



Universidade de Évora

Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Educação Comunitária

Dissertação

**Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e
Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos
colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz**

Anabela Capucho Caeiro

Orientadora

Professora Doutora Lurdes Judite Dionísio Pratas Nico

Maio de 2013

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

Dissertação elaborada no âmbito do Projecto de Investigação “*As Novas Núpcias da Qualificação do Alentejo*” (PTDC/CPE-CED/104072/2008), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Dedicatória

Aos meus avós: Chica, Capucho, Zeca e Joaquina

Pelo AMOR que me deram...

Resumo

O presente estudo, assumiu a seguinte questão de partida: *Que impactos se verificaram, a nível profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz, certificados através do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)?*

Recorrendo ao universo de 47 colaboradores daquela autarquia, concretizou-se uma abordagem metodológica mista, através da aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas, seguindo-se uma triangulação de dados.

Da análise e interpretação dos resultados, concluiu-se que:

- i. A dimensão profissional não foi a principal motivação para a procura do Centro;
- ii. 15,6% do total dos inquiridos empregados (no início do processo) refere mudanças profissionais, nomeadamente: 57,1% de aumento da remuneração; 28,6% de progressão na carreira e, ainda, alteração das funções, melhoria nos procedimentos, aumento da responsabilidade e confiança;
- iii. Para a maioria dos inquiridos, o processo foi determinante para as alterações profissionais ocorridas.
- iv. 100% dos inquiridos recomendou o processo, sendo que 30,4% o fez junto de colegas de trabalho.

Palavra-Chave: Aprendizagem ao Longo da Vida; Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; Dimensão Profissional.

Abstract

Assessment of the impacts of the Process of Recognition, Validation and Certification of Competences (RVCC) within the professional life of the employees of the Municipality of Reguengos de Monsaraz

This study assumed the following initial question: *At a professional level what impacts were felt by the employees of the Municipality of Reguengos de Monsaraz, who were certified by the process of Recognition, Validation and Certification of Competences (RVCC)?*

By using a group of 47 employees of that municipality, a mixed methodological approach was undertaken, through the application of questionnaires and semi-structured interviews, followed by data triangulation.

Through the analysis and interpretation of the results it was concluded that:

- i. The professional life was not the main motivation for seeking the Centre;
- ii. 15.6% of the total surveyed employees (at the beginning of the process) mentions professionals changes, namely: 57.1% of compensation increase; 28.6% of career development and also a change in duties, improvement in job procedures, increased accountability and confidence;
- iii. For the majority of the respondents, the process has been vital for the professional changes that have occurred;
- iv. 100% of the respondents recommended the process, and 30.4% recommended it to coworkers.

Keywords: Lifelong Learning; Recognition, Validation and Certification of Competences; Professional Life.

Agradecimentos

"O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem.
Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis."

Fernando Pessoa

À Professora Doutora Lurdes Judite Dionísio Pratas Nico, pela sua orientação assertiva, pela sua amizade e por ter sempre acreditado que era possível.

Aos professores do Mestrado pela disponibilidade manifestada e pelos saberes e competências que em mim incrementaram. Um obrigado muito especial ao Professor Doutor José Bravo Nico a quem devo a forma como entendo a Educação.

Ao Município de Reguengos de Monsaraz, na pessoa do Sr. Presidente Dr. José Gabriel Calixto, por nos ter aberto as portas do Município e pela amizade.

Aos colaboradores do Município que, directa ou indirectamente, colaboraram no presente estudo.

À equipa da PartnerHotel, nomeadamente à Dr.^a Maria dos Anjos Ventura que me fez crescer como profissional, ao Hélder Alvalade que me fez ver que quando se trabalha com paixão tudo se consegue e ao Bruno Castela, colega e amigo sempre presente, disposto a ouvir e ajudar, tendo sempre a palavra certa para dar.

À Vânia Ramalho, colega, amiga e prima que partilhou comigo esta “aventura”, fazendo-me ver que “No final bate sempre tudo certo...”.

Aos meus pais, o meu porto de abrigo, que de forma incondicional sempre me apoiaram e deram força para que eu alcançasse o meu sonho.

Ao Alexandre, que com os seus 5 anos de idade foi sempre compreensivo apesar de ter sido privado do tempo que lhe era devido.

Ao Rui Mira, sem ele não teria sido possível chegar aqui, pois, nos últimos anos, tem sido a minha grande fonte de inspiração.

A todos, o meu profundo agradecimento por fazerem parte da minha vida.

Índice Geral

Resumo.....	III
Abstract	IV
Agradecimentos	V
Índice Geral	VI
Índice de Figuras.....	VIII
Índice de Gráficos	IX
Índice de Quadros	X
Lista de Siglas e Acrónimos	XIII
Introdução.....	1
Parte I- Abordagem Teórica	4
Capítulo 1- Aprendizagem ao Longo da Vida	5
1.1- <i>Linhas de orientação para a educação e formação</i>	14
1.1.1- <i>O Livro Branco, sobre a Educação e Formação, Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva</i>	14
1.1.2- <i>O Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida</i>	16
1.2. - <i>Aprendizagens formais, não formais e informais</i>	18
Capítulo 2- Correntes teóricas da Educação e Formação de Adultos	21
Capítulo 3- Educação em Portugal: uma breve incursão.....	29
3.1- <i>Políticas de educação de adultos em Portugal</i>	29
3.2- <i>O sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Portugal</i>	34
3.3. <i>O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências</i>	36
3.4- <i>A Iniciativa Novas Oportunidades</i>	45
3.5- <i>Dos Centros Novas Oportunidades (CNO) aos Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP)</i>	47
Parte II- Abordagem Metodológica	59
Capítulo 4- Estudo Empírico	60
4.1- <i>Justificação do objecto de estudo</i>	60
4.2- <i>Questão de partida</i>	61
4.3- <i>Objectivos operacionais</i>	62
4.4- <i>Caracterização da população e amostra</i>	62
4.5- <i>Os instrumentos</i>	63
4.6- <i>Os procedimentos metodológicos</i>	63
4.7- <i>Técnicas de análise de dados</i>	68

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

Capítulo 5- Análise e interpretação dos resultados dos inquéritos por questionários	70
5.1- Caracterização dos indivíduos participantes no estudo	70
5.2- Caracterização do processo de RVCC.....	77
5.3- Impacto do processo de RVCC nos adultos Certificados	96
Capítulo 6- Análise e interpretação dos resultados das entrevistas semi-estruturadas.....	124
6.1- Análise e interpretação da informação recolhida	124
Conclusões	142
Referências bibliográficas	153
Anexo I- Inquérito por Questionário.....	162
Anexo II- Entrevista semi-estruturada	168
Anexo III- Grade de registo da análise de conteúdo	173

Índice de Figuras

Figura 1: Apropriação do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida pelas principais Organizações Intergovernamentais.	13
Figura 2: Fluxograma das etapas de intervenção dos centros Novas Oportunidades.....	38
Figura 3: Acolhimento	39
Figura 4: Diagnóstico.....	40
Figura 5: Encaminhamento	41
Figura 6: Balanço de Competências.....	42
Figura 7: Balanço de Competências.....	43
Figura 8: Certificação.....	44

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Grupo Etário	72
Gráfico 2: Habilitações escolares dos adultos	74
Gráfico 3: Situação actual face ao percurso escolar.....	75
Gráfico 4: Ano de inscrição no Centro Novas Oportunidades	78
Gráfico 5: Duração do processo de RVCC.....	80
Gráfico 6: Classificação do processo RVCC.....	89
Gráfico 7: Formação Complementar.....	89
Gráfico 9: Participação em actividades antes e depois do processo de RVCC	104
Gráfico 10: Tipo ou natureza das actividades em que participou antes e depois do processo de RVCC	105
Gráfico 11: Onde frequentou as actividades antes e depois do processo RVCC.....	106
Gráfico 12: Frequência de participação em actividades formativas antes e depois do processo de RVCC	107
Gráfico 13: Nível de estudos concluído	110
Gráfico 14: Número de adultos certificados que possuíam computador antes e depois do processo de RVCC	111
Gráfico 15: Local da utilização do computador antes e depois do processo de RVCC	112
Gráfico 16: Utilização da internet pelos adultos certificados antes e depois do processo de RVCC	113
Gráfico 17: Local da utilização da internet antes e depois do processo de RVCC	114
Gráfico 18: Finalidade da utilização da internet antes e depois do processo de RVCC.....	114

Índice de Quadros

Quadro 1: Principais diferenças entre os Centros Novas Oportunidades e os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional.....	50
Quadro 2: Constituição das equipas dos CNO	54
Quadro 3: Procedimento geral da investigação	69
Quadro 4: Género	70
Quadro 5: Local de residência por freguesia	72
Quadro 6: Estado civil.....	73
Quadro 7: Número de filhos	73
Quadro 8: Nível de escolaridade que frequenta.....	75
Quadro 9: Nível de escolaridade/género	76
Quadro 10: Centro responsável pela certificação	77
Quadro 11: Formas de conhecimento do processo de RVCC	81
Quadro 12: Formas de conhecimento do processo de RVCC	82
Quadro 13: Razões para a procura do Centro Novas Oportunidades	84
Quadro 14: Razões para a procura do Centro Novas Oportunidades	84
Quadro 15: Áreas de maior dificuldade durante o processo de RVCC.....	86
Quadro 16: Áreas de maior dificuldade durante o processo de RVCC.....	87
Quadro 17: Formação complementar por área de competência-chave	90
Quadro 18: Principais apoios recebidos do CNO ao longo do processo de RVCC.....	92
Quadro 19: Principais apoios dados pelo CNO ao longo do processo	92
Quadro 20: Apoio recebido por parte de outras Instituições ao longo do processo RVCC	94
Quadro 21: Apoio recebido por parte de outras instituições	94
Quadro 22: Tipo de apoio.....	95
Quadro 23: Apoio recebido após o processo RVCC.....	96
Quadro 24: Habilitações escolares antes do ingresso.....	97
Quadro 25: Certificação pretendida e obtida através do processo de RVCC	98

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

Quadro 26: Situação profissional no início do processo de RVCC	98
Quadro 27: Número de adultos que mudaram de actividade profissional e período em que ocorreu essa mudança.....	99
Quadro 28: Mudanças efectivas após a certificação através do processo de RVCC	100
Quadro 29: Influência do processo de RVCC nas mudanças realizadas.....	101
Quadro 31: Adultos certificados desempregados que encontraram emprego.....	102
Quadro 32:: Actividade profissional actual.....	103
Quadro 33: Apoio recebido por parte do Centro	108
Quadro 34: Conclusão de percursos formativos	109
Quadro 35: Importância e influência atribuída ao processo de RVCC	116
Quadro 36: Dimensões da importância e influência atribuída ao processo de RVCC.....	118
Quadro 37: Divulgação do processo de RVCC	120
Quadro 38: Recomendação a amigos, conhecidos ou familiares que fizessem o processo de RVCC	120
Quadro 39: Entrevistas semi-estruturadas: categorias e subcategorias	125
Quadro 40: Sub-categoria A1: Motivações pessoais	126
Quadro 41: Sub-categoria A2: Motivações profissionais.....	126
Quadro 42: Sub-categoria B1: Progressão na carreira	127
Quadro 43: Sub-categoria B2: Vencimentos auferidos	128
Quadro 44: Sub-categoria B3: Situação contratual.....	128
Quadro 45: Sub-categoria B4: Funções	130
Quadro 46: Sub-categoria C1: Nível/Grau de responsabilidade	131
Quadro 47: Sub-categoria C2: Nível/Grau de confiança.....	132
Quadro 48: Sub-categoria C3: Procedimentos	132
Quadro 49: Sub-categoria D1: Alterações ao nível das competências.....	133
Quadro 50: Sub-categoria E1: Alterações ao nível da auto-estima e realização pessoal	135
Quadro 51: Sub-categoria F1: Valorização em contexto profissional	136
Quadro 52: Sub-categoria F2: Valorização em contexto pessoal	137

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

Quadro 53: Sub-categoria G1: Projectos profissionais	138
Quadro 54: Sub-categoria G2: Projectos Pessoais	139
Quadro 55: Resumo de conclusões	144

Lista de Siglas e Acrónimos

ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ	Agência Nacional para a Qualificação, I. P
ANQEP, I. P	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P.
BC	Balanço de Competências
CE	Cidadania e Empregabilidade
CEF	Curso de Educação e Formação
CET	Curso de Especialização Tecnológica
CLC	Cultura, Língua e Comunicação
CNO	Centro Novas Oportunidades
CP	Cidadania e Profissionalidade
CQEP	Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional
CRSE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
CRVCC	Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
DGEP	Direcção-Geral de Educação Permanente
DGFV	Direcção-Geral de Formação Vocacional
EFA	Educação e Formação de Adultos
EP	Educação Permanente
ER	Educação Recorrente
GMEFA	Grupo de Missão para a o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos
INO	Iniciativa Novas Oportunidades
LC	Linguagem e Comunicação
MV	Matemática para a Vida
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PDP	Plano de Desenvolvimento Pessoal
PEI	Plano Estratégico de Intervenção
PNAEBA	Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
PPQ	Plano Pessoal de Qualificação

PRA	Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
PRODEP	Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
RVCC-PRO	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - Profissional
SIGO	Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa
SNRVCC	Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
STC	Sociedade, Tecnologia e Ciência
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UE	Unidade de Enumeração
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UR	Unidade de registo

Introdução

A temática da Aprendizagem ao Longo da Vida tem vindo a ocupar um lugar de destaque nos debates da sociedade contemporânea. Aprender ao longo da vida torna-se uma condição imperativa para a inclusão numa sociedade em permanentes mudanças.

Num mundo marcado pelas rápidas mudanças tecnológicas e científicas, económicas e, conseqüentemente, sociais, em que o conhecimento se difunde rapidamente, os espaços “tradicionais” da educação não respondem a todas estas mudanças. Atendendo a esta realidade, as experiências e os saberes adquiridos em contextos não formais e informais têm assumido um papel de destaque.

Tendo em conta a dimensão temporal da aprendizagem e a multiplicidade de espaços e contextos de aprendizagens, Nico refere que “a aprendizagem não tem fronteiras físicas, sociais, culturais ou institucionais. Na realidade, os conhecimentos que acumulámos, as capacidades e competências que edificámos ou as atitudes que desenvolvemos são o resultado dos episódios de aprendizagem que, ao longo de toda a nossa vida e em todas as suas dimensões, vamos concretizando.” (Nico, 2007, p.197).

Esta visão fundamenta a mudança de paradigma que se tem vindo a verificar ao longo dos últimos anos e que está na base dos dispositivos de reconhecimento de adquiridos experienciais.

A experiência de mais de seis anos como profissional de reconhecimento e validação de competências, aliada à necessidade de saber se o processo de RVCC teve ou não impactos na vida dos adultos certificados, resultou numa forte motivação para o desenvolvimento do presente estudo.

O intuito de aprofundar a temática dos impactos do processo de RVCC na vida dos adultos traduziu-se na seguinte questão de partida: *Que impactos se verificaram, a nível profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz, certificados através do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)?*

Assim, o estudo teve como objectivo avaliar os impactos da certificação obtida através do processo RVCC, na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz.

O presente estudo encontra-se dividido em duas partes. Tanto a primeira parte, Abordagem Teórica, como a segunda parte, Abordagem Metodológica, são compostas por três capítulos cada.

No primeiro capítulo, começámos por apresentar algumas das principais orientações políticas educativas internacionais, incidindo na transição do conceito de Educação Permanente para Aprendizagem ao Longo da Vida. Ainda no primeiro capítulo, fizemos uma abordagem aos documentos que considerámos serem os mais relevantes no âmbito das políticas educativas: o Livro Branco da Educação e Formação e o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida.

No segundo capítulo, tendo como referência a obra de Finger e Asún (2003), apresentámos as três correntes teóricas que definem a Educação e Formação de Adultos. Atendendo aos objectivos do estudo considerámos pertinente apresentar, também, os modelos educativos defendidos por Fernández (2006).

No terceiro capítulo, descrevemos a genealogia das políticas de educação e formação em Portugal e a génese do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Portugal. Apresentámos a estrutura do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e demos a conhecer um pouco da génese e evolução da Iniciativa Novas Oportunidades.

Atendendo à realidade que se vive hoje, não poderíamos deixar de referir o fim da Iniciativa Novas Oportunidades e a extinção dos Centros Novas Oportunidades. Como tal, no capítulo três, apresentamos as principais diferenças entre os extintos Centros Novas Oportunidades (CNO) e os recém-criados Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP).

No quarto capítulo, apresentámos o mapa dos procedimentos metodológicos a que recorreremos para a realização da presente investigação, onde justificámos o objecto de estudo, apresentámos a questão de partida, os objectivos gerais, a caracterização da

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

população e amostra, os instrumentos, os procedimentos metodológicos e as técnicas de análise de dados.

No quinto capítulo, avaliámos os impactos do processo de RVCC, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz, a partir de informações obtidas através de uma adaptação do Questionário das Novas Qualificações. Este instrumento foi criado no âmbito do Projecto de Investigação “As Novas Núpcias da Qualificação do Alentejo”, (PTDC/CPE-CED/104072/2008), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

No sexto capítulo, recorrendo a uma entrevista semi-estruturada, procurámos avaliar os impactos profissionais do processo de RVCC.

Por fim, apresentámos as conclusões do estudo, obtidas através da análise dos inquéritos por questionário e das entrevistas semi-estruturadas, procedendo-se, posteriormente, a uma triangulação, que nos possibilitou obter dados passíveis de comparação.

Ainda, nas conclusões, referimos algumas das limitações do estudo e apontámos futuras linhas de investigação.

Parte I- Abordagem Teórica

Capítulo 1- Aprendizagem ao Longo da Vida

“É porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com outros. Não teríamos ultrapassado o nível de pura adaptação ao mundo se não tivéssemos alcançado a possibilidade de, pensando a própria adaptação, nos servir dela para programar a transformação.”

Paulo Freire¹

O capítulo 1 do presente estudo tem como objectivo fazer uma reflexão acerca das principais orientações políticas educativas internacionais registadas na segunda metade do século XX, relativas à educação de adultos, tendo presente os referenciais educativos da educação permanente e da aprendizagem ao longo da vida.

Neste capítulo faremos, também, uma abordagem aos documentos que consideramos serem os mais relevantes no âmbito das políticas educativas: o *Livro Branco da Educação e Formação* e o *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*, publicados pela Comunidade Europeia, a partir do final dos anos 90, do século XX.

Procuramos, então, desta forma, reflectir acerca do trajecto percorrido pelo discurso político e ideológico da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Segundo a Comissão das Comunidades Europeias, a Aprendizagem ao Longo da Vida é: "toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego". (Comissão das Comunidades Europeias, 2001, p.10)

Nos últimos anos, o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida tem surgido com bastante intensidade nas diversas agendas políticas, porém este conceito não é recente.

A vida e a aprendizagem deveriam andar a par e passo. Nas palavras de Kallen esta ideia não é nova, pois conforme refere “remontando aos primeiros textos conhecidos que orientaram a humanidade. O Antigo Testamento, o Corão, o Talmude e muitos

¹ Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, p. 17.

outros livros sagrados são, a vários níveis, explícitos em relação à necessidade do homem aprender ao longo de toda a sua vida.” (Kallen, 1996, p. 17)

A década de sessenta promoveu vários debates e reflexões acerca do futuro da educação de adultos, estando, então, reunidas as condições para a definição de uma política geral de educação.

Como já referimos, apesar do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida não ser novo, entendemos que assumiu uma centralidade crescente nas agendas políticas das últimas décadas, coincidente com uma participação mais interventiva da União Europeia na área das políticas educativas.

As principais organizações intergovernamentais foram confrontadas com a necessidade de dar coerência aos seus programas e de delinear uma nova relação “entre a educação e a formação, por um lado, e as respectivas actividades nos domínios social, cultural e económico, por outro.” (Kallen, 1996, p. 18)

Neste contexto, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a União Europeia desenvolvem os três principais paradigmas da Aprendizagem ao Longo da Vida. Cada organização apresenta as suas próprias razões, no entanto, é de salientar que desenvolvem, praticamente, em simultâneo o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Em 1945 surge a Agência das Nações Unidas, UNESCO, após os cinquenta e um membros fundadores assinarem, em São Francisco, a Carta das Nações Unidas. A UNESCO dedicou especial atenção à educação de adultos, com enfoque principal na alfabetização e educação básica de adultos.

Segundo Finger e Asún (2003), as ideias fundadoras da educação de adultos defendidas pela UNESCO “cristalizam-se nos trabalhos de Edgar Faure *et al.* (1972); Paul Lengrand (1975); e R. H. Deve (1976). Mais recentemente, as obras de Paul Bélanger e Ettore Gelpi (1994) e Jacques Delors *et al.* (1997) aprofundam a mesma linha de pensamento.” (Finger & Asún, 2003, p. 30)

Numa perspectiva humanista, estes dois autores, ligados à Educação Permanente, são defensores de que a educação representa um esforço no sentido de harmonizar os diferentes momentos da formação, privilegiando a unidade, a globalidade e a continuidade do desenvolvimento do indivíduo.

Segundo Finger e Asún (2003): “(...) numa perspectiva de uma educação permanente, os processos de aprendizagem aparecem, sobretudo, como a estruturação articulada dos diferentes momentos experienciais do sujeito que permitem formalizar saberes implícitos e não sistematizados” (Finger & Asún, 2003, p. 109).

A UNESCO desenvolve, desde 1949, com periodicidade, as Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos, chamadas de CONFINTEAS, assumindo, desta forma, um papel de destaque na definição e operacionalização das políticas de educação de adultos, pois as orientações e estratégias são delineadas nestas conferências e passarão a fazer parte das agendas políticas dos países membros da organização.

A UNESCO organizou, até então, seis Conferências Internacionais sobre Educação, a I Conferência realizou-se em 1949, na Dinamarca; a II Conferência em 1960 no Canadá; a III Conferência em 1972, no Japão; a IV Conferência em 1985, em França; a V Conferência em 1997, na Alemanha e a VI Conferência em 2009, no Brasil.

A I Conferência realizou-se na Dinamarca, em Elsenaur, em 1949, sendo a temática central da conferência a educação popular. Tendo em conta o cenário histórico envolvente, atendendo que a 2ª Guerra Mundial era ainda uma realidade bastante presente, a educação de adultos passa a ser vista como elemento estruturante para a manutenção da paz, assim como para a preparação dos cidadãos para uma participação cívica e democrática.

Segundo Cavaco (2008), nesta Conferência: “A importância estratégica da educação de adultos é reconhecida. Porém, também se denota um discurso ainda muito vago sobre este domínio” (Cavaco, 2008, p.48).

A II Conferência realizou-se no Canadá, em Montreal, em 1960, nesta conferência, reconheceu-se a educação de adultos como elemento estratégico dos sistemas educativos dos países membros. Esta conferência assentou na premissa da relação entre educação de adultos e o desenvolvimento dos países. Segundo Finger e Assún (2003):

“a UNESCO clarificou a sua perspectiva: a educação, a ciência e a cultura deveriam agora, ser claramente postas ao serviço (político) do desenvolvimento dos países (em desenvolvimento) e dos povos”. (Finger & Assún, 2003, p.28)

Cavaco (2008) refere que esta II Conferência “convida os governos a considerarem a educação de adultos não como o apêndice, mas como parte integrante dos seus sistemas nacionais de educação” (UNESCO, 1960, p.31, citado por Cavaco, 2008, p.48).

A III Conferência realizou-se no Tóquio, no Japão, em 1972, e pretendeu sensibilizar os estados membros para a simbiose entre educação de adultos e desenvolvimento. Nesta conferência surge o conceito de educação permanente, no entanto ele apareceu, pela primeira, vez nos finais do século XVIII, no relatório Condorcet.

Segundo Cavaco (2008) o conceito de educação permanente surge no relatório da Conferência 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, p. 44, citado por Cavaco, 2008, p.49).

Canário (2006), refere que: “O movimento da educação permanente, sob os auspícios da UNESCO, afirmou, no início dos anos setenta, o primado da pessoa e do “aprender a ser”, propondo uma concepção de aprendizagem como algo de global e contínuo que ocorre em todos os tempos e lugares.” (Canário, 2006, p.200)

Nas palavras de Finger e Assún (2003) a educação permanente tem como ideia nuclear: “criar uma sociedade em que todos estejam sempre a aprender.” (Finger & Assún, 2003, p.30). A educação permanente surge, assim, como resposta a vários desafios que as sociedades estavam a enfrentar. Na opinião dos autores a educação permanente, enquanto projecto político, é um meio para a “humanização do desenvolvimento”.

Na mesma óptica Freire refere que: “a Educação Permanente não surge por acaso nem por obra voluntarista de educadores, mas como resposta necessária a certos problemas das sociedades capitalistas avançadas” (Freire, 1984, p.16, citado por Cavaco 2008, p. 69).

Segundo a UNESCO, a aposta em matéria de educação tem que ser equitativa ao progresso em matéria de ciência, tecnologia e indústria. A UNESCO apresenta, assim, os 3 aspectos que diferenciam a educação permanente da tradicional. A educação tradicional é, nas palavras de Finger e Assún (2003): “elitista, teórica, abstracta e afastada da experiência” é conservadora e separa desumanamente a racionalidade da criatividade. Em contrapartida a educação permanente “é popular, sem selecção ou barreiras e próxima da realidade e da experiência (...) propõe uma relação de ensino democrático” e defende que “não se fará um desenvolvimento humanizado sem que a arte e a tecnologia se integrem verdadeiramente”.(Finger & Assún, 2003, p.32)

Podemos, então, dizer que a UNESCO define a educação permanente como sendo algo que está em todo o lado, onde a vida é a principal fonte de aprendizagem, devendo estar acessível a todos, ser flexível e dinâmica, procurando melhorar a qualidade de vida dos indivíduos, em suma, podemos entender a educação permanente como um movimento social.

Em 1972, a UNESCO publica, o *Relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação*, conhecido por Relatório Faure, intitulado *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. O relatório foi elaborado por uma comissão de trabalho, presidida por Edgar Faure, ex-ministro da educação em França e constitui uma mudança dos paradigmas existentes na educação, pois defende a ideia de uma educação integral. Na opinião de Cavaco (2008), as novas orientações, daí decorrentes, não procuram, “compensar deficiências e satisfazer aprendizagens mínimas, mas estão assentes num projecto em que se quer desenvolver ao máximo as potencialidades de cada um” (Fernández, 2006, p.60, citado por Cavaco, 2008, p.63).

A IV Conferência realizou-se em Paris, França, em 1985, mantendo a centralidade da temática da educação permanente.

Segundo Cavaco (2008) “entre a I Conferência e a IV Conferência se regista um discurso de continuidade. No entanto, a V Conferência marca uma clara ruptura com o discurso anterior.” (Cavaco, 2008, p.51)

A V Conferência realizou-se em Hamburgo, Alemanha, em 1997. A Aprendizagem ao Longo da Vida assume nesta conferência um papel central. Segundo Cavaco (2008) esta conferência promoveu mudanças de conceitos, passando a utilizar-se:

- “o conceito de aprendizagem ao longo da vida, enquanto, nas Conferências anteriores se falava de educação permanente;
- o termo educação e formação de adultos quando antes apenas se falava em educação de adultos;
- o termo competências quando nos relatórios anteriores se falava, sobretudo, de saberes e conhecimentos.” (Cavaco, 2008, p. 71)

Ainda segundo Cavaco (2008), as transformações nas políticas de educação de adultos tornam-se bastante evidentes a partir da V Conferência, transformações, essas, que foram influenciadas pelas orientações políticas da União Europeia, nomeadamente pelo livro *Educação, Um Tesouro a Descobrir*, de 1996, de Jacques Delors, “que se pode considerar o documento fundador desta nova orientação educativa.” (Cavaco, 2008, p.71)

É, também, na V Conferência que é abordada a temática do reconhecimento de adquiridos experienciais.

A VI Conferência realizou-se em Belém do Pará, Brasil, em 2009 e mantém a mesma linha de pensamento da Conferência anterior, em que a educação de adultos está inserida na aprendizagem ao longo da vida.

Alguns autores, nomeadamente Lima e Cavaco manifestam desagrado no enfoque excessivo dado às vertentes da empregabilidade e competitividade económica, relegando para segundo plano a concepção democrática e humanista da educação de adultos. Os autores criticam, ainda, a excessiva responsabilidade atribuída ao indivíduo no seu processo de formação, assumindo o Estado um papel secundário e “exigindo às pessoas uma postura de responsabilização, mesmo que não estejam reunidas as condições necessárias e suficientes para que tal ocorra.” (Cavaco, 2008, p.76)

Na VI Conferência é dado destaque aos dispositivos de validação das aprendizagens não formais e informais. O relatório da UNESCO defende que se devem:

“(…) desenvolver referenciais de reconhecimento, validação e acreditação de todos os resultados da aprendizagem, incluindo aqueles adquiridos através da aprendizagem não formal e informal”, e encarrega os Estados-membros de “desenvolver e melhorar estruturas e mecanismos para o reconhecimento de todas as formas de aprendizagem, estabelecendo critérios de equivalência” (UNESCO, 2009, p.1, citado por Anibal, 2013, p. 9)

Em jeito de conclusão, podemos, então, verificar a mudança de paradigma presente nas duas últimas Conferências, onde se verifica uma progressiva valorização da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Por outro lado, a OCDE, enquanto organismo intergovernamental, apresenta um discurso sobre a Aprendizagem ao Longo da vida bastante centrado nas questões económicas e de coesão social. Não poderíamos deixar de citar as palavras de Kallen (1996), responsável pelo trabalho *Recurrent Education: a strategy for lifelong learning* com Bengtsson em 1973 e que refere que:

“Na linha da missão global da OCDE, a educação contínua tinha uma forte conotação económica. Permitiu reunir a educação formal inicial e a educação de adultos e a formação no trabalho num único enquadramento político, cujos objectivos se relacionavam com um conjunto de objectivos educacionais, económicos e sociais comuns. A possibilidade de uma relação mais flexível entre a educação e a formação por um lado, e o trabalho, por outro, o que permitiria sintonizar a educação e a formação com as necessidades individuais e do mercado de trabalho, era considerado como um dos principais resultados.” (Kallen, 1996, p. 20)

A OCDE reconhece, também, a relevância dos processos de reconhecimento e validação da aprendizagem não formal e informal, atendendo ao seu possível contributo para o desenvolvimento económico e coesão social. Recentemente, a OCDE fez um estudo sobre a implementação de dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens não formais e informais em 23 países, publicando posteriormente o relatório intitulado *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*.

Segundo Aníbal (2013), o discurso de incentivo, por parte da OCDE, à integração do reconhecimento da aprendizagem não formal e informal nas agendas políticas assenta numa visão económica e de empregabilidade, pois entende o reconhecimento da

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

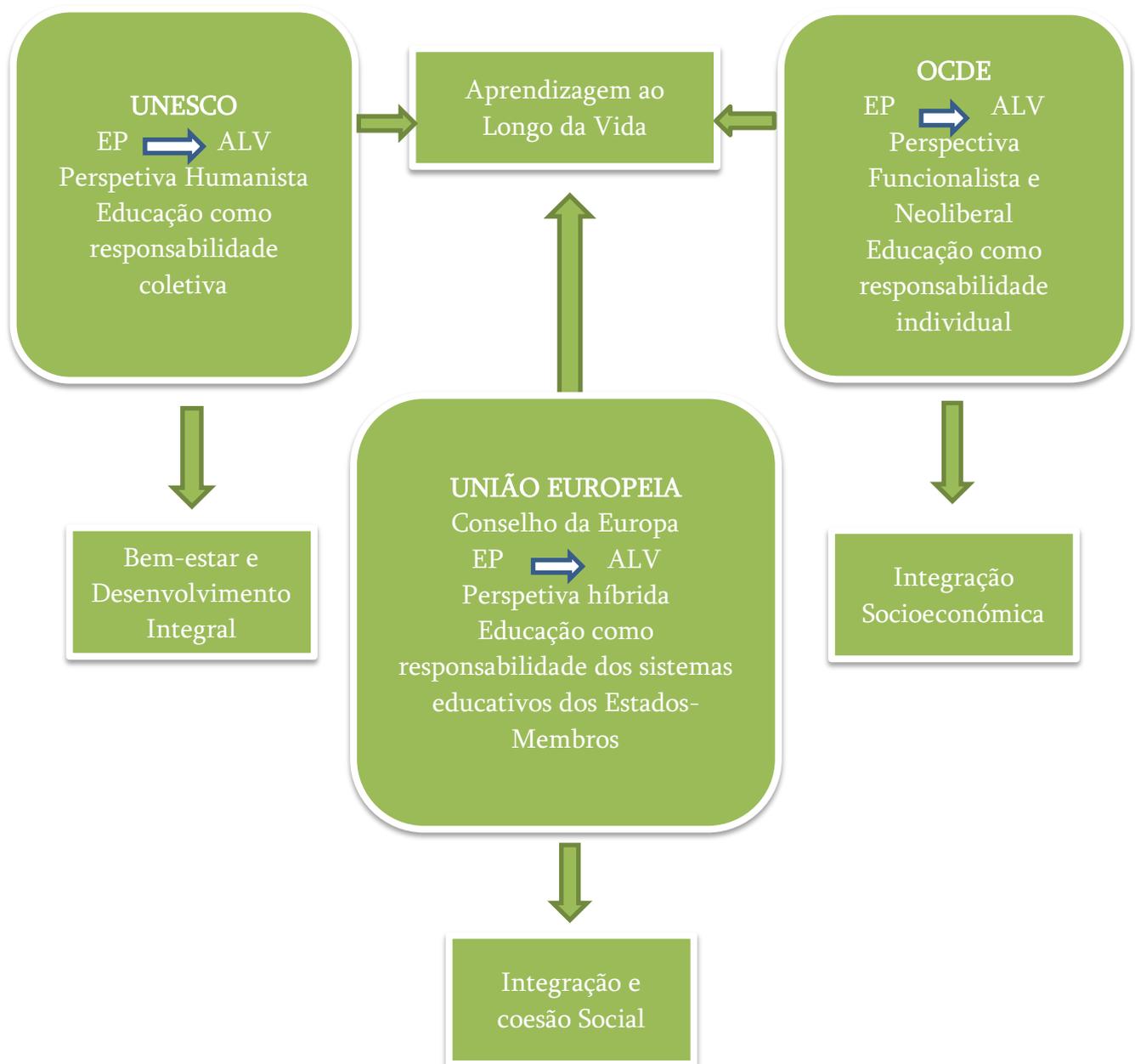
aprendizagem não formal e informal como uma forma “mais rápida, eficiente e barata de as pessoas completarem a educação formal, sem terem de se envolver em cursos relativamente os quais já dominam os conteúdos” (OCDE, 2010, citado por Aníbal, 2013, p.10).

Relativamente ao Conselho da Europa, este introduz, nos anos sessenta, o tema da educação permanente. Segundo Kellen (1996): “Os três princípios ou “fundamentos” da nova política do Conselho da Europa eram a “igualização”, a “participação” e a “globalização” (Kallen, 1996, p.18). O Conselho da Europa esperava, desta forma, que a educação permanente promovesse a igualdade de oportunidades no que diz respeito à educação.

“Assim, enquanto os programas do Conselho da Europa e da UNESCO se sustentavam nos valores universais de paz, igualdade, interculturalidade, diversidade e direitos humanos, isto é, numa visão humanista da educação, a OCDE, pela sua natureza e também pela sua história, centrou-se nos benefícios e potencial económico da educação e na sua vertente funcionalista.” (Centeno, 2011, citado por Barros, 2013, p.20)

Para uma melhor percepção da apropriação do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida pelas diferentes organizações intergovernamentais, segue-se um Fluxograma resumo.

Figura 1: Apropriação do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida pelas principais Organizações Intergovernamentais.



Legenda: EP- Educação Permanente; ER- Educação Recorrente; ALV- Aprendizagem ao Longo da Vida

Fonte: Barros, 2013, p. 21

Podemos, então, concluir que a UNESCO apresenta a Aprendizagem ao Longo da Vida como condição fundamental para o bem-estar das pessoas, sendo a educação uma responsabilidade colectiva. A OCDE apresenta uma visão economicista da

Aprendizagem ao Longo da Vida e o Conselho da Europa entende que a Aprendizagem ao Longo da Vida é fundamental para a integração social.

1.1- Linhas de orientação para a educação e formação

Na última década, foram produzidos alguns documentos que definiram as linhas de orientação para educação e formação, nomeadamente o Livro Branco sobre a educação e a formação, *Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva*, publicado em 1995 pela Comissão Europeia e o *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*, elaborado no ano 2000 pela Comissão Europeia, no âmbito da Cimeira de Lisboa ou Estratégia de Lisboa.

1.1.1- O Livro Branco, sobre a Educação e Formação, Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva

O Livro Branco sobre a educação e a formação, lançado em 1995 pela Comissão Europeia, tem como objectivo definir e traçar as linhas orientadoras relativas à educação e formação, atendendo às mudanças que se vivem na nossa sociedade, nomeadamente: i) o advento da sociedade da informação; ii) a mundialização da economia e o aumento da competitividade a nível mundial; iii) a rápida evolução científica e tecnológica.

Segundo Pires (2002), o Livro Branco “procura por um lado identificar os desafios emergentes no domínio da educação/formação, no contexto europeu, e, por outro, delinear orientações e linhas de acção que contribuam para o desenvolvimento da qualidade destes sistemas.” (Pires, 2002, pp.50-51)

O Livro Branco propõe orientações para a acção, apresentando cinco objectivos prioritários:

- Fomentar a aquisição de novos conhecimentos;
- Aproximar a escola e a empresa;
- Lutar contra a exclusão;
- Promover o plurilinguismo, através do domínio de três línguas comunitárias;

- Assegurar a igualdade de tratamento entre o investimento físico e o investimento em formação.

No que diz respeito ao reconhecimento de aprendizagens adquiridas pela experiência em contextos não formais e informais, o Livro Branco sugere a criação de um “cartão pessoal de competências” onde fossem registadas as competências adquiridas, nomeadamente nas áreas da informática e línguas estrangeiras.

Lima (2005) apresenta uma visão bastante crítica em relação às directrizes apresentadas pelo Livro Branco, que segundo o autor: “insistia com clareza na «empregabilidade individual», na necessária «capacidade de adaptação», na complementaridade das escolas e das empresas como «lugares de aprendizagem», na urgência de «investir em competências». A «empregabilidade» transformou-se no substituto da «educabilidade» (...)” (Lima, 2005, p.71). Lima crítica o facto da educação estar a ser apresentada como variável económica e como pura adaptação aos imperativos da economia informacional e global opondo-se a uma educação humanista e crítica, orientada para a solidariedade e o bem comum.

Como já havíamos referido anteriormente, Lima é um dos autores que critica esta concepção economicista que molda a Aprendizagem ao Longo a Vida, num artigo intitulado: *Do aprender a ser à aquisição de competências para competir: adaptação, competitividade e performance na sociedade da aprendizagem*, Lima cita Boshier que, ironicamente, refere que: “Se a educação ao longo da vida era um instrumento para a democracia, a aprendizagem ao longo da vida está quase inteiramente preocupada com a caixa registadora”. (Boshier, 1998, p.5, citado por Lima, 2004, p.13)

Pires (2002), também apresenta uma visão crítica em relação às linhas directrizes do Livro Branco, afirmando que: “A excessiva responsabilização dos indivíduos na gestão das suas oportunidades de aprendizagem pode desta forma contribuir para o reforço e agravamento das desigualdades existentes.” (Pires, 2002, p. 67).

Podemos, então, concluir que o Livro Branco aponta a educação e formação como meios de aumentar a competitividade económica e promover o emprego, e, também, fomentar o combate à exclusão social.

1.1.2- O Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida

Outra das publicações marcantes no domínio da educação de adultos é o *Memorando Sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* que surge na sequência do Conselho Europeu de Lisboa, no ano 2000, em que os Estados subscritores se propõem, através da aprendizagem, a “alcançar um crescimento económico dinâmico, reforçando simultaneamente a coesão social”. (Comissão Europeia, 2000, p. 6)

Segundo o Memorando, a Europa entrou na Era do Conhecimento e, como tal, a “aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento”. (Comissão Europeia, 2000, p. 3)

Nesse documento, defende-se que os objectivos de uma estratégia global e coerente de aprendizagem ao longo da vida para a Europa deve:

- garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento;
- aumentar visivelmente os níveis de investimento em recursos humanos, a fim de dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa - os seus cidadãos;
- desenvolver métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida;
- melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não-formal e informal;
- 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;
- 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.” (Comissão Europeia, 2000, p. 4)

Mais de 12.000 cidadãos foram consultados para a realização do *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*, como resultado dessa consulta, evidenciam-se, nas palavras de Pires (2000), “reservas relativamente ao enfoque excessivo da dimensão do emprego e do trabalho na aprendizagem ao longo da vida; procurou-se reforçar a integração de aspectos mais latos e abrangentes – tais como a dimensão cultural e espiritual da aprendizagem.” (Pires, 2002, p.63)

Apesar de o Memorando seguir a linha de pensamento do Livro Branco, acaba por introduzir uma “nova perspectiva de aprendizagem”, onde se diluem as fronteiras entre educação e formação e onde é reconhecida a “importância dos contextos não-formais e informais na aprendizagem dos adultos” (Pires, 2002, p. 65)

Procurámos, ao longo deste capítulo, dar a conhecer um pouco da genealogia da Aprendizagem ao Longo da Vida. Como verificámos, ao longo dos últimos anos, muitas foram as transformações sentidas na área da educação e formação, nomeadamente a passagem do modelo de “qualificação” para o de “competência”. Segundo Canário (2012), em menos de trinta anos passou-se de uma “visão social e humanista da educação permanente” para uma visão “económica e realista da produção de competências (...).” (Carré & Caspar, 1999, p. 7 citado por Canário, 2012, p.6)

Alguns autores defendem que a tónica passou do conceito de “promoção social” para o conceito de “empregabilidade”. As políticas e práticas da Educação de Adultos passaram a ser subordinadas às necessidades de uma Europa que se pretendia mais competitiva.

Segundo Lima (2005), a tendencial evolução de uma lógica de “educação popular” para uma lógica de “gestão de recursos humanos” que caracteriza a realidade internacional, marca, também, a realidade portuguesa.

Sintetizando, a concepção de aprendizagem expressa pelos diferentes organismos governamentais e documentos sofreu alterações, verificando-se uma ruptura com os antigos modelos de educação e formação, passando a ser entendida como um processo que não é específico de uma determinada faixa etária ou categoria social. A

Aprendizagem ao Longo da Vida passa a ter em consideração não apenas as diferentes categorias etárias e sociais, mas também as múltiplas situações e contextos que possibilitam e desenvolvimento e aquisição de competências.

1.2. - Aprendizagens formais, não formais e informais

Tal como podemos verificar, a diferenciação dos contextos em que ocorrem as aprendizagens está presente no *Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida* e é determinante para que possamos compreender os processos de reconhecimento dos adquiridos experienciais.

A escola assumiu, durante muito tempo, um papel central, único e insubstituível, era vista como o único meio possível para aprender e apenas aos sistemas educativos formais era reconhecida importância. Esta centralização nas aprendizagens formais explica a omissão das aprendizagens não-formais e informais.

Canário (2006), chama a atenção para o facto de todos estamos condenados a aprender, no entanto a maior parte do que aprendemos não foi aprendido na escola, “sendo esta, na sua forma moderna, uma invenção histórica muito recente, pela qual passou uma parte ínfima da humanidade.” (Canário, 2006, p.196)

Finger e Asún (2003), na obra *A Educação de Adultos numa Encruzilhada, Aprender a nossa saída*, apresentam as concepções de Ivan Illich sobre a educação de adultos, segundo os autores a originalidade de Illich reside na aplicação à educação da sua crítica ao processo de institucionalização, pois segundo ele, à escola foi atribuído, pelo Estado, o monopólio institucional da educação, com isto concluía-se que a aprendizagem apenas poderia resultar da escolarização, desvalorizando todas as outras formas de aprendizagem. Para Illich, a educação de adultos “é a única alternativa a este estado da situação” porém, “a educação de adultos, tal como ele a define não é só para adultos”, é uma alternativa a todo o domínio da educação, é sinónimo de aprendizagem. (Finger & Asún, 2003, pp.22-23)

Apesar de alguns pontos divergentes na concepção da Aprendizagem ao Longo da Vida, por parte dos autores e, também, das organizações intergovernamentais, existe um ponto

comum, a ideia que o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida está, indissociavelmente, relacionado com o “tempo” e os “vários contextos”. A Aprendizagem deve, neste sentido, perdurar no tempo e percorrer todas as dimensões da vida. Este percurso paralelo e concomitante entre Aprendizagem e as diferentes dimensões da vida remete-nos para a complementaridade das aprendizagens a nível formal, não-formal e informal. Segundo Nico *et al* (2008):

“(i) a aprendizagem formal é a que decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos e onde se verifica uma “estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação” (Canário, 1999, citado por Cavaco, 2002, p 29.);

(ii) a aprendizagem não-formal “não conduz a certificados formais e pode ocorrer no local de trabalho (...) organizações ou serviços (...) (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado...)”; (Leitão et al, 2001: 8) e constitui “a única forma de aprendizagem da maioria dos adultos” (Correia & Cabete. 2002: 45);

(iii) a aprendizagem informal é uma aprendizagem não organizada, intencional ou não, ocorrendo em “situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais (...) correspondendo a situações pouco estruturadas e organizadas” (Canário: 1999, citado por Cavaco, 2002: 29).”

Segundo Canário (2006), é a partir da segunda metade do século XX, no período após a 2ª Guerra Mundial, que os processos não formais ganham visibilidade, sendo que “o reconhecimento e a valorização dos processos e dinâmicas educativas não formais e informais é uma aquisição que nasce do interior do campo da formação de adultos (...)”. (Canário, 2006, pp.197-198)

Canário (2006) defende que o reconhecimento e a valorização dos processos educativos não formais assenta na ideia basilar de que “o património experiencial de cada um representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens”, sendo que as pessoas “aprendem com e através da experiência” e que “não é sensato pretender ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem.” (Canário, 2006, p. 198)

Entendemos, que as modalidades de aprendizagem, anteriormente caracterizadas, só fazem sentido numa perspectiva de coexistência, de forma isolada, nenhuma é suficientemente significativa, sendo que todas elas são imprescindíveis. Segundo

Cavaco (2003) a aprendizagem deve ser vista numa perspectiva global, onde as aprendizagens formal, não-formal e informal se apresentam complementares entre si. Desta forma a “educação será permanente, não se conhecerão mais lugares, nem tempos privilegiados, cada um será educando e educador, não haverá fronteiras entre educação formal e não formal, a educação inicial e permanente” (Gelpi, 1991, p.71 citado por Cavaco, 2003, p. 130)

A aprendizagem deve, então, ser vista numa perspectiva sistémica e de desenvolvimento ao longo da vida. Segundo Pires (2005): “Aprender ao longo da vida (*life long*) e em diferentes contextos da vida (*life wide*), tornam-se, assim, duas marcas inseparáveis do modo como actualmente tendem a ser perspectivados os processos de aprendizagem.” (Pires, 2005, p. 289)

Podemos, então, verificar que as políticas educativas dos últimos anos têm sido conduzidas, tendo como foco principal a Aprendizagem ao Longo da Vida. Segundo o estudo *Aprendizagem ao longo da vida: um desafio para comunidades educadoras – uma proposta de atuação*, da responsabilidade da Agência Nacional para a Qualificação, I.P:

“Portugal tem contado com o apoio do cofinanciamento comunitário para empreender uma política pública consistente neste domínio, especialmente desde o ano 2000, criando novas linhas de serviço e estruturas, diversificando e modularizando formações e certificações e assumindo programas e iniciativas que guiaram, pela definição de metas (e pela consistência de apoios orientados para a prossecução destas), durante períodos determinados, o esforço de qualificação dos portugueses.

A Iniciativa Novas Oportunidades é o exemplo mais recente e paradigmático, pela amplitude e escala obtidas, da atenção dada a esta matéria por Portugal, no período 2005-2011”. (Valente *et al*, 2012, p. 8)

Conscientes que a Aprendizagem ao Longo da Vida não se esgota na iniciativa pública, mas atendendo ao objectivo do presente estudo, apresentamos no Capítulo 3, do presente estudo, um olhar mais atento à Iniciativa Novas Oportunidades.

Capítulo 2- Correntes teóricas da Educação e Formação de Adultos

“A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”

John Dewey

Pretendemos, ao longo do Capítulo 2, dar a conhecer um pouco sobre as correntes teóricas que definem a Educação e Formação de Adultos, conscientes que este é um processo pessoal e selectivo, que procura ir de encontro aos objectivos definidos no presente trabalho, muito ficará por referir.

Atendendo a um novo paradigma emergente têm-se vindo a desenvolver diversas teorias, segundo Finger e Asún (2003) elas podem organizar-se em três escolas de pensamento: Pragmatismo, Humanismo e Marxismo.

A escola de pensamento **Pragmatista** defende que as ideias apenas têm relevância desde que sejam instrumentos utilizados para a resolução de problemas. John Dewey integra a corrente pragmática, critica os métodos utilizados na educação, uma vez que estes se limitam a técnicas de memorização e transferência de conhecimento, propõe novas técnicas pedagógicas, surgindo desta forma uma nova filosofia, a Escola Nova ou Escola Progressista, centrada na experiência.

Na perspectiva de Dewey a educação não se podia restringir ao ensino de algo acabado, deveria ser um saber e uma habilidade adquiridos e integrados na vida social. Entende a educação como instrumento para a reconstrução da sociedade.

Segundo Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano, não há limites para a aprendizagem e defende a não separação entre teoria e prática, espírito e realidade, razão e prática. Dewey defende a capacidade humana de plasticidades, acredita que os seres humanos têm a capacidade de se moldarem ao ambiente que os envolve de acordo com as suas necessidades, esta plasticidade é o equivalente à aprendizagem. Dewey defende, ainda, que a aprendizagem individual existe mas fica incompleta se não se estabelecer uma relação com a comunidade, ou seja, o indivíduo só é um conceito significativo quando parte integrante da sociedade em que se insere.

Tendo em conta as posições de Dewey não poderíamos deixar de referir alguma proximidade entre elas e as posições de Vygotsky, uma vez que o psicólogo concebia o conhecimento e o seu desenvolvimento como um processo social, integrando, também ele, os conceitos de sociedade e indivíduo. Tanto Dewey como Vygotsky concebiam o conhecimento e o desenvolvimento como um processo social, defendem, ainda que o conhecimento adquirido pela educação deve fazer parte integrante do quotidiano, evidenciando uma inter-relação entre ensino e prática quotidiana, já que, como defende Vigotsky, o meio social é determinante para a constituição do indivíduo.

A tradição pragmatista tomou duas direcções diferentes: a abordagem da aprendizagem experiencial da qual são representantes Kurt Lewin, David Kolb, Chris Argyris e Donald Schön e o interaccionismo simbólico que influenciou Peter Jarvis e Jack Mezirow.

A aprendizagem experiencial foca-se no desenvolvimento do adulto, em especial no factor profissional. Segundo David Kolb, a profissionalidade é um percurso permanente de aprendizagens, desde que o indivíduo se possa apropriar das suas experiências profissionais. O autor defende que o homem é um ser integrado no meio natural e cultural, capaz de aprender a partir das suas experiências; mais precisamente, da reflexão consciente sobre as mesmas.

O modelo de aprendizagem experiencial, anteriormente referido, revela-se elemento estruturante do presente estudo, uma vez que o actual conceito de “reconhecimento de adquiridos” remonta à tradição de aprendizagem experiencial.

Outra das teorias apresentadas por Finger e Asún (2003) é o **Humanismo**. Esta teoria teve a sua origem na psicologia humanista e apresenta-se como uma alternativa ao behaviourismo ou à psicanálise, defendendo o “controlo de cada um sobre o seu próprio destino”.

Segundo os autores, a essência do pensamento humanista estão sintetizados na obra de Abraham Maslow, em que subjaz “a ideia de que a motivação humana está relacionada com a satisfação de necessidades, sendo a auto-realização a mais fundamental das necessidades”.

O humanismo propõe que o foco de atenção se volte para o ser humano na sua totalidade, considerando-o como uma entidade complexa de natureza biológica, psicológica e que vive em sociedade. Acredita que o ser humano se organiza enquanto um *self*, desenvolvendo o autoconceito e a percepção de si.

Um dos principais representantes das teorias humanistas foi Carl Rogers, que aplicou à educação princípios da psicologia clínica. Carl Rogers concebe o ser humano como fundamentalmente bom e curioso, que, porém, precisa de ajuda para poder evoluir. Eis a razão da necessidade de técnicas de intervenção facilitadoras.

O pensamento de Roger assenta em 3 premissas: o ser humano é fundamentalmente bom, tem uma motivação intrínseca para o autodesenvolvimento e a activação do potencial de cada um reside no seu interior e depende do ambiente que o rodeia. Podemos, então dizer, que humanismo evidencia a singularidade da existência humana, em particular da liberdade humana, e da possibilidade de autodesenvolvimento.

Outro dos nomes ligados à psicologia humanista é Malcolm Knowles, associados a ele surgem conceitos como “facilitação” ou aprendizagem “autodirigida”. O conceito de aprendizagem autodirigida pressupõe que o aprendente sente a necessidade de aprender e ao facilitador cabe a função de clarificar as suas necessidades. Neste sentido verifica-se uma pro-actividade do aprendente em relação à aprendizagem.

Centrando o **Marxismo** na educação de adultos, esta teoria oferece uma “análise científica da realidade social”. Segundo a teoria marxista da educação esta está ligada não só ao desenvolvimento material do mundo e interesses de classe, mas, também, tem um papel político e transformador social, uma práxis libertadora capaz de uma mudança de mentalidade e construção de uma nova ordem social.

A teoria crítica, mais recentemente conhecida como pedagogia crítica, foi a escola que mais contribuiu para o discurso marxista. A pedagogia crítica propõe uma educação próxima da realidade económica e sócio-cultural, onde o ensino pressupõe uma acção transformadora da realidade. Sustenta a ideia de que o conhecimento está comprometido com a emancipação das pessoas, com a liberdade intelectual e política. Neste sentido, a educação promove uma análise crítica do contexto em que as pessoas vivem.

Tendo como referência a obra de Finger e Asún (2003), *A Educação de Adultos numa Encruzilhada*, apresentámos as três correntes teóricas que definem a Educação e Formação de Adultos, porém, e atendendo ao enquadramento do presente estudo, não poderíamos deixar de fazer menção aos modelos educativos defendidos por Fernández (2006).

Como podemos verificar ao longo dos capítulos anteriores, a partir dos anos 70, surgiu um novo paradigma na educação e formação de adultos e a nova realidade sociológica impõe novos modelos de aprendizagem para adultos. Segundo Fernández (2006), “Nos anos setenta e oitenta delinea-se um novo caminho em direcção a uma sociedade da aprendizagem permanente onde o referente já não é a escola, mas sim a vida (...)” (Fernández, 2006, p. 14)

Na opinião de Fernández (2006), o século XXI está a assistir a uma procura significativa de formação por parte de pessoas adultas, verificando-se, desta forma, a existência de diferentes modelos educativos para satisfazer esta necessidade de formação. Segundo o autor, podemos encontrar três modelos educativos: o modelo receptivo alfabetizador; o modelo dialógico social e o modelo económico produtivo. Ao longo deste capítulo, focar-nos-emos nos últimos dois modelos, atendendo à sua relevância para o presente estudo.

É nas últimas décadas do século XX que surge o **modelo Dialógico Social**, este modelo foi analisado por autores como Oscar Medina, 1997; Agustín Requejo, 2003 e pelo grupo CREA (Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades) da Universidade de Barcelona. O modelo dialógico baseado numa dinâmica de interactividade, visa uma intervenção reflexiva e crítica na sociedade e pretende promover o desenvolvimento de capacidades que facilitem a resolução de problemas do dia-a-dia. Por outras palavras, pretende-se dotar os adultos de ferramentas para a construção crítica dos seus percursos de vida, prepará-los para interagirem em contexto privados, assim como em contextos mais amplos como a própria comunidade, pois segundo Fernández:

“Perante todas estas procuras de coesão social, a formação contínua deve focar-se necessariamente na aprendizagem de novas formas de participação e de integração

social, às quais o modelo social e dialógico da educação de pessoas adultas está a querer responder.” (Fernández, 2006, p.64).

Segundo o modelo social todas as pessoas têm potencialidade para aprender, defendendo, desta forma, que os programas formativos deveriam estar ao serviço das necessidades educativas e não ao contrário.

O modelo dialógico social, como modelo de educação de adultos, assenta na necessidade da tomada de consciência da importância da aprendizagem, assim como na ideia que os adultos aprendem ao longo da vida, com as experiências e com as teias de relações que vão desenvolvendo.

Dados os pressupostos de actuação subjacentes às práticas associadas a este modelo, podemos verificar que este modelo valoriza o reconhecimento dos adquiridos experienciais que poderão ser ponto de partida para novas aprendizagens, procurando que os adultos desenvolvam ao máximo as suas potencialidades, promovendo, desta forma, uma adaptabilidade aos contextos sociais em que o adulto se insere.

Atendendo a que o conhecimento é elemento intrínseco na vida social e laboral, o modelo dialógico social chama a atenção para o facto de empreender, significar participar em modelos de aprendizagem.

O Modelo dialógico social chama, ainda, a atenção para a importância do diálogo entre os intervenientes no processo de aprendizagem, promovendo a partilha e a aprendizagem entre os vários intervenientes. Tal como refere Fernández:

“As pessoas participantes [da aprendizagem] não são receptoras que não reflectem sobre as explicações dos professores, mas que adoptam uma atitude crítica e contribuem com as suas experiências e com o que sabem. No espaço de aprendizagem confluem, em igualdade de condições, o que o professor sabe, devido à sua formação, e o que as pessoas adultas sabem, devido à sua experiência, enriquecendo-se mutuamente, potenciando a participação e aprendendo em conjunto [...]. Neste sentido, o professor não tem nenhum poder no grupo, só tem a autoridade do seu saber, do seu saber-fazer e o saber auxiliar o grupo a aprender (Fernández, 2006, pp.61-62).

Podemos concluir que o modelo dialógico social é caracterizado pela centralidade dada à consciência crítica, à reflexão e à participação, sendo função do agente educativo reconhecer, dinamizar e potenciar toda a aprendizagem feita pelo adulto ao longo da sua vida.

Passamos de seguida à apresentação do **modelo do Capital Humano**, um dos modelos educativos apresentados por Fernández (2006).

Segundo Fernández (2006): “Alguns dos estudos mais apreciados sobre o capital humano (De la Fuente e Ciccone, 2002; De la Fuente, 2003) demonstram que os níveis de formação são uma chave determinante da produtividade, da qualidade de vida dos cidadãos e da coesão social.” (Fernández, 2006, p.69)

A teoria do Capital Humano assenta no pressuposto de que a educação deve ser vista numa perspectiva de investimento, a educação deve ter um retorno, não apenas individual, mas colectivo. A educação assume, neste caso, um papel de catalisador para o desenvolvimento económico dos estados. Segundo Cavaco (2008), “o modelo económico produtivo é orientado para a formação da população activa e para o desenvolvimento de competências consideradas fundamentais no sector produtivo.” (Cavaco, 2008, p. 47)

A teoria do Capital Humano surge no chamado Período Desenvolvimentista, onde o desenvolvimento científico e tecnológico associado a um investimento na educação contribuiriam para uma sociedade mais rica e desenvolvida.

Esta teoria é anterior aos anos 70, porém a crise do petróleo no início dos anos 70 coloca em questão esta teoria. Começa-se a questionar o modelo desenvolvimentista. Surge então uma preocupação humanista, ou seja, uma preocupação em “humanizar o desenvolvimento” (Finger & Asún, 2003). A “humanização do desenvolvimento” é protagonizada pela UNESCO origina o movimento da educação permanente.

Como podemos verificar, após os anos 70, este modelo foi colocado em causa e bastante criticado, as organizações governamentais e os vários documentos apresentam alternativas sustentáveis a este modelo, no entanto, e como podemos ver pelas posições crítica-construtivas de alguns estudiosos, nomeadamente Licínio Lima e Rui Canário, continuamos dominados por ele.

A situação económica e política que domina a Europa, onde se luta contra o desemprego e onde a competitividade é palavra de ordem, a responsabilidade da aprendizagem passou para o indivíduo, de modo a manter a sua empregabilidade. Esta sociedade pós-modernista promoveu alterações significativas na Educação de Adultos, segundo Lima (2008):

“(...) a educação de adultos vem sendo transformada nem capítulo da Gestão de Recursos Humanos, orientada preferencialmente para a produção de “vantagens competitivas” no mercado global e funcionalmente adaptada à racionalidade económica. Este novo cânone remete a educação para uma função meramente adaptativa e a cidadania para um modelo de mercado liberal, estritamente económicas, dos consumidores.” (Lima, 2008, p.51)

Verificamos um afastamento das políticas educacionais da área social e humana passando a ter uma dimensão essencialmente económica, ou seja, a Educação de Adultos humanista vê-se relegada para segundo plano pelo sistema capitalista vigente.

Segundo Fernández, há cada vez mais pessoas adultas a procurarem formação, pois “Todos os estudos estatísticos sobre formação contínua nos países desenvolvidos convergem no facto de se estar a produzir um significativo aumento na procura educativa por parte das pessoas adultas.” (Fernández, 2006, p.67)

O autor refere, ainda, que:

“É possível que esteja a desaparecer o público caracterizado como analfabeto absoluto nas sociedades desenvolvidas, mas surgem novos analfabetos funcionais e novas necessidades de aprendizagens exigidas pelos novos contextos culturais ou intelectuais, novos perfis laborais, novas condutas éticas e uma maior exigência de participação activa na sociedade.” (Fernández, 2006, p. 68)

De acordo com Fernández (2006), o grande número de pessoas que, actualmente, procura processos formativos, não o faz para ser alfabetizado ou para adquirir formação base, fá-lo no sentido de se prepararem para o desafio das “exigências dos seus postos de trabalho” (Fernández, 2006, p.69)

Numa sociedade dominada pela velocidade da informação e do conhecimento os perfis profissionais alteram constantemente, o que faz com que a população activa tenha

necessidade de se reciclar. No entanto, nesta sociedade em constante mudança, não mudam apenas os perfis profissionais ou os instrumentos, “mudam também as formas de ser, estar e sentir na sociedade.” (Fernández, 2006, p.77) O que nos leva a concluir que este modelo de formação produtiva, modelos de formação imediata, instrumental e mais rentável economicamente, não responde às necessidades sentidas pelos indivíduos.

Para concluir, Fernández (2006) refere que os modelos sociais e o produtivo continuam “excessivamente incomunicados”, enquanto os modelos sociais se centram na aprendizagem de competências sociais, o modelo produtivo reduz as aprendizagens aos aspectos profissionais. Verificamos, então, a não existência de um diálogo entre os dois modelos. Concordamos, plenamente, com Fernández quando o autor defende uma maior comunicação entre os distintos modelos, eliminando as visões simplistas e separatistas.

Na opinião de Fernández:

“Enquanto não formos capazes de construir uma interação fluida entre os distintos modelos e uma confiança mútua no valor que tem cada um de eles, a educação de pessoas adultas será bloqueada a partir do interior dos seus próprios processos de aprendizagem e os serviços que toda a sociedade espera dela ficarão injustamente diminuídos”. (Fernández, 2006, p. 85)

Capítulo 3- Educação em Portugal: uma breve incursão

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

Paulo Freire

Pretendemos ao longo do Capítulo 3 descrever, um pouco, da genealogia das políticas de educação de adultos, assim como dar a conhecer a génese do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Portugal. Ainda neste Capítulo, apresentaremos a estrutura do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e daremos a conhecer um pouco da génese e evolução da Iniciativa Novas Oportunidades.

Por fim, apresentaremos as principais diferenças entre os extintos Centros Novas Oportunidades e os recém-criados Centros para a Qualificação e o Ensino profissional.

3.1- Políticas de educação de adultos em Portugal

Apresentámos, no capítulo anterior, uma genealogia das políticas de educação e formação a nível internacional, enquadramento necessário para perceber a especificidade da realidade portuguesa.

Segundo Nico (2011), “Em Portugal, a Educação de Adultos surgiu tardiamente, ao contrário de muitos outros países (...), onde os diferentes contextos de aprendizagem: formal, não-formal e informal eram considerados determinantes no sistema de educação e formação das pessoas adultas. (Nico, 2011, p.17)

As políticas de educação permanente surgem em Portugal, no período do pós-revolução de Abril, através das campanhas de alfabetização nos anos 1974-1976 e no incentivo às organizações populares, nomeadamente associações.

Em 1974 é determinado o direito à livre associação, através do Decreto-Lei n.º 594/74, facilitando, desta forma, a criação de Associações de Educação Popular. Inicia-se,

segundo Nico (2011), “uma fase marcada por actividades de educação de adultos de características popular e comunitária promovidas por associações culturais, sindicatos e grupos informais através das chamadas actividades de alfabetização.” (Nico, 2011, pp.21-22)

Neste período, a educação de adultos está subordinada à lógica da educação popular e do associativismo, fomentando uma educação para a cidadania, promovida de forma descentralizada através de iniciativas locais, traduzindo-se por processos não-formais. Segundo Cavaco (2008), “As práticas de alfabetização enquadradas nesta lógica são entendidas, essencialmente, como um processo de conscientização que permite às pessoas a reflexão e a resolução dos seus problemas e da sua comunidade.” (Cavaco, 2008, p.106)

Em 1971, a Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP) assumiu um papel central, dinamizando uma política pública de educação inovadora. Segundo Canário (2006), a DGEP:

“Apesar de afirmar de forma muito clara a doutrina “humanista” da UNESCO da educação permanente como matriz teórica de referência, os responsáveis da DGEP, como resultado das próprias circunstâncias históricas vividas em Portugal, ultrapassam uma visão ingénuo desse humanismo, manifestando uma compreensão dos limites de uma acção dominada pela lógica do Estado e, portanto, a necessidade de uma autonomia popular”. (Canário, 2006, p.218)

Entre os anos 1975 e 1976, Alberto Melo é nomeado Director-Geral da DGEP. Após o ano de 1976, podemos verificar que a educação de adultos se vê reduzida ao ensino recorrente nocturno que, nos estudos posteriores, se revelou uma aposta perdida, uma vez que apresentava elevados níveis de insucesso. (Nico, 2011)

Em 1976, o Art.º 73º, do Capítulo III, da Constituição da República Portuguesa estabelece que todos têm direito à cultura e à educação, cabendo ao Estado a democratização da educação, que através da dinamização de diversas modalidades de educação contribua para a igualdade de oportunidades, para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, para o desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos, assim como para a promoção do espírito de tolerância, de compreensão

mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.

Nesse mesmo ano, e como já foi referido anteriormente neste estudo, a educação não formal e informal adquire significância, principalmente a partir da 19ª Conferência Geral da UNESCO realizada em Nairobi, em que a educação de adultos foi definida como “o conjunto de processos organizados de educação qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários”. Desta forma colocam-se em destaque as práticas educativas não escolarizadas, nomeadamente a educação não formal e a educação informal.

Em 1979, último ano de funcionamento de DGEP, delineou-se o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), que procura erradicar o analfabetismo que em Portugal atingia percentagens altíssimas. “O PNAEBA não chegou a ser concretizado nas suas linhas principais, ficando aquém das suas expectativas iniciais.” (Santos Silva, 2000, p.6, citado por Nico, 2011, p.23)

As décadas de 80 e 90 são marcadas por uma ausência de políticas públicas de educação, Cavaco (2008) entende que neste período, se assiste a uma progressiva normalização política das práticas de educação de adultos. Opta-se pela promoção da educação de adultos no contexto escolar, desvalorizando a sua articulação com projectos de intervenção comunitária e práticas sócio-educativas.

Em 1986, a integração de Portugal na União Europeia fez com que Portugal começasse a usufruir de fundos financeiros, nomeadamente o Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal (PRODEP), verificando-se uma aposta na educação de adultos, assente essencialmente em modelos escolares. Segundo Nico (2011), a partir de meados dos anos oitenta, as medidas políticas “assentam em decisões que valorizam duas grandes áreas: a formação profissional e a valorização do ensino recorrente.” (Nico, 2011, p.26)

Em 1986 é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, que segundo Canário (2006) “é particularmente económico e omisso no que se refere à educação não formal (...) o texto se estrutura em função da dimensão escolar das gerações jovens, menorizando a

importância concedida à educação e à formação de adultos, bem como às modalidades educativas não formais.” (Canário, 2006, p.205)

Ainda em 1986, a 18 de Março, toma posse a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), composto por um grupo de trabalho, do qual são elementos constituintes: Alberto de Melo, Licínio Lima, Lisete de Matos, Manuel Lucas Estêvão, Maria Amélia Mendonça e Amélia Vitória Sancho e que tinha como missão a elaboração de um relatório sobre a “Reorganização do subsistema de educação de adultos” (Lima e outros, 1988, citado por Canário, 2006). O relatório apresentado pelo grupo de trabalho dá especial enfoque à importância dos processos educativos não formalizados.

Segundo Canário (2006), se estes anos, como já referimos, não foram profícuos no que se refere à educação de adultos, não foi pela falta de diagnósticos ou por falta de apresentação de propostas e estratégias, também não foi por falta de recursos, uma vez que se verificaram afluxos de recursos financeiros consequentes da adesão à União Europeia, a única explicação reside, exclusivamente, nas opções políticas.

A partir dos anos 90, a educação de adultos passa a estar subordinada a uma lógica de qualificação e gestão dos recursos humanos, estando a aprendizagem ao longo da vida directamente relacionada com a competitividade, melhoria de emprego e desenvolvimento económico.

Em 1999, surge a ANEFA, Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, através do Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro, tutelada pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, concebida “como estrutura de competência ao nível da concepção de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação e formação de adultos, e ainda da construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos.” (Decreto-Lei n.º 387/99)

Tal como refere Lima (1999) “Tal estrutura, aqui designada por Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, foi genericamente prefigurada e proposta no documento de estratégia apresentado pelo Grupo de Trabalho coordenado por Alberto Melo (...)” (Lima, 1999, p. 13)

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

Começamos, nesta altura, a vislumbrar a valorização da educação não-formal e informal, promovendo uma relação entre educação, cidadania e competitividade.

A ANEFA inspira-se nos modelos europeus, nomeadamente o modelo francês de “Bilan de Compétences” e contribui, desta forma, para a implementação do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, assim como para a implementação de outros cursos de educação e formação de adultos, nomeadamente os cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA), as Acções S@ber+ e a Rede de Clubes S@ber+. Estas medidas integravam-se nas políticas da Comissão Europeia, mais propriamente nas directrizes remetidas na *Estratégia de Lisboa* (Conselho Europeu, 2000) e no *Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida* (2000).

Em 2002, a ANEFA acaba por ser extinta e é criada a Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), através do Decreto-Lei nº208/02, de 17 de Outubro, referindo que:

“A integração entre a educação e a formação a cargo do Ministério da Educação, a formação vocacional, implica que nele se crie um novo organismo, capaz de uma actuação transversal na concretização dos objectivos de qualificação, ao longo da vida, dos jovens e adultos. Este novo organismo sucede, por efeito da presente lei, à Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, que é extinta.” (Decreto-Lei nº208/02)

Segundo Nico (2011), “Vive-se, nessa altura, um novo vazio em termo de acções na educação e formação de adultos.” (Duarte, 2004, citado por Nico, 2011, p. 32)

À DGFV, através dos Decreto-Lei n.º 213/06, de 27 de outubro e Decreto-Lei n.º 276-C/07, de 31 de julho, sucedeu a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), que se manteve até 2012.

3.2- O sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Portugal

O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências veio dar resposta à necessidade de qualificar adultos que, não tendo a oportunidade de concretizar e completar a escolaridade de nível básico ou secundário, mas que, detendo uma experiência de vida alargada em diferentes domínios de actuação, poderiam ver reconhecidas, validadas e certificadas as suas competências, através da concretização de um processo de RVCC (Gomes *et al*, 2006).

Quando comparados os níveis de habilitação da população portuguesa com os seus congéneres europeus, verificamos que estes são muito baixos, tal como revelam os dados da OCDE, “estimando-se que em 4 700 000 activos cerca de 2 400 000 não possuem a escolaridade de nove anos.” (Portaria n.º 1082-A/2001)

Na sequência da V Conferência da UNESCO sobre Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, foi criado o Grupo de Missão para a o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA), por resolução do Conselho de Ministros nº 92/98, de 14 de Junho. Este grupo criou as bases para um novo modelo de educação e formação de adultos, dotado de autonomia científica, técnica e administrativa que, no ano seguinte, passou a designar-se por ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) – Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de Setembro.

A ANEFA tutelada pelos Ministros da Educação e da Solidariedade e do Trabalho, passou, então, a definir os procedimentos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Na sequência do *Memorando sobre Aprendizagem ao longo da Vida*, resultante do Conselho Europeu de Lisboa, realizado em Março de 2000, lança-se um debate à escala europeia e nacional, assente numa estratégia de Aprendizagem ao Longo da Vida. Reconhece-se que a Europa se “encontrar num processo de transição para uma sociedade e uma economia assentes no conhecimento e na inovação”, para que a Europa se mantenha competitiva e promova uma melhoria na empregabilidade deve haver um:

“reforço da oferta de educação e formação de adultos e, conseqüentemente, das oportunidades de obtenção de certificação escolar e qualificação profissional por

via formal, deva também ser dada a oportunidade a todos os cidadãos, e em particular aos adultos menos escolarizados e aos activos empregados e desempregados, de verem reconhecidos, validados e certificados os conhecimentos e as competências que foram adquirindo por via não formal ou informal, em diferentes contextos de vida e de trabalho, e, ainda, em inúmeras acções de formação realizadas nos mais diversos domínios.” (in Portaria n.º 1082-A/2001)

Apesar do défice de qualificação portuguesa, reconhece-se, também, a existência de subcertificação entre a população activa, que desenvolveu competências nos diversos contextos, nomeadamente, pessoal, profissional e associativo.

Revela-se, então, urgente a tomada de medidas para colmatar esta lacuna, a implementação de um sistema de educação e formação de adultos que permitisse o reconhecimento, validação e certificação da população activa era imperativo.

Tendo como pano de fundo este cenário, é implementado em Portugal o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em 2001, através da Portaria n.º 1082-A/2001 e abrange, actualmente, o ensino básico e secundário (RVCC escolar) e a qualificação profissional (RVCC Profissional). Atendendo aos objectivos do presente estudo, debruçar-nos-emos sobre o RVCC escolar.

Como forma de operacionalizar esta política de reconhecimento, validação e certificação de competências é criada, através da Portaria anteriormente referida, uma rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC), posteriormente denominados de Centros Novas Oportunidades (CNO)

No Artigo 1º da Portaria n.º 1082-A/2001, fica discriminado que o Sistema Nacional de RVCC se estrutura a partir:

“a) Do referencial de competências chave de educação e formação de adultos da ANEFA organizado em três níveis: básico 3, básico 2 e básico 1, abrangendo quatro áreas de competências chave: Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e Cidadania e Empregabilidade (CE), (...);

b) Do Regulamento do Processo de Acreditação das Entidades Promotoras dos Centros RVCC (...)"

De referir que, só posteriormente, o nível secundário passa a ser contemplado pelo Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

O sistema de RVCC escolar, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, pretende promover a certificação escolar, a procura de novos processos de aprendizagem, de formação e de certificação por parte dos adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional.

3.3. O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Neste ponto pretendemos apresentar a forma como o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências está estruturado. Para tal, recorreremos à bibliografia disponível, mas também à experiência adquirida enquanto Profissional RVCC.

Reconhecer, validar e certificar competências são estratégias relativamente recentes que valorizam a aprendizagem ao longo da vida e, acima de tudo, reconhecem que existem diferentes formas de aprender.

Segundo Pires (2002), o *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*, é impulsionador de uma nova perspectiva de aprendizagem, já que afirma que:

“A aprendizagem deixa de pertencer ao monopólio da educação/formação formal, alarga-se e expande-se para além das fronteiras tradicionais. Daí a necessidade de fazer articular as diferentes dimensões da aprendizagem, nomeadamente através do reconhecimento e da validação das aprendizagens não-formais e informais. Este é um eixo considerado crucial, pois a valorização dos saberes adquiridos ao longo da vida permite a sua potenciação e constitui-se como um ponto de partida para a aquisição de novos saberes, impulsionando uma nova dinâmica para a aprendizagem.” (Pires, 2002, pp. 65-66)

O processo de RVCC é um processo que valoriza todas as aprendizagens formais, não formais e informais que o adulto tenha adquirido ao longo da vida. Através do processo de RVCC, os candidatos podem obter uma certificação de Nível Básico (B1, B2 e B3), de Nível Secundário e uma certificação profissional, através do RVCC PRO.

A metodologia utilizada ao longo do processo de RVCC é uma metodologia de Balanço de Competências e Abordagem Autobiográfica e, conseqüente, construção do Dossier Pessoal, no Nível Básico, ou de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), no Nível Secundário.

De salientar que a frequência do processo de RVCC não implica, obrigatoriamente, a obtenção de um nível de certificação. O candidato pode apenas ver validadas algumas unidades de competência, obtendo, assim, uma Certificação Parcial. Reiteramos, então, que processo de RVCC não é apenas sinónimo de Certificação, é sinónimo de **Reconhecimento** de competências, é sinónimo de **Validação** de competências e, pode ser, sinónimo de Certificação Parcial ou Certificação Total.

Parece-nos pertinente referir, ainda, que a aplicação da metodologia a utilizar ao longo do processo de RVCC responde a diversas variáveis, nomeadamente o Centro Novas Oportunidades onde se realiza o processo; a equipa que aplica a metodologia e, obviamente, a especificidade do adulto.

Entendemos ser difícil descrever o processo de RVCC, pois ele existe, essencialmente, em função do adulto, o que significa que, para cada adulto, existe um processo que se molda às suas necessidades.

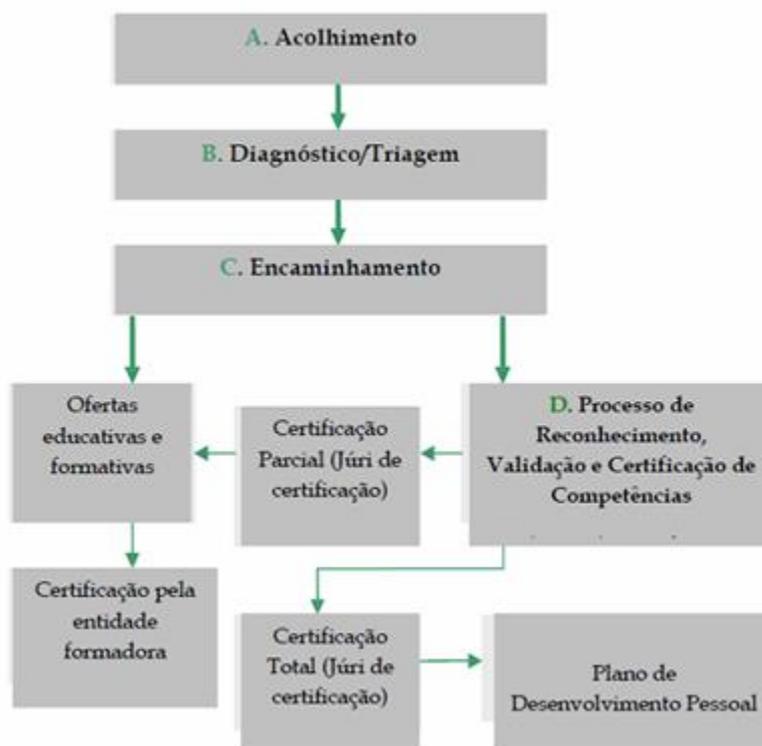
Apesar de todas as variáveis possíveis existe uma linha condutora que é transversal a todos os Centros Novas Oportunidades, a todas as equipas e a todos os adultos, essa linha foi definida pela Agência Nacional para a Qualificação através da *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Entendemos que esta é uma ferramenta essencial para o bom funcionamento dos Centros, defendemos e acreditamos na necessidade de processos flexíveis, porém sabemos que é imperativo que estes processos sejam justos e não levantem qualquer questão relativa ao seu rigor, daí a necessidade de uma ferramenta única utilizada por todos com a mesma eficácia.

O trabalho desenvolvido nos Centros Novas Oportunidades organiza-se num conjunto de etapas, a designar:

- 1- Acolhimento dos Adultos;
- 2- Diagnóstico/Triagem;
- 3- Encaminhamento dos adultos;
- 4- Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências;
 - 4.1- Eixo de Reconhecimento;
 - 4.2- Eixo de Validação;
 - 4.3- Eixo de Certificação;
- 5- Acompanhamento ao Plano de Desenvolvimento Pessoal.

Apresentamos, de seguida, o Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades, para uma visão mais global e abrangente.

Figura 2: Fluxograma das etapas de intervenção dos centros Novas Oportunidades



Fonte: Gomes e Simões, 2007, p.20

De seguida, apresentamos, de forma mais detalhada, cada uma das etapas de intervenção, assim como um fluxograma que permitirá uma visão mais abrangente das etapas.

1- Acolhimento dos Adultos

Num primeiro momento, o candidato recolhe as informações necessárias junto do administrativo do Centro Novas Oportunidades do seu local de residência e faz a inscrição, que é imediatamente inserida no SIGO. De seguida, é agendado com o candidato a marcação do próximo contacto.

É, ainda, dada ao adulto toda a documentação disponível acerca do Centro Novas Oportunidades e das ofertas de qualificação disponíveis no território (Figura 3).

Num segundo momento, em sessão de grupo ou individual, o adulto reúne com o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento para uma sessão de esclarecimento, onde é definida a missão do Centro Novas Oportunidades, quais as possíveis vias de conclusão do nível pretendido, quais as ofertas formativas e de qualificação disponíveis. Por último, são agendadas as próximas sessões com o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento.

Figura 3: Acolhimento



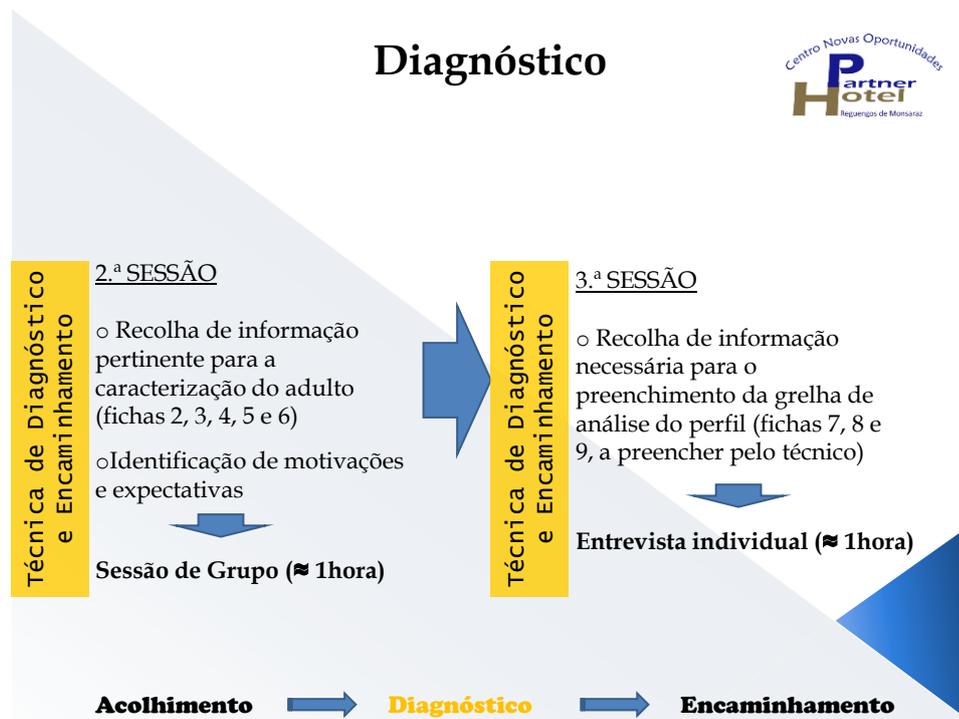
Fonte: Equipa técnico-pedagógica do CNO da PartnerHotel, Reguengos de Monsaraz

2- Diagnóstico/Triagem

Através das sessões de Diagnóstico, o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento desenvolve e aprofunda a análise do perfil do adulto. Pretende-se, com esta etapa, clarificar as necessidades, interesses e expectativas do adulto potenciando um encaminhamento adaptados às suas necessidades e motivações. O adulto deve ter a resposta de encaminhamento dentro de um tempo útil razoável.

O Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento assegura o encaminhamento dos adultos para a via mais adequada, que pode conferir uma certificação de Nível Básico, B1, B2 e B3 ou de Nível Secundário ou, ainda, uma certificação parcial (Figura 4).

Figura 4: Diagnóstico



Fonte: Equipa técnico-pedagógica do CNO da PartnerHotel, Reguengos de Monsaraz

3- Encaminhamento dos adultos

Nesta etapa, o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento encaminha o adulto para o percurso mais adequado em função do perfil identificado na etapa de diagnóstico e tendo em conta as ofertas de qualificação disponíveis ao nível local. O encaminhamento é um processo de negociação entre o técnico e o adulto (Figura 5). São várias as possíveis ofertas educativas e formativas, nomeadamente:

- **Processo RVCC;**
- Cursos EFA*
- Cursos EFA Escolar*
- Cursos CEF*
- Cursos CET*
- Decreto-Lei n.º 357/2007*

* Oferta externa aos Centros Novas Oportunidades

Quando a oferta é externa ao Centro Novas Oportunidades deve ser definido um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ).

Figura 5: Encaminhamento



Fonte: Equipa técnico-pedagógica do CNO da PartnerHotel, Reguengos de Monsaraz

4- Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

4.1- Eixo de Reconhecimento

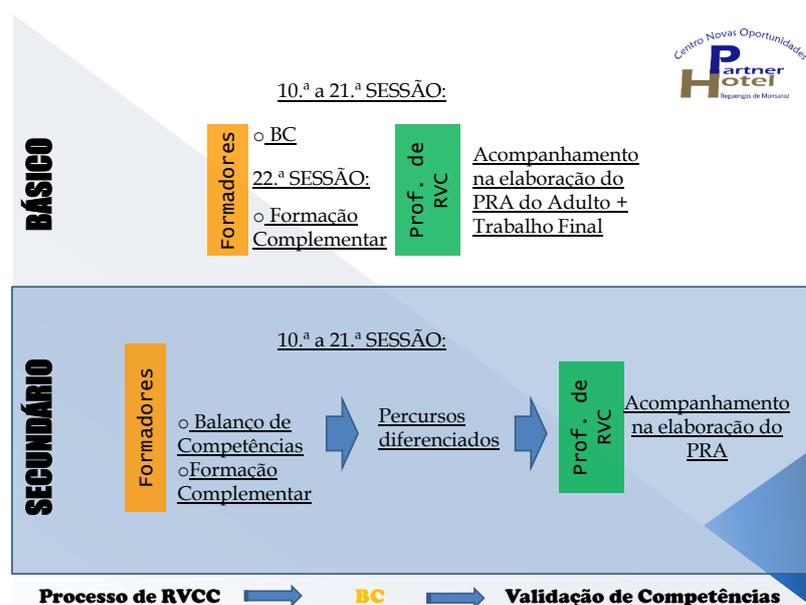
Na etapa de reconhecimento, o adulto identifica as competências adquiridas ao longo da vida através do recurso à metodologia de balanço de competências (Gomes & Simões, 2007).

O início do reconhecimento de competências pode ser feito em sessões individuais ou em grupo. Após a explicação da metodologia e da elaboração de uma primeira versão da história de vida é feita, pelos formadores ou pelos profissionais RVC, uma descodificação dos Referenciais de Competência-Chave. Seguem-se as sessões, individuais ou em grupo, mediadas pelo profissional RVC, de Balanço de Competências. Estas actividades resultam na construção do PRA (Figuras 6 e 7).

Nesta etapa de reconhecimento de competências pode surgir a necessidade de alguns adultos frequentarem formação complementar, formação essa que não deverá ultrapassar as 50h por adulto.

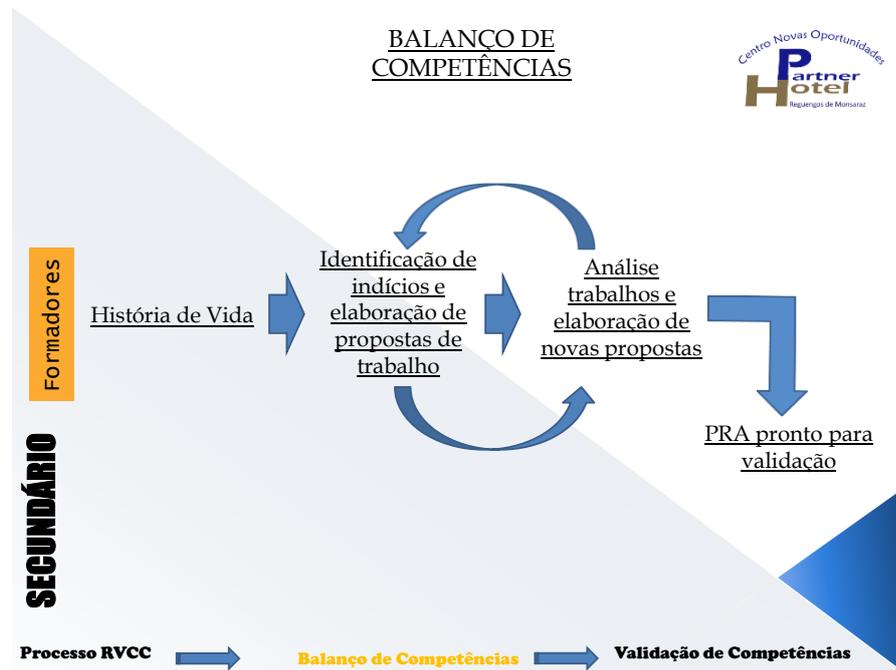
A equipa técnico-pedagógica deve ter o cuidado de manter sempre o adulto ao corrente do seu processo.

Figura 6: Balanço de Competências



Fonte: Equipa técnico-pedagógica do CNO da PartnerHotel, Reguengos de Monsaraz

Figura 7: Balanço de Competências



Fonte: Equipa técnico-pedagógica do CNO da PartnerHotel, Reguengos de Monsaraz

4.2- Eixo de Validação

Em sessão individual, o adulto analisa o PRA com os formadores e o profissional RVC tendo por base os Referenciais de Competências-Chave. Nesta fase são validadas as competências evidenciadas ao longo da história de vida do adulto. Quando apenas se verificam indícios, os formadores fazem novas propostas no sentido da validação das unidades de competência.

4.3- Eixo de Certificação

A última etapa do processo de RVCC é a certificação, o adulto possui as condições necessárias à obtenção de uma habilitação escolar ou de uma qualificação.

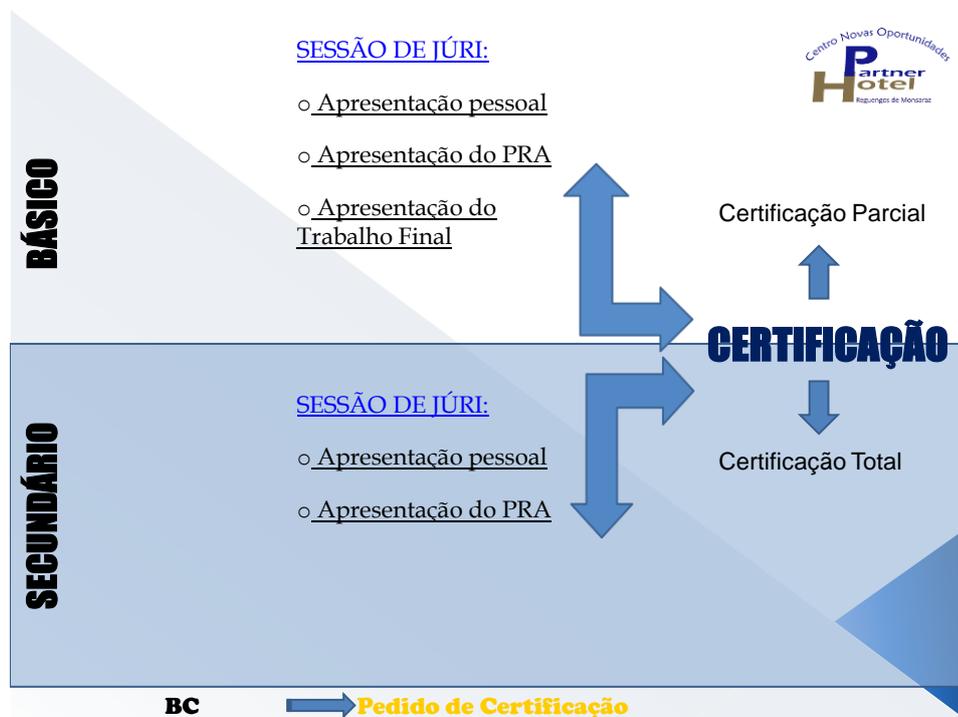
A certificação de competências realiza-se perante um júri de Certificação constituído pela equipa técnico-pedagógica, composta pela Coordenadora, pela Profissional RVC, pelos formadores e pelo avaliador externo. Que, tal como o nome indica, deve ser externo ao processo de RVCC e ao Centro.

Após a validação das competências verificam-se dois cenários possíveis:

- Certificação Parcial
- Certificação Total

Se ao longo do processo de RVCC o adulto não evidência as competências mínimas exigidas fará uma certificação parcial. Nessa altura será feito um Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP), com o intuito de dar continuidade ao processo formativo já iniciado. As respostas às necessidades dos adultos podem ser várias, atendendo sempre às suas necessidades, motivações e expectativas, sendo essas respostas externas ao Centro Novas Oportunidades (Figura 8).

Figura 8: Certificação



Fonte: Equipa técnico-pedagógica do CNO da PartnerHotel, Reguengos de Monsaraz

5- Acompanhamento ao Plano de Desenvolvimento Pessoal

Tal como já foi referido, após a certificação deve ser definido o Plano de Desenvolvimento Pessoal no sentido de promover a continuidade do percurso formativo do candidato, promovendo, desta forma, o conceito que temos vindo a desenvolver ao longo do estudo, o conceito de ALV (Aprendizagem ao Longo da Vida).

Segundo a *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*:

“Este Plano, articulado entre a equipa pedagógica e o adulto em sessões individuais, toma forma na definição do projecto pessoal e profissional do adulto, com a identificação de possibilidades de prosseguimento das aprendizagens, de apoio ao desenvolvimento de iniciativas de criação de auto emprego e/ou de apoio à progressão/reconversão profissional” (Gomes & Simões, 2007, p. 19)

Entendemos que esta etapa é determinante para o adulto, como tal acreditamos que nela deveria ser feita uma maior aposta. Defendemos que as equipas deveriam possuir ferramentas adequadas a um acompanhamento pós-certificação, mais eficaz e que se traduzisse, efectivamente, na inserção no mercado de trabalho ou na continuidade, acompanhada, dos diversos percursos formativos.

3.4- A Iniciativa Novas Oportunidades

Segundo a Comissão Europeia (2005), no que se refere à taxa de diplomados Portugal encontra-se bastante afastado dos seus congéneres europeus. “A taxa portuguesa situa-se abaixo dos 50%, entre os jovens dos 20-24, enquanto a média europeia é de 75%.” (Nico, 2011, p.33)

Tendo em conta este cenário, no ano 2005, é apresentada a Iniciativa Novas Oportunidades e, “em 2006, implementa-se, em todo o país, um conjunto de medidas que visa qualificar 1 milhão de portugueses adultos.” (Nico, 2011, p.33), pretendendo-se, desta forma, fomentar a Aprendizagem ao Longo da Vida através de um plano de qualificação da população portuguesa, definindo o nível secundário como patamar mínimo de qualificação.

A Iniciativa Novas Oportunidades, que “procura dar resposta aos baixos índices de escolarização dos portugueses através da aposta na qualificação da população, concretizando-se em duas ideias-chave: uma Oportunidade Nova para os jovens e uma Nova Oportunidade para os adultos”. (<http://www.gep.msss.gov.pt/>, consultado a 2 de Fevereiro de 2013)

Segundo Nico, a “Iniciativa Novas Oportunidades, assumida como um desafio de transformar e desenvolver os níveis de qualificação da população portuguesa, com dois objectivos fundamentais: os jovens (evitando que abandonem os estudos sem o nível secundário de educação) e os adultos (aumentar a qualificação de quem há vários anos ingressou no trabalho sem ter concluído ou aumentado a qualificação).” (<http://www.bravonico.com/docs/012.pdf>, consultado a 20 de Fevereiro de 2013).

A criação da Iniciativa Novas Oportunidades e a implantação de uma rede de Centros Novas Oportunidades (CNO), que vieram substituir uma rede inicial e pioneira de CRVCC (Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Adquiridos), introduziram mudanças significativas no panorama educativo.

Como refere Canário (2012): “De um total de 13 RVCC em 2001, passamos para a escala próxima das cinco centenas de CNO em 2010.” (Canário *et al*, 2012, p.7)

Os objectivos e funções dos Centros Novas Oportunidades são alterados “para que possam estar em conformidade com os princípios preconizados na Iniciativa Novas Oportunidades (...) assumindo a função de porta de entrada de pessoas com idade igual ou superior a 18 anos, numa espécie de *Plataforma de Distribuição* de adultos pelas respostas formativas vigentes e/ou processos de reconhecimento e validação dos adquiridos”. (Nico, 2011, p.109)

De referir que no ano 2006, e de acordo com os princípios definidos pela Iniciativa de estabelecer o nível secundário como patamar mínimo de qualificação, é publicado o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário.

Tal como refere Nico (2011), em 2006, a Direcção-Geral de Formação Vocacional é substituída pela Agência Nacional para a Qualificação, I.P (ANQ), através da publicação do Decreto-Lei nº 276-C/2007, de 31 de Julho. A ANQ, instituto público, é um organismo tutelado pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.

Segundo a Decreto-Lei nº 276-C/2007 a missão da ANQ, I.P é “coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências.”

Durante 5 anos a ANQ apostou “na área das ofertas de adultos, no alargamento da Rede de Centros Novas Oportunidades, no aumento das ofertas formativas profissionalizantes, na disponibilização de respostas flexíveis através de Cursos EFA e das formações modulares (...)” (Nico, 2011, p.33). No ano 2012, a ANQ é substituída pela ANQEP, I. P, Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P, como poderemos verificar, com mais detalhe, no próximo ponto do presente estudo.

Resumindo, a Iniciativa Novas Oportunidades chegou a todos os portugueses, atingindo uma abrangência nacional, com mérito reconhecido internacionalmente, pois de acordo com um relatório da Direcção-Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia, intitulado “Further measures to implement the action plan on adult learning: Up dating the existing inventory on validation of non-formal and informal learning: Final report”, Portugal é um dos cinco países classificados na escala mais elevada (“High”) no que respeita ao nível de desenvolvimento em matéria de validação de aprendizagens não formais e informais (<http://www.anqep.gov.pt/>, consultado a 23 de Setembro de 2011).

3.5- Dos Centros Novas Oportunidades (CNO) aos Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP)

Neste capítulo pretendemos fazer o ponto da situação dos últimos acontecimentos relativos às políticas nacionais na área da Aprendizagem ao Longo da Vida, com especial enfoque na passagem dos Centros Novas Oportunidades para os Centros de Qualificação e Ensino Profissional.

A primeira grande mudança acontece em 2011, onde através do Despacho n.º 14809-B/2011 assinado pelo ministro Nuno Crato, o Professor Gonçalo Xufre é “nomeado, em regime de substituição, para exercer as funções de presidente da Agência Nacional para a Qualificação, I. P. (...)”², sucedendo, assim, ao Professor Luís Capucha, até então presidente da ANQ.

² Diário da República, 2.ª série — N.º 209 — 31 de Outubro de 2011, Despacho n.º 14809-A/2011.

Simultaneamente, através do Despacho n.º 14809-B/2011: “É nomeada, em regime de substituição, para exercer as funções de vice-presidente da Agência Nacional para a Qualificação, I. P., a mestre Maria do Carmo Gomes (...)”³.

Estavam, assim, dados os primeiros passos no sentido das alterações da orgânica da Agência Nacional para a Qualificação.

Já no ano de 2012, através do Decreto-Lei n.º 36/2012 de 15 de Fevereiro, Artigo 13.º, decreta-se que: “A ANQEP, I. P., sucede nas atribuições, direitos e obrigações da Agência Nacional para a Qualificação, I. P.”⁴

Podemos, ainda, ler no referido Decreto-lei: “É nesta conjuntura que o presente decreto-lei cria e aprova a orgânica da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, I. P.), organismo sob a tutela conjunta dos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência, em articulação com o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, em conformidade com a missão e atribuições que lhe são cometidas pela Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência.”

A missão da ANQEP, I. P., de coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e de assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, visa, assim, melhorar a relevância e a qualidade da educação e da formação profissional, contribuindo para a competitividade nacional e para o aumento da empregabilidade.”⁵

As principais atribuições da ANQEP, I.P. são as seguintes:

- a) “Desenvolver e gerir o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, de âmbito escolar e profissional, assegurando a coordenação da correspondente rede de estruturas, bem como o acompanhamento, a monitorização, a avaliação e a regulação do sistema, em estreita colaboração com as demais entidades que integram o Sistema Nacional de Qualificações;
- b) Coordenar, dinamizar e gerir a oferta de educação e formação profissional de dupla certificação destinada a jovens e adultos, bem como a rede de entidades responsáveis pela aplicação dos correspondentes dispositivos de informação e orientação, assegurando a complementaridade dos sistemas de educação e formação profissional e a qualidade das referidas ofertas;

³ Diário da República, 2.ª série — N.º 209 — 31 de Outubro de 2011, Despacho n.º 14809-B/2011.

⁴ Diário da República, 1.ª série — N.º 33 — 15 de Fevereiro de 2012, Decreto-Lei n.º 36/2012.

⁵ Diário da República, 1.ª série — N.º 33 — 15 de Fevereiro de 2012, Decreto-Lei n.º 36/2012.

- c) Garantir o acompanhamento, a monitorização, a avaliação e a regulação da oferta de educação e formação profissional de dupla certificação destinada a jovens e adultos;
- d) Coordenar e promover a conceção de percursos, o desenvolvimento curricular e as metodologias e materiais específicos para a educação e formação profissional de dupla certificação destinada a jovens e adultos;
- e) Estabelecer, no âmbito das suas atribuições e sem prejuízo das atribuições próprias do Ministério dos Negócios Estrangeiros, relações de cooperação ou associação com outros atores e entidades, públicos e privados, nacionais ou estrangeiros, designadamente com vista a fomentar o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida;
- f) Contribuir para o desenvolvimento, a nível europeu, de intercâmbios e mecanismos de cooperação, assim como da mobilidade entre sistemas de ensino e formação profissional de jovens e adultos;
- g) Promover, por meio dos dispositivos e estruturas correspondentes, em particular através da conceção e atualização em permanência do Catálogo Nacional de Qualificações, a identificação, a produção e a comparabilidade nacional e internacional das qualificações essenciais para a competitividade e modernização da economia, mobilizando, para o efeito, a comunidade científica, o mundo empresarial e outras instituições, estruturas e serviços de educação e formação profissional de jovens e adultos;
- h) Promover a avaliação integrada das modalidades de qualificação que coordena;
- i) Contribuir, no quadro das suas atribuições, para o desenvolvimento e o aprofundamento do Sistema de Regulação do Acesso a Profissões;
- j) Participar no desenvolvimento de referenciais de formação inicial e contínua de professores, formadores e outros profissionais envolvidos na oferta de educação e formação profissional de dupla certificação destinada a jovens e adultos, assim como na operacionalização do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, em estreita colaboração com organizações de formação de professores e formadores, nomeadamente instituições do ensino superior.” (www.anqep.gov.pt, consultado a 8 de Março de 2013)

É, então, já sobe a égide da ANQEP, I.P., presidida pelo Professor Gonçalo Xufre Silva, que surgem as alterações relativas aos Centros Novas Oportunidades (CNO), que passam a ser substituídos pelos denominados Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP).

Os Ministérios da Economia e do Emprego, da Educação e Ciência e da Solidariedade e da Segurança Social, apresentaram a Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de Março, que regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos CQEP.

Segundo a Portaria, anteriormente referida, esta: “(...) cria os Centros para a Qualificação e o Ensino profissional e extingue os Centros Novas Oportunidades.”, ainda, na mesma Portaria podemos ler: “A rede de Centros para a Qualificação e o

Ensino profissional visa uma atuação mais rigorosa e exigente, designadamente nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, construída a partir de estruturas de educação e formação que constituam uma garantia de qualidade ao nível das políticas de qualificação e de emprego e da aprendizagem ao longo da vida”⁶.

Para uma análise mais detalhada da Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de Março e daquelas que consideramos serem as principais diferenças entre os Centros Novas Oportunidades e os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, apresentamos de seguida um *Quadro* resumo.

Quadro 1: Principais diferenças entre os Centros Novas Oportunidades e os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional

CNO		CQEP
“2 — A actividade dos Centros Novas Oportunidades abrange os adultos com idade igual ou superior a 18 anos sem qualificação ou com uma qualificação desajustada ou insuficiente face às suas necessidades e às do mercado de trabalho, que não tenham completado o 1.º, 2.º ou 3.º ciclo do ensino básico, ou o ensino secundário, ou que não tenham uma dupla certificação de nível não superior.”	Objecto e Âmbito	“a) Na informação, orientação e encaminhamento de jovens e de adultos que procurem uma formação escolar, profissional ou de dupla certificação e ou visem uma integração qualificada no mercado de emprego;”
“a) O encaminhamento para ofertas de educação e formação que melhor se adequem ao perfil e às necessidades, motivações e expectativas de cada adulto;”	Atribuições	“a) A informação, orientação e encaminhamento de jovens com idade igual ou superior a 15 anos ou, independentemente da idade, a frequentar o último ano de escolaridade do ensino básico, tendo por base as diferentes ofertas de educação e formação profissional, as possibilidades de prosseguimento de estudos e as oportunidades de emprego, procurando adequar as opções aos perfis, às necessidades, às motivações, às expectativas e capacidades individuais;”

⁶ Diário da República, 1.ª série — N.º 62 — 28 de março de 2013, Portaria n.º 135-A/2013.

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

		<p>“2 - Se a entidade promotora do CQEP possuir serviços de psicologia e ou orientação, os procedimentos de informação, orientação e encaminhamento dos jovens são efetuados em articulação entre ambas as estruturas, de acordo com orientações fixadas pela ANQEP, I.P..”</p>
<p>“1 — Os Centros Novas Oportunidades podem ser criados por entidades públicas ou privadas, adiante designadas por entidades promotoras, designadamente estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional, autarquias, empresas e associações, com significativa expressão territorial ou sectorial e capacidade técnica instalada, em função sobretudo dos sectores e públicos a que se dirigem.”</p>	<p>Criação dos Centros Novas Oportunidades / Criação dos CQEP</p>	<p>“1 - Os CQEP podem ser criados em:</p> <p>a) Agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas dos ensinos básico e secundário públicos;</p> <p>b) Centros de gestão direta ou participada da rede do IEFP, I.P.;</p> <p>c) Entidades não enquadradas nas alíneas anteriores, atentas as necessidades locais ou regionais.”</p> <p>“3 - As entidades promotoras ou os CQEP, no âmbito da sua atividade e atribuições, não podem cobrar quaisquer valores a título de preço pela inscrição e ou pelos serviços prestados aos jovens e adultos, sem prejuízo da cobrança de taxas eventualmente devidas, nos termos legais e regulamentares.”</p>
<p>“1 — A equipa de cada Centro Novas Oportunidades é constituída pelos seguintes elementos:</p> <p>a) Um director;</p> <p>b) Um coordenador;</p> <p>c) Técnicos de diagnóstico e encaminhamento;</p> <p>d) Profissionais de reconhecimento e validação de competências, abreviadamente designados por profissionais de RVC;</p> <p>e) Formadores nas diferentes áreas de competências, de acordo com o respectivo âmbito de intervenção, nomeadamente sectorial ou profissional;</p> <p>f) Técnicos administrativos.”</p>	<p>Constituição da equipa</p>	<p>“1 - A equipa do CQEP é constituída pelos seguintes elementos:</p> <p>a) Coordenador;</p> <p>b) Técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências, adiante designados técnicos de ORVC.”</p>
<p>“3 — A equipa dos Centros Novas Oportunidades deve dispor de um número mínimo de elementos em função do número de adultos neles inscritos em cada ano, de acordo com o anexo I da presente portaria, que desta faz parte integrante.”</p>		<p>“4 - A equipa dos CQEP é complementada no desenvolvimento de processos de RVCC por formadores ou professores externos ao CQEP, nos termos previstos no n.º2 do artigo anterior.”</p>

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

<p>“1 — Os Centros Novas Oportunidades organizam a sua intervenção nas seguintes etapas fundamentais:</p> <p>a) Acolhimento; b) Diagnóstico; c) Encaminhamento; d) Reconhecimento de competências; e) Validação de competências; f) Certificação de competências.</p>	<p>Etapas e referenciais de intervenção dos CNO/ Etapas de intervenção dos CQEP</p>	<p>“1 - Os CQEP organizam a sua intervenção nas seguintes etapas fundamentais:</p> <p>a) Recolha, validação, sistematização e divulgação da informação; c) Diagnóstico; d) Informação e orientação; e) Encaminhamento; f) Monitorização; g) Reconhecimento e validação de competências; h) Certificação de competências.</p> <p>2 - As etapas previstas nas alíneas g) e h) do número anterior destinam-se exclusivamente aos adultos inscritos no CQEP.”</p>
--	--	---

Fonte: Elaboração própria

Relativamente ao Objecto e Âmbito e Atribuições, podemos verificar que a Portaria que regula os CQEP passou a incluir os jovens com idade igual ou superior a 15 anos. No entanto, é de referir que a Iniciativa Novas Oportunidades já contemplava dois eixos: o Eixo dos Jovens e o Eixo dos Adultos.

No Eixo de Jovens: “conheceu um investimento significativo na diversificação de ofertas de educação – formação de dupla certificação escolar e profissional (Sistema de Aprendizagem, Ensino Artístico Especializado, Cursos de Educação-Formação e sobretudo Cursos Profissionais)” (<http://educar.files.wordpress.com/2010/10/9601.pdf>, consultado a 3 de Abril de 2013). De referir que, entre 2005/06 e 2009/10, o número de jovens em Cursos de Dupla Certificação mais do que duplicou: eram 62.266 em 2005/06 e ascenderam a 139.334 no ano lectivo 2009/10.

Podemos, desta forma, constatar que a Portaria n.º 135-A/2013 veio regulamentar uma prática que já se verificava na Iniciativa Novas Oportunidades.

No que diz respeito às Atribuições, vimos surgir nos CQEP uma orientação que procura ser resposta ao “novo” público-alvo. Pretende-se uma articulação entre a entidade promotora do CQEP e os serviços de psicologia ou orientação (SPO). De referir que estes serviços se encontram, até à data, disponíveis nas escolas.

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

Relativamente a este ponto diferenciador, colocam-se aqui algumas questões, nomeadamente a possibilidade de entidades “não-escola” se candidatarem a CQEP. Neste caso, não existindo serviço SPO, como se pretende que seja feita a articulação?

A Criação dos Centros Novas Oportunidades / Criação dos CQEP é outro pontos divergente entre as Portarias.

Na Portaria n.º 370/2008, o Artigo 3.º definia que poderiam fazer parte da rede CNO “entidades públicas ou privadas (...) designadamente estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional, autarquias, empresas e associações, com significativa expressão territorial ou sectorial e capacidade técnica instalada”.

No entanto, no início de 2013, surge a Proposta de Portaria que viria regulamentar a criação dos CQEP, nesta proposta podia ler-se:

“Os CQEP podem ser criados em:

- a) Agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas dos ensinos básico e secundário públicos;
- b) Centros de gestão direta ou participada da rede do IEFP,I.P.;
- c) Entidades vocacionadas para intervenções especializadas, dirigidas a pessoas com deficiência e ou incapacidade;
- d) Entidades não enquadradas nas alíneas anteriores, atentos os contextos locais ou regionais.”

No ponto 3, podia ler-se, ainda: “Os CQEP promovidos por entidades previstas na alínea d) do nº 1 funcionam em regime de autofinanciamento.”

A proposta de Portaria que regulava criação e o regime de funcionamento dos CQEP, não previa o financiamento a associações, empresas ou outras entidades, apesar de não excluir o seu autofinanciamento.

No entanto na versão definitiva, após a auscultação dos parceiros sociais, a Portaria n.º 135-A/2013, no Artigo 4.º refere que:

“1 - Os CQEP podem ser criados em:

- a) Agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas dos ensinos básico e secundário públicos;

- b) Centros de gestão direta ou participada da rede do IEFP,I.P.;
- c) Entidades não enquadradas nas alíneas anteriores, atentas as necessidades locais ou regionais.”

Acrescentado no ponto 3: “As entidades promotoras ou os CQEP, no âmbito da sua actividade e atribuições, não podem cobrar quaisquer valores a título de preço pela inscrição e ou pelos serviços prestados aos jovens e adultos, sem prejuízo da cobrança de taxas eventualmente devidas, nos termos legais e regulamentares.”, excluindo, desta forma, a possibilidade de autofinanciamento por parte das entidades que pretendessem fazer parte da rede de CQEP.

De referir que, ao longo do ano 2011/2012, perante a redução da rede de Centros Novas Oportunidades, através do indeferimento das suas candidaturas por falta de financiamento, alguns CNO mantiveram as portas abertas através de autofinanciamento, situação, claramente, inviabilizada pela portaria que regula a criação dos CQEP, ou seja, qualquer entidade que se queira candidatar a CQEP necessita de uma aprovação não só pedagógica, mas também financeira.

Outras das grandes diferenças entre as Portarias reside na constituição da equipa, que tal como podemos verificar pelo *Quadro 1*, supracitado, sofre uma redução drástica.

De referir que as equipas constituintes dos CNO variavam de acordo com o Nível em que o CNO se posicionava.

Quadro 2: Constituição das equipas dos CNO

Nível A 600 inscritos	Nível B 1000 inscritos	Nível C 1500 inscritos	Nível D 2000 inscritos
<ul style="list-style-type: none"> - Um director. - Um coordenador. - Um técnico de diagnóstico e encaminhamento. - Três profissionais de RVC (equivalente a tempo inteiro). - Cinco formadores (equivalente a tempo inteiro). - Um técnico administrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Um director. - Um coordenador. - Um técnico de diagnóstico e encaminhamento. - Quatro profissionais de RVC (equivalente a tempo inteiro). - Cinco formadores (equivalente a tempo inteiro). - Dois técnicos administrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Um director. - Um coordenador. - Dois técnicos de diagnóstico e encaminhamento. - Quatro profissionais de RVC (equivalente a tempo inteiro). - Sete formadores (equivalente a tempo inteiro). - Dois técnicos administrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Um director. - Um coordenador. - Dois técnicos de diagnóstico e encaminhamento. - Cinco profissionais de RVC (equivalente a tempo inteiro). - Oito formadores (equivalente a tempo inteiro). - Dois técnicos administrativo.

Fonte: Portaria n.º 370/2008

Como podemos verificar a equipa aumentava, significativamente, de acordo com o Nível em que o CNO se posicionava. Os Níveis de posicionamento eram definidos pelos resultados alcançados, assim como os níveis que se esperavam alcançar no próximo ano, através da realização do PEI (Plano Estratégico de Intervenção). De referir que estes Níveis determinavam, também, o financiamento disponível para o CNO.

Algumas das críticas dirigidas aos CNO advém deste posicionamento por Níveis, pois o financiamento não estava apenas imputado ao número de inscritos, mas também, ao número de encaminhados e certificados.

Tal como nos refere Marques (2007):

“O primeiro grande mal-entendido respeita às metas quantitativas. É necessário reafirmar o que desde sempre tem vindo a ser afirmado por todos os responsáveis que operam no terreno: as metas com que o Estado português se comprometeu foram irrealista (...) este facto traduziu-se nem atropelo, de gravidade variável, às metodologias inerentes ao reconhecimento, validação e certificação de adquiridos que tem (e terá) como consequência a progressiva desvalorização do valor social do diploma assim alcançado.” (Marques, 2007, p. 178.)

Ideia semelhante defende Melo: “as metas não podem ser definidas de forma abstracta e inflexível (...) as metas penalizam o rigor e premeiam o facilitismo.” (Melo, 2007, pp.192-193)

Enquanto agentes envolvidos no terreno, compreendemos as afirmações de Marques e Melo (2007) e corroboramos de que esta temática foi matéria frequente em debates dos profissionais da área. Não podemos, no entanto, generalizar, afirmando que as metas altas se traduziram numa apropriação indevida das metodologias, pois acreditamos que a maioria dos CNO trabalhava com o máximo rigor e qualidade. Contudo, estamos conscientes que as metas era elementos condicionantes e que, sem dúvida, se traduziram numa desvalorização social da certificação obtida.

Relativamente à Portaria que regula os CQEP, esta contempla apenas: 1 Coordenador e Técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências, não existindo qualquer referência ao número de técnicos de ORVC disponíveis por CQEP. Podemos verificar na constituição das equipas uma aglutinação de funções.

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

A referida Portaria contempla, ainda, formadores na constituição da equipa, no entanto, estes devem ser externos ao CQEP.

Por último, apontamos as diferenças nas Etapas e referenciais de intervenção. Às 6 etapas desenvolvidas pelos CNO, os CQEP acrescentam 2: Informação e orientação e Monitorização. Sendo que nas etapas que se mantêm iguais se verificam algumas diferenças de procedimentos, como poderemos verificar, de seguida.

Começamos pela Monitorização, etapa que surge como nova nos CQEP mas que já era contemplada pela etapa de Encaminhamento, desenvolvida pelo técnico de diagnóstico e encaminhamento.

Uma das grandes diferenças reside na etapa de Reconhecimento e validação de competências, pois na Portaria dos CQEP, refere-se que a auto-avaliação e heteroavaliação passam a ser pontuadas numa escala de 0 a 200.

Situação idêntica se passa na etapa de Certificação de competências, em que a “A demonstração das competências do adulto é efetuada através da realização de uma prova escrita, oral, prática ou de uma prova que resulte da conjugação daquelas tipologias, organizada preferencialmente por áreas de competências-chave, no caso do processo de RVCC escolar, ou por referencial de competências profissionais, no caso do processo de RVCC profissional.”

De acordo com o Artigo 23.º da Portaria n.º 135-A/2013, na etapa de Júri de certificação, também, encontramos algumas alterações, nomeadamente:

“1 - O júri de certificação é constituído pelos seguintes elementos, com direito a voto:

a) Um professor ou formador, com habilitação para a docência, nos termos da legislação em vigor, de cada uma das áreas de competências-chave, quando se trate de certificação escolar;

b) Três formadores com qualificação técnica adequada na área de educação e formação do referencial visado e, pelo menos cinco anos de experiência profissional, um representante das associações empresariais ou de empregadores e um representante das associações sindicais dos setores de atividade económica daquela área, quando se trate de certificação profissional.

2 - Nos processos de dupla certificação intervêm, separadamente, os júris constituídos nos termos do número anterior.

3 - A nomeação do júri e do respetivo elemento que preside é da competência da entidade promotora do CQEP.

6 - Na sua composição, o júri não pode integrar os profissionais envolvidos no respetivo processo de RVCC, de modo a garantir uma avaliação externa rigorosa e independente, sem prejuízo do disposto no número seguinte.

7 - No júri de certificação pode participar, como observador, por convite da entidade promotora, o técnico de ORVC que acompanha o adulto ao longo de todo o processo, sem direito a voto.”

Como forma de garantir uma avaliação externa “rigorosa e independente”, a equipa que acompanha o adulto ao longo do processo de RVCC não pode ser elemento constituinte do júri de certificação, situação completamente inversa ao modelo utilizado pelos CNO, uma vez que a equipa que trabalhava com o adulto, ao longo do processo de RVCC, deveria acompanhar o adulto na sessão de júri de certificação.

Para terminar, após a leitura detalhada e atenta da Portaria levantam-se algumas questões, nomeadamente o ponto 2 onde surge a seguinte indicação: “As etapas previstas nas alíneas g) [Reconhecimento e validação de competências] e h) [Certificação de competências] do número anterior destinam-se exclusivamente aos adultos inscritos no CQEP.”.

Segundo João Grancho, Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário: “com a abertura da rede dos CQEP, abre-se “uma nova página”, que passa pela alteração de “uma perspectiva de quantidade e falta de rigor para uma de qualidade e rigor”, sendo essa, “essencialmente, a grande diferença” em relação à rede dos CNO.” (www.publico.pt, consultado a 28 de Março de 2013)

Questionamo-nos, então, se a nova legislação trará o “rigor” tão aclamado para os processos de RVCC.

Ainda, segundo o Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, “A rede de 120 CQEP tem um custo estimado de oito milhões de euros anuais (...) são estimativas de custos anuais que se contrapõem a gastos de 110 milhões de euros anuais em 2011 com o financiamento da rede de CNO, quando estavam instaladas 422 destas unidades.” (<http://www.dnoticias.pt/>, consultado a 28 de Março de 2013)

De referir que os CNO, extintos pela portaria que regula a criação dos CQEP, foram notificados avisando que as candidaturas para os CQEP decorreriam no mês de Abril, situação que não se verificou. Até à data do presente estudo nenhuma indicação, no sentido das entidades se candidatarem a CQEP, surgiu.

Dado o cenário até aqui delineado, entendemos que a sucessão de governos em Portugal determina, muitas vezes, que as medidas implementadas por uns, sejam, muitas vezes, colocadas em segundo plano, por outros. Verifica-se em todas as áreas, e particularmente na educação, a necessidade de uma aposta em políticas comuns e de continuidade.

Parte II- Abordagem Metodológica

Capítulo 4- Estudo Empírico

“Toda reforma interior e toda mudança para melhor dependem exclusivamente da aplicação do nosso próprio esforço”

Immanuel Kant

Ao longo do Capítulo 4 pretendemos desenhar o mapa dos procedimentos metodológicos a que recorreremos para a realização da presente investigação. Debruçar-nos-emos sobre a justificação do objecto de estudo, questão de partida, objectivos gerais, caracterização da população e amostra, os instrumentos, os procedimentos metodológicos e as técnicas de análise de dados que nos permitiram analisar os impactos profissionais do processo de RVCC, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz.

4.1- Justificação do objecto de estudo

Desde o início do estudo até ao presente momento, muitas foram as alterações que o processo de RVCC sofreu, tal como referimos no capítulo anterior. Apesar das alterações vivenciadas, as motivações para o estudo mantêm-se inalteradas, pois a experiência como profissional RVC, durante mais de 6 anos, estimularam a procura de respostas. Acreditamos que conhecer a realidade dos adultos certificados, com especial incidência no pós-certificação, nos permitirá uma maior consciencialização do impacto do processo de RVCC.

Acreditamos, acima de tudo, que devemos saber ouvir, analisar e reflectir acerca do percurso dos agentes envolvidos no processo de RVCC, pois conhecer os seus testemunhos é fundamental para um processo de avaliação dos respectivos impactos.

Enquanto profissionais na área, o dia-a-dia com os adultos e o percurso com eles percorrido, deu-nos uma visão acerca dos eventuais impactos que o processo de RVCC terá tido nas suas vidas, porém, somos conscientes que esta visão não é isenta, uma vez que está envolta por uma carga emocional e por relações de afectividade estabelecidas entre os profissionais e os adultos.

Conscientes desta realidade, o que se pretendeu com o presente estudo foi obter respostas às questões que acreditamos perseguirem qualquer profissional da área, porém despojadas de envolvimento emocional. O que se espera com o presente estudo é, assim, o que Bardin (2011) chama de “vigilância crítica”, que pressupõe o emprego de “técnicas de ruptura” que serão tanto mais importantes, quanto maior for a proximidade entre o investigador e o objecto de estudo.

O que nos motivou para o presente estudo foi avaliar os impactos do processo de RVCC, avaliar quais as suas consequências na vida dos adultos certificados e, em última instância, aferir/demonstrar se o projecto a que nos dedicámos nos últimos anos, foi ou não, um projecto impactante na vida dos adultos certificados.

O presente estudo insere-se no Projecto de Investigação “As Novas Núpcias da Qualificação do Alentejo” (PTDC/CPE-CED/104072/2008), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Na sequência da ponderação do problema que nos propusemos investigar, definimos como principal objectivo:

- Avaliar os impactos da certificação obtida através do processo RVCC, na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz.

4.2- Questão de partida

No estudo, assumimos a seguinte questão de partida:

- *Que impactos se verificaram, a nível profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz, certificados através do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)?*

4.3- Objectivos operacionais

Decorrendo das premissas, anteriormente apresentadas, definiram-se os seguintes objectivos operacionais:

- Identificar o número de colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz que tenham concluído um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.
- Caracterizar o perfil dos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz que tenham concluído um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.
- Caracterizar o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, concretizado pelos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz.
- Identificar e descrever possíveis alterações na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz, que concluíram um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

4.4- Caracterização da população e amostra

A população do presente estudo foi constituída por 47 colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz, que concluíram o processo de RVCC, de nível básico e/ou secundário.

De acordo com os dados apurados, verificou-se a existência de:

- 18 adultos certificados com o Nível Básico;
- 29 adultos certificados com o Nível Secundário.

Os inquéritos por questionário foram aplicados a toda a população, relativamente à entrevista semi-estruturada, esta foi aplicada a 6 adultos que foram seleccionados a partir dos questionários previamente analisados. O critério de selecção fundamentou-se

nas respostas dadas pelos adultos, 3 adultos que referiram ter sentido impactos profissionais após a certificação e 3 adultos que referiram não ter sentido impactos profissionais após a certificação. Nesta selecção tivemos presente a “regra de representatividade” defendida por Bardin (2011), procurámos conseguir uma amostra rigorosa, ou seja, uma amostra representativa de indivíduos que manifestaram diferentes impactos na dimensão profissional.

4.5- Os instrumentos

Tendo em conta a problemática do estudo e a população, os instrumentos de recolha de dados que utilizámos, e que considerámos mais adequados, foram o inquérito por questionário e a entrevista semi-estruturada (Anexos 1 e 2).

O inquérito por questionário utilizado para a realização do estudo foi uma adaptação do inquérito utilizado no referido Projecto de Investigação “As Novas Núpcias da Qualificação do Alentejo”, (PTDC/CPE-CED/104072/2008), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, adiante designado Questionário das Novas Qualificações (QNQ). O QNQ já se encontrava devidamente criado e validado pelo painel de especialistas, no entanto, foram feitos os ajustes necessários para que este se adequasse aos objectivos do estudo.

O segundo instrumento utilizado foi uma entrevista semi-estruturada que nos permitiu elaborar um estudo qualitativo, com a recolha de informação mais detalhada e reflexiva.

4.6- Os procedimentos metodológicos

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005) existe uma diversidade de métodos de investigação passíveis de serem utilizados. Todos os métodos contêm vantagens mas igualmente limitações e, por isso, a escolha dos métodos deve, então, atender à natureza do problema que se tenciona investigar.

Para a realização do presente estudo, recorreremos a uma metodologia mista, através da análise quantitativa e qualitativa. Com base nos dados recolhidos, através dos inquéritos por questionário e das entrevistas, pretendemos estabelecer uma triangulação de dados, seguindo as ideias de Sousa (2011). A triangulação permitir-nos-á, de forma mais rigorosa, dar resposta às questões colocadas no nosso estudo, procurando, sobretudo, convergências e divergências.

Como já foi referido anteriormente, os instrumentos utilizados foram o inquérito por questionário e a entrevista semi-estruturada. Os instrumentos foram aplicados por duas etapas. Numa primeira etapa, foi aplicado o inquérito por questionário e, numa segunda etapa, as entrevistas semi-estruturadas. Cada etapa foi dividida, subsequentemente, por várias fases, conforma descrevemos, nos pontos seguintes.

4.6.1- O inquérito por questionário

O primeiro instrumento a ser aplicado foi o inquérito por questionário. A sua utilização teve presente as ideias defendidas por Ghiglione e Matalon (1997) na sua obra *O Inquérito*. Como já referimos, anteriormente, recorreremos ao inquérito utilizado no Projecto de Investigação “As Novas Núpcias da Qualificação do Alentejo”, (PTDC/CPE-CED/104072/2008).

Num primeiro momento, contactámos o sector dos recursos humanos do Município de Reguengos de Monsaraz para obter informações relativas aos colaboradores que tinham concretizado um processo de RVCC. Obteve-se, desta forma, uma listagem de 47 adultos certificados através do processo de RVCC, 18 adultos certificados com o Nível Básico e 29 com o Nível Secundário.

Num segundo momento, entrámos em contacto com os adultos certificados para podermos proceder à aplicação dos inquéritos por questionário. Segundo Quivy e Campenhoudt o inquérito por questionário apresenta diversas vantagens, nomeadamente “A possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação”. (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.189).

O inquérito por questionário com um enfoque, preponderantemente, quantitativo foi aplicado, directamente. Dos 47 indivíduos, que constituíam a população, responderam ao questionário 45 indivíduos o que se traduziu numa taxa de retorno de 95,7%.

Após a análise detalhada dos inquéritos por questionário, recorrendo à técnica de análise de dados que explicitaremos mais adiante, passámos para a segunda etapa, a aplicação das entrevistas semi-estruturadas.

4.6.2- A entrevista semi-estruturada

Segundo Bogdan e Biklen “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Num primeiro momento, construiu-se um guião de entrevista. Este guião de entrevista foi realizado de acordo com os objectivos da investigação. Após a conclusão do guião de entrevista, este foi submetido a um painel de especialistas, constituído por dois docentes: o Professor Doutor Bravo Nico da Universidade de Évora e a Professora Doutora Luísa Carvalho, da Escola Superior de Portalegre.

Após a validação do guião de entrevista determinámos que este seria aplicado a 6 adultos certificados através do processo de RVCC.

Posteriormente, o guião de entrevista foi testado em dois adultos com perfil equivalente ao dos adultos que pretendíamos entrevistas. Na sequência da aplicação do guião teste, concluiu-se que este reunia as condições necessárias para ser aplicado.

As entrevistas foram realizadas no Município de Reguengos de Monsaraz, durante o horário laboral com a devida autorização do Sr. Presidente Dr. José Gabriel Calixto. Pretendemos, desta forma, que os entrevistados se sentissem confortáveis e sem constrangimentos. Tal como referem Bogdan e Biklen, os métodos qualitativos “Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação (...) Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Antes de iniciar a entrevista foi explicado ao entrevistado o objectivo do estudo e quais as nossas motivações e acordamos a disponibilização dos resultados do estudo. Ainda antes de se proceder à realização da entrevista, foi dada a garantia de confidencialidade, tal como sugerem Bogdan e Biklen, “No início da entrevista, tenta-se informar, com brevidade, o sujeito do objectivo e garantir (se necessário) que aquilo que será dito na entrevista será tratado confidencialmente”. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135)

Posteriormente, foi solicitada autorização para a gravação áudio. Segundo Tuckman, o entrevistador “deve explicar a forma como vai registar a resposta. No caso de estar prevista a utilização de um gravador, é necessário solicitar o consentimento do sujeito”. (Tuckman, 1994, p.350).

No entender de Quivy e Campenhout, a aplicação das entrevistas apresenta vantagens, nomeadamente “O grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos. A flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais.” (Quivy & Campenhout, 2005, p.194).

Optámos, no nosso estudo, por entrevistas semi-estruturadas, uma vez que, tal como referem Bogdan e Biklen, “Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos*” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

Na aplicação das entrevistas verificou-se que a relação de proximidade entre investigador e entrevistado foi uma mais-valia, uma vez que o que Bogdan e Biklen (1994) chamam de “construção de uma relação” era uma realidade pré-existente.

Contudo, como já foi referido anteriormente, esta relação de proximidade estabelecida entre investigador e entrevistado, que pode ser vista como elemento facilitador foi, também, tida em conta, para que não se revelasse um elemento condicionador, tal como refere Tuckman “Os entrevistadores devem ter sempre presente que estão a servir de instrumentos de recolha de dados e, por isso, devem procurar não se deixar influenciar pelas suas próprias predisposições, as suas opiniões ou curiosidades, de modo a afectar o seu comportamento.” (Tuckman, 2000, p. 350).

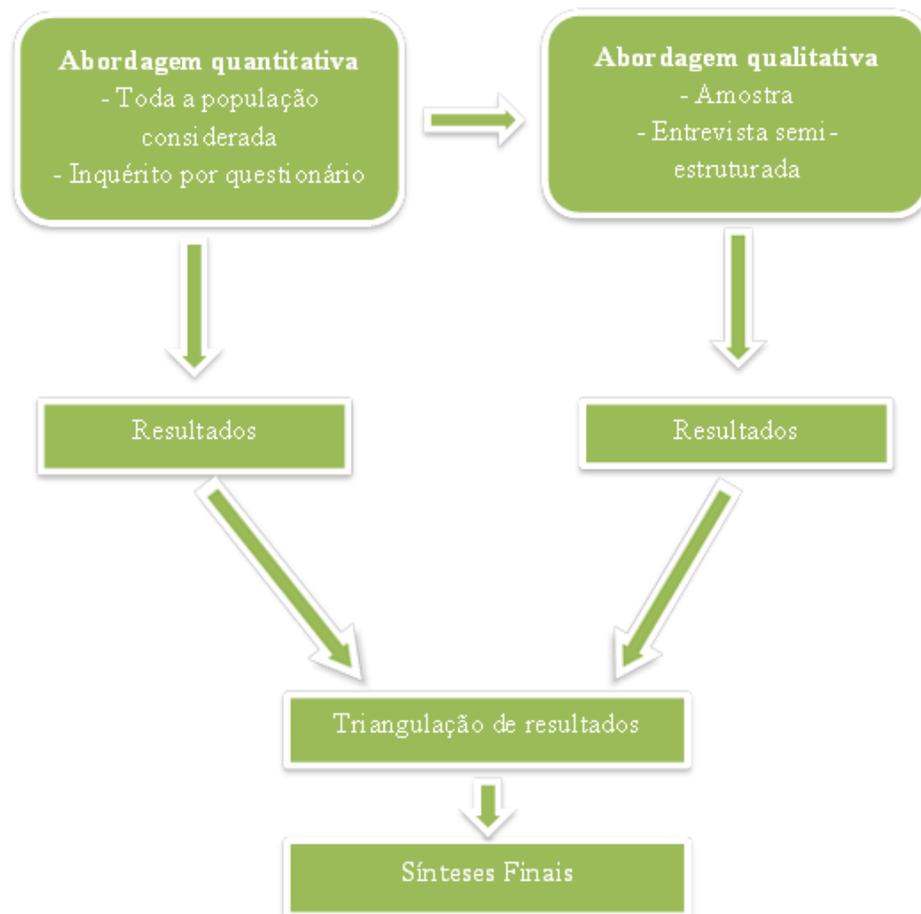
Para sintetizar, optámos por uma metodologia mista, procurando, desta forma, combater as fragilidades de uma metodologia com as mais-valias da outra. Começámos pela

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

aplicação de um questionário, permitindo desta forma inquirir quase toda a população constituinte do estudo, garantido a confidencialidade, se assim o desejasse, e complementámos o estudo com a aplicação de uma entrevista semi-estruturada, possibilitando, desta forma, explorar mais aprofundadamente os impactos do processo de RVCC na dimensão profissional.

De seguida, apresentamos uma síntese das procedimentos metodológicos adoptados no presente estudo:

Figura 9: Síntese dos procedimentos metodológicos



Fonte: Elaboração própria

4.7- Técnicas de análise de dados

Após a recolha de dados, procedeu-se à organização, tratamento e análise de dados. Tendo em conta os objectivos previamente definidos e os instrumentos escolhidos, a análise de dados centrou-se em dados quantitativos, numa primeira etapa, através dos dados obtidos pelos inquéritos por questionários, e dados qualitativos, numa segunda etapa, pela análise dos dados recolhidos através das entrevistas semi-estruturadas.

Os resultados dos inquéritos por questionários foram objecto de tratamento estatístico, utilizando *software* adequado – SPSS (*Statistical Package for the Social Science*), de modo a permitir-nos uma análise descritiva dos resultados obtidos.

Os dados recolhidos através das entrevistas aos colaboradores do Município foram tratados recorrendo à análise de conteúdo. A análise de conteúdo foi feita segundo as proposições de Bardin (2011).

De seguida, apresentamos o *Quadro 3* com os procedimentos gerais da investigação, de acordo com a proposta apresentada por Nico (2009, p. 242).

Quadro 3: Procedimento geral da investigação

	Abordagem Quantitativa	Abordagem Qualitativa	Observações
População (1) Amostra (2)	- 47 adultos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz, certificados através do processo de RVCC (População)	- 6 adultos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz certificados através do processo de RVCC (Amostra)	(1) Ghiglione & Matalon (1997); Quivy & Campenhoudt, (2005) (2) Bogdan & Biklen, (1994); Tuckman, (2000) Bardin (2011)
Fontes da Informação	- Base de dados do Município de Reguengos de Monsaraz. - Conteúdo dos Inquéritos respondidos pelos adultos, colaboradores do Município, certificados através do Processo de RVCC. (47 adultos)	- Conteúdo das Entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos adultos, colaboradores do Município, certificados através do Processo de RVCC. (6 adultos)	
Instrumento escolhida para a recolha da informação	- Inquéritos por questionário (3)	- Entrevistas semi-estruturadas (4)	(3) Ghiglione e Matalon (1997) (Quivy & Campenhoudt, 2005). (4) Bogdan & Biklen, (1994) Bardin (2011) Tuckman, (1994) Quivy & Campenhoudt, (2005).
Técnica de análise da informação recolhida	- Análise estatística descritiva com recurso ao SPSS	- Análise de conteúdo (5)	(5) De acordo com Bardin (2011)

Fonte: Adaptação de Nico (2009, p. 242)

Capítulo 5- Análise e interpretação dos resultados dos inquéritos por questionários

“Luz e trevas, bem e mal residem no interior de cada homem. Cabe a cada um conduzir essa luta rumo ao triunfo da Luz.”

Amin Maalouf

Ao longo Capítulo 5 faremos a análise e interpretação dos resultados obtidos através da aplicação dos inquéritos por questionário, recorrendo à metodologia anteriormente apresentada.

5.1- Caracterização dos indivíduos participantes no estudo

A população do estudo foi composta por 47 indivíduos que, à data da certificação, se encontravam a desempenhar funções no Município de Reguengos de Monsaraz e concluíram o processo de RVCC, de nível básico e/ou secundário.

Dos 47 adultos certificados, 45 responderam ao questionário, verificando-se uma taxa de retorno de 95,7%.

De seguida, proceder-se-á à caracterização dos participantes de acordo com as variáveis sociodemográficas mais relevantes, nomeadamente Género, Grupo etário, Local de residência, Estado civil, Número de filhos, Habilitações escolares actuais e Situação actual face ao percurso escolar.

5.1.1- Género

Como podemos apurar pela análise do *Quadro 4*, dos 45 adultos respondentes mais de metade, 28, são homens, verificando-se uma frequência relativa de 62,2%.

Quadro 4: Género

Género	Frequências	
	Absoluta	Relativa (%)
Masculino	28	62,2
Feminino	17	37,8
Totais	45	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

Segundo dados provisórios apurados pela ANQ, retirados da plataforma SIGO, a 30 de Setembro de 2010⁷, os candidatos inscritos nos Centros Novas Oportunidades distribuíam-se da seguinte forma, 47,3% eram do género masculino e 52,7% do género feminino.

Contrariamente aos dados estatísticos apresentados pela ANQ, verificamos no nosso estudo uma predominância de indivíduos do sexo masculino. Da mesma forma, segundo o Estudo Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses é referido que: “Relativamente à distribuição das certificações por sexos, verifica-se que, mantendo-se as mulheres, (...) com uma percentagem superior a 50% do total das certificações, essa percentagem tem vindo a decrescer ligeiramente ao mesmo tempo que a percentagem de homens certificados aumenta de forma pouco significativa.” (Bettencourt, 2011, p.144)

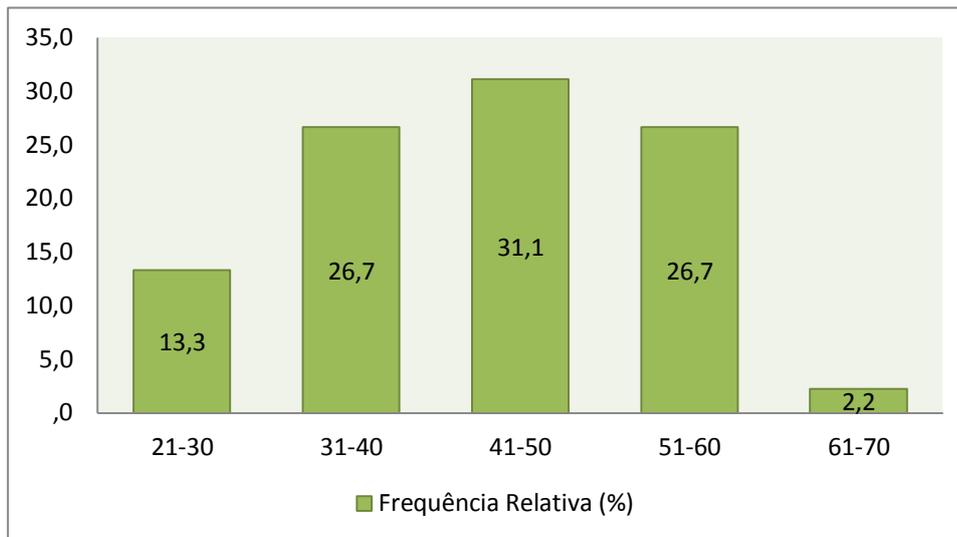
Atendendo a estas percentagens, poderíamos colocar a hipótese do número de colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz ser, maioritariamente, do sexo masculino, no entanto, a 31 de Dezembro de 2011 encontravam-se ao serviço do Município de Reguengos de Monsaraz um total de 277 trabalhadores, dos quais 147 do género masculino e 130 do género feminino. Apesar da predominância de indivíduos do género masculino, esta não se revela significativa.

5.1.2- Grupo etário

De acordo com a representação gráfica, *Gráfico 1*, 14 dos 45 adultos inquiridos (31,1%) situa-se no grupo etário dos 41-50 anos, seguindo-se equitativamente, com 12 adultos, os grupos etários dos 31-40 e 51-60 anos.

⁷<http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>, consultado a 25 de Novembro de 2012.

Gráfico 1: Grupo Etário



Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

5.1.3- Local de residência: freguesia

No que diz respeito à freguesia de residência dos inquiridos, 84,4% reside na freguesia de Reguengos de Monsaraz. Das 5 freguesias que compõem o concelho de Reguengos de Monsaraz, apenas a freguesia de Monsaraz não tem representação nos respondentes do estudo.

Quadro 5: Local de residência por freguesia

Freguesias	Frequências	
	Absoluta	Relativa (%)
Reguengos de Monsaraz	38	84,4
Corval	3	6,7
Campo	3	6,7
Campinho	1	2,2
Totais	45	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

5.1.4- Estado civil

No que diz respeito ao estado civil dos respondentes, 62,2% dos adultos são casados.

Quadro 6: Estado civil

Estado Civil	Frequências	
	Absoluta	Relativa (%)
Solteiro(a)	8	17,8
Casado(a)	28	62,2
Divorciado(a)	5	11,1
União de facto	4	8,9
Totais	45	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

5.1.5- Número de filhos

Como podemos verificar pelo *Quadro 7*, 75,5% dos adultos possui 1 ou 2 filhos.

Quadro 7: Número de filhos

Número de filhos	Frequências	
	Absoluta	Relativa (%)
Nenhum	9	20,0
1 filho	19	42,2
2 filhos	15	33,3
3 ou + filhos	2	4,4
Totais	45	100,0

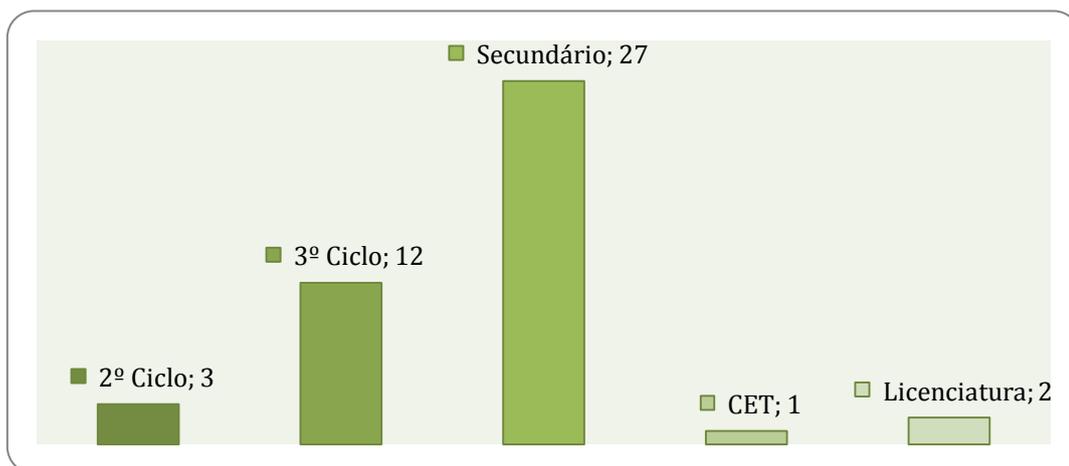
Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

5.1.6- Habilitações escolares actuais

À data do preenchimento do questionário, em termos das actuais habilitações escolares dos adultos certificados podemos verificar pela análise do *Gráfico 2* que:

- 6,7% dos adultos possuía o Ensino Básico, 2º Ciclo (3 adultos);
- 26,7% concluiu o Ensino Básico, 3º Ciclo (12 adultos);
- 60,0% dos respondentes possuía o Ensino Secundário (27 adultos);
- 2,2% dos adultos certificados concluiu um Curso de Especialização Tecnológica (CET) que confere uma qualificação profissional de nível 4 e que corresponde a uma formação Pós-Secundária não Superior (1 adulto).
- 4,4% dos adultos possuía uma Licenciatura (2 adultos).

Gráfico 2: Habilitações escolares dos adultos



Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

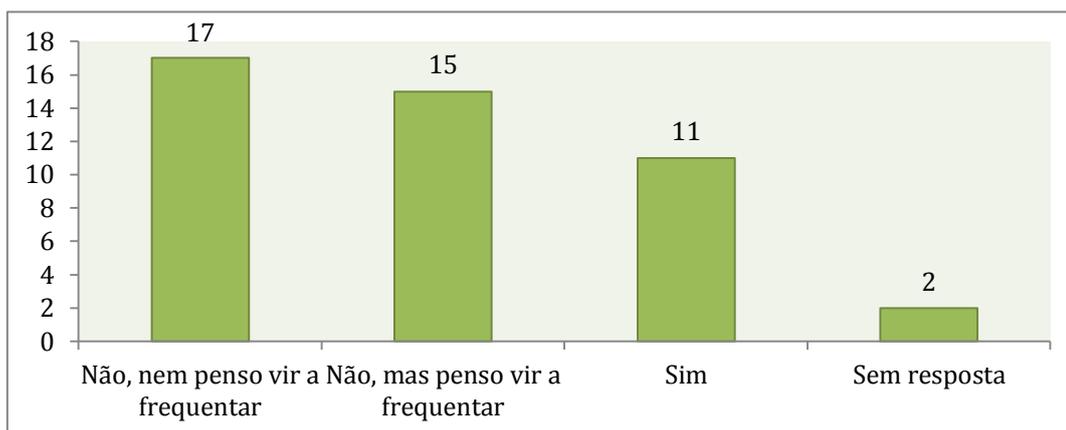
À data da aplicação do inquérito, mais de 50% dos inquiridos (60%), tem como habilitações académicas o Ensino Secundário.

Não poderíamos deixar de destacar que, 3 dos 45 adultos certificados, através do processo de RVCC, já concluíram percursos formativos de nível IV e superior, nomeadamente 1 adulto que concluiu um curso CET (Curso de formação Pós-Secundária não Superior) e 2 concluíram a Licenciatura.

5.1.7- Situação actual face ao percurso escolar

Quando questionados se actualmente se encontram a estudar, 17 inquiridos responderam que: “Não, nem penso vir a frequentar”, 15 referiram que: “Não, mas penso vir a frequentar” e 11 responderam que: “Sim”, tal como podemos verificar pelo *Gráfico 3*.

Gráfico 3: Situação actual face ao percurso escolar



Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

Concluimos, assim, que:

37,8% dos inquiridos (17 adultos) não pensava voltar a estudar, no entanto 33,3% (15 adultos) não se encontrava a estudar mas pensava vir a fazê-lo. Parece-nos relevante que 24,4% dos adultos certificados (11 adultos) tenha voltado a estudar, conforme se pode observar no *Quadro 8*.

Quadro 8: Nível de escolaridade que frequenta

Nível de escolaridade	Frequências	
	Absoluta	Relativa (%)
Ensino Básico, 3º Ciclo	1	9,1
Ensino Secundário	3	27,3
Ensino Superior, Bacharelato	1	9,1
Ensino Superior, Licenciatura	4	36,4
Sem Resposta	2	18,2
Totais	11	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

Como podemos observar pelo *Quadro 8*, dos 11 adultos que se encontram a estudar, ou seja 24,4% dos respondentes, 36,4% encontrava-se a tirar uma Licenciatura, 27,3%

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

frequentava o Ensino Secundário, 9,1% frequentava o Ensino Básico, 3º Ciclo e no Ensino Superior Bacharelato registou-se igualmente 9,1%. No entanto, 18,2%, ou seja, 2 adultos não responderam a esta questão.

Tal como podemos verificar pelo *Quadro 9*, dos 11 adultos certificados que voltaram a estudar, apenas 1 é do sexo feminino, frequenta um curso de Educação e Formação de Adultos (EFA). Verificámos, então, que existe uma predominância do sexo masculino no que diz respeito à motivação para a continuação dos percursos formativos.

Quadro 9: Nível de escolaridade/género

Nível de escolaridade/género	Por género	
	M	F
Ensino Básico, 3º Ciclo	1	
Ensino Secundário	2	
Curso de Educação e Formação de Adultos (EFA)		1
Ensino Superior, Bacharelato	1	
Ensino Superior, Licenciatura	4	
Sem Resposta	2	
Totais	10	1

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

De referir que estes números se encontram em dissonância com estudos anteriores, nomeadamente Nico (2011), que refere que: “Quanto ao impacto do processo no prosseguimento de estudos, 15,0%, dos 26 adultos que participaram, continuou a estudar e a apostar no seu percurso de formação e qualificação, com um maior número de mulheres a tomar essa opção”. (Nico, 2011, p.137)

O adulto que concluiu o CET, curso de formação Pós-Secundária não Superior, é um dos adultos que se encontra a frequentar, actualmente, uma Licenciatura.

Se a estes 11 adultos que se encontram neste momento a estudar, acrescerem os adultos que já concluíram outros percursos formativos, o nível secundário (1) e a licenciatura (2), (Ver *Quadro 34*) podemos, então concluir que 31,1% (14) dos adultos inquiridos voltou a estudar após o processo de RVCC.

Do total de inquiridos, 33,3% referiu que pretendia voltar a estudar (apesar de não o estar a fazer à data da aplicação do questionário), o que perfaz uma percentagem de 64,4% de adultos certificados motivados para dar continuidade aos seus percursos formativos.

Atendendo aos resultados obtidos, entendemos que o processo de RVCC foi um despertar de consciência para os adultos, diligenciando para que estes reconheçam a importância da aprendizagem ao longo da vida.

5.2- Caracterização do processo de RVCC

5.2.1- Centro Novas Oportunidades responsável pela certificação

Como podemos verificar pelo *Quadro 10*, 86,7% dos adultos inquiridos certificou as suas competências no CNO da PartnerHotel. Os restantes 13,3% foram certificados através do Centro Novas Oportunidades da Fundação Alentejo e do Centro de Formação Profissional de Évora, (que se deslocava ao Centro de Emprego de Reguengos de Monsaraz), com 4,4% e 8,9% respectivamente.

Quadro 10: Centro responsável pela certificação

Centro Novas Oportunidades	Frequências	
	Absoluta	Relativa (%)
PartnerHotel (Reguengos de Monsaraz)	39	86,7
Fundação Alentejo (Évora)	2	4,4
Centro de Formação Profissional de Évora	3	6,7
Outro: Centro de Emprego de Reguengos de Monsaraz	1	2,2
Total	45	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

À data das certificações, até 2011, eram 2 os Centros Novas Oportunidades a operar no concelho de Reguengos de Monsaraz, concelho de residência da totalidade da população em estudo, o CNO da PartnerHotel e o CNO do Centro de Formação Profissional de Évora, este último desempenhava funções em regime de itinerância.

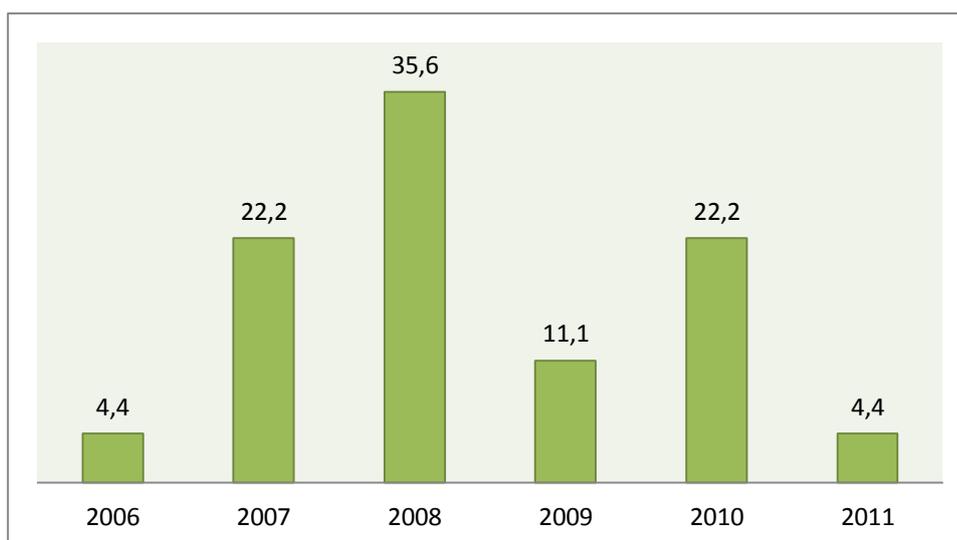
Esta distribuição de adultos por CNO é justificável pela proximidade do CNO da PartnerHotel com o local de residência dos inquiridos. O CNO da PartnerHotel encontra-se sediado em Reguengos de Monsaraz desde 2006 e tem vindo, desde então, a estabelecer parcerias com entidades públicas e privadas, nomeadamente o Município de Reguengos de Monsaraz, promovendo, desta forma, um estreitamento de relações entre os colaboradores do Município e o CNO.

Consideramos que o facto de ter existido um menor número de adultos a procurar o CNO do Centro de Formação Profissional de Évora se deve ao regime de itinerância em que o CNO desenvolvia as suas actividades, promovendo, desta forma, um regime de horários menos flexíveis, o que despertava alguns constrangimentos para os adultos empregados, que é o caso dos adultos que constituem o estudo.

5.2.2- Ano de inscrição no Centro Novas Oportunidades

O ano 2008 foi o ano em que se verificou um maior número de inscritos, 35,6%. Nos anos 2007 e 2010 inscreveram-se 22,2% respectivamente, seguindo-se o ano 2009 com 11,1% e os anos de 2006 e 2011 com 4,4%.

Gráfico 4: Ano de inscrição no Centro Novas Oportunidades



Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

Pelo *Gráfico 4* supra representado, podemos verificar que houve um aumento significativo de inscritos entre os anos 2007 e 2008.

Entendemos que várias são as razões que explicam este fenómeno, nomeadamente:

- Foi no final do ano 2006 que o CNO da **PartnerHotel iniciou actividades**, encontrando-se a trabalhar em pleno, no ano 2007. Esta questão parece-nos relevante, uma vez que 86,7% dos adultos que constituem o estudo foram certificados através do CNO da PartnerHotel.
- A passagem de 22,2% de adultos inscritos no ano 2007 para 35,6% no ano 2008 pode ser, também, justificada pelo **início dos processos de RVCC de nível secundário**.
- O **alargamento da rede** de Centros no país justifica, na nossa opinião, a tendência de crescimento das inscrições. Em 2007 existiam 271 Centros e em 2008 estavam a funcionar 463. Este alargamento da rede possibilitou uma maior divulgação do trabalho realizado nos Centros Novas Oportunidades e uma maior abrangência do território nacional.
- Entendemos, ainda, que a **publicidade** foi um factor determinante no aumento do número de inscritos entre os anos 2006 e 2008.
- No ano 2007, assistimos a campanhas publicitárias realizadas pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, através do Instituto do Emprego e Formação Profissional, do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação e da ANQ, no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades.
- No ano 2007, surgiram 2 campanhas com os *headlines* “A minha experiência conta” e “Se tivesse continuado a estudar”.
- Em 2008, a mensagem principal da campanha era “Aprender já compensou” e em 2009 o *slogan* era “Esta era a meta que me faltava”. Ainda em 2009, com o intuito de mobilizar as entidades empregadoras surge uma campanha com o lema “Investir em quem quer aprender... compensa”.
- Entendemos que o impacto das campanhas publicitárias que surgiram nos anos 2007 e 2008 foram determinantes para a divulgação de uma política de qualificação, permitindo dar a conhecer novos percursos e caminhos que os adultos poderiam trilhar para concluírem/aumentarem as suas qualificações. Estas campanhas mostraram que as respostas dadas pela Iniciativa Novas

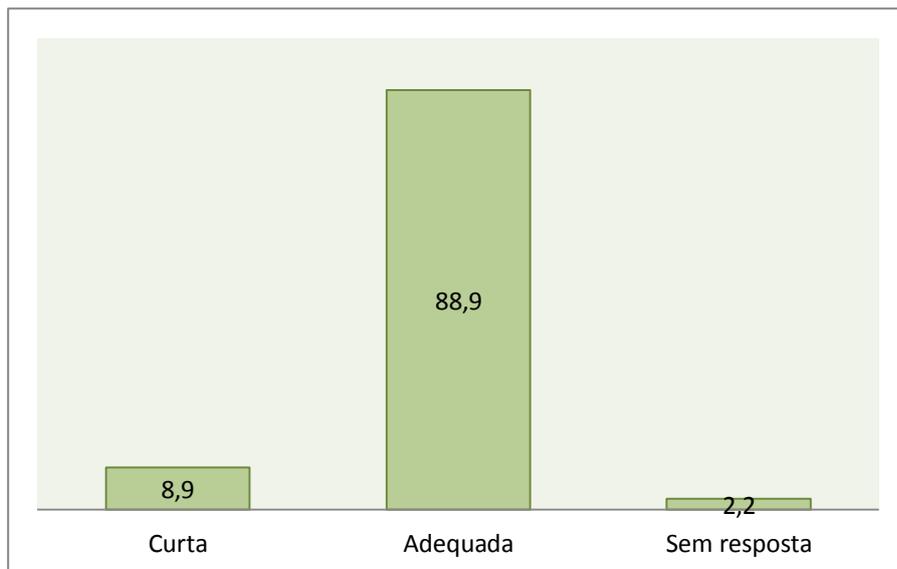
Oportunidades estavam ao alcance de todos. Concluímos que estas campanhas foram mobilizadoras e, isso, traduziu-se nos números apresentados no gráfico anterior.

- Após 2008, deu-se uma diminuição no número de novos inscritos nos CNO. Esta diminuição deve ser enquadrada num contexto onde não ocorreram novas campanhas publicitárias e o enfoque passou a ser a resposta a dar aos 576 mil inscritos em Centros Novas Oportunidades.⁸

5.2.3- Duração do processo de RVCC

Quando questionados acerca da duração do processo de RVCC, 88,9% dos inquiridos considerou que foi adequada, apenas 8,9%, ou seja 4 adultos, considerou que o processo teve uma duração curta.

Gráfico 5: Duração do processo de RVCC



Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

⁸ <http://www.slideshare.net/EncontroNacionalCNO/luis-capucha-presentation>, consultado a 25 de Novembro de 2012.

5.2.4- Formas de conhecimento do processo de RVCC

Através da aplicação do Questionário das Novas Qualificações (QNQ) pretendemos aferir a forma como os adultos que procuraram os Centros Novas Oportunidades tiveram conhecimento do processo de RVCC. Foram dadas aos inquiridos 10 opções, sendo que uma permitia uma resposta aberta. Os respondentes deveriam classificar de 1 a 3, sendo 1 menos importante, 2 importante e 3 mais importante, as formas como tiveram conhecimento do processo de RVCC.

As variáveis apresentadas no questionário foram as seguintes:

Quadro 11: Formas de conhecimento do processo de RVCC

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

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

Para uma leitura mais inteligível sobre a forma como os adultos tomaram conhecimento do processo de RVCC, as variáveis foram agrupadas em 4 categorias, tal como podemos verificar pelo *Quadro 12*.

Quadro 12: Formas de conhecimento do processo de RVCC

Categorias de formas de conhecimento	Formas de conhecimento do processo de RVCC	Frequências	
		Absoluta	Relativa (%)
Relações Interpessoais	Conversas informais	25	35,7
	Exposições	2	2,9
	Feiras/Mercados	0	0,0
	Subtotal	27	38,6
Processual/Protocolos e Parcerias	Sessões de Esclarecimento	22	31,4
	Subtotal	22	31,4
Campanhas de Marketing	Folhetos/Cartazes	5	7,1
	Televisão	5	7,1
	Internet	5	7,1
	Imprensa (jornais, revistas)	4	5,7
	Rádio	1	1,4
	Subtotal	20	28,6
Outra(s)	Junta de Freguesia	1	1,4
	Subtotal	1	1,4
Total		70	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

Das 4 categorias apresentadas no *Quadro 12*, podemos verificar que a categoria que assumiu mais relevância foi a categoria das *Relações Interpessoais*, 38,6%. Esta categoria engloba Conversas Informais, as Exposições e Feiras/Mercados.

O *Primeiro Estudo da Avaliação Externa à Iniciativa Novas Oportunidades*, coordenado pelo professor Roberto Carneiro referia: “Sem dúvida que a difusão por amizade e a via laboral estão a ser os meios privilegiados de atracção, os quais podem ser muito potenciados com custos mínimos”. (Carneiro, 2009, p. 107)

A mesma ideia é defendida por Nico (2011, p.136), “Nas formas de conhecimento do Centro de RVCC e da sua actividade, nomeadamente o processo de RVCC, a relação pessoal/convivial/ laboral, assente nas conversas informais – entendidas como o “passa-palavra” – assume, no estudo, um papel importante, enquanto meio de acesso ao conhecimento do Processo de RVCC.”

A segunda categoria mais escolhida pelos inquiridos foi a categoria *Processual/ Protocolos e Parcerias*, com 31,4% do total de respostas expressas. Nesta categoria encontramos as sessões de esclarecimento. As sessões de esclarecimento decorrem, por

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

norma, na sequência de protocolos de parcerias assinados entre o Centro Novas Oportunidades e as empresas, associações, juntas ou municípios.

No que se refere ao Município de Reguengos de Monsaraz, local de trabalho da população em estudo, esta tem estabelecidos protocolos de cooperação com os três Centros Novas Oportunidades responsáveis pelas certificações, daí as sessões de esclarecimento terem sido determinantes para a divulgação do trabalho dos Centros, nomeadamente do processo de RVCC.

Neste sentido, acreditamos serem pertinentes as indicações do *Primeiro Estudo da Avaliação Externa à Iniciativa Novas Oportunidades* que conclui que: “ficou a ideia de que nos meios mais rurais ou povoações mais pequenas, as autarquias podem representar um certo garante de credibilização ou funcionar como um elemento de proximidade às populações.” (Carneiro, 2009, p.104)

A terceira categoria, *Campanhas de Marketing*, reuniu 28,6% do total de respostas expressas pelos inquiridos, como meio através do qual tomaram conhecimento do processo RVCC, o que reforça a hipótese anterior de a publicidade ter sido determinante para a divulgação e afluência aos Centros Novas Oportunidades.

Por fim, a categoria *Outra(s)*, em que 1 inquirido refere que teve conhecimento do processo RVCC através da Junta de Freguesia.

5.2.5- Razões para a procura do Centro Novas Oportunidades

Com a aplicação do questionário procurámos aferir quais os motivos que levaram os adultos a procurarem um Centro Novas Oportunidades (*Quadro 13*). Aos adultos certificados foram disponibilizadas 12 opções para que estes as seleccionassem por ordem de importância, sendo que o 1 correspondia à razão que o adulto considerou menos importante, o 2 a razão que considerou importante e o 3 a razão que considerou mais importante. Procedeu-se, depois, à sua categorização para uma leitura mais clara.

Quadro 13: Razões para a procura do Centro Novas Oportunidades

Razões para a procura do Centro Novas Oportunidades
Oportunidade de estudar
Valorização pessoal
Valorização das competências adquiridas
Melhoria de emprego
Encontrar emprego
Valorização profissional
Obtenção do diploma
Horários compatíveis
Desafio e novidade do processo
Ocupação do tempo livre
Incentivo de familiares
Outra (s)

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

As respostas dadas pelos adultos foram organizadas em 4 categorias, tal como podemos verificar pelo *Quadro 14*.

Quadro 14: Razões para a procura do Centro Novas Oportunidades

Categorias de razões	Razões para a procura do Centro Novas Oportunidades	Frequências	
		Absoluta	Relativa (%)
Pessoal	Valorização pessoal	23	18,1
	Valorização das competências adquiridas	15	11,8
	Desafio e novidade do processo	6	4,7
	Ocupação do tempo livre	2	1,6
	Subtotal	46	36,2
Profissional	Possibilidade de melhoria no emprego	24	18,9
	Valorização profissional	11	8,7
	Possibilidade de encontrar emprego	6	4,7
	Subtotal	41	32,3
Instrumentalidade do Processo	Oportunidade de estudar	13	10,2
	Obtenção do diploma oficial	12	9,4
	Horários do CNO compatíveis	9	7,1
	Subtotal	34	26,8
Interpessoal	Incentivo de familiares e amigos	6	4,7
	Subtotal	6	4,7
Total		127	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

Atendendo às 4 categorias apresentadas no *Quadro 14*, verificamos que a categoria que reuniu maior número de resposta é a *Pessoal*, com 36,2% do total de respostas expressas. Podemos, então, concluir que os adultos procuraram o Centro Novas Oportunidades, maioritariamente, por questões de desenvolvimento pessoal. Os adultos percebem os Centros Novas Oportunidades como uma forma de valorização pessoal e um meio para serem valorizadas as competências adquiridas ao longo da vida.

Tendo em conta as motivações dos adultos certificados, podemos caracterizar o processo de RVCC através de uma perspectiva humanista, onde são valorizados o aumento da auto-estima, da confiança e da satisfação pessoal.

De referir que o item menos valorizado pelos adultos, Ocupação do tempo livre, com uma frequência relativa de 1,6%, é elemento constituinte da categoria *Pessoal*, o que nos leva a concluir que o processo de RVCC não foi visto como factor de lazer, ocupação de tempos livres ou entretenimento, mas sim como algo estruturante nas suas vidas.

A segunda categoria mais seleccionada pelos adultos foi a categoria *Profissional*, reunindo 32,3% do total de respostas expressas. Podemos verificar pelo *Quadro 14* que os adultos procuraram o Centro Novas Oportunidades, principalmente com o intuito de melhorias no emprego que tinham à data do preenchimento do questionário. Apenas 6 adultos procuraram o CNO com a intenção de encontrar emprego. Esta situação é justificável, uma vez que os adultos que constituem o estudo são todos activos.

Sendo a dimensão *Profissional* a segunda categoria que maior número de respostas reuniu, não poderíamos deixar de referir que os inquiridos também reconheceram ou entenderam o CNO como meio possível para melhorias em termos profissionais. De salientar que, isoladamente, o item mais seleccionado pelos adultos foi: “Possibilidade de melhoria no emprego”, com uma frequência relativa de 18,9%.

Como podemos verificar, os adultos apresentam expectativas elevadas, pois o processo de RVCC é visto pelos adultos como meio de melhoria ao nível profissional, perspectivando possíveis melhorias. Se essas expectativas são, ou não, atingidas é uma das respostas que procuramos com a realização do presente estudo.

Em estudos anteriores, a melhoria de emprego é um dos principais motivadores apontados pelos adultos certificados, tal como nos refere o estudo *O Primeiro Estudo da Avaliação Externa à Iniciativa Novas Oportunidades*, coordenado pelo professor Roberto Carneiro: “Ainda assim se regista que, para a maioria das pessoas, a Iniciativa Novas Oportunidades é uma ferramenta de progresso profissional” (Carneiro, 2009, p. 118).

A terceira categoria seleccionada pelos inquiridos denominada *Instrumentalidade do Processo*, reuniu 26,8% do total de respostas expressas. Esta categoria engloba itens como a oportunidade de voltar a estudar, obter um diploma ou horários do CNO compatíveis.

Por último, a categoria menos significativa foi a categoria *Interpessoal*. Apenas 4,7% das respostas expressas pelos inquiridos (6 respostas) estão associadas ao incentivo de familiares e amigos.

5.2.6- Áreas de maior dificuldade durante o processo de RVCC

Pretendemos, também, com a aplicação do questionário aferir quais as áreas que levantaram maiores dificuldades ao longo do processo de RVCC. Para tal, foram apresentadas aos inquiridos 14 opções (*Quadro 15*)

Quadro 15: Áreas de maior dificuldade durante o processo de RVCC

Áreas de maior dificuldade
Formação Complementar
Elaboração do Dossier Pessoal/ Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
Partilha de ideias
Adaptação a novas rotinas
Distância casa - Centro RVCC
Compreensão de Referencial de Competências
Evidenciação de competências
Elaboração da Auto-Biografia
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 das Novas Qualificações, 2012

As 14 áreas foram agrupadas em 4 categorias, como podemos verificar pelo *Quadro 16* abaixo representado.

Quadro 16: Áreas de maior dificuldade durante o processo de RVCC

Categorias das áreas de maior dificuldade	Áreas de dificuldades sentidas durante o processo de RVCC	Frequências	
		Absoluta	Relativa (%)
Processo de RVCC	Elaboração do Dossier Pessoal/Portefólio Reflexivo de Aprendizagens	7	19,4
	Compreensão do Referencial de Competências Chave	4	11,1
	Elaboração da Auto-Biografia	3	8,3
	Sessão de Júri de Certificação ⁹	3	8,3
	Subtotal	17	47,2
Pessoal	Adaptação a novas rotinas/gestão familiar	5	13,9
	Evidenciação de Competências	5	13,9
	Receio e insegurança	3	8,3
	Formação Complementar	1	2,8
	Subtotal	14	38,9
Logística	Distância casa - Centro Novas Oportunidades	2	5,6
	Horários do processo de RVCC	2	5,6
	Subtotal	4	11,1
Interpessoal	Apoio de familiares e amigos	1	2,8
	Partilha de ideias	0	0,0
	Acompanhamento da equipa	0	0,0
	Subtotal	1	2,8
Total		36	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

Das 4 categorias apresentadas a que reuniu maior número de respostas foi a categoria *Processo de RVCC*, 47,2%. Esta categoria engloba a Elaboração do Dossier Pessoal/Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, a Compreensão do Referencial de Competências Chave, a Elaboração da Auto-Biografia e Sessão de Júri de Certificação.

A segunda categoria mais seleccionada pelos respondentes foi a *Pessoal*, 38,9%. Esta categoria abrange os seguintes itens: Adaptação a novas rotinas/gestão familiar, Evidenciação de Competências, Receio e insegurança e Formação Complementar.

⁹ Nos períodos de 2000 a 2005 esta etapa do processo de RVCC era chamada de Sessão de Júri de Validação e contava com a presença de um avaliador externo. A partir de 2005 passa a chamar-se Sessão de Júri de Certificação e contempla uma certificação parcial ou total de acordo com as competências dos adultos. Para uma informação sobre a evolução ocorrida no âmbito dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências consultar Nico (2011, p. 127).

A terceira categoria, *Logística*, reuniu 11,1% do total de respostas expressas pelos adultos certificados, o que significa que, para os inquiridos, a Distância casa - Centro Novas Oportunidades e Horários do processo de RVCC não representaram entraves à persecução do processo de RVCC. Como já foi referido anteriormente, 86,7% dos respondentes do estudo certificou as suas competências no CNO da PartnerHotel, que se encontra sedado em Reguengos de Monsaraz, freguesia de residência de 84,4% dos inquiridos.

No que diz respeito aos horários os Centros Novas Oportunidades, apesar da gestão independentes de horários, estas procuram ajustar os horários das equipas técnicos-pedagógicas às necessidades dos adultos em processo. Os Centros Novas Oportunidades mantinham as portas abertas das 9:00h às 22:00h, facilitando, deste modo a realização do processo de RVCC aos adultos que se encontravam a trabalhar.

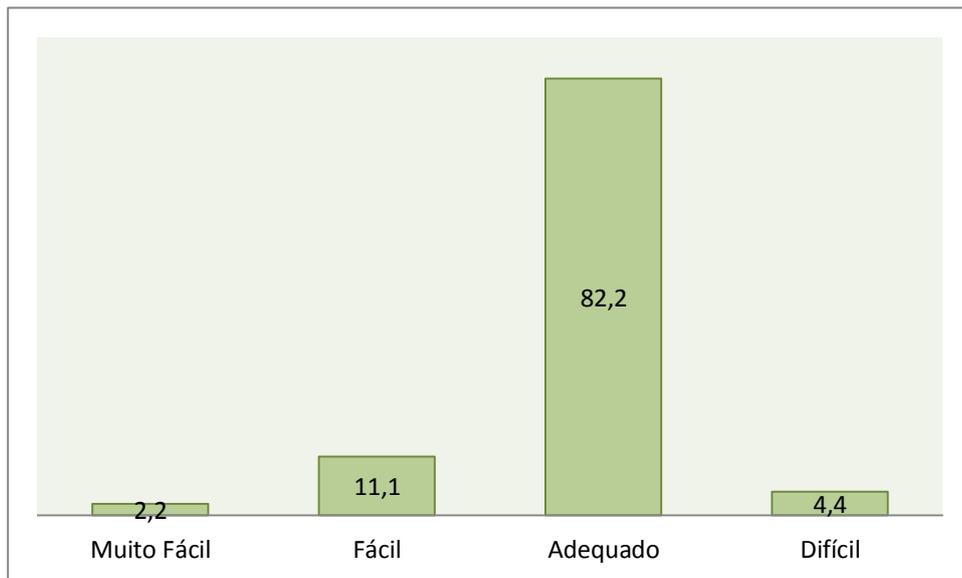
Podemos, então, concluir que a proximidade do CNO com o local de trabalho e de residência, assim como a flexibilidade horários foram factores determinantes para a conclusão, com sucesso, do processo de RVCC.

A dimensão *Interpessoal*, que engloba Apoio de familiares e amigos, Partilha de ideias e Acompanhamento da equipa foi a categoria que reuniu um menor número de respostas expressas pelos adultos certificados, 2,8%. A dimensão Interpessoal volta a ser a dimensão menos seleccionada, tal como verificámos, anteriormente, no *Quadro 14*, onde o Incentivo de familiares e amigos como razão para a procura do Centro Novas Oportunidades foi o item menos seleccionado.

5.2.7- Classificação do processo de RVCC

Relativamente à classificação do processo de RVCC, em termos de grau de dificuldade, 37 inquiridos, ou seja, 82,2% dos inquiridos considerou que o processo foi adequado.

Gráfico 6: Classificação do processo RVCC



Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

5.2.8- Formação complementar frequentada durante o processo de RVCC

No que diz respeito à necessidade de frequentar formação complementar, as respostas são bastante equitativas: 22 adultos referem que necessitaram de formação complementar, 22 referem que não necessitaram de formação e apenas 1 adulto não respondeu.

Gráfico 7: Formação Complementar



Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

5.2.9- Formação Complementar por áreas de competência-chave

Observemos, agora, o *Quadro 17* que se refere à Formação Complementar, frequentada pelos adultos ao longo do processo de RVCC.

Quadro 17: Formação complementar por área de competência-chave

	Áreas de competências-chave	Frequências	
		Absoluta	Relativa (%)
Áreas de Competência-Chave Nível Básico	Linguagem e Comunicação (LC)	11	18,0
	Matemática para a Vida (MV)	11	18,0
	Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	11	18,0
	Cidadania e Empregabilidade (CE)	7	11,5
	Subtotal	40	65,5
Áreas de Competência-Chave Nível Secundário	Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC)	8	13,1
	Cultura, Língua e Comunicação (CLC)	7	11,5
	Cidadania e Profissionalidade (CP)	6	9,8
	Subtotal	21	34,4
Total		61	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

A distribuição das respostas, pelas diferentes áreas de competência-chave, foi a seguinte:

- i) 65,5% do total das respostas expressas recaiu sobre as áreas de competência-chave de Nível Básico;
- ii) 34,4% do total das respostas expressas recaiu sobre as áreas de competência-chave de Nível Secundário.

No Nível Básico:

- a. 18,0% do total das respostas expressas recaiu sobre as 3 áreas de competência-chave: Linguagem e Comunicação (LC); Matemática para a Vida (MV) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); respectivamente.
- b. 11,5% do total de respostas expressas recaiu sobre a formação na área de Cidadania e Empregabilidade (CE) .

No Nível Secundário:

- c. 9,8% do total das respostas expressas recaiu sobre a formação na área de competência-chave Cidadania e Profissionalidade (CP);
- d. 11,5% do total das respostas expressas recaiu sobre a formação na área de competência-chave Cultura, Língua e Comunicação (CLC);
- e. 13,1% do total das respostas expressas recaiu sobre a formação na área de competência-chave Sociedade, Tecnologia e Ciências (STC).

Podemos, então, verificar que, relativamente à necessidade de Formação Complementar, foi nos processos de Nível Básico que essa necessidade foi mais evidente, apesar de mais de metade dos inquiridos (62,2%) terem concluído processos de RVCC de Nível Secundário.

5.2.10- Principais apoios recebidos do CNO ao longo do processo de RVCC

Através da aplicação do questionário, procuramos conhecer, junto dos inquiridos, quais os apoios dados pelo Centro Novas Oportunidades, ao longo do processo de RVCC, que consideraram mais relevantes. Para tal, foram apresentadas aos inquiridos 12 opções, solicitando que, numa escala, do menos importante (1) para o mais importante (3) seleccionassem a premissa que melhor traduziria a realidade.

Quadro 18: Principais apoios recebidos do CNO ao longo do processo de RVCC

Principais apoios recebidos do CNO
Disponibilidade da Equipa
Relação de proximidade com a equipa
Incentivo da equipa
Material didáctico disponibilizado
Equipamento informático
Formação Complementar
Ajuda na construção do dossier pessoal
Flexibilidade de horários
Apoio no transporte
Itinerância
Instalações do Centro RVCC
Outra (s)

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

As 12 possibilidades foram agrupadas em 4 categorias, como se pode verificar no *Quadro 19*.

Quadro 19: Principais apoios dados pelo CNO ao longo do processo

Apoios	Principais apoios dados pelo CNO ao longo do processo	Frequências	
		Absoluta	Relativa (%)
Humana	Disponibilidade da Equipa	31	25,4
	Incentivo da equipa	18	14,8
	Relação de proximidade com a equipa	17	13,9
	Ajuda na construção do dossier pessoal/Portefólio Reflexivo de Aprendizagens	13	10,7
	Subtotal	79	64,8
Material/Espaço Físico	Instalações do Centro Novas Oportunidades	7	5,7
	Equipamento informático	7	5,7
	Material didáctico disponibilizado	6	4,9
	Outra(s): Instalações da Junta de Freguesia	1	0,8
	Subtotal	21	17,2
Logística	Flexibilidade de horários	12	9,8
	Itinerância	3	2,5
	Apoio no transporte	0	0,0
	Subtotal	15	12,3
Processual	Formação Complementar	7	5,7
	Subtotal	7	5,7
Total		122	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

Das 4 categorias apresentadas no quadro anterior, a dimensão *Humana* é a que obteve maior número de respostas por parte dos adultos certificados, 64,8%. A dimensão *Humana* engloba os itens: Disponibilidade da Equipa, Incentivo da equipa, Relação de proximidade com a equipa, Ajuda na construção do Dossier Pessoal/Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.

Da leitura do quadro anterior, verifica-se que 25,4% do total de respostas expressas (o equivalente a 31 respostas) referiram-se à Disponibilidade da Equipa como principal apoio dado pelo CNO ao longo do processo de RVCC.

Em segundo lugar surge a categoria *Material/Espaço Físico*. Esta reuniu 17,2% do total de respostas expressas pelos adultos certificados, referindo-se às Instalações do CNO e ao apoio de Material didáctico e de equipamento informático disponibilizados pelo CNO ao longo do processo de RVCC (10,6%). Um adulto seleccionou a opção “Outra(s)”, fazendo referência às Instalações da Junta de Freguesia, que entendemos incluir categoria *Dimensão Material/Espaço Físico*.

No que diz respeito à categoria de *Logística*, 12,3% do total de respostas expressas pelos inquiridos, há a destacar Flexibilidade de horários (9,8%) e a Itinerância (2,5%).

Por fim, surge a categoria *Processual*, composta pela opção Formação Complementar, a qual reuniu 7 respostas (5,7%).

Apesar de 22 adultos referirem ter recebido formação complementar no decorrer do processo de RVCC, ver *Gráfico 7*, esta é pouco valorizada pelos adultos como um apoio dado pelo Centro. Entendemos que estas respostas se devem à percepção que os adultos têm do processo de RVCC, pois a formação complementar é entendida como parte integrante do processo de RVCC e não como elemento externo ao mesmo.

Podemos, então, verificar que existe uma valorização, por parte dos adultos certificados, em relação à componente Humana, em detrimento das componentes Materiais e Logísticas.

5.2.11-Apoio recebido por parte de outras Instituições ao longo do processo de RVCC

Sobre o apoio recebido por parte de outras instituições, ao longo do processo de RVCC, apenas 8 adultos referem que receberam esse apoio.

Quadro 20: Apoio recebido por parte de outras Instituições ao longo do processo RVCC

	Frequências	
	Absoluta	Relativa (%)
Não	37	82,2
Sim	8	17,8
Totais	45	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

Dos 8 adultos que afirmaram haver recebido apoio ao longo do processo de RVCC, 5 referiram que esse apoio foi dado pela Câmara Municipal, 2 apontaram a Junta de Freguesia e 1 adulto escolheu a opção “Outra” fazendo referência ao Centro de Emprego de Reguengos, local onde o CNO do CFP de Évora realizava os processos.

Quadro 21: Apoio recebido por parte de outras instituições

	Frequências	
	Absoluta	Relativa (%)
Câmara Municipal	5	62,5
Junta de Freguesia	2	25,0
Associação Local	0	0,0
Empresa	0	0,0
Escola	0	0,0
Outra	1	12,5
Totais	8	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

O facto de 62,5% dos respondentes ter referido a Câmara Municipal como entidade que os apoiou ao longo do processo de RVCC é justificável, já que a população do nosso estudo trabalha no Município de Reguengos de Monsaraz.

Quando questionados sobre o tipo de apoio que receberam, 4 adultos referem que o apoio recebido foi “Espaço para trabalhar”, outros 4 referem “Compatibilização de horários” e 3 apontam os “Equipamentos”.

Atente-se, que, apesar de apenas 8 adultos terem referido que receberam apoio ao longo do processo de RVCC, deparamo-nos com 11 respostas. Esta situação deve-se à possibilidade dos inquiridos escolherem mais de uma opção.

Quadro 22: Tipo de apoio

	Frequências	
	Absoluta	Relativa (%)
Espaço para trabalhar	4	36,4
Equipamento	3	27,3
Transporte	0	0,0
Apoio ao estudo	0	0,0
Compatibilização de horário	4	36,4
Totais	11	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

Parece-nos também significativo que 36,4% das respostas dos adultos tenha afirmado o apoio ao nível da “Compatibilização de horário”.

Face aos resultados obtidos, no que se refere ao apoio recebido ao longo do processo de RVCC, entendemos que se verificou uma predisposição/motivação do Município para que os colaboradores concluam os seus percursos formativos.

5.2.12- Apoio recebido após o processo de RVCC

Quando questionados acerca do apoio recebido após o processo de RVCC, apenas 3 adultos (6,7%) referem ter recebido esse apoio, como podemos verificar pelo *Quadro* abaixo:

Quadro 23: Apoio recebido após o processo RVCC

	Frequências	
	Absoluta	Relativa (%)
Não	42	93,3
Sim	3	6,7
Totais	45	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

Os 3 respondentes referem, novamente, a Câmara Municipal e o Centro de Emprego de Reguengos como entidades colaboradoras após o processo de RVCC.

Apraz-nos, então, as questões: “Qual o papel das instituições após a certificação dos adultos?”, “Deveriam as instituições ter um papel mais activo no pós-certificação?”

5.3- Impacto do processo de RVCC nos adultos Certificados

De seguida, analisaremos os impactos do processo de RVCC nos adultos certificados, dando especial enfoque aos impactos profissionais, uma vez que são temática central do nosso estudo.

Pretendemos analisar: as habilitações escolares antes do ingresso no processo RVCC; o nível de certificação pretendido e o obtido; a situação profissional dos adultos no início do processo de RVCC; as alterações profissionais que se verificaram após o processo de RVCC; as alterações em termos de empregabilidade; as actividades profissionais actuais; a participação em actividades de aprendizagem; os apoios recebidos; a relação dos adultos com as TIC; a importância atribuída ao processo de RVCC e a sua divulgação.

5.3.1- Habilitações escolares antes do processo de RVCC

No que diz respeito às habilitações escolares, antes de processo RVCC, podemos verificar que 31,1% dos adultos tinha habilitações até ao 6º ano de escolaridade (inclusive), 35,6% possuía até ao 9º ano de escolaridade (inclusive) e 33,3% dos adultos certificados tinha frequência de ensino secundário, tal como podemos ver no *Quadro 24*.

Quadro 24: Habilitações escolares antes do ingresso

Nível de escolaridade	Frequências	
	Absoluta	Relativa (%)
1º ano de escolaridade	1	2,2
2º ano de escolaridade	1	2,2
4º ano de escolaridade	2	4,4
6º ano de escolaridade	10	22,2
7º ano de escolaridade	4	8,9
8º ano de escolaridade	2	4,4
9º ano de escolaridade	10	22,2
Frequência de Ensino Secundário	15	33,3
Totais	45	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

5.3.2- Nível de certificação pretendido e obtido através do processo de RVCC

Relativamente ao nível de certificação pretendido, 28 adultos certificados responderam que pretendiam obter o Nível Secundário, 14 o Nível B3 (9º ano de escolaridade), 2 o Nível B2 (6º ano de escolaridade) e 1 não respondeu.

Podemos, então, verificar que mais de 50% dos adultos pretendia e obteve o Nível Secundário.

Quadro 25: Certificação pretendida e obtida através do processo de RVCC

Nível de certificação que pretendia obter		Nível de certificação que obteve		
Nível de escolaridade	Frequências		Frequências	
	Absoluta	Relativa (%)	Absoluta	Relativa (%)
Nível B2	2	4,4	3	4,4
Nível B3	14	31,1	14	31,1
Nível Secundário	28	62,2	28	62,2
Sem resposta	1	2,2	0,0	0,0
Totais	45	100,0	45	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

Podemos, então, verificar que o nível de certificação pretendido é bastante semelhante ao nível de certificação obtido.

5.3.3- Situação profissional no início do processo de RVCC

No que diz respeito à situação profissional dos inquiridos, 95,6% respondeu que estava empregados e 4,4% respondeu que se encontrava em situação de desemprego.

Quadro 26: Situação profissional no início do processo de RVCC

Situação profissional	Frequências	
	Absoluta	Relativa (%)
Empregado	43	95,6
Desempregado	2	4,4
Totais	45	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

Os 2 adultos que referiram que se encontravam em situação de desemprego estavam ao serviço do Município com contratos emprego-inserção (CEI) e emprego-inserção+ (CEI+). Tal como nos refere a Portaria n.º 164/2011 de 18 de Abril: “Os contratos emprego-inserção e emprego-inserção+ integram-se no conjunto de medidas activas de emprego que visam melhorar os níveis de empregabilidade e promover a reinserção no mercado de trabalho dos cidadãos que se encontram em situação de desemprego, articulando-se estreitamente com os mecanismos de protecção social. Através destes contratos, os desempregados beneficiários de subsídio de desemprego e de subsídio social de desemprego e também os beneficiários de rendimento social de inserção têm

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

usufruído da possibilidade de melhorarem as suas competências socioprofissionais, através do desenvolvimento de actividades socialmente úteis.”

Apesar deste 2 adultos se encontrarem como contratos CEI e CEI+ foram considerados colaboradores do Município, uma vez que desempenhavam aí a sua actividade profissional. Desta forma, foram considerados como elementos constituintes da população do presente estudo.

Os 2 adultos com contratos CEI e CEI+ antes de estarem desempregados desempenhavam as funções de motoristas de ligeiros e vidraceiro.

5.3.4- Alterações profissionais após o processo de RVCC

Quando questionados, se: “Estando empregado, mudou de actividade profissional?”, **36 adultos responderam que “Não”, 7 responderam que “Sim”** e 2 não deram qualquer resposta.

Quadro 27: Número de adultos que mudaram de actividade profissional e período em que ocorreu essa mudança

Situação Profissional	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Não	36	80,0
Sim	7	15,6
Sem resposta	2	4,4
Totais	45	100,0



Período	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Durante o processo de RVCC	1	14,3
Até 1 ano após o processo de RVCC	1	14,3
1 a 2 anos após o processo de RVCC	3	42,9
Sem resposta	2	28,6
Totais	7	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

Debrucemo-nos, então, sobre os **15,6% de inquiridos que referiu ter tido alterações profissionais, após o processo de RVCC.**

Questionados sobre quando ocorreram essas mudanças, 3 inquiridos respondem: **“1 a 2 anos após o processo de RVCC”**, tal como se pode ver pelo *Quadro 27*.

Podemos, então, dizer que as alterações ao nível profissional não ocorreram imediatamente após o processo de RVCC, na sua maioria ocorrem entre 1 a 2 anos após o processo de RVCC.

Quando questionados acerca do tipo de alterações que se verificaram, **mais de metade dos inquiridos (4 adultos) referiram que foi ao nível da “Remuneração”, 28,6% (2 adultos) refere que mudou de “profissão”** e 1 respondeu “Outra”, como podemos verificar na representação do *Quadro 28* abaixo transcrito.

Quadro 28: Mudanças efectivas após a certificação através do processo de RVCC

Alterações	Frequências	
	Absoluta	Relativa (%)
Profissão	2	28,6
Tipo de contrato de trabalho	0	0,0
Local de trabalho	0	0,0
Remuneração	4	57,1
Outra	1	14,3
Totais	7	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

Saliente-se que, dos 7 inquiridos que mencionam ter tido alterações profissionais após o processo de RVCC, 4 inquiridos referem que essas alterações se verificaram ao nível das remunerações, o que significa que 8,8% da população constituinte do estudo conseguiu alterações em termos remuneratórios.

Neste ponto, não poderíamos deixar de referir *O Primeiro Estudo da Avaliação Externa à Iniciativa Novas Oportunidades* coordenado pelo professor Roberto Carneiro, que conclui que “Os inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades, depois de concluídos os seus processos, não lograram a melhoria salarial que eventualmente esperariam, enquanto os não inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades ainda acreditam nessa correlação directa.” (Carneiro, 2009, 128)

Tal como já foi referido anteriormente, 32,3% dos inquiridos procura o processo de RVCC por acreditar que este poderia ser um catalisador para o seu percurso

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

profissional. Em termos de resultados efectivos, poderíamos dizer, pela análise do *Quadro* anterior, que se verificaram algumas alterações em termos profissionais.

Relativamente à influência que o processo de RVCC teve nas alterações profissionais alcançadas, tal como podemos verificar pelo *Quadro 29*, abaixo transcrito, 71,5% dos adultos inquiridos referiu que o processo de RVCC “Influenciou” ou “Influenciou muito” a mudança de actividade profissional.

Quadro 29: Influência do processo de RVCC nas mudanças realizadas

	Frequências	
	Absoluta	Relativa (%)
Não influenciou	2	28,6
Influenciou	2	28,6
Influenciou muito	3	42,9
Totais	7	100,0

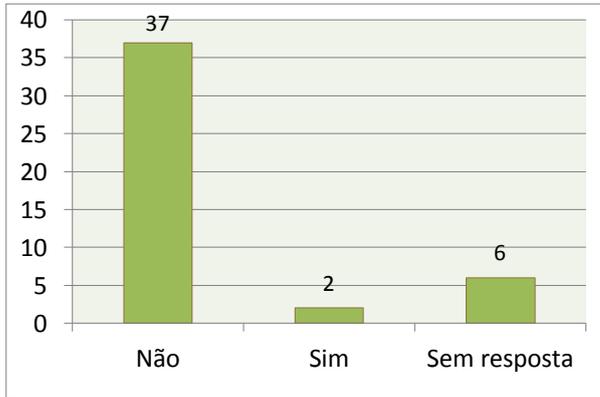
Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

Note-se que, 1 dos inquiridos que se encontrava em situação de CEI+, até 1 ano após o processo de RVCC, viu a sua situação profissional alterada, uma vez que integrou os quadros do Município, após concurso, passando a desempenhar as funções de fiel de armazém - assistente operacional.

5.3.5- Adultos certificados empregados que, entretanto, ficaram desempregados

Dos 45 adultos respondentes 2 ficaram desempregados, tal como podemos verificar pelo *Gráfico 8*. Quando questionados acerca das motivações do desemprego, 1 adulto referiu “Fim de contrato” e outro não respondeu.

Gráfico 8: Adultos certificados empregados que entretanto ficaram desempregados



Quadro 30: Motivo da situação de desemprego

	Frequências	
	Absoluta	Relativa (%)
Fim de contrato	1	50
Sem resposta	1	50
Total	2	100

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

5.3.6- Adultos certificados desempregados que encontraram emprego

Com a aplicação dos questionários, procurámos saber se se verificaram alterações em termos profissionais após a certificação através do processo de RVCC. Os 2 adultos que responderam que se encontravam desempregados antes da certificação referem que encontraram emprego, até 1 ano após o processo de RVCC. Relativamente ao emprego que encontraram, 1 adulto referiu que é na mesma área, o outro respondeu que não é na mesma área, porém são unânimes ao responderem que o processo de RVCC influenciou muito essa mudança, conforme se pode observar no *Quadro 31*.

Quadro 31: Adultos certificados desempregados que encontraram emprego

Número de adultos que estando desempregados encontraram emprego	Quando encontraram emprego	Na mesma área profissional		Influência do processo RVCC nas mudanças verificadas
		Sim	Não	
2	Até 1 ano após o processo de RVCC	Sim	1	Influenciou muito
		Não	1	

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

5.3.7- Actividade profissional actual dos adultos certificados através do processo de RVCC

Como podemos verificar pelo quadro abaixo representado, 17,8% dos inquiridos são Assistentes Operacionais, 13,3% Assistente Técnico, 6,7% Assistente Administrativo e os restantes desempenham funções diferenciadas. De referir que, 16 inquiridos, 35,6%, não responderam a esta questão.

Quadro 32:: Actividade profissional actual

Actividade profissional	Frequências	
	Absoluta	Relativa (%)
Assistente Administrativo	3	6,7
Assistente Operacional	8	17,8
Assistente Operacional Encarregado	1	2,2
Assistente Técnica	6	13,3
Auxiliar de Serviços Gerais	1	2,2
Chefe de Gabinete	1	2,2
Desempregada	1	2,2
Electricista	1	2,2
Fiel de Armazém-Assistente Operacional	1	2,2
Fiscal Municipal de 1ª classe	1	2,2
Funcionário da Câmara Municipal	1	2,2
Jardineiro	1	2,2
Técnica Administrativa	1	2,2
Técnico de Desporto	1	2,2
Técnico de Informática	1	2,2
Sem resposta	16	35,6
Total	45	100,0

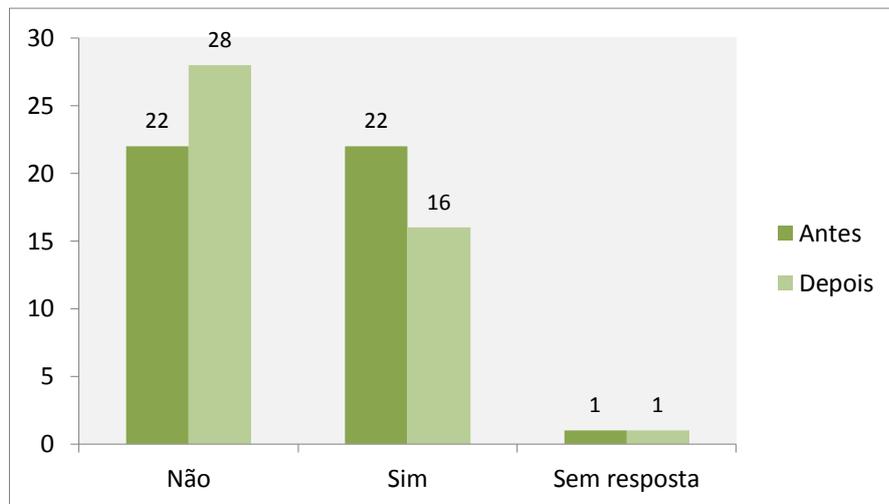
Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

O número de não respondentes, 16, é significativo, porém entendemos que esta ausência de resposta se deve ao facto dos inquiridos saberem que o questionário estava a ser aplicado aos colaboradores do Município e, desta forma, seriam todos considerados empregados e funcionários públicos.

5.3.8- Participação em actividades de aprendizagem antes e depois do processo de RVCC

Relativamente às actividades de aprendizagem frequentadas pelos adultos antes do processo de RVCC, os inquiridos responderam da seguinte forma: 22 inquiridos responderam que participaram em actividades, igual número respondeu que não participou e um adulto não respondeu.

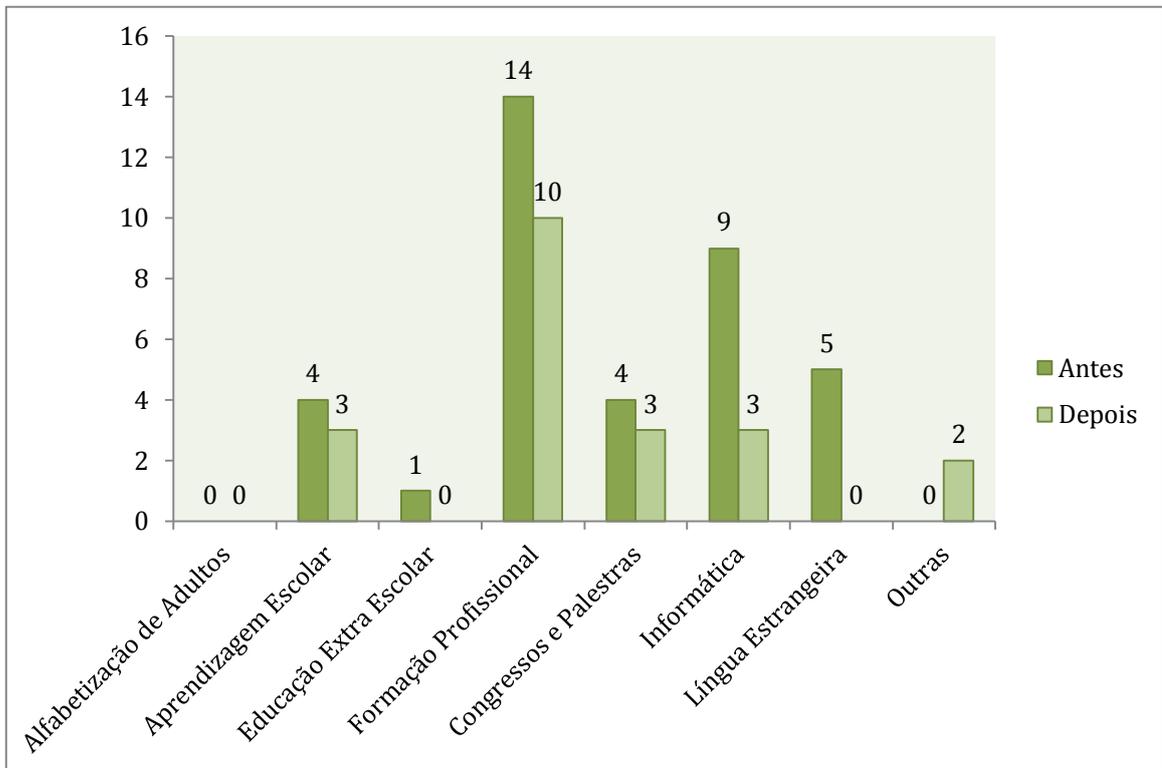
Gráfico 9: Participação em actividades antes e depois do processo de RVCC



Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

Aos 22 inquiridos que responderam afirmativamente, colocou-se a questão. “Quais as actividades em que participou?” Como podemos verificar pelo *Gráfico 10* abaixo, as respostas incidem, maioritariamente, sobre a formação profissional, seguindo-se a informática, a língua estrangeira, equitativamente a aprendizagem escolar e os congressos e palestras e, por fim, a educação extra escolar.

Gráfico 10: Tipo ou natureza das actividades em que participou antes e depois do processo de RVCC



Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

A distribuição das respostas, pelo tipo ou natureza das actividades em que os inquiridos participaram, antes e depois do processo de RVCC, foi a seguinte:

Antes do processo de RVCC:

- i) 37,8% do total das respostas expressas (14) recaiu sobre Formação Profissional;
- ii) 24,3% do total das respostas expressas (9) recaiu sobre Informática;
- iii) 13,5% do total das respostas expressas (5) recaiu sobre Língua Estrangeira;
- iv) 10,8% do total das respostas expressas (4) recaiu sobre Aprendizagem Escolar e Congressos e Palestras, respectivamente;
- v) 2,7% do total das respostas expressas (1) recaiu sobre Educação Extra Escolar.

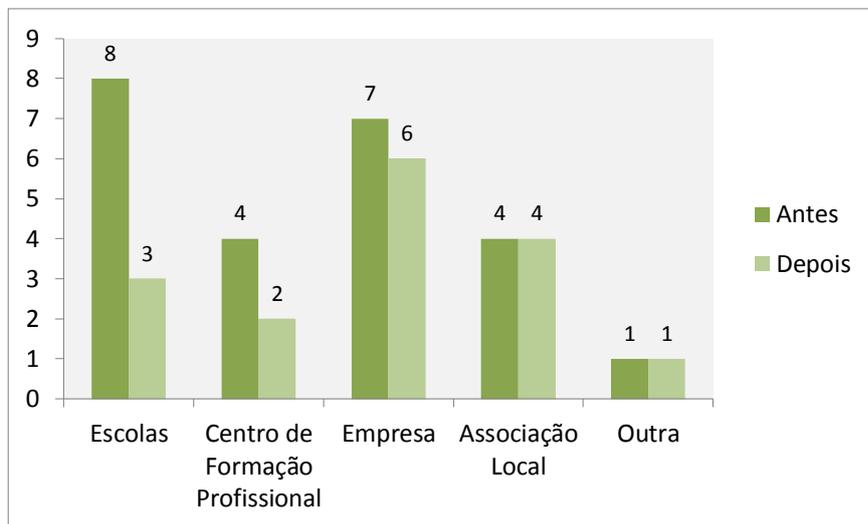
Depois do processo de RVCC:

- i) 47,6% do total das respostas expressas recaiu (10) sobre Formação Profissional;
- ii) 14,3% do total das respostas expressas (3) recaiu sobre Informática, Congressos e Palestras e Aprendizagem Escolar e, respectivamente;

Parece-nos pertinente destacarmos a Formação Profissional, uma vez que ela se revela significativa para os adultos antes e após o processo de RVCC, o que pode significar, no nosso entender, uma vontade, por parte dos inquiridos, de aumentar as suas competências, permitindo, desta forma, uma melhoria no desempenho das suas actividades profissionais.

Observemos, agora, o *Gráfico 11*. À questão “Onde decorreram essas actividades?” 33,3% responde nas Escolas, 29,2% na Empresa, 16,7% no Centro de Formação Profissional e Associação Local. Um respondente afirma que participou em actividades de aprendizagem na ATAM, Associação dos Trabalhadores da Administração Local.

Gráfico 11: Onde frequentou as actividades antes e depois do processo RVCC



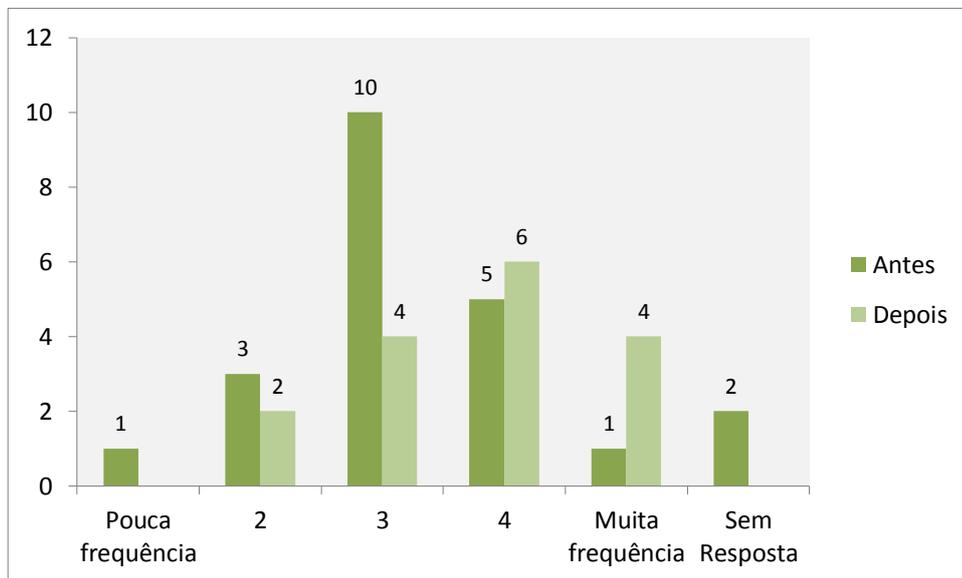
Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

5.3.9- Frequência de participação em actividades formativas antes e depois do processo de RVCC

Para percebermos a frequência com que os inquiridos frequentavam, antes e depois do processo de RVCC, acções de formação, foi apresentada uma escala tipo Likert de 1 a 5, em que 1 significa (Pouca frequência) e 5 (Muita frequência).

Como podemos verificar pela leitura dos gráficos, há uma predominância de resposta entre as escalas de 1 a 3 antes do processo de RVCC e, por outro lado, uma predominância de respostas nas escalas 4 a 5 depois do processo de RVCC.

Gráfico 12: Frequência de participação em actividades formativas antes e depois do processo de RVCC



Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

Entendemos, tendo em conta os resultados supra apresentados, que os adultos certificados que referem ter frequentado actividades de aprendizagem, fazem-no com mais frequência, após o processo de RVCC.

5.3.10- Apoio recebido pelo Centro Novas Oportunidades onde obteve a certificação

Quando questionados acerca do apoio que têm recebido por parte do Centro Novas Oportunidades, no prosseguimento da sua formação, os inquiridos responderam da seguinte forma:

- 26,7% Nenhum apoio;
- 22,1% Pouco a algum apoio;
- 8,9% Muito apoio.

De referir que existe uma percentagem alta de adultos inquiridos que não respondeu a esta questão, 42,2%.

Quadro 33: Apoio recebido por parte do Centro

	Frequências	
	Absoluta	Relativa (%)
Nenhum apoio	12	26,7
Pouco apoio	2	4,4
Apoio	6	13,3
Algum apoio	2	4,4
Muito apoio	4	8,9
Sem resposta	19	42,2
Totais	45	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

Enquanto profissional da área, estes valores merecem a nossa atenção. Pelas respostas obtidas entendemos que o trabalho desenvolvido com os adultos termina no júri de certificação ou na realização dos Planos Pessoais de Qualificação (PPQ's) e nos Planos de Desenvolvimento Pessoal (PDP's). Questionamo-nos, então, sobre o *pós-certificação*. Deverá o trabalho dos Centros terminar quando os adultos obtêm o nível de certificação pretendido, ou terão os Centros um papel determinante na persecução dos percursos formativos dos adultos?

Segundo a Carta de Qualidade, a seguir à etapa da Certificação de competências, segue-se a etapa do Acompanhamento ao Plano de Desenvolvimento Pessoal:

“Esta etapa consiste na definição de um Plano de Desenvolvimento Pessoal para cada adulto certificado pelo Centro Novas Oportunidades, tendo em vista a continuação do seu percurso de qualificação/aprendizagem ao longo da vida após o processo de RVCC.

Este Plano, articulado entre a equipa pedagógica e o adulto em sessões individuais, toma forma na definição do projecto pessoal e profissional do adulto, com a identificação de possibilidades de prosseguimento das aprendizagens, de apoio ao desenvolvimento de iniciativas de criação de auto emprego e/ou de apoio à progressão/reconversão profissional.

Nalguns casos, a definição do Plano de Desenvolvimento Pessoal e das condições para a sua concretização pode implicar contactos com entidades formadoras, empregadoras ou de apoio ao empreendedorismo.” (Gomes & Simões, 2007, p.18-19)

Tendo presente as respostas dadas pelos inquiridos, parece-nos que é necessário rever o trabalho dos Centros no pós-certificação, no que respeita ao apoio no prosseguimento da sua formação. Reiteramos a ideia da importância do pós-certificação e da necessidade de acompanhar os adultos na persecução dos seus percursos formativos e/ou profissionais.

5.3.11- Conclusão de percursos formativos

Dos 45 adultos respondentes, 4 já concluíram outros percursos formativos, ou seja, 8,9% dos adultos já atingiu outros níveis de qualificação.

Quadro 34: Conclusão de percursos formativos

	Frequências	
	Absoluta	Relativa (%)
Não	38	84,4
Sim	4	8,9
Sem resposta	3	6,7
Totais	45	100,0

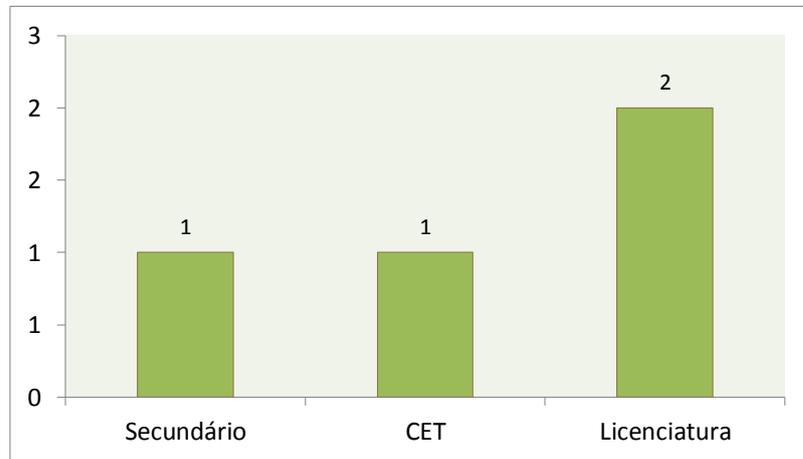
Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

Relativamente aos percursos concluídos, 2 adultos já concluíram a Licenciatura, 1 concluiu o nível secundário e outro um CET (Curso de Especialização Tecnológica que

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

confere uma qualificação profissional de nível 4, formação Pós-Secundária não Superior), como podemos verificar pelo *Gráfico 13* abaixo transcrito.

Gráfico 13: Nível de estudos concluído



Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

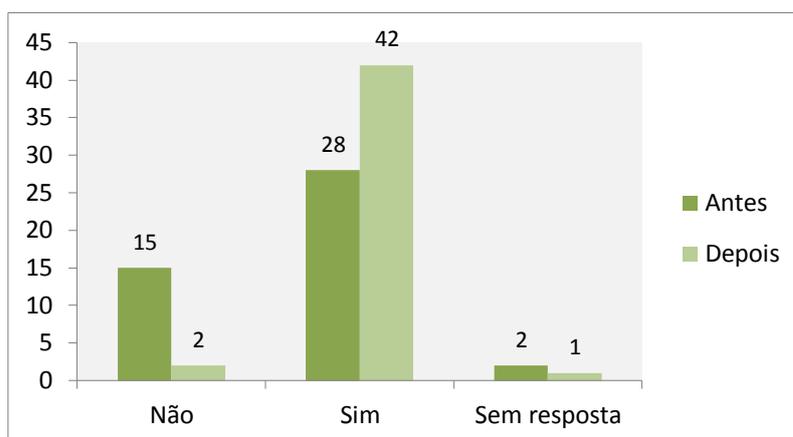
5.3.12- Adultos certificados que possuíam computador antes de depois de processo de RVCC.

Pela aplicação dos questionários podemos, ainda, verificar qual o nível de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação por parte dos adultos certificados.

Apesar do objectivo do presente estudo não ser avaliar os impactos nas TIC, consideramos pertinente analisar os resultados, de modo a aferir a utilização das TIC e da internet no local de trabalho, assim como as finalidades do seu uso. Quer os locais, quer os fins da utilização das TIC e da internet, conduziram-nos a uma reflexão na dimensão profissional.

Quando se perguntou se possuíam computador antes do processo de RVCC: 15 adultos referem que Não, 28 que Sim e 2 não respondem. Quando a mesma pergunta é feita mas incidindo no após o processo, verificamos que 2 adultos não possuem computador, 42 possuem e 1 não responde.

Gráfico 14: Número de adultos certificados que possuíam computador antes e depois do processo de RVCC



Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

Tal como revela o *Gráfico 14* supracitado, houve um aumento significativo do número de adultos, no que se refere à posse de computadores. Podemos verificar que, antes do processo de RVCC, 62,2% dos adultos possuía computador e que, depois do processo de RVCC, 93,3% passou a ter computador. Podemos, então, verificar um acréscimo de 31,1% de adultos certificados com acesso a computador.

Entendemos que este aumento significativo de adultos com computador se deve, em parte, à entrada em vigor do Plano Tecnológico da Educação, aprovado em Diário da República, 1.^a série — N.º 180 — 18 de Setembro de 2007. A ambição do Plano Tecnológico da Educação era a de colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados em matéria de modernização tecnológica das escolas até 2010.

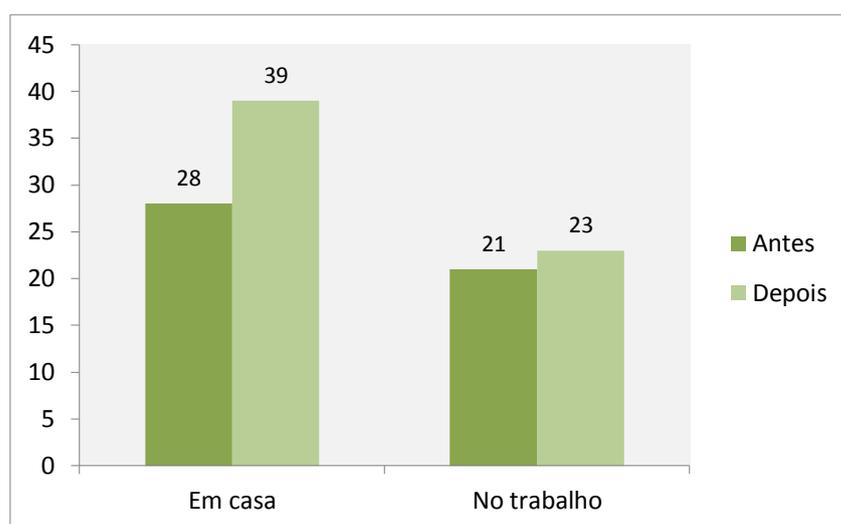
Em Junho de 2007, dentro do Dentro do Plano Tecnológico da Educação, é lançado o projecto e-oportunidades, este projecto tinha “como objectivo permitir aos professores e aos alunos dos ensinos Básico e Secundário, bem como aos adultos inscritos no programa Novas Oportunidades, aceder a computadores portáteis e a ligação à Internet em banda larga.” Pretendia-se com este programa “Generalizar o uso de computadores e da Internet entre os docentes, os alunos e as respectivas famílias” Em 2011 mais de 1 milhão e 350 mil computadores foram entregues pelos programas e-escola, e-professor e e-oportunidades. (www.pte.pt)

Na nossa opinião, o programa e-oportunidades incrementou o aumento significativo do número de adultos com computadores portáteis, promovendo, esta forma, o combate à info-exclusão.

5.3.13- Local da utilização do computador antes e depois do processo de RVCC

Relativamente à utilização do computador podemos verificar pelo *Gráfico 15* um aumento da utilização do computador tanto em casa, como no trabalho após a certificação através do processo de RVCC.

Gráfico 15: Local da utilização do computador antes e depois do processo de RVCC



Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

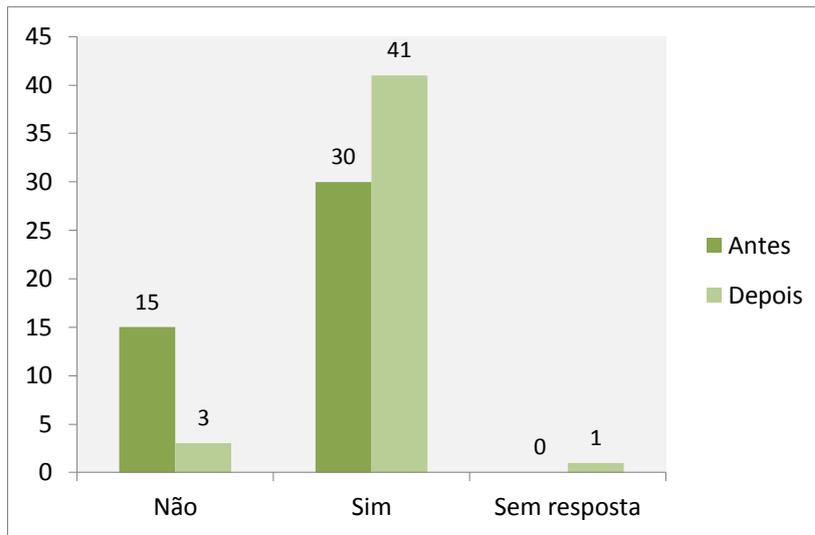
O aumento mais significativo da utilização do computador verifica-se em casa, pois passou de 28 para 39 utilizadores, no entanto, não poderíamos deixar de referir que 2 adultos passaram a trabalhar com o computador, após a sua passagem pelo processo de RVCC.

Verificamos que o número de utilizadores é superior ao número de inquiridos, esta situação ficou a dever-se à possibilidade de poderem responder a mais de uma opção.

5.3.14- Utilização da internet pelos adultos certificados antes e depois do processo de RVCC

Relativamente à utilização da internet, por parte dos adultos certificados, através do processo de RVCC também se verifica um aumento de utilizadores, tal como podemos constatar pelo *Gráfico 16*.

Gráfico 16: Utilização da internet pelos adultos certificados antes e depois do processo de RVCC



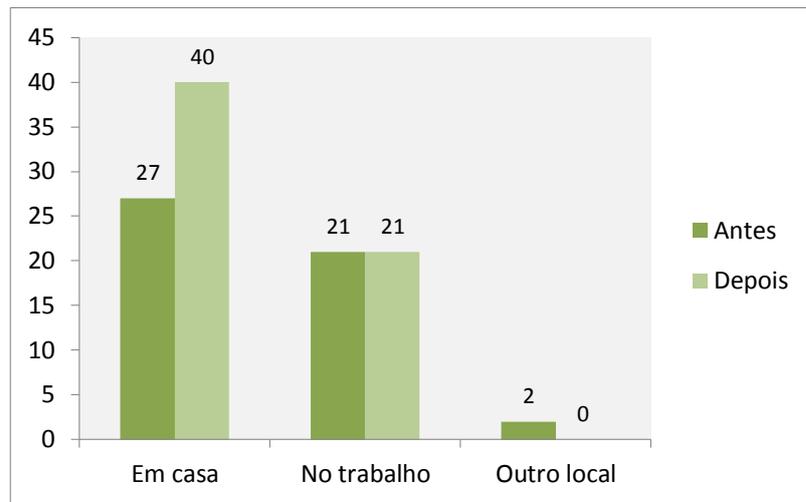
Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

5.3.15- Local da utilização da internet antes e depois do processo de RVCC

No que diz respeito ao local da utilização da internet podemos verificar um aumento de utilizadores em casa, após o processo de RVCC, no entanto no que se refere ao local de trabalho esta continuou a ser utilizada pelos mesmos 21 utilizadores, não se registando qualquer aumento de utilizadores da internet no espaço laboral.

Relativamente à utilização da internet, 2 adultos seleccionam a opção “Outro local” referindo o Espaço Internet, espaço gerido pelo Município de Reguengos de Monsaraz.

Gráfico 17: Local da utilização da internet antes e depois do processo de RVCC

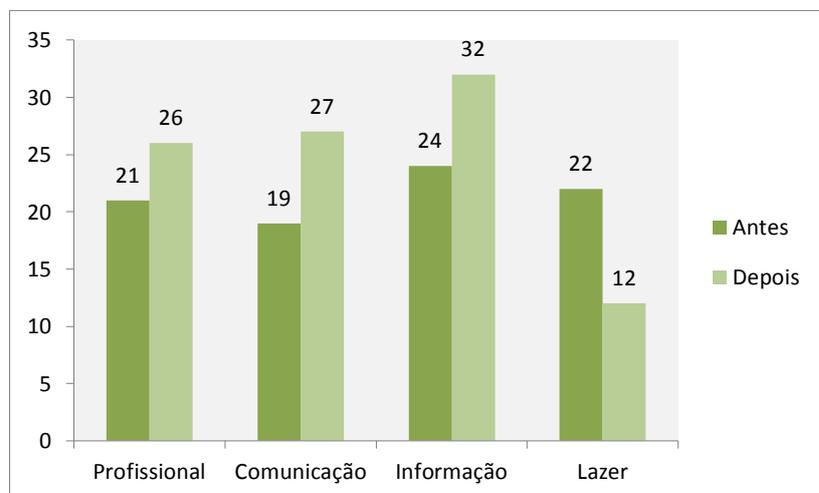


Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

5.3.16- Finalidade da utilização da internet antes e depois do processo de RVCC

Relativamente à finalidade da utilização da internet verificou-se um aumento de utilizadores na área Profissional, na Comunicação, na Informação, porém verificou-se um decréscimo de utilizadores na área do Lazer, o que nos leva a concluir que o processo de RVCC dotou os inquiridos de competências ao nível das Tecnologias de Informação e Comunicação para além do lazer e que o computador passou a ser utilizado por estes não apenas como equipamento lúdico, mas para outros fins.

Gráfico 18: Finalidade da utilização da internet antes e depois do processo de RVCC



Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

5.3.17- Importância e influência atribuída ao processo de RVCC

Através da aplicação do questionário pretendemos que os adultos certificados através do processo de RVCC avaliassem qual a importância e influência atribuídas ao processo de RVCC. Para tal foram disponibilizados aos inquiridos 21 itens que deveriam classificar numa escala de valores tipo Likert de 1 a 5 valores, em que o 1 significa “nada importante” e o 5 “muito importante”. Pretendeu-se, assim, avaliar a importância e a influência que cada adulto atribuiu ao processo de RVCC nos vários itens.

Os 21 itens foram organizados de acordo com o maior número de respostas obtidas, tal como podemos verificar no *Quadro 35* abaixo transcrito, onde, no início da tabela, constam as 5 respostas mais seleccionadas pelos inquiridos e, no fim da tabela, as 5 respostas menos seleccionadas pelos adultos certificados.

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

Quadro 35: Importância e influência atribuída ao processo de RVCC

Variáveis	Média (1-5)
2. Valorização das minhas competências e conhecimentos pessoais	4,25
1. Conhecimento das minhas capacidades	4,18
3. Aumento da confiança em mim próprio(a)	4
4. Motivação para novos projectos e desafios (académicos, profissionais, pessoais)	3,91
20. Estímulo para a participação em acções de aprendizagem ao longo da vida (ex. formações modulares ou outras)	3,77
5. Melhor capacidade de resposta e adaptação a novas situações	3,77
13. Capacidade de comunicar e relação com os outros	3,66
9. Valorização, pela minha família, das minhas capacidades/competências	3,66
18. Interesse ou renovação do interesse pelo que se passa à minha volta (leitura de jornais, acompanhamento de noticiários, etc...)	3,58
12. Responsabilização na defesa dos meus direitos	3,57
6. Valorização do certificado obtido, por parte da entidade empregadora	3,56
17. Capacidade de compreensão do mundo em que vivo/sociedade em que estou inserido(a)	3,55
21. Oportunidade de acesso à formação profissional (ex. cursos EFA ou outros)	3,55
14. Utilização do computador	3,51
15. Utilização da internet	3,47
19. Interesse ou renovação de interesse por actividades culturais (leitura, escrita, teatro, cinema, exposições, etc...)	3,41
10. Participação em actividades realizadas na minha comunidade	3,26
8. Valorização social pela comunidade onde estou integrado	3,26
11. Intervenção cívica (associações, clubes...)	3,15
16. Capacidade de ajuda nas tarefas escolares dos filhos	3,15
7. Melhoria da minha situação profissional	3,11

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

Tendo em conta o *Quadro* anterior verificámos que os aspectos mais valorizados pelos adultos foram: “Valorização das minhas competências e conhecimentos pessoais”; “Conhecimento das minhas capacidades”; “Aumento da confiança em mim próprio(a)”; “Motivação para novos projectos e desafios (académicos, profissionais, pessoais)”, “Estímulo para a participação em acções de aprendizagem ao longo da vida (ex. formações modulares ou outras)” e “Melhor capacidade de resposta e a adaptação a novas situações”. Neste caso são 6 itens, uma vez que os últimos 2 apresentam a mesma média, 3,77.

O processo de RVCC pretende valorizar os experienciais adquiridos ao longo da vida, sendo este um factor determinante para os participantes no estudo. Pelas respostas dos inquiridos podemos concluir que o processo RVCC contribuiu para a valorização das competências adquiridas ao longo da vida, para o aumento a sua auto-estima e motivação para projectos futuros.

Por outro lado temos, os 5 itens menos valorizados pelos adultos: “Participação em actividades realizadas na minha comunidade”; “Valorização social pela comunidade onde estou integrado”; “Intervenção cívica (associações, clubes...)”, “Capacidade de ajuda nas tarefas escolares dos filhos”; “Melhoria da minha situação profissional”.

Segundo os inquiridos, o processo de RVCC contribuiu pouco para o reconhecimento social e para que se sentissem mais activos na vida cívica.

A variável menos seleccionada pelos adultos certificados foi a melhoria da situação profissional. Atendendo que o público constituinte do estudo se encontrava activo antes de iniciar o processo de RVCC, acreditamos que o processo de RVCC foi visto como uma forma de alavancar a sua actividade profissional, situação que a maioria dos adultos não viu concretizada.

No entanto, e atendendo à análise anteriormente apresentada, não podemos deixar de referir que **para 7 adultos (15,6% do total de inquiridos), o processo de RVCC permitiu alterações ao nível da sua situação profissional, nomeadamente alteração da profissão, aumento salarial e alteração das funções.** A alteração das funções é referida por 1 adulto que referencia ter passado a responsável de serviços.

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

Para uma análise mais detalhada, faremos uma subdivisão dos 21 itens em 5 Dimensões: a Dimensão Aprendizagem; a Dimensão Pessoal; a Dimensão Familiar; a Dimensão Profissional e a Dimensão Social.

Quadro 36: Dimensões da importância e influência atribuída ao processo de RVCC

	Dimensões	Média
Itens 1, 2, 3, 4, 5, 12, 13 e 17	Dimensão Pessoal	3,86
Itens 14, 15, 18, 19, 20 e 21	Dimensão Aprendizagem	3,55
Itens 9 e 16	Dimensão Familiar	3,41
Itens 6 e 7	Dimensão Profissional	3,34
Itens 8, 10 e 11	Dimensão Social	3,23

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

Como podemos verificar a Dimensão mais valorizada pelos adultos é a Dimensão Pessoal (3,86), seguindo-se a Dimensão Aprendizagem (3,55), a Dimensão Familiar (3,41), a Dimensão Profissional (3,34) e, por último, a Dimensão Social (3,23).

A dimensão mais valorizada foi a Dimensão Pessoal, onde os adultos reconhecem a importância da valorização das competências adquiridas ao longo da vida, aumento da auto-confiança, flexibilidade de adaptação a novas realidades, consciencialização do mundo que os rodeia, capacidade de comunicar e motivação para novos projectos e desafios.

A Dimensão Pessoal surge em vários estudos como a dimensão mais valorizada pelos adultos, nomeadamente Nico (2011) refere que “a questão pessoal é aquela que os indivíduos mais reforçam enquanto motivação para concretizar a oportunidade de realizar um projecto que, por vários motivos, foi sendo adiado.” (Nico, 2011, p. 137)

A segunda dimensão mais valorizada foi a Dimensão Aprendizagem, podemos, então, concluir que a o processo de RVCC foi um catalisador para novas aprendizagens. Segundo os adultos certificados o processo de RVCC estimulou-os para a participação em acções de aprendizagem ao longo da vida, despertou o interesse pelo mundo que os rodeia e estimulou-os para as novas tecnologias, promovendo, desta forma, as chamadas e-competências. O processo de RVCC despertou nos adultos certificados, o que Jacques

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz Delors (1996) no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, *Educação: O tesouro a descobrir*, refere como capacidade de “aprender a aprender”.

Ao olharmos o processo de RVCC numa óptica humanista, poderíamos dizer que o seu objectivo último foi atingido, pois promoveu nos adultos certificados uma mudança de atitude, uma tomada de consciência, que se reflectirá ao longo das suas vidas, das quais fará, indubitavelmente, parte o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Acreditamos que as alterações promovidas pelo processo de RVCC não formam apenas alterações momentâneas, mas alterações que permitiram que os adultos assumissem um compromisso com eles próprios, apostando na continuidade dos seus percursos formativos.

Em terceiro lugar, surgiu a Dimensão Familiar, onde os adultos reconhecem a importância no processo de RVCC no que diz respeito às suas capacidades para ajudar os filhos nas tarefas escolares, assim como a valorização dada pela família às suas capacidades/competências.

Vários estudos referem as alterações sentidas nas dinâmicas familiares de pais que frequentaram um processo RVCC, onde se verifica uma maior sensibilização dos pais para o acompanhamento do percurso escolar dos filhos.

A Dimensão Profissional surgiu em quarto lugar, em que os adultos certificados reconhecem a importância da valorização do certificado obtido, por parte da entidade empregadora e a melhoria da sua situação profissional. Como se verificou, anteriormente, uma das motivações para a inscrição dos adultos no CNO foi a procura de melhorias profissionais, no entanto, **a Dimensão Profissional apareceu subvalorizada em relação às outras. Concluimos, desta forma, que o processo de RVCC não teve os impactos que os adultos esperavam que tivesse.**

Por último, temos a Dimensão Social, dimensão a que os adultos atribuíram menos significância. Na opinião dos adultos, o processo de RVCC não produziu alterações significativas no seu comportamento social.

5.3.18- Divulgação do processo de RVCC

Quando questionados se haviam sugerido ou recomendado o processo RVCC, as respostas foram peremptórias, uma vez que 100% dos adultos recomendou o processo RVCC a alguém.

Quadro 37: Divulgação do processo de RVCC

	Frequências	
	Absoluta	Relativa (%)
Sim	45	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

Quando questionados sobre a quem haviam recomendado o processo de RVCC as respostas mais frequentes foram Colegas de Trabalho e Amigos ambas com 30,4%, seguindo-se a família com 25,0% e, por fim, Vizinhos e conhecidos com 14,1% das respostas.

Quadro 38: Recomendação a amigos, conhecidos ou familiares que fizessem o processo de RVCC

	Frequências	
	Absoluta	Relativa (%)
Família	23	25,0
Colegas de Trabalho	28	30,4
Amigos	28	30,4
Vizinhos e conhecidos	13	14,1
Totais	92	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2012

Parece-nos pertinente reflectir sobre as respostas dos inquiridos. Segundo as respostas dos adultos certificados, o processo de RVCC teve pouca influência na Dimensão Profissional, como verificámos anteriormente. Os adultos não viram traduzida a sua certificação em melhorias nas suas actividades profissionais, no entanto, é aos colegas de trabalho que recomendam o processo de RVCC.

Resumindo, 32,3% dos adultos procurou o processo de RVCC com a expectativa de que este promovesse alterações ao nível profissional. Porém, e pelas respostas dadas pelos inquiridos, estes não viram reflectidas, nos seus postos de trabalho, essas expectativas. No entanto, recomendam o processo de RVCC aos colegas de trabalho, entendendo que o fazem porque continuam a acreditar que o processo de RVCC pode, futuramente,

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz alavancar a sua actividade profissional e, também, pelos ganhos obtidos do ponto de vista da aprendizagem, pois, tal como vimos anteriormente, **os adultos reconhecem a importância da aprendizagem ao longo da vida por esta se poder traduzir, futuramente, em mais-valias em termos profissionais.**

Esta cambiante de resposta deve-se, no nosso entender, à gestão de expectativas feitas pelos adultos relativamente ao processo de RVCC. Porém, não poderíamos deixar de referir a situação económica do país, nomeadamente na situação dos funcionários públicos, que condicionou significativamente as expectativas dos adultos certificados, que reconhecem que esta situação possa ser transitória e que, no futuro próximo, o processo de RVCC possa ser uma mais-valia, daí a recomendação do mesmo aos colegas de trabalho.

Passemos de seguida a uma breve síntese dos resultados obtidos ao longo do Capítulo 5.

No que se refere à caracterização dos participantes no estudo, estes são: colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz, maioritariamente do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos, residentes na freguesia de Reguengos de Monsaraz. Na sua maioria, são casados e têm 1 filho.

Relativamente às habilitações escolares, mais de 50% dos inquiridos possui o Nível Secundário. Após o processo de RVCC, 1 adulto já concluiu um curso CET e 2 uma licenciatura.

Concluimos, também, que o processo de RVCC motivou os adultos para a continuação dos seus percursos formativos, já que **31,1% do total de inquiridos reconheceu a importância da Aprendizagem ao Longo da Vida, apostando na continuação da sua formação.**

No que diz respeito à caracterização do processo de RVCC, 35,6% do total de inquiridos fez a sua inscrição no Centro Novas Oportunidades no ano 2008. A grande maioria (88,9%) considerou que a duração do processo de RVCC foi adequada e as Relações Interpessoais foram consideradas a principal forma de divulgação do processo de RVCC.

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

Segundo os dados apurados, **as principais razões apontadas para a procura do Centro Novas Oportunidades foram a valorização pessoal e valorização das competências adquiridas ao longo da vida.**

A elaboração do Dossier Pessoal/Portefólio Reflexivo de Aprendizagens e a compreensão do Referencial de Competências-Chave foram as áreas onde os adultos sentiram mais dificuldade. No entanto, 82,2% do total dos inquiridos, considera que o processo de RVCC decorreu de forma adequada no que se refere aos níveis de dificuldade.

Relativamente aos apoios dados pelo CNO ao longo do processo de RVCC, verificou-se que a maioria dos inquiridos (64,8%) refere a componente Humana como principal suporte. Por outro lado, 82,2% dos inquiridos refere não ter recebido qualquer tipo de apoio por parte de outras instituições ao longo do processo de RVCC. Situação idêntica se verifica no que diz respeito ao apoio recebido após o processo de RVCC, em que 93,3% dos inquiridos refere não ter recebido qualquer apoio.

No que diz respeito ao impacto do processo de RVCC nos adultos certificados, constatou-se que o nível de certificação pretendido foi bastante semelhante ao nível de certificação obtido.

Do total de inquiridos (45), à data do início do processo de RVCC, 43 encontravam-se empregados e 2 desempregados, porém a desempenhar funções no Município de Reguengos de Monsaraz ao abrigo dos contratos CEI e CEI+.

Conclui-se, também, que **para 7 adultos, o processo de RVCC trouxe alterações ao nível profissional, principalmente nos períodos de 1 a 2 anos após o processo. As alterações foram sentidas, principalmente, ao nível da remuneração, da profissão e alteração nas funções desempenhadas. Os inquiridos que referiram ter havido alterações ao nível profissional, 71,5%, reconhece que o processo de RVCC influenciou ou influenciou muito as mudanças alcançadas.**

Aquando da aplicação dos questionários, dos 45 respondentes, 2 afirmam ter ficado desempregados após o processo de RVCC. Podemos, ainda, concluir que **2 adultos que se encontravam em situação de desemprego acabaram por encontrar emprego, até**

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

1 ano após o processo de RVCC, sendo unânimes ao referirem que o processo de RVCC influenciou muito esta alteração profissional.

Relativamente à participação em actividades formativas, antes e após o processo de RVCC, concluímos que os adultos certificados, que referem ter frequentado actividades de aprendizagem, fazem-nos com mais frequência, após o processo de RVCC.

Na opinião dos inquiridos, o Centro Novas Oportunidades onde obtiveram a certificação deu-lhes pouco ou nenhum apoio após o processo de RVCC.

No que diz respeito à conclusão de percursos formativos, podemos constatar que, dos 45 respondentes, 4 já concluíram outros percursos formativos, nomeadamente o nível secundário (1); CET (1) e licenciatura (2).

Após a análise dos questionários verificaram-se, também, alterações ao nível das Tecnologias de Informação e Comunicação. **Após o processo de RVCC constatou-se que o número de adultos que possuem computador aumentou, passando de 62,2% para 93,3%. Verificou-se, ainda, um aumento da sua utilização, tanto em casa como no local de trabalho.** Relativamente à utilização da internet, verificou-se um aumento de utilizadores em casa, mantendo-se o mesmo número de utilizadores no local de trabalho. **Ainda, em relação à internet constatou-se um aumento de utilizadores na área profissional, na comunicação e na informação,** porém, verificou-se um decréscimo na área do lazer.

A aplicação dos questionários levou-nos a concluir que a dimensão mais valorizada pelos adultos foi a Dimensão Pessoal. A segunda dimensão mais valorizada foi a Dimensão Aprendizagem, seguindo-se a Familiar, depois a Profissional e, por último, a Social.

Por último, constatámos que 100% dos adultos recomendou o processo de RVCC a colegas de trabalho, amigos, família e vizinhos.

Capítulo 6- Análise e interpretação dos resultados das entrevistas semi-estruturadas

Este capítulo centra-se na análise e interpretação dos resultados obtidos a partir das entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos adultos, recorrendo à metodologia anteriormente apresentada.

Tendo em conta os objectivos do estudo, entendemos que a realização de entrevistas semi-estruturadas seria uma mais-valia, uma vez que nos permitiria triangular dados com os inquéritos por questionários, assim como explorar aspectos não abordados nos questionários, possibilitando, desta forma, uma recolha de informação mais completa.

6.1- Análise e interpretação da informação recolhida

No decorrer da investigação determinou-se a aplicação de entrevistas a 6 adultos certificados através do processo de RVCC, identificados de seguida, como A1; A2; A3; A4; A5 e A6.

Após a transcrição das entrevistas procedeu-se à leitura das mesmas, de acordo com os pressupostos de Bardin (2011) e do processo de análise emergiram sete categorias. Esta categorização pretende “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto” (Bardin, 2011, p.147). Através da categorização procurou-se classificar os vários elementos existentes em categorias, ou seja, agrupar elementos comuns existentes nas várias entrevistas. Ainda segundo Bardin, boas categorias devem possuir qualidades, tais como: a exclusão mútua; a homogeneidade; a pertinência; a objectividade e a fidelidade e a produtividade. Atendendo a estas premissas, após a identificação das categorias procedeu-se à identificação das sub-categorias. Posteriormente, foi elaborado um quadro para cada sub-categoria onde constam os conteúdos dos indicadores, os indicadores, as unidades de registo (UR) e as unidades de enumeração (UE)¹⁰.

Para possibilitar uma visualização mais ampla apresentamos de seguida o *Quadro 39* referente às categorias e sub-categorias identificadas a partir da leitura e análise das entrevistas.

¹⁰ Em anexo encontra-se a grade de registo da análise de conteúdo, onde se pode encontrar a totalidade dos conteúdos descritivos de cada unidade de registo.

Quadro 39: Entrevistas semi-estruturadas: categorias e subcategorias

Categorias	Sub-categorias	Total
A- Motivações para a inscrição no Centro Novas Oportunidades	A1- Motivações pessoais	2
	A2- Motivações profissionais	
B- Contexto profissional	B1- Progressão na carreira	4
	B2- Vencimento auferido	
	B3- Situação contratual	
	B4- Alteração das funções	
C- Desempenho profissional	C1- Nível/Grau de responsabilidade	3
	C2- Nível/Grau de confiança	
	C3- Procedimentos	
D- Competências	D1- Alterações ao nível das competências	1
E- Auto-estima/ Realização Pessoal	E1- Alterações ao nível da auto-estima e realização pessoal	1
F- Valorização do processo de RVCC	F1- Valorização em contexto profissional	2
	F2- Valorização em contexto pessoal	
G- Motivação para projectos futuros	G1- Projectos profissionais	2
	G2- Projectos pessoais	

Fonte: Elaboração própria

1- Categoria A- Motivações para a inscrição no Centro Novas Oportunidades

A primeira categoria identificada após a leitura e análise das entrevistas foi a **Categoria A- Motivações para a inscrição no Centro Novas Oportunidades**, esta categoria foi sub-dividida em 2 sub-categorias: A1- Motivações pessoais e A2- Motivações profissionais, tal como podemos verificar pelos *Quadros 40 e 41*.

Quadro 40: Sub-categoria A1: Motivações pessoais

Sub-categoria	Conteúdo dos indicadores	Indicadores	UR	UE
A1- Motivações pessoais	Aquisição de conhecimento	A1.1.1; A2.1.1; A4.1.1	3	3
	Continuação do percurso formativo	A3.1.1	1	1
	Reconhecimento de competências	A4.1.2	1	1
Total			5	4

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito às *Motivações pessoais*, 3 adultos referem que a procura de aquisição de novos conhecimentos foi determinante para a inscrição no Centro Novas Oportunidades, tal como podemos constatar pelas transcrições: “... *ter mais conhecimentos...*” (A2.1.1) e “*Essencialmente aprender mais...*” (A4.1.1). Esta ideia também está presente no estudo, coordenado pelo Professor Roberto Carneiro, intitulado *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultado da Avaliação Externa (2009-2010)* onde se conclui que “A vontade de aprender e de adquirir mais e novas competências parece ser comum à grande maioria dos adultos que se inscreve nas *Novas Oportunidades*.” (2009, p.43)

Também foram apontadas como motivação para a inscrição no CNO, o reconhecimento de competências e a vontade de continuar o percurso formativo, referindo um inquirido que: “... *sempre tive a ideia de tentar ir estudar para a Universidade (...)* E foi por causa disso que fui tentar acabar o 12º ano para entrar e de facto foi o que se verificou.” (A3.1.1). Como se pode depreender pelas palavras do entrevistado, foi a vontade de continuar a estudar que o levou a procurar o CNO, desejo que se concretizou, uma vez que o adulto se encontra, neste momento, a frequentar um curso superior de Ciências Sociais, na Universidade Aberta.

Quadro 41: Sub-categoria A2: Motivações profissionais

Sub-categoria	Conteúdo dos indicadores	Indicadores	UR	EU
A2- Motivações profissionais	Progressão na carreira	A1.1.2; A2.1.2; A5.1.1	3	3
	Alteração de funções	A2.2.1; A6.1.1	2	2
Total			5	4

Fonte: Elaboração própria

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

Relativamente às *Motivações profissionais*, o primeiro aspecto a merecer a nossa consideração é o facto de metade dos inquiridos (3 adultos) referirem que o que os motivou a procurar o CNO foi a possibilidade de Progressão na carreira, sendo que 2 inquiridos referem que pretendiam uma Alteração de funções, como se pode deduzir pela seguinte afirmação: “... a pensar no futuro, a pensar em ter uma vida melhor, a pensar em aumentar a minha auto-estima, a pensar ..., e também, sou sincero, a pensar em abandonar o serviço que trazia de trás, porque não era muito do meu agrado (...) eu queria ir mais além, queria ir mais além e consegui.” (A6.1.1)

Apenas 1 adulto não se referiu a motivações profissionais para a inscrição no Centro Novas Oportunidades.

2- Categoria B- Contexto profissional

A segunda categoria identificada após a análise das entrevistas foi identificada como **Categoria B- Contexto profissional**. Esta categoria encontra-se subdividida em 4 sub-categorias: B1- Progressão na carreira; B2- Vencimentos auferidos; B3- Situação contratual; B4- Funções.

Quadro 42: Sub-categoria B1: Progressão na carreira

Sub-categoria	Conteúdo dos indicadores	Indicadores	UR	EU
B1- Progressão na carreira	Verificou-se progressão na carreira	A1.1.4; A1.5.5; A4.1.4; A6.2.2;	4	3
	Não se verificou progressão na carreira	A2.5.2; A3.4.4; A5.2.1	3	3
Total			7	6

Fonte: Elaboração própria

Das afirmações recolhidas constata-se que 3 adultos obtiveram progressão na carreira após a conclusão do processo de RVCC e outros 3 a quem o processo de RVCC não trouxe qualquer alteração em termos de progressão de carreira. Um adulto refere: “Permitiu-me progressão na carreira, muita, mesmo.” (A1.1.34), parece-nos relevante que o mesmo adulto tenha referido que: “... fomos os 5 que subimos nessa mesma altura, nesse mesmo ano.” (A1.5.5). O adulto entrevistado reconhece que o processo de RVCC permitiu não só a sua progressão na carreira, mas tal como refere, a progressão de mais 5 colegas de profissão.

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

Um dos adultos reconhece que o processo de RVCC foi determinante para a sua progressão na carreira: *“Permitiu-me progressão na carreira, porque sem o RVCC não podia concorrer a fiscal municipal, não podia fazer o curso lá em Beja. O curso exigia o 12º ano, para pessoas com o 12º ano e funcionários públicos.” (A6.2.2).*

Quadro 43: Sub-categoria B2: Vencimentos auferidos

Sub-categoria	Conteúdo dos indicadores	Indicadores	UR	UE
B2- Vencimentos auferidos	Verificou-se aumento de vencimento	A1.2.1; A1.5.4; A4.2.2; A6.2.3;	4	3
	Não se verificou aumento de vencimento	A2.5.6; A3.1.3; A5.2.2	3	3
Total			7	6

Fonte: Elaboração própria

Quando questionados sobre os vencimentos auferidos, podemos constatar que 3 entrevistados obtiveram melhorias nos vencimentos, sendo que os outros 3 não tiveram qualquer alteração ao nível do vencimento, chegando mesmo um adulto a referir: *“Nada, antes pelo contrário, cada vez há mais cortes.” (A5.2.2).* Devido à situação actual que o país está a viver, esta é uma reacção compreensível, uma vez que os cortes anunciados para a função pública são causadores de desconforto e receios nos funcionários públicos.

Tendo em conta a análise do *Quadro 42 e 43* podemos verificar uma inter-relação entre progressão na carreira e aumento de vencimento, pois os adultos que referem ter progredido na carreira são os mesmos que afirmam ter tido um aumento salarial. Um entrevistado refere: *“Foi uma grande vantagem no meu vencimento.” (A1.2.1)* e outro acentua a alteração de vencimento referindo: *“Claro, naturalmente, é uma diferença significativa, quase que dobrou...” (A6.2.3)*

Quadro 44: Sub-categoria B3: Situação contratual

Sub-categoria	Conteúdo dos indicadores	Indicadores	UR	UE
B3- Situação contratual	Alteração da situação contratual	A4.1.4; A5.1.2; A6.2.1	3	3
	Manutenção da situação contratual	A1.1.3; A2.1.3; A3.1.2;	3	3
Total			6	6

Fonte: Elaboração própria

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

Quando questionados se após a certificação, através do processo de RVCC, a sua situação contratual havia alterado, constatámos que 3 adultos viram a sua situação contratual alterada e outros 3 mantiveram a mesma situação.

Os entrevistados A1; A2 e A3 referem que se encontram a:

“Contrato indeterminado.” (A1.1.3)

“Foi sempre a mesma, a termo certo.” (A2.1.3)

“Era igual, sempre fiz parte, aliás quando entrei há 30 anos foi logo para o quadro e mantenho-me na mesma, a mesma ligação.” (A3.1.2)

Para estes adultos o processo de RVCC não trouxe qualquer alteração ao nível da situação contratual, entendeu-se que esta situação se deve ao facto de estes adultos se encontrarem ao serviço do Município há 28, 31 e 30 anos, respectivamente, o que significa que apresentam uma situação contratual estável e não passível de sofrer alterações.

Por outro lado, os entrevistados A4; A5 e A6 viram a sua situação contratual alterada, referindo:

“Era um desses contratos sociais, estava pelo rendimento mínimo de inserção social. (...) Sou assistente operacional de categoria, com contrato por tempo indeterminado, os antigos quadros.” (A4.1.4)

“ ... estive, como já comentei, estive 3 anos pelo desemprego, depois foram abertos alguns concursos para assistente operacional, concorri, entrei a contrato a termo certo e neste momento abriu novo concurso a tempo indeterminado.” (A5.1.2)

“Antes da certificação (...) fiz o acto único, depois estive como contratado a termo e depois passei a tempo indeterminado que é o que estou agora.” (A6.2.1)

Estes três adultos encontram-se ao serviço do Município há 4, 9 e 7 anos, respectivamente.

Debrucemo-nos com mais detalhe sobre a situação do entrevistado A4: quando iniciou funções no Município a sua situação era, tal como o próprio refere: *“Era um desses*

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz *contratos sociais...*” (A4.1.4), estávamos, então, perante um contrato emprego-inserção (CEI), que de acordo com a Portaria nº. 164/2011 de 18 de Abril, e como já havíamos referido anteriormente, tem como missão “melhorar os níveis de empregabilidade e promover a reinserção no mercado de trabalho dos cidadãos que se encontram em situação de desemprego”.

Actualmente, a situação contratual do adulto é “*contrato por tempo indeterminado ...*” (A4.1.4), pelo que nos parece que esta foi uma alteração significativa na vida do adulto, que reconhece que o processo de RVCC foi determinante para esta alteração, sendo por si referido que: “... *passsei de burro a cavalo [risos].*” (A4.1.5).

Relativamente ao adulto A5 também se verificaram alterações significativas em termos contratuais, pois o adulto começou a desempenhar funções no Município como ele próprio refere: “... *estive, como já comentei, estive 3 anos pelo desemprego, depois foram abertos alguns concursos para assistente operacional, concorri, entrei a contrato a termo certo e neste momento abriu novo concurso a tempo indeterminado.*” (A5.1.2) No entanto, o adulto não vê qualquer relação entre o processo de RVCC e a sua alteração em termos contratuais.

No que diz respeito ao adulto A6, também ele teve alterações significativas em termos contratuais: “*Antes da certificação (...) fiz o acto único, depois estive como contratado a termo e depois passei a tempo indeterminado que é o que estou agora.*” (A6.2.1). O adulto reconhece que o processo de RVCC foi crucial para que esta alteração se verificasse, pois nas suas palavras: “*O RVCC contribuiu para essa alteração toda, contribuiu e muito, no meu caso pessoal contribuiu muito.*” (A6.3.3)

Quadro 45: Sub-categoria B4: Funções

Sub-categoria	Conteúdo dos indicadores	Indicadores	UR	UE
B4- Funções	Verificaram-se alterações nas funções	A1.5.2; A2.5.4; A2.5.5; A4.1.3; A6.1.2	5	4
	Não se verificaram alterações nas funções	A3.4.3; A5.2.3; A5.4.1	3	2
Total			8	6

Fonte: Elaboração própria

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

Da análise do *Quando 45* podemos constatar que após o processo de RVCC, 4 adultos alteraram as suas funções no Município e 2 mantêm as mesmas funções.

Atendendo às transcrições efectuadas podemos verificar que:

“... eu mudei de área, já não estou na mesma área, estava na secção urbanística e agora estou na GED que é na Gestão Documental, ...” (A1.5.2)

“Estava no armazém municipal com pretensões a ficar como responsável. (...) Responsável pelo armazém.” (A4.1.3)

“... era vigilante lá em baixo nos campos de ténis, nos campos de ténis, vigilante (...) Fiscal municipal.” (A6.1.2)

Os Adultos A1; A4 e A6, como verificámos anteriormente, foram adultos que após o processo de RVCC progrediram na carreira, tiveram um aumento salarial e mudaram de funções, sendo que todos eles reconhecem que o processo de RVCC foi determinante para estas alterações, no entanto o adulto A2 não passou por as alterações anteriormente transcritas, no entanto, no que diz respeito às suas funções, estas sofreram alterações:

“Era canalizador, agora sou responsável do serviço de águas, sou responsável pelo abastecimento de águas no Município ...” (A2.5.4)

3- Categoria C- Desempenho profissional

A terceira categoria identificada, após a análise das entrevistas, foi a **Categoria C- Desempenho profissional**. Esta categoria foi subdividida por 3 sub-categorias: C1- Nível/Grau de responsabilidade; C2- Nível/Grau de Confiança e C3- Procedimentos.

Quadro 46: Sub-categoria C1: Nível/Grau de responsabilidade

Sub-categoria	Conteúdo dos indicadores	Indicadores	UR	UE
C1- Nível/Grau de responsabilidade	Aumento de responsabilidade	A1.2.3; A2.3.1; A6.2.4	3	3
Total			3	3

Fonte: Elaboração própria

Quando questionados acerca das alterações no desempenho profissional após o processo de RVCC, metade dos adultos (3 adultos) referiu que se verificou um aumento de

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz responsabilidade. Nas palavras do entrevistado A6: “... o grau de responsabilidade aumentou, porque são desempenhos distintos (...) é totalmente diferente, a responsabilidade é outra, todas as coisas se alteraram significativamente.” (A6.2.4)

Quadro 47: Sub-categoria C2: Nível/Grau de confiança

Sub-categoria	Conteúdo dos indicadores	Indicadores	UR	UE
C2- Nível/Grau de confiança	Aumento de confiança	A1.2.5; A2.3.4; A3.2.2; A6.5.5	4	4
Total			4	4

Fonte: Elaboração própria

Pelas transcrições efectuadas também se verifica que, para 4 adultos, o processo de RVCC promoveu o aumento de confiança na execução das suas tarefas:

“Agora faço com mais certeza, com mais confiança...” (A1.2.5)

“... sinto-me mais à vontade (...) como é óbvio.” (A2.3.4)

“... é natural que sim, porque quanto mais competências se vão tendo é natural que a pessoa se sinta melhor a desenvolver os seus, os seus trabalhos.” (A3.2.2)

“Faço um trabalho com confiança e tomo as decisões sem estar à espera que ninguém as tome por mim.” (A6.5.5)

Quadro 48: Sub-categoria C3: Procedimentos

Sub-categoria	Conteúdo dos indicadores	Indicadores	UR	UE
C3- Procedimentos	Melhoria dos procedimentos ao nível da Informática	A2.2.2; A4.4.1	2	2
	Melhoria dos procedimentos	A1.4.2;	1	1
Total			3	3

Fonte: Elaboração própria

Relativamente à melhoria dos procedimentos, 3 adultos referem que se verificaram melhorias nos seus procedimentos, sendo que 2 adultos especificaram essas melhorias, referindo que elas foram sentidas na área da informática:

“... a nível de computadores fez-me bastante bem ...” (A2.2.2)

“Em termos profissionais alterei tudo para melhor, tudo o que era o armazém da Câmara (...) Em termos informáticos alterou tudo.” (A4.4.1)

As chamadas e.competências são, de facto, apontadas por vários estudos como sendo um dos elementos mais impactantes na vida dos adultos após a certificação, tal como podemos verificar no estudo coordenado pelo professor Robert Carneiro, *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultado da Avaliação Externa (2009-2010)*: “Ao nível do ensino básico constatam-se progressos significativos nos três domínios já destacados: “e.competências”, “aprender a aprender” e literacia. Em qualquer um destes domínios, as competências desenvolvidas parecem ser responsáveis por alterações com muito significado no dia-a-dia destes adultos, perdurando para além da certificação, muito em particular no caso das “e.competências”.(Carneiro, 2009, p.64)

De acordo com o estudo, anteriormente referido, e atendendo aos impactos profissionais, este revela que: “32% das pessoas declararam “ganhos” (de competências, de relação com pares e chefias, de estabilidade no emprego e de aumento de responsabilidades sobre terceiros)” (Carneiro, 2009, p.56).

4- Categoria D- Competências

A quarta categoria identificada foi a Categoria **D- Competências**, que se encontra subdividida por 1 sub-categoria: D1- Alterações ao nível das competências.

Quadro 49: Sub-categoria D1: Alterações ao nível das competências

Sub-categoria	Conteúdo dos indicadores	Indicadores	UR	UE
D1- Alterações ao nível das competências	Aquisição de novas competências	A1.2.2; A2.2.3; A4.2.2; A6.3.1; A6.5.1	5	4
	Evidenciação das competências existentes	A2.2.4; A3.2.1; A6.2.5	3	3
Total			8	5

Fonte: Elaboração própria

Através da aplicação das entrevistas pretendemos, também, aferir se o processo de RVCC promoveu alterações ao nível das competências.

Dos 6 adultos inquiridos, 5 referiram que o processo de RVCC lhes permitiu adquirir competências novas e 3 referiram que o processo lhes permitiu uma evidenciação de competências existentes:

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

“Poderei ter eventualmente lembrado algumas que andavam assim meio esquecidas ou que se calhar nunca me tinha interessado por elas, possivelmente sim.” (A3.2.1)

“ ... as competências estavam cá só que estavam, como é que hei-de dizer, estavam muito cá por baixo e com o RVCC subiram, apareceram.” (A6.2.5)

O processo de RVCC é um processo que implica desocultação de saberes, centrando-se na auto-reflexão promove o “re”descobrimto de saberes, conhecimentos e competências adquiridos ao longo da vida que, muitas vezes, estavam esquecidos, ou não havia, por parte dos adultos, uma consciência da sua detenção. Esta ideia é também apresentada por Cavaco que refere que “o processo de reconhecimento e validação das competências nos CRVCC tem por objectivo “tornar visíveis” as competências que os adultos pouco escolarizados possuem mas que, na maioria dos casos, desconhecem, ignoram e desvalorizam. (Liétard, 1999, citado por Cavaco, 2007, p. 24)

Na mesma linha de pensamento Pires (2007) refere: “O reconhecimento pessoal (“por si” e/ou “para si”) inscreve-se numa lógica formativa, de auto-avaliação, de tomada de consciência e apropriação pessoal dos saberes. Esta tomada de consciência pode permitir um melhor posicionamento e progressão da pessoa, tanto no sistema escolar/formação, como no mundo profissional, como ainda na sociedade em geral. A partir da explicitação e da identificação das potencialidades e das intencionalidades da pessoa, permite a elaboração de projectos (pessoais, educativos, profissionais), e contribui para a (re)construção das identidades – como defendemos, o resultado do reconhecimento toca profundamente na dimensão identitária do adulto. A lógica formativa (de processo) procura valorizar a riqueza do potencial detido pela pessoa, e orientá-la de forma a progredir a partir dos recursos de que dispõe. Pode constituir-se como um motor desencadeador de uma dinâmica pessoal de autoformação, de auto-valorização, de autoconfiança, e de desejo de desenvolvimento/construção permanente, sempre inacabado. A pessoa é reconhecida em si mesma, reforçando a sua auto-estima e promovendo a sua emancipação.” (Pires, 2007, p.12)

Tal como verificámos, e de acordo com as respostas dos adultos inquiridos, o processo de RVCC permitiu despertar no adulto uma consciencialização das suas competências. Neste ponto, não poderíamos deixar de aludir às palavras de Freire e ao seu conceito de *Conscientização*, conceito central na área da educação e formação de adultos. Segundo

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz Freire (1979), o processo de *Conscientização* faz com que os adultos se tornem mais conscientes do seu papel de cidadão, tornando-os mais activos socialmente. Esta tomada de consciência dos adultos, relativamente às competências que possuem, advém da construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens realizado ao longo do processo de RVCC, pois a sua construção pressupõe, tal como o nome indica, que o adulto reflecta sobre o seu trajecto de vida, as suas experiências, culminando, desta forma, numa consciencialização da realidade que o envolve.

5- Categoria E- Auto-estima/ Realização Pessoal

A quinta categoria, após a análise das entrevistas, foi identificada como **Categoria E- Auto-estima/ Realização Pessoal** e encontra-se subdividida por 1 sub-categoria: E1- Alterações ao nível da auto-estima e realização pessoal.

Quadro 50: Sub-categoria E1: Alterações ao nível da auto-estima e realização pessoal

Sub-categoria	Conteúdo dos indicadores	Indicadores	UR	UE
E1- Alterações ao nível da auto-estima e realização pessoal	Aumento da auto-estima e realização pessoal	A1.2.4; A1.2.6; A1.3.2; A1.3.4; A1.4.1; A1.5.3; A6.3.2; A6.3.3	8	2
Total			8	2

Fonte: Elaboração própria

Das 8 transcrições efectuadas, podemos concluir que, para 2 adultos entrevistados, o processo de RVCC foi determinante para o aumento da auto-estima e realização pessoal, tal como podemos verificar pelas suas palavras:

“Oh isso é excelente, isso é cinco estrelas, não tem nada a ver.” (A1.2.4)

“Mas agora estou realizada profissionalmente, profissionalmente estou bem, para mim foi excelente, para mim foi o mesmo que ganhar o Euromilhões sem jogar [risos].” (A1.3.4)

“... sinto-me muito mais realizado.” (A6.3.2)

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

“... tem tudo a ver com a auto-estima, nós se estivermos com a auto-estima em baixo não temos forças para nada e se estivermos com a auto-estima em cima (...) O RVCC contribuiu para essa alteração toda, contribuiu e muito, no meu caso pessoal contribuiu muito.” (A6.3.3)

Nas palavras de Pires (2007): “O processo de reconhecimento – que pressupõe a identificação e a explicitação das experiências vividas pela pessoa, e das aprendizagens daí decorrentes – se for sentido como gratificante, reforça a sua auto-estima e auto-imagem. A tomada de consciência – o (re)conhecimento – pela pessoa dos seus processos de transformação construtiva (ao nível da personalidade, do comportamento, dos conhecimentos e das competências, e das circunstâncias que possibilitaram essa transformação) reforça a sua autonomia e emancipação”. (Pires, 2007. P.11)

Categoria F- Valorização do processo de RVCC

A sexta categoria foi identificada como **Categoria F- Valorização do processo de RVCC** e entendemos subdividi-la em 2 sub-categorias: F1- Valorização em contexto profissional e F2- Valorização em contexto pessoal.

Quadro 51: Sub-categoria F1: Valorização em contexto profissional

Sub-categoria	Conteúdo dos indicadores	Indicadores	UR	UE
F1- Valorização em contexto profissional	Elemento estruturante na actividade profissional	A4.4.2; A6.5.3; A6.5.6	3	2
	Valorização do processo de RVCC por parte do Município	A2.3.3; A4.3.2; A6.4.1	3	3
	Valorização do processo de RVCC por parte dos colegas	A1.3.5; A2.3.2	2	2
Total			8	4

Fonte: Elaboração própria

Relativamente à sub-categoria F1- Valorização em contexto profissional, verificou-se através da transcrição das entrevistas que, **os adultos entrevistados sentiram a valorização do processo de RVCC, por parte dos colegas e por parte do Município.**

Segundo o entrevistado A2 “... houve até colegas meus que também tiraram lá, alguns colegas que estão a meu cargo tiraram lá também o processo de RVCC e que de facto valorizaram.” (A2.3.2)

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

De referir que 3 adultos fazem referência à valorização dada ao processo de RVCC pelo Município, sendo que um adulto personifica essa valorização na pessoa do Sr. Presidente da Câmara.

“Essencialmente na pessoa do Sr. Presidente da Câmara que directamente deu-me os parabéns e diariamente quando estou com ele noto que ele ficou satisfeito de eu ter feito isto.” (A4.3.2)

“Houve aqui uma motivação e um reconhecimento e aliás foi através do Município pelo programa POPH, porque o curso era pago, foi através do Município que eu fui fazer o curso. O Município assumiu os custos inerentes ao curso.” (A6.4.1)

Para 2 adultos inquiridos, o processo de RVCC revelou ser um elemento estruturante na sua actividade profissional, segundo eles:

“... contribuiu para eu conseguir um emprego, uma situação estável e para ter mais conhecimento.” (A4.4.2)

“... na altura eu tinha o 6º ano, se mantivesse o 6º ano, hoje não estava aqui onde estou.” (A6.5.3)

“Tenho que dizer que o impacto foi excelente, foi excelente, tudo se baseia no RVCC (...) Teve um impacto grande, quer dizer, ando aí a trabalhar com uma colher, depois vou fazer o RVCC e chego onde estou, teve um impacto muito positivo...” (A6.5.6)

Quadro 52: Sub-categoria F2: Valorização em contexto pessoal

Sub-categoria	Conteúdo dos indicadores	Indicadores	UR	UE
F2- Valorização em contexto pessoal	O Processo de RVCC foi uma oportunidade única	A1.5.6; A6.3.5; A6.5.2	3	2
	Permitiu a conclusão de um percurso inacabado	A3.3.2; A3.4.1	2	1
	Promoveu a continuação do percurso académico/formativo	A3.4.2; A6.3.4	2	2
Total			7	3

Fonte: Elaboração própria

A Valorização em contexto pessoal foi um dos aspectos focados pelos adultos ao longo das entrevistas. Na opinião de 2 entrevistados, o processo de RVCC foi uma oportunidade única, tal como podemos verificar pelas transcrições das entrevistas:

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

“Foi a melhor oportunidade que podia ter acontecido na minha vida, foi esta ... é verdade e sem isto (processo de RVCC) eu não conseguia.” (A1.5.6)

Para 1 dos adultos, o processo de RVCC foi importante, pois permitiu a conclusão de um percurso inacabado.

Há 2 adultos que valorizaram o processo de RVCC já que este foi determinante para a continuação do percurso académico:

“... fazer com que eu me candidatasse à Universidade e que entrasse e que esteja neste momento a tirar um curso superior que era uma coisa que eu também sempre pensei tirar...” (A3.4.2)

Categoria G- Motivação para projectos futuros

A sexta categoria, após a análise das entrevistas, foi identificada como **Categoria G- Motivação para projectos futuros**, subdividindo-se esta por 2 sub-categorias: G1- Projectos profissionais e G2- Projectos Pessoais.

Quadro 53: Sub-categoria G1: Projectos profissionais

Sub-categoria	Conteúdo dos indicadores	Indicadores	UR	UE
G1- Projectos profissionais	“Congelamento” das carreiras profissionais	A1.4.4; A1.4.5;	2	1
	Manter as mesmas funções	A1.5.1; A6.5.4	2	2
	Progredir na carreira	A2.1.4; A2.4.1; A2.5.1; A2.5.3; A4.4.3; A6.4.2	6	3
Total			10	4

Fonte: Elaboração própria

Quando questionados acerca dos projectos futuros, os entrevistados focaram projectos profissionais, fazendo referência ao “congelamento das carreiras”, “manter as mesmas funções” e “progredir na carreira”.

De referir que o adulto que mais referência faz à progressão na carreira como uma motivação para projectos futuros é o entrevistado A2. Segundo a análise dos *Quadros* anteriores, este adulto não teve qualquer progressão na carreira após a conclusão do processo de RVCC, sendo essa ainda uma possibilidade, tal como revelam as suas próprias palavras:

“Penso ficar no Município e contribuir com o meu trabalho. A progressão na carreira é ainda um objectivo.” (A2.5.1)

Quadro 54: Sub-categoria G2: Projectos Pessoais

Sub-categoria	Conteúdo dos indicadores	Indicadores	UR	UE
G2- Projectos Pessoais	Continuar o percurso formativo	A1.3.1; A1.3.3; A1.4.3; A3.3.1; A4.3.1; A5.3.1	6	4
Total			6	4

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito aos projectos pessoais, a continuação do percurso formativo é um projecto futuro que ambicionam. Parece-nos significativo que 4 dos 6 entrevistados apontem como projectos futuros a continuação do percurso formativo. O que nos leva a corroborar com a premissa defendida no estudo *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultado da Avaliação Externa (2009-2010)*, “Quanto à capacidade para “aprender a aprender” – outra competência muito referida por todos os intervenientes – evidencia-se a tomada de consciência da importância que tem a aprendizagem ao longo da vida e que faz os adultos querer “*não parar por aqui*”. (Carneiro, 2009, p.62).

“Aprender a aprender” é um dos quatro pilares da aprendizagem ao longo da vida, mencionados no livro *Educação um Tesouro a Descobrir* (1996). Delors defende que a educação ao longo da vida se baseia em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Segundo Delors (1996): “Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.” (Delors, 1996, p. 101)

Entendemos que o processo de RVCC foi um veículo de *empowerment* para os adultos certificados, uma vez que os motivou para a continuidade dos processos de aprendizagem.

Para concluir o Capítulo 6, passamos, de seguida, a uma breve síntese.

Com a aplicação das entrevistas tentámos perceber o que motivou os entrevistados a se inscreverem no Centro Novas Oportunidades. As motivações apresentadas foram

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz pessoais e profissionais. Nas motivações pessoais, os adultos procuraram, principalmente, aquisição de conhecimento. Por sua vez, nas motivações profissionais os adultos procuraram, particularmente, progressão na carreira.

Procurou-se, com a aplicação das entrevistas, perceber as alterações verificadas no contexto profissional, após a realização do processo de RVCC. Concluiu-se, então, que **3 adultos obtiveram progressão na carreira, sendo que um refere que o processo de RVCC foi determinante para que isso fosse possível.** Os 3 adultos que progrediram na carreira foram os mesmos que viram a sua situação salarial melhorada.

Relativamente à situação contratual, 3 entrevistados referem que a sua situação alterou. Os 2 adultos que tiveram alteração no vencimento são os mesmo que tiveram progressão na carreira e aumento salarial. O outro adulto viu a sua situação contratual alterada, no entanto não sentiu alterações nos outros níveis.

No que se refere às alterações de funções, **verificou-se que dos 6 entrevistados, 4 viram as suas funções alteradas.**

Relativamente ao desempenho profissional, metade dos adultos referiu que, após o processo de RVCC, se verificou um aumento de responsabilidade e mais de metade dos adultos referem que sentiram um aumento de confiança na execução das suas tarefas.

Ao nível dos procedimentos, 2 entrevistados referem melhorias dos procedimentos ao nível da informática.

Dos 6 adultos inquiridos, 5 referiram que o processo de RVCC lhes permitiu adquirir competências novas e 3 referiram que o processo lhes permitiu uma evidenciação de competências existentes.

O aumento da auto-estima é, também, apresentado por 2 entrevistados como consequência do processo de RVCC.

No que se refere à valorização profissional, os entrevistados referem que houve por parte do Município, uma valorização do processo de RVCC, assim como por parte dos colegas de trabalho. 2 adultos reconhecem o processo de RVCC como elemento estruturante na sua actividade profissional.

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

A valorização pessoal foi, também, referida pelos entrevistados, pois o processo de RVCC foi visto como uma oportunidade única, como um meio de conclusão de um percursos inacabado e como elemento catalisador para a continuação do percurso académico/formativo.

Por fim, quando questionados sobre os projectos futuros, os entrevistados referem projectos profissionais e projectos pessoais.

Relativamente aos projectos profissionais, metade dos adultos pretende conseguir uma progressão na carreira e os outros manter as mesmas funções. No que diz respeito aos projectos pessoais, mais de metade dos entrevistados tem como objectivo continuar o seu percurso formativo.

Conclusões

“Porque a todo o que tem, dar-se-lhe-á, e terá em abundância; mas ao que não tem, até aquilo que tem ser-lhe-á tirado.”

Evangelho Segundo São Mateus (Mateus, 25:29)

Ao realizarmos o presente trabalho de investigação, procurámos obter respostas para as dúvidas que surgiram no âmbito profissional, enquanto profissional de RVC e ao longo da parte curricular do Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Comunitária.

A questão de partida que se colocou, inicialmente, foi: “*Que impactos se verificaram, a nível profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz, certificados através do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)?*”

Para responder a esta questão, recorremos a uma abordagem mista, na qual se contemplou uma dimensão quantitativa (através da aplicação de um questionário) e uma qualitativa (com recurso a uma entrevista semi-estruturada), tendo sido, posteriormente, elaborada uma triangulação de dados. O recurso a esta metodologia possibilitou-nos a obtenção de dados passíveis de comparação, tendo sido possível verificar convergência de opiniões.

Para uma melhor percepção dos resultados obtidos, apresentamos, de seguida, um quadro resumo das conclusões. O *Quadro 55* será dividido em Impactos da Dimensão Profissional e Impactos de Outras Dimensões, categorizando esses impactos em três momentos: Antes do processo de RVCC; Durante o processo de RVCC e Depois do processo de RVCC. Procurou-se classificar a informação recolhida, através dos instrumentos utilizados, recorrendo a símbolos que nos permitiram identificar o instrumento de onde a informação foi recolhida.

No quadro resumo será feita, também, referência aos autores que, ao longo da análise dos resultados dos inquéritos por questionário e das entrevistas semi-estruturadas, assim como das conclusões, fundamentaram as principais ideias que apresentámos e as conclusões a que chegámos.

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

Antes de passarmos à apresentação do quadro, faremos uma breve caracterização do perfil dos participantes no estudo, sobre os quais recaiu a avaliação dos impactos profissionais, após a certificação através do processo de RVCC.

Os inquiridos são: colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz, maioritariamente do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos, residentes na freguesia de Reguengos de Monsaraz. Na sua maioria são casados e têm 1 filho.

Relativamente às habilitações escolares, mais de 50% dos inquiridos possui o Nível Secundário, após o processo de RVCC, 1 adulto já concluiu um curso CET e 2 a licenciatura.

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

Quadro 55: Resumo de conclusões

	Antes	Durante o processo de RVCC	Depois
Impactos da Dimensão Profissional	<ul style="list-style-type: none"> ● A dimensão profissional não foi a principal motivação para a procura do Centro; ☾ Apenas 1 adulto não referiu motivações profissionais para a inscrição no Centro; ● ☾ A dimensão pessoal e a valorização de competências foram as principais motivações para a procura do Centro. (Nico, 2011), (Carneiro, 2009) 	<ul style="list-style-type: none"> ● 62,5% dos adultos que referiu ter recebido apoios por parte de outras instituições, faz referência à Câmara Municipal de Reguengos de Monsaraz 	<ul style="list-style-type: none"> ● As expectativas na dimensão profissional não se concretizaram para a maioria dos adultos certificados, no entanto: ● 15,6% dos inquiridos referiu ter tido alterações profissionais após o processo de RVCC; ● 71,5% dos adultos inquiridos referiu que o processo de RVCC “Influenciou” ou “Influenciou muito” a mudança de actividade profissional; ● 2 adultos desempregados encontraram emprego; ● 100% dos adultos que encontraram emprego referiu que o processo de RVCC “influenciou muito” essa mudança; ☾ 3 adultos obtiveram progressão na carreira após o processo de RVCC; ☾ 1 adulto refere que o processo de RVCC foi determinante para a progressão na carreira; ● 42,9% refere que as mudanças se verificaram 1 a 2 anos após o processo; ● 57,1% refere que as mudanças foram ao nível da remuneração; (Carneiro, 2009) ☾ 3 adultos referem ter tido aumento salarial após o processo de RVCC; (Carneiro, 2009) ☾ 3 adultos tiveram alteração contratual; ☾ 4 adultos tiveram alterações nas funções que desempenhavam; ● 71,5% reconhece que o processo de RVCC “Influenciou” ou “Influenciou muito” as alterações profissionais; ● Aumento da utilização de computadores no desempenho das funções no local de trabalho; ☾ Metade dos entrevistados refere que, após a certificação, se verificou um aumento das responsabilidades, mais de metade um aumento de confiança e metade dos adultos refere melhorias nos procedimentos; (Carneiro, 2009) ☾ 3 adultos referem que esperam, futuramente, progredir na carreira.

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Impactos de Outras Dimensões</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 38,6% dos inquiridos tomou conhecimento do processo de RVCC através de Relações Interpessoais. (Carneiro, 2009), (Nico, 2011). 	<ul style="list-style-type: none"> ● 88,9% dos inquiridos considerou que a duração do processo foi adequada; ● 47,2% dos adultos revela que a área onde sentiram maior dificuldade foi o Processo de RVCC; ● 82,2% considera que o processo foi adequado; ● Foi nos processos de RVCC – Nível Básico que mais se sentiu a necessidade de formação; ● A dimensão humana foi apontada pelos inquiridos como o principal apoio dado pelo CNO, obtendo 64,8% das respostas expressas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● 31,1% dos adultos certificados (14 adultos) voltou a estudar; (Delors, 1996) ● 33,3% dos adultos certificados (15 adultos) pretende voltar a estudar; (Delors, 1996) ☾ 5 adultos referem que o processo lhes permitiu adquirir novas competências; (Cavaco, 2007), (Pires, 2007) ● 8,9% do total de inquiridos já atingiu outros níveis de qualificação; ● 26% dos adultos refere que não receberam” nenhum apoio” e 22,1% “pouco a algum apoio” por parte do CNO; ● Acréscimo de 31,1% de adultos com acesso a computador após o processo de RVCC; (Carneiro, 2009) ☾ 5 entrevistados sentiram a valorização do processo, por parte dos colegas e por parte do Município; ● 100% dos inquiridos recomendou o processo de RVCC, sendo que 30,4% o fez junto de colegas de trabalho.
---	--	--	--

Fonte: Elaboração própria

Legenda:

● Resultado obtido através dos inquéritos por questionário

☾ Resultado obtido através das entrevistas semi-estruturadas

No que diz respeito aos **Impactos da Dimensão Profissional** podemos, então, concluir que, **apesar desta dimensão não ter sido a principal motivação para a procura do Centro**, por parte dos adultos, 32,3% procurou o CNO com o intuito de melhorias no emprego, valorização profissional e possibilidade de encontrar emprego. Dos 6 adultos entrevistados, apenas 1 não referiu motivações profissionais para a inscrição no Centro, o que nos leva a concluir que, apesar da dimensão pessoal e a valorização de competências serem as principais motivações para a procura do Centro, tal como referem Nico (2011) e Carneiro (2009), os adultos apresentam expectativas elevadas em relação ao processo de RVCC, pois é visto pelos adultos como um meio para atingir melhorias ao nível profissional.

Relativamente ao decorrer do processo surge um aspecto relevante, pois 62,5% dos adultos que refere ter recebido apoios por parte de instituições, faz referência à Câmara Municipal, o que nos leva a concluir que **o Município de Reguengos de Monsaraz, entidade empregadora da população do estudo, reconhece a importância da aprendizagem ao longo da vida, motivando os seus colaboradores para a persecução dos seus percursos formativos**. Esta ideia é corroborada por 5 dos 6 entrevistados que referem ter sentido valorização do processo por parte dos colegas e por parte do Município. Ainda, na mesma linha conclusiva, verificámos que **100% dos inquiridos recomendou o processo de RVCC, sendo que 30,4% o fez junto de colegas de trabalho**.

Como já referimos anteriormente, no Capítulo 5, 32,3% dos adultos procurou o processo de RVCC com a expectativa que este promovesse alterações ao nível profissional. Para alguns, as expectativas não se concretizaram, no entanto, continuam a acreditar que o processo de RVCC poderá, futuramente, alavancar a sua actividade profissional. **Os adultos reconhecem, também, os ganhos obtidos, do ponto de vista da aprendizagem, pois valorizam a importância da aprendizagem ao longo da vida, por esta se poder traduzir, futuramente, em mais-valias em termos profissionais**.

Conscientes desta realidade, os adultos certificados recomendam o processo de RVCC junto de colegas de trabalho, pois acreditam que este pode ser um catalisador para futuras alterações profissionais. O facto desta perspectiva ser para eles uma realidade, leva a que, 3 dos 6 entrevistados, apresentem como projectos futuros a progressão na carreira. Pelas entrevistas realizadas podemos, ainda concluir, que os adultos apontam a realidade sociopolítica que se vive no país como um entrave à progressão na carreira. Desta forma, o

retorno da aposta na qualificação não é obtido de forma imediata, mas terá, expressividade, num futuro próximo.

A partir da análise dos Impactos da Dimensão Profissional, depois do processo de RVCC, podemos verificar que **15,6% do total de inquiridos (à data de início do processo) obteve alterações profissionais, sendo que 71,5% dos adultos referiu que o processo de RVCC “Influenciou” ou “Influenciou muito” a mudança de actividade profissional.**

Os dois adultos estavam desempregados (antes da certificação), afirmam ter encontrado emprego, até 1 ano após a conclusão do processo e são unânimes ao referir que o processo “influenciou muito” esta alteração profissional.

O processo de RVCC foi, também, importante para o aumento da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, no local de trabalho. Após o processo de RVCC, verificou-se um acréscimo de 31,1% de adultos que possui computador e a sua utilização no local de trabalho aumentou, assim como a utilização da internet com fins profissionais.

O processo de RVCC foi, de facto, impactante na dimensão profissional dos adultos certificados, uma vez que se verificaram alterações de vários níveis: 15,6% do total dos inquiridos empregados, à data de início do processo, teve mudanças ao nível da remuneração (57,1%); 28,6% refere ter tido progressão na carreira, verificando-se, ainda, alterações ao nível da situação contratual; alteração de funções; aumento das responsabilidades, aumento de confiança e melhorias nos procedimentos. Verificou-se, ainda, que 100% dos adultos que se deparou com uma situação de desemprego conseguiu uma reinserção no mercado de trabalho.

No que diz respeito aos **Impactos de Outras Dimensões**, durante o processo, podemos concluir que, 88,9% dos inquiridos considerou que a duração do processo foi adequada e 47,2% dos adultos revelou que a área onde sentiram maior dificuldade foi no âmbito do Processo de RVCC, no entanto, 82,2% considerou que o processo foi adequado. De referir, ainda, que foi nos processos de RVCC – Nível Básico que mais se sentiu a necessidade de formação complementar. **Por fim, a dimensão humana foi apontada, pelos inquiridos, como o principal apoio dado pelo CNO, obtendo 64,8% das respostas expressas.**

Corroborando as palavras de Cavaco (2007) e Pires (2007), 5 dos 6 adultos entrevistados referem que o processo de RVCC lhes permitiu adquirir novas competências, no entanto, **26% dos adultos refere que não recebeu “nenhum apoio” e 22,1% “pouco a algum” apoio por parte do CNO, após o processo de RVCC.**

Um dos impactos que nos parece bastante significativo é **a motivação dos adultos certificados para a continuação dos seus percursos formativos, sendo que 8,9% do total de inquiridos já concluiu diferentes níveis de certificação, 31,1% dos adultos voltou a estudar e 33,3% pretende voltar a estudar**, o que nos leva a concluir que mais de metade da população constituinte do nosso estudo, 64,4%, pretende retomar o seu percurso formativo.

Entendemos que o **processo de RVCC foi um despertar de consciência dos adultos, incitando-os para a aprendizagem ao longo da vida**. Verificamos, então, que os adultos despertaram para o que Delors (1996) chama de “aprender a aprender”.

Após a análise das conclusões, parece-nos pertinente uma reflexão mais ampla, atendendo à realidade apresentada ao longo do estudo.

Vivemos numa sociedade dominada pelo conhecimento e informação, onde as mudanças são permanentes e se difundem a uma velocidade muito rápida. Uma sociedade que desenvolveu mecanismos selectivos, marginalizando os que não conseguem acompanhar o ritmos das alterações, uma sociedade dominada, nas palavras de Finger e Asún (2003) pelo “turbocapitalismo.”

Quando questionados sobre os impactos promovidos pelo processo de RVCC, verificámos que a dimensão mais valorizada pelos adultos é a Dimensão Pessoal, apontando a “Valorização das minhas competências e conhecimentos pessoais” e o “Conhecimento das minhas capacidades” como elementos determinantes do processo de RVCC.

A segunda dimensão mais valorizada pelos adultos é a Dimensão Aprendizagem. Após o processo de RVCC, os adultos certificados sentiram-se motivados para a participação em acções de formação, sendo que é possível concluirmos, então, que o processo de RVCC “consciencializou”, no sentido Freiriano da palavra, os adultos para a importância da Aprendizagem ao Longo da Vida. Verificámos que um número significativo de adultos,

31,1% do total de inquiridos, após a passagem pelo processo de RVCC, apostou na continuidade dos seus percursos formativos.

Neste ponto, parece-nos importante reflectir sobre o chamado “Efeito Mateus”, que decorre da constatação de que o indivíduo quanto mais sabe, mais deseja e procura saber e, conseqüentemente, mais se lhe concede saber; e o indivíduo que menos sabe e quanto menos sabe, menos consciente está da sua necessidade de aprender, menos manifesta querer saber e menos ofertas tem para aprender.

Segundo Fernández (2006) o modelo económico actual, alavanca o efeito Mateus e promove as desigualdades, sendo que os que mais procuram as formações são os que mais formação possuem. Ávila (2008), refere que, desta forma, os adultos menos qualificados veem as suas possibilidades de acesso a outras aprendizagens condicionadas.

Entendemos, então, que a Iniciativa Novas Oportunidades, e mais concretamente o processo de RVCC desconstruiu o paradoxo que temos vindo a apresentar, uma vez que, tal como podemos concluir pelos resultados apresentados pelos questionários e pelas entrevistas semi-estruturadas, os adultos viram reconhecidas as competências adquirida nos diversos contextos e a certificação motivou-os para a continuação dos percursos formativos. Podemos, então, afirmar que um dos efeitos do processo de RVCC, e recorrendo à expressão de Fernández, é que “...a satisfação da necessidade de aprendizagem não só não paralisa a necessidade de continuar a aprender como a acelera” (Fernández, 2006, p. 72).

Neste ponto, coloca-se a questão, e em termos profissionais, que impactos se verificaram?

Tal como já verificámos, os adultos procuram os Centros Novas Oportunidades, principalmente por questões de desenvolvimento Pessoal, tal como Nico (2011) conclui no seu estudo, porém, atendendo às respostas obtidas no presente estudo, podemos verificar que os adultos atribuem bastante relevância à dimensão Profissional, encarando o processo de RVCC como um catalisador para projectos futuros.

Esta posição é corroborada por Fernández (2006), ao referir, no último relatório da OCDE sobre políticas e práticas da educação de adultos, que a principal razão apresentada pelos adultos para a procura de formação é de natureza profissional.

Alguns autores, nomeadamente Lima e Cavaco manifestam desagrado no enfoque excessivo dado às vertentes da empregabilidade e competitividade económica, relegando para segundo plano a concepção democrática e humanista da educação de adultos. Os autores criticam, ainda, a excessiva responsabilidade atribuída ao indivíduo no seu processo de formação, assumindo o Estado um papel secundário e “exigindo às pessoas uma postura de responsabilização, mesmo que não estejam reunidas as condições necessárias e suficientes para que tal ocorra” (Cavaco, 2008, p.76).

Atendendo à problemática do presente estudo, esta ideia merece alguma atenção da nossa parte. As críticas que têm surgido associadas ao programa Novas Oportunidades e, particularmente, ao processo de RVCC, incidem, essencialmente, na falta de retorno do processo em termos de empregabilidade ou melhorias ao nível profissional. Verificamos, então, uma preocupação assente numa tónica economicista, menosprezando a concepção humanista que, na nossa opinião, é elemento estruturante dos processos.

Conscientes, da significância que a valorização profissional assume para os adultos que pretendem uma certificação através do processo de RVCC, entendemos que esta não pode ser factor isolado, devemos olhar para a aprendizagem ao longo da vida e, neste caso, particularmente para os processos de RVCC, atendendo às duas vertentes: economicista e humanista. Acreditamos que é necessária uma abordagem homeostática entre o discurso economicista e o humanista, uma abordagem mais ampla e que não se torne redutora pelo seu carácter dicotómico.

No entender de Ávila (2005),

“(…) as políticas de educação de adultos não podem ignorar problemas como o da empregabilidade, ou os desafios da competitividade, uma vez que eles condicionam a vida dos indivíduos. Ignorá-los, ou atribuir-lhes apriorística e necessariamente uma conotação negativa, como se a simples afirmação dessa preocupação implicasse uma negação automática de qualquer visão mais abrangente ou humanista, pouco contribui para a análise sociológica das dinâmicas de educação e formação de adultos em curso e das suas efectivas consequências para a vida dos adultos, sejam estas em matéria de emprego ou de cidadania.” (Ávila, 2005, p.37)

Após a realização do estudo, ousamos apresentar **algumas sugestões**, nomeadamente no que diz respeito à realidade institucional. Parece-nos determinante que as instituições

valorizem a formação dos seus colaboradores e promovam a sua qualificação, pois acreditamos, fundamentando-nos nos resultados obtidos no presente estudo, que a formação e qualificação dos colaboradores promovem alterações na dimensão profissional, que trarão retorno não apenas para os indivíduos, mas também para as instituições.

Entendemos que a realidade sociopolítica em torno do funcionalismo público conduziu e limitou as linhas de orientação do presente estudo. Como tal, pensamos que seria uma mais-valia traçar duas linhas de investigação futuras: aplicar os mesmos instrumentos, ao mesmo público, porém num contexto socioeconómico diferente e aplicar os mesmos instrumentos a colaboradores de uma organização privada.

Quanto às **limitações** sentidas, ao longo da realização do estudo, a principal decorreu da gestão do tempo e da conciliação com a vida pessoal, profissional e académica.

Verificámos, também, **potencialidades** no estudo, nomeadamente a integração no Projecto de Investigação “As Novas Núpcias da Qualificação do Alentejo” e a cooperação existente ao longo de toda a investigação. Não poderíamos deixar de referir que este estudo foi desenvolvido no Município de Reguengos de Monsaraz, onde também foi realizado uma outra Dissertação de Mestrado, da mestranda Vânia Ramalho. Ambas trabalhamos com a mesma população e a mesma abordagem metodológica, porém, apresentando questões de partida e objectivos diferentes. O estudo da colega centrou-se na avaliação dos impactos na dimensão familiar e este na dimensão profissional, dos colaboradores do Município que tinham concretizado um processo de RVCC.

Ao terminamos o presente estudo, não poderíamos deixar de referir, com satisfação, que o processo de RVCC foi, de facto, impactante na vida profissional dos adultos certificados, porém somos conscientes que a realidade económica e social, pode ter condicionado o nosso estudo, uma vez que ele se centrou em colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz, ou seja, funcionários públicos.

Apesar das incertezas que assombram, neste momento, a Iniciativa Novas Oportunidades (onde se inscreveram os Centros Novas Oportunidades) é impreterível que se legitime a Iniciativa como política pública que viu reconhecida a sua actuação através de elogios por parte dos organismos internacionais. Entendemos, então, que os Centros Novas Oportunidades e os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

Competências deixam uma marca irrefutável na Aprendizagem ao Longo da Vida, apresentando-se não como ponto de chegada, mas tal como referiu um adulto:

“... a “meta” de partida foi o RVCC, a partir do RVCC surgiram as outras coisas todas”.

Referências bibliográficas

ALONSO, L. & IMAGINÁRIO L. *et al* (2001). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.

ÁVILA, P. (2005). *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor em Sociologia, pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

BARDIN, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROS, R. (2013). *Educação de Adultos, Conceitos, Processos e Marcos Históricos, da Globalização ao Contexto Português*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

BETTENCOURT, A. *et al* (2001). *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, R. (2001). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*, 2ª ed. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, R. (2006). “Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal”. In *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 195-254.

CANÁRIO, R. & CABRITO, B. (Org.) (2008). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, R. *et al* (2012). “Iniciativa Novas Oportunidades - Genealogia de uma política de educação de adultos”. In *VII Congresso Português de Sociologia*. Universidade de Porto: Faculdade de psicologia e Ciências da Educação.

CARNEIRO, R. (Coord.) (2009). *Iniciativa Novas Oportunidades. Primeiro Estudo da Avaliação Externa*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

CARNEIRO, R. (coord.) *et al* (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: resultados da Avaliação Externa (2009-2010)*, 1ª ed. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

CAVACO, C. (2003). “Fora da escola também se aprende. Percursos de formação experiencial”. In *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 20, pp.125-147.

CAVACO, C. (2008). *Adultos pouco escolarizados diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação, pela Universidade Lisboa, Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação.

Comissão das Comunidades Europeias (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Comunicação da Comissão de 21 de Novembro de 2001.

Conselho Nacional de Educação (2007). *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa.

CORDEIRO, L. (2007). “Da pertinência de um sistema que valorize e promova a aprendizagem ao longo da vida”. *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

DELORS, J. *et al* (1996). *Educação: O tesouro a descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Paris: Unesco / Rio Tinto: ASA.

FERNÁNDEZ, F. (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa/Unidade I&D de Ciências da Educação.

FINGER, M. & ASÚN, J. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.

FREIRE, P. (1979). *Conscientização, Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.

FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

GOMES, M. (Coord.) *et al* (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário*. Lisboa: ME/DGFV.

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

GOMES, M. & SIMÕES, M. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

KALLEN, D. (1996). “Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva”. In *Revista Europeia de Formação Profissional*, n.º 8/9.

LIMA, L. et al (1994). *Educação de Adultos. Forum I*. Braga: Universidade do Minho.

LIMA, L. et al (1999). *Agência Nacional de educação e Formação de Adultos. Estudo para a Construção de um Modelo Institucional*. Braga: Universidade do Minho.

LIMA, L. (2004). “Do aprender a ser à aquisição de competências para competir: adaptação, competitividade e performance na sociedade da aprendizagem”. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, n.º 9, Vol. 11, pp. 9-18.

LIMA, L. (2005). CIDADANIA E EDUCAÇÃO: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?”. In *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 23, pp. 71-90.

LIMA, L. et al (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

LIMA, L. et al (2008). “A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004)”. In *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 31-60.

MARQUES, F. (2007). “Centros RVCC: análise da situação proposta”. In *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

MELO, A. & LIMA, L. & ALMEIDA, M. (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos: o contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

MELO, A. (2007). “Reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas”. In *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

NICO, B. (2007). “Práticas educativas e aprendizagens formais e informais: encontros entre cidade, escola e formação de professores”. In Maria Teresa Tavares et al (orgs.)

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

Actas do III Seminário de Educação: Memórias, Histórias e Formação de Professores. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

NICO, B. *et al* (Orgs.) (2008). "Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Alentejo: uma visão da realidade ". In *Aprender no Alentejo – IV Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

NICO, L. (2009). *Avaliação do(s) Impacto(s) do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, no Alentejo (período 2001-2005)*. [Tese apresentada à Universidade de Évora, tendo em vista a obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação]. Évora: Universidade de Évora. (policopiada)

NICO, B. & NICO, L. (Orgs.) (2011). *Qualificação de Adultos: realidades e desafios no Sul de Portugal*. Mangualde: Edições Pedagogo.

NICO, L. (2011). *A Escola da Vida: Reconhecimento dos Adquiridos Experienciais em Portugal. Fragmentos de Uma Década (2000-2010)*. Mangualde: Edições Pedagogo.

PINTO, J. & MATOS, L. & ROTHES, L. (1998). *Ensino Recorrente: relatório de avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.

PIRES, A. (2002). *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação, pela Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RICO, H. & LIBÓRIO, T. (2009). *Impacte do Centro de RVCC da Fundação Alentejo na qualificação dos alentejanos*. Évora: Fundação Alentejo.

SOARES, P. (2007). "Algumas reflexões em torno do processo de RVCC". In *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

SOUSA, M. & BAPTISTA, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: PACTOR.

ROTHES, L. (2009). “Novas Oportunidades: uma revolução na aprendizagem”. In *O Sentido da Mudança: Políticas Públicas em Portugal, 2005-2009*. Lisboa: Fundação Res Pública.

TUCKMAN, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sítios Consultados

ALVES, N. *et al* (s/d). “Educar e Qualificar: O caso do Programa Novas Oportunidade”, EDUQUAL – Educar e Qualificar, Universidade de Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação, Nº 1, Janeiro-Junho, em <http://www.spce.org.pt> Consultado em 2 de Março, 2012.

ANÍBAL, A. (2013). *Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à Validação das aprendizagens informais e não formais: recomendações e práticas*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa, http://www.cies.iscte.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP147_Anibal.pdf, consultado a 1 de Maio de 2013.

CANÁRIO, R. (2006b). “A Escola e a Abordagem Comparada. Novas realidades e novos olhares”. In Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 1, pp. 27-36, <http://sisifo.fpce.ul.pt> consultado a 15 de Fevereiro de 2013.

CAVACO, C. (2007). “Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais”. In Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 2, pp. 21-34, Consultado a Março de 2013 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

CEDEFOP (1996). “Aprendizagem ao Longo da Vida em retrospectiva”. In Revista Europeia, N.º 8/9, p.16-22, http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/130/8-9_pt_kallen.pdf, consultado a 22 de Fevereiro de 2013.

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando obre Aprendizagem ao Longo da Vida*, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf, consultado a 20 de Março de 2013.

Comissão das Comunidades Europeias (2001). Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:PT:PDF>, consultado a 30 de Janeiro de 2013.

Comissão Europeia (1995), Livro Branco sobre a Educação e a Formação. *Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva*. Serviço das Publicações Oficiais das

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

Comunidades Europeias, Luxemburgo, https://nfoeuropa.eu/ocid.pt/opac/?func=service&doc_library=CIE01&doc_number=000037230&line_number=0001&func_code=WEB-FULL&service_type=MEDIA, Consultado a 10 de Janeiro de 2013.

PIRES, A. (2007). “Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa.” Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 2, pp. 5-20, <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Consultado a 23 de Fevereiro de 2013.

<http://educar.files.wordpress.com/2010/10/9601.pdf>, consultado a 3 de Abril de 2013

<http://www.anqep.gov.pt/default.aspx> , consultado a 25 de Novembro de 2012.

<http://www.bravonico.com/docs/012.pdf>, consultado a 20 de Fevereiro de 2013

<http://www.dnoticias.pt/>, consultado a 28 de Março de 2013

<http://www.gep.msss.gov.pt/>, consultado a 2 de Fevereiro de 2013

<http://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>, consultado a 20 de Março de 2013.

<http://www.slideshare.net/EncontroNacionalCNO/luis-capucha-presentation>, consultado a 25 de Novembro de 2012.

www.pte.pt, consultado a 11 de Novembro de 2012.

www.publico.pt, consultado a 28 de Março de 2013.

www.unesco.pt, consultado a 5 de Janeiro de 2013.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 594/74 de 7 de Novembro

Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro

Decreto-Lei n.º 208/02, de 17 de Outubro

Decreto-Lei n.º 213/06, de 27 de Outubro

Decreto-Lei n.º 276-C/07, de 31 de Julho

Decreto-Lei n.º 357/2007, de 29 de Outubro

Decreto-Lei n.º 36/2012 de 15 de Fevereiro

Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro

Portaria n.º 86/2007, de 12 de Janeiro

Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio

Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março

Despacho n.º 14809-A/2011, 31 de Outubro de 2011

Despacho n.º 14809-B/2011, 31 de Outubro de 2011

Conselho de Ministros n.º 92/98, de 25 de Junho de 1998

Anexos

Anexo I- Inquérito por Questionário

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

Anexo II- Entrevista semi-estruturada



GUIÃO/PLANIFICAÇÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA¹¹ **aos adultos certificados através do processo de RVCC**

Título: Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz.

Questão de partida: Que impactos se verificaram, a nível profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz, certificados através do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)?

Objectivo Geral: Avaliar os impactos da certificação obtida através do Processo de RVCC, na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz.

¹¹ A aplicar a um grupo constituído por **6 indivíduos** colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz que concretizaram um Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

Bloco Temático	Objectivos Específicos	Perguntas
1. Legitimação da entrevista e motivação do adulto/entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> -Justificar a entrevista -Motivar o adulto/entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> -Informar o adulto/entrevistado sobre o estudo. -Informar quais os objectivos do estudo. -Solicitar a colaboração do adulto/entrevistado. -Assegurar a confidencialidade dos dados. - Solicitar autorização para a gravação da entrevista. - Disponibilizar os futuros resultados do estudo.
2. Caracterização pessoal e profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o perfil dos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz que tenham concluído um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - Conhecer as motivações/expectativas iniciais para a realização do processo de RVCC 	<ul style="list-style-type: none"> 2.1. Qual a sua idade? 2.2. No momento em que se inscreveu no Centro para realizar o processo, quais as suas motivações/expectativas (pessoais, profissionais,...) 2.3. Há quanto tempo é colaborador do Município? 2.4. Quais as funções que desempenhava à data da certificação? 2.5. Quais as funções que desempenha actualmente? 2.6. Há quanto tempo desempenha essas funções?

<p>3. Impactos profissionais do processo de RVCC</p>	<p>- Identificar eventuais alterações no contexto profissional após a certificação</p> <p>- Descrever eventuais alterações no contexto profissional após a certificação</p>	<p>3.1. Qual a sua situação contratual antes da certificação?</p> <p>3.2. Qual a sua situação contratual após a certificação?</p> <p>3.3. O processo RVCC permitiu-lhe a progressão na carreira?</p> <p>3.4. O processo RVCC proporcionou-lhe alterações no vencimento?</p> <p>3.5. Considera que se verificaram alterações no seu desempenho profissional?</p> <p>3.5.1. Se sim, explicita em que aspectos registou essas alterações.</p> <p>3.6. Adquiriu novas competências com o processo RVCC?</p> <p>3.6.1. Se sim, as competências adquiridas ao longo do processo de RVCC contribuíram de alguma forma para a melhoria do seu desempenho profissional?</p>
	<p>-Identificar as motivações dos adultos após a certificação</p>	<p>3.7. Após a certificação sente mais satisfação na realização das suas tarefas profissionais?</p> <p>3.8. Sente-se mais determinado a alcançar os seus objectivos?</p> <p>3.9. O processo RVCC motivou-o para continuar o seu percurso formativo?</p> <p>3.9.1. Se sim, o que já fez ou está a fazer, neste momento? (no local de trabalho e/ ou noutros locais que disponibilizem ofertas formativas)</p> <p>3.10. Considera que desempenha funções adequadas à sua nova qualificação?</p> <p>3.11. A certificação contribuiu para se sentir bem sucedido/realizado?</p>

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

	<p>- Caracterizar o reconhecimento dos pares, das chefias directas e da instituição</p>	<p>3.12. Os seus colegas de trabalho valorizaram a sua certificação?</p> <p>3.13. Os seus superiores directos reconheceram a importância do processo de RVCC no seu desempenho profissional?</p> <p>3.14. A instituição (Município de Reguengos de Monsaraz) valorizou de alguma forma a sua certificação?</p>
	<p>- Identificar alterações no que diz respeito à iniciativa profissional</p>	<p>3.15. O processo de RVCC proporcionou-lhe mais auto-confiança no seu desempenho profissional?</p> <p>3.16. Sente-se mais confiante na tomada de decisões?</p> <p>3.17. Sente-se mais preparado para enfrentar novos desafios profissionais?</p> <p>3.18. Considera que o seu desempenho individual, após a certificação, contribuiu/contribui para o crescimento organizacional e melhoria de processos e procedimentos?</p>
	<p>- Identificar projectos futuros</p>	<p>3.19. Em que aspecto(s) o processo de RVCC foi um catalisador para planos futuros?</p> <p>3.20. O que pensa fazer, no futuro, em termos profissionais?</p>

Anexo III- Grade de registo da análise de conteúdo

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

Categorias	Sub-categorias	Indicadores
A- Motivações para a inscrição no Centro Novas Oportunidades	A1- Motivações pessoais	<p>A1.1.1- "... Oportunidade de elevar (...) a nível de conhecimento.”;</p> <p>A2.1.1- "... ter mais conhecimentos ...”;</p> <p>A3.1.1- "... sempre tive a ideia de tentar ir estudar para a Universidade (...) E foi por causa disso que fui tentar acabar o 12º ano para entrar e de facto foi o que se verificou.”;</p> <p>A4.1.1- “Essencialmente aprender mais...”;</p> <p>A4.1.2- "... validar toda a minha vida (...) o que eu aprendi durante a vida ...”;</p>
	A2- Motivações profissionais	<p>A1.1.2-“ ... oportunidade de elevar (...) a nível profissional ...”;</p> <p>A2.1.2- "... era para ver se a minha vida profissional mudava mais um bocadinho, na questão de subir mais na carreira.”;</p> <p>A2.2.1- "... se por acaso abrisse essa possibilidade de encarregados operacionais, o processo de RVCC dava para (...) foi o facto de eu tirar o RVCC, tinha que ter no mínimo o 9º ano de escolaridade.”;</p> <p>A5.1.1- “Progredir na carreira ...”;</p> <p>A6.1.1- "... a pensar no futuro, a pensar em ter uma vida melhor, a pensar em aumentar a minha auto-estima, a pensar ..., e também, sou sincero, a pensar em abandonar o serviço que trazia de trás, porque não era muito do meu agrado (...) eu queria ir mais além, queria ir mais além e consegui.”;</p>
B- Contexto profissional	B1- Progressão na carreira	A1.1.34- “Permitiu-me progressão na carreira, muita, mesmo.”;

		<p>A1.5.5- "... fomos os 5 que subimos nessa mesma altura, nesse mesmo ano.”;</p> <p>A2.5.2- “A minha profissão, vá digamos que, dentro da Câmara sou assistente operacional, não progrediu ...”;</p> <p>A3.4.4-“ ... em termos profissionais não me trouxe qualquer alteração.”;</p> <p>A4.1.5- “Sim, sem dúvida nenhuma [risos] passei de burro a cavalo [risos].”;</p> <p>A5.2.1- “Não, nada, zero.”</p> <p>A6.2.2- “Permitiu-me progressão na carreira, porque sem o RVCC não podia concorrer a fiscal municipal, não podia fazer o curso lá em Beja. O curso exigia o 12º ano, para pessoas com o 12º ano e funcionários públicos.”;</p>
	<p>B2- Vencimentos auferido</p>	<p>A1.2.1- “Foi uma grande vantagem no meu vencimento.”;</p> <p>A1.5.4- “... como me permitiu também o aumento do salário, isso foi muito importante ...”;</p> <p>A2.5.6- “Foi uma progressão, foi progressão na carreira mas não foi monetária.”;</p> <p>A3.1.3- “Não, não, não.”;</p> <p>A4.2.2- “Sim, também.”;</p> <p>A5.2.2- “Nada, antes pelo contrário, cada vez há mais cortes.”;</p> <p>A6.2.3- “Claro, naturalmente, é uma diferença significativa, quase que dobrou...”;</p>
	<p>B3- Situação contratual</p>	<p>A1.1.3- “Contrato indeterminado.”;</p> <p>A2.1.3- “Foi sempre a mesma, a termo certo.”;</p> <p>A3.1.2- “Era igual, sempre fiz parte, aliás quando entrei há 30 anos foi logo para o</p>

		<p>quadro e mantenho-me na mesma, a mesma ligação.”;</p> <p>A4.1.4- “Era um desses contratos sociais, estava pelo rendimento mínimo de inserção social. (...) Sou assistente operacional de categoria, com contrato por tempo indeterminado, os antigos quadros.”;</p> <p>A5.1.2- “ ... estive, como já comentei, estive 3 anos pelo desemprego, depois foram abertos alguns concursos para assistente operacional, concorri, entrei a contrato a termo certo e neste momento abriu novo concurso a tempo indeterminado.”;</p> <p>A6.2.1- “Antes da certificação (...) fiz o acto único, depois estive como contratado a termo e depois passei a tempo indeterminado que é o que estou agora.”;</p>
	<p>B4- Alteração das Funções</p>	<p>A1.5.2- “... eu mudei de área, já não estou na mesma área, estava na secção urbanística e agora estou na GED que é na Gestão Documental, ...”;</p> <p>A2.5.4- “Era canalizador, agora sou responsável do serviço de águas, sou responsável pelo abastecimento de águas no Município ...”;</p> <p>A2.5.5- “Houve uma alteração muito grande, exactamente, deixei de exercer eu como canalizador para ser o responsável dos mesmos.”;</p> <p>A3.4.3-“ ... mantenho precisamente as mesmas tarefas que já tinha.”;</p> <p>A4.1.3- Estava no armazém municipal com pretensões a ficar como responsável. (...) Responsável pelo armazém.”</p> <p>A5.2.3- “... nível profissional, como eu disse,</p>

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

		<p>como eu já comentei é básico, estou exactamente na mesma situação.”;</p> <p>A5.4.1- “... apesar do curriculum que eu tenho apresentado também não estou a ver assim grandes alterações.”;</p> <p>A6.1.2- “... era vigilante lá em baixo nos campos de ténis, nos campos de ténis, vigilante (...) Fiscal municipal.”</p>
C- Desempenho profissional	C1- Nível/Grau de responsabilidade	<p>A1.2.3- “Ao subir de categoria tive uma maior responsabilidade de desempenho no emprego com que estava anteriormente e isso (Processo de RVCC) ajudou-me bastante.”;</p> <p>A2.3.1- “Agora sou responsável por um grupo de colaboradores que estão de facto à minha responsabilidade.”;</p> <p>A6.2.4- “... o grau de responsabilidade aumentou, porque são desempenhos distintos (...) é totalmente diferente, a responsabilidade é outra, todas as coisas se alteraram significativamente.”;</p>
	C2- Nível/Grau de Confiança	<p>A1.2.5- “Agora faço com mais certeza, com mais confiança...”;</p> <p>A2.3.4- “... sinto-me mais à vontade (...) como é óbvio.”;</p> <p>A3.2.2- “... é natural que sim, porque quanto mais competências se vão tendo é natural que a pessoa se sinta melhor a desenvolver os seus, os seus trabalhos.”;</p> <p>A6.5.5- “Faço um trabalho com confiança e tomo as decisões sem estar à espera que ninguém as tome por mim.”;</p>

	<p>C3- Procedimentos</p>	<p>A1.4.2- “Contribuiu para melhorar os meus procedimentos.”;</p> <p>A2.2.2- “... a nível de computadores fez-me bastante bem ...”;</p> <p>A4.4.1- “Em termos profissionais alterei tudo para melhor, tudo o que era o armazém da Câmara (...) Em termos informáticos alterou tudo.”;</p>
<p>D- Competências</p>	<p>D1- Alterações ao nível das competências</p>	<p>A1.2.2- “Trouxe-me novas competências.”;</p> <p>A2.2.3- “Na questão da informática sim.”;</p> <p>A2.2.4- “... na outra questão de, vá mais prática, não, isso fui adquirindo sempre ao longo da minha estadia aqui no Município, são coisas que se adquirem ao longo dos anos, que é a experiência que nós temos ...”;</p> <p>A3.2.1- “Poderei ter eventualmente lembrado algumas que andavam assim meio esquecidas ou que se calhar nunca me tinha interessado por elas, possivelmente sim.”;</p> <p>A4.2.2- “Essencialmente a nível informático, era um zero à esquerda e agora já estou um pouco mais à direita, trabalho com o computador diariamente.”;</p> <p>A6.2.5- “... as competências estavam cá só que estavam, como é que hei-de dizer, estavam muito cá por baixo e com o RVCC subiram, apareceram.”;</p> <p>A6.3.1- “Sim (...) informática e todas essas coisas.”;</p> <p>A6.5.1- “... adquire-se um conhecimento totalmente diferente.</p>

<p>E- Auto-estima/ Realização Pessoal</p>	<p>E1- Alterações ao nível da auto-estima e realização pessoal</p>	<p>A1.2.4- “Oh isso é excelente, isso é cinco estrelas, não tem nada a ver.”;</p> <p>A1.2.6- “Sinto, muito mais determinada.”;</p> <p>A1.3.2- “... Sinto-me realizada, pronto.”;</p> <p>A1.3.4- “Mas agora estou realizada profissionalmente, profissionalmente estou bem, para mim foi excelente, para mim foi o mesmo que ganhar o Euromilhões sem jogar [risos].”;</p> <p>A1.4.1- “... sinto mais confiança (...) esta nova oportunidade que me surgiu, pronto, adquiri mais confiança.”;</p> <p>A1.5.3- “... adquiri também uma confiança superior sobre mim.”;</p> <p>A6.3.2- “... sinto-me muito mais realizado.”;</p> <p>A6.3.3- “... tem tudo a ver com a auto-estima, nós se estivermos com a auto-estima em baixo não temos forças para nada e se estivermos com a auto-estima em cima (...) O RVCC contribuiu para essa alteração toda, contribuiu e muito, no meu caso pessoal contribuiu muito.”;</p>
--	---	--

<p>F- Valorização do processo de RVCC</p>	<p>F1- Valorização em contexto profissional</p>	<p>A1.3.5 – “Sim, valorizaram muito (...)”;</p> <p>A2.3.2- “... houve até colegas meus que também tiraram lá, alguns colegas que estão a meu cargo tiraram lá também o Processo de RVCC e que de facto valorizaram.”;</p> <p>A2.3.3- “Penso que o Município nesse âmbito, acho que colaborou com o Centro e que logicamente que as pessoas terem mais qualificações é sempre bom para o Município.”;</p> <p>A4.3.2- “Essencialmente na pessoa do Sr. Presidente da Câmara que directamente deu-me os parabéns e diariamente quando estou com ele noto que ele ficou satisfeito de eu ter feito isto.”;</p> <p>A4.4.2- “... contribuiu para eu conseguir um emprego, uma situação estável e para ter mais conhecimento.”;</p> <p>A6.4.1- “Houve aqui uma motivação e um reconhecimento e aliás foi através do Município pelo programa POPH, porque o curso era pago, foi através do Município que eu fui fazer o curso. O Município assumiu os custos inerentes ao curso.”;</p> <p>A6.5.3- “... na altura eu tinha o 6º ano, se mantivesse o 6º ano, hoje não estava aqui onde estou.”;</p> <p>A6.5.6- “Tenho que dizer que o impacto foi excelente, foi excelente, tudo se baseia no RVCC (...) Teve um impacto grande, quer dizer, ando aí a trabalhar com uma colher, depois vou fazer o RVCC e chego onde estou, teve um impacto muito positivo...”;</p>
--	--	---

	<p>F2- Valorização em contexto pessoal</p>	<p>A1.5.6- “Foi a melhor oportunidade que podia ter acontecido na minha vida, foi esta ... é verdade e sem isto (processo de RVCC) eu não conseguia.”;</p> <p>A3.3.2- “Contribuiu porque me permitiu acabar o 12º ano, porque sem o 12º ano era mais difícil, entrar ...”;</p> <p>A3.4.1- “... permitiu-me terminar uma determinada área de escolaridade que não tinha, se calhar se não fosse desta forma não sei se me meteria a fazer (...) foi importante de facto.”;</p> <p>A3.4.2- “... fazer com que eu me candidatasse à Universidade e que entrasse e que esteja neste momento a tirar um curso superior que era uma coisa que eu também sempre pensei tirar...”;</p> <p>A6.3.4- “Foi por causa do processo de RVCC que fui fazer esse tal curso a Beja...”;</p> <p>A6.3.5- “... totalmente, sinto-me muito mais realizado.”;</p> <p>A6.5.2- “...a meta de partida foi o RVCC, a partir do RVCC surgiram as outras coisas todas.”;</p>
<p>G- Motivação para projectos futuros</p>	<p>G1- Projectos profissionais</p>	<p>A1.4.4- “... a função pública está congelada ...”;</p> <p>A1.4.5- “... estou com esta categoria, não tenho esperança de subir de categoria tão depressa. Isto está congelado. Eu já subi naquela altura (...) e agora o escalão está congelado.”;</p> <p>A1.5.1- “... Em termos profissionais é continuar como estou e que no meu trabalho</p>

		<p>não me despeçam, porque sabe como está a função pública ...”;</p> <p>A2.1.4- “Esperava, esperava que o Município abrisse portas para, o meu objectivo era para encarregado operacional, que é onde eu posso chegar na minha carreira.”;</p> <p>A2.4.1- “... porque é o meu objectivo é seguir sempre mais além, foi sempre um dos meus objectivos conseguir ir sempre mais além.”;</p> <p>A2.5.1- “Penso ficar no Município e contribuir com o meu trabalho. A progressão na carreira é ainda um objectivo.”;</p> <p>A2.5.3- “... o passo seguinte é ser encarregado operacional e isso é aquilo que eu ambiciono.”;</p> <p>A4.4.3- “Eu penso subir, se estabilizar penso subir, se abrirem outros concursos, essencialmente fiscalização de obras, gostava muito ...”;</p> <p>A6.4.2- “Era capaz de ir ainda mais além...”;</p> <p>A6.5.4- “Por enquanto manter-me por aqui (...) porque é uma coisa que me satisfaz, gosto daquilo que faço e sou apoiado ...”;</p>
	<p>G2- Projectos Pessoais</p>	<p>A1.3.1- “No futuro gostava de fazer mais (formações) gosto de aprender, há sempre coisas que nós nunca aprendemos, é sempre bom aprendermos coisas novas.”;</p> <p>A1.3.3- “... Gostava de continuar a tentar estudar mais ...”;</p> <p>A1.4.3- “Contribuiu para poder ir para uma Universidade, continuar a estudar.”;</p> <p>A3.3.1- “Neste momento entrei para o curso de ciências sociais, estou no primeiro ano ... digamos que é uma questão mais pessoal do</p>

Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz

		<p>que profissional (...) É por uma questão de valorização e estou a fazer na Universidade Aberta.”;</p> <p>A4.3.1- “Frequentei alguns cursos (...) neste momento até queria entrar em mais cursos desses modulares. Fiz um curso de turismo e de TIC...”;</p> <p>A5.3.1- “... apesar de ter concorrido à universidade através dos mais de 23 acabei por não entrar por problemas monetários.”</p>
--	--	--