo a pessoa a outros possíveis, ao reconhecimento de saberes escondidos, ou ignorados, (...) a novos entendimentos de si e da possibilidade de se inserir no mundo em que está implicado (...)*” (Couceiro, 2002, p. 31). Pretende-se, assim, que o adulto inicie uma caminhada de e sobre si, que o leve a refletir sobre as suas experiências adquiridas ao longo de um percurso de vida.

2.5.4. Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

O Portefólio enquanto sistema de reflexão sobre as aprendizagens, é o elemento central de todo o processo de RVCC. O Portefólio consiste numa coleção organizada de documentos referentes a aprendizagens adquiridas na experiência pessoal, profissional e social do adulto, de forma a *“promover o desenvolvimento de competências metacognitivas que sustentem os processos de autorregulação no desenvolvimento pessoal”* (Sá-Chaves, 2005, p. 17).

De acordo com Gomes (2006, p. 38), o Portefólio é *“um caminho de integração (avaliação) de saberes, vinculado à (re)construção do conhecimento e do processo de aprendizagem”*, implicando o (auto)controlo da aprendizagem. Não se trata de substituir *“o percurso de aprendizagem, mas aprofunda-o, acrescentando-lhe novas perspetivas”*.

Numa perspetiva mais englobante, Luwisch (s/d, cit. in Sá-Chaves, 2005, p. 9) refere-se ao Portefólio como *“uma narrativa múltipla, de natureza biográfica, que se situa nas relações entre o aprender e o viver, enquanto construção social das suas histórias de vida”*. Considera-se como *“uma peça única no sentido de «criação de autor» e permite o acesso não apenas aos conhecimentos por si evidenciados, mas sobretudo aos significados que o seu autor lhe atribui (...)”*.

No contexto do processo de RVCC, o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) como metodologia de trabalho de autoavaliação e heteroavaliação, constitui-se numa coleção de documentos, experiências e aprendizagens significativas do adulto, de forma a ilustrar os seus esforços e progressos que alcançou ao longo de um percurso de vida. Como refere Gomes (2006, p. 36) é uma *“coleção de documentos vários (de natureza textual ou não) que revela o desenvolvimento e progresso na aprendizagem, explicitando os esforços relevantes realizados para alcançar os objetivos acordados”*.

Segundo o n.º 2, do art. 17.º, Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio *“o portefólio reflexivo de aprendizagens é um 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”*.

O PRA é desenvolvido e realizado pelo adulto, tendo a orientação e supervisão da equipa técnico-pedagógica (profissional de RVC e os formadores das várias áreas de competências-chave), que o ajudam a colocar em evidência as competências adquiridas. Ao abarcar as evidências do desempenho que o adulto adquiriu ao longo vida, bem como a reflexão sobre o seu percurso, mencionando contextos verídicos, ainda deve evidenciar como os problemas foram resolvidos e quais as dificuldades encontradas (Gomes, 2006).

Assim, ao construir o PRA, no progresso do processo de RVCC, o adulto reflete sobre as experiências que considera significativas, e, deste modo, vai incrementar a aptidão de reflexão acerca do seu percurso de vida. Essas experiências, são o resultado da reflexão consumada sobre a História de Vida de cada adulto em confronto com o Referencial de Competências-Chave. Assim, é com base na informação contida no PRA que os elementos da equipa técnico-pedagógica com a apreciação posterior do avaliador externo, conferem a validação e certificação das competências adquiridas ao longo da vida, relativamente às áreas de competências-chave, de forma a permitir a obtenção do certificado pretendido.

CAPÍTULO III – INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES

“Cerca de 3.500.000 dos atuais ativos têm um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, dos quais 2.600.000 inferior ao 9.º ano. Cerca de 485.000 jovens entre os 18 e os 24 anos (i.e., 45% do total) estão hoje a trabalhar sem terem concluído 12 anos de escolaridade, 266.000 dos quais não chegaram a concluir o 9.º ano”.

ME & MTSS (2006, p. 6)

Neste capítulo, pretendemos efetuar uma breve abordagem da Iniciativa Novas Oportunidades que se desenvolveu em torno de dois eixos de intervenção, centrados em ofertas dirigidas a jovens e a adultos. Também, pretendemos apresentar a evolução que os CRVCC obtiveram a nível nacional, os quais passaram a designar-se de CNO. O aparecimento dos CNO assumiram-se como um papel fundamental para a qualificação dos portugueses. Posteriormente, descrevemos as etapas de intervenção dos CNO e caracterizamos a equipa técnico-pedagógica dos CNO.

3.1. Iniciativa Novas Oportunidades

A Iniciativa Novas Oportunidades foi anunciada em setembro de 2005, numa iniciativa conjunta do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, que assumiram a finalidade de transformar e desenvolver os níveis de qualificação da população portuguesa jovem e adulta, numa perspetiva de ALV.

Esta Iniciativa emerge como uma *“intervenção política, focada, determinada, continuada e em ritmo acelerado nesta área, sem a qual não é possível alcançar uma sociedade plenamente desenvolvida em todas as suas dimensões”* (ME & MTSS, 2006, p. 6). Por sua vez, Mendonça & Carneiro (2009, p. 65) corrobora a existência de uma política pública, que *“pretende responder às identificadas fragilidades dos sistemas de educação e de formação e, conseqüentemente, elevar os níveis de produtividade, de competitividade e de desenvolvimento humano”*.

Nesta lógica, a Iniciativa Novas Oportunidades representa um novo empenho no percurso da qualificação dos portugueses, com o objetivo de *“promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população”* (alínea a), do n.º 1, do art. 2.º,

Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro). Este objetivo “*é assumido pela Comissão Europeia que estabeleceu (...) em 2010, 85% das pessoas com 22 anos de idade na União Europeia, terem completado o ensino secundário*” (ME & MTSS, 2006, p. 6). Para além deste objetivo, esta Iniciativa pretende, também, promover o crescimento económico, a empregabilidade, a inclusão social e o desenvolvimento pessoal, como medidas para enfrentar o atraso de qualificação da população portuguesa, relativamente a outros países da União Europeia.

Com o objetivo ambicioso de elevar os níveis de qualificação dos portugueses, projetando o 12.º ano como o patamar mínimo de referência, esta importante ambição está bem patente na centralidade da estratégia de qualificação no âmbito do Plano Tecnológico e do Plano Nacional de Emprego. Deste modo, esta Iniciativa “*constitui um pilar fundamental das políticas de emprego e formação profissional para os próximos anos*” de forma a “*dotar os cidadãos das competências essenciais à moderna economia do conhecimento em que vivemos*” (ME & MTSS, 2006, pp. 2-3).

A Iniciativa Novas Oportunidades foi desenvolvida em torno de dois eixos de intervenção, centrados em ofertas para jovens e adultos, “*(...) que, embora articulados e apoiados por reforma em aspetos chave de funcionamento dos sistemas de educação e formação apresentam uma estratégia e metas próprias*” (ME & MTSS, 2006, p. 15).

O **Eixo dos Jovens**, tem como objetivo a prevenção do abandono escolar dos jovens sem terem concluído, sobretudo, o ensino secundário e, simultaneamente, a valorização das aprendizagens deste nível de ensino. Assim, pretende-se alargar a oferta de cursos técnicos e profissionalizantes de nível secundário, sendo o objetivo “*de fazer com que as vagas em vias profissionalizantes representem, em 2010, metade do total de vagas ao nível do ensino secundário*” (ME & MTSS, 2006, p. 3).

Para a concretização destes objetivos, pretende-se implementar as seguintes metas e medidas, (ME & MTSS, 2006, p. 17), nomeadamente:

- Abranger até 2010, mais de 650.000 jovens em cursos de dupla certificação (escolar e profissional), ao nível do 12.º ano de escolaridade;
- Integrar em vias profissionalizantes, todos os jovens em risco de abandono escolar sem a escolaridade mínima obrigatória, de forma a concluir o 9.º ano de escolaridade;
- Alargar o ensino profissional às escolas secundárias da rede pública de estabelecimentos de ensino;

- Criar condições de maior flexibilidade entre as ofertas do Catálogo Nacional de Qualificações e os sistemas de educação e formação, de forma a possibilitar que o percurso de formação de um jovem possa ser iniciado num determinado curso e finalizado noutra, através de equivalências ou de reconhecimento de competências.

O **Eixo dos Adultos**, tem como objetivo elevar os níveis de qualificação de base dos adultos ativos (empregados ou desempregados). Permite conceder a todos os ativos com baixos níveis de escolaridade uma nova e segunda oportunidade, de forma a poderem recuperar, completar e progredir nos seus estudos, partindo dos conhecimentos e competências que os mesmos adquiriram ao longo da vida. Esta oportunidade efetua-se através de percursos de educação e formação ou de um processo de RVCC. De acordo com o ME & MTSS (2006, p. 3) “*a Iniciativa Novas Oportunidades assume uma estratégia nova – prioridade à formação de base dos ativos – e define objetivos exigentes: qualificar 1.000.000 de ativos até 2010*”, sendo considerado como uma mais-valia para o crescimento económico em Portugal.

Para se concretizar este objetivo, desenvolveu-se as seguintes metas e medidas, (ME & MTSS, 2006, pp. 22-24), nomeadamente:

- Reforçar a oferta de cursos profissionalizantes para adultos ao nível do 9.º e 12.º ano de escolaridade, abrangendo cerca de 350.000 adultos. Esta meta implica um aumento da oferta dos cursos EFA;
- Reorganizar o atual modelo de funcionamento do Ensino Recorrente, de forma a comparar-se aos cursos EFA;
- Alargar a rede de CRVCC, de modo a atingir os 500 Centros em 2010;
- Alargar o Referencial de Competências-Chave ao nível do ensino secundário a ser aplicado no processo de RVCC e nos cursos EFA;
- Garantir que, até 2010, mais de 650.000 indivíduos adquiram uma certificação de competências;
- Implementar um Sistema de Certificação de Qualidade, de modo a evoluir o Sistema Nacional de Acreditação de Entidades.

Neste sentido, para alcançar estes objetivos, a Iniciativa Novas Oportunidades, impulsionou a criação dos CNO, enquanto “porta de entrada” para dar resposta às necessidades de aumento de qualificação da população adulta. Este aumento relaciona-se com a conjugação da educação e formação de adultos com o reforço do processo de RVCC.

Integrado na Iniciativa Novas Oportunidades, o processo de RVCC tem movimentado numerosos adultos que contemplam nesta modalidade educativa uma oportunidade para ampliarem a sua qualificação e respetivo nível de escolaridade.

3.2. Dos Centros de RVCC aos Centros de Novas Oportunidades

Os Centros de RVCC conheceram uma forte expansão em 2006, devido às penetrantes inovações e mudanças a nível organizacional e de gestão, visto que os seus objetivos e funções são modificados em conformidade com os objetivos traçados no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades.

Considerando as novas funcionalidades que se aplicam em matéria de qualificação da população adulta e ao alargamento da Rede Nacional de CRVCC, que os Centros de RVCC passam a denominar-se por Centros de Novas Oportunidades (CNO).

Os CNO pretendem dar corporação à estratégia de educação e formação, assumindo um papel fulcral enquanto Centros para a qualificação da população adulta, através do processo de RVCC, de cursos EFA, bem como de outras ofertas formativas. Segundo Gomes & Simões (2007, p. 5) os CNO “*constituem-se como agentes centrais na resposta ao desafio da qualificação de adultos consagrado na Iniciativa Novas Oportunidades*”, assumindo-se como “porta de entrada” para todos aqueles que pretendem uma oportunidade de qualificação e certificação que seja mais adequada às suas características e necessidades.

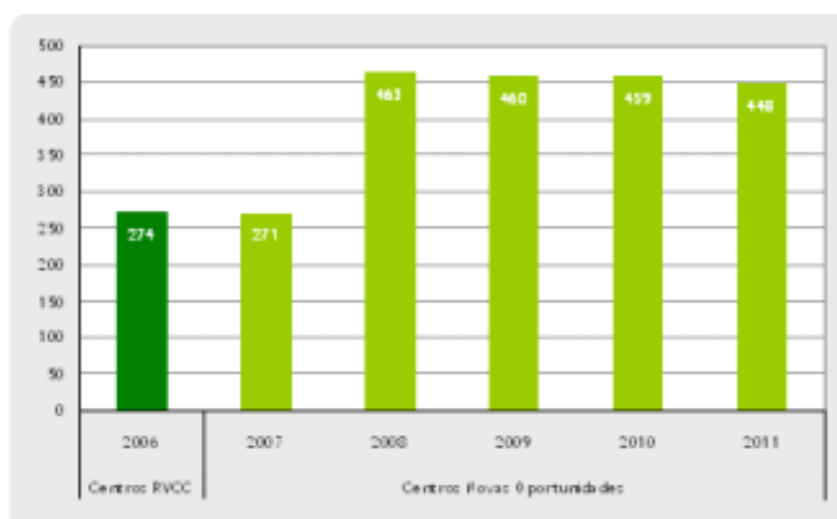
Os CNO têm a missão de “*assegurar a todos os cidadãos maiores de 18 anos uma oportunidade de qualificação e de certificação, de nível básico ou secundário, adequada ao seu perfil e necessidades*”, promovendo a “*procura de novos processos de aprendizagem, de formação e de certificação por parte dos adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional*” (Gomes & Simões, 2007, p. 10).

Para concretizar esta missão, os CNO distribuídos por Portugal Continental, incluindo a Região Autónoma da Madeira, das mais diversas naturezas e tipologias, são promovidos por entidades públicas ou privadas, devidamente acreditadas pelo Sistema Nacional de Acreditação de Entidades, sendo da competência da ANQ, I.P, nomeadamente: Escolas Básicas e Secundárias; Centros de Formação Profissional; Escolas Profissionais; Associações Empresariais; Associações de Desenvolvimento Local; Empresas de Formação; Instituições de Solidariedade Social; Autarquias, Empresas Municipais ou Associações de Municípios; Instituições do Ensino Superior; Empresas; Estabelecimentos do Ensino Particular; Escolas

tuteladas por outros Ministérios; Escolas tuteladas pelo Turismo de Portugal, entre outro tipo de entidades (ANQ, I.P., 2011).

Neste sentido, este alargamento, como se pode observar na Figura 3, representa uma evolução exponencialmente do número de Centros de RVCC e CNO, sendo que, em 2006 eram 274 Centros de RVCC e, atualmente, em 2011 são 448 CNO em funcionamento em todo o país (50 dos quais localizados na região do Alentejo) (ANQ, I.P., 2011).

Figura 3 – Evolução do número de Centros de RVCC e CNO em funcionamento desde 2006



Fonte: ANQ, I.P., 31 de julho de 2011.

Este alargamento da Rede Nacional de CNO tem cooperado bastante para a aderência da população adulta à Iniciativa Novas Oportunidades, de nível básico e nível secundário, visto que esta Iniciativa é considerada como uma oferta adequada e acessível para todos os indivíduos que pretendem ver formalmente certificadas as suas competências. Ou seja, uma oportunidade de progressão e sucesso na vida, com a elevação do nível de escolaridade. A importância do processo de RVCC que se desenvolve num CNO, disseminado pelo país, tem vindo a ser revelado em estudos de carácter científico (Rico & Libório, 2009, Nico, 2011) e em projetos de investigação, nomeadamente a “*Arqueologia das Aprendizagens no Concelho do Alandroal*” e “*As Novas Nupcias da Qualificação no Alentejo*”, ambos projetos financiados pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Para que os CNO valorizem e promovam mais e melhores respostas à qualificação da população adulta, estes conduzem-se, segundo orientações da ANQ, I.P. (Gomes & Simões, 2007, pp. 10-11), por princípios orientadores de:

- Abertura e Flexibilidade – são a “porta de entrada” para um público diversificado, com necessidades de qualificação diversas;
- Confidencialidade – tratamento da informação concedida pelo adulto ao longo do processo de RVCC;
- Orientação para os resultados – o CNO deve apreender uma resposta às necessidades de qualificação e certificação dos jovens e adultos que o procuram, em tempo útil;
- Rigor e Eficiência – no desenvolvimento dos processos de qualificação e certificação e, na gestão do CNO;
- Responsabilidade e Autonomia – para que possam desenvolver práticas de autonomia com outros CNO ou mesmo com estruturas da administração central, regional e local.

No entanto, para apoiar os CNO nas respostas aos objetivos traçados pela Iniciativa Novas Oportunidades, a ANQ, apresentou, em 2007, a todos os CNO que constituem a Rede Nacional, a Carta de Qualidade, como “*um instrumento que cria exigência, que clarifica estratégias de ação 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, p. 5). Nesse documento estão definidos, como consta no n.º 5, do art. 23.º, Portaria n.º 370/2008, de 21 de maio, “*a missão, os princípios orientadores, os requisitos de estruturação do trabalho e os níveis de serviço a assegurar (...) tendo em vista a melhoria permanente da qualidade dos serviços prestados*”.

Neste sentido, a Carta de Qualidade assume-se como instrumento de orientação que integra o Sistema de Indicadores de Referência para a Qualidade dos CNO, “*que indica claramente os resultados a atingir para cada etapa/dimensão de intervenção de um Centro*” (Gomes & Simões, 2007, p. 9). A compreensão das etapas/dimensões de intervenção estabelece um referencial para o financiamento dos Centros, para o acompanhamento e monitorização da Rede Nacional de Centros por parte da ANQ, bem como para a avaliação externa, em relação aos resultados e impactos a atingir (Gomes & Simões, 2007).

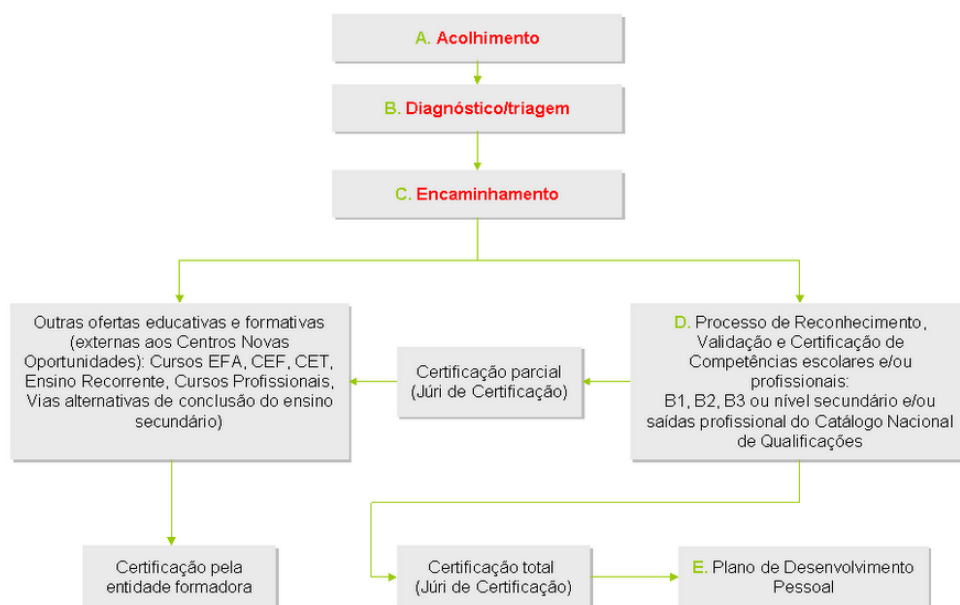
Torna-se, pertinente, referir que a Carta de Qualidade é um instrumento substancial para a construção de uma linha orientadora positiva da Iniciativa Novas Oportunidades e de todos os adultos que beneficiam do processo de RVCC.

3.2.1. Etapas de intervenção dos Centros de Novas Oportunidades

As etapas de intervenção dos CNO, sobretudo, as primeiras etapas são essenciais para o êxito do percurso do adulto, uma vez que permitem acolher o adulto para as etapas seguintes. Assim, o primeiro contacto com o adulto é fundamental para o seu percurso formativo, pois é nesta fase que o adulto começa a fazer uma avaliação de si próprio e do seu percurso, de forma a optar pelo processo que mais se adequa às suas características e necessidades.

De acordo com Gomes & Simões (2007), as etapas de intervenção, elencadas na Carta de Qualidade dos CNO, têm o seu reflexo em níveis de serviço a assegurar aos adultos, nomeadamente: Acolhimento, Diagnóstico/Triagem e Encaminhamento, visto que constituem uma mais-valia para os candidatos, bem como para a equipa técnico-pedagógica que os integram, conforme se pode verificar na Figura 4.

Figura 4 – Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros de Novas Oportunidades



Fonte: Gomes & Simões (2007, p. 20).

A etapa de **Acolhimento**, inicia-se com o ato de inscrição do adulto no Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO⁹). Consiste no atendimento e na

⁹ *SIGO*, é uma plataforma eletrónica que consagra em si, matéria de gestão e organização de toda a oferta formativa para os jovens e adultos. É, assim, a base para a informação de mecanismos de acompanhamento e monitorização da oferta de educação e formação da rede nacional pública e privada.

inscrição do adulto no CNO, efetuando-se, deste modo, no “*esclarecimento 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 RVCC e a calendarização previsível para o efeito*” (Gomes & Simões, 2007, p. 12).

A etapa de **Diagnóstico/Triagem**, baseia-se numa “*análise do perfil do adulto*”, pretendendo-se encontrar as “*melhores respostas disponíveis, face à análise efetuada (...) e ao conjunto das ofertas de educação e formação existentes a nível local ou regional*” (alínea a) e b), do art. 15.º, Portaria n.º 370/2008, de 21 de maio). Considera-se uma etapa que precede ao encaminhamento, “*o diagnóstico permite clarificar as necessidades, interesses e expectativas do adulto, informação esse 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, p. 13).

Por fim, a etapa de **Encaminhamento**, baseia-se em direcionar o adulto para a resposta educativa ou formativa que lhe seja mais adequada, revertendo-se “*de um acordo entre a equipa do centro e o adulto, sendo realizado em função da análise das características deste último, do respetivo percurso de educação e formação e das experiências de vida, motivações, necessidades e expectativas identificadas nas atividades de diagnóstico*” (n.º 2, do art. 16.º, Portaria n.º 370/2008, de 21 de maio). Um adulto pode ser encaminhado para a realização de um processo de RVCC ou para um percurso formativo externo ao CNO, nomeadamente, Cursos EFA, CEF e CET, Cursos Profissionais, Ensino Recorrente, entre outras vias alternativas, de acordo com as características e necessidades de cada um.

Neste sentido, estas três etapas são asseguradas pelo técnico de diagnóstico e encaminhamento e desenvolvidas pelo profissional de RVC, que vão acompanhando o adulto ao longo do seu percurso formativo.

3.2.2. Composição da Equipa Técnico-Pedagógica dos Centros de Novas Oportunidades

A equipa técnico-pedagógica de um CNO deve considerar profissionais especializados em diversas áreas, com perfis diferenciados, com a finalidade de dar uma resposta eficaz às diferentes características e necessidades dos adultos candidatos que se inscrevem num CNO.

As atividades desenvolvidas com os adultos que se dirigem a um CNO são operacionalizadas por uma equipa técnico-pedagógica, que de acordo o artigo 6.º da Portaria n.º 370/2008, de 21 de maio, é constituído por vários elementos, designadamente:

- Um diretor;

- Um coordenador;
- Técnicos de diagnóstico e encaminhamento;
- Profissionais de RVC;
- Formadores nas diferentes áreas de competências;
- Técnicos administrativos.

Deste modo, a equipa técnico-pedagógica de um CNO deve ser composta por um número mínimo de elementos que assegurem as diferentes etapas de intervenção, para o cumprimento da missão da Iniciativa Novas Oportunidades. Porém, o número de elementos da equipa pode variar, de acordo com o número de adultos neles inscritos em cada ano, conforme ilustra o Quadro 3.

Quadro 3 – Composição da Equipa Técnico-Pedagógica dos Centros de Novas Oportunidades

Nível A ⁽¹⁾ 600 inscritos	Nível B 1000 inscritos	Nível C 1500 inscritos	Nível D 2000 inscritos
- Um diretor. - Um coordenador. - Um técnico de diagnóstico e encaminhamento. - Três profissionais de RVC (equivalente a tempo inteiro). - Cinco formadores ⁽²⁾ (equivalente a tempo inteiro). - Um técnico administrativo.	- Um diretor. - Um coordenador. - Um técnico de diagnóstico e encaminhamento. - Quatro profissionais de RVC (equivalente a tempo inteiro). - Cinco formadores ⁽²⁾ (equivalente a tempo inteiro). - Dois técnicos administrativos.	- Um diretor. - Um coordenador. - Dois técnicos de diagnóstico e encaminhamento. - Quatro profissionais de RVC (equivalente a tempo inteiro). - Sete formadores ⁽²⁾ (equivalente a tempo inteiro). - Dois técnicos administrativos.	- Um diretor. - Um coordenador. - Dois técnicos de diagnóstico e encaminhamento. - Cinco profissionais de RVC (equivalente a tempo inteiro). - Oito formadores ⁽²⁾ (equivalente a tempo inteiro). - Dois técnicos administrativos.

⁽¹⁾ Este nível respeita às situações especiais dos CNO que iniciaram a sua atividade, no primeiro ano de funcionamento, que se encontrem sediados em territórios com características demográficas especiais ou que se dirigem a públicos-alvo específicos.

⁽²⁾ Para o desenvolvimento de processos de RVCC para efeitos profissionais o número mínimo de formadores poderá ser superior ao indicado, sempre que exista um número de inscritos por saída profissional que o justifique, nos termos de orientações técnicas emitidas pela ANQ, I. P.

Fonte: Adaptado do ANEXO I da Portaria n.º 370/2008, de 21 de maio.

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO EMPÍRICO

Neste capítulo, começamos por descrever o estudo empírico com a delimitação do problema e os seus objetivos. Seguidamente, iremos descrever e justificar as opções metodológicas no estudo: a caracterização do Centro de Novas Oportunidades da Fundação Alentejo, a caracterização dos participantes, o instrumento de recolha de dados utilizado, que neste caso é o inquérito por questionário, bem como os procedimentos a realizar (recolha de dados e descrição de procedimentos de análise de dados) dessa mesma informação.

4.1. Enquadramento da Investigação

4.1.1. Delimitação do Problema

No final da década de 90, com a criação da ANEFA, surgiram em Portugal novas práticas educativas e formativas baseadas em pressupostos metodológicos. As práticas de Educação de Adultos baseiam-se na valorização de saberes, competências e aprendizagens adquiridas ao longo da vida, que deram origem à construção e desenvolvimento de novos dispositivos assentes no Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Com a criação do processo de RVCC, muitos adultos viram certificadas as suas competências adquiridas através das modalidades de aprendizagem de educação formal e não-formal.

Desde modo, considera-se o processo de RVCC um marco bastante importante para a qualificação das pessoas, no sentido de fazer com que estas possuíssem uma qualificação mais elevada, ou seja, de forma a proporcionar uma nova oportunidade de continuar a aprender, valorizando as aprendizagens que foram adquiridas ao longo da vida.

Este processo é vantajoso para a população, uma vez que oferece às pessoas igualdade de oportunidades, permite aumentar as taxas de qualificação e lutar contra a exclusão social. Através da introdução do processo de RVCC, os adultos vão aprofundar e consolidar as aprendizagens adquiridas ao longo da vida e obter o certificado.

Assim, dada a importância que este processo detém para a qualificação das pessoas, averiguámos ser pertinente realizar um projeto de investigação que decorre da necessidade de proceder a um estudo de avaliação dos impactos demonstrados pela implementação, no Centro de Novas Oportunidades da Fundação Alentejo, do programa de RVCC de nível básico, no período de 2000-2005.

É neste sentido que se orienta o presente estudo científico, visto ser uma temática fundamental que merece ser analisada e refletida, uma vez que implica o reconhecimento e a certificação de saberes que são fruto da experiência de cada adulto, quer a nível pessoal, profissional, social e académico, no sentido de uma lógica de Educação Permanente.

Contudo, é de salientar, que este projeto de investigação no domínio científico das Ciências da Educação, se enquadra no Projeto de Investigação denominado “*As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo*”, promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e financiado pela Fundação para Ciência e Tecnologia.

4.1.2. Objetivos da Investigação

Para o desenvolvimento desta investigação e, de acordo com a delimitação do problema em questão, o objetivo geral consiste em avaliar os impactos do processo de RVCC de nível básico, dos adultos que, no Centro de Novas Oportunidades da Fundação Alentejo, no período de 2000-2005, nele participaram, viram certificadas as suas competências. Neste sentido, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e caracterizar o universo de adultos que, no período 2000-2005, concretizaram na Fundação Alentejo, o processo de RVCC;
- Caracterizar os impactos percebidos pelos adultos na dimensão pessoal, profissional, social e académica, resultantes da concretização do processo de RVCC;
- Traçar os percursos de qualificação posteriores ao processo de RVCC.

4.2. Opções Metodológicas

4.2.1. Enquadramento Metodológico

A metodologia deve consistir numa resolução refletida, de forma a ser adequada ao problema em estudo e aos objetivos delineados pelo investigador.

A investigação é de cariz descritivo, uma vez que tem “*como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenómeno*” (Gil, 2002, p. 42), ou seja a descrição de algo. Segundo Fortin (2003), um estudo descritivo considera dois princípios, tais como: a descrição de um conceito referente a uma população e a descrição das características de uma população, com o propósito de auferir mais informações respeitantes a estes fenómenos. Neste caso, pretende-se descrever um fenómeno, referente a uma

determinada população, mais especificamente, os impactos do processo de RVCC, dos adultos que, no Centro de Novas Oportunidades da Fundação Alentejo, no período de 2000-2005, nele participaram, viram certificadas as suas competências.

Este tipo de investigação refere-se ao facto de se amparar na estatística descritiva para efetuar a descrição da população (mediante amostra probabilística). Assim, a investigação descritiva enquadra-se numa abordagem metodológica de carácter quantitativa, operacionalizada pela elaboração de um inquérito por questionário, uma vez que nos permitiu realizar um estudo que envolveu um grande número de adultos. De acordo com Sousa (2005, p. 31), a abordagem quantitativa está associada a autores como Galileu e Comte, privilegiando *“a formulação do problema e das hipóteses, (...) a importância que é conferida à amostra, cuja dimensão e representatividade deverá permitir a generalização dos resultados obtidos a toda a população”*.

Neste sentido, a presente investigação assume-se como uma investigação de cariz descritivo, que se enquadra numa abordagem quantitativa, com o recurso à construção e aplicação de um inquérito por questionário.

4.2.2. Caracterização do Centro de Novas Oportunidades da Fundação Alentejo

A Fundação Alentejo é propriedade e herdeira do historial da Escola Profissional da Região do Alentejo (EPRAL). A EPRAL incrementa um projeto educativo assente na formação e qualificação dos jovens alentejanos.

Neste sentido, a Fundação Alentejo surgiu e desenvolveu-se com a EPRAL, fundada em 1990, nos termos do Decreto-Lei n.º 04/98, de 10 de março. Para efetuar as determinações do referido Decreto-Lei a EPRAL foi forçada a abdicar da sua personalidade jurídica para tornar-se propriedade de uma nova entidade – a Fundação Alentejo, que nasceu em Évora, a 7 de maio de 1999, como Pessoa Coletiva de Direito Privado, sem fins lucrativos.

Atualmente, a Fundação Alentejo é proprietária da EPRAL, entidade privada sem fins lucrativos, com sede em Évora, mais especificamente na Av. Dinis Miranda, 116, que se submeteu a respeitar as expectativas geradas quanto ao seu prestígio, assegurando-se que a Escola continuasse a realizar um trabalho notável no âmbito do Ensino Profissional. Ambiciona, também, proporcionar um forte desempenho que se torna cada vez mais útil na presença da população alentejana, bem como da região Alentejo, são os seus principais objetivos. O seu objetivo consiste no *“desenvolvimento e na qualificação profissional dos recursos humanos”*, de forma a contribuir para a melhoria dos índices de formação e

qualificação da população alentejana, com especial incidência no Alentejo Central e Norte Alentejo (Fundação Alentejo, s/d).

Para concretizar o seu objeto, a Fundação Alentejo definiu um grupo de trabalho articulado que coopera na consecução dos seus objetivos, que de acordo com a Fundação Alentejo (s/d), abrange as seguintes áreas de intervenção:

- EPRAL – em funcionamento desde 1990, a qual “já diplomou mais de 2600 jovens nas suas múltiplas áreas de formação” e, atualmente acolhe “cerca de 1000 formandos, distribuídos pelos seus diferentes polos (Évora, Estremoz e Elvas)” (Rico & Libório, 2009, p. 73);
- Colégio Fundação Alentejo – iniciou a sua atividade em setembro de 2011 e entronca-se na visão da Fundação. Este Colégio pretende ser uma resposta de excelência na área socioeducativa, principalmente nos seguintes níveis do sistema educativo: creche, educação pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- CNO da Fundação Alentejo – entrou em funcionamento em novembro de 2001. Este Centro constitui-se como um “dispositivo formativo da instituição, desta vez especialmente direcionado para os adultos alentejanos, e que corporiza as responsabilidades e os objetivos que a Fundação Alentejo tem assumido desde sempre com o Alentejo e com os alentejanos” (Fundação Alentejo, s/d).

Todavia, estas três áreas de intervenção são ofertas direcionadas para indivíduos com necessidades diferentes, que se organizam para responder ao desafio de atingir os níveis de qualificação da população que tanto o nosso país carece. Assim, a Fundação Alentejo aposta na promoção da ALV e nas ofertas formativas dirigidas à população alentejana.

4.2.3. Caracterização dos Participantes

Para uma contextualização sobre os participantes neste estudo, procedeu-se à sua caracterização, que se encontra apresentada nos quadros que se seguem, com as informações por variável abordada no inquérito por questionário, correspondendo à caracterização da nossa amostra. Desta forma, a presente caracterização é relativa ao período 2000-2005, em que foram certificados, pelo Centro de Novas Oportunidades da Fundação Alentejo, um total de 787 adultos. Destes 787 adultos, obtivemos um retorno de respostas de 147 adultos, o que corresponde à nossa amostra.

Da leitura ao Quadro 4, evidencia-se que os 147 adultos certificados são compostos por elementos de ambos os géneros, embora com uma predominância do género feminino

(61,9%) contra 38,1% do género masculino. De facto, a distribuição por género dos adultos é desequilibrada, visto que mais de metade (147 adultos) são mulheres.

Quadro 4 – Adultos certificados, por género

Género	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Masculino	56	38,1
Feminino	91	61,9
<i>Total</i>	<i>147</i>	<i>100</i>

Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Os adultos participantes têm idades compreendidas entre os 21 e os 70 anos de idade, como consta da leitura ao Quadro 5. Desta forma, verifica-se que a faixa etária com maior número de adultos certificados é a que corresponde às idades entre os 41-50 anos (29,3%). Não obstante, observa-se nas faixas etárias dos 21-30 anos e dos 61-70 anos, neste caso os extremos, foi onde se predominou um menor número de adultos (6,1% e 7,5%, respetivamente). No entanto, 2,7% dos adultos não indicaram a sua idade.

Quadro 5 – Adultos certificados, por faixa etária

Faixa Etária	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
21-30	9	6,1
31-40	39	26,5
41-50	43	29,3
51-60	41	27,9
61-70	11	7,5
Sem resposta	4	2,7
<i>Total</i>	<i>147</i>	<i>100</i>

Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Quanto ao local de residência dos adultos participantes neste estudo, verifica-se que foram identificados 18 concelhos e 47 freguesias. No que respeita aos dados mais significativos, destacamos os cinco concelhos e as cinco freguesias com o maior número de adultos residentes. Os restantes assumem valores pouco significativos (entre 4-1 respondentes no caso dos concelhos e entre 5-1 no caso das freguesias). De acordo, com esta informação, observamos detalhadamente os Quadros 6 e 7.

Da análise do concelho de residência, Quadro 6, averigua-se que, predominantemente, os adultos certificados no período em estudo, residem no concelho de Évora (49,0%),

seguinte-se os concelhos de Arraiolos (16,3%), Montemor-o-Novo (8,2%), Estremoz (4,8%) e Moura (4,1%). Na nossa opinião, com uma larga predominância o concelho de Évora em relação aos restantes, poderá dever-se ao facto de os adultos optarem por um CNO próximo do local de residência, visto o CNO da Fundação Alentejo ser sediado em Évora.

Quadro 6 – Adultos certificados, por concelho de residência

Concelho de Residência	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Évora	72	49,0
Arraiolos	24	16,3
Montemor-o-Novo	12	8,2
Estremoz	7	4,8
Moura	6	4,1
<i>Total</i>	<i>201</i>	<i>136,5</i>

Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Ao nível das freguesias, Quadro 7, confere-se que Bacelo e Malagueira, ambas com 10,2 %, são as freguesias do concelho de Évora onde residem mais adultos certificados no período em estudo, seguindo-se as freguesias de Sra. da Saúde (8,2%), Arraiolos (7,5%) e Horta das Figueiras (4,8%). É de salientar que 4,8% dos adultos não responderam, o que poderá dever-se ao facto de já terem colocado o concelho de residência e não acharem relevante a colocação da freguesia.

Quadro 7 – Adultos certificados, por freguesia de residência

Freguesia de Residência	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Bacelo	15	10,2
Malagueira	15	10,2
Sra. da Saúde	12	8,2
Arraiolos	11	7,5
Horta das Figueiras	7	4,8
Sem resposta	7	4,8
<i>Total</i>	<i>147</i>	<i>100</i>

Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Em relação ao estado civil, os adultos são maioritariamente casados (69,4%), seguindo-se o estado civil de divorciado (10,9%), solteiro (9,5%), viúvo (5,4%) e união de facto (4,1%). Porém, 0,7% dos adultos não indicaram o seu estado civil, como se pode observar no Quadro 8.

Quadro 8 – Adultos certificados, por estado civil

Estado Civil	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Solteiro(a)	14	9,5
Casado(a)	102	69,4
Divorciado(a)	16	10,9
Viúvo(a)	8	5,4
União de facto	6	4,1
Sem resposta	1	0,7
<i>Total</i>	<i>147</i>	<i>100</i>

Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

No que diz respeito ao número de filhos, verifica-se, no Quadro 9, que maioritariamente os adultos têm dois filhos (45,6%), seguindo-se os adultos com um filho (26,5%), nenhum filho (14,3%) e 3 ou mais filhos (10,2%). É, ainda de ressaltar, que 3,4% dos adultos não responderam a esta questão.

Atualmente, cada vez mais se verifica que na sociedade subsiste uma sobrecarga familiar muito intensa, na qual os filhos ocupam um lugar de destaque.

Quadro 9 – Adultos certificados, por número de filhos

Número de Filhos	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Nenhum	21	14,3
1 filho	39	26,5
2 filhos	67	45,6
3 ou + filhos	15	10,2
Sem resposta	5	3,4
<i>Total</i>	<i>147</i>	<i>100</i>

Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Em termos de habilitações escolares que os adultos têm presentemente, tal como se pode observar no Quadro 10, os adultos que constituem a amostra, apresentam um nível de escolaridade variável, em que as habilitações de referência se situam entre o 1.º Ciclo do Ensino Básico e a Licenciatura. As habilitações escolares dos adultos são variáveis, visto que desde que foram certificados entre o período 2000-2005, maior parte deles continuaram a estudar e fizeram tudo seguido.

Deste modo, a maioria dos adultos possui o 3.º Ciclo do Ensino Básico (51,0%), seguindo-se o ensino secundário (40,1%), o 2.º Ciclo do Ensino Básico (3,4%), a licenciatura

(2,7%), os cursos CET (1,4%) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (0,7%). No entanto, 0,7% dos adultos não indicaram a sua habilitação escolar.

Quadro 10 – Adultos certificados, por habilitações escolares

Habilitações Escolares	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Ensino Básico, 1.º Ciclo	1	0,7
Ensino Básico, 2.º Ciclo	5	3,4
Ensino Básico, 3.º Ciclo	75	51,0
Ensino Secundário	59	40,1
CET	2	1,4
Ensino Superior, Bacharelato	0	0,0
Ensino Superior, Licenciatura	4	2,7
Ensino Superior, Mestrado	0	0,0
Ensino Superior Doutoramento	0	0,0
Sem resposta	1	0,7
<i>Total</i>	<i>147</i>	<i>100</i>

Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Da leitura do Quadro 11, concluímos que os adultos, atualmente não estudam, mas pensam em frequentar outro nível de escolaridade (44,2%) sobre 42,2% que não estudam, nem pensam em frequentar outro nível de escolaridade por causa da “*idade, dificuldades económicas, indisponibilidade, não haver melhoria profissional, falta de motivação, interesse, tempo e transporte*”. Contudo, 2,7% dos adultos não relevarem se atualmente estudam.

Quadro 11 – Adultos certificados: atualmente estuda

Atualmente estuda	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Não, nem penso vir a frequentar	62	42,2
Não, mas penso vir a frequentar	65	44,2
Sim	16	10,9
Sem resposta	4	2,7
<i>Total</i>	<i>147</i>	<i>100</i>

Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

No entanto, verificamos que, num total de 147 respostas válidas, 16 adultos referiram que continuam a estudar (10,9%). Deste modo, dos 16 adultos que, atualmente continuam a estudar, tal como se pode conferir no Quadro 12, são maioritariamente adultos que estão a frequentar o ensino secundário (62,5%), seguindo-se a licenciatura (18,8%), o 3.º Ciclo do Ensino Básico e o curso CET (6,3%, respetivamente) sobre 6,3% dos adultos que não

obtiveram resposta. De referir que alguns adultos manifestaram, no preenchimento do questionário, a vontade de continuar a estudar, pelo facto de aumentam os seus níveis de qualificação.

Quadro 12 – Adultos certificados, por nível de escolaridade a frequentar

Nível de Escolaridade a Frequentar	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Ensino Básico, 1º Ciclo	0	0,0
Ensino Básico, 2º Ciclo	0	0,0
Ensino Básico, 3º Ciclo	1	6,3
Ensino Secundário	10	62,5
CET	1	6,3
Ensino Superior, Bacharelato	0	0,0
Ensino Superior, Licenciatura	3	18,8
Ensino Superior, Mestrado	0	0,0
Ensino Superior Doutoramento	0	0,0
Sem resposta	1	6,3
<i>Total</i>	<i>16</i>	<i>100</i>

Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Ainda, dos 16 adultos que atualmente continuam a estudar, verifica-se no Quadro 13 que, maioritariamente os adultos não obtiveram resposta (68,8%) quanto à modalidade a frequentar. Os adultos que responderam, 18,8% estão a frequentar um curso EFA, uma vez que este curso é uma oferta de educação e formação para adultos que ambicionam elevar as suas qualificações, segundo percursos de dupla certificação (escolar e profissional). Por sua vez, 12,5% dos adultos estão a frequentar formações modulares de curta duração, de modo a aperfeiçoarem os seus conhecimentos e competências.

Quadro 13 – Adultos certificados, por modalidade a frequentar

Modalidade a Frequentar	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Curso EFA	3	18,8
Formações Modulares (de curta duração)	2	12,5
Sem resposta	11	68,8
<i>Total</i>	<i>16</i>	<i>100</i>

Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

4.2.4. Instrumento de Recolha de Dados

No presente estudo, optámos por aplicar como instrumento de recolha de dados, o inquérito por questionário. Constituindo-se como uma técnica de recolha de dados, o inquérito por questionário surge como um instrumento necessário na recolha de dados no âmbito de qualquer investigação. Segundo Ferreira (1986, p. 167) “*o inquérito, é de facto, a técnica de construção de dados que mais compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral*”.

O recurso ao inquérito por questionário permite, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2008, p. 188), “*em colocar a um conjunto de adquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais (...), ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores*”. Para Sousa (2005, p. 2004) o inquérito por questionário procura “*interrogar um determinado número de sujeitos, tendo em vista uma generalização, ou melhor, o suscitar de um conjunto de respostas individuais, em interpretá-las e generaliza-las*”.

Neste sentido, o inquérito por questionário foi traçado com base nos objetivos a alcançar no referido estudo. Atendendo à construção e validação do inquérito por questionário, este foi inicialmente operacionalizado com recurso a um painel de especialistas a quem submetemos o mesmo. Esse painel de especialistas foi constituído por três docentes do Departamento de Pedagogia e Ciências da Educação da Universidade de Évora (Professores Doutores Victor Trindade, António Neto e Olga Magalhães). Depois da supracitada submissão e adicionadas as sugestões e opiniões, foram aplicados a uma reduzida amostra de adultos.

Com base nas sugestões e opiniões do painel de especialistas e na reação que se obteve por parte da amostra de adultos ao inquérito por questionário, procedeu-se à construção da versão definitiva do mesmo, bem como à sua aplicação. Porém, é de ressaltar, que este inquérito por questionário, designado “*Questionário das Novas Qualificações*”, foi construído pela equipa do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (Professores Doutores Bravo Nico, Lurdes Pratas Nico e mestranda Fátima Ferreira), que apresentaram o projeto de investigação científica “*Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo*”.

O inquérito por questionário (Anexo I) é constituído, assim, por 36 questões, que estão organizadas em três partes centrais, nomeadamente:

- A primeira parte corresponde à caracterização geral do adulto na atualidade (questões 1 a 7);
- A segunda parte corresponde à caracterização do percurso individual no processo de RVCC (questões 8 a 17);
- A terceira parte corresponde ao impacto do processo de RVCC nos adultos certificados, nas diversas dimensões de análise ponderadas: académica, profissional, aprendizagem ao longo da vida e técnicas de informação e comunicação (questões 18 a 36).

Estas questões são, na sua maioria, de resposta fechada, algumas que permitem selecionar a opção (de entre as apresentadas), a que mais se adequa à opinião do respondente e outras com recurso a escalas de ordenação. Este tipo de questões torna-se mais objetivo e pretende um menor esforço por partes dos respondentes. No entanto, também existe uma questão de resposta aberta, a qual permite uma opinião de forma espontânea e livre para o respondente. De acordo com Sousa (2005, p. 204) as questões de resposta aberta são “*como uma técnica de investigação em que se interroga por escrito uma série de sujeitos, tendo como objetivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências pessoais, etc.*”. Para esta questão utilizamos a Escala de Likert, uma escala que compreende cinco níveis, dos quais o respondente deve selecionar a que melhor caracteriza a sua opinião.

Diante deste cenário, o referido inquérito por questionário foi aplicado a uma amostra de 147 adultos que no período de 2000-2005, através do programa de RVCC de nível básico, foram certificados pelo Centro de Novas Oportunidades da Fundação Alentejo.

4.2.5. Procedimentos de Recolha de Dados

Ao implementar a recolha de dados, tivemos em conta um plano de procedimentos que permitisse a operacionalização da investigação.

Neste sentido, procedeu-se à pesquisa de nomes e moradas dos adultos certificados no período 2000-2005, para posteriormente enviarmos os inquéritos por questionário a todos os adultos certificados. Assim, os inquéritos por questionário foram remetidos por correio aos 787 adultos, certificados no período 2000-2005, no Centro de Novas Oportunidades da Fundação Alentejo, durante o período que decorreu entre setembro de 2011 a janeiro de 2012. Os inquéritos por questionário remetidos, foram acompanhados de uma carta de apresentação e de um envelope selado e endereçado com resposta sem franquia – RSF (para devolução do

mesmo após o preenchimento). Como já referimos, foi possível obter 147 inquéritos por questionário respondidos, em 787 inquéritos por questionário enviados, o que corresponde a uma taxa de resposta de 18,7%, conforme ilustramos no Quadro 14.

Quadro 14 – Número de questionários e taxa de resposta

Amostra	N.º de Questionários		Taxa de Resposta (%)
	Enviados	Recebidos	
Centro de Novas Oportunidades da Fundação Alentejo	787	147	18,7%

Depois da obtenção dos dados recolhidos através do inquérito por questionário, estes foram submetidos a uma rigorosa análise de dados, de forma a compreender e a sistematizar a informação recolhida.

Após a recolha de dados, que constitui o início do estudo empírico, é necessário proceder a uma organização, tratamento e análise desses dados. A descrição de procedimentos de análise de dados possibilita uma melhor perceção do material recolhido por parte do investigador, bem como uma forma de o organizar, com o intuito de responder aos objetivos delineados.

Esta análise centra-se em dados quantitativos, uma vez que a técnica de recolha de dados se baseou nessa mesma natureza. Sobre os dados recolhidos foram efetuadas análises de estatística descritiva através do programa informático Statistical Package for Social Sciences (SPSS, versão 20.0) para Windows, programa dirigido para o tratamento estatístico de dados quantitativos. Elaboramos, assim, uma base de dados em SPSS onde inserimos as diversas variáveis (género, ano de nascimento, local de residência, estado civil, número de filhos, habilitações escolares, encontra-se a estudar, entre outras) e as respostas obtidas nos inquéritos por questionário e, procedemos à análise da informação recolhida dos mesmos. Posteriormente, construímos uma base gráfica em Excel, a partir da qual fizemos uma leitura e interpretação.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, pretendemos analisar e interpretar os resultados obtidos através da análise estatística descritiva efetuada a cada uma das variáveis, relativas às questões do inquérito por questionário respondido pelos adultos, ou seja, da questão 8 à questão 36. Procuramos conhecer os adultos que, tendo percorrido o processo de RVCC, viram os seus adquiridos certificados. Assim, num primeiro momento, caracterizamos o percurso individual realizado pelo adulto no processo de RVCC e, num segundo momento caracterizamos o impacto do processo de RVCC nos adultos certificados.

5.1. Caracterização do percurso individual no processo de RVCC

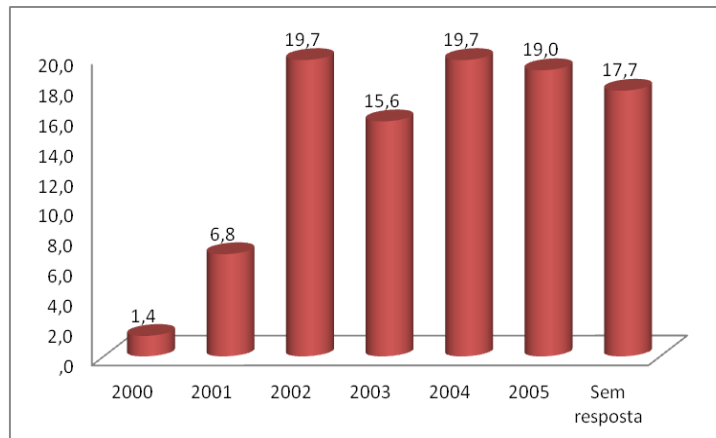
Ao termos efetuado a caracterização geral dos participantes em estudo na sua atualidade, que traduz o perfil do adulto, importa agora analisar e interpretar o percurso individual do adulto no processo de RVCC.

5.1.1. Ano de inscrição no Centro de RVCC

Conforme se pode observar no Gráfico 1, 19,7% dos adultos inscreveu-se no ano de 2002 e 2004, respetivamente, seguindo-se os anos de 2005 (19,0%), 2003 (15,6%), 2001 (6,8%) e 2000 (1,4%), enquanto 17,7% da população respondente não respondeu a esta questão.

O ano de 2000 teve uma fraca manifestação, talvez, pelo facto de apenas no final de 1999 a ANEFA ter implementado o Sistema Nacional de RVCC e poucos adultos terem conhecimento. Já os anos de 2002, 2004 e 2005 tiveram uma ótima manifestação, visto que alguns adultos já tinham conhecimento do processo de RVCC, e neste sentido os adultos ficaram mais despertos para esta situação, daí terem assumido realizar este processo. No entanto, é de referir, que no ano de 2003 assiste-se a um decréscimo significativo, menos 4,1% em relação ao ano anterior.

Gráfico 1 – Ano de inscrição no Centro de RVCC

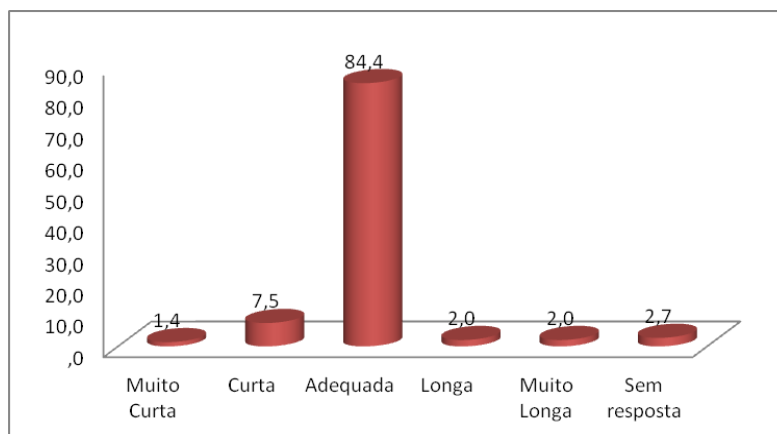


Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

5.1.2. Classificação da duração do processo de RVCC

De acordo com a informação constante no Gráfico 2, podemos averiguar que, maioritariamente os adultos classificam a duração do seu processo de RVCC como adequada (84,4%), seguindo-se as durações de curta (7,5%), longa e muito longa (2,0%, respetivamente) e muita curta (1,4%). Porém, 2,7% dos adultos não obtiveram resposta. Deste modo, o processo de RVCC é flexível, uma vez que se diversifica segundo as dificuldades de cada adulto, logo a sua duração é variável em função das competências de cada um. Considera-se, pois, se cada adulto se dedicar com empenhado ao processo, a sua duração é processada num período de tempo adequado.

Gráfico 2 – Duração do processo de RVCC



Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

5.1.3. Formas de conhecimento do processo de RVCC

O objetivo desta questão é que os adultos através de uma escala de ordenação assinalassem três opções (1 a forma que considerou menos importante, 2 a forma que considerou importante e 3 a forma que considerou mais importante). Como, houve muitos adultos a assinalarem todas as opções, o critério que decidimos utilizar foi abranger apenas a opção 3. Deste modo, esta questão tem a possibilidade de opção, entre 10 alternativas, como a seguir se apresenta no Quadro 15.

Quadro 15 – Formas de conhecimento do processo de RVCC

Formas de conhecimento do processo de RVCC
Sessões de Esclarecimento
Televisão
Rádio
Feiras/Mercados
Imprensa (jornais, revistas)
Folhetos/Cartazes
Internet
Exposições
Conversas informais com amigos ou familiares
Outra (s)

Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Para efetuarmos o tratamento da informação recolhida, essas formas de conhecimento foram agrupadas em quatro categorias, onde também se inclui aquelas que foram mencionadas pelos adultos em “outra (s)”, como podemos observar no Quadro 16.

Quadro 16 – Adultos certificados: formas de conhecimento do processo de RVCC

Categorias de Formas de Conhecimento	Formas de Conhecimento do processo de RVCC	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Relação Pessoal/Convivial/Laboral	Feiras/Mercados	2	48,9
	Exposições	2	
	Conversas informais com amigos ou familiares	83	
	<i>Subtotal</i>	87	
Campanhas de Marketing	Sessões de esclarecimento	21	18,0
	Folhetos/Cartazes	11	
	<i>Subtotal</i>	32	
Meios de Comunicação Social	Televisão	8	19,1
	Rádio	2	
	Imprensa (jornais, revistas)	10	
	Internet	14	
	<i>Subtotal</i>	34	
Instituições	Câmaras Municipais	7	14,0
	Escolas	3	
	Entidades	4	
	Sindicatos	2	
	AMDE	1	
	Familiares/Amigos	8	
	<i>Subtotal</i>	25	
<i>Total</i>		178	100

Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Das quatro categorias de formas de conhecimento identificadas no quadro anterior, aquela que, maioritariamente acumulou um maior número de respostas foi a categoria da Relação Pessoal/Convivial/Laboral (48,9%), prevalecendo sobre as outras categorias referidas. Esta categoria engloba as feiras/mercados, as exposições e as conversas informais com amigos ou familiares, visto ser um dos vínculos centrais de transmissão da informação.

Outras categorias de formas de conhecimento menos significantes, mas que foram referidas, são a categoria dos Meios de Comunicação Social (19,1%), que engloba a televisão, a rádio, a imprensa (jornais, revistas) e a internet, uma vez que os adultos têm a necessidade de comunicar entre si.

Em seguida, surge a categoria das Campanhas de Marketing (18,0%) que compreende as sessões de esclarecimento e os folhetos/cartazes, visto serem ações de marketing desenvolvidas pelas próprias equipas dos Centros de RVCC.

Por fim, a categoria das Instituições (14,0%) que agrega as câmaras municipais, as escolas, as entidades, os sindicatos, a AMDE e os familiares/amigos, pelo facto de serem as respostas mais identificadas pelos adultos em “outra (s)”. Por sua vez, parece-nos, que, em alguns casos, essas Instituições eram os respetivos locais de trabalho dos adultos.

5.1.4. Razões para procurar um Centro de RVCC

Procurámos compreender, através da aplicação do inquérito por questionário, as razões que levaram os adultos certificados a procurar um Centro de RVCC. A questão tem a possibilidade de opção, entre 12 alternativas, como a seguir se exhibe no Quadro 17.

Quadro 17 – Razões para procurar um Centro de RVCC

Razões para procurar um Centro de RVCC
Oportunidade de estudar
Valorização pessoal
Valorização das competências adquiridas
Possibilidade de melhoria de emprego
Possibilidade de encontrar um emprego
Valorização profissional
Obtenção do diploma
Horários do Centro de RVCC e do emprego compatíveis
Desafio e novidade do processo
Ocupação do tempo livre
Incentivo de familiares e amigos
Outra (s)

Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Ao realizarmos o tratamento da informação recolhida, as razões mencionadas anteriormente, foram agrupadas em quatro dimensões, onde se inclui as que foram identificadas pelos adultos em “outra (s)”, como podemos presenciar no Quadro 18.

Quadro 18 – Adultos certificados: razões para procurar um Centro de RVCC

Dimensões de Razões	Razões para procurar um Centro de RVCC	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Pessoal	Valorização pessoal	57	43,1
	Valorização das competências adquiridas	33	
	Desafio e novidade do processo	12	
	Ocupação do tempo livre	1	
	<i>Subtotal</i>	<i>103</i>	
Profissional	Possibilidade de melhoria de emprego	28	25,1
	Possibilidade de encontrar um emprego	6	
	Valorização profissional	26	
	<i>Subtotal</i>	<i>60</i>	
Interpessoal	Incentivo de familiares e amigos	11	4,6
	<i>Subtotal</i>	<i>11</i>	
Instrumentalidade do Processo	Obtenção do diploma	27	27,2
	Horários do Centro de RVCC e do emprego compatíveis	12	
	Oportunidade de estudar	26	
	<i>Subtotal</i>	<i>65</i>	
<i>Total</i>		<i>239</i>	<i>100</i>

Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Das quatro dimensões de razões apresentadas no quadro anterior, aquela que reuniu um maior número de respostas foi a dimensão Pessoal (43,1%), o que significa que os adultos se mobilizaram para o processo de RVCC por razões associadas ao desenvolvimento e enriquecimento pessoal. A mobilização dos adultos para o processo de RVCC, contribui essencialmente para um maior reforço dos saberes, competências e autoestima, no sentido de poderem modificar as suas situações de vida. Porém, houve uma resposta referida em “outra (s)” que achamos importante integrá-la nesta dimensão, sobretudo na valorização pessoal, pelo facto de o adulto referir que procurou um Centro de RVCC por “*iniciativa própria*”. Por sua vez, surge como relevante eventualidade relacionar esta dimensão com a idade, pois os adultos que procuraram um Centro de RVCC, têm idades compreendidas entre os 21-70 anos de idade. De entre esta dimensão, incluímos a valorização pessoal, a valorização das competências adquiridas, o desafio e novidade do processo e a ocupação do tempo livre.

Outras dimensões menos significantes, mas que foram mencionadas pelos adultos, são a dimensão da Instrumentalidade do Processo (27,2%) associada à obtenção do diploma, aos horários do Centro de RVCC e do emprego compatíveis e à oportunidade de estudar. Os

adultos certificados consideraram esta dimensão viável, tendo-se constituído forte na ponderação feita pelos mesmos na procura de um Centro de RVCC.

De seguida, afigura-se a dimensão Profissional (25,1%) relacionada com a possibilidade de melhoria de emprego, a possibilidade de encontrar um emprego e a valorização profissional. Podemos concluir, que a finalidade dos adultos, no contexto profissional, não é encontrar um novo emprego, mas sim, manter ou melhorar o atual emprego.

A dimensão que surge em último plano, é a dimensão Interpessoal (4,6%) que se associa ao incentivo de familiares e amigos, de forma a proporcionar um relacionamento humano e, conseqüentemente uma autorrealização pessoal.

5.1.5. Áreas de dificuldades sentidas durante o processo de RVCC

Pretendemos, também, conhecer as áreas em que os adultos certificados sentiram mais dificuldades durante a realização do processo de RVCC. Esta questão tem a possibilidade de opção, entre 14 alternativas, como a seguir se observa no Quadro 19.

Quadro 19 – Áreas de dificuldades sentidas durante o processo de RVCC

Áreas de dificuldades sentidas durante o processo de RVCC
Formação Complementar
Elaboração do Dossier Pessoal
Partilha de ideias
Adaptação a novas rotinas/gestão familiar
Distância casa – Centro de RVCC
Compreensão do Referencial de Competências-Chave
Evidenciação de Competências
Elaboração da Autobiografia
Receio e insegurança
Horários do processo de RVCC
Acompanhamento da equipa
Apoio de familiares e amigos
Sessão de Júri de Validação
Outra (s)

Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

As áreas supracitadas foram agrupadas em quatro dimensões, onde se inclui aquelas que foram referidas pelos adultos em “outra (s)”, como podemos verificar no Quadro 20.

Quadro 20 – Adultos certificados: áreas de dificuldades sentidas durante o processo de RVCC

Dimensões de Áreas	Áreas de dificuldades sentidas durante o processo de RVCC	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Pessoal	Formação Complementar	5	
	Adaptação a novas rotinas/gestão familiar	12	
	Evidenciação de competências	1	
	Receio e insegurança	10	
	<i>Subtotal</i>	28	
Interpessoal	Partilha de ideias	6	
	Acompanhamento da equipa	2	
	Apoio de familiares e amigos	2	
	<i>Subtotal</i>	10	
Processo de RVCC	Elaboração do Dossier Pessoal	15	
	Compreensão do Referencial de Competências-Chave	14	
	Elaboração da Autobiografia	14	
	Sessão de Júri de Validação	21	
	Área de competências	9	
	<i>Subtotal</i>	73	
Logística	Distancia casa – Centro de RVCC	23	
	Horários do processo de RVCC	7	
	<i>Subtotal</i>	30	
<i>Total</i>		141	100

Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Das quatro dimensões de áreas patentes no quadro anterior, aquela que reuniu um maior número de respostas foi a dimensão do Processo de RVCC (51,8%), talvez pelo facto de o processo ser uma novidade e de os próprios profissionais serem pioneiros no programa, pode ter conduzido a estas dificuldades. No entanto, houve 9 adultos que indicaram a opção “outra (s)”, descrevendo dificuldades como a “TIC, língua estrangeira, inglês e matemática”, que por sua vez, optámos por criar uma nova área de dificuldade denominada “área de competências”, agrupando-a na dimensão do Processo de RVCC. De entre esta dimensão, abrangemos a elaboração do dossier pessoal, a compreensão do referencial de competências-chave, a elaboração da autobiografia, a sessão de júri de validação e a área de competências, visto ser um processo que congrega a formação, o acompanhamento, a orientação e o projeto pessoal do candidato.

Outras dimensões menos significantes, mas que foram citadas pelos adultos, são a dimensão da Logística (21,3%) relacionada com a distância casa – Centro de RVCC e os

horários do processo de RVCC, com os quais os adultos apresentam algumas dificuldades em apresentar horários diários, semanais ou outros, de uma forma organizada e compatível, bem como a residência de alguns quilómetros de distância, não podendo, por isso frequentar o processo de RVCC.

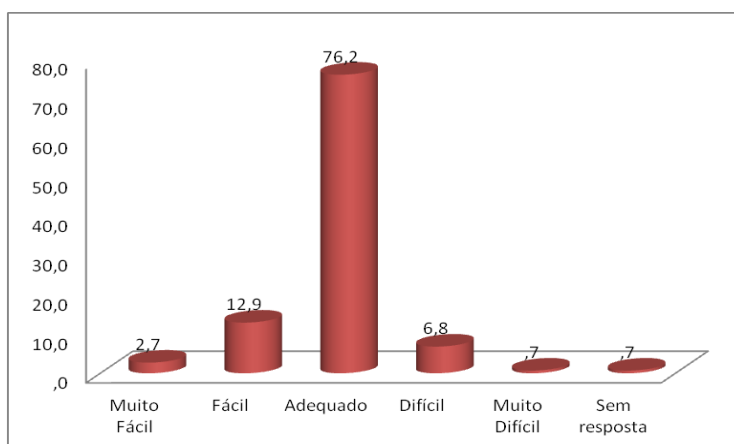
Em seguida, surge a dimensão Pessoal (19,8%), relacionada com a formação complementar, a adaptação a novas rotinas/gestão familiar, a evidenciação de competências e o receio e insegurança. Na área de adaptação a novas rotinas/gestão familiar, houve um adulto que assinalou a opção “outra (s)” descrevendo “aulas ao sábado e noturnas”, e que achamos importante integrá-la nesta área.

A quarta e última dimensão a considerar, foi a dimensão Interpessoal (7,1%) que se associa à partilha de ideias, ao acompanhamento da equipa e ao apoio de familiares e amigos.

Ao analisarmos as áreas das dificuldades sentidas pelos adultos, durante o processo de RVCC, torna-se essencial analisar como cada adulto classifica o seu processo de RVCC.

Como podemos verificar da leitura do Gráfico 3, maioritariamente os adultos consideram que a classificação do seu processo de RVCC foi adequada (76,2%), seguindo-se a classificação de fácil (12,9%), difícil (6,8%), muito fácil (2,7%) e muito difícil (0,7%). Porém, 0,7% da população respondente não obteve resposta. Deste modo, os adultos apontam a classificação do processo de RVCC como adequado para a transmissão do mesmo, pois desde que iniciam o BC até que vão a sessão de Júri, modificam-se a eles próprios, que é determinante para a realização do seu sucesso.

Gráfico 3 – Classificação do processo de RVCC

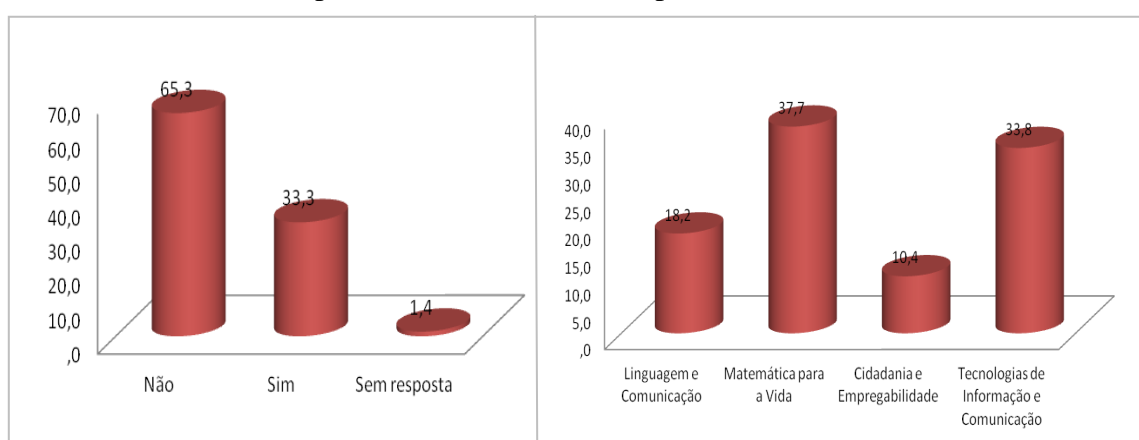


Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

5.1.6. Formação complementar durante o processo de RVCC

Conforme se pode observar da leitura no Gráfico 4, 96 adultos (65,3%) não necessitaram de ter formação complementar no decorrer do processo de RVCC, contra 49 adultos (33,3%) que necessitaram de a ter e, 2 adultos (1,4%) não obtiveram resposta. Atualmente, a formação complementar representa um papel essencial na valorização dos adultos, de forma a investir num enriquecimento de competências que permitam uma preparação relevante para o futuro.

Gráfico 4 – Distribuição dos adultos certificados, por formação complementar e áreas de competências-chave durante o processo de RVCC



Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Dos 49 adultos que referiram ter necessitado de formação complementar, distribuíram-se pelas seguintes áreas de competências-chave, Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Cidadania e Empregabilidade (CE) e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Verifica-se, assim, que houve um maior défice nas áreas de MV (37,7%) e TIC (33,8%), talvez, pelo facto de a matemática ser uma área mais problemática, o que torna difícil a sua assimilação e, as tecnologias por ser uma área em que os adultos não se sentem tão familiarizados com a utilização dos computadores e a Internet. Onde se verificou um menor défice foi nas áreas de LC (18,2%) e CE (10,4%), visto serem áreas em que os adultos se sentem mais à vontade.

Este estudo vai ao encontro de estudos anteriormente realizados, como é o caso dos resultados observados na primeira avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades, ao acenar que a maioria dos adultos que aderiu a esta Iniciativa apresentava lacunas nas áreas de competências-chave das TIC (na capacidade de utilização das TIC), da literacia (na escrita e na leitura), bem como na MV (Valente, Carvalho & Carvalho, 2009).

5.1.7. Apoios recebidos do Centro de RVCC

Através da aplicação do inquérito por questionário aos adultos certificados, procurámos entender, quais foram os principais apoios que receberam durante o processo de RVCC por parte do Centro. Esta questão tem a possibilidade de opção, entre 12 alternativas, como a seguir se observa no Quadro 21.

Quadro 21 – Apoios recebidos do Centro de RVCC

Apoios recebidos do Centro de RVCC
Disponibilidade da equipa
Relação de proximidade com a equipa
Incentivo da equipa
Material didático disponibilizado
Equipamento informático
Formação complementar
Ajuda na construção do dossier pessoal
Flexibilidade de horários
Apoio no transporte
Itinerância
Instalações do Centro de RVCC
Outra (s)

Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Os apoios supracitados anteriormente, foram agrupados em quatro dimensões, onde se inclui as que foram identificadas pelos adultos em “outra (s)”, como consta no Quadro 22.

Quadro 22 – Adultos certificados: apoios recebidos do Centro de RVCC

Dimensões de Apoios	Apoios recebidos do Centro de RVCC	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Humana	Disponibilidade da equipa	61	60,8
	Relação de proximidade com a equipa	43	
	Incentivo da equipa	33	
	Ajuda na construção do dossier pessoal	37	
	<i>Subtotal</i>	<i>174</i>	
Material	Material didático disponibilizado	12	17,5
	Equipamento informático	21	
	Instalações do Centro de RVCC	17	
	<i>Subtotal</i>	<i>50</i>	
Logística	Flexibilidade de horários	31	16,1
	Apoio no transporte	4	
	Itinerância	11	
	<i>Subtotal</i>	<i>46</i>	
Humana/Logística	Formação complementar	16	5,6
	<i>Subtotal</i>	<i>16</i>	
<i>Total</i>		<i>286</i>	<i>100</i>

Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Das quatro dimensões de apoios referidas no quadro anterior, aquela que agrupou um maior número de respostas foi a dimensão Humana (60,8%), pelo facto de ter sido predominante no acompanhamento dos adultos no processo de RVCC. Ao nível desta dimensão, refere-se a disponibilidade da equipa como sendo o apoio mais evidenciado pelos adultos. Por sua vez, houve dois adultos que indicaram a opção “outra (s)”, citando apoios como “*apoio de todos os profissionais*” e “*filhas*”, pelo qual decidimos agrupá-las na dimensão Humana, mais precisamente na disponibilidade da equipa. Esta dimensão abrange a disponibilidade da equipa, a relação de proximidade com a equipa, o incentivo da equipa e a ajuda na construção do dossier pessoal.

A dimensão Material (17,5%) foi considerada a segunda dimensão com o maior apoio recebido por parte do Centro de RVCC. Nesta dimensão foi dada importância ao material didático disponibilizado, ao equipamento informático e às instalações do Centro de RVCC, que são essenciais para a realização do processo de RVCC.

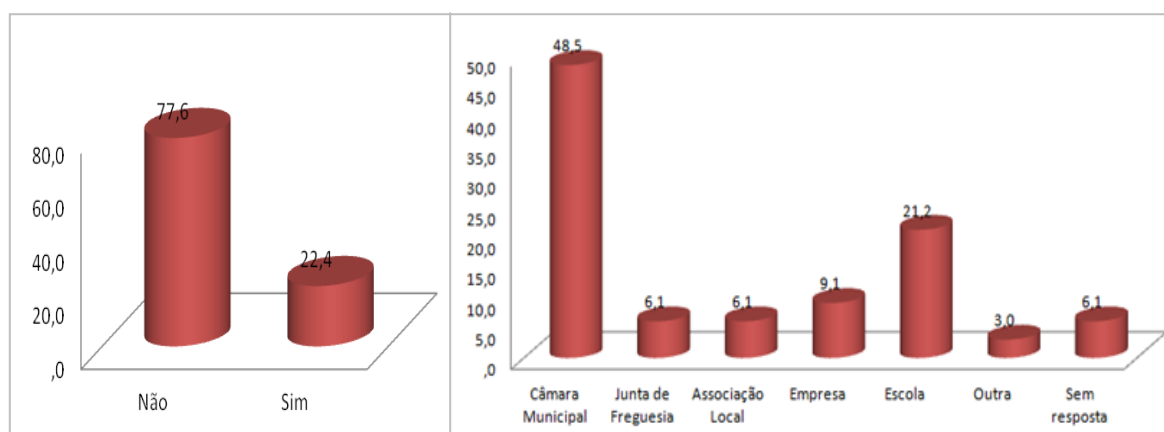
Ao nível da dimensão Logística (16,1%), os adultos destacaram a importância da flexibilidade de horários, o que lhes facilitava na articulação com os horários laborais, bem como o apoio no transporte a itinerância.

Por último, a dimensão Humana/Logística (5,6%), relaciona-se com a formação complementar, que era disponibilizada aos adultos que tinham um défice em determinada (s) área (s) de competências-chave.

5.1.8. Apoios recebidos de outras Instituições ao longo do processo de RVCC

De acordo com a informação descrita no Gráfico 5, verifica-se que 114 adultos (77,6%) não receberam qualquer apoio de outras Instituições ao longo do processo de RVCC, sobre 33 adultos (22,4%) que receberam apoios. Os apoios recebidos de outras Instituições, sem ser aquela onde se realizou o processo de RVCC são bastante importantes, no sentido de prestarem apoios à qualificação e inclusão dos adultos com mais dificuldades.

Gráfico 5 – Distribuição dos adultos certificados, por apoios recebidos de outras Instituições ao longo do processo de RVCC



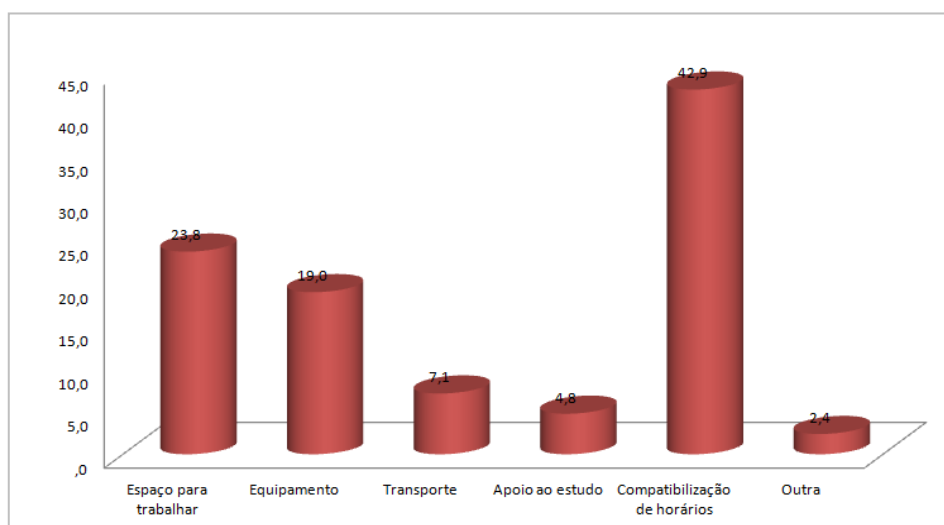
Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Dos 33 dos adultos que indicaram ter recebido apoio de outras Instituições ao longo do processo de RVCC, distribuem-se pelas seguintes Instituições que lhes prestaram apoio, a câmara municipal, a junta de freguesia, a associação local, a empresa, a escola e outras. Averigua-se, assim, que a Instituição que revelou um maior apoio prestado ao longo do processo de RVCC, foi a câmara municipal (48,5%), pelo intenso trabalho que tem desenvolvido em parceria com o CNO da Fundação Alentejo. As restantes Instituições, como a escola (21,2%), a empresa (9,1%), a junta de freguesia e a associação local (6,1%, respetivamente) são aquelas que apresentam um menor apoio prestado aos adultos durante a sua realização do processo de RVCC. Todavia, evidencia-se que um adulto apontou a opção “outra (s)”, redigindo o “*Centro de Formação Profissional*” como outra Instituição que lhe

prestou apoio, o que corresponde a 3,0% da população respondente e, que 2 adultos (6,1%) não responderam à questão.

Ainda, em relação aos 33 adultos que indicaram ter recebido apoio de outras Instituições ao longo do processo de RVCC, o Gráfico 6 ilustra qual foi o tipo de apoio prestado pelas mesmas, tendo-se obtido respostas múltiplas. Em termos relativos, podemos referir que o maior tipo de apoio prestado ao longo do processo de RVCC pelas Instituições foi a compatibilização de horários (42,9%), pelo facto de existir cooperação com os adultos que trabalham e estudam ao mesmo tempo. Os outros tipos de apoios prestados aos adultos ao longo do processo de RVCC que foram menos significantes, são o espaço para trabalhar (23,8%), o equipamento (19,0%), o transporte (7,1%) e o apoio ao estudo (4,8%). Por sua vez, patenteia-se que um adulto indicou a opção “outra (s)”, escrevendo “*recebi bolsa de incentivo*”, como outro tipo de apoio prestado, o que corresponde a 2,4% da população respondente.

Gráfico 6 – Tipo de apoio prestado ao longo do processo de RVCC

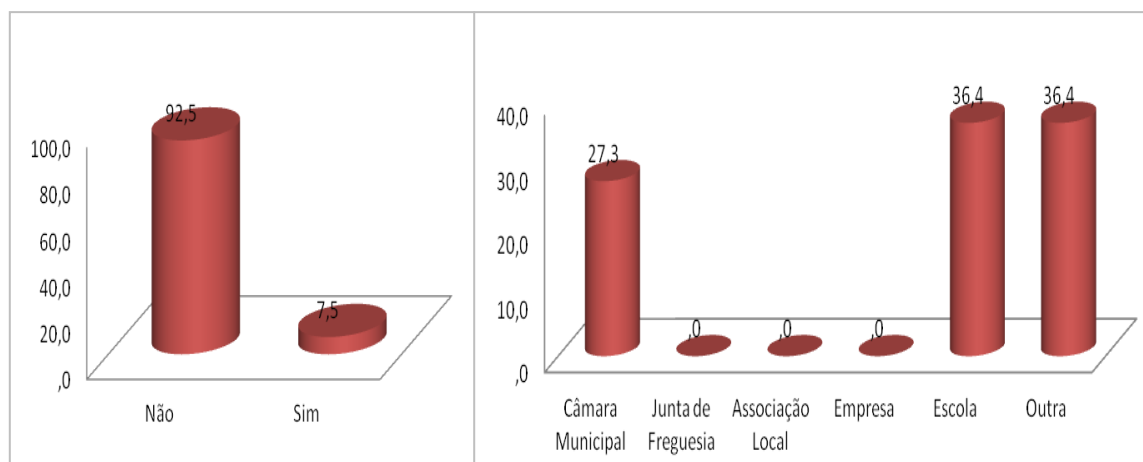


Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

5.1.9. Apoios recebidos de outras Instituições após o processo de RVCC

Na análise ao Gráfico 7, podemos constatar que 136 adultos (92,5%) não receberam qualquer apoio de outras Instituições após a realização do processo de RVCC, sobre 11 adultos (7,5%) que receberam apoios. Maioritariamente, os adultos não receberam qualquer apoio, talvez, pelo facto de não haver consonância por parte dos adultos na progressão de carreira e a Instituição em causa.

Gráfico 7 – Distribuição dos adultos certificados, por apoios recebidos de outras Instituições após o processo de RVCC

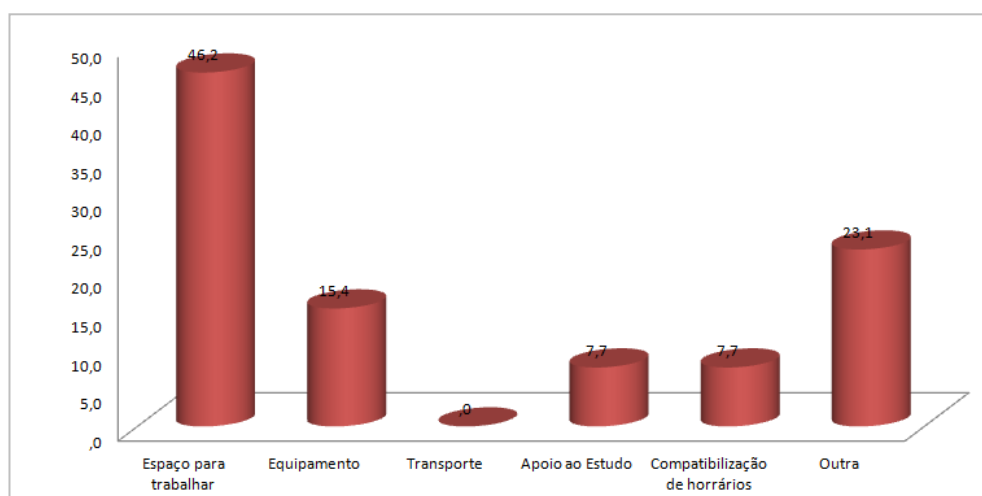


Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Dos 11 adultos que referiram ter recebido apoio de outras Instituições após o processo de RVCC, as opiniões dividem-se, relativamente às Instituições que lhes prestaram o respetivo apoio. Assim, a Instituição que, maioritariamente, acumulou um maior apoio prestado após o processo de RVCC, foi a escola e outras Instituições que os adultos revelaram (36,4%, respetivamente), nomeadamente o “*Centro de Emprego, o Centro de Formação Profissional, as Explicações e o Instituto da Juventude*”, seguindo-se a câmara municipal (27,3%).

Relativamente, ainda aos 11 adultos que referiram ter recebido apoio de outras Instituições após o processo de RVCC, o Gráfico 8 mostra qual foi o tipo de apoio prestado pelas mesmas, tendo-se obtido respostas múltiplas. Deste modo, confere-se que o maior tipo de apoio prestado após o processo de RVCC pelas Instituições foi o espaço para trabalhar (46,2%), por haver ótimos espaços de trabalho para a produtividade incentivadora da mesma. Depois segue-se outros tipos de apoios prestados aos adultos, que os mesmos assinalaram na opção “outra (s)”, como “*apoio dos professores*”, a “*formação modular*” e “*convidada para tirar um curso de geriatria*”. Por fim, os apoios menos significantes, mas que foram referidos pelos adultos, são o equipamento (15,4%), o apoio ao estudo e a compatibilização de horários (7,7%, respetivamente).

Gráfico 8 – Tipo de apoio prestado após o processo de RVCC



Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

5.2. Impacto do processo de RVCC nos adultos certificados

Ao termos analisado e interpretado a caracterização do percurso individual do adulto no processo de RVCC, seguidamente iremos apresentar e caracterizar a avaliação que os adultos certificados fizeram do impacto do processo de RVCC nas suas vidas, nas diversas dimensões que a caracterizam (académica, profissional, aprendizagem ao longo da vida e técnicas de informação e comunicação). Porém, também analisamos a importância e a influência que o adulto atribuiu ao processo de RVCC, bem como se o sugeriu ou recomendou a amigos, conhecidos ou familiares.

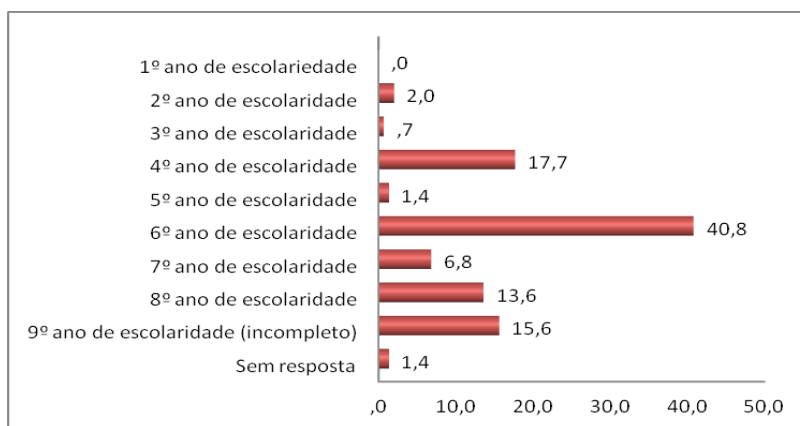
5.2.1. Dimensão Académica

A dimensão académica suscita a importância de uma perceção dos adultos, assente nas habilitações escolares antes e depois do processo de RVCC, a partir das experiências e conhecimentos.

Antes do processo de RVCC:

Da leitura da informação apresentada no Gráfico 9, salienta-se que 40,8% dos adultos possuem o 6.º ano de escolaridade antes do ingresso no processo de RVCC, seguindo-se o 4.º ano de escolaridade (17,7%), o 9.º de escolaridade incompleto (15,6%), o 8.º ano de escolaridade (13,6%), o 7.º ano de escolaridade (6,8%), o 2.º ano de escolaridade (2,0%), o 5.º ano de escolaridade (1,4%) e o 3.º ano de escolaridade (0,7%). Por sua vez, 1,4% dos adultos não respondeu a esta questão.

Gráfico 9 – Habilitações escolares antes do ingresso no processo de RVCC



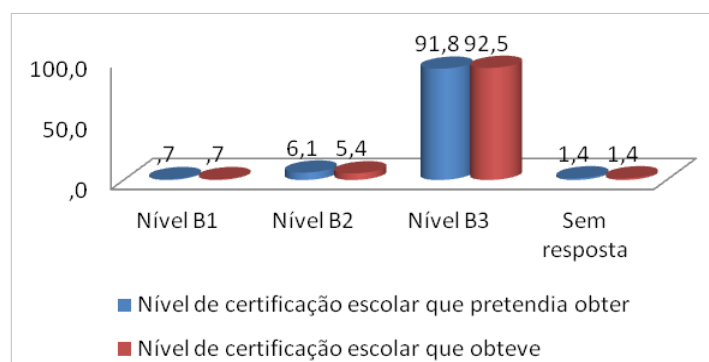
Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Depois do processo de RVCC:

O nível de certificação escolar que os adultos pretendiam obter foi muito semelhante ao que obtiveram. Assim, de acordo com o Gráfico 10, o nível de certificação escolar que os adultos pretendiam obter e que obtiveram, situa-se maioritariamente no nível B3 (91,8% e 92,5%, respetivamente), o equivalente ao 3.º Ciclo do Ensino Básico/9.º ano, o mesmo acontece com os adultos que pretendiam e obtiveram o nível de certificação escolar de nível B2 (6,1% e 5,4%, respetivamente), o equivalente ao 2.º Ciclo do Ensino Básico/6.º ano. No entanto, verifica-se que 0,7% dos adultos que pretendiam obter o nível B1 (1.º Ciclo do Ensino Básico/4.º ano), tornou-se possível com a sua concretização na obtenção do respetivo nível de certificação escolar. É ainda, de salientar que 1,4% dos adultos não obteve resposta.

De acordo com os resultados provisórios dos Censos 2011, cerca de 25% da população residente em Portugal possui o 1.º Ciclo do Ensino Básico, 16% o 2.º Ciclo do Ensino Básico e 13% o 3.º Ciclo do Ensino Básico (INE, 2009).

Gráfico 10 – Nível de certificação escolar que pretendia obter e que obteve pelo processo de RVCC



Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

5.2.2. Dimensão Profissional

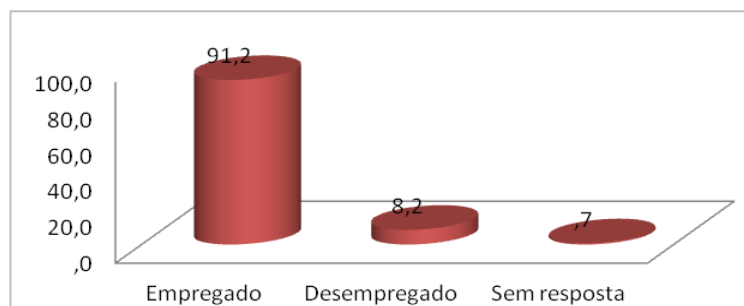
A dimensão profissional faz uma análise da valorização profissional dos adultos, bem como o interesse dos adultos no mercado de trabalho pela sua atividade profissional.

Antes do processo de RVCC:

Como se pode observar no Gráfico 11, os adultos quando iniciaram o processo de RVCC encontravam-se, sobretudo, na situação de empregado (134 adultos (91,2%)), enquanto 12 adultos (8,2%), estavam na circunstância de desempregado. Dos inquiridos, um adulto (0,7%) não respondeu a esta questão. Contudo, evidencia-se que por cada adulto desempregado, à data em que iniciou o processo de RVCC, existem mais de 12 empregados.

De acordo com os resultados do Inquérito ao Emprego relativos a 2011, a população empregada residente em Portugal foi de 61,8% sobre 12,7% face à população desempregada (PORDATA, 2009).

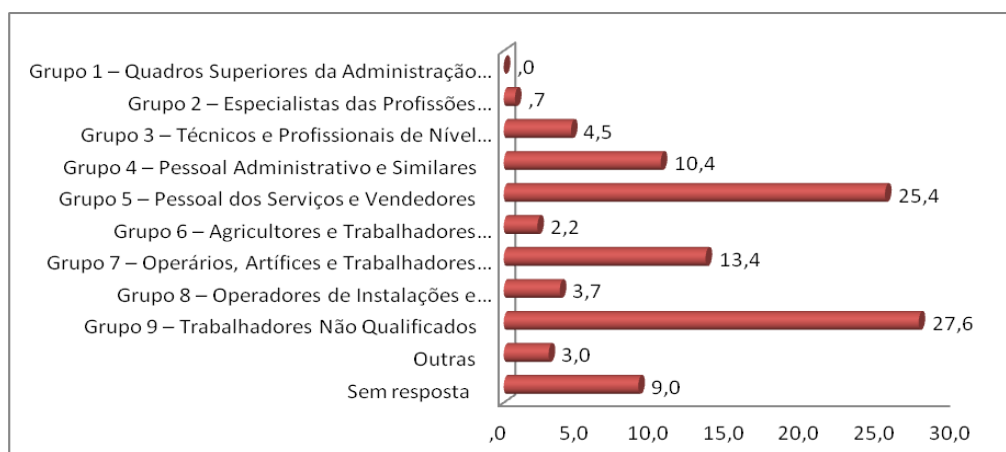
Gráfico 11 – Situação face ao emprego



Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

No que se refere à atividade profissional que os adultos empregados exerciam no momento em que iniciaram o processo de RVCC, dos 134 empregados, verificamos que os mesmos exerciam diferentes atividades profissionais (Gráfico 12). Assim, decidimos classificar as profissões em nove grandes grupos, de acordo com a Classificação Nacional de Profissões (IEFP, 2001), publicada pelo IEFP (Anexo II).

Gráfico 12 – Classificação das profissões dos adultos que se encontravam empregados



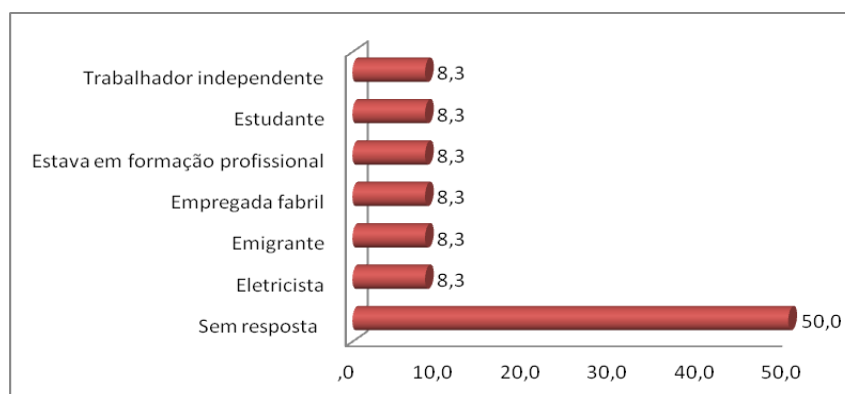
Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Da análise ao quadro anterior, os adultos que se encontram a exercer atividade profissional no momento em que iniciaram o processo de RVCC, 27,6% pertencem ao Grupo 9, 25,4% pertencem ao Grupo 5, 13,4% pertencem ao Grupo 7, 10,4% pertencem ao Grupo 4, 4,5% pertencem ao Grupo 3, 3,7% pertencem ao Grupo 8, 2,2% pertencem ao Grupo 6 e 0,7% pertencem ao Grupo 2. Por sua vez, salienta-se que 3,0% não identificou convenientemente a atividade a exercer (*“ajudante familiar”, “condutor de máquinas pesadas”, “pelo IEFP” e “responsável de Escola de Música”*), pelo que são aqui representadas por outras atividades, enquanto 9,0% dos adultos não obteve resposta.

No Grupo 1 “Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores” não se verificou qualquer informação, pelo facto de se tratar de um grupo que reúne profissões que exigem um nível de qualificação mais elevado do que aqueles que foram obtidos pela maioria dos adultos. O Grupo 2 “Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas”, apesar de também reunir profissões que exigem um nível de qualificação elevado, houve um adulto que se integrou neste grupo, com a profissão de Enfermeira. Os Grupos 3, 4 e 5 reúnem adultos aliados à área dos serviços, como “Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio”, “Pessoal Administrativo e Similares” e “Pessoal dos Serviços e Vendedores”, enquanto os Grupos 6, 7 e 8 reúnem adultos aliados a atividades manufaturadas, como “Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas”, “Operários, Artífices e Trabalhadores Similares” e “Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem”. Por fim, o Grupo 9, torna-se o mais evidente pelo elevado número de adultos que exercem atividades profissionais não qualificadas, como “Trabalhadores Não Qualificados”.

Relativamente, à atividade profissional que os adultos exerciam antes de estarem desempregados, no momento em que iniciaram o processo de RVCC, dos 12 desempregados, de acordo com o Gráfico 13, salienta-se que os mesmos exerciam atividades profissionais diversas, como “*trabalhador independente*”, “*estudante*”, “*estava em formação profissional*”, “*empregada fabril*”, “*emigrante*” e “*eletricista*” (8,3%, respetivamente). No entanto, 50% dos adultos não respondeu a esta questão.

Gráfico 13 – Atividade profissional que exercia antes de estar desempregado

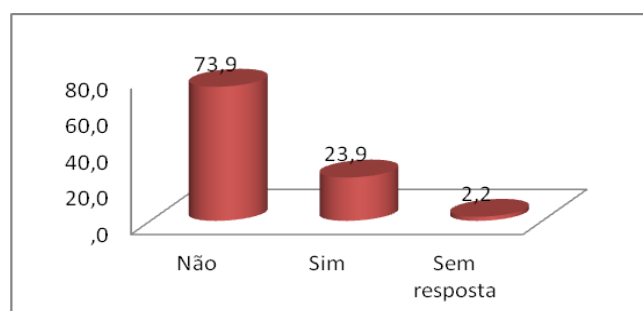


Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Depois do processo de RVCC:

No que concerne à mudança de atividade profissional após a certificação do processo de RVCC, dos 134 empregados, podemos verificar, mediante a análise do Gráfico 14, que a grande maioria dos adultos, ou seja, 99 adultos afirmam que a certificação não mudou a sua atividade profissional (73,9%), sobre 32 adultos que revelaram que a certificação mudou a sua atividade profissional (23,9%) e 3 adultos não reponderam (2,2%).

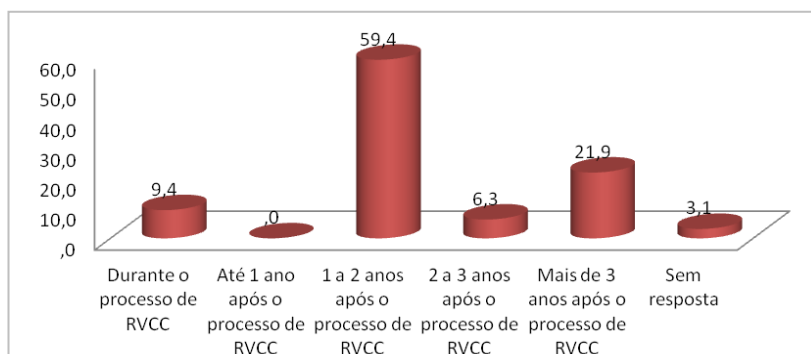
Gráfico 14 – Distribuição dos adultos empregados, face à mudança de atividade profissional



Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Dos 32 adultos que referiram terem mudado de atividade profissional, tal como se pode constatar no Gráfico 15, conclui-se que 59,4% referem que tal mudança ocorreu no período de 1 a 2 anos após o processo de RVCC, 21,9% à mais de 3 anos após o processo de RVCC, 9,4% durante o processo de RVCC e 6,3% em 2 a 3 anos após o processo de RVCC. Por sua vez, 3,1% dos adultos não obteve resposta.

Gráfico 15 – Período de mudança de atividade profissional

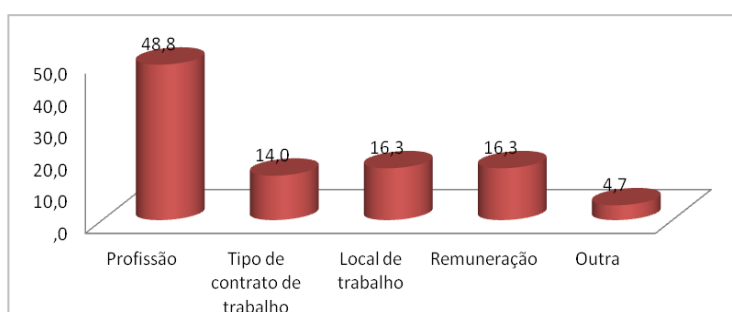


Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Quanto às mudanças produzidas após a certificação do processo de RVCC, o Gráfico 16 mostra essas mudanças, tendo-se obtido respostas múltiplas. Podemos mencionar que a maioria dos adultos certificados considerou que as mudanças ocorreram ao nível da profissão (48,8%), seguindo-se o local de trabalho e a remuneração (16,3%, respetivamente) e o tipo de contrato de trabalho (14,0%). Porém, 4,7% dos adultos mencionaram “*abri o meu negócio*” e “*fiz o Curso de Geriatria*”.

Averiguámos assim, que a certificação obtida através do processo de RVCC produziu efeitos em 23,9% dos adultos certificados e que, quando verificadas as mudanças, estas foram particularmente ao nível da profissão.

Gráfico 16 – Mudanças produzidas após a certificação do processo de RVCC

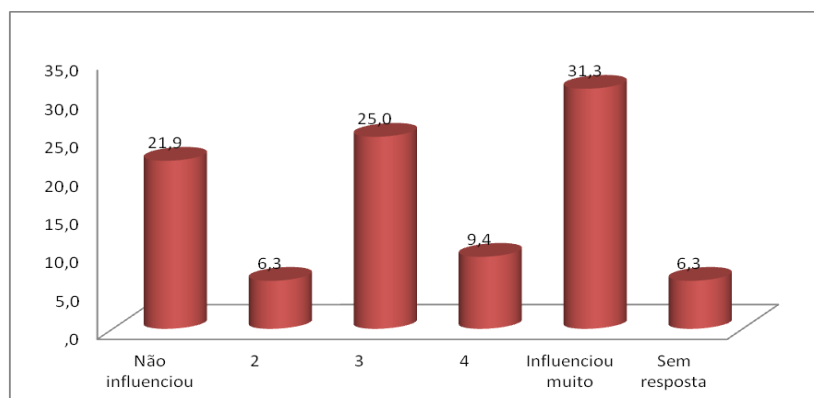


Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

No que se refere à influência das mudanças produzidas pela atividade profissional, é de notar que 31,3% dos adultos atribuem que o processo de RVCC influenciou muito as suas mudanças contra 25,0% nível 3, 21,9% não influenciou, 9,4% nível 4, 6,3% nível 2 e 6,3% dos adultos não obteve resposta (Gráfico 17).

Efetivamente, as mudanças produzidas pela atividade profissional foram bastante notórias na vida dos adultos, em virtude de conduzirem a mudanças no âmbito profissional, sobretudo para uma maior abertura à ALV.

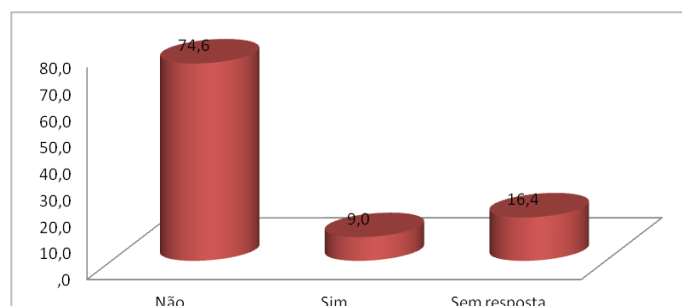
Gráfico 17 – Influência das mudanças produzidas pela atividade profissional



Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

No que respeita à distribuição dos adultos empregados que entretanto ficaram desempregados após a certificação do processo de RVCC, dos 134 empregados, podemos aferir, que de acordo com o Gráfico 18, 74,6% dos adultos não ficaram desempregados, sobre 9,0% que ficaram desempregados. 16,4% dos adultos não respondeu a esta questão. Aqueles que ficaram desempregados referem que esta situação foi em virtude de “*despedi-me, motivos pessoais*”, “*despedimento coletivo*”, “*doença*”, “*fim de contrato*” e “*retomei os estudos*”.

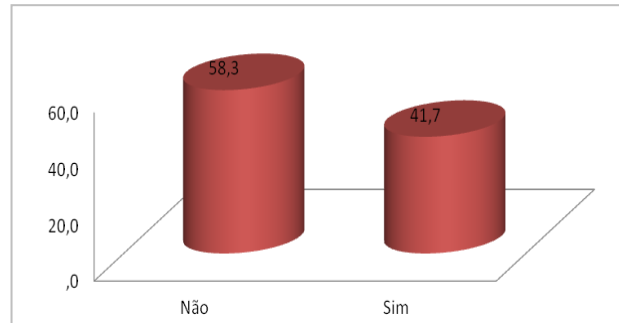
Gráfico 18 – Distribuição dos adultos empregados que ficaram desempregados



Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Dos 12 adultos que ficaram desempregados (9,0%), podemos patentear, mediante a observação do Gráfico 19, que maioritariamente 7 adultos (58,3%) não encontraram emprego, contra 5 adultos (41,7%) que o encontraram.

Gráfico 19 – Distribuição dos adultos desempregados que encontraram emprego

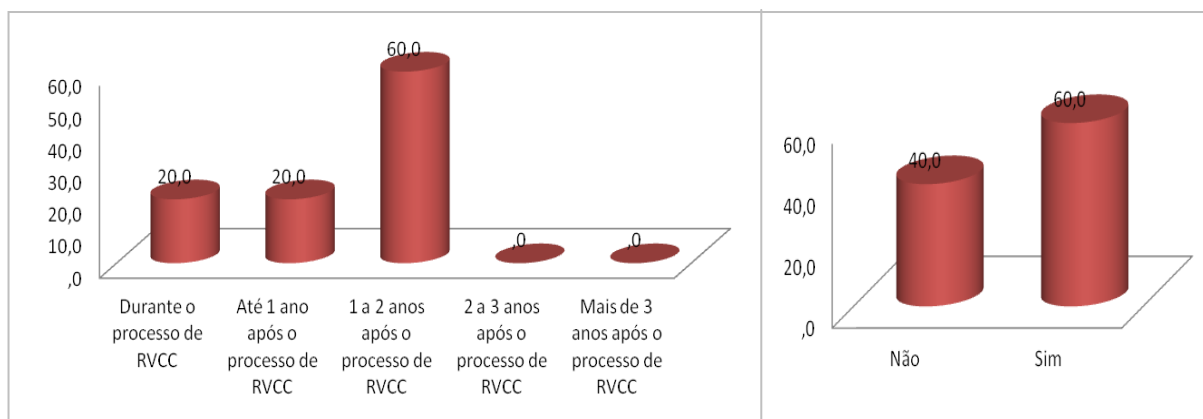


Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Os dados constantes do Gráfico 20 revelam que dos 5 adultos que encontraram emprego, 60,0% referem que a mudança face ao encontro de emprego ocorreu no período de 1 a 2 anos após o processo de RVCC, seguindo-se 20,0% durante o processo de RVCC e até 1 ano após o processo de RVCC, respetivamente. Por sua vez, destes 5 adultos, a grande maioria encontrou emprego na mesma área profissional, aquando ficou desempregado (60%), sobre 40% que não conseguiu emprego na mesma área profissional.

Deste modo, podemos comparar esta variável com a variável do período de mudança de atividade profissional, pois os adultos que referiram ter mudado de atividade profissional, tal mudança também ocorreu no mesmo período de 1 a 2 anos após o processo de RVCC.

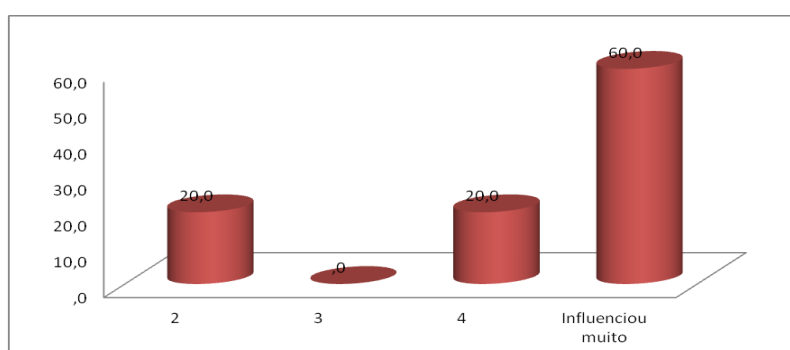
Gráfico 20 – Distribuição dos adultos, por período e área de mudança, face ao encontro de emprego



Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Quanto à influência das mudanças produzidas pela procura de emprego, salientamos, segundo o Gráfico 21, que 60,0% dos adultos referem que o processo de RVCC influenciou muito as suas mudanças, sobre 20% que referem o nível 2 e nível 4, respetivamente. Ao compararmos as mudanças produzidas pela procura de emprego com as mudanças produzidas pela atividade profissional, verificamos que em ambas o processo de RVCC influenciou muito as mudanças dos adultos, quanto ao nível profissional.

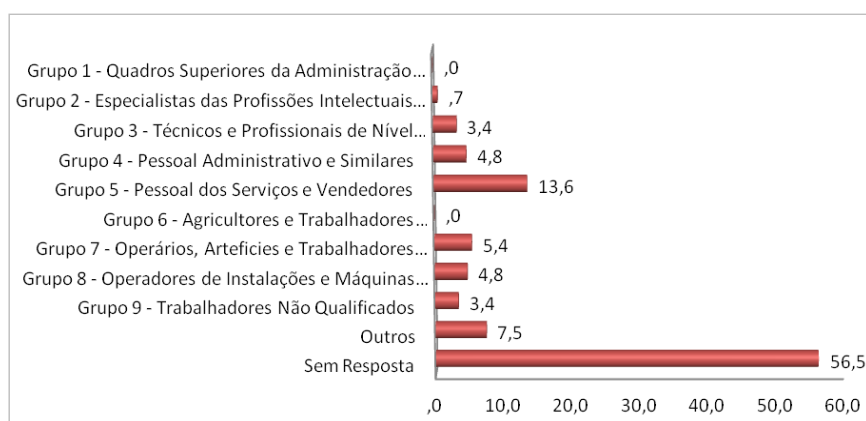
Gráfico 21 – Influência das mudanças produzidas pela procura de emprego



Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

O Gráfico 22 refere-se à distribuição da atividade profissional atual dos adultos, no qual podemos verificar que o Grupo 5 é onde se concentra a maior porção de adultos (13,6%), seguindo-se o Grupo 7 (5,4%), o Grupo 4 e 8 (4,8%, respetivamente), o Grupo 3 e 9 (3,4%, respetivamente) e o Grupo 2 (0,7%). De assinalar ainda que, 7,5% dos adultos indicaram a sua profissão atual como “a mesma” (2,7%) que tinham depois de obter a certificação do processo de RVCC, bem como “reformado” (2,1%) e “desempregado” (2,7%), o que perfaz 7,5% das profissões representadas em “outros”. No entanto, evidencia-se que, maioritariamente os adultos não obtiveram resposta (56,5%).

Gráfico 22 – Distribuição da atividade profissional atual dos adultos



Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

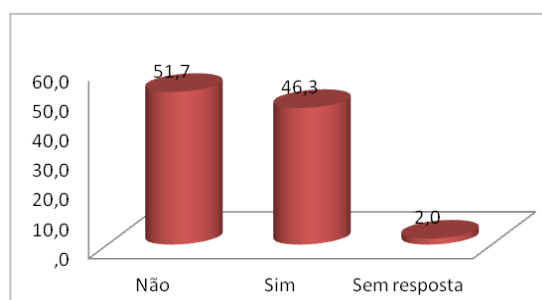
5.2.3. Dimensão Aprendizagem ao Longo da Vida

A dimensão Aprendizagem ao Longo da Vida surge relacionada com a valorização das aprendizagens e das competências dos adultos que se vão construindo numa multiplicidade de dimensões (pessoal, profissional, social e académica), visto ser um dos objetivos específicos deste estudo empírico.

Antes do processo de RVCC:

Da leitura presente no Gráfico 23, evidencia-se que 76 adultos (51,7%) não participaram em atividades de aprendizagem antes do processo de RVCC, perante 68 adultos (46,3%) que nelas participaram. No entanto, 3 adultos (2,0%) não obtiveram resposta.

Gráfico 23 – Distribuição dos adultos certificados que participaram em atividades de aprendizagem antes do processo de RVCC

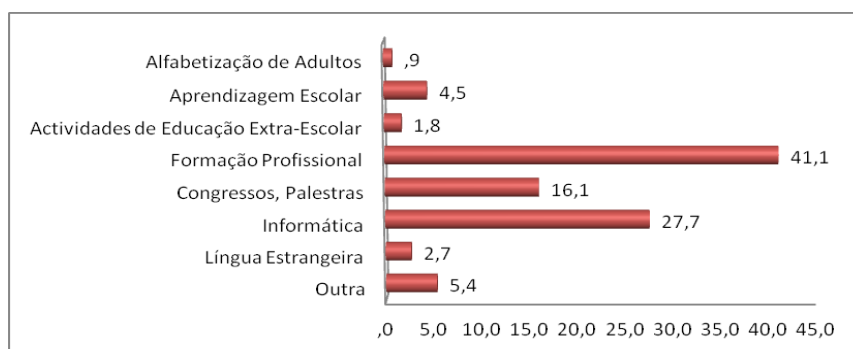


Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Dos 68 adultos que participaram em atividades de aprendizagem antes do processo de RVCC, o Gráfico 24 mostra qual foi a atividade de aprendizagem realizada, tendo-se obtido respostas múltiplas. Assim, as atividades de aprendizagem que possuem uma maior predominância, são a formação profissional (41,1%) e a informática (27,7%). Aquelas que revelam uma menor predominância são, os congressos, palestras (16,1%), outras atividades referidas pelos adultos, como “*ensino recorrente*”, “*formação em teatro*”, “*formação em SHST*”, “*STAL*”, “*Sindicato dos Trabalhadores do Alentejo*”, “*Vendas*” e “*Segurança no Trabalho*” (5,4%), a aprendizagem escolar (4,5%), a língua estrangeira (2,7%), as atividades de educação extraescolar (1,8%) e a alfabetização de adultos (0,9%).

Deste modo, torna-se evidente o elevado número de adultos que participaram em atividades de aprendizagem relacionadas com a formação profissional, pelo facto de pretenderem atualizar continuamente as suas competências e aptidões, de forma a ampliar as possibilidades de empregabilidade.

Gráfico 24 – Atividades de aprendizagem realizadas antes do processo de RVCC

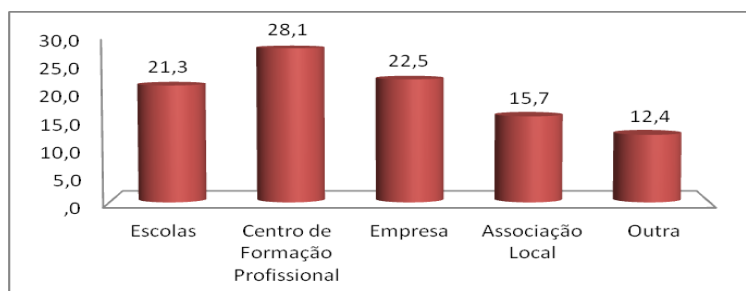


Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Relativamente, à questão sobre onde se realizou as atividades de aprendizagem realizadas antes do processo de RVCC, a leitura do Gráfico 25 permite-nos constatar que, maioritariamente os adultos referem o Centro de Formação Profissional (28,1%) como o local preferível para se realizar atividades de aprendizagem, sucedendo-se a empresa (22,5%), as escolas (21,3%), a associação local (15,7%) e outros locais que os adultos refeririam, nomeadamente “AMDE”, “ANEFA”, “*empresa de formação*”, “*Escola da GNR*”, “*Escola Nacional de Bombeiros*”, “*Jardim Botânico de Lisboa*”, “*Junta de Freguesia*”, “*Monte ACE*”, “*STAL*”, “*Teatro Garcia de Resende*” e “*várias entidades de formação específica*” (12,4%).

Visto haver uma maior predominância de adultos a participar em atividades de formação profissional, estas também são realizadas em Centros de Formação Profissional.

Gráfico 25 – Local das atividades de aprendizagem realizadas antes do processo de RVCC

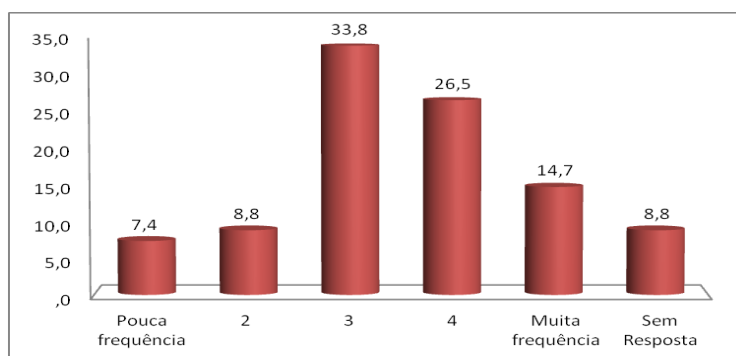


Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Quanto à frequência com que os adultos participam em atividades de aprendizagem realizadas antes do processo de RVCC, tal como se pode perceber pela análise dos dados apresentados no Gráfico 26, 33,8% dos adultos atribuem o nível 3, 26,5% nível 4, 14,7% muita frequência, 8,8% nível 2 e 7,4% pouca frequência. Por sua vez, 8,8% dos adultos não responderam.

Contudo, a frequência com que os adultos participam em atividades de aprendizagem é considerada intermédia, uma vez que os mesmos ambicionam adquirir, desenvolver e melhorar os seus conhecimentos, aptidões e competências num contexto pessoal, profissional e social.

Gráfico 26 – Frequência da participação em atividades de aprendizagem antes do processo de RVCC



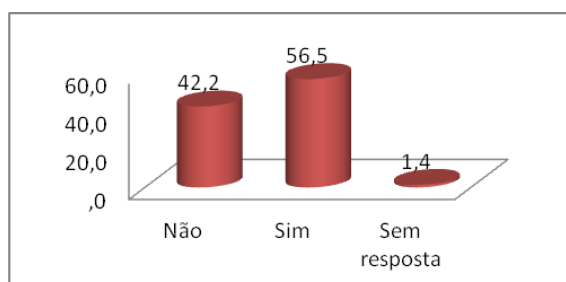
Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Depois do processo de RVCC:

De acordo com a informação contida no Gráfico 27, patenteia-se que 83 adultos (56,5%) participaram em atividades de aprendizagem depois do processo de RVCC, diante 62 adultos (42,2%) que não participaram em atividades de aprendizagem e, 2 adultos (1,4%) não responderam à questão.

Ao efetuarmos a comparação dos adultos que participaram em atividades de aprendizagem realizadas antes e depois do processo de RVCC, verifica-se que houve uma maior predominância dos adultos que participaram em atividades depois de realizarem o processo de RVCC, ou seja, um aumento de 15 adultos (10,2%).

Gráfico 27 – Distribuição dos adultos certificados que participaram em atividades de aprendizagem depois do processo de RVCC

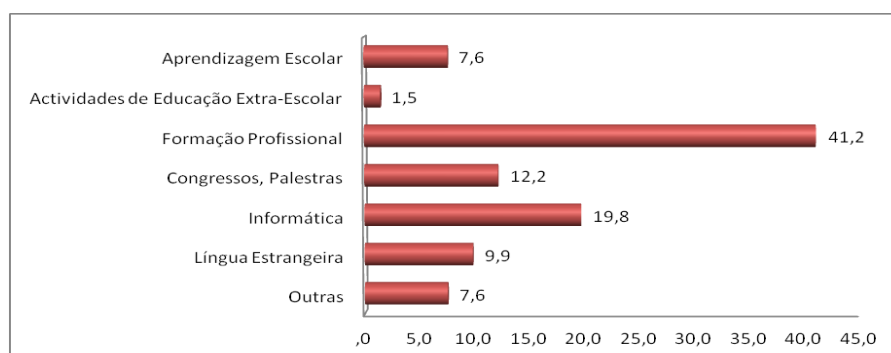


Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Dos 83 adultos que manifestaram ter participado em atividades de aprendizagem depois do processo de RVCC, o Gráfico 28 evidencia qual foi a atividade de aprendizagem realizada, tendo-se verificado respostas múltiplas. Deste modo, a atividade de aprendizagem que teve um maior predomínio sobre as demais, foi a formação profissional (41,2%), seguindo-se as com menor predomínio, designadamente a informática (19,8%), os congressos, palestras (12,2%), a língua estrangeira (9,9%), a aprendizagem escolar e outras atividades mencionadas pelos adultos, como “12.º”, “ações de formação”, “artes decorativas e de restauro”, “atendimento telefónico”, “curso EFA 12.º”, “formação em SHST”, “iniciei outro processo de RVCC”, “primeiros socorros”, “RVCC 12.º” e “RVCC-NS” (7,6%, respetivamente) e as atividades de educação extraescolar (1,5%).

Ao equipararmos os adultos que participaram em atividades de aprendizagem realizadas antes e depois do processo de RVCC, podemos concluir, que em ambos os casos os adultos participam em atividades mais redirecionadas para a formação profissional.

Gráfico 28 – Atividades de aprendizagem realizadas depois do processo de RVCC

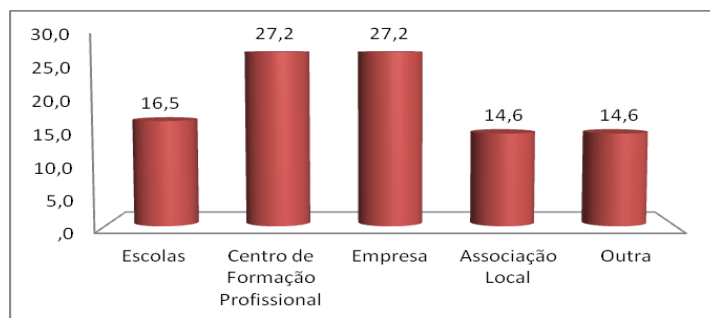


Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

No que respeita à questão sobre onde se realizou as atividades de aprendizagem depois do processo de RVCC, podemos averiguar, mediante a análise do Gráfico 29 que, maioritariamente os adultos mencionam o Centro de Formação Profissional e a empresa (28,0%, respetivamente), como o local preferível para se realizar atividades de aprendizagem, seguindo-se as escolas (16,5%) e a associação local e outros locais que os adultos mencionaram, sobretudo “4”, “Associação dos Municípios de Évora”, “Ateliê Formação Starurus”, “Camara de Évora”, “CNO Arraiolos”, “Datalentejo”, “EPRAL”, “Escola Profissional”, “Fundação Mário Soares”, “INOVINTER”, “por conta própria”, “RVCC”, “STAL”, “Unidade Local de Formação” e “Universidade Sénior” (14,6%, respetivamente).

Em termos conceptuais, se compararmos o antes e o depois do processo de RVCC, concluímos, que os locais mais representativos e preferíveis para se realizar atividades de aprendizagem se verificam nos Centros de Formação Profissional.

Gráfico 29 – Local das atividades de aprendizagem realizadas depois do processo de RVCC

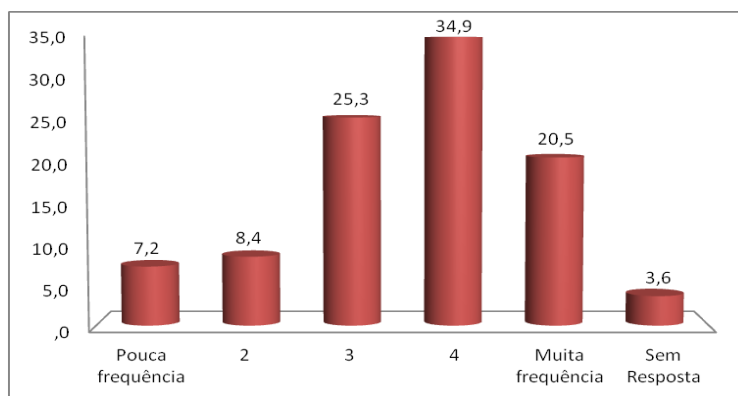


Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Em termos de frequência com que os adultos participam em atividades de aprendizagem realizadas depois do processo de RVCC, tal como se pode observar no Gráfico 30, 34,9% dos adultos atribuem o nível 4, 25,3% nível 3, 20,5% muita frequência, 8,4% nível 2, 7,2% pouca frequência e 3,6% dos adultos não responderam.

Comparando a frequência com que os adultos participam em atividades de aprendizagem antes e depois do processo de RVCC, verificamos que a frequência da participação é divergente, visto que antes de se realizar o processo de RVCC os adultos atribuem à sua participação nas atividades nível 3, enquanto depois de realizarem o processo de RVCC, já atribuem o nível 4. Por sua vez, os adultos dão mais significado às atividades de aprendizagem realizadas após a certificação do processo de RVCC.

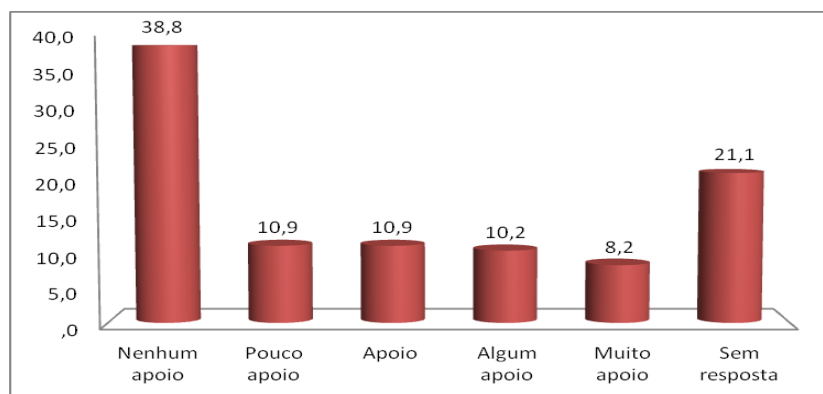
Gráfico 30 – Frequência da participação em atividades de aprendizagem depois do processo de RVCC



Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Relativamente, aos apoios recebidos do CNO da Fundação Alentejo, no prosseguimento da formação dos adultos (Gráfico 31), a maioria dos mesmos considera que não teve nenhum apoio por parte do respetivo CNO (38,8%). Verifica-se ainda que, 10,9% dos adultos teve pouco apoio e apoio, 10,2% algum apoio e 8,2% muito apoio. No entanto 21,1% dos adultos não obtiveram resposta.

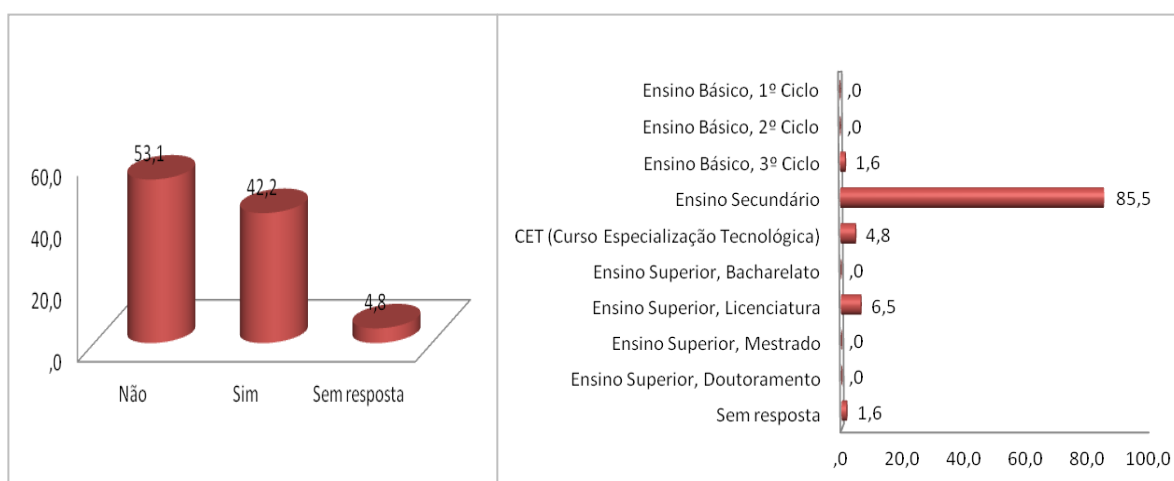
Gráfico 31 – Apoios recebidos do Centro onde realizou o processo de RVCC



Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Tal como se pode observar no gráfico 32, entre os 147 adultos que constituem a amostra, 78 adultos (53,1%) não prosseguiram os estudos após a conclusão do processo de RVCC de nível básico, contra 62 adultos (42,2%) que decidiram prosseguir e 7 adultos (4,8%) não obtiveram resposta. Por cada adulto que prosseguiu os estudos, à data em que concluiu o processo de RVCC de nível básico, mais de um adulto não o fez.

Gráfico 32 – Distribuição dos adultos que prosseguiram os estudos e o nível de estudo concluído após o processo de RVCC



Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Dos 62 adultos que prosseguiram os estudos após conclusão do processo de RVCC, conferimos que mais da maioria dos adultos (85,5%) concluiu o ensino secundário, seguindo-se a licenciatura (6,5%), o Curso CET (4,8%) e o Ensino Básico, 3.º Ciclo (1,6%). Mais uma vez, 1,6% dos adultos não obteve resposta. Destes 62 adultos, há uma predominância do género feminino (43 mulheres – 69%) sobre o género masculino (19 homens – 31%) que após o processo de RVCC prosseguiram os estudos.

De acordo com o estudo realizado pelo CIDEDEC (2004, p. 54), verifica-se que “a grande maioria (72,5%) dos adultos certificados que responderam ao inquérito e que prosseguiram nos estudos já havia frequentado o 3.º Ciclo do Ensino Básico”.

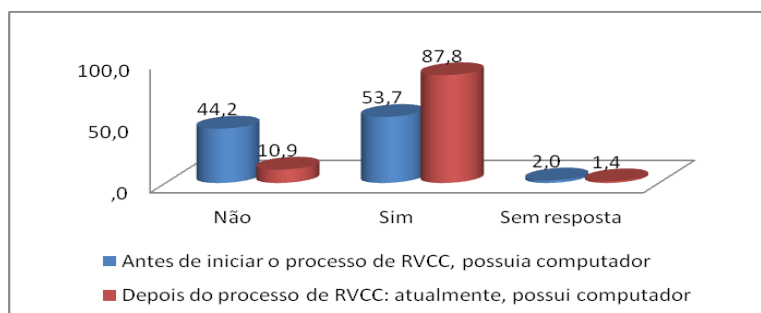
5.2.4. Dimensão Técnicas de Informação e Comunicação

A dimensão Técnicas de Informação e Comunicação preconiza-se socialmente sobre o uso do conhecimento da informação e da comunicação, de forma a contribuir para o caminho da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Da leitura presente no Gráfico 33, salienta-se que 65 adultos (44,2%) não possuíam computador antes de iniciarem o processo de RVCC e 16 adultos (10,9%) continuam a não possuir depois do processo de RVCC, contrastando com 79 adultos (53,7%) que anteriormente possuíam computador e 129 adultos (87,8%) já o têm atualmente. Por sua vez, 3 adultos (2,0%) e 2 adultos (1,4%) não responderam a esta questão.

Atualmente, e após o processo de RVCC, a grande maioria dos adultos possuem computador nas suas casas, visto que o contacto e a utilização das TIC durante a realização do processo de RVCC foi fundamental para a exploração do contacto com o computador.

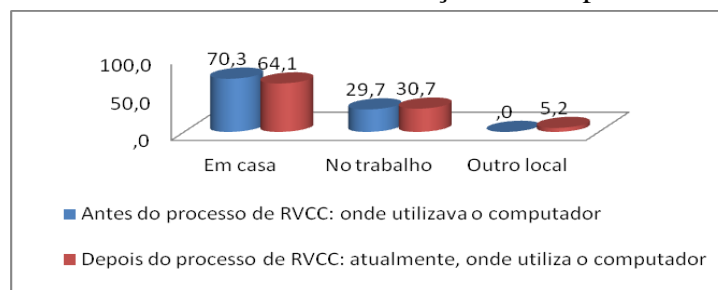
Gráfico 33 – Distribuição dos adultos que possuem computador



Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Dos adultos que referiram possuir computador, o Gráfico 34 permite-nos mostrar o local onde se utiliza o computador. Assim, a maioria dos adultos, antes de iniciarem o processo de RVCC utilizava o computador em casa (70,3%), o mesmo acontece com os adultos que atualmente o utilizam em casa (64,1%). Em segundo plano surge o local de trabalho, pelo que 29,7% dos adultos, antes de iniciarem o processo de RVCC utilizavam o computador nos seus locais de trabalho, sobre 30,7% dos adultos que atualmente o utilizam. Porém, 5,2% dos adultos referem que atualmente utilizam o computador em diversos locais, nomeadamente, em “ações de formação”, nos “bombeiros voluntários”, em “qualquer sítio”, na “Junta de Freguesia”, na “rua”, na “Universidade de Évora”, na “Universidade”, bem como na “Universidade Sénior”.

Gráfico 34 – Local de utilização do computador

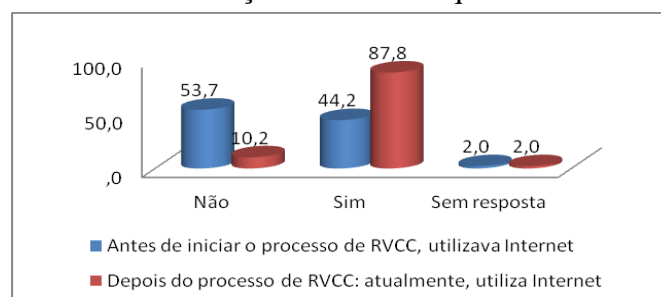


Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Quanto à distribuição dos adultos que utilizam a Internet, o Gráfico 35 evidencia que 79 adultos (53,7%) consideram que antes de iniciarem o processo de RVCC não utilizavam a Internet, mantendo a mesma opinião depois do processo de RVCC 16 adultos (10,2%). Por sua vez, 65 adultos (44,2%) já utilizavam a Internet antes de iniciarem o respetivo processo, sobre 129 adultos (87,8%) que atualmente a utilizam. Da população respondente, 4 adultos (4,0%) não obtiveram resposta.

Deste modo, podemos verificar que o número de adultos que atualmente possuem computador e utilizam a Internet é igual (87,8%).

Gráfico 35 – Distribuição dos adultos que utilizam a Internet

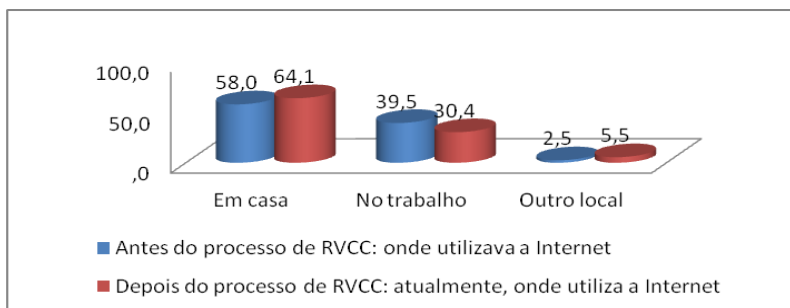


Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Dos adultos que mencionaram utilizar a Internet, o Gráfico 36 demonstra o local onde se utiliza a Internet, tendo-se verificado que, maioritariamente os adultos, antes de iniciarem o processo de RVCC utilizavam a Internet em casa (58,0%) e o mesmo sucede-se com os adultos que atualmente a utilizam em casa (64,1%). Posteriormente, advém o local de trabalho, pelo que 39,5% dos adultos, antes de iniciarem o processo de RVCC utilizavam a Internet no seu local de trabalho, contra 30,4% dos adultos que atualmente a utilizam nesse mesmo local. Por sua vez, 2,5% dos adultos mencionaram que antes de iniciarem o respetivo processo utilizavam a Internet em diferentes locais, sobretudo, na “biblioteca” e no “*Instituto Português da Juventude*”, enquanto 5,5% dos adultos mencionaram que atualmente utilizam-na nos “*bombeiros voluntários*”, no “*Centro de Emprego*”, “*em casa do filho*”, em “*qualquer sítio*”, na “*rua*” na “*Universidade de Évora – Escola Superior de Enfermagem São João de Deus*”, na “*Universidade*”, bem como na “*Universidade Sénior*”.

Ao compararmos o local onde os adultos utilizam com mais frequência o computador e a Internet, quer antes ou depois do processo de RVCC, podemos apurar que os mesmos optam pelo ambiente da casa, seguindo-se o local de trabalho.

Gráfico 36 – Local de utilização da Internet

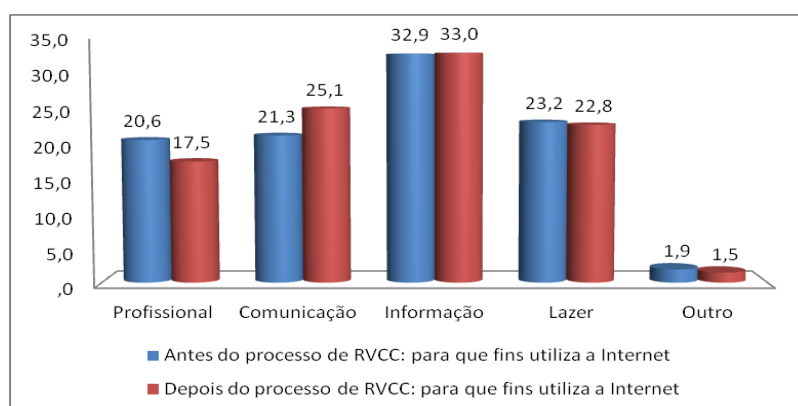


Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Ainda dos adultos que indicaram utilizar a Internet, o Gráfico 37 apresenta para que fins os adultos a utilizavam. Deste modo, existe uma maior predominância de adultos que antes de iniciarem o processo de RVCC utilizavam a Internet para fins de informação (32,9%), sustentando a mesma opinião depois do processo de RVCC (33,0%). Seguidamente, surge a comunicação (21,3% antes, 25,1% depois), o lazer (23,2% antes, 22,8% depois) e a profissional (20,6% antes, 17,5% depois). No entanto, 1,9% dos adultos aludiram que antes de iniciarem o processo de RVCC utilizavam a Internet para fins de “*estudos*”, “*notícias geral*” e “*procura de emprego*”, enquanto 1,5% dos adultos aludiram que actualmente utilizam-na para

fins de “contactar a família”, “pesquisa”, “procura de emprego”, “tenho dois Blogs”, e “Universidade”.

Gráfico 37 – Finalidade da utilização da Internet



Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

5.2.5. Importância e influência atribuída ao processo de RVCC

Através da aplicação do inquérito por questionário, pretendeu-se avaliar a importância e a influência atribuída pelos adultos ao processo de RVCC, com o objetivo de compreender a avaliação que os adultos fazem sobre o contributo da sua participação no processo de RVCC.

Assim, o tipo de escala utilizado foi a Escala de Likert, que procura respostas que variam segundo o grau de intensidade, empregando categorias ordinais ordenadas. A Escala de Likert foi assim constituída por 21 itens, sobre os quais cada adulto deve posicionar-se, assinalando numa escala de 1 a 5 valores a sua opinião, sendo que 1 indica a categoria “*nada importante*” e 5 a categoria “*muito importante*”.

Quadro 23 – Importância e influência atribuída pelos adultos ao processo de RVCC

Itens	Média Escala (1-5)
2. Valorização das minhas competências e conhecimentos pessoais	4,29
1. Conhecimento das minhas capacidades	4,14
3. Aumento da confiança em mim próprio(a)	4,13
14. Utilização do computador	3,84
5. Melhorar capacidade de resposta e adaptação a novas situações	3,82
4. Motivação para novos projetos e desafios (académicos, profissionais, pessoais)	3,79
15. Utilização da Internet	3,72

20. Estímulo para a participação em ações de aprendizagem ao longo da vida (ex. formações modulares ou outras)	3,72
13. Capacidade de comunicar e relação com os outros	3,71
18. Interesse ou renovação do interesse pelo que se passa à minha volta (leitura de jornais, acompanhamento de noticiários, etc...)	3,71
9. Valorização, pela minha família, das minhas capacidades/competências	3,67
17. Capacidade de compreensão do mundo em que vivo/sociedade em que estou inserido(a)	3,6
21. Oportunidade de acesso à formação profissional (ex. cursos EFA ou outros)	3,5
19. Interesse ou renovação de interesse por atividades culturais (leitura, escrita, teatro, cinema, exposições, etc...)	3,49
12. Responsabilização na defesa dos meus direitos	3,48
6. Valorização do certificado obtido, por parte da entidade empregadora	3,26
8. Valorização social pela comunidade onde estou integrado	3,12
16. Capacidade de ajuda nas tarefas escolares dos filhos	3,03
7. Melhoria da minha situação profissional	3,01
10. Participação em atividades realizadas na minha comunidade	2,88
11. Intervenção cívica (associações, clubes...)	2,7

Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

Com base na comparação dos 21 itens e no posicionamento dos adultos numa Escala de Likert de 1 a 5 valores, referidos no Quadro 23, foi possível verificar que as categorias “valorização das minhas competências e conhecimentos pessoais” (item n.º 2), “conhecimento das minhas capacidades” (item n.º 1), “aumento da confiança em mim próprio(a)” (item n.º 3), “utilização do computador” (item n.º 14) e “melhorar capacidade de resposta e adaptação a novas situações” (item n.º 5), são considerados os cinco aspetos mais valorizados pelos adultos. Por outro lado, as categorias “valorização social pela comunidade onde estou integrado” (item n.º 8), “capacidade de ajuda nas tarefas escolares dos filhos” (item n.º 16), “melhoria da minha situação profissional” (item n.º 7), “participação em atividades realizadas na minha comunidade” (item n.º 10) e “intervenção cívica (associações, clubes...)” (item n.º 11), são os cinco menos valorizados pelos adultos.

Todavia, podemos chegar a outra conclusão, como se pode verificar da leitura do Quadro 24. Assim, desta leitura verifica-se que os itens 1, 2, 3, 4, 5, 12, 13 e 17 são os mais valorizados e correspondem à Dimensão Pessoal (4,42 de média), reconhecendo-se uma maior importância e influência do impacto que o processo de RVCC induziu neste âmbito. Por outro lado, os itens 8, 10 e 11 são os menos valorizados e correspondem à Dimensão

Social (2,9 de média), reconhecendo-se que o impacto do processo de RVCC nesta dimensão teve pouca importância e influência atribuída pelos adultos.

Quadro 24 – Categorização das várias dimensões

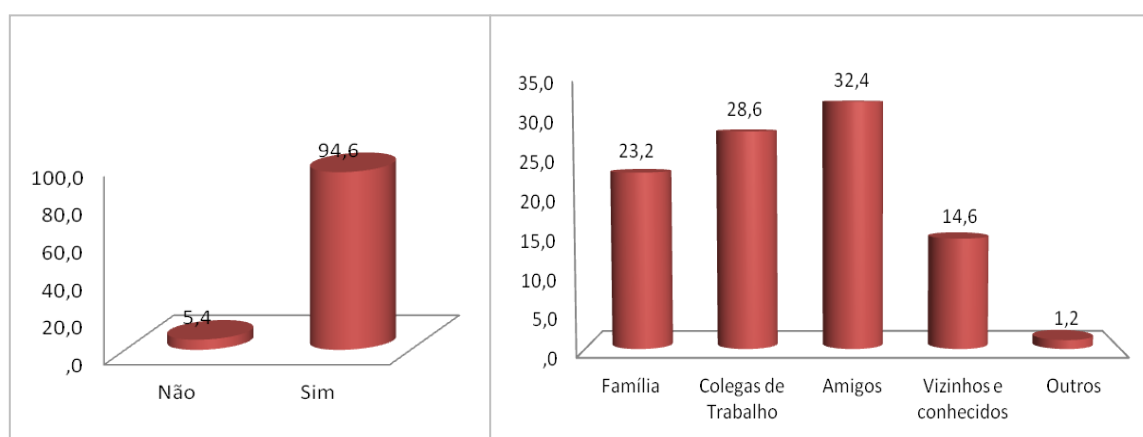
	Dimensões	Soma das Médias	Média
Itens 1,2,3,4,5,12,13 e 17	Dimensão Pessoal	30,96	4,42
Itens 14,15,18,19,20 e 21	Dimensão Aprendizagem	21,98	3,66
Itens 9 e 16	Dimensão Familiar	6,7	3,35
Itens 6 e 7	Dimensão Profissional	6,27	3,14
Itens 8,10 e 11	Dimensão Social	8,7	2,9

Fonte: Inquérito por Questionário (2011).

5.2.6. Divulgação do processo de RVCC

Em termos de divulgação do processo de RVCC, o Gráfico 38, evidencia que num total de 147 adultos certificados, 139 adultos (94,6%) sugeriram ou recomendaram o processo de RVCC a amigos, conhecidos ou familiares, sobre 8 adultos (5,4%) que não o sugeriram ou recomendaram.

Gráfico 38 – Recomendação a amigos, conhecidos ou familiares que fizessem o processo de RVCC



Dos 139 adultos que referiram ter recomendado ou sugerido o processo de RVCC, verificamos que, maioritariamente os adultos (32,4%) sugeriram ou recomendaram o processo de RVCC a amigos, seguindo-se a colegas de trabalho (28,6%), a família (23,2%) e a vizinhos e conhecidos (14,6%). No entanto, 1,2% dos adultos indicaram que sugeriram e

recomendaram o processo de RVCC a “*conhecidos da filha*”, a “*todas as pessoas à minha volta*” a “*filhos*” e “*aconselhei por e-mail*”.

5.2.7. “*Janela de reflexão aos adultos*”

Na última questão do inquérito por questionário foi pedido aos adultos que explicitassem ou complementassem alguns aspetos que não foram referidos no mesmo, bem como outros que entendessem serem importantes de referir no seu contexto pessoal, profissional, social e académico. Dos 147 adultos certificados pelo CNO da Fundação Alentejo, somente 30 adultos (20,4%) responderam a esta questão da “*janela de reflexão*”, que nos possibilitou obter mais alguma informação referente à sua avaliação de impactos do processo de RVCC.

Deste modo, decidimos enquadrar as reflexões que os 30 adultos fizeram da avaliação de impactos do processo de RVCC, nas diversas dimensões que a caracterizam (pessoal, profissional, social e académica), como a seguir se apresenta.

Na Dimensão Pessoal, os adultos reforçaram o impacto do processo de RVCC por razões associadas ao enriquecimento e valorização pessoal, do reforço dos saberes, competências e autoestima, de forma a tornarem a confiar nas suas aptidões, enaltecendo aquilo que foram aprendendo ao longo da vida e que através do processo de RVCC foi glorificado. Os fragmentos que apresentamos e que foram extraídos da última questão ao inquérito por questionário, efetuado aos adultos, permite-nos reforçar esta ideia:

“No meu caso acho que foi bom, fez-me ver que com esforço e dedicação consigo fazer muito mais.”

“Foi muito bom para a minha valorização pessoal e autoestima.”

“Considero que a minha consciência cívica já estava fundada, todavia o processo foi fundamental para contactar com um computador.”

“Deve-se aprender, até morrer...”

“Oportunidade única de estudar para pessoas carenciadas como era o meu caso. Fiquei bastante motivado e sempre com vontade de ir mais longe.”

“Estou agradecida a oportunidade que me foi dada.”

“Ganhei mais interesse em adquirir novo conhecimento e prosseguir estudo.”

“Com o processo que completei do RVCC na Fundação Alentejo, fiquei com a minha vida mais enriquecida pelo que me foi transmitido, ainda hoje continuo a aprender estando a tentar completar o 12.º ano.”

Na Dimensão Profissional, os adultos fortaleceram o impacto do processo de RVCC em termos profissionais, por um lado associados com a valorização profissional e a possibilidade de melhorias no emprego e, por outro lado, associados com o esmorecimento que sentiram por não ter sido proveitoso face às expectativas iniciais, ou seja, por ainda não terem tido o retorno em termos de melhoria de salário, de mudança de categoria profissional ou de encontrar um novo emprego, o que corrobora com as informações supracitadas nas questões 5.1.4. e 5.2.2. e, que são aqui demonstradas pelos adultos:

“Foi muito importante este processo de RVCC, profissionalmente foi pouco reconhecido mas pessoalmente sinto-me valorizada.”

“Gostei imenso de tirar o 9.º ano, só foi pena não ter sido mais útil.”

“Gostaria que as instituições onde trabalhamos nos dessem mais valor para que pudéssemos por em prática conhecimentos de modo a sentirmo-nos motivados no local de trabalho.”

“Em 2007 concluí o ensino secundário também através do processo de RVCC, situação essa que me valorizou a nível profissional. Obrigada à Fundação Alentejo.”

“No meu caso posso dizer que se não possui-se o certificado do 3.º Ciclo do Ensino Básico, não teria o emprego que tenho atualmente. Por isso o RVCC foi muito importante para o meu futuro.”

“Se não fosse o RVCC não tinha seguido a minha carreira profissional.”

Na Dimensão Social, os adultos reforçaram o impacto do processo de RVCC por razões ligadas ao nível da aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências, no sentido de que a valorização dos saberes adquiridos ao longo da vida, visam promover uma participação ativa na vida social e comunitária:

“Aprendi muito e gostei muito do convívio.”

“Atualmente vive no Bairro do Bacelo.”

“Atualmente vive na Amieira-Portel.”

Na Dimensão Académica, os adultos fortaleceram o impacto do processo de RVCC ao nível da trajetória de aprendizagem e do prosseguimento de estudos. No início, maioritariamente os adultos pretendiam concluir o nível B3 o equivalente ao 3.º Ciclo do Ensino Básico/9.º ano, mas após a conclusão do processo de RVCC, muitos referiram a vontade de continuar a investir nos estudos e na formação contínua, o que confirma a informação mencionada na questão 5.2.1. Dos adultos que referiram ter a vontade de continuar a investir nos estudos, quatro deles concluíram o Ensino Superior – Licenciatura. Deste modo, registamos os fragmentos supramencionados pelos adultos, que a este nível diz respeito:

“O processo RVCC foi a ajuda que eu necessitava para realizar o sonho de me licenciar em Enfermagem.”

“Gostava de tirar um curso de pastelaria.”

“Só tenho que agradecer a oportunidade que me foi dada, tanto para o 3.º Ciclo como para o ensino secundário. Um bem-haja a todos os técnicos que nos ajudam.”

“Candidatei-me à Universidade, Licenciatura em Sociologia. Um muito obrigado a toda a equipa.”

“O RVCC foi para mim a oportunidade de voltar a estudar, um desafio, um incentivo para concretizar com sucesso o ensino secundário. Bem-haja a todos os que me conduziram neste processo. Obrigada.”

“Para mim foi muito importante todo o processo de RVCC, não só porque adquiri mais conhecimento de cultura geral como também oportunidade de entrar no ensino superior.”

“Faltam-me fazer três núcleos geradores.”

“Pessoalmente, esperava outro tipo de ensino, mais abrangente. Não me sinto como se tivesse feito o 9.º ano, faltam disciplinas. Não posso, no entanto, deixar de mencionar o facto de conhecer pessoas felizes e realizadas com o diploma.”

Além do que já foi referido, os adultos descreveram que o processo de RVCC assumiu uma representação essencialmente positiva, mas também negativa. Por um lado, a grande maioria dos adultos descreve que a experiência usufruída com a realização do processo de

RVCC foi muito importante, no sentido de lhes reconhecer e validar o valor dos adquiridos ao longo da vida, mas por outro lado, descrevem que devia existir mais oportunidades para todos os indivíduos que ingressam num CNO, sobretudo num processo de RVCC, como a seguir os adultos descrevem:

“Penso que o júri deveria ser objetivo na avaliação do processo.”

“Gostei muito de todos os aspetos do processo. Devia haver mais oportunidades para todos os interessados.”

“É muito importante o processo RVCC.”

“Obrigado por esta oportunidade.”

“Penso que o processo de RVCC foi muito importante.”

CONCLUSÃO

Depois de toda esta exposição teórica e prática a que inicialmente nos referimos e, depois de toda uma análise intensiva da informação recolhida e os resultados que dela surgiram, verificámos que os objetivos propostos no mesmo foram concretizados.

As conclusões a retirar desta investigação são pertinentes, uma vez que a investigação assim o permite. Verificámos, assim, que do total de 147 adultos certificados no período de 2000-2005, aumenta o seu nível de escolaridade, através do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), promovido pelo Centro de Novas Oportunidades da Fundação Alentejo, são do género feminino, têm idades compreendidas entre os 21-70 anos, são casados, têm dois filhos e residem no concelho de Évora, freguesias de Bacelo e Malagueira.

Os adultos avaliam a duração e a classificação do processo de RVCC como adequada para a transmissão do mesmo, pois desde que iniciaram o Balanço de Competências até irem à sessão de Júri de Certificação, alteraram-se os seus trajetos de vida pessoal, profissional, social e académico.

Nas formas de conhecimento do processo de RVCC, a categoria da Relação Pessoal/Convivial/Laboral, assume no presente estudo empírico, um papel bastante fundamental, enquanto um dos vínculos fulcrais de transmissão da informação.

Nas razões para procurar um Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, a dimensão Pessoal, nomeadamente a valorização pessoal é considerada como a principal razão para a tomada de decisão, no sentido de realizar um processo de RVCC. Por sua vez, as mulheres apresentam maiores razões de ordem pessoal, associadas ao desenvolvimento e enriquecimento pessoal, quando relacionadas com os homens.

Ao nível das dificuldades sentidas durante a realização do processo de RVCC, a dimensão do processo de RVCC foi a principal dificuldade encarada pelos adultos, visto que a elaboração do dossier pessoal, a compreensão do Referencial de Competências-Chave, a elaboração da autobiografia, a sessão de Júri de Validação e as áreas de competências foram considerados os maiores obstáculos para os mesmos. Porém, os adultos mais velhos apresentam mais dificuldades quanto a esta dimensão, quando comparados com os adultos mais novos, pelo facto de os mais novos assimilarem melhor as coisas que os mais velhos.

Quanto à formação complementar, mais de 50% dos adultos não necessitou de ter formação complementar no decorrer do processo de RVCC. Ainda assim, aqueles que a

auferiram, aludem ter necessitado de formação, sobretudo na área da Matemática para a Vida e na área das Tecnologias da Informação e Comunicação, pelo facto de quando iniciaram o processo de RVCC sentiram mais dificuldades em termos de conhecimentos, aptidões e competências.

No campo dos apoios que os adultos mencionam ter recebido do Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, o mais evidente foi a dimensão Humana, pelo facto de a equipa ter sido fundamental no acompanhamento do processo de RVCC dos adultos. Quanto aos apoios que os adultos mencionam ter recebido de outras Instituições, ao longo e após o processo de RVCC, a grande maioria dos adultos não contou com qualquer apoio. Ainda assim, aqueles que o receberam ao longo do processo de RVCC, indicam a Câmara Municipal como a Instituição mais relevante e a contabilização de horários como o maior tipo de apoio prestado. Aqueles que o receberam após o processo de RVCC, referem a Escola como a Instituição mais evidente e o espaço para trabalhar como o tipo de apoio prestado.

No que concerne aos resultados obtidos do impacto do processo de RVCC na perspetiva dos adultos, verificamos que a certificação produziu impactos interessantes na vida dos adultos, sobretudo numa multiplicidade de contextos como pessoal, profissional, social e académico. Os efeitos provocados pela certificação do processo de RVCC de nível básico permitiram uma verdadeira mudança no percurso de vida dos adultos.

Neste sentido, conferimos que a dimensão pessoal é aquela que os adultos mais reforçam, enquanto motivação intrínseca para permitir redimensionar projetos de vida que, por vezes, foram sendo adiados. De facto, os adultos certificados mencionam que o processo de RVCC teve uma influência “*muito importante*” para aspetos de natureza intrínseca, nomeadamente a valorização pessoal, o autorreconhecimento das competências e dos saberes adquiridos ao longo da vida, o que lhes permitiu mais-valias em adquirir outras que lhes serão úteis para a vida. Ainda assim, os saberes que adquiriram ao longo da vida acarretaram um aumento da autoestima, da autoconfiança e da autovalorização, por aquilo que descobriram ser capazes de fazer, encarando novos desafios.

O impacto do processo de RVCC ao nível da dimensão profissional, após a sua conclusão, não produziu efeitos, em termos de mudança de atividade profissional e de possibilidade de encontrar emprego a mais de 50% dos adultos. Em particular, produziu alguns efeitos ao nível da mudança de atividade profissional apenas a 23,9% dos adultos e tal

mudança ocorreu no período de 1 a 2 anos após o respetivo processo e que, quando verificadas as mudanças, estas foram ao nível da profissão.

É importante notar que este efeito do processo de RVCC em termos de mudança de atividade profissional é mais expressivo ao nível das mulheres do que ao nível dos homens.

Por sua vez, a produção de efeitos estende-se, também, aos adultos que após o processo de RVCC não ficaram desempregados (74,6%). Porém, o impacto do processo de RVCC produziu alguns efeitos em termos de mudança face ao encontro de emprego apenas a 41,7% dos adultos e, que tal mudança ocorreu no período de 1 a 2 anos após o respetivo processo e que, quando averiguadas as mudanças, os adultos encontraram emprego na mesma área profissional.

Ainda em termos profissionais, se compararmos o antes e o depois do processo de RVCC, concluímos, que este processo influenciou muito as mudanças produzidas pela atividade profissional e pela procura de emprego. Igualmente, os adultos que estavam desempregados quando iniciaram o processo de RVCC e que obtiveram posteriormente o respetivo certificado, não encontraram emprego, levando a cabo que ao nível da empregabilidade, o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, não terá o impacto esperado. Consta-se, então, que o processo de RVCC não tem produzido no Alentejo, os efeitos positivos desejáveis ao nível da empregabilidade, que poderá estar relacionado com a evolução desfavorável que se registou na taxa de desemprego nesta região.

Ao nível da dimensão social, a certificação do processo de RVCC não teve a devida repercussão, na opinião dos adultos. Este facto, deve-se, porque os adultos reconhecem que o impacto do processo de RVCC nesta dimensão, sobretudo na valorização social pela comunidade e da intervenção cívica, teve pouca importância e influência. Mediante esta opinião dos adultos, é fundamental aprofundar este assunto em investigações próximas, uma vez que, a dimensão social institui a participação dos indivíduos em todas as esferas da vida, nomeadamente, na vida social pela comunidade.

Quanto ao nível da dimensão académica, verificamos que a certificação do processo de RVCC causou efeitos positivos na grande maioria dos adultos. Isto é, antes de ingressarem no respetivo processo, os adultos possuíam o 6.º ano de escolaridade, mas quando o iniciaram, a sua perspetiva futura foi mais assaz, uma vez que, mais de 90% dos adultos obtiveram o Nível B3 o equivalente ao 3.º Ciclo do Ensino Básico/9.º ano.

Em termos de habilitações escolares posteriores ao processo de RVCC, conclui-se, que maioritariamente os adultos não prosseguiram os estudos. Dos adultos que prosseguiram os estudos, mais de 85% concluiu o ensino secundário e mais de 6% a licenciatura. Tratam-se, na maioria dos casos de mulheres (que também predominam ao nível do total dos adultos certificados). Face a isto, a inscrição no processo de RVCC motiva os adultos para elevar os níveis de escolaridade e o prosseguimento dos estudos, principalmente para o processo de aprendizagem.

No decorrer do aumento do prosseguimento de estudos, a procura de novas oportunidades de aprendizagem pelos adultos, torna-se o impacto mais relevante, uma vez que a frequência do processo de RVCC relaciona-se com o despertar para as atividades de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Averigua-se, assim, que antes de iniciar o processo de RVCC, mais de 50% dos adultos não participaram em atividades de aprendizagem, mas após o respetivo processo, verifica-se uma grande predominância de motivação para continuar a participar nelas (mais de 50% dos adultos).

Ao efetuarmos a comparação entre o antes e o depois do processo de RVCC, concluímos, que em ambos os casos os adultos evidenciam a sua participação em atividades de aprendizagem mais direcionadas para a formação profissional e o local mais representativo para as realizar é nos Centros de Formação Profissional. Paralelamente, a frequência da participação em atividades de aprendizagem é desigual, visto que antes de realizar o respetivo processo os adultos atribuem nível 3, enquanto depois atribuem nível 4. Assim, os adultos dão mais significado às atividades de aprendizagem após a certificação do processo de RVCC, que se prendem, essencialmente com o valor de uso das aprendizagens.

Com efeito, as Tecnologias da Informação e Comunicação associam-se ao uso do conhecimento da informação e da comunicação, visando a cooperação para o processo de Aprendizagem ao Longo da Vida. Considera-se, que o processo de RVCC foi fundamental para a exploração do contacto com as Tecnologias da Informação e Comunicação, nomeadamente do computador e da Internet. Entre o antes e o depois do processo de RVCC, observa-se um aumento no número de adultos que passaram a possuir computador, bem como o fomento da utilização do computador em casa. Constata-se, igualmente, um aumento do número de adultos que passaram a utilizar a Internet, um aumento da sua utilização em casa, bem como um aumento para fins informativos.

Todavia, os adultos sugeriam ou recomendariam o processo de RVCC, principalmente a amigos, uma vez que a experiência vivida no processo promoveu uma atitude positiva relativamente à aprendizagem. Mediante esta conceção, este processo proporciona aos adultos uma continuidade dos seus processos de aprendizagem.

Em suma, os resultados produzidos, contribuíram, maioritariamente para a valorização da dimensão pessoal, enquanto, as dimensões profissionais, sociais e académicas são residuais. Além destes efeitos, importa salientar que o impacto do processo de RVCC contribuiu para o aumento da valorização pessoal, aumento do nível de escolaridade, bem como para novas oportunidades de Aprendizagem ao Longo da Vida.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO: UMA REFLEXÃO PESSOAL

Este projeto de investigação, possibilitou-nos construir um momento de aprendizagem, crescimento e, especialmente de realização pessoal. Por outro lado, possibilitou-nos abarcar os processos e percursos de qualificação que os indivíduos concretizam e adquirem ao longo da vida. Foi um projeto de investigação muito produtivo e com bastante interesse para o presente e futuro.

Ao fazer uma retrospectiva deste caminho, sentimos que o contexto social suscitou interesse de ser aprofundado em investigações futuras. Seria interessante fazer um estudo mais aprofundado, que pretendesse estudar a perspetiva dos adultos em relação a este contexto.

As limitações do estudo não foram muitas, mas alvo de críticas. Dos 787 adultos certificados no período de 2000-2005 no Centro de Novas Oportunidades da Fundação Alentejo, apenas 147 adultos responderam e enviaram o inquérito por questionário. Por outro lado, pode dever-se ao facto de alguns adultos terem mudado as suas moradas. Caso a maior parte dos adultos ou até mesmo todos respondessem, os resultados obtidos poderiam ter outro significado.

Face aos resultados obtidos, esta investigação permitiu fortalecer a perceção de que é indispensável colocar ao dispor dos adultos, diversas ofertas de educação e formação que possibilitem valorizar aquilo que eles adquiriram e aprenderam ao longo da vida nos mais diversos contextos (pessoal, profissional, social e académico). A riqueza e a multiplicidade das aprendizagens que se adquire pela experiência ao longo da vida nos diversos contextos, assumem no processo de RVCC, o seu reconhecimento, validação e certificação, que corrobora com os pressupostos da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Verificámos, assim, que o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) tem sido um dos dispositivos mais dinâmicos em torno da Educação de Adultos, e também aquele que mais adultos motivam para a valorização da Aprendizagem ao Longo da Vida. Paralelamente, constitui-se numa resposta mais, que se traduz numa multiplicidade de contextos, visando mais-valias em adquirir conhecimentos e competências que serão úteis para a vida.

Na sociedade em que vivemos, a qual remete para constantes modificações, é necessário que os adultos adquiram e atualizam cada vez mais os seus conhecimentos, aptidões e

competências, de forma a serem capazes de responderem apropriadamente às exigências da nossa sociedade.

Deste modo, este projeto de investigação, tornou-se num contributo importante para a Educação de Adultos na região do Alentejo, particularmente para a valorização das dimensões pessoais, profissionais, sociais e académicas dos adultos. No entanto, o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, sobretudo na região do Alentejo e até mesmo a nível nacional, deve ser estudado mais a fundo e enquadrado à luz da situação económica que se vive no nosso país.

REREFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A., & Antunes, F. (2001). *Educação, Cidadania e Competitividade: Questões em Torno de uma Nova Agenda*. Acedido a 19 de novembro de 2011, em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a05n113.pdf>
- Alonso, L.; Imaginário, L. et al. (2002). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*. 2ª Edição. Lisboa: ANEFA.
- ANQ, I.P. (2011). *Iniciativa Novas Oportunidades. Principais Resultados*. Acedido a 7 de fevereiro de 2012, em: <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/estatistica>
- Araújo, S. (Org.) (2001). *Relatório de Atividades 2000*. Acedido a 28 de dezembro de 2011, em: http://www.igfse.pt/upload/docs/relatorio_aneffa.pdf
- Ávila, P. (2005). *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Tese de Doutoramento em Sociologia. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Cabrito, B. (2008). *Educação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida: Experiências de Pós-graduação*. In Mariana Gaio Alves et al. (Orgs.). *Universidade e Formação ao Longo da Vida*. Lisboa: Celta Editora. pp. 91-113.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Complexidade e Novas Atividades Profissionais. In *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, N.º 2. pp. 21-34.
- Cavaco, C. (2008). *Adultos Pouco Escolarizados: Diversidade e Interdependência de Lógicas de Formação*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- CIDEC (2004). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*. Lisboa: ME/DGFV.
- Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: Ensinar e Aprender Rumo à Sociedade Cognitiva*. Acedido a 15 de outubro de 2011, em: <https://infoeuropa.euroid.pt/registo/000037230/>
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Acedido a 15 de outubro de 2011, em: <http://www.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf>

- Comissão das Comunidades Europeias (2001). *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade*. Acedido a 24 de novembro de 2011, em: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2001/com2001_0678pt01.pdf
- Conselho da Europa. (1970). *Permanent Education*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Costa, A. (2002). Um Processo de Desenvolvimento Social de Competências e Certificações (Prefácio). In Isabel Silva *et al.* (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Fator de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA. pp. 7-11.
- Costa, J. (2005). *Competências Adquiridas ao Longo da Vida – Processos, Trajetórias e Efeitos*. Tese de Mestrado em Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Couceiro, M. (2002). O Reconhecimento de Competências. In *Revista Saber Mais*, N.º 13. Lisboa: ANEFA. pp. 30-32.
- Delors, J. *et al.* (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Dias, J. (1982). *A Educação de Adultos. Introdução Histórica*. 3ª Edição. Braga: Universidade do Minho.
- Faure, E. (1977). *Aprender a Ser*. 2ª Edição. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Fernandes, P. (Coord.) (2004). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida. Uma mais-valia para uma vida com mais valor*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos.
- Fernandéz, F. (2006). *As Raízes Históricas dos Modelos Atuais de Educação de Pessoas Adultas*. Lisboa: Educa & Unidade de I&D de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Ferreira, V. (1986). O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos. In Augusto Santos e José Madureira Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 165-195.
- Finger, M., & Asún, J. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a Nossa Saída*. Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.
- Fundação Alentejo (s/d). *Fundação Alentejo*. Acedido a 2 de março de 2012, em: <http://www.fundacao-alentejo.pt/index.php>
- Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação: Da Conceção à Realização*. Loures: Lusociência.
- Gil, A. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4ª Edição. São Paulo: Editora Atlas.

- Gomes, M. (Coord.) (2006). *Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário. Guia de Operacionalização*. Lisboa: DGFV.
- Gomes, M. & Simões, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros de Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ, I.P.
- Gustavsson, B. (1997). Lifelong Learning Reconsidered. In Shirley Walters (ed.). *Globalisation, Adult Education and Training: Impacts and Issues*. London: Zed Books. pp. 237-249.
- IEFP. (2001). *Classificação Nacional de Profissões – Versão 1994*. 2ª Edição. Lisboa: IEFP.
- INE. (2009). *Resultados Provisórios dos Censos 2011*. Acedido a 3 de abril de 2012, em: [nhttp://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao)
- Josso, M. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- Leitão, J. (Coord.) (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro Estruturante*. Lisboa: ANEFA.
- Lima, L. (1988). *Inovação e Mudança em Educação de Adultos. Aspectos Organizacionais e de Política Educativa*. Separata de FORUM. Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos.
- Martins, V. (2009). *As Conferências Internacionais de Educação de Adultos do Século XX (Confiteas): Conceções e Propostas*. Acedido a 15 de outubro de 2011, em: <http://www.et.cefetmg.br/permalink/9f785d21-5869-11df-9c99-00188be4f822.pdf>
- Melo, A. (1981). Educação de Adultos: Conceitos e Práticas. In Manuela Silva e Isabel Tamen (Coords). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 355-382.
- Mendonça, M. & Carneiro, M. (2009). *Iniciativa Novas Oportunidades. Primeiros Estudos da Avaliação Externa: Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como Ação de Política Pública Educativa*. Acedido a 7 de dezembro de 2011, em <http://www.anq.gov.pt>
- ME & MTSS (2006). *Novas Oportunidades. Aprender Compensa*. Lisboa: ME/MTSS.
- Nico, B. (2008). *Práticas Educativas e Aprendizagens Formais e Informais. Encontros entre Cidade, Escola e Formação de Professores*. Acedido a 23 de janeiro de 2012, em: <http://www.bravonico.com/docs/013.pdf>
- Nico, L. (2009). *Avaliação do(s) Impacto(s) do Processo Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), no Alentejo (período 2001-2005)*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Évora: Universidade de Évora.

- Nico, L. (2011). *A Escola da Vida: Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experiências em Portugal*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Nogueira, A. (1996). *Para uma Educação Permanente à Roda da Vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira, A. (2005). *Aprendizagem Autodirigida: Um Contributo para a Qualidade do Ensino Superior*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Osório, A. (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos.
- Pires, A. (2002). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Pires, A. (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma Problemática Educativa. In *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, N.º 2. pp. 5-20.
- PORDATA. (2009). *Base de Dados de Portugal*. Acedido a 3 de abril de 2012, em: <http://www.pordata.pt/>
- Quintas, H. (2008). *Educação de Adultos: Vida no Currículo e Currículo na Vida*. Lisboa: ANQ, I.P.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- Ricardo, M., Morgado, M., Rebelo, M., & Ferreira, M. (2004). Vida e Arte: Que Percursos de Aprendizagem. In José Bravo Nico; Eduardo Costa & Lurdes Nico (Orgs.). *I Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo*. Évora: Universidade de Évora. pp. 257-274.
- Rico, H. & Libório, T. (2009). *Impacte do Centro RVCC da Fundação Alentejo na Qualificação dos Alentejanos*. Évora: Fundação Alentejo.
- Roths, L. (2005). *Recomposição Induzida do Campo da Educação Básica de Adultos. Lógicas de Apropriação Local num Contexto Político-institucional Redefinido*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Sá-Chaves, I (Org.) (2005). *Os “Portfolios” Reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.

- Silva, A. (1990). *A Educação de Adultos: Educação para o Desenvolvimento*. Porto: Edições ASA.
- Silvestre, C. (2003). *Educação/Formação de Adultos: Como Dimensão Dinamizadora do Sistema Educativo/Formativo*. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos.
- Sitoe, R. (2006). *Aprendizagem ao Longo da Vida: Um Conceito Utópico?* Acedido a 20 de outubro de 2011, em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/cog/v12n2/v12n2a09.pdf>
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Trigo, M. (2002). O Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. In Isabel Silva *et al.* (Orgs). *Educação e Formação de Adultos. Fator de Desenvolvimento Inovação e Competitividade*. Lisboa. ANEFA. pp. 54-71.
- Valente, A., Carvalho, L., & Carvalho, A. (2009). *Estudos de Casos de Centros Novas Oportunidades*. Acedido a 2 de abril de 2012, em: http://cno.escantanhede.pt/docs1011/Caderno3_Estudosdecaso.pdf
- Ventura, J. (2008). *Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em Disputa na Contemporaneidade Brasileira*. Acedido a 10 de novembro de 2011, em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/ventura.pdf
- Vieira, M. (2007). As CONFITEAS e as Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: O Lugar da Sustentabilidade. In *Revista da Alfabetização Solidária: A Educação de Jovens e Adultos em Discussão*. Vol. 7, N.º 7. pp. 11-26.
- UNESCO. (1997). *Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro*. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo: UNESCO.

Legislação consultada:

- Decreto-Lei n.º 384/76, de 20 de maio – Regulamenta a criação de Associações de Educação Popular.
- Decreto-Lei n.º 478/77, de 15 de novembro – Lei Orgânica do Ministério da Educação e Investigação Científica, que cria a Direcção-Geral de Extensão Educativa.
- Lei n.º 3/79, de 10 de janeiro – Determina a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base para Adultos.
- Decreto-Lei n.º 534/79, de 31 de dezembro – Cria a Direcção-Geral da Educação de Adultos em substituição da Direcção-Geral da Educação Permanente.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro – Lei Orgânica do Ministério da Educação, extingue a Direcção-Geral de Educação de Adultos e cria Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa.

Decreto-Lei n.º 362/89, de 19 de outubro – Aprova a Lei Orgânica da Direcção-Geral de Extensão Educativa e extingue a Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa.

Decreto-lei n.º 74/91, de 9 de fevereiro – Estabelece o quadro geral da organização e desenvolvimento da Educação de Adultos nas suas vertentes de Ensino Recorrente e de Educação Extraescolar.

Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de abril – Lei Orgânica do Ministério da Educação que conduz à extinção da Direcção-Geral de Extensão Educativa.

Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro – Cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de setembro – Cria a Rede Nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competência.

Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro – Nova Lei Orgânica do Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de julho – Cria e aprova a orgânica da Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro – Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que regulam o seu funcionamento.

Decreto-lei n.º 357/2007, de 29 de outubro – Regulamenta as modalidades de conclusão do ensino secundário por adultos com o curso extinto incompleto.

Portaria n.º 370/2008, de 21 de maio – Regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades.

ANEXOS

ANEXO I
INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este questionário destina-se à obtenção de informação relativa aos **percursos pessoais, profissionais e académicos de todos os adultos certificados pelo Processo de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) no Alentejo, no período de 2000-2005, tendo em vista a avaliação dos impactos dessa certificação.**

Os dados obtidos destinam-se à realização de uma investigação a decorrer no Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE), no âmbito do projecto “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).

São garantidos o anonimato e a confidencialidade das informações disponibilizadas.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

Os Investigadores

Bravo Nico (Investigador Responsável)

Lurdes Pratas Nico

Fátima Ferreira

A. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO ADULTO NA ACTUALIDADE

1. Género: Masculino Feminino

2. Ano de Nascimento: _____

3. Local de residência: Concelho _____ Freguesia _____

4. Estado Civil:

Solteiro(a) Casado(a) Divorciado(a) Viúvo(a) União de Facto

5. Número de filhos:

Nenhum 1 filho 2 filhos 3 ou + filhos.

6. Habilitações Escolares:

- Ensino Básico, 1º Ciclo
- Ensino Básico, 2º Ciclo
- Ensino Básico, 3º Ciclo
- Ensino Secundário
- CET (Curso de Especialização Tecnológica)
- Ensino Superior, Bacharelato
- Ensino Superior, Licenciatura
- Ensino Superior, Mestrado
- Ensino Superior, Doutoramento

7. Actualmente, encontra-se a estudar?

- Não, nem penso vir a frequentar. Porquê? _____
- Não, mas penso vir a frequentar.
- Sim (responda, também, às questões 7.1 e 7.2)

7.1 Que nível de escolaridade frequenta?

- Ensino Básico, 1º Ciclo
- Ensino Básico, 2º Ciclo
- Ensino Básico, 3º Ciclo
- Ensino Secundário
- CET (Curso de Especialização Tecnológica)
- Ensino Superior, Bacharelato
- Ensino Superior, Licenciatura
- Ensino Superior, Mestrado
- Ensino Superior, Doutoramento

7.2 Que modalidade frequenta?

- Curso de Educação e Formação de Adultos (EFA)
- Formações Modulares (de curta duração)
- Curso Profissional
- Vias alternativas de conclusão do Ensino Secundário (DL 357/2007, 29 de Outubro)
- Outra
- Qual? _____

B. CARACTERIZAÇÃO DO PERCURSO INDIVIDUAL NO PROCESSO DE RVCC

8. Qual o Centro de RVCC onde obteve a sua certificação? (assinale a sua resposta com um X)

- ESDIME – Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste, *Ferreira do Alentejo*
- Fundação Alentejo, *Évora*
- Centro de Formação Profissional do IEFP, *Portalegre*
- ADL – Associação de Desenvolvimento do Litoral Alentejano, *Santiago do Cacém*
- Rota do Guadiana – Associação de Desenvolvimento Integrado, *Serpa*
- Terras Dentro – Associação para o Desenvolvimento Integrado das Micro Regiões Rurais, *Viana do Alentejo*

9. Ano de inscrição no Centro de RVCC: (assinale a sua resposta com um X)

- 2000 2001 2002 2003 2004 2005

10. Como classifica a duração do seu Processo de RVCC: (assinale a sua resposta com um X)

- Muito Curta Curta Adequada Longa Muito Longa

11. De que forma(s) tomou conhecimento do Processo de RVCC ?

Assinale com 1.ª forma que considerou menos importante
Assinale com 2.ª forma que considerou importante
Assinale com 3.ª forma que considerou mais importante

- Sessões de esclarecimento
- Folhetos/Cartazes
- Televisão
- Internet
- Rádio
- Exposições
- Feiras/Mercados
- Conversas informais com amigos ou familiares
- Imprensa (jornais, revistas)
- Outra (s)

Qual(ais)?

12. Que razão o(a) levaram a procurar um Centro de RVCC?

Assinale com 1.ª razão que considerou menos importante
Assinale com 2.ª razão que considerou importante
Assinale com 3.ª razão que considerou mais importante

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Oportunidade de estudar | <input type="checkbox"/> Obtenção do diploma oficial/certificação profissional |
| <input type="checkbox"/> Valorização pessoal | <input type="checkbox"/> Horários do Centro de RVCC e do emprego compatíveis |
| <input type="checkbox"/> Valorização das competências adquiridas | <input type="checkbox"/> Desafio e novidade do processo |
| <input type="checkbox"/> Possibilidade de melhoria no emprego | <input type="checkbox"/> Ocupação do tempo livre |
| <input type="checkbox"/> Possibilidade de encontrar um emprego
(adultos desempregados e/ou à procura do 1.º emprego) | <input type="checkbox"/> Incentivo de familiares e amigos |
| <input type="checkbox"/> Valorização profissional | <input type="checkbox"/> Outra(s) |

Qual (ais)?

13. Em que áreas sentiu maiores dificuldades, durante o Processo de RVCC?

Assinale com 1 a área em que sentiu menos dificuldade
Assinale com 2 a área em que sentiu dificuldade
Assinale com 3 a área em que sentiu mais dificuldade

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Formação Complementar | <input type="checkbox"/> Receio e insegurança |
| <input type="checkbox"/> Elaboração do Dossier Pessoal | <input type="checkbox"/> Horários do Processo de RVCC |
| <input type="checkbox"/> Partilha de ideias | <input type="checkbox"/> Acompanhamento da equipa |
| <input type="checkbox"/> Adaptação a novas rotinas/ gestão familiar | <input type="checkbox"/> Apoio de familiares e amigos |
| <input type="checkbox"/> Distância casa – Centro de RVCC | <input type="checkbox"/> Sessão de Júri de Validação |
| <input type="checkbox"/> Compreensão do Referencial de Competências Chave | <input type="checkbox"/> Outra(s) |
| <input type="checkbox"/> Evidenciação de Competências | Qual (ais) |
| <input type="checkbox"/> Elaboração da Auto- Biografia | |
-
-

13.1 Como classifica o seu Processo de RVCC?
(assinale a sua resposta com um X)

- Muito Fácil Fácil Adequado Difícil Muito Difícil

14. Durante o Processo de RVCC, necessitou de formação complementar?

Não

Sim (responda, também, à questão 14.1)

14.1 Em que Áreas de Competências - Chave necessitou de formação complementar?

- Linguagem e Comunicação (LC)
 Matemática para a Vida (MV)
 Cidadania e Empregabilidade (CE)
 Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

15. Ao longo do Processo de RVCC, quais foram os principais apoios que recebeu do Centro de RVCC:

Assinale com 1 o apoio que considerou menos importante
Assinale com 2 o apoio que considerou importante
Assinale com 3 o apoio que considerou mais importante

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Disponibilidade da Equipa | <input type="checkbox"/> Ajuda na construção do dossier pessoal |
| <input type="checkbox"/> Relação de proximidade com a equipa | <input type="checkbox"/> Flexibilidade de horários |
| <input type="checkbox"/> Incentivo da equipa | <input type="checkbox"/> Apoio no transporte |
| <input type="checkbox"/> Material didáctico disponibilizado | <input type="checkbox"/> Itinerância (a equipa do Centro de RVCC deslocou-se à localidade onde realizou o processo) |
| <input type="checkbox"/> Equipamento informático | <input type="checkbox"/> Instalações do Centro de RVCC |
| <input type="checkbox"/> Formação Complementar | <input type="checkbox"/> Outra(s) |
- Qual (ais)?*

16. Ao longo do Processo de RVCC, recebeu apoio de outras Instituições?

Não

Sim (responda, também, às questões 16.1 e 16.2)

16.1 Que Instituições que lhe prestaram apoio?

- Câmara Municipal
- Junta de Freguesia
- Associação Local
- Empresa
- Escola
- Outra(s)

Qual (ais)?

16.2 Que tipo de apoio lhe foi prestado?

- Espaço para trabalhar
- Equipamento (computador, livros)
- Transporte
- Apoio ao estudo (apoio pedagógico, explicações)
- Compatibilização de horários
- Outro(s)

Qual (ais)?

17. Após o Processo de RVCC, recebeu apoio de outras Instituições?

Não

Sim (responda, também, às questões 16.1 e 16.2)

17.1 Que Instituições que lhe prestaram apoio?

- Câmara Municipal
- Junta de Freguesia
- Associação Local
- Empresa
- Escola
- Outra(s)

Qual (ais)?

17.2 Que tipo de apoio lhe foi prestado?

- Espaço para trabalhar
- Equipamento (computador, livros)
- Transporte
- Apoio ao estudo (apoio pedagógico, explicações)
- Compatibilização de horários
- Outro(s)

Qual (ais)?

Seguidamente, irá responder a questões que se relacionam com a sua situação, em diferentes dimensões, antes e depois do Processo de RVCC. À esquerda, estão as questões que caracterizam a sua situação, antes do Processo de RVCC; à direita, na zona sombreada, estão as questões que caracterizam a sua situação, após o Processo de RVCC.

C. IMPACTO DO PROCESSO DE RVCC NOS ADULTOS CERTIFICADOS

Em cada item, coloque uma cruz na opção que corresponde à sua situação.

CARACTERIZAÇÃO ANTES DO PROCESSO DE RVCC	CARACTERIZAÇÃO DEPOIS DO PROCESSO DE RVCC												
Dimensão Académica	Dimensão Académica												
<p>18. Habilitações escolares antes do ingresso no Processo de RVCC:</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca frequentei a escola</p> <p>1º Ciclo do Ensino Básico</p> <p><input type="checkbox"/> 1º ano de escolaridade</p> <p><input type="checkbox"/> 2º ano de escolaridade</p> <p><input type="checkbox"/> 3º ano de escolaridade</p> <p><input type="checkbox"/> 4º ano de escolaridade</p> <p>2º Ciclo do Ensino Básico</p> <p><input type="checkbox"/> 5º ano de escolaridade</p> <p><input type="checkbox"/> 6º ano de escolaridade</p> <p>3º Ciclo do Ensino Básico</p> <p><input type="checkbox"/> 7º ano de escolaridade</p> <p><input type="checkbox"/> 8º ano de escolaridade</p> <p><input type="checkbox"/> 9º ano (incompleto)</p>	<p>19. Qual o nível de certificação escolar que pretendia obter pelo Processo de RVCC?</p> <p><input type="checkbox"/> <u>Nível B1</u> (1.º Ciclo do Ensino Básico/4º ano)</p> <p><input type="checkbox"/> <u>Nível B2</u> (2.º Ciclo do Ensino Básico/6º ano)</p> <p><input type="checkbox"/> <u>Nível B3</u> (3.º Ciclo do Ensino Básico/9º ano)</p> <p>20. Qual o nível de certificação escolar que obteve pelo Processo de RVCC?</p> <p><input type="checkbox"/> <u>Nível B1</u> (1.º Ciclo do Ensino Básico/4º ano)</p> <p><input type="checkbox"/> <u>Nível B2</u> (2.º Ciclo do Ensino Básico/6º ano)</p> <p><input type="checkbox"/> <u>Nível B3</u> (3.º Ciclo do Ensino Básico/9º ano)</p>												
Dimensão Profissional	Dimensão Profissional												
<p>21. Quando iniciou o Processo de RVCC estava:</p> <p><input type="checkbox"/> Empregado Qual a actividade que exercia? _____</p> <p><input type="checkbox"/> Desempregado Qual a actividade que exercia antes de estar desempregado? _____</p>	<p>Após o Processo de RVCC:</p> <p>22. Estando empregado, mudou de actividade profissional?</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Sim (responda, também, às questões 22.1, 22.2 e 22.3)</p> <p>22.1 Quando ocorreu essa mudança?</p> <p><input type="checkbox"/> Durante o Processo de RVCC</p> <p><input type="checkbox"/> Até 1 ano após o Processo de RVCC</p> <p><input type="checkbox"/> 1 a 2 anos após o Processo de RVCC</p> <p><input type="checkbox"/> 2 a 3 anos após o Processo de RVCC</p> <p><input type="checkbox"/> Mais de 3 anos após o Processo de RVCC</p> <p>22.2 O que mudou?</p> <p><input type="checkbox"/> Profissão</p> <p><input type="checkbox"/> Tipo de Contrato de trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> Local de trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> Remuneração</p> <p><input type="checkbox"/> Outra, qual? _____</p> <p>22.3 O Processo de RVCC influenciou essa mudança?</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 20%;">Não Influenciou</td> <td style="width: 20%;"></td> <td style="width: 20%;"></td> <td style="width: 20%;"></td> <td style="width: 20%;"></td> <td style="width: 20%;">Influenciou Muito</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td></td> </tr> </table>	Não Influenciou					Influenciou Muito	1	2	3	4	5	
Não Influenciou					Influenciou Muito								
1	2	3	4	5									

23. Estando empregado, ficou desempregado?

Não

Sim

Porquê? _____

24. Estando desempregado, encontrou emprego?

Não

Sim (responda, também, às questões 24.1, 24.2 e 24.3)

24.1 Quando ocorreu essa mudança?

Durante o Processo de RVCC

Até 1 ano após o Processo de RVCC

1 a 2 anos após o Processo de RVCC

2 a 3 anos após o Processo de RVCC

Mais de 3 anos após o Processo de RVCC

24.2 Na mesma área profissional?

Não

Sim

24.3 O Processo de RVCC influenciou essa mudança?

Não Influenciou				Influenciou Muito
1	2	3	4	5

25. Qual a sua actividade Profissional Actual?

CARACTERIZAÇÃO ANTES DO PROCESSO DE RVCC

Dimensão Aprendizagem ao Longo da Vida

26. Antes do Processo de RVCC, participou em actividades de aprendizagem?

Não

Sim (responda, também, às questões 26.1, 26.2 e 26.3)

26.1 Quais?

Alfabetização de Adultos

Aprendizagem Escolar

Actividades de Educação Extra-Escolar

Formação Profissional

Congressos, Palestras

Informática

Língua Estrangeira

Outra, qual? _____

26.2 Onde?

Escolas

Centro de Formação Profissional

Empresa

Associação Local

Outra, qual? _____

26.3 Com que frequência participava em actividades?

(coloque uma cruz na opção que melhor caracteriza a frequência da sua participação)

Pouca Frequência				Muita Frequência
1	2	3	4	5

CARACTERIZAÇÃO DEPOIS DO PROCESSO DE RVCC

Dimensão Aprendizagem ao Longo da Vida

27. Depois do Processo de RVCC, participou em actividades de aprendizagem?

Não

Sim (responda, também, às questões 27.1, 27.2 e 27.3)

27.1 Quais?

Aprendizagem Escolar

Actividades de Educação Extra-Escolar

Formação Profissional

Congressos, Palestras

Informática

Língua Estrangeira

Outra, qual? _____

27.2 Onde?

Escolas

Centro de Formação Profissional

Empresa

Associação Local

Outra, Qual? _____

27.3 Com que frequência participou em actividades?
(coloque uma cruz na opção que melhor caracteriza a frequência da sua participação)

Pouca Frequência				Muita Frequência
1	2	3	4	5

28. Qual o apoio que tem recebido do Centro onde realizou o Processo de RVCC, no prosseguimento da sua formação?

Nenhum Apoio	Pouco Apoio	Apoio	Algum Apoio	Muito Apoio
1	2	3	4	5

29. Entretanto, concluiu mais algum processo de estudos?

Não

Sim (responda, também, à questão 29.1)

29.1 Que estudos concluiu?

- Ensino Básico, 1º Ciclo
- Ensino Básico, 2º Ciclo
- Ensino Básico, 3º Ciclo
- Ensino Secundário
- CET (Curso de Especialização Tecnológica)
- Ensino Superior, Bacharelato
- Ensino Superior, Licenciatura
- Ensino Superior, Mestrado
- Ensino Superior, Doutoramento

CARACTERIZAÇÃO ANTES DO PROCESSO DE RVCC
Dimensão Técnicas de Informação e Comunicação

30. Antes de iniciar o Processo de RVCC, possuía computador?

Não

Sim (responda, também à questão 30.1)

30.1 Onde utilizava o computador?

- Em casa
- No trabalho
- Outro local, qual? _____

31. Antes de iniciar o Processo de RVCC, utilizava a Internet?

Não

Sim (responda, também às questões 31.1 e 31.2)

31.1 Onde utilizava a Internet?

- Em casa
- No trabalho
- Outro local, qual? _____

31.2 Para que fins utilizava a Internet?

- Profissional
- Comunicação
- Informação
- Lazer
- Outro fim, qual? _____

CARACTERIZAÇÃO DEPOIS DO PROCESSO DE RVCC
Dimensão Técnicas de Informação e Comunicação

32. Actualmente, possui computador?

Não

Sim (responda, também à questão 32.1)

32.1 Onde utiliza o computador?

- Em casa
- No trabalho
- Outro local, qual? _____

33. Actualmente, utiliza a Internet?

Não

Sim (responda, também às questões 33.1 e 33.2)

33.1 Onde utiliza a Internet?

- Em casa
- No trabalho
- Outro local, qual? _____

33.2 Para que fins utiliza a Internet?

- Profissional
- Comunicação
- Informação
- Lazer
- Outro fim, qual? _____

**34. Avalie a importância e a influência que atribui ao Processo de RVCC nos seguintes aspectos:
(coloque um X, na opção que melhor caracteriza a sua opinião)**

	Nada importante				Muito importante
	1	2	3	4	5
1. Conhecimento das minhas capacidades					
2. Valorização das minhas competências e conhecimentos pessoais					
3. Aumento da confiança em mim próprio(a)					
4. Motivação para novos projectos e desafios (académicos, profissionais, pessoais)					
5. Melhor capacidade de resposta e adaptação a novas situações					
6. Valorização do certificado obtido, por parte da entidade empregadora					
7. Melhoria da minha situação profissional					
8. Valorização social pela comunidade onde estou integrado					
9. Valorização, pela minha família, das minhas capacidades/competências					
10. Participação em actividades realizadas na minha comunidade					
11. Intervenção cívica (associações, clubes...)					
12. Responsabilização na defesa dos meus direitos					
13. Capacidade de comunicar e relação com os outros					
14. Utilização do computador					
15. Utilização da internet					
16. Capacidade de ajuda nas tarefas escolares dos filhos					
17. Capacidade de compreensão do mundo em que vivo/sociedade em que estou inserido(a)					
18. Interesse ou renovação do interesse pelo que se passa à minha volta (leitura de jornais, acompanhamento de noticiários, etc...)					
19. Interesse ou renovação de interesse por actividades culturais (leitura, escrita, teatro, cinema, exposições, etc...)					
20. Estímulo para a participação em acções de aprendizagem ao longo da vida (ex. formações modulares ou outras)					
21. Oportunidade de acesso à formação profissional (ex. cursos EFA ou outros)					

35. Sugeriu ou recomendou a amigos, conhecidos ou familiares que fizessem o Processo de RVCC?

Não

Sim (responda, também à questão 35.1)

35.1 A quem?

Família

Colegas de trabalho

Amigos

Vizinhos e conhecidos, residentes na mesma localidade

Outro(s), quem? _____

36. Caso deseje, explicita ou complementa, no espaço seguinte, alguns aspectos referidos neste questionário ou outros que entenda serem importantes referir no seu caso.

Muito obrigado pela sua colaboração!

ANEXO II

CLASSIFICAÇÃO NACIONAL DAS PROFISSÕES

Classificação Nacional das Profissões

Grandes Grupos	
1	Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores
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*. 2ª Edição. Lisboa: IEFP.

ANEXO III
CRONOGRAMA

Cronograma

O projeto de investigação teve a duração aproximadamente de onze meses. A calendarização do respetivo trabalho teve a seguinte configuração:

ETAPAS	2011				2012						
	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maió	Junho	Julho
Definição de Objetivos	■										
Recolha da Literatura	■	■	■								
Enquadramento Teórico			■	■	■						
Aplicação do Inquérito por Questionário	■	■	■	■							
Análise Estatística dos Dados					■	■	■	■			
Redação da Dissertação							■	■	■	■	■