



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO**

**Mestrado em Ciências da Educação**  
*Especialização em Educação Comunitária*

**Dissertação**

**Avaliação dos Impactos do Processo de Reconhecimento,  
Validação e Certificação de Competências (RVCC), em indivíduos  
residentes no concelho de Arraiolos, no período de 2000-2005**

**Mariana da Conceição Correia Valério**

**Orientadora**

**Professora Doutora Lurdes Judite Dionísio Pratas Nico**

Setembro de 2012





**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO**

**Mestrado em Ciências da Educação**  
*Especialização em Educação Comunitária*

**Dissertação**

**Avaliação dos Impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), em indivíduos residentes no concelho de Arraiolos, no período de 2000-2005**

**Mariana da Conceição Correia Valério**

**Orientadora**

**Professora Doutora Lurdes Judite Dionísio Pratas Nico**

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

*“O nosso primeiro desejo é que todos os homens sejam educados integralmente de acordo com a mais completa humanidade; não é um indivíduo, nem muitos, nem poucos, mas sim **todos os homens** conjunta e individualmente, novos e velhos, ricos e pobres, de condição elevada ou modesta, homens e mulheres – resumindo, todos cujo destino é terem nascido seres humanos; de forma a que, finalmente, toda **a raça humana seja educada, homens de todas as idades, de todas as condições, de ambos os sexos, e de todas as nações...***

*Da mesma forma que o mundo inteiro é uma escola para toda a raça humana, desde o princípio até ao fim dos tempos, então toda a sua vida é uma escola para todos os homens, desde o berço até à sepultura...*

*Cada idade está destinada a aprender e **o único objetivo de aprendizagem ao alcance do homem é a própria vida.***

*(Coménio, Selections)*

Agradeço, aos meus pais, Mariana e Francisco e, ainda, à minha irmã Palmira pelo permanente incentivo... da minha trajetória de vida.

## AGRADECIMENTOS

Nesta ocasião, embora assumindo o risco de ser injusta pela omissão, gostaria de exprimir a enorme gratidão e profundo reconhecimento à Professora Doutora Lurdes Judite Dionísio Pratas Nico pelo seu incondicional apoio ao longo desta trajetória, pela paciência, disponibilidade e competência com que orientou a Dissertação de Mestrado. Manifesto, igualmente, a minha gratidão ao Professor Doutor José Carlos Bravo Nico pela pertinência dos seus comentários, sugestões e incentivo.

Aqueles que me estimularam desde o princípio:

À minha prima Joana Dórdio pelo apoio que lhe retirei nestes últimos cinco anos.

À minha Amiga, de sempre, Lucinda Canoa pelas sugestões e estímulo.

Ao meu Amigo Pároco Amândio Painha, pela constante serenidade e incentivo.

A todos os colegas que comigo partilharam projetos, sonhos e incompreensões, nestes últimos cinco anos, especialmente a Ivone Arede.

A todos os professores com os quais tive o privilégio de estudar, pois todos – uns mais, outros menos – contribuíram para a minha formação.

Aos respondentes pela franca colaboração e disponibilidade.

A todos aqueles/as que não sendo citados de alguma forma contribuíram para o meu enriquecimento pessoal.

Por último, mas junto ao coração, um agradecimento muito especial aos meus pais e irmã pelo tempo que lhes retirei de apoio.

## RESUMO

A presente investigação pretende avaliar de que forma é que a certificação formal das competências ocorridas nos indivíduos residentes no concelho de Arraiolos, entre 2000 e 2005, determinou os respetivos projetos de vida. O estudo pretende, assim, analisar os percursos subsequentes e a trajetória de vida dos adultos, resultante do processo de RVCC.

A investigação está organizada em cinco capítulos: no primeiro e no segundo descrevemos, de forma sucinta, a génese da educação de adultos e do sistema RVCC em Portugal; no terceiro, caracterizamos o contexto de intervenção; no quarto, descrevemos o desenho metodológico e, no último capítulo, efetuamos a análise e interpretação dos resultados.

A metodologia utilizada neste estudo foi mista, isto é, análise quantitativa e qualitativa.

Verificamos que o impacto do processo de RVCC, concretizado pelos residentes no concelho de Arraiolos (2000-2005), foi positivo nas várias dimensões, sendo a dimensão pessoal a mais valorizada pelos respondentes.

**Palavras-Chave:** Educação e formação de adultos, aprendizagem ao longo da vida, reconhecimento, validação e certificação de competências.

## ABSTRACT

**Title of Dissertation:** Impact assessment in Process for Recognition, Validation and Certification of Competences (RVCC), in individuals living in the municipality of Arraiolos, in the period 2000-2005.

This research aims to evaluate how the formal certification of skills occurred in individuals living in Arraiolos between 2000 and 2005, determined the respective life projects. The study seeks to analyze the pathways and subsequent trajectory of adults' lives resulting from the RVCC process.

The research is organized into five chapters: the first and second describe briefly the genesis of adult education and the RVCC system in Portugal, the third characterizes the context of intervention; the fourth describes the methodological framework and the last chapter presents the analysis and interpretation of results.

The methodology used in this study was mixed, i.e. quantitative and qualitative analysis.

We found that the impact of the RVCC process, achieved by residents in the municipality of Arraiolos (2000-2005), was positive in several dimensions, with the personal dimension being the most valued by respondents.

**Keywords:** Education and adult learning; lifelong learning; recognition; Skills validation and certification.

## ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice Geral	vi
Índice de Quadros	viii
Índice de Figuras	xi
Índice de Gráficos	xii
Índice de Tabelas	xiii
Índice de Anexos	xiv
Lista de siglas e acrónimos	xv
<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b><u>Capítulo 1</u>   A Génese da Educação e Formação de Adultos</b>	<b>3</b>
<b>1.1.</b> Sinopse dos fundamentos político-ideológicos da Educação de Adultos: atualidade do conceito	4
<b>1.2.</b> Outros conceitos e inferências na Educação de Adultos	10
1.2.1. O Conceito de Conscientização de Paulo Freire	13
1.2.2. A Aprendizagem Transformativa.	16
1.2.3. O Movimento da Educação Permanente	18
<b>1.3.</b> Perspetivas da Educação e Formação de Adultos	21
<b>1.4.</b> Breve descrição da Educação de Adultos, em Portugal – da origem à realidade	22
<b>1.5.</b> Os desafios da Aprendizagem ao Longo da Vida na sociedade contemporânea	26
<b><u>Capítulo 2</u>   As Estruturas e o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) em Portugal</b>	<b>34</b>
<b>2.1.</b> Génese do Sistema Nacional de RVCC	35
<b>2.2.</b> Desígnios dos Centros de Novas Oportunidades	37
<b>2.3.</b> Referenciais de Competências-Chave	40
<b>2.4.</b> Etapas do processo de RVCC	45
<b>2.5.</b> Potencialidades e Debilidades do processo RVCC	47

<b><u>Capítulo 3</u></b>	<b>Caracterização do Contexto de Intervenção</b>	50
3.1.	Enquadramento Territorial	51
3.2.	A realidade da estrutura sociodemográfica do concelho de Arraiolos	52
3.3.	Caracterização da instituição em estudo – Centro Novas Oportunidades da Fundação Alentejo – Évora (ex-Centro de RVCC)	60
<b><u>Capítulo 4</u></b>	<b>O Desenho Metodológico</b>	62
4.1.	Justificação do objeto de estudo	63
4.2.	Questão de partida	63
4.3.	Objetivos gerais	63
4.4.	Os procedimentos metodológicos	64
4.5.	Caracterização da população e amostra	65
4.6.	Os instrumentos	65
4.7.	Técnica de análise de dados	65
<b><u>Capítulo 5</u></b>	<b>Análise e Interpretação dos Resultados</b>	66
5.1.	O perfil dos respondentes	67
5.2.	Caracterização do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)	73
5.3.	Avaliação dos impactos do processo de RVCC nos adultos certificados	83
5.4.	Avaliação da importância e influência atribuída ao processo de RVCC nas várias dimensões de vida dos adultos	100
	<b>Conclusão</b>	106
	<b>Bibliografia</b>	110
	<b>Sítios Consultados</b>	113
	<b>Legislação Consultada</b>	117
	<b>Anexos</b>	118

## ÍNDICE DE QUADROS

- Quadro 1** Comparação entre a População residente por freguesia, 1991 – 2001
- Quadro 2** População residente no concelho de Arraiolos – 1991, 2001 e 2011
- Quadro 3** Nível de instrução e taxa de analfabetismo da população residente, 1991 e 2001
- Quadro 4** Comparabilidade de indicadores populacionais por grupos etários
- Quadro 5** Número de Certificados concelho de Arraiolos
- Quadro 6** Educação Extraescolar 2005/2006
- Quadro 7** Género dos Respondentes
- Quadro 8** Reagrupamento por idades
- Quadro 9** Distrito de residência
- Quadro 10** Concelho de residência
- Quadro 11** Freguesia de residência
- Quadro 12** Estado civil dos respondentes
- Quadro 13** Número de filhos
- Quadro 14** Habilitações escolares
- Quadro 15** Situação face aos estudos
- Quadro 16** Razões da continuidade ou não em estudar
- Quadro 17** Nível escolaridade que frequenta
- Quadro 18** Entidade formadora
- Quadro 19** Ano de inscrição no Centro de RVCC
- Quadro 20** Duração do processo de RVCC
- Quadro 21** Como tomou conhecimento do processo de RVCC
- Quadro 22** Outra(s) formas de conhecimento do processo de RVCC
- Quadro 23** Razões para procurar um Centro de RVCC
- Quadro 24** Maiores dificuldades no processo RVCC
- Quadro 25** Classificação do processo RVCC
- Quadro 26** Formação complementar
- Quadro 27** Áreas de competências-chave com necessidade de formação
- Quadro 28** Apoio do Centro RVCC, ao longo do processo RVCC
- Quadro 29** Recebeu apoio de outras entidades
- Quadro 30** Tipo de apoio prestado
- Quadro 31** Após o RVCC recebeu apoio de outras instituições

- Quadro 32** Habilitações escolares antes do processo de RVCC
- Quadro 33** Certificação obtida
- Quadro 34** Situação profissional antes do processo de RVCC
- Quadro 35** Atividade profissional antes do processo de RVCC
- Quadro 36** Anterior profissão em caso de desempregado/a
- Quadro 37** Alteração profissional após o processo de RVCC
- Quadro 38** Momento em que ocorreu a mudança profissional
- Quadro 39** O que mudou no contexto profissional
- Quadro 40** Influência do processo de RVCC na mudança de atividade profissional
- Quadro 41** Situação Profissional após o processo de RVCC
- Quadro 42** Encontrou emprego
- Quadro 43** Fase em que ocorreu a alteração
- Quadro 44** Influência do processo de RVCC na alteração profissional (encontrou emprego)
- Quadro 45** Atividade profissional atual
- Quadro 46** Participação em atividades de aprendizagem antes do processo de RVCC
- Quadro 47** Identificação das atividades de aprendizagens antes do processo de RVCC
- Quadro 48** Locais de realização das atividades de aprendizagem antes do processo de RVCC
- Quadro 49** Frequência de participação em atividades de aprendizagens antes do RVCC
- Quadro 50** Participação em atividades de aprendizagem após o processo de RVCC
- Quadro 51** Atividades de aprendizagem concretizadas após o processo de RVCC
- Quadro 52** Locais de realização das atividades de aprendizagem após o processo de RVCC
- Quadro 53** Frequência de participação em atividades de aprendizagem antes do processo de RVCC
- Quadro 54** Apoio do Centro após a formação
- Quadro 55** Concluiu mais estudos
- Quadro 56** Habilitações escolares, atualmente
- Quadro 57** Uso do computador antes do processo RVCC
- Quadro 58** Antes do processo de RVCC utilizava internet
- Quadro 59** Uso do computador após o processo de RVCC
- Quadro 60** Utilização da internet após o processo de RVCC
- Quadro 61** Avaliação da importância e influência atribuída ao processo de RVCC nas várias dimensões da vida dos adultos

**Quadro 62** Dimensões da vida dos adultos

**Quadro 63** Sugestão do processo de RVCC a outros

**Quadro 64** A quem sugeriu o processo de RVCC

## ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1** Percurso Possível num ex-Centro de RVCC
- Figura 2** Percurso Possível num Centro Novas Oportunidades
- Figura 3** Desenho do Referência Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Básico
- Figura 4** Desenho do Referência Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário
- Figura 5** Mapa de Portugal
- Figura 6** Mapa dos concelhos do distrito de Évora
- Figura 7** Mapa das freguesias do concelho de Arraiolos

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

- Gráficos 1** Estrutura etária da população portuguesa de 1960, 1981, 2005 e 2025 (previsão)
- Gráficos 2** Níveis de escolaridade da população ativa
- Gráficos 3** Indicadores de qualificação académica da população por freguesia

## ÍNDICE DE TABELAS

- Tabela 1** Fundação Alentejo: número de adultos certificados por ano, género e nível de certificação

## ÍNDICE DE ANEXOS

**Anexo 1** Questionário das Novas Qualificações (QNQ)

## **LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS**

<b>ALV</b>	Aprendizagem ao Longo da Vida
<b>ANEFA</b>	Agência Nacional Educação e Formação de Adultos
<b>ANQ</b>	Agência Nacional para a Qualificação
<b>ANQEP</b>	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
<b>CALV</b>	Centros de Aprendizagem ao Longo da Vida
<b>CNO</b>	Centro Novas Oportunidades
<b>CNOFA</b>	Centro Novas Oportunidades da Fundação Alentejo
<b>CONFINTEA</b>	Conferência Internacional de Educação de Adultos
<b>CQEP</b>	Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional
<b>DGFV</b>	Direcção-Geral de Formação Vocacional
<b>EFA</b>	Educação e Formação de Adultos
<b>ELV</b>	Educação ao Longo da Vida
<b>EP</b>	Educação Permanente
<b>EPRAL</b>	Escola Profissional da Região Alentejo
<b>IEFP</b>	Instituto de Emprego e Formação Profissional
<b>INE</b>	Instituto Nacional de Estatística
<b>INO</b>	Iniciativa Novas Oportunidades
<b>NUT</b>	Nomenclatura de Unidades Territoriais para Fins Estatísticos
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
<b>ONGD</b>	Organização Não Governamental de Desenvolvimento
<b>PDP</b>	Plano de Desenvolvimento Pessoal
<b>PRA</b>	Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
<b>PROSICA</b>	Projeto de Desenvolvimento Integrado do Concelho de Arraiolos
<b>QNQ</b>	Questionários das Novas Qualificações
<b>RVC</b>	Reconhecimento e Validação de Competências
<b>RVCC</b>	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
<b>SCMA</b>	Santa Casa da Misericórdia de Arraiolos
<b>UCP</b>	Universidade Católica Portuguesa
<b>EU</b>	União Europeia
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
<b>ZDP</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal

**AMDE**

Associação de Municípios do Distrito de Évora

“A história da Educação de Adultos é também a história das instituições, das organizações, das pessoas e dos seus motivos para aprenderem ao longo da vida”.

(Pöggeller, 1986)

## Introdução

A escolha do tema prendeu-se com a pertinência do processo de RVCC, no panorama da educação e formação de adultos, em Portugal. Neste caso, pretendeu-se analisar o seu contributo nas dimensões pessoal, profissional e social dos adultos residentes no concelho de Arraiolos, no período de 2000-2005.

Há sempre uma razão que nos leva a direcionar o nosso estudo para uma determinada vertente e, sem dúvida, não foi por acaso que a motivação nos orientou na área da educação e formação de adultos, uma vez que o concelho de Arraiolos apresenta baixos níveis de literacia. Contudo, na última década, a população adulta tem procurado aumentar o seu nível de qualificação/formação e, conseqüentemente, os índices de escolaridade têm vindo, gradualmente, a subir.

Embora existam diversos estudos a nível nacional que problematizam estas temáticas, pareceu-nos pertinente verificar essa situação, no concelho de Arraiolos, por várias razões, como: os baixos níveis de literacia, a baixa qualificação dos ativos, a inexistência de um centro de RVCC no período em estudo, a desertificação e a deficitária estrutura socioeconómica do concelho.

Com esta dissertação pretendemos analisar e correlacionar o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) com algumas teorias concetuais existentes, nomeadamente ao nível da educação e da formação/qualificação, emitindo alguns pressupostos de pesquisa. Deste modo, assumimos a seguinte questão de partida: *De que forma é que a certificação formal das competências ocorrida nos indivíduos residentes no concelho de Arraiolos, entre 2000 e 2005, determinou os respetivos projetos de vida pessoais, profissionais e sociais?*

Assim, o nosso estudo tem como objetivo conhecer, caracterizar e analisar as trajetórias de vida dos adultos residentes no concelho de Arraiolos.

Este estudo encontra-se estruturado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, começamos por abordar a génese da educação de adultos, onde se fez uma sinopse dos fundamentos político-ideológicos – atualidade do conceito. Depois, efetuamos algumas incursões no domínio teórico-concetual e, seguidamente, elaboramos uma breve descrição da educação e formação de adultos, em Portugal – da origem à realidade.

Seguidamente, apresentamos uma configuração genérica da educação permanente e dos desafios da aprendizagem ao longo da vida na sociedade contemporânea.

No segundo capítulo, descrevemos a génese do Sistema de RVCC em Portugal e os desafios que lhes são, atualmente, colocados do ponto de vista da educação e formação de adultos, assim como alguns aspetos dos referenciais de competências-chave e algumas debilidades do processo de RVCC.

No terceiro capítulo, analisamos e caracterizamos o contexto de intervenção do estudo, o concelho de Arraiolos, assim como a entidade promotora, o ex-Centro de RVCC da Fundação Alentejo (atualmente designado Centro Novas Oportunidades).

O quarto capítulo mostra-nos o desenho metodológico desenvolvido, onde justificamos o objeto de estudo, definimos a questão de partida, caracterizamos a população e amostra, os instrumentos, os procedimentos e as técnicas de análise de dados.

No quinto capítulo, avaliamos o impacto do processo de RVCC nos adultos residentes no concelho de Arraiolos, no período de 2000 a 2005, com base na informação obtida a partir do Questionário das Novas Qualificações. Este instrumento foi criado no âmbito do Projecto de Investigação “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo” (PTDC/CPE-CED/104072/2008), promovido Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP/UE) e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no qual se insere a elaboração da presente dissertação.

Por fim, apresentamos as conclusões do estudo e referimos algumas das limitações do mesmo, assim como aspetos a analisar em futuras investigações.

## **Capítulo 1**

# **A Génese da Educação e Formação de Adultos**

## **Capítulo 1 | A Gênese da Educação e Formação de Adultos**

"... tudo na vida é aprendizagem, por esta razão, a educação não tem fim."

(Lindeman, 1962)

Neste capítulo, pretendemos fazer uma abordagem da gênese da educação e formação de adultos. Assim, sentimos a necessidade de abordar alguns conceitos e práticas, bem como alguns autores que nos pareceram pertinentes no pensamento e repercussão das práticas da Educação de Adultos, no contexto nacional e internacional.

### **1.1. Sinopse dos fundamentos político-ideológicos da Educação de Adultos: atualidade do conceito**

A educação surge como processo de aculturação do ser humano e, ao longo da história da humanidade, os homens sempre transmitiram saberes uns aos outros, desde os mais básicos aos mais complexos. Ao longo dos séculos, o ato de educar e formar adquiriu novos contornos e tornou-se de suma importância nas sociedades atuais.

Segundo Canário (1999:11) ao encararmos a educação como “um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos”. A aprendizagem dos adultos é um facto que remonta aos primórdios da civilização, na qual o conhecimento<sup>1</sup> era transmitido oralmente de geração em geração.

Com o aparecimento da escrita e após a sua difusão, a oralidade deixou de ter o papel central na transmissão dos saberes. No entanto, a oralidade, enquanto meio de transmissão de conhecimento, manteve-se ao longo dos séculos, uma vez que não existe uniformidade na evolução da sociedade. No nosso país a transmissão de conhecimentos, através da oralidade, predominou até ao início do século passado, visto que a taxa de analfabetismo era muito elevada.

Em meados do século XIX, os países europeus dividiam-se em dois grupos, de acordo com os níveis de literacia e de escolarização da sua população. No primeiro grupo, estavam os países do Norte da Europa, mais ricos e industrializados. No segundo grupo, encontravam-se os países do Sul e do Leste da Europa, pobres e mais ruralizados, apresentando elevadas taxas de analfabetismo. Entretanto, alguns países do Sul da Europa, como a Espanha, a Itália ou

---

<sup>1</sup> É a capacidade dinâmica do ser humano para interpretar e operar sobre um conjunto de informações, a partir das relações que estabelece (crenças, experiências, valores...), permitindo-lhe compreendê-las e tirar conclusões.

mesmo a Grécia, registaram avanços na alfabetização das suas populações no começo do século XX, facto que não se verificou em Portugal e em outros países europeus.

Para a promoção da educação em idade adulta muito contribuíram, a partir de meados do século XX, as políticas e conferências internacionais sobre a educação de adultos, promovidas pela UNESCO<sup>2</sup>. Desta consonância, a educação de adultos surge como um dos agentes de desenvolvimento para a sustentabilidade das políticas de educação/formação de jovens e adultos – pessoas mais qualificadas, aumento da produtividade, do bem-estar comum e, ainda, como valorização pessoal e social, associada a fatores motivacionais e de autoestima, para a realização do seu projeto de vida.

Atualmente, o seu raio de ação alterou-se e os públicos são mais diversificados e heterogêneos, indo assim ao encontro das recomendações para o desenvolvimento da educação de adultos, definidas em Nairobo<sup>3</sup>, 1976 e readquiridas na VI CONFINTEA – “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos”, a qual reitera:

“O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. A aprendizagem ao longo da vida (...) é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros” (VI CONFINTEA, 2009).

A finalidade da educação de adultos é atenuar as desigualdades educativas de franjas da população menos favorecidas. “A educação de adultos surge inicialmente como uma educação compensatória. Por exemplo, em França e na Alemanha, surge designada de Educação Popular, o que sugere o objetivo de estender a educação às classes populares e sem escolarização. Mais do que uma educação para adultos, a Educação Popular surge como a concretização dos ideais da universalização da educação” Bergano [2002 cit. por Gonçalves (2010:79)].

Na Europa surgiram várias correntes de pensamento no campo das ciências sociais e humanas, onde encontramos um conjunto diversificado de autores que desenvolveram as suas

---

<sup>2</sup> A UNESCO tem como objetivo principal, “contribuir para a paz, desenvolvimento humano e segurança no mundo, promovendo o pluralismo, reconhecendo e conservando a diversidade, promovendo a autonomia e a participação na sociedade do conhecimento”. Tem sede em Paris e dispõe de escritórios regionais e nacionais em vários países e tem assumido a educação de adultos, como objetivo central da sua missão. (www.unesco.pt)

<sup>3</sup> A XIX Conferência Geral das Nações Unidas, teve lugar em Nairobi, em 1976 e teve a finalidade de redigir um texto sobre a educação de adultos.

teorias ao longo dos séculos, o que contribuiu para a reflexão e desenvolvimento da temática das políticas de educação, no atual contexto europeu.

As principais escolas de pensamento sobre a educação de adultos, segundo Finger e Asún (2003) são três – o Pragmatismo, o Humanismo e o Marxismo.

O Pragmatismo é uma corrente intelectual, que se inicia em meados do século XIX, com raízes americanas na qual Dewey teve um papel crucial, assim como alguns dos seus seguidores, entre os quais, Lideman, Lewin e Kolb. Lindeman debruçou-se sobre a educação de adultos, sendo considerado o “verdadeiro pai”. As suas teorias viriam a influenciar os Estados Unidos e os países de expressão inglesa no que respeita à política sobre a educação de adultos.

O pedagogo Dewey defendeu o conceito ecológico a “pessoa-no-seu-ambiente”, que proporcionava uma experiência orientada em função dos interesses e capacidades das pessoas, onde estas são promotoras do seu desenvolvimento, sendo a educação um processo interativo, de reflexão, de análise e de crítica. Refletiu, ainda, sobre todos estes aspetos, considerando a influência socio genética do ser humano, pois, para este autor, a educação não é uma técnica ou uma relação pedagógica, mas sim uma função central no processo evolutivo da espécie humana.

Segundo Dewey existe uma distinção entre os diferentes tipos de hábitos – os fixos, os estáticos, os abertos e os dinâmicos, em consonância com os diferentes tipos de cultura – quanto mais aberta a cultura, mais abertos e dinâmicos os hábitos. Da sua teoria destaca-se o conceito da capacidade humana de plasticidade, ou seja, a dupla capacidade de, primeiro, aprender com a experiência e, em segundo lugar, construir sobre essa aprendizagem, o que lhe confere uma dinâmica ilimitada que absorve os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento e crescimento.

Partindo do resultado de investigações de outras áreas observamos que os contínuos progressos das ciências fisiológica e neurológica – da neuro plasticidade do cérebro e da modificação da estrutura e fisiologia dos neurónios, confirmaram o desenvolvimento contínuo da capacidade de aprender ao longo da idade adulta, assim como algumas causas deficitárias resultantes das condições psicológicas e sociais do ser humano, aos quais se opõem a experiência acumulada ao longo da vida, como efeito compensatório.

De referir a conexão existente entre a capacidade humana de plasticidade de Dewey – “capacidade de aprender com a experiência, de copiar e reter factos para superar as dificuldades, visto que aprender é um ato que traz a possibilidade de progresso” e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky – “a distância existente entre o que o sujeito já

sabe e aquilo que tem potencialidade de vir a aprender”, pois ambas permitem aumentar a “janela” de aprendizagem, potencialmente predisposta a transformar-se, a partir da interação do agente social com o seu contexto cultural. Estes são os instrumentos essenciais para aproximar as pessoas e, por outro lado, são das ferramentas mais importantes ao serviço da aprendizagem e do desenvolvimento do ser humano.

Para Finger e Asún (2003), “Dewey fornece uma visão da educação muito ampla que assenta perfeitamente na educação de adultos: a educação é para todos, em todo o lado e para todo o tempo”. Para diversos autores, Dewey é o autor do conceito de *Aprendizagem Experiencial*, onde considerava que as aprendizagens são construídas com base nas experiências, assim como a ação – o *aprender fazendo*, sendo uma parte fundamental do ciclo de aprendizagem. Este processo desenvolve-se em espiral, ou seja, o processo de aprendizagem realiza-se com base na experiência, mas esta só é educativa se seguir dois princípios – *da continuidade*: cada nova experiência tem em conta as experiências anteriores e enriquece as experiências seguintes e – *da interação*: a experiência resulta da simbiose entre estados internos do organismo e as condições do contexto, numa determinada conjuntura.

Em suma, Dewey não é muito preciso quanto à educação, uma vez que esta compreende quase todas as funções para fazer avançar o processo de desenvolvimento, e ainda o facto de nunca se ter problematizado o paralelismo entre o desenvolvimento individual e social é, sem dúvida, uma das fragilidades nucleares do pragmatismo aplicado à educação de adultos (Finger & Asún, 2003). Porém, Dewey viu as suas teorias aperfeiçoadas por Edward Lindeman, o qual promoveu e desenvolveu uma conceção da educação de adultos mais concreta e assente no contexto social dos intervenientes.

No Humanismo, a individualidade é considerada como uma característica humana, dado que cada ser humano é único e detém potencialidades e capacidades que o distinguem de todos os outros seres. Esta corrente defende a pessoa como sendo o universo de todo o processo de aprendizagem, ou seja, o seu desenvolvimento como um todo, considerando as dimensões – afetiva, relacional, cognitiva e intelectual. Esta teoria estuda o adulto de uma forma holística, seguindo o pensamento de Rogers, ao qual Knowles e Brookfield dão continuidade (Finger & Asún, 2003).

Dos principais contributos de Rogers (1902-1987) para a educação e formação de adultos, no que respeita ao conceito de aprendizagem significativa, destacam-se os seguintes: i) a importância atribuída à relação pedagógica na aprendizagem, onde se realça o papel de facilitador que o educador de adultos deve desempenhar; ii) a valorização da experiência no processo de aprendizagem dos adultos; iii) o facto de considerar a aprendizagem como

processo de desenvolvimento e realização pessoal (Pires, 2002:140-145). Aquele autor distingue aprendizagem sem significado, de aprendizagem significativa/experiencial e que envolve a pessoa na sua globalidade – sendo esta “entendida como uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de factos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente em todas as parcelas da sua existência” Rogers [1983 cit. por Pires (2005:151)].

Knowles (1976) propôs a Andragogia, definida como “A arte e a ciência, que ajuda os adultos a aprenderem, por contraste com a pedagogia, que é a arte e a ciência, que ensina as crianças”, por duas razões, a primeira para identificar a prática e estudo da educação de adultos e, a segunda, para distinguir os motivos, as necessidades e as razões das primeiras etapas da vida. Deste modo, a Andragogia baseou-se em outros pressupostos de aprendizagem e de ação com adultos, cujo objetivo era desenvolver uma consciência crítica que permitisse à pessoa madura e autodirigida reconhecer o seu papel e as suas relações, para posteriormente se superar.

Segundo Costa [2011:64 cit. Canário (2008:133)] o modelo andragógico proposto por Knowles tem como princípios a necessidade de saber; o autoconceito do aprendente; o papel das experiências; a prontidão para aprender; a orientação para aprendizagem; a motivação. Em relação a esta linha de pensamento Knowles defendeu que o amadurecimento do ser humano implica transformações: i) tornam-se pessoas independentes; ii) acumulam experiências de vida, o que lhes permite fundamentar a sua aprendizagem; iii) direcionam a sua aprendizagem para resolver os problemas e os desafios que se lhes apresentam; iv) valorizam as aprendizagens experienciais; v) balizam os conhecimentos segundo as necessidades futuras.

Alguns críticos consideram que o modelo de educação de adultos, defendido por esta corrente, individualiza o desenvolvimento pessoal e que as pessoas autorrealizadas não são sinónimo de uma melhor sociedade. Esta abordagem não potencia a cooperação e a promoção de relações interpessoais, tanto do ponto de vista cognitivo como afetivo, facto só conseguido através da experimentação e do trabalho de grupo. Este promove o desenvolvimento cognitivo, afetivo e algumas capacidades, tais como aceitar e respeitar os outros; compreender os outros; identificar e tomar consciência dos próprios sentimentos; fazer-se aceitar e respeitar pelos outros; conhecer-se a si próprio; promover alterações em si próprio de forma a tornar-se na pessoa que se deseja ser.

Nesta investigação é pertinente o conceito de aprendizagem significativa, uma vez que o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências se baseia na análise das histórias de vida/narrativas, na valorização das experiências adquiridas ao longo da vida e colocadas em prática nas mais variadas dimensões. A partir da avaliação do processo individual dos adultos, o papel da equipa do Centro Novas Oportunidades é fundamental, pois deve olhar o adulto como um todo e deve ser capaz de direcioná-lo de modo a promover o seu desenvolvimento e a sua autorrealização.

O Marxismo, doutrina filosófica, econômica, política e social desenvolvida pelos filósofos alemães Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), teve uma grande repercussão a nível das Ciências Sociais e, conseqüentemente, a nível da educação. A este movimento teórico está associado o estruturalismo e, inevitavelmente, a visão da sociedade e das instituições sociais como estrutura. A estrutura é entendida como “um conjunto de elementos solidários entre si, ou cujas partes são funções umas das outras”, assim, “os componentes de uma estrutura estão inter-relacionadas, cada componente está relacionada com as demais e com a totalidade” (Mora, 1989:198).

A educação para Marx não poderia ser pensada de forma independente ou desvinculada da realidade material do homem, porque o contexto material determina a sua situação. Marx fundamenta a sua perspetiva sobre a educação, tendo por base a análise do processo histórico, a partir do qual critica o modelo de educação vigente e defende a construção de uma pedagogia real que, através de uma práxis libertadora, modifique o mundo.

É fundamental que a educação no mundo contemporâneo fomente a pluralidade e a diversidade e defenda aquilo que faz do ser humano uma pessoa única em si mesmo, a sua individualidade e a sua identidade. Uma vez que a educação identifica-se com a ação da pessoa individual e coletiva, com o objetivo de se transformar e transformar o contexto social que o determinou e o direciona para a Origem. O ser humano é universal, mas a sua universalidade é real, ou seja, a realização do universal no local é possível, visto que esta é concreta e não abstrata. Porquanto, a educação e a formação que privilegie a cultura plural impedirá a alienação do ser humano na era global.

Como é sabido, a educação e a formação são o reflexo da política adotada num determinado país e, sendo um dos maiores instrumentos de dominação das massas, é do seu interesse coordená-las. Porém, Delors (2004:82) lembra que um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de tudo, dotar a humanidade de capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. A educação deve, de facto, fazer com que cada pessoa tome o

seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseada no desenvolvimento e na participação responsável dos indivíduos nas comunidades.

Cada uma das três correntes ideológicas – Pragmatismo, Humanismo e Marxismo – permitiu enriquecer a Educação de Adultos, embora apresentem, aqui e ali, algumas fragilidades em si-mesmas. A corrente Pragmática debruçou-se sobre o desenvolvimento individual e descurou o desenvolvimento social. A perspectiva Humanista promoveu o individualismo e a excessiva desinstitucionalização da educação de adultos. Quanto ao Marxismo a investigação-ação tornou-se insuficiente na análise da economia e na aplicação a todos os contextos ambientais.

Em síntese, corroboramos com a definição formulada a partir da Conferência de Hamburgo (1997:15-16), na qual a educação e a formação de adultos são consideradas como o “conjunto de processos de aprendizagem, formal e não formal, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as orientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade”.

## 1.2. Outros conceitos e inferências na Educação de Adultos

Como outras correntes, o Marxismo também tem a sua literatura e autores específicos na educação de adultos. Deste modo, referem-se algumas especificidades da educação de adultos que constituíram o discurso de várias escolas do pensamento Marxista – a Teoria Crítica<sup>4</sup> – a que mais contribuiu para o discurso marxista sobre a educação. Esta teoria é representada por mais ou menos, duas gerações de autores, relevantes para a educação. A “pedagogia crítica” foi uma escola de pensamento que inspirou formadores de adultos em diferentes partes do mundo (Alemanha e Estados Unidos) entre eles, Paulo Freire.

Segundo Finger e Asún (2003) podemos encontrar as raízes do pensamento de Freire, no Humanismo Católico, no Marxismo, na Filosofia Alemã e na Teoria do Desenvolvimento. Estes autores referem ainda que a pedagogia da Libertação de Freire é uma ação ou um processo cultural em direção à libertação. Outro aspeto a realçar é a definição de ser humano como constructo em permanente desenvolvimento e, ainda, a incompletude como característica que define as pessoas e, simultaneamente, lhes permite a transformação

---

<sup>4</sup> A Teoria Crítica deve-se ao pensamento de um grupo de intelectuais marxistas que, a partir de 1920, desenvolveram estudos, pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas filosóficos, económicos, sociais e culturais, originados pelo capitalismo da altura, influenciando de alguma forma o pensamento ocidental desde a década de 40 à década de 70, do século XX.

constante de si próprios e do mundo. “Ser humano é ser um ator no mundo e procurar guiar o seu próprio destino. Ser livre, ser um ator no mundo significa conhecer a sua própria identidade e perceber como esta é influenciada pelo contexto social e pelo ambiente” Elias & Merriam [1980 cit. por Bergano (2002:97)].

Numa outra perspetiva vamos encontrar Illich, considerado o “pai” da desescolarização, sendo esta a única forma de proteger a liberdade das pessoas. Este autor considerava que as pessoas só aprendiam se o processo fosse individualizado e de escolha do educando, defendendo que nem tudo o que se aprende tem de resultar de um processo de ensino e, ainda, menos de um processo de ensino formal. Refere, também, que a verdadeira aprendizagem é aquela que resulta da escolha livre e que promove na pessoa a espontaneidade, a independência e a capacidade interpessoal. Esta proposta viria a designar-se de “sociedade convivial”.

“Aprender é de todas as experiências humanas a que requer menos intervenção de outros” Cavaco [2008:50 cit. Illich (1971:71)]. Illich opõe-se a todo e qualquer monopólio educativo, porque este faz com que o ser humano seja formatado e deixe de ser criativo. Além disso, considera que o sistema educativo difunde a ideia de que a aprendizagem só se realiza por via da escolarização. Segundo Cavaco [2008:97 cit. Finger & Asún (2003:13)] “a aprendizagem está a ser personalizada [...], comercializada e vendida no mundo inteiro como qualquer outra mercadoria”, tendência que confirmou a pertinência da denúncia de Illich em 1970, quando falava dos perigos da *mercadorização* da educação.

Neste sentido, Illich propôs a construção de uma sociedade convivial, onde refere: “Quanto mais [uma pessoa] dominar as suas ferramentas, mais confere o seu significado ao mundo; quanto mais for dominado pelas suas ferramentas, mais a sua autoimagem será determinada pela forma delas. Ferramentas conviviais são aquelas que dão à pessoa que as usa a grande oportunidade de enriquecer o ambiente com o fruto da sua visão. As ferramentas industriais negam esta possibilidade a quem as usa e permitem que quem as concebeu determine o significado e expectativas dos outros... como alternativa ao desastre tecnocrata, proponho a visão de uma sociedade convivial. Uma sociedade convivial seria o resultado de disposições sociais capazes de garantir a cada membro o mais amplo e livre acesso às ferramentas da comunidade” (Finger & Asún, 2003).

Quanto à educação de adultos, Illich entende-a como conhecimento criado pelas pessoas e não para as pessoas, pressupondo uma participação voluntária e livre, idealizados no seu projecto social de ensino livre e de autonomia na decisão quanto à formação a seguir. A abordagem educativa de Illich contrapõe quatro aspetos, a saber: a aprendizagem *versus a*

escolarização, a convivialidade *versus* a manipulação, a responsabilidade *versus* a desresponsabilização, a participação *versus* o controlo.

Neste contexto, a aprendizagem através da participação e da responsabilização constitui o elemento-chave da necessária alternativa à sociedade industrial, a qual Illich designa por “sociedade convivial”. Esta sociedade constrói-se de redes de aprendizagem, onde as pessoas têm livre acesso às ferramentas de aprendizagem (Finger & Asún, 2003).

O modelo educativo defendido por Illich e, mais tarde, por Pineau e Ohliger não se conseguiu impor devido ao conservadorismo das instituições, na época. Todavia, foram meritórias as suas intenções, uma vez que colocou os atores a refletir sobre a temática, sobretudo na década de 70 do século XX.

Relativamente à educação de adultos, Ohliger foi o principal responsável pela aplicação deste modelo, uma vez que a formação profissional, a alfabetização e a certificação são métodos de educação que apenas servem o conhecimento oficial, desvalorizando as histórias e experiências de vida dos adultos. O autor chama a atenção para o papel que as instituições têm neste processo e reafirma que muitas vezes os adultos são vistos como inadaptados, insignificantes e incompletos, generalizando-se a falta de oportunidades para melhorarem de vida.

Parece-nos que a teoria de Illich, no que respeita à criação de “redes de aprendizagem para uma sociedade convivial”, nunca esteve tão atual como hoje, senão vejamos a discussão que se gerou nos últimos anos, em torno da educação e formação de adultos e das redes de desenvolvimento comunitário a nível local/regional/nacional/internacional, associadas às subseqüentes transformações na sociedade, provenientes das tecnologias da informação e da comunicação *e-learning*, *b-learning*, *e-teaching* e outras variantes decorrentes do uso da internet, da sociedade do conhecimento e das novas formas de trabalho daí derivadas.

Em suma, a sociedade tem tendência a sobrevalorizar as aprendizagens em contextos formais, em detrimento das aprendizagens nos contextos não formais e informais. Porém, será indispensável que a educação de adultos atribua mais visibilidade a estes últimos contextos, como espaços e tempos de grande valor educativo. Estes canais de aprendizagem pretendem libertar o ser humano da pressão do conceito e prática da “escola formal”, proporcionando-lhes outros espaços de aprendizagem. Por outro lado, os meios de tecnologia devem ser colocados ao serviço das pessoas (re)ligando-as e (re)atualizando-as e, simultaneamente, mantendo-as no seu meio/contexto em permanente contato com o mundo, estabelecendo e desenvolvendo novas “relações educadoras: intra-humanas e inter-humanas”.

### 1.2.1. O conceito de conscientização de Paulo Freire

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

(Paulo Freire, 1968)

É incontornável revisitar Paulo Freire. Se somos “seres programados para aprender”, condicionados, mas, não determinados, então nunca é tarde para aprender. Deste modo, não existe aprendizagem desvinculada da vida, enquanto vivermos há aprendizagem, e como seres humanos educamo-nos continuamente. Também é por esta razão que a informação, o conhecimento e a aprendizagem compreendem uma diversidade de conteúdos, formas e métodos, não podendo estar cativos de esquemas reducionistas, de visões distorcidas e curtas que condicionem o ser humano e, por sua vez, a humanidade.

Segundo Freire, a nossa vocação para a humanização – “o ser mais”, está-nos atribuído, uma vez que somos os únicos no planeta que nos consideramos seres incompletos e que procuramos constantemente a perfeição. O pedagogo escreveu no seu livro de “Política e Educação” que a educação permanente não é simplesmente uma exigência política, ideológica ou económica, é mais radicalmente a consequência da finitude do ser humano e da consciência que ele tem dessa finitude. Contudo, as suas obras não podem deixar de ser compreendidas, sem que se parta do seu contexto concreto – sociedade brasileira da época, anos 60 do século XX.

“Para Freire, mulheres e homens se caracterizam como pessoas capazes de captar e responder aos desafios do mundo onde se encontram. Agir sobre a natureza, produzindo cultura e conhecimento, é marca fundamental dos seres humanos. Coerente com estas ideias, Paulo não poderia desenvolver uma metodologia que tirasse o papel ativo dos educandos e do educador” (Barreto, 1998).

O modelo que Paulo Freire preconizava, através da Educação Popular, tinha como principal finalidade fornecer “ferramentas”, que permitisse ao povo uma participação efetiva na sociedade e, simultaneamente a transformasse. Trata-se, assim, da educação que se “ocupa dos pobres”, como disse Freire, na sua obra *Pedagogia dos Oprimidos*. O pedagogo constrói a sua teoria a partir dos trabalhos que desenvolveu com os adultos no nordeste brasileiro, nomeadamente em Angicos – Brasil, onde conseguiu que adultos analfabetos lessem e escrevessem em quarenta e cinco dias.

Segundo Barreiro [1980:28 cit. por Silva (2006:13)] “A Educação Popular é claramente compreendida hoje como um instrumento de contribuição imediata a uma efetiva participação popular em processos de transformação da sociedade classista e opressora. Ela se originou em

boa parte da prática e das descobertas de grupos de cristãos comprometidos com intervenções sociais libertadoras, cada vez mais próximas de projetos realistas de participação nas transformações sociais”.

O termo *conscientização*<sup>5</sup> faz parte da vida e obra de Freire, ao ser escutado pela primeira vez pelo pedagogo, foi imediatamente apreendido devido à profundidade do seu significado. Segundo Pires (2002:130), Freire é considerado um dos teóricos mais influentes no domínio da educação de adultos, desenvolvendo os fundamentos da “educação crítica”, ou “educação libertadora”, e construindo o conceito-chave de “Conscientização”. Ainda, segundo a mesma autora, nas suas reflexões sobre a educação, Freire apresenta uma conceção humanista sobre as pessoas, tendo como expectativa que a educação as leve a uma maior participação no mundo, visto que somos seres de transformação.

O conceito de conscientização refere-se ao “processo através do qual as pessoas compreendem que a sua visão do mundo e o lugar que nele ocupam é modelado por forças históricas e sociais, que se opõe aos seus interesses pessoais. A “conscientização” conduz à consciência crítica, à capacidade de refletir e agir sobre o mundo com vista à sua transformação” (Pires, 2005:132). Este conceito tornou-se central no campo da educação e formação de adultos.

Para a investigação, esta temática é relevante pela importância que o autor atribui à reflexão sobre a experiência na aprendizagem dos adultos, facto que possibilita alcançar o processo de *Conscientização*. Esta análise conduz o adulto à “libertação social”, ou seja, o processo de *Conscientização* leva a que o adulto se torne um cidadão mais ativo e mais participativo na defesa dos seus direitos, porque é mais consciente. A teoria da consciencialização é o resultado da combinação da ação e da reflexão realizada em condições de aprendizagem livre e autónoma.

“... a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece...” (Freire, 1970)<sup>6</sup>.

Freire critica o papel transmissivo da educação, defendendo que o formando se deve assumir como produtor de saber e realça a importância da aprendizagem informal. Porém, valoriza a reflexão sobre a experiência ou praxis, dizendo que é através da reflexão que fazem

---

<sup>5</sup> O termo conscientização foi utilizado ao longo do século XIX por diversos estudiosos (Lukács, 1923; Leontiev 1980; Freire, 1980), mas com conceito e finalidades diferenciados.

<sup>6</sup> Seminário de Paulo Freire sobre a “Conscientização e Alfabetização de Adultos”. Roma, 17-19 de abril de 1970.

sobre as suas experiências, que os adultos iniciam um processo de tomada de consciência de novas realidades. O pedagogo utiliza nos discursos educativos os conceitos do marxismo como a conscientização, a alienação, a luta de classes e a revolução. Refere, ainda, que a política faz parte da própria natureza da educação, pois a prática educativa neutra e apolítica não existe.

O método freiriano de alfabetizar consistia em temas geradores, a partir dos quais os adultos descobriam um sentido no vocabulário do seu universo. Deste modo, os temas geradores potenciavam a reflexão e facilitavam o desenvolvimento de uma perspetiva crítica, pertencendo ao educador o papel de fomentar a reflexão crítica e autocrítica. Freire valoriza uma educação problematizadora, capaz de fomentar a reflexão e a discussão, a dúvida e a criatividade, aspetos fulcrais no desenvolvimento humano, uma vez que esta perspetiva sublinha o carácter inacabado do ser humano.

Segundo Emediato (1977:214) “foi a partir dos anos 70 que se reconheceu o carácter idealista da teoria inicial de Freire. «Evidentemente, o meu erro», afirma ele, «não foi eu não ter reconhecido a importância fundamental de um dado conhecimento da realidade no processo da sua transformação, mas antes o facto de não considerar estes dois momentos diferentes – o conhecimento da realidade e o trabalho de transformar essa realidade – na sua relação dialética”.

Na educação dialógica, Freire propõe e defende que as pessoas não são depósitos de conteúdos, mas devem procurar, elas próprias, a autonomia e a construção dos seus percursos, por isso o pedagogo refere: "... ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1983:79). O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação, e este sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual. Deste modo, a aprendizagem dialógica, defendida pelo pedagogo, permite ao ser humano descobrir-se a si mesmo e tomar consciência do mundo que o rodeia e, ainda, intervir na construção do seu conhecimento de forma crítica e em plena liberdade.

O diálogo proposto por Freire é exigente, tem as suas condições, como por exemplo o amor ao mundo e às pessoas, a humildade, a esperança, a fé nas pessoas, um pensar verdadeiro e, somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Neste âmbito, privilegia-se a comunicação e o diálogo, não só como intercomunicação humana, mas como análise da realidade e da transformação. A principal função da educação é tornar as pessoas livres e autónomas, capazes de ler a realidade que as rodeia e intervir no contexto, pois só assim a podem transformar.

Em suma, Freire distingue-se pela sua metodologia de ação pedagógica aplicada às pessoas na sua relação com o meio/contexto que os envolvia quotidianamente, “ a partir da qual procurava o sentido da transformação social pelas aprendizagens significativas. Dá-se, por conseguinte, relevo aos contextos e processos de experiência social, nos quais se partilha o conhecimento se (re)descobre e compreende criticamente a realidade, o que pode constituir, particularmente para "os que não têm voz" (*os oprimidos*), uma possibilidade para o desenvolvimento da consciência de que a transformação social é possível, desde que os sujeitos se "conscientizem" que têm poder para o fazer, a partir do seu lugar no mundo” (Palhares, 2009:s/p).

Existem outros desafios importantes a considerar na educação de adultos quer no presente, quer no futuro e nos mais diferentes contextos – formais, informais e não formais, com mais ou menos visibilidade, cuja finalidade seja a troca de conhecimentos e experiências. Por outro lado, as iniciativas de educação e aprendizagem devem ser orientadas para a convivialidade, a solidariedade, a compreensão, a ética e a partilha.

Presentemente, parece contraditório que a educação/formação/qualificação não convirja para factos que preocupam a humanidade, como por exemplo, as assimetrias e o desemprego, as desigualdades e o isolamento, a exclusão social e o insucesso escolar, entre outras. Nem o mediatismo que a educação e a formação de adultos tiveram nos últimos dez anos, em Portugal, foi suficiente para que as pessoas se conscientizassem que a aprendizagem ao longo da vida será a chave do sucesso pessoal e profissional e, poderá acelerar a transformação social.

### 1.2.2. A Aprendizagem Transformativa

O conceito de aprendizagem transformativa está, completamente, ligado à área da educação de adultos e surgiu num estudo realizado por Mezirow em 1978, apesar de só na década de 90 do século XX, o conceito suscitar interesse devido à publicação, em 1991 do seu livro “*Transformative Dimensions of Adult Learning*”. Algumas das influências deste conceito veem do construtivismo<sup>7</sup>, pedagogia crítica<sup>8</sup> – Paulo Freire, da corrente progressista<sup>9</sup>,

---

<sup>7</sup> Esta teoria defende o ser humano como agente participativo na construção de significados, assentes na capacidade de autonomia do sujeito, marcado por novidades e mudanças e não por condições, previamente, definidas à partida.

<sup>8</sup> Esta teoria defende que as pessoas em processo de alfabetização aprendem melhor se as palavras estiverem carregadas de significados. O objetivo da reflexão crítica é o de levar as pessoas a "profundamente darem-se conta da realidade sociocultural que molda as suas vidas, bem como da capacidade de transformar essa mesma realidade agindo nela. O termo conscientização para Freire era entendido como o processo de tomada de consciência das estruturas de opressão que envolvem o ser humano.

teoria crítica<sup>10</sup> - Habermas, entre outros. É nestes pressupostos que se inscreve a aprendizagem transformativa, que “encara esta capacidade de diferenciação e de multiplicidade de respostas e a integra nos processos de ensino e aprendizagem para públicos adultos” (Quintas, 2008:25).

A aprendizagem transformacional é definida como o processo que induz uma maior mudança no aprendente do que qualquer outro tipo de aprendizagem, especialmente a experiência de aprendizagem que molde o aprendiz a produzir um impacto significativo, ou uma mudança de paradigma que afete as experiências futuras do aprendente.

Para Mezirow (1996), a aprendizagem é concebida "como o processo de utilizar as interpretações anteriores, com vista a construir uma interpretação nova, ou uma interpretação alterada acerca do sentido da experiência pessoal em ordem a guiar a ação futura" Mezirow [1996:162 cit. por Moura (2000:s/p)].

Segundo Mezirow [1996 cit. por Cavalcanti (2008)] as “perspectivas de sentido” são as ideias assumidas, acriticamente, pelo ser humano. Estas são fruto de distorções de diferente natureza: epistêmica – que influenciam o modo de conhecer e a forma como o conhecimento é usado; sociolinguística – que se referem aos mecanismos pelos quais a sociedade e a linguagem limitam as percepções dos indivíduos; psicológica – que foram assimiladas durante a infância, no processo de aculturação, e que, por não corresponderem à percepção que o indivíduo possui do que gostaria de ser enquanto adulto, produzem formas de estar e de agir inconsistentes.

A aprendizagem transformativa caracteriza-se pela alteração das perspetivas de sentido que enquadram e limitam a interpretação que a pessoa faz da realidade, desta forma, esta aprendizagem transpõe a limitação subjetiva do interesse prático/comunicativo. Mezirow considera que a aprendizagem transformativa se insere no tipo do saber emancipatório, apontando para o desenvolvimento contínuo da pessoa humana, particularmente na vida adulta. Este desenvolvimento emancipatório caracteriza-se pela evolução progressiva para perspetivas de sentido mais desenvolvidas. "Uma perspetiva de sentido mais desenvolvida é mais inclusiva, discriminada, integrativa, e permeável – aberta, do que as menos desenvolvidas" Mezirow [1991:193 cit. por Moura (2000)].

Tanto para o construtivismo quanto para a aprendizagem transformativa, a pessoa é parte ativa no seu processo de desenvolvimento e constrói significados acerca da realidade

---

<sup>9</sup> A corrente progressista entende que o processo tem de basear-se na interligação entre educação e democracia, sendo defensores deste processo Dewey e Lindeman.

<sup>10</sup> Segundo Habermas (1971) o conhecimento resulta de diferentes tipos de interesses: técnico, prático, e emancipatório.

que o envolve. Logo, como existe um potencial de capacidades nos seres humanos, a sua competência de autonomia dá-lhe a faculdade de moldar a realidade ao seu referencial e construir novos significados.

Em jeito de síntese, diremos que “nos processos educativos característicos da aprendizagem transformativa o que se pretende, como o próprio nome indica, é uma transformação – que se refere mais a uma transformação dos processos de análise da realidade do que de conteúdos e o fator operativo que conduz a essa transformação é a reflexão” (Quintas, 2008:28).

### 1.2.3. O Movimento da Educação Permanente

“A Educação Permanente é a formação total do homem, segundo um processo que prossegue durante toda a vida”

(UNESCO, 1972 & OCDE, 1978)

O conceito de Educação Permanente remete-nos, à primeira vista, para uma simplicidade ilusória, visto que, por vezes, utilizamos a ideia de forma natural e corrente, não nos apercebendo das suas especificações próprias.

Segundo Osorio (2003), o termo surge em 1919 num relatório que foi apresentado ao Ministério da Reconstrução, sobre a educação de adultos, por Lloyd George, onde referia que “... a educação de adultos não deve ser considerada como um luxo para algumas pessoas isoladas, nem como algo que interessa apenas durante um breve lapso de tempo, no início da idade madura, mas como uma necessidade permanente, um aspeto imprescindível da cidadania e, portanto, deve ser geral e durar a vida toda”. Também, Pineau (1977) refere a noção de educação permanente presente na Revolução de 1789, quando Talleyrand afirmou que a “educação deve existir em todas as idades”.

Após, alguns avanços e recuos sobre a educação de adultos, tendo como pano de fundo as Conferências Mundiais – Montreal e Nairobi e a UNESCO, o movimento da educação permanente viria a renascer na década de 70 em vários países, sob a égide da UNESCO, entendida como uma “educação coextensiva” à vida, no sentido em que se trata de «voltar a aprender», de «rever conhecimentos», perante o desenvolvimento tecnológico e científico. Compreende a «totalidade do ser», que é muito mais que educação intelectual, e supõe uma educação integral – afetiva, estética, em harmonia com a natureza, entre outras – (Osorio, 2003).

Segundo Cavaco (2008:19) “a perspectiva da educação permanente inspirava-se em três pressupostos sobre a educação: a diversidade, a continuidade e a globalidade. Nesta perspectiva, a educação é percebida como um processo de “aprender a ser”, o que a torna indissociável de elementos filosóficos e políticos”.

A UNESCO tinha demonstrado interesse no desenvolvimento da Educação Permanente (EP) quanto às necessidades – qualificação/requalificação e formação das pessoas e, ainda, na alteração do paradigma – Andragogia e Pedagogia, que seriam direcionados com o objetivo de que o conhecimento e sua aquisição fossem durante toda a vida. Deste modo, a escola estimularia os alunos para aprender mais do que para saber, do ponto de vista da escolaridade.

Para Paul Legrand (1969) a EP tem como fim harmonizar diferentes momentos da formação, como a globalidade, a unidade e a continuidade do desenvolvimento do ser humano, como uma perspectiva humanista, descrita no relatório “*Une introduction à l’éducation tout au long de la vie*”.

Nesta perspectiva, a EP em 1972, aquando da publicação pela UNESCO do Relatório Faure<sup>11</sup>, passa a ser um conceito institucionalizado e, nessa época, foi importante na medida em que se tornou um instrumento de luta ideológica. O conceito reaparece com o intuito de aproximar a escola das pessoas, com a finalidade de as integrar nos ambientes – sociais, económicos, culturais e quebrando limitações espaço-temporais. A UNESCO e a OCDE (1972) e o Conselho da Europa (1978) definiram a educação permanente como “a formação total do homem, segundo um processo que prossegue durante toda a vida”.

Nos anos 70, como já foi referido, renasce o movimento de EP com várias ideias e práticas de educação e formação de adulto o qual “representou um dos poucos momentos significativos de crítica à forma escolar que marcaram o século” (Canário, 2003: 204).

Segundo Osorio [2003 cit. por Nico (2009)] a EP, em sintonia com outros autores, quanto à sua origem, indica três dimensões: i) a EP tem presidido à escola e não o contrário; ii) a UNESCO reconhece que a EP e a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) serem termos que remontam aos primórdios da educação universal; iii) em finais do século XVIII já se defendia a ideia de que a instrução não devia acabar com a frequência da escola, mas ir mais além.

Nos anos 80, em torno da EP, cai um enorme silêncio devido à crise com que se defrontaram alguns Estados, o que originou mudanças económicas e sociais (aparecimento de

---

<sup>11</sup> Um documento cujo conteúdo nos apresenta um novo pensamento educacional para a mudança dos paradigmas existentes na educação, como: o ser humano deve ter a possibilidade de aprender durante o ciclo de vida; o sistema educativo deverá ser global e aberto para facilitar a mobilidade dos alunos; cabe ao ensino adaptar-se aos alunos e não o aluno sujeitar-se às regras pré-estabelecidas.

novos movimentos sociais, o reconhecimento de minorias e etnias e a crítica pós-moderna). A EP era questionada, uma vez que esta tinha uma visão unitária e se refugiava no “local” face ao universal.

A EP regressa aos discursos de política educativa nos anos 90 e foi apresentada como educação “ao longo da vida”, tendo o Relatório Delors sido fundamental para esse ressurgimento, onde o *slogan* era “Aprender em todas as idades”. O ano de 1996 foi declarado o Ano Europeu da Educação e da Formação Permanente, pelo Parlamento Europeu.

Recentemente, na Conferência de Dakar (2000), cujo tema foi “Educação para todos”, analisaram-se os resultados da Conferência da Tailândia (1990) e de outros encontros internacionais – Estados Árabes, Europa, América e outros, foram estabelecidos alguns princípios entre os quais destacamos a diversidade, o respeito pela diferença, a flexibilização na transmissão de conhecimentos, a sensibilização face a resultados cognitivos e afetivos, o respeito mútuo e, neste âmbito, a Conferência definiu uma fronteira de ação que subsistirá até 2015. (Osorio, 2003:50)

Segundo Cavaco [2002 cit. por Pinto (2007)] a capacidade de aprender através da experiência reveste-se de uma importância capital, «numa sociedade que coloca o ênfase na educação permanente dos seus membros e que espera que continuem a aprender ao longo de toda a vida» (Landry, 1989:13), surgindo, assim, a valorização das modalidades educativas não-formal e informal, como complementares da educação formal. Deste modo, esta ideia retoma os pressupostos do Relatório Faure, que considera que a missão é ensinar a aprender, inculcar que a aprendizagem não é terminal e que prepara o homem para quando deixar o sistema de educação formal continue a aprender.

Em Portugal, com a Direcção-Geral de Educação (DGEP), a EP é entendida como “aprendizagem para autonomia gradual de pessoas e coletivos” Melo & Benavente [1978:100 cit. por Nico (2009:86)], surgindo como sinónimo de Educação de Adultos, Canário [2000:88 cit. por Nico (2009:86)] o que também é corroborado por Roux [1974:47 cit. por Nico (2009:86)].

Atualmente assiste-se à discussão em torno da responsabilização individual no plano de desenvolvimento pessoal e na permanência nas redes de ALV. Este facto, em Portugal, está relacionado com uma maior participação dos adultos, na última década, nos Centros Novas Oportunidades, com vista a elevar o seu nível de qualificação ou a procurarem um redireccionamento na sua qualificação. Deste modo, a seleção de planos de (re)qualificação individualizados e de redes locais de aprendizagem começa a enraizar-se no quotidiano das pessoas.

Este facto remete-nos para a seguinte questão: é razoável aplicar um “referencial-chave” padrão a nível nacional? Ou será pertinente desenvolver e envolver agentes locais para recolher, preservar e manter os costumes e as tradições desse contexto, por forma a desenvolver o empreendedorismo e a inovação, com projetos sustentáveis, que permitam às pessoas, ao qualificarem-se/requalificarem-se, integrarem-se profissionalmente nas suas comunidades. Mais do que conceitos, o que importa são as pessoas e essas estão predispostas a aprender qualquer que seja o contexto, o espaço, a forma e o momento da vida.

### 1.3. Perspetivas da Educação e Formação de Adultos

A educação e formação de adultos não são um fenómeno novo. Desde os tempos mais remotos que os seres humanos aprendiam uns com os outros, através das mais variadíssimas experiências, sendo essas aprendizagens entendidas como um processo abrangente e coincidente com o ciclo de vida do ser humano, tornando-se evidente que sempre existiu educação e formação de adultos.

Segundo Federighi & Melo [1999 cit. por Quintas (2008)], a educação e formação de adultos “refere-se ao fenómeno derivado da integração de teorias, estratégias, orientações e modelos organizacionais com o objetivo de interpretar, dirigir e administrar os processos de instrução individuais e coletivos ao longo de toda a vida”.

Na definição formulada a partir da Conferência de Hamburgo em 1997, a educação e formação de adultos é considerada como o “conjunto de processos de aprendizagem, formal e não formal, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as orientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade”.

O conceito de educação e formação de adultos tem vindo a sofrer alteração ao longo dos anos, onde as diretivas internacionais têm procurado adequar as suas finalidades aos processos de desenvolvimento social, cultural, político e económico dos povos. Relativamente a este facto, evidencia-se a importância do tema da V Conferência Internacional sobre Educação e Formação de Adultos (1997) “Aprender em idade adulta: uma chave para o séc. XXI”, assim como da VI CONFINTEA (2009), cujos objetivos foram os seguintes: i) impulsionar o reconhecimento da educação e da aprendizagem de adultos; ii) enfatizar o papel essencial da educação e da aprendizagem de adultos incluídas nas agendas internacionais de desenvolvimento e de educação; iii) educação para todos incluindo os vários programas; iv)

refundir o compromisso e o ensejo político e desenvolver os instrumentos para sua implementação visando passar da retórica à ação.

Neste âmbito, são dois os paradigmas que sustentam as orientações e as práticas educativas dos adultos: o paradigma neoliberal – a educação é caracterizada pelo conceito de igualdade de oportunidades e o resultado decorre da responsabilidade individual e tem como fim complementar conhecimentos e competências com fins pré-estabelecidos; o paradigma crítico liberal – os objetivos que este paradigma persegue cruzam-se com os aspetos económicos, políticos e sociais que fazem parte da vida individual e comunitária. Estas duas abordagens, embora contraditórias, têm um fim comum, pois tendem a fornecerem um suporte à capacidade de autodirecionamento e autodesenvolvimento que os seres humanos possuem naturalmente.

Presentemente, alguns autores consideram que são três as tendências dominantes que definem as práticas da educação e formação de adultos, a saber: a andragogia – Knowles<sup>12</sup>, 1975, 1980, 1992); a reflexão crítica<sup>13</sup> – Brookfield, 1986, 1987 e Freire, 1970; a aprendizagem transformativa – Mezirow<sup>14</sup>, 1991, 1996, 1998, 1999. E ainda, outros autores como Boggs (1991) e Seaquist (2003) acrescentam uma quarta que designaram de responsabilidade social, que implica aprender sobre direitos e deveres dos cidadãos e também sobre como cada um pode, através do diálogo, da reflexão e da deliberação, participar na construção da sociedade.

#### **1.4. Breve descrição da Educação e Formação de Adultos, em Portugal – da origem à realidade**

“...as formas e estruturas da Educação de Adultos estão relacionadas com as estruturas e os níveis de desenvolvimento das sociedades onde ocorrem.”

(Jarvis, 1995)

Após a II Guerra Mundial, nos Estados Unidos, foram implementados os dispositivos de reconhecimento de aprendizagens na área da educação e formação de adultos. Na França, a educação e formação de adultos consolidaram-se na década de 60 e nos países escandinavos na década de 80.

Nos países da União Europeia a definição e adoção da estratégia de Lisboa foi o ponto de viragem para as intervenções experimentais nesta área, como foi o caso de Portugal.

---

<sup>12</sup> Em 1998 a Unesco adotou esses princípios andragógicos, denominando-os “aprendizagens essenciais”, indispensáveis em todo e qualquer processo educativo para os profissionais do século XXI.

<sup>13</sup> Desconstrução dos paradigmas existentes.

<sup>14</sup> Idem 4.

Noutros países europeus surgiram dispositivos deste tipo, no contexto da construção dos Sistemas Nacionais de Qualificações. A temática da educação de adultos foi sempre uma área de diferentes antagonismos teóricos, conceptuais, organizacionais e outros. Contudo, estes antagonismos contribuíram para auxiliar a construção de uma identidade da educação de adultos.

Como refere Nico (2009) a educação e formação de adultos em Portugal pode ser considerada em seis fases<sup>15</sup> distintas:

- 1.<sup>a</sup> Fase: após o 25 de Abril emergem os movimentos de educação popular e campanhas de alfabetização promovidas por organizações da sociedade civil e diversas associações privadas;
- 2.<sup>a</sup> Fase: a institucionalização criação de organismos públicos tutelada pelo Ministério da Educação para organizar e gerir as ofertas educativas para os adultos nas escolas, nos anos de 80 a 90, com ofertas de segunda oportunidade como (o Ensino Recorrente) e a criação do Instituto do Emprego e Formação Profissional para gerir a formação;
- 3.<sup>a</sup> Fase: surge a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), no final dos anos 90, onde foram definidas as medidas integradoras para a educação e formação de adultos, surgindo os Cursos Educação e Formação de Adultos e o Sistema RVCC de nível básico (conceção e adoção do primeiro referencial de competências-chave);
- 4.<sup>a</sup> Fase: a transição foi feita com a extinção da ANEFA e a criação da Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), separados o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Segurança Social, onde foram realizados conceção e publicação do Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário;
- 5.<sup>a</sup> Fase: lançamento da Iniciativa Novas Oportunidades em 2005, criação e desenvolvimento da Agência Nacional para a Qualificação<sup>16</sup> (ANQ), tutelado pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, sendo criados o Sistema Nacional de Qualificações<sup>17</sup> e o Quadro Nacional de Qualificações, baseado no referencial do Quadro Europeu de Qualificações e conceção e adoção do Catálogo Nacional de Qualificações e tendo por missão “coordenar a execução das políticas de educação e de

---

<sup>15</sup> Neste estudo considerou-se a educação de adultos a partir de 1974.

<sup>16</sup> Decreto-Lei 213 de 27 de Outubro de 2006

<sup>17</sup> Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de Dezembro. Com base neste Decreto-Lei foram criados o Quadro Nacional de Qualificações, o Catálogo Nacional de Qualificações e a Caderneta Individual de Competências.

formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências”.

- 6.<sup>a</sup> Fase: reformulação da ANQ para ANQEP (Agencia Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional) em 2012, cuja missão é coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de RVCC.

Os Centros Novas Oportunidades (CNO) estão a ser reestruturados em Centros de Aprendizagem ao Longo da Vida (CALV), cuja entidade responsável é a ANQEP em parceria com a Universidade Católica Portuguesa (UCP), com o projecto Going LLL. O principal objetivo é modelizar um CALV que, partindo da realidade dos CNO existentes, permita: i) tornar estas organizações centros indutores da Aprendizagem ao Longo da Vida, para a população adulta – atuais e novos públicos; ii) melhorar os seus padrões de qualidade e eficiência; iii) reforçar a sua capacidade de captação e pertinência de atuação junto de diferentes públicos-alvo satisfazendo, nomeadamente, as necessidades de qualificação, potenciais ou já existentes, do mercado de trabalho; iv) fortalecer e gerar Redes Locais de Qualificação. Por fim, também, constituem objetivos do projeto a identificação de boas práticas e a reflexão aprofundada, envolvendo diferentes parceiros e peritos, nacionais e estrangeiros, bem como a elaboração de um Roteiro e de um Guia de Qualidade para os Centros de Aprendizagem ao Longo da Vida para disseminação, aos níveis nacional e europeu.

Segundo autores, como Ávila (2008), Lima (2005), Pires (2005) e Rothes (2009) o desenvolvimento das políticas da educação e formação de adultos foi sofrendo avanços e recuos conforme as decisões e opções governamentais. Por conseguinte, não foi criada uma estabilidade profissional nem condições para o desenvolvimento de práticas de trabalho articulado e de trabalho em rede ou parcerias, o que condicionou a operacionalização na área da educação e formação de adultos.

Contudo, desde 2005 que a educação e formação de adultos, em Portugal, se reconfiguraram através da Iniciativa Novas Oportunidades, pois, anteriormente, o processo de reconhecer, validar e certificar competências escolares, através dos Centros de RVCC, sofreu inúmeras transformações e evoluções, desde que foram criados com a Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA) até à presente data, com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP).

Após 2005, através dos CNO, passou-se da observação para a consolidação de uma rede de centros para reconhecer, validar e certificar as competências adquiridas ao longo da vida.

De seguida, introduziu-se o RVCC para o nível secundário, incluindo a certificação profissional. Posteriormente, a regulamentação formal do Sistema Nacional de Qualificações, adotou como referência o Catálogo Nacional de Qualificações, tanto para os dispositivos de reconhecimento como para os dispositivos de formação.

Em 2007, com base no Sistema Nacional de Qualificações, o dispositivo de RVCC foi reconhecido como uma das modalidades de qualificação possíveis, tanto para a conclusão de um ciclo de escolaridade ou de uma certificação profissional, como para a obtenção de um nível de qualificação – percursos de dupla certificação. Nesse mesmo ano os dispositivos de RVCC, através dos CNO, começaram a intervir na realização de diagnóstico e encaminhamento dos candidatos – adultos com mais de 18 anos de idade sem o ensino básico ou secundário completo e/ou uma certificação profissional, para os vários percursos de qualificação possíveis (Gomes & Simões, 2007).

Importa referir ainda que as parcerias locais são pertinentes, pois constituem um aspeto fundamental para a dinâmica do CNO e devem envolver cedências de vária ordem com espaços, equipamentos, recursos humanos, apoios à divulgação da atividade do centro, entre outros. Estas parcerias, na maioria dos casos, funcionam de forma mista e integrada, através da assinatura de protocolos de cooperação, entre os diversos parceiros (Nico, 2009:228).

Além disso, esta situação já se encontrava prevista, aquando do chamado “Livro Branco da Educação de Adultos<sup>18</sup>”, no qual podemos destacar dois aspetos: primeiro a continuidade – desenvolvimento pessoal, cultural e económico, atualização e reconversão e participação social; segundo a inovação – a conceção de distrito educativo associado aos agentes institucionais e sociais. Posteriormente, as linhas orientadoras da Cimeira de Lisboa<sup>19</sup> em 2000, preconizaram o desenvolvimento do crescimento económico, o aumento da competitividade, o reforço do emprego e a promoção da coesão social, na qual reside uma das principais riquezas da União Europeia (UE), ‘o ouro cinzento’, ou seja, o conhecimento, a inteligência e a criatividade, “daí a necessidade de a União definir um objetivo estratégico claro e aprovar um programa estimulante para criar infraestruturas de conhecimento, fomentar a inovação e a reforma económica e modernizar os sistemas de previdência social e de ensino” Rodrigues [2000:215 cit. por Moreira (2008:16)].

---

<sup>18</sup> Publicado pela Comissão Europeia em 1995.

<sup>19</sup> Chefes de Estado e de Governo dos Quinze reuniram-se em Lisboa.

## 1.5. Os desafios da Aprendizagem ao Longo da Vida na sociedade contemporânea

“Sinto-me nascido a cada momento. Para a eterna novidade do Mundo...”

(Fernando Pessoa, s/d)

Nos últimos trinta anos do século XX, emergiu um novo paradigma de educação de adultos: a Aprendizagem ao Longo da Vida. Esta não seria uma expressão técnico-legal, mas um termo cultural que anunciava um novo paradigma, afigurando-se uma mudança de significado – educação *versus* aprendizagem individualizada. Porém, à primeira vista, parece situar-se na linha de continuidade do movimento da educação permanente.

Na década de vinte do século XIX, Yeaxlee<sup>20</sup> defendia uma “educação muito mais ampla e completa ao longo da vida”, segundo o relatório que elaborou em 1919. Este processo referia que a aprendizagem estava integrada nas experiências de vida, quer horizontal, quer verticalmente, abrindo, assim, caminho para o conceito de aprendizagens formais, não formais e informais.

No entanto, Canário (2008) nega a continuidade entre o movimento da educação permanente e a aprendizagem ao longo da vida, procurando demonstrar a rutura existente entre as duas conceções. “De facto, se a justificação da ‘educação permanente’ era de ordem eminentemente política e filosófica, a argumentação que fundamenta a ‘aprendizagem ao longo da vida’ é de natureza inteiramente diversa e tem como base três grandes categorias de argumentos que remetem para a evolução tecnológica, para a eficácia produtiva e para a coesão social” Canário [2003:193 cit. por Moreira (2008:29)].

Segundo Simões [s/d cit. por Gonçalves (2010:85)], o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida surge nas décadas de sessenta e setenta do século passado, sob a designação de Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida. As suas origens, contudo, são bem mais anteriores. Simões encontra os princípios subjacentes à Educação Permanente em diversos momentos históricos, desde a Antiguidade Clássica, com a cidade ideal de Platão, onde se pretendia que “todo o cidadão se pudesse educar, em todos os aspetos, ao longo de toda a vida” (1979:200) até à literatura utópica dos séculos XV e XVI, com as obras, “A utopia de Thomas More, e a “Cidade do Sol”, de Tommaso Campanella.

O termo Aprendizagem ao Longo da Vida ou Educação Permanente começou a integrar as políticas nacionais e internacionais, nas quais um dos desafios é garantir a educação do

---

<sup>20</sup> Escreveu o primeiro livro de “Educação ao Longo da Vida, 1929”, inspirando-se na obra de Lindeman e outros investigadores. Foi uma figura importante na obtenção do reconhecimento para a Educação de Adultos no Reino Unido.

maior número de pessoas, visto que à Educação de Adultos cabe preservar a identidade cultural dos seres humanos no seu meio e, simultaneamente, formar sujeitos capazes de competir no mercado de trabalho, em constante transformação.

Em 1972, a UNESCO adotou o termo ALV uma vez que perspetivou tempos de incerteza e mudança, sendo, assim, necessário preparar as pessoas e adequá-las aos novos padrões de vida e das exigências no mundo do trabalho. O conceito de ALV é atribuído à UNESCO, no âmbito do Ano Internacional das Nações Unidas consagrado à Educação, em 1970. Após algumas incertezas e divergências nas políticas educativas, nos anos 90, retomou-se o discurso sobre a ALV contendo muitos dos elementos pelos quais os primeiros educadores se debateram. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) viu a educação ao longo da vida como um meio de desenvolvimento pessoal, de reforço dos valores democráticos, de cultivar a vida em comunidade, de manter a coesão social, entre outros. Muitos foram os esforços de países e organizações para alterar o novo paradigma da ALV, no que respeito ao reconhecimento, valorização da educação não formal e das aprendizagens adquiridas em contextos não formais e informais.

Segundo Pinto (2007:33) “são as alterações económicas, sociais e culturais catapultadas pelas mutações da segunda metade do século XX, que originam novos contextos e necessidades educativos. Estas mutações são rápidas, e as novas necessidades emergentes exigem propostas educativas mais velozes que as dinâmicas intergeracionais”. Como respostas a estes desenvolvimentos, instala-se a afirmação da aprendizagem ao longo da vida e a consciência de que os adultos são um grupo prioritário em termos de intervenção educativa”.

O mesmo autor cit. Cavaco (2002:33) refere que “a capacidade de aprender através da experiência reveste-se de uma importância capital «numa sociedade que coloca o ênfase na educação permanente dos seus membros e que espera que continuem a aprender ao longo de toda a vida» Landry [1989:13 cit. por Pinto (2007:33)], surgindo assim a valorização das modalidades educativas não-formal e informal, como complementares da educação formal”.

O Relatório Faure (1972), na linha de persecução da Educação ao Longo da Vida, foi considerado o melhor documento apresentado até à data. Este documento defendia quatro adventos: i) a existência de uma comunidade internacional com a finalidade de promover a solidariedade e a unidade; ii) a liberdade de cada ser humano para edificar o seu próprio futuro; iii) o desenvolvimento com a finalidade da expansão integral das pessoas; iv) a educação como formadora das pessoas, cuja finalidade seja uma constante evolução.

Além disso, uma das grandes contribuições desse Relatório refere-se à educação permanente e às cidades educativas. No Relatório refere-se o seguinte:

“A partir de agora, a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. A ideia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapasse os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos”.

Neste desígnio, em 1996, Delors considerou que a educação ao longo de toda vida se baseava em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. O Relatório Delors alerta para um dos fenómenos que surgiu no século XX, as sociedades da informação. Assim, cabe aos sistemas educativos responder aos desafios que se impõem com as transformações na tecnologia, por meio de um “enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo” (UNESCO, 1999:68).

A este propósito importa referir o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI que nos diz que “O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender”.

A Comissão Europeia (2000), no Memorando de ALV, indica a necessidade do reconhecimento de três âmbitos de aprendizagem e acrescenta ao desígnio da aprendizagem “lifelong”, um outro, o da aprendizagem “lifewide”, abrangendo o paradigma da ALV na articulação permanente entre estas duas dimensões.

Merriam *et al.* [2007 cit. por Gonçalves (2010)] refere três forças que têm influenciado a sociedade em geral e a educação de adultos em particular: os fatores demográficos, a globalização e o desenvolvimento tecnológico. As mudanças demográficas, caracterizadas pelo duplo envelhecimento e pelo aumento da esperança média de vida, conduzem ao aumento do número de adultos, nomeadamente os de idade avançada, que estão predispostos

para aprender, após a reforma. A globalização, que é um processo económico mas também uma questão cultural, aproxima as pessoas e permite a integração de culturas, tornando o público da educação de adultos, cada vez mais diversificado. Por fim, as mudanças tecnológicas acarretaram grandes alterações nos locais de trabalho e na vida diária, “obrigando” as pessoas a uma constante aprendizagem.

Perante esta conjuntura, as pessoas devem ser capazes de (re)direcionar os seus percursos de aprendizagem, em detrimento da “obrigatoriedade”, previamente, definida por entidades e/ou profissionais da área da qualificação/formação. Deste modo, será necessário articular a oferta de aprendizagens e, simultaneamente, as práticas conducentes à motivação pessoal para que os adultos aprendam, se revejam e identifiquem com os percursos traçados, se responsabilizem e se disponibilizem para diferentes oportunidades de ALV. “Implica isto, simplesmente, que os sistemas de educação e formação deverão adaptar-se às necessidades e exigências individuais e não o contrário” (Comissão Europeia, 2000:9).

A necessidade da educação ao longo da vida justifica-se com o progresso científico e tecnológico, com a transformação dos processos de produção e a exigência de uma maior competitividade entre as empresas, no qual os saberes, as habilidades e as competências adquiridos se tornam rapidamente desajustada no mercado de trabalho, o que exige, constantemente, formação e reciclagem. Contudo, promover a educação ao longo da vida requer pensar os contextos rural e urbano, onde a educação/formação acontece, pois, por si só, a escola não pode, nem deve prover todas as necessidades educativas do ser humano.

Nesta perspetiva, a política educativa no século XXI assenta no novo paradigma da aprendizagem ao longo da vida, no qual se potenciam os desenhos educativos formais, não formais e informais. Isto, porque a educação de adultos não abrange só este escalão etário, mas também os adultos mais jovens e os idosos. De realçar, ainda, a importância da generalização da educação para todas as pessoas, uma vez que poderão encontrar oportunidades e percursos de aprendizagem e desenvolvimento que fortaleçam a sua trajetória de vida. Assim, a flexibilização e a articulação dos sistemas de ensino deverão garantir uma educação, de modo a que as pessoas adquiram competências para o futuro, de forma sustentável e que as gerações vindouras encontrem na educação os alicerces de uma sociedade ética, equitativa e solidária.

Atualmente e dado a diversidade de meios, os desafios colocados à sociedade contemporânea são de várias ordens, como por exemplo: i) a diferenciação de perfis individuais – características, motivações e expectativas; ii) as modalidades de educação e formação disponíveis em cada local/região; iii) a forma de gerir a diversidade de contextos de

aprendizagem – visto que não é possível imaginar uma situação ou um contexto social em que não ocorram inúmeros processos de aprendizagem; iv) considerar as competências básicas na sociedade do conhecimento, da globalização e da perspectiva europeia de ALV.

Segundo Osorio (2003), “as mudanças tecnológicas, bem como as transformações socio laborais, tornaram atuais, se bem que com outra linguagem, as velhas teorias do «capital humano», hoje transformadas em exigências de «formação contínua» ou de «formação ocupacional», uma vez que o mercado de trabalho exige mão-de-obra não só qualificada, como também em constante atualização e reciclagem, para que se adapte às mudanças rápidas que se produzem em todos os domínios”.

O paradigma da ALV, defendido pela OCDE, foi retomado nos anos 90, enquanto conceito político estratégico para o desenvolvimento dos países industrializados e pela influência da OCDE. Segundo Lima (2003) "o protagonismo conceptual e a apologia atualmente registados pelas ideias de formação ao longo da vida e, especialmente, de aprendizagem ao longo da vida, não têm precedentes na história das políticas educativas e, em geral, das políticas sociais". A aprendizagem ao longo da vida abarca todos os diferentes espaços e tempos da vida do indivíduo, significa, (re)alargar o âmbito dos conceitos de educação, aprendizagem e formação, reconhecendo a relevância de espaços e tempos educativos que estão para além dos locais e tempos escolares.

Em 2000, conforme directrizes emanadas da Cimeira de Lisboa, todos as pessoas, numa sociedade aprendente, deveriam ser encorajados a desenvolver um projeto pessoal e profissional, com base numa avaliação regular de competências e em serviços de aconselhamento eficazes, com a necessária atualização de um portefólio de competências, pois a natureza das mudanças atuais (imprevisibilidade e incerteza dos mercados, a universalidade e polivalência, as novas competências e a individualização), estão associadas ao desencontro entre as expectativas que são colocadas aos adultos e jovens sobre os sistemas de ensino e formação e o mercado de trabalho/empresas, uma vez que os sistemas educativos funcionam em tempos mais longos e profundos, enquanto as empresas decidem e atuam em curto tempo.

Sobre este assunto Nóvoa (2005) referiu que a UE iniciou a sua influência nas políticas educativas, o que se traduziu em programas de ação e intervenção com o objectivo de direccionar as políticas educativas dos estados membros. Contudo, esta influência começou, aquando do Tratado de Maastricht em 1992, com a produção de documentos (livros verde e branco e declarações de compromisso), que acabaram por influenciar alguns Estados-Membros nas suas políticas de educação e formação.

Os desafios da ALV são, presentemente, uma das partes mais importantes da agenda política da UE, a par da falta de emprego. Assim, a agenda europeia concentra esforços em iniciativas e movimentos que visam a criação de um mercado Europeu único de educação e formação, a reformulação dos sistemas de educação e formação, a individualização e procura de ambientes de educação e formação, na medida em que se aproximam da institucionalização do *Europass*, no contexto do *Processo de Copenhaga* (2001/2002), que foi discutido como um caso da política europeia de educação e formação e das suas implicações para a articulação entre educação e trabalho.

Passados três séculos da revolução industrial o trabalho passou a assumir um carácter iminentemente intelectual, em virtude do desenvolvimento da informação e, posteriormente, do conhecimento. Deste modo, debatemo-nos com dois paradigmas de aprendizagem – a transmissão da informação anterior ao anos 80 (século XIX) e outro novo de apropriação do conhecimento. A aprendizagem ao longo da vida caminhará para o desenvolvimento e integração de sistemas inovadores, de novas teorias e formas de avaliação, o que se traduzirá num hábito a que as pessoas terão de se habituar num mundo cada vez mais globalizado.

Neste quadro de referência, atualmente, em Portugal, as políticas educativas da educação de jovens e adultos estão a ser redirecionadas ganhando “nova roupagem” (Nico, 2009:34), o paradigma da ALV regressou e, neste contexto, pode-se perguntar: como se vai organizar a educação/qualificação/formação de jovens adultos, de adultos e de idosos? E o mundo e a vida das pessoas como vão responder a estes desafios? Qual o ponto de partida e de chegada? O mundo é cada vez mais uma aldeia global, onde os seres humanos e as organizações interagem a cada momento, mas cada pessoa tem diferentes perspectivas do “seu” mundo, pois transporta consigo a sua ORIGEM – a formação, a cultura, a capacidade de reconhecer o mundo e agir sobre ele, nas suas relações sociais.

Pelas situações acima enumeradas, podemos deduzir que a tarefa não será simples, mas Darwin referiu que “...a evolução dos seres ocorre devido aos fatores de variabilidade, hereditariedade e luta pela sobrevivência, o que torna uma espécie mais apta para continuar a aventura da vida, onde não é a mais forte e mais inteligente quem sobrevive, mas a que constitui mais qualificadas condições de adaptabilidade às mudanças que ocorrem, referência sedutora em processos de formação.”

O desafio da educação será a construção de condições que possibilitem as parcerias e o diálogo para o desenvolvimento e a sustentabilidade de projetos necessários à vida das pessoas. Deste modo, o projeto Going LLL, da UCP, em parceria com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, enquadra-se no desafio acima referido. Por outro

lado, não se circunscreve unicamente à educação e formação de adultos, mas abrange verticalmente o ser humano, nas suas múltiplas formas de educação – formal, não formal e informal – abordagem sistémica da educação<sup>21</sup>.

Ainda, continuando na linha dos desafios devemos considerar o *e-Learning*, *b-Learning* e outros modelos de educação/formação, associados às novas tecnologias da informação e comunicação, que emergiram nas últimas décadas do século XX, o que permitiu maior mobilidade, autonomia e responsabilidade individual. Assim, estes meios surgem como forma de aprendizagem *online*, em qualquer lugar e a qualquer hora, centrada na pessoa e no seu próprio ritmo. Esta forma de aprendizagem evoluiu para o *b-Learning* e, mais recentemente, surgiram outras modalidades, relacionadas entre si – o *m-Learning* (*mobile learning*) – aprendizagem móvel e o *u-Learning* (*ubiquitous learning*) – aprendizagem ubíqua.

A partir do momento em que se difunde na política e na economia a retórica do "*lifelong learning/education*", instala-se, concomitantemente, algum sincretismo no *campo* educativo, com particular acuidade na significação do conceito de educação, "sendo [este] progressivamente substituído pelo conceito de aprendizagem ao longo da vida e pelos seus derivados — qualificações, competências, habilidades" (Lima, 2009:8).

Algumas destas aprendizagens estão relacionadas com as novas formas de trabalho – polivalência, flexibilidade, mobilidade, entre outras – e posicionam as pessoas no mercado de trabalho de diferentes formas, por este facto as organização/empresas visam desenvolver um quadro de aprendizagens organizacionais e, neste âmbito, o *e-Learning* tornou-se um poderoso meio de capital intelectual intra-organizações, contribuindo para a gestão do conhecimento e potenciando a construção de capital humano.

Em suma, aprender durante toda a vida, “é a chave que abre as portas do século XXI e, bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é condição para o domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana” (UNESCO, 1999:103-104). Deste modo, a educação e a formação ao longo da vida constituem um requisito fundamental para a empregabilidade<sup>22</sup> e para a competitividade económica. As competências adquiridas – não se restringem só à educação e à formação, mas também às atitudes comportamentais (respeito, empenho, etc.), que permitem à pessoa manter um emprego

---

<sup>21</sup> Pode ser definida como uma orientação teórico-prática que se resume aos processos de interação e comunicação entre os intervenientes de um determinado sistema educacional e também sobre a natureza e as dinâmicas individuais, como: as competências, os modelos e as estratégias do educador, ou as capacidades, motivações, estratégias cognitivas do educando.

<sup>22</sup> Empregabilidade é considerada como a capacidade do trabalhador aceder a um emprego desejável, mantê-lo e ter acesso a um novo emprego de qualidade se necessário, ou se para isso tiver adquirido formação/qualificação.

adequado às suas competências e, em caso de necessidade, transitar com maior facilidade entre empregos.

## **Capítulo 2**

# **As Estruturas e o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) em Portugal**

## **Capítulo 2 | As Estruturas e o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) em Portugal**

O aumento do conhecimento é como uma esfera dilatando-se no espaço: quanto maior a nossa compreensão, maior o nosso contato com o desconhecido.

(Blaise Pascal, s/d)

No presente capítulo, pretendemos abordar a génese do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Portugal. Ainda nos propomos identificar e caracterizar os dispositivos criados em Portugal, nomeadamente os ex-Centros de RVCC que, mais tarde, deram origem aos Centros Novas Oportunidades, assim como os referenciais de competências-chave utilizados no âmbito do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (adiante designado por RVCC).

No final do capítulo, apresentamos algumas potencialidades e debilidades do processo de RVCC.

### **2.1. Génese do Sistema Nacional de RVCC**

Antes de iniciarmos a “viagem” ao processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências em Portugal, cabe-nos aqui fazer uma sinopse do modo como surgiu no contexto internacional.

O modelo emerge a partir de duas perspetivas teóricas, frequentemente, utilizadas em separado – uma mais humanista, de carácter individualizado e contextualizado, apoiando-se em aspetos de intervenção mais tolerantes e circunscritos, e outra mais funcionalista que olha para a ordem institucional, como meio capaz de produzir resultados alargados.

O dispositivo de reconhecimento dos adquiridos experienciais teve a sua origem nos Estados Unidos, no período após a II Guerra Mundial, e deveu-se ao facto dos militares do pós-guerra exigirem ver reconhecidas as suas competências e experiências e, posteriormente, serem integrados na sociedade civil. Apesar de este processo ser único no seu género, uma vez que foi reivindicado pelos próprios, verificámos que noutros países foram criados dispositivos semelhantes, como o processo de RVCC, em Portugal, visto que o adulto tem um papel ativo ao dirigir-se às instituições que podem reconhecer e validar as competências adquiridas ao longo da vida.

Em Portugal, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências baseia-se no balanço de competências e na narrativa autobiográfica, que é um modelo inspirado no exemplo francês de “*bilan de compétence*”. No nosso país, o corpo teórico destes dispositivos começa a construir-se na década de 90 e os primeiros Centros de RVCC implementaram-se em 2000, a título experimental, tendo por base um novo paradigma no domínio da educação e formação de adultos em Portugal. Deste modo, podemos considerar dois pressupostos no processo de RVCC: o primeiro assenta no que são as competências e os saberes exigidos aos trabalhadores e quais são as suas qualificações certificadas; o segundo, o reconhecimento de que as aprendizagens são feitas por processos de educação formal, não formal e informal, uma vez que as aprendizagens acontecem em diversos contextos, como a família, os amigos, o clube, entre outros, o que proporciona a aquisição de competências, conhecimentos e saberes.

Como já foi mencionado, surgiram em Portugal no ano de 2000, os primeiros Centros RVCC, atualmente designados por Centros Novas Oportunidades (CNO). Estes centros, através do processo de RVCC, procuram vencer os atrasos estruturais da sociedade portuguesa em termos de escolarização, literacia e qualificação, uma vez que existem níveis de escolarização muito baixos em relação aos padrões europeus. Os dados mais recentes revelam uma evolução positiva face escolarização, embora essa melhoria advenha dos escalões etários mais jovens. Ainda a referir que os adultos aprendem nos mais diversificados contextos, particularmente, os não formais e os informais, estas aprendizagens constituem um repositório, do qual o adulto se serve quando se propõe realizar um processo de RVCC.

Segundo Canário (2003:112) “a prática do reconhecimento de adquiridos experienciais tem como fundamento não apenas, nem sobretudo, a cumulatividade das experiências vividas, mas a capacidade do sujeito para as tirar e reelaborar, integrando-as como saberes suscetíveis de serem transferidos para outras situações, integrando-as na unidade global que representa o processo de autoconstrução da pessoa.”

O conceito de aprendizagem experiencial é defendido por vários autores – Kolb, Pineau, Knowles, Freire e outros – como um processo dinâmico de aquisição de saberes e competências, obedecendo à conjugação dos saberes já detidos com a integração dos novos saberes, visto que estes saberes desenvolvem-se ao longo de toda a vida, numa diversidade de contextos – sociais, familiares, profissionais, associativos, lazer, etc.

Neste contexto, são utilizadas diversos processos, técnicas e metodologias, onde a finalidade é reconhecer, validar e certificar competências. Estas práticas encontram-se

associadas às técnicas utilizadas no recrutamento de pessoas, por partes dos recursos humanos, das empresas de gestão – a técnica de balanço de competências.

Importa referir o conceito de competência que, de acordo com vários autores, tem uma origem polissémica, sendo a sua definição reajustada conforme a área disciplinar em que é aplicada. Para este estudo, parecer-nos relevante apresentar o conceito de competência defendida por Le Boterf (1995) que situa a competência numa encruzilhada, com três eixos formados pela pessoa, a sua biografia e a socialização – pela sua formação educacional e pela sua experiência profissional. A competência é o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas a montante pela aprendizagem e formação e a jusante pelo sistema de avaliação. Segundo aquele autor, a competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades, num determinado contexto.

Como nos diz Cavaco (2007:27), o processo de reconhecimento e validação de competências, tanto é complexo para os adultos, como para as equipas pedagógicas que os acompanham. A complexidade do processo está bastante ligada ao próprio conceito de competência, uma vez que é inerente à competência a sua dimensão de capacidade de mobilizar um conjunto de saberes (saber, saber-fazer, saber-ser) para resolver problemas que surgem no quotidiano e num determinado contexto, portanto as competências são algo que se observam/demonstram na ação, “a competência não existe *per se*, está ligada a uma ação concreta e associada a um contexto específico”.

Por último, há que mencionar que, ao longo do processo de RVCC, ocorrem aprendizagens, e desenvolvem-se competências e, ainda, se podem reformular ou direcionar projetos de vida. Deste modo, trata-se de uma educação que visa a aquisição de valores e princípios que permitam lidar com os novos desafios da sociedade contemporânea; que pretende contribuir para a promoção de uma lógica crítica, autocrítica e reflexiva e para a obtenção e partilha de uma vida mais digna, onde o respeito pelos valores de solidariedade, equidade e ética sejam preponderantes, quotidianamente.

## **2.2. Desígnio dos Centros Novas Oportunidades (CNO)**

O Centro Novas Oportunidades funciona como “porta de entrada” para todos os que procuram uma oportunidade de qualificação e segue os seguintes princípios orientadores, contidos na Carta de Qualidade dos CNO: i) Abertura e Flexibilidade; ii) Confidencialidade e Orientação para os Resultados; iii) Rigor e Eficiência; iv) Responsabilidade e Autonomia

(Gomes & Simões, 2007). Deste modo, o CNO tornou-se uma segunda oportunidade para os adultos regressarem à escola e descobriram “múltiplas saídas” para a sua qualificação/requalificação, privilegiando o encaminhamento dos adultos para a formação externa ou para processo de RVCC. Esta medida teve repercussão na generalidade da população adulta com baixas qualificações.

Estes centros têm como objetivos o encaminhamento para ofertas de educação e formação que melhor se adequem ao perfil, às necessidades, às motivações e às expectativas dos adultos; o reconhecimento, a validação e a certificação de competências adquiridas ao longo da vida para efeitos de obtenção de um nível de escolaridade e de qualificação; reduzir o défice de qualificação escolar e profissional e contribuir para a eliminação da subcertificação existente em Portugal, através do reforço da educação e formação ao longo da vida.

A sua missão é assumir-se como agente central na resposta ao desafio da qualificação de adultos, consagrado na Iniciativa Novas Oportunidades, tendo como objetivo assegurar aos cidadãos, maiores de 18 anos, uma oportunidade de qualificação e de certificação, de nível básico ou secundário, adequada ao seu perfil e necessidades. Por outro lado, visa a promoção de novos processos de aprendizagem, de formação e de certificação, dos adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional, assegurando a aprendizagem ao longo da vida e contribuindo para o desenvolvimento, crescimento e evolução do ser humano.

Podemos considerar como etapas do processo de RVCC a inscrição do adulto, o acolhimento e a informação, o levantamento das suas expectativas e interesses, a reflexão da sua história de vida, os seus saberes e potencialidades, a avaliação das competências, a síntese das suas atividades mais significativas e o ajuste dos projetos e da formação adequada.

O CNO deve ter como diretriz a abertura e a flexibilidade enquanto “porta de entrada” para todos os adultos que procuram uma oportunidade de qualificação e formação, assegurando a confidencialidade dos dados prestados pelo adulto, resultado do processo desenvolvido no CNO. Também deve estar orientado para os resultados assegurando uma efetiva concretização, em tempo útil, da resposta às necessidades de qualificação e certificação do público-alvo e deve assumir uma posição de rigor e eficiência no desenvolvimento de todos os processos de qualificação e certificação, bem como na gestão do CNO. Deve, ainda, adotar uma postura de responsabilidade e autonomia para desenvolver boas práticas ao cooperar com as estruturas da administração central, regional, local e outras instituições parceiras, através da criação de redes de aprendizagem.

“Os Centros Novas Oportunidades são promovidos por entidades formadoras, públicas e privadas, como escolas públicas, escolas profissionais, centros de formação profissional de gestão direta e participada do IEFP, I.P., associações empresariais, associações de desenvolvimento local e regional, empresas, autarquias, entre outras” (Iniciativa Novas Oportunidades, 2010).

A efetivação do dispositivo de RVCC, através das estruturas do CNO, tem como finalidade permitir aos adultos reconhecer, valorizar, partilhar e reformular o seu projeto de vida e, simultaneamente, reposicionarem-se em percursos e em futuros projectos, que possibilitem desenvolver as dimensões: pessoal, profissional e social, numa perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Em suma, observemos os percursos de educação e formação de jovens e adultos nos ex-Centros de RVC (figura 1) e, posteriormente no CNO (figura 2), sendo possível analisar as alterações daí decorrentes (Nico, 2009:234).

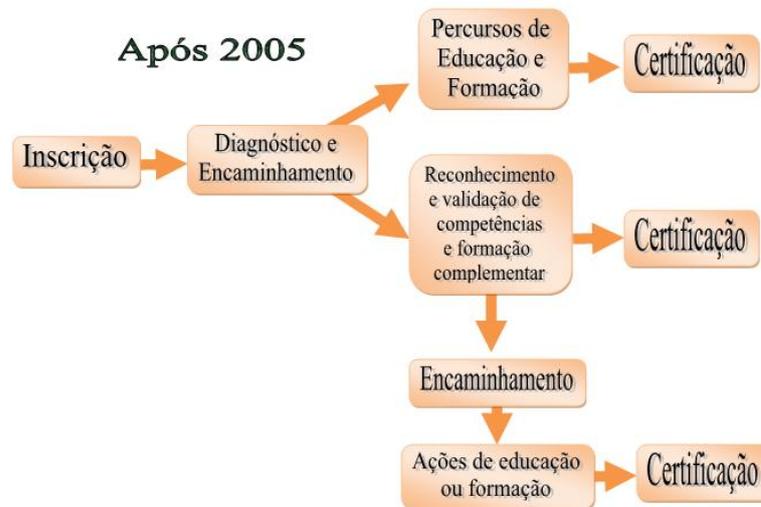
**Figura 1 - Percurso possível num ex-Centro de RVCC**



Fonte: Adaptação de Nico, L. (2009)

Como refere Nico (2009) através da análise das figuras, observamos algumas mudanças significativas que originaram o aparecimento de novos atores na equipa técnica-pedagógica, como foi o caso do Técnico Diagnóstico e Encaminhamento.

Figura 2 - Percurso possível num CNO



Fonte: Adaptação de Nico, L. (2009)

Os técnicos de diagnóstico e encaminhamento viriam a ter um importante papel neste processo, porque o Diagnóstico permite a realização de uma análise do perfil do adulto – recorrendo, designadamente, a sessões de esclarecimento, a análise curricular, a entrevistas individuais e coletivas ou a outras estratégias adequadas. Em relação ao Encaminhamento como refere Nico (2009:235) “a noção de encaminhamento apresenta-se em dois momentos significativos: no início e após a inscrição, identificando as melhores respostas disponíveis, face à análise efetuada e ao conjunto das ofertas de educação e formação existentes a nível local ou regional”.

### 2.3. Referenciais de Competências-Chave

Os referenciais encontram-se definidos por nível de ensino e componente de educação-formação no Catálogo Nacional de Qualificações<sup>23</sup>. As equipas técnico-pedagógicas têm de garantir a individualização do método e, simultaneamente, desenvolver os processos de RVCC baseado nos referenciais.

O processo de RVCC assenta em Referenciais de Competências-Chave, concebidos especificamente para a educação e formação de adultos, existindo um para o Nível Básico e outro para o Nível Secundário. A metodologia utilizada baseia-se no Balanço de Competências e Abordagem Autobiográfica e, conseqüentemente, na construção de Dossier Pessoal – nível básico ou de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) – nível secundário. Durante o seu percurso o adulto tem, ainda, a possibilidade de frequentar Formação Complementar (Gomes & Simões, 2007).

<sup>23</sup> <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>, consultado a 23 de Março de 2012.

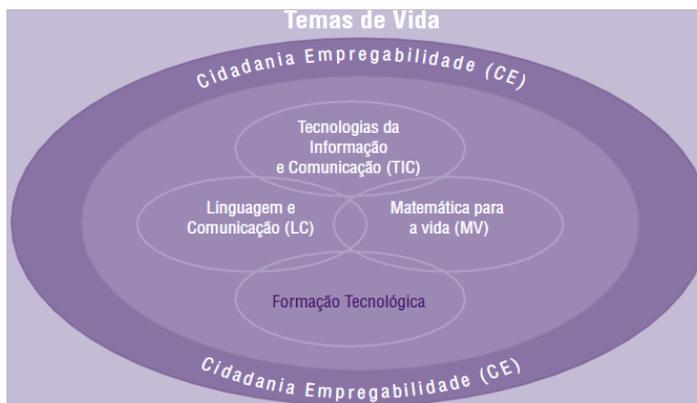
Os princípios orientadores do referencial de competências-chave são a adequação e a relevância – valorização das aprendizagens significativas para o projecto de vida de cada adulto; a abertura e flexibilidade – adaptação do RVCC ao indivíduo/grupo/experiências; a articulação e complexidade – atividades integradoras e transversais Gomes [2006:20-21 cit. por Nico (2009:219)].

Conforme publicação da ANEFA do referencial de competências-chave do nível básico (2002:5): “Segundo os seus autores, este referencial, que se insere num quadro conceptual mais vasto de educação e formação ao longo da vida, foi concebido como um instrumento devidamente fundamentado, coerente e válido para a reflexão, para a tomada de decisões e para a avaliação da educação e formação de adultos em Portugal, podendo vir a desempenhar a tripla função de: i) quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências de vida; ii) base para o ‘desenho curricular’ de educação e formação de adultos assente em competências-chave; iii) guia para a conceção da formação de agentes de educação e formação de adultos.”

O processo de RVCC de nível Básico destina-se a indivíduos com 18 anos ou mais de idade, empregados/ativos ou desempregados, que não tenham frequentado ou concluído o 4º, 6º e 9º ano de escolaridade e que pretendam reconhecer, validar e certificar os conhecimentos e competências adquiridos ao longo da vida. A definição deste referencial tem uma tripla função de servir: i) como quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências de vida; ii) como base para o "desenho curricular" de educação e formação de adultos assente em competências-chave; iii) como guia para a conceção da formação de agentes de EFA, pois parece-nos uma prioridade central da política educativa, de forma a possuir um instrumento devidamente fundamentado, coerente e válido para a reflexão, para a tomada de decisões e para a avaliação da educação e formação de adultos em Portugal (Alonso, L. *et al* 2001).

Cada módulo/área de competência organiza-se em três níveis: i) a fundamentação; ii) as unidades de competência; iii) os critérios de evidência essenciais; iv) as sugestões de atividades contextualizadas nos temas de vida. As áreas nucleares são constituídas pelas seguintes temáticas: Tecnologias da Informação e Comunicação; Matemática para a Vida; Linguagem e Comunicação; Língua Estrangeira; Cidadania e Empregabilidade e uma área transversal – “TEMAS DA VIDA” (figura 3).

**Figura 3 – Desenho do Referencial Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Básico**



Fonte: Agência Nacional para a Qualificação, 2007

No referencial do nível secundário a noção de competência-chave adotada é a definida pela Comissão Europeia: “um conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego” Comissão Europeia [2004 cit. por DGFV (2006)].

O referencial, entendido como um documento de referência, deve ajustar-se a cada adulto e a cada grupo nos seus contextos de vida, valorizando e reconhecendo as aprendizagens pessoais significativas para o projecto de vida de cada indivíduo. Este deve ser orientado e organizado de modo a facilitar os processos de reconhecimento e validação das aprendizagens e os de formação, pois só assim se tornará um instrumento relevante e significativo para a mudança pessoal e social do adulto.

Os pressupostos na base do referencial de nível secundário são os seguintes:

i) Aprender ao longo da vida – o conceito de *aprendizagem ao longo da vida* tal como nos foi proposto em 1996, pela UNESCO e, posteriormente, pela Comissão Europeia (2000), reconhece que todos os contextos podem ser de aprendizagem e acentuam a necessidade de considerar três eixos interligados – as *aprendizagens formais*, adquiridas nos sistemas institucionais de educação e formação – as *aprendizagens não formais*, produto de outras atividades de formação não institucionais, como algumas de carácter profissional – e as *aprendizagens informais*, decorrentes das atividades da vida quotidiana, relacionadas com o trabalho, a família, o lazer, entre outras.

Este processo de aprendizagem integra a cidadania ativa, o desenvolvimento individual e a inclusão social focando a dimensão do emprego e do trabalho, a dimensão social, histórica, cultural, política e emocional dos indivíduos, como atores principais desse

processo. *Aprender ao longo da vida* é visto como explicar, entender, conhecer e conviver com vários modos, estilos, artes, técnicas e destrezas/habilidades ao longo da vida;

ii) Saberes, competência e aprendizagem – o aprender constitui parte integrante da vida do dia-a-dia e desenrola-se em contexto real como parte integrante de participação na vida social. “O processo de aprendizagem, ao consistir na reflexão, no aprofundamento e na conceptualização dos adquiridos da experiência na interação com os outros, com quem partilhamos situações e experiências de vida, esbate e desconstrói a polarização entre contextos de aprendizagens formais e informais” (Wenger, 1998). O conceito de aprendente, sendo uma variável fundamental no processo de aprendizagem dos adultos, compreende várias dimensões de saberes: teóricos, processuais, práticos e saber-fazer.

Assim, a avaliação que o adulto faz da sua aprendizagem é interdependente do sentimento de auto eficácia/eficiência/estima e relaciona-se com o conceito que o indivíduo tem de si – como ser autónomo – a partir das suas experiências, enquanto indivíduo em permanente actualização. Portanto, o interesse em aprender relaciona-se com a sua participação social e, por fim, com a sua capacidade de interiorização dos problemas. Hoje, é preciso ter em conta que as sociedades assentam em componentes de saber que se traduzem em competências-chave, desenvolvendo processos de natureza inclusiva que as distinguem de modelos sociais anteriores, mas, por outro lado, os riscos de exclusão surgem e estruturam-se a partir de elementos processuais de decifração de saberes com formas muito mais volúveis, por exemplo, as dimensões processuais de exclusão social como a literexclusão e a infoexclusão;

iii) Reconhecer e validar competências – o processo de identificar, reconhecer e atribuir valor às competências do adulto não é um processo objetivo e neutro, ele é parte integrante e ativa do processo de estruturação social. Por isso, estamos a trabalhar com noções de aprendizagem e de competência que se interliguem, permitam, encorajem e considerem o reconhecimento de competências, através de abordagens de natureza interpretativa, e que envolvam uma recolha de dados qualitativos – por exemplo, através da observação, construção e análise de narrativas autobiográficas, elaboração de portefólios reflexivos, etc. Neste processo, o enfoque central é o adulto, este é um processo intra e inter-relacional, cujo sentido se encontra associado – ao reconhecimento pessoal ou "por si" e/ou "para si" e ao reconhecimento de si para si próprio, sobre as suas aprendizagens.

Os três principais vetores do referencial de nível secundário assentam num quadro orientador e estruturador para o reconhecimento das competências adquiridas, por via da educação formal não completa ou da educação não formal e da experiência de vida do adulto;

num dispositivo base para o "desenho curricular" de percursos de educação e formação de adultos assentes em competências-chave; no guia para a formação de técnicos de RVC e formadores dos Centros Novas Oportunidades. O referencial é entendido como um quadro orientador, não deve significar que se uniformizem as práticas de reconhecimento e validação ou de formação, que se pretendem as mais diversificadas, personalizadas e contextualizadas. Este deve promover a autonomia, a participação e o diálogo entre todos os intervenientes no processo – os profissionais de reconhecimento, formadores, avaliadores, adultos em processo de reconhecimento/formação, entre outros – a partir de uma linguagem comum e de um enquadramento teórico explícito e partilhado que permita a sua discussão e avaliação.

Quanto às áreas de competências-chave do nível secundário, consideram-se as seguintes (Gomes, M. *et al*, 2006):

i) Cidadania e Profissionalidade – onde se pretende evidenciar, reconhecer e certificar competências-chave da e na cidadania democrática resultado da aprendizagem reflexiva e/ou da (re)atribuição de sentido à experiência e ao conhecimento prévio. Elegem-se para tal duas perspetivas fundamentais, mas profundamente interligadas: a cidadania e a profissionalidade.

Neste contexto, todos os que partilham vivências democráticas, através da aprendizagem reflexiva da cidadania democrática e da sua prática comunitária, apelam ao pensamento crítico e à reflexão sobre a ação, sendo assim que deve ser entendida a prática da cidadania. Uma vez que o trabalho é uma das dimensões fundamentais da vida de um adulto, a melhoria da sua situação profissional de vida é uma das razões/motivações mais apontadas pelos adultos para frequentarem as ações de formação. De realçar que a profissionalidade é aqui entendida como uma referência muito mais ampla do que a simples relação com uma dada profissão. Esta área concretiza as suas competências-chave a partir de três dimensões – social, cognitiva e ética;

ii) Sociedade, Tecnologia e Ciência – esta área trabalha a evidenciação de competências-chave em campos que envolvem saberes formalizados e especializados cada vez mais complexos. Trata-se de uma visão integrada de três dimensões da vida dos cidadãos - a ciência, a tecnologia e a sociedade, entendidas como modos de ação que, a maior parte das vezes, associam conhecimentos construídos, separadamente, em diversos campos científicos e tecnológicos, mas que, não obstante, se operacionalizam, nos contextos de vida pessoal e profissional e na relação com as instituições, de forma interligada, como modo de responder a problemas também eles transversais. São ao mesmo tempo competências-chaves trabalhadas em contexto, no sentido em que, sendo competências relevantes para os adultos, inscrevem-se profundamente nos contextos sociais em que estes se movem, por vezes, num nível

subconsciente, de saber-fazer, interiorizado através das práticas continuadas ao longo dos anos. Estas competências articulam-se profundamente com as questões tratadas nas outras áreas, como a comunicação ou a cidadania;

iii) Cultura, Língua e Comunicação – centra-se em competências-chave que possam ser evidenciadas, reconhecidas e certificadas em três dimensões distintas: cultural, linguística e comunicacional, que se complementam e se articulam, também, de forma integrada e contextualizada. Deste modo, trata-se aqui de um conjunto de competências-chave que se constrói em torno da dimensão cultural da vida dos indivíduos nas sociedades contemporâneas, da dimensão linguística e da dimensão comunicacional que cruza questões mediáticas, tecnológicas e sociais que são hoje uma realidade incontornável e, por vezes, central na vida dos cidadãos.

O referencial tem ainda implícito a noção da absoluta centralidade do percurso singular de cada adulto. Por isso, as situações de vida do adulto constituem o ponto de partida e motor da desocultação, evidenciação e validação das competências; são elas que constituem, igualmente, o motor do desenvolvimento dos percursos formativos assentes em competências-chave (figura 4).

**Figura 4 – Desenho do Referencial Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário**



Fonte: Agência Nacional para a Qualificação, 2006

## 2.4. Etapas do Processo de RVCC

Os processos desenvolvidos no CNO organizam-se num conjunto de dimensões ou etapas, como Acolhimento; Diagnóstico/Triagem; Encaminhamento; Reconhecimento de competências; Validação de competências; Certificação de competências; Acompanhamento ao Plano de Desenvolvimento Pessoal.

O reconhecimento é a fase inicial do processo e baseia-se nas metodologias de balanço de competências e das técnicas de histórias de vida, cuja finalidade é identificar se o que

aprendeu tem alguma relação com os conteúdos dos referenciais e o que evidencia. Aqui, intervêm os Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências.

A validação é realizada segundo o portfólio construído pelo adulto e respeitando o referencial de competências-chave para a obtenção do nível de qualificação. Depois de analisada a informação, o júri reúne e determina, ou não, se o adulto está em condições de obter a sua certificação parcial e/ou total. Tanto para a certificação de nível básico, como de nível secundário ou uma certificação profissional, há que verificar, se os adultos certificados pelo processo de RVCC evidenciaram e demonstraram, nos seus portefólios, as competências identificadas como necessárias e indispensáveis para a obtenção da qualificação desejada.

A certificação caracteriza-se por uma sessão pública de provas perante um júri (Portaria n.º 370/2008), que inclui a equipa técnica que acompanhou o candidato no percurso de qualificação, um avaliador externo que atesta as competências obtidas pelo adulto, para certificação total ou parcial do processo de RVCC.

O diretor do Centro Novas Oportunidades nomeia os atores do processo de RVCC, que são o candidato – que defende o Portefólio Reflexivo Aprendizagem (PRA) – evidenciando espírito crítico face ao percurso realizado, autonomia no discurso e nos argumentos utilizados, capacidade prospetiva face aos seus projetos de vida, evidenciando uma consciencialização genuína das suas competências, limitações, potencialidades e prioridades; o profissional de RVCC – que realça o percurso do candidato durante o Processo, motivando-o para a participação ativa no Júri, justificando o trabalho desenvolvido na construção do PRA, salientando as suas áreas fortes e as suas dificuldades; os formadores que justificam, tecnicamente, as competências evidenciadas no PRA, com recurso a situações concretas decorrentes da experiência de vida do candidato, descritas e trabalhadas no PRA, podendo, se assim o entenderem, questionar o candidato sobre as atividades do PRA; o avaliador externo – acreditado pela ANQ, que acompanha e legitima o trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica e pelo adulto, questiona o candidato sobre o PRA, colabora na elaboração do Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP) do candidato, reconhece formal e socialmente as competências do candidato e comunica a deliberação do Júri. Por fim, os intervenientes enaltecem o percurso do candidato, motivando-o para completar e/ou prosseguir o seu percurso de educação/formação e cultivar uma relação de proximidade com o CNO.

Após deliberação do Júri, a certificação de competências dará origem à emissão de um certificado de qualificações, com o registo das unidades de competência certificadas. A certificação de competências permite a obtenção de um nível de escolaridade ou de qualificação, o que se traduz na emissão de um diploma de qualificação. Esta etapa consiste

na definição de um Plano Desenvolvimento Pessoal (PDP) para o adulto certificado pelo CNO, tendo em vista a continuação do seu percurso de aprendizagem ao longo da vida. O PDP é articulado entre a equipa pedagógica e o adulto em sessões individuais, tomando a forma de projecto pessoal e profissional, com a identificação de possibilidades de prosseguimento das aprendizagens, de apoio ao desenvolvimento de iniciativas de criação de emprego e/ou à progressão/reconversão profissional (Gomes & Simões, 2007:18).

O PDP é um documento orientador/vocacional e deve conter referência a certificações parciais realizadas pelo adulto, bem como indicações/sugestões de realização de percursos formativos alternativos/complementares como os Cursos de Educação e Formação de Adultos e as Formações Modulares Certificadas. Aquele documento apoia as equipas dos CNO a avaliar e a posicionarem o adulto no processo de aprendizagem ao longo da vida, favorecendo a cooperação em rede.

Em jeito de síntese e baseado na análise da investigação, podemos afirmar que grande parte dos adultos “voltaram à escola” motivados, após algum interregno, para redireccionarem o seu projeto de vida. Por outro lado, o adulto ao “voltar à escola” sente orgulho e satisfação pessoal. O adulto vai descobrindo e desocultando os seus saberes e competências, é neste processo de reflexão, de análise e de auto-análise que reside a grande mais-valia do processo de RVCC. Este facto permite-lhe alargar os seus horizontes, uma vez que convive e partilha com outras pessoas – que não pertenciam à esfera das suas relações quotidianas – os seus conhecimentos e aprendizagens. Há que referir o reconhecimento social que daí advém, ou seja, como é que a sociedade o valoriza ou não. Sabemos que, socialmente, o processo de RVCC nem sempre foi valorizado como instrumento de formação/qualificação efetivo, pois as pessoas, ainda, continuam a atribuir muita importância ao processo de ensino formal, em detrimento de outros. Podemos afirmar, a partir dos testemunhos dos adultos que por lá se cruzaram e partilharam experiências, o quão importante se revelou o processo de RVCC, nas trajectórias de vida e na conscientização do valor da aprendizagem ao longo da vida.

## 2.5. Potencialidades e debilidades do processo RVCC

Na primeira década do século XXI, os “ventos” trouxeram uma profunda alteração no sistema de educação e formação de adultos, em Portugal, resultante da implementação do processo de RVCC e, posteriormente, dos CNO, através da Iniciativa Novas Oportunidades que, segundo Carneiro (2009:11), representa um processo inovador de organização do sector público, visando a procura de maior satisfação do cidadão/cliente e a oferta de um serviço

público de proximidade. Esta mudança gerou nos agentes e intervenientes algum desconforto e perturbação. Como em qualquer outro projecto, o consenso não é geral e há quem defenda que a situação é transitória e quem sustente que ela se manterá.

Neste âmbito, a partir de 2006, houve uma alteração paradigmática, com várias repercussões a nível educativo, social, económico e político, onde a educação e formação se adultos se tornou no principal desígnio nacional. A pessoa passou a ser valorizada na sua essência, construindo-se para cada adulto um percurso de qualificação adequado ao seu perfil, às suas motivações, às suas expectativas, às suas necessidades de formação e aquisição de novos conhecimentos, às atitudes e capacidades, valendo-se dos dispositivos de diagnóstico e encaminhamento, de reconhecimento e de validação, de certificação de competências (através das histórias de vida construídas em portefólios) e, ainda, de unidades de curta duração. “Para Dewey, a educação tanto pode ser concebida de uma forma retrospectiva como prospectiva; a primeira, diz respeito a um processo “de acomodação do futuro no passado”, enquanto que a segunda, denominada de progressista, utiliza “o passado como recurso do futuro em desenvolvimento” [1916:79 cit. por Pires (2002:135)].

A envolvência dos portugueses com e no processo de RVCC foi singular e ímpar, pois contrariou a tendência de baixa participação dos cidadãos em atividades de Aprendizagem ao Longo da Vida, além de que se conseguiu construir um projeto na área da educação e formação de adultos que aproximou e aumentou a coesão das pessoas nas suas comunidades – Educar para a Origem! Deste modo, referimos os quatro pilares da aprendizagem, indicado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros.

“A educação de adultos é reconhecida como um componente essencial do direito à educação, e precisamos traçar um novo curso de ação urgente para que todos os jovens e adultos possam exercer esse direito” (UNESCO, 2010:6). Neste contexto, a educação de adultos pode ser considerada um serviço de proximidade, uma vez que cada vez mais surgem novos modelos e reconvertem-se outros, em muitos locais e espaços no campo da educação e formação de adultos. Assim, nas últimas duas décadas os contextos educativos foram cada vez mais diversificados, eventualmente, originando uma mudança qualitativa, em detrimento da quantitativa – massificada, do sistema de educação e formação de adultos, numa lógica de evolução das teorias e das metodologias, das estratégias e das instituições envolvidas. Esta evolução poderá contribuir para melhorar as políticas de intervenção junto da população adulta e jovem adulta, aumentando a equidade e a partilha de conhecimento. Será possível pensar na simbiose entre a ‘alta-costura’ – aproximações contextualizadas, singulares e

individualizadas e modelos de ‘pronto a vestir’ – intervenções massificadas, generalizadas e mais orientadas para resultados quantitativos. A problemática está instalada e as investigações neste campo poderão ajudar a esclarecer estas questões.

Uma das lacunas apontadas ao processo de RVCC é a massificação estatística, pois alguns investigadores referem a falta de qualidade em detrimento do número de diplomados. Uma das avaliações<sup>24</sup> realizadas refere que a grande maioria dos adultos da INO estava em desvantagem no mercado de trabalho, em comparação com outros adultos que não recorreram à iniciativa, tanto no que respeita à percentagem de desempregados, como à duração do desemprego ou às remunerações auferidas; e, ainda, que os processos de RVCC apenas melhoraram a empregabilidade dos adultos inscritos em processos de RVCC profissionais, nomeadamente os indivíduos do género masculino.

Por outro lado, há estudos que demonstram a eficácia da INO, nomeadamente os impactos do processo de RVCC, e a forma como contribuiu para valorizar as várias dimensões – pessoal, profissional e social –, influenciando a construção de novos projetos de vida (ESDIME, 2007; Nico, 2009; Rico & Libório, 2009).

Presentemente, em relação à educação de adultos, a discussão encontra-se em aberto, após novo rumo político proveniente das últimas eleições. Deste modo, os responsáveis pelo Ministério da Educação e Ciência enumeraram algumas alterações ao sistema de educação de adultos, como apostar no Ensino Recorrente, cuja oferta passará a ser dada “por um grupo selecionado de escolas”, justificando-se por ser esta a modalidade de formação de adultos que permite “uma aprendizagem mais consistente”. Os cursos EFA que integram as modalidades de dupla certificação vão ser revistos nas suas tipologias de modo a garantir “uma melhor aprendizagem e qualificação”. O processo de RVCC, por seu lado, deverá funcionar “como ponto de partida para processos de formação adicional”.

Os Centros Novas Oportunidades passarão a designar-se Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) e o seu número será redimensionado por regiões, em função do número de jovens com ensino básico concluído e do número de adultos com baixas qualificações nessas áreas/regiões. Algumas vozes se levantam contra estas medidas, mas a incógnita permanece até ao momento<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> <http://www.profblog.org/2012/05/debilidades-do-novas-oportunidades.html> e <http://pt.scribd.com/doc/94075476/Relatorio-Avaliacao-Novas-Oportunidades-feito-pelo-IST-em-2012>. Consultado em Junho de 2012.

<sup>25</sup> <http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/ensino-recorrente-e-prioridade-para-este-governo-1546679?all=1>, consultado em Junho de 2012.

## **Capítulo 3**

# **A Caracterização do Contexto de Intervenção**

## Capítulo 3| A Caracterização do Contexto de Intervenção

“Eu sou do tamanho do que vejo.”

(Fernando Pessoa, s/d)

Neste capítulo, procuramos apresentar uma caracterização sociográfica do concelho de Arraiolos, tanto quanto possível atualizada, uma vez que os dados definitivos disponíveis do Instituto Nacional de Estatística (INE) reportam-se aos Censos 2001. Apresentamos, ainda, a caracterização da instituição promotora do processo de RVCC, o ex-Centro de RVCC da Fundação Alentejo (atual Centro Novas Oportunidades).

### 3.1. Enquadramento Territorial



Figura 5 - Mapa de Portugal

Como podemos verificar Portugal (figura 5) encontra-se dividido em oito regiões<sup>26</sup> administrativas, sendo o Alentejo a maior em termos territoriais, onde o distrito de Évora está integrado, com 14 concelhos (figura 6).

Tal como foi referido na introdução a área geográfica do estudo é o concelho de Arraiolos, que se encontra



Figura 6 - Mapa dos Concelhos do Distrito de Évora

integrado na Região do Alentejo – distrito de Évora, e está delimitado por três grandes áreas de influência urbana: a Sul – Évora; a Este – Estremoz e a Oeste – Montemor-o-Novo. Este posicionamento geográfico tem condicionado, significativamente, o seu desenvolvimento, no que respeita à estruturação das áreas de atividade económica e, consequentemente, nas repercussões que acarreta quanto à sua evolução demográfica, económica e social.

Este concelho sofre as consequências da sua interioridade, apresentando uma densidade populacional inferior 12 habitantes/Km<sup>2</sup>, sendo a média do Alentejo de 20 habitantes/Km<sup>2</sup>. Desta forma, “estamos perante um concelho que no contexto do País manifesta uma forte

<sup>26</sup> Unidade Jurídica dotada de autonomia administrativa e financeira e de órgãos representativos. Consultado de <http://portugal.veraki.pt/regioes/regioes.php>

dominância rural apesar de, em termos relativos, não deixar de ser importante existência de alguma atividade industrial, mas que aparenta não ser acompanhada por idêntico peso proporcional, pelo menos em termos da composição empresarial, ao nível dos serviços e do comércio” (Plano de Acção da Agenda XXI Local de Arraiolos, 2005:10).

Arraiolos, à escala regional, surge no grupo dos “concelhos mais rurais, em oposição a um pequeno conjunto de concelhos que se destacam por apresentar características mais urbanas e, ainda relativamente à realidade identificada para um conjunto de concelhos do continente, o concelho surge com situações mais negativas sobretudo nos domínios do povoamento, da demografia e dos rendimentos” (Plano de Acção da Agenda XXI Local de Arraiolos, 2005:14).

Segundo, dados do Ministério da Economia e o Ministério da Segurança Social e do Trabalho é uma das zonas do “Portugal Menos Favorecido”, representando isto, uma inevitável necessidade de intervenção em termos económicos e sociais. O documento produzido em conjunto por estes dois Ministérios reforçou a necessidade de intervenção a vários níveis, nas zonas, por ele consideradas fragilizadas. Do mesmo, salientam-se como recomendações estratégicas, de entre outras, a criação de incentivos financeiros e a necessidade de criação de instrumentos de política social e educativa.

O concelho possui uma área total de 684,06 Km<sup>2</sup>, com uma população de 7363<sup>27</sup> habitantes, repartido por sete freguesias – Arraiolos (Ilhas e Santana do Campo), S. Pedro da Gafanhoeira, Sabugueiro, Igrejainha, Santa Justa (Vale do Pereiro), S. Gregório (Aldeia da Serra e Carrascal) e Vimieiro (figura 2) e está incluído na NUT<sup>28</sup> III (figura 7).



Figura 7 - Freguesias do Concelho de Arraiolos

### 3.2. A realidade da estrutura sociodemográfica do concelho de Arraiolos

Em 2010, verificou-se uma diminuição da população residente em Portugal, o que não ocorria desde o início da década de 90. A população estimada é ligeiramente inferior à de 2009, o que se traduz pela taxa de crescimento efetivo de -0,01%. (Anuário Estatístico de Portugal 2010 – Ano de Edição 2011, publicado a 23 de Janeiro de 2012).

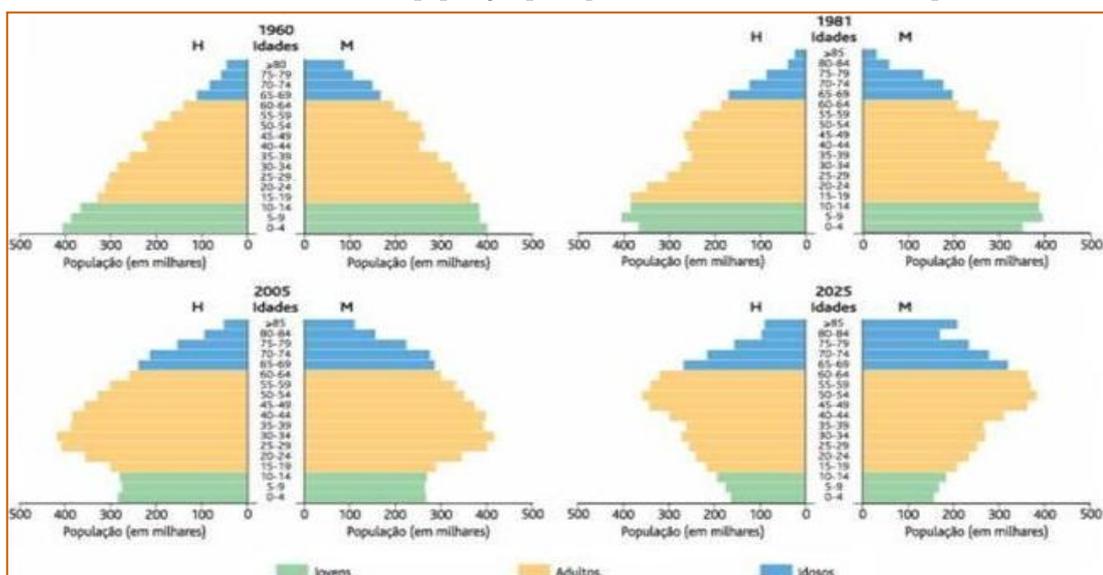
<sup>27</sup> [http://www.ine.pt/scripts/flex\\_provisorios/Main.html](http://www.ine.pt/scripts/flex_provisorios/Main.html)

<sup>28</sup> Nomenclatura de Unidades Territoriais para Fins Estatísticos, com vista a estabelecer uma harmonia entre as divisões territoriais. Esta nomenclatura tem vários níveis geográficos conforme o nível de desagregação assumido, por exemplo: o nível II, no Continente, é composto pelas unidades: Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve.

Segundo Marques (2006:20), no interior do país, o despovoamento, embora com diferentes intensidades, é de tal forma significativo que justifica a expressão “interior regressivo” tendo, nos últimos anos, apresentado níveis elevados e uma continuidade espacial mais acentuada. Todavia, o território português apresenta uma distribuição da população residente desigual, conjugando-se, em simultâneo, duas características básicas: uma forte litoralização e uma bipolarização da população em torno das duas áreas metropolitanas existentes em Portugal. Esta forma de concentração populacional tem vindo a acentuar-se nos últimos anos, o que se refletiu nas taxas de crescimento da população residente, ocorrido entre 2001 e 2007, e na relação entre este indicador e a densidade populacional. O peso da população idosa a nível nacional mantém a tendência crescente, em consequência das tendências de diminuição da fecundidade e do aumento da longevidade (Anuário Estatístico de Portugal 2010 – Ano de Edição 2011, publicado a 23 de Janeiro de 2012).

Neste âmbito, também, o Índice de Envelhecimento<sup>29</sup> no concelho de Arraiolos acompanha os níveis nacionais e representa a relação entre o total de idosos sobre a população jovem existente e apresenta-se como o mais elevado na freguesia de São Gregório (429.7 por cada 100 jovens), seguida do Vimieiro (284.18 por cada 100 jovens) e Santa Justa (265.4 por cada 100 jovens), apresentando assim, valores muito acima da média do Alentejo Central (164.7 para cada 100 jovens) e de Portugal (102.3 para cada 100 jovens). De realçar essas mesmas projecções efetuadas pelo INE (Gráfico 1)<sup>30</sup>, pois este facto não se deve ao envelhecimento da população, mas sim à diminuição dos jovens, tendência bastante diferente da verificada no País.

Gráfico 1 - Estrutura etária da população portuguesa de 1960, 1981, 2005 e 2025 (previsão)



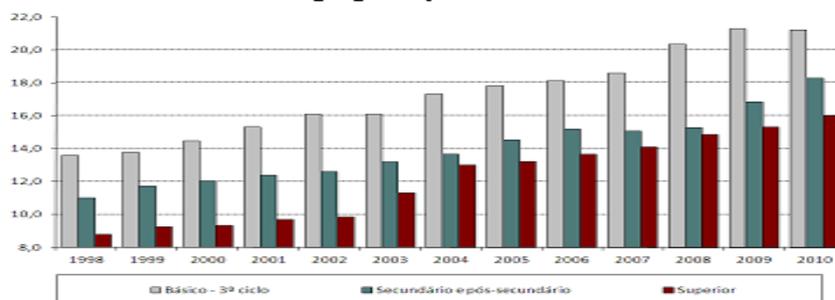
Fonte: INE, 2004

<sup>29</sup> Concelho Local de Ação Social Arraiolos, 2004.

<sup>30</sup> <http://www.prof2000.pt/users/elisabethm/geo10/piramide1.htm>, consultado em 12 Fevereiro de 2012.

No gráfico abaixo representado, podemos verificar os dados relativos aos níveis de escolaridade completa, entre 1998 e 2008 da população ativa, em Portugal. Assim, registou-se um aumento de cerca de 10,4% (530 mil pessoas).

**Gráfico 2 – Níveis de escolaridade completa da população ativa**



Fonte: INE, Janeiro de 2012

Para o crescimento dos níveis de escolaridade da população ativa, desde 1998, contribuiu principalmente o aumento da população feminina no mercado de trabalho; possivelmente o adiamento da entrada na reforma e a dinâmica dos fluxos migratórios. Mas, a evolução nos dois anos seguintes foi negativa em relação ao aumento populacional de ativos, passando para 485 mil pessoas (Anuário Estatístico de Portugal 2010 – Ano de Edição 2011, publicado a 23 de Janeiro de 2012).

O concelho de Arraiolos, entre 1991 e 2001, registou um decréscimo significativo da sua população residente (-7,2%), situação que não acompanhou o padrão nacional nem o regional onde o concelho se insere, já que a variação positiva à escala nacional é de 5% e a regional 0,2% (Quadro 1). Embora o concelho mantenha a tendência para a desertificação que se tem vindo a acentuar nas últimas décadas e, pesem essas debilidades estruturais que podem comprometer o desenvolvimento de Arraiolos, nomeadamente ao nível da demografia e dos rendimentos, pensamos que a situação do Concelho é, apesar de tudo, propiciadora de razoáveis condições favorecedoras de elevados níveis de multiplicação dos investimentos que vierem a ser enquadrados nas ações que resultarem das propostas a preconizar pelo Plano de Acção da Agenda XXI Local de Arraiolos (2005:15).

**Quadro 1 – Comparação entre a População residente por freguesia, 1991 – 2001**

Unidade Geográfica	1991		2001		Varição 1991-2001
	Total	%	Total	%	%
Arraiolos	3599	43,9	3549	46,6	-1,4
S. Pedro da Gafanhoeira	679	8,3	623	8,2	-8,2
Igrejinha	824	10,0	769	10,1	-6,7
Sabugueiro	526	6,4	453	5,9	-13,9
Santa Justa	280	3,4	226	3,0	-19,3
São Gregório	529	6,4	396	5,2	-25,1
Vimieiro	1770	21,6	1600	21,0	-9,6
<b>Total do Concelho</b>	<b>8207</b>	<b>100,0</b>	<b>7616</b>	<b>100,0</b>	<b>-7,2</b>
Alentejo Central	173216	--	173646	--	0,2
Portugal	9867147	--	10356117	--	5,0

Fonte: Carta Educativa do Concelho de Arraiolos, Relatório Final, 2006

Como anteriormente mencionámos, em termos demográficos e comparativamente com Portugal e com a região Alentejo, o concelho de Arraiolos caracteriza-se por uma forte recessão (Quadro 2)<sup>31</sup>, pelos baixos níveis de literacia e pelo envelhecimento progressivo da sua população. A recessão começou por ser um reflexo dos fenómenos migratórios, apresentando-se, atualmente, como resultado de fatores endógenos – crescimento natural negativo, incapacidade de atuação da população e criação de postos de trabalho.

Quadro 2 – População residente			
ANOS	1991	2001	2011
<b>Portugal</b>	9.867.147	10.356.117	10.555.853
<b>Alentejo</b>	782.331	776.585	758.739
<b>Arraiolos</b>	<b>8.207</b>	<b>7.616</b>	<b>7.352</b>

Fonte: Município de Arraiolos, 2004

Contudo, o concelho dispõe de uma boa rede de infraestruturas de saúde, escolares e empresariais, sendo considerado um concelho com boas acessibilidades, e de bons equipamentos coletivos, o que o torna atrativo do ponto de vista da qualidade de vida, embora tais fatores não se tenham revelado suficientes para impedir a saída de jovens.

De salientar que há algumas análises<sup>32</sup>, relativamente à educação, que referem que o concelho acompanha a tendência nacional no que respeita à diminuição da taxa de crescimento natural da população em idade escolar, ao esforço de extensão do ensino pré-escolar, ao desenvolvimento das TIC e ao esforço da sua aplicação no sistema de ensino. Apesar de, entre os dois momentos censitários, a população residente no concelho de Arraiolos ter melhorado na sua globalidade o seu nível de escolaridade<sup>33</sup>, o município continua a ocupar uma posição desfavorável: entre a população regista-se um domínio do 1.º

<sup>31</sup> <http://www.cm-arraiolos.pt/pt/conteudos/o+concelho/populacao/>, consultado em Março de 2012.

<sup>32</sup> <http://www.cm->

[arraiolos.pt/NR/rdonlyres/00009eec/esphrotlycwhthkehvl nawdjmz evuga/PlanodeDesenvolvimentoSocial.pdf](http://www.cm-arraiolos.pt/NR/rdonlyres/00009eec/esphrotlycwhthkehvl nawdjmz evuga/PlanodeDesenvolvimentoSocial.pdf)

<sup>33</sup> Carta Educativa do Concelho de Arraiolos, pg. 26.

ciclo do ensino básico em comparação com os outros níveis escolares. Por outro lado, considerando as habilitações escolares equivalentes ou superiores ao 3º ciclo, verificámos que a população do concelho de Arraiolos tem menor peso, relativamente aos anteriores níveis de escolaridade, já para não salientar a discrepância quanto ao ensino superior, dados comparáveis com a região e o País (Quadro 3).

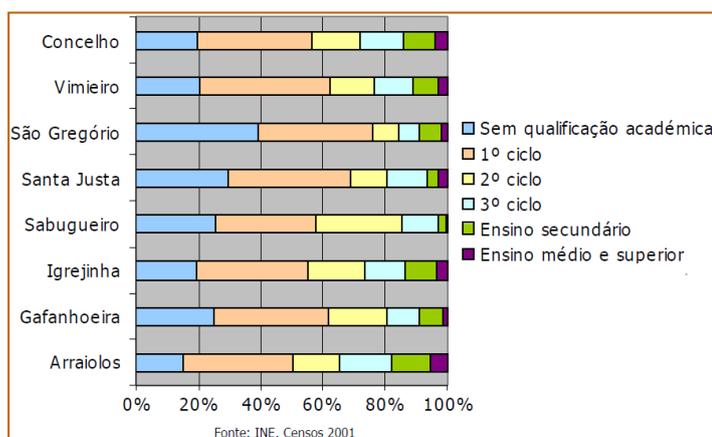
**Quadro 3 – Nível de instrução e taxa de analfabetismo da população residente, 1991 e 2001**

	País		Alentejo Central		Arraiolos			
	1991	2001	1991	2001	1991		2001	
	%	%	%	%	Nº	%	Nº	%
Sem nenhum nível de ensino	26,3	19,7	34,1	25,2	3158	39,3	2339	30,7
Educação pré-escolar - A frequentar	1,6	1,8	1,4	1,8	80	1,0	119	1,6
1º Ciclo - Completo	29,0	25,2	27,4	25,5	2254	28,1	2024	26,6
1º Ciclo - A frequentar	6,6	4,9	5,8	4,3	456	5,7	320	4,2
2º Ciclo - Completo	10,2	10,5	8,8	9,2	724	9,0	729	9,6
2º Ciclo - A frequentar	3,6	2,7	3,2	2,3	239	3,0	179	2,4
3º Ciclo - Completo	5,1	9,9	4,6	9,0	258	3,2	583	7,7
3º Ciclo - A frequentar	4,5	3,4	4,2	3,1	303	3,8	223	2,9
Ensino secundário - Completo	4,1	6,9	3,5	6,6	220	2,7	443	5,8
Ensino secundário - A frequentar	3,0	3,7	2,7	3,5	183	2,3	254	3,3
Ensino médio - Completo	1,0	0,6	0,9	0,5	45	0,6	24	0,3
Ensino superior - Completo, Incompleto ou a frequentar	4,9	10,8	3,5	9,0	107	1,3	379	5,0
População residente	100,0	100,0	100,0	100,0	8027	100,0	7616	100,0

Fonte: Carta Educativa do concelho de Arraiolos, Relatório Final, 2006

Em 2001, a taxa<sup>34</sup> de analfabetos no concelho de Arraiolos cifrava-se nos 17%, apesar do concelho ter diminuído, significativamente, o número de analfabetos que medeia essa fronteira. Dos dados recolhidos, verificámos que é a população da freguesia de Arraiolos a mais escolarizada, ainda que cerca de metade das pessoas que sabem ler e escrever detêm o nível de escolaridade igual ou inferior ao 1º ciclo e apenas 18,3% detêm o ensino secundário, médio ou superior (Gráfico 3).

**Gráfico 3 – Indicadores de qualificação académica da população por freguesia**



Fonte: INE, Censos 2001

Fonte: Carta Educativa do concelho de Arraiolos, 2006

<sup>34</sup> Indicador que mede o peso que a população com 10 ou mais anos que não sabe ler nem escrever.

A este facto não é alheio ao Agrupamento de Escolas de Arraiolos, o qual definiu uma estratégia de intervenção junto do público-alvo ao oferecer cursos tecnológicos diversificados em articulação com o tecido económico do concelho, em parceria com o Instituto de Emprego e Formação Profissional de Évora (IEFP) e, ainda, promovendo programas de orientação vocacional.

Em termos populacionais temos a considerar a distribuição pelos grupos etários, no qual assume verdadeira importância a população em idade ativa, como observamos no Quadro 4, fator este que deveria ser indicador de resposta para a oferta de formação/qualificação por parte dos ativos, dos desempregados ou de outro público, no concelho de Arraiolos.

**Quadro 4 – Comparabilidade de indicadores populacionais por grupos etários**

1991	Grupos etários			
	0-14	15-24	25-64	65 e +
Arraiolos	1338	1051	4017	1801
Alentejo Central	30286	23836	87206	31888
Portugal	1972403	1610836	4941164	1342744
2001				
Arraiolos	998	936	3711	1971
Alentejo Central	24220	22686	87858	38882
Portugal	1656602	1479587	5526435	1693493
Var. 1991-2001				
Arraiolos	-25,4	-10,9	-7,6	9,4
Alentejo Central	-20,0	-4,8	0,7	21,9
Portugal	-16,0	-8,1	11,8	26,1

Fonte: INE, Censos 1991, 2001

Se nos debruçarmos, especialmente, na análise dos dados referentes à participação dos adultos no âmbito do processo de RVCC de 2000 a 2005 e, posteriormente, na análise dos dados a partir de 2006, quando o concelho dispôs de um CNO, verificamos que o número de certificações aumentou gradualmente, atingindo o valor máximo no ano de 2011/12 (quadro 5).

Quadro 5 – Número de Certificados do concelho de Arraiolos						
Ano	2007	2008	2009	2010	2011/2012 (1)	TOTAL
Nº de Certificados	173	131	71	81	183	639

Fonte: DREA Alentejo, 2012

(1) Os dados do ano de 2012 são os dados registados na plataforma SIGO, até 31 de Julho de 2012.

Em relação à oferta formativa/qualificativa do concelho de Arraiolos em 2005/2006, temos a realçar três respostas: o Ensino Recorrente, a Educação Extraescolar e a Formação de Adultos.

Como podemos observar no quadro 6, a oferta era variada e abrangia quatro localidades, sendo a sede de concelho aquela que mais usufruía das iniciativas de formação/qualificação.

<b>Quadro 6 – Educação Extraescolar 2005/2006</b>	
<b>CURSO</b>	<b>LOCALIDADE</b>
Artes decorativas	Arraiolos
Artes decorativas	Vimieiro
Artes decorativas	Igrejinha
Informática Avançada	Arraiolos
Iniciação à Informática	Vimieiro
Manutenção Física para adultos	Arraiolos
Manutenção Física para adultos	Santana do Campo
Língua Portuguesa para Estrangeiros	Arraiolos
Mobilidade física na 3.ª idade	Arraiolos, Vimieiro e Igrejinha

Fonte: Adaptação Própria, 2012

Também existe uma entidade formadora que dispõe de ofertas formativa na área da educação de adultos, a Associação Monte-ACE, uma Organização Não Governamental de Desenvolvimento (ONGD). Em 2002, o Monte-ACE iniciou o seu percurso nos projetos de formação, através de ações de formação, possibilitando esse acesso a um número significativo de pessoas. A maioria das ações destina-se à qualificação inicial dos formandos e à formação e desenvolvimento pessoal, embora sejam representativos os cursos de qualificação profissional e progressão escolar. Por outro lado, existem os cursos destinados à formação de ativos e de técnicos com o objetivo de atualizar e/ou reciclar conhecimentos. De realçar que a maioria dos formandos a frequentar os cursos de Formação para Técnicos, ministrados por esta entidade, eram oriundos do concelho de Évora.

No documento analisado “Relatório Final da Carta Educativa do Concelho de Arraiolos” (2006:78), em relação à formação profissional, nomeadamente o número total de pessoas inscritas, entre 2003-2005, no Centro de Formação Profissional, destacam-se os habitantes das freguesias de Arraiolos, Igrejinha e Vimieiro, respetivamente. Como atrás já referimos, as localidades mais populosas são mais receptivas a estas iniciativas e/ou têm mais informação relacionada com o efeito. Por outro lado, não será de todo uma situação normal, uma vez que o número de pessoas em idade ativa é significativo e, perante este facto, a população do concelho deveria estar mais disponível para estas ações de formação, pois vivemos numa sociedade em transformação e é necessário a qualificação e/ou reciclagem ou, até mesmo, a reconversão profissional.

Neste contexto, a aposta passa por percursos escolares alternativos como os Cursos EFA, os Cursos Profissionais e o Processos de RVCC, estes últimos desenvolvidos nos Centros Novas Oportunidades. Desta forma, a tendência foi colmatada pelas inscrições de adultos para o 2º ciclo e, sobretudo, para o 3º ciclo do ensino básico. Contudo, esta situação não será certamente a ideal e face à atual falta de sustentabilidade demográfica. Arraiolos

coloca-se numa situação comprometedora do ponto de vista do desenvolvimento social e económico, exigindo-se medidas a médio e a longo prazo que garantam a criação de condições para o rejuvenescimento e/ou revitalização da população e das políticas económicas.

Relativamente ao levantamento socioeconómico do concelho de Arraiolos, efetuado no âmbito do PROSICA<sup>35</sup> de 2001, permite-nos retirar algumas ilações, nomeadamente através da análise defendida pelos representantes das 39 instituições que acederam responder a um questionário sobre problemas mais sentidos no Concelho e nas Freguesias. Segundo este levantamento, os problemas mais mencionados foram os seguintes: a falta de emprego e/ou qualificação profissional; a falta de lares para 3ª Idade; a falta de resposta do sistema de saúde local; o isolamento das populações; os transportes públicos insuficientes e a falta de emprego para os jovens.

Na distribuição das atividades económicas verifica-se que é em Évora que se concentra grande parte do emprego, sobretudo no sector terciário. Dadas as características específicas da população assume-se, ainda, enquanto ponto forte, o movimento cultural e desportivo, assim como a possibilidade de dinamizar o voluntariado – mulheres desempregadas ou sem atividade económica e jovens (S.C.M.A<sup>36</sup>, 2001).

Importa ainda referir que, segundo o anuário de estatísticas regionais de 2007, em termos regionais, apenas no Alentejo se registou um decréscimo da população (23 Dezembro de 2008). Embora o concelho de Arraiolos apresente as características já referidas – baixos níveis de literacia e de qualificação dos seus ativos – somos levados a concluir que a situação tenderá a evoluir, significativamente, visto que existem esforços conjuntos, por parte de várias entidades locais e regionais, para sensibilizar e incentivar a população para a Aprendizagem ao Longo da Vida, pois as medidas de política educativa implicam cada vez mais a intervenção, em parceria, das entidades locais.

---

<sup>35</sup> Projeto de Desenvolvimento Social Integrado do Concelho de Arraiolos, 2001.

<sup>36</sup> Santa Casa da Misericórdia de Arraiolos, 2001.

### 3.3. Caracterização da Instituição em Estudo – Centro Novas Oportunidades da Fundação Alentejo – Évora (ex-Centro de RVCC)

“A experiência, e não a verdade é o que dá sentido à educação.  
Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o que é sabido”

(Larrosa & Kohan, s/d)

O Centro Novas Oportunidades da Fundação Alentejo (CNOFA) encontra-se integrado na Fundação Alentejo, da qual a Escola Profissional da Região Alentejo (EPRAL) foi a fundadora. O CNOFA é uma resposta educativa/formativa que contribuiu para o aperfeiçoamento, evolução e inovação da aprendizagem ao longo da vida, tendo como base a intervenção pedagógica e formativa vocacionada para os adultos, que por vários motivos interromperam os seus estudos.

O CNOFA iniciou a sua atividade em Novembro de 2001 e manteve o espírito cooperativo e de responsabilização que vinha sendo seguido pela EPRAL, continuando o desenvolvimento, a formação e a qualificação profissional e/ou pessoal de dupla certificação (escolar e profissional) até ao nível secundário, especificamente, de jovens e adultos da Região Alentejo, numa perspetiva de promoção estratégica de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Como refere Rico & Libório (2009:80) o CNOFA tem uma equipa que partilha saberes e experiências em todas as circunstâncias do percurso dos adultos, “alicerçada na complementaridade e na corresponsabilização de todos os intervenientes”. Realçam, ainda, a necessidade de perspectivar e articular respostas de qualificação e valorização das gentes alentejanas. Por outro lado, destacam a importância da rede de Centros de RVCC, como espaço privilegiado de comunicação, de cooperação e de excelência no domínio do RVCC dos cidadãos, em articulação permanente com redes idênticas no espaço comunitário.

Neste âmbito, desde 2002 (segundo base dados) o CNOFA tem vindo a desenvolver /promover a qualificação das pessoas no Alentejo, como podemos observar (Tabela 1) e segundo Nico (2009:266) predominam as mulheres na procura de qualificação. Em relação ao nível de qualificação/formação procurada e certificada foi o nível B3 (9.º ano escolaridade) o que maior número de pessoas apresenta, tendo o nível B1 (4.º ano escolaridade) um valor residual.

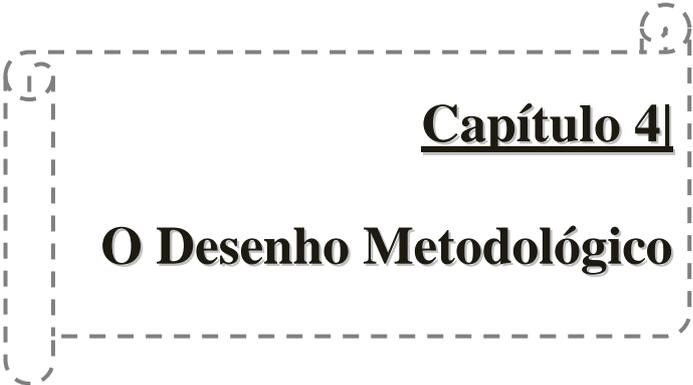
Ano	Género	Nível de certificação			Subtotal	Total
		B1	B2	B3		
2002	M	-	5	23	28	91
	F	-	10	53	63	
2003	M	1	6	101	107	285
	F	1	14	163	178	
2004	M	-	3	70	73	195
	F	1	4	117	122	
2005	M	-	3	106	109	251
	F	-	7	135	142	
<b>Total</b>		<b>3</b>	<b>52</b>	<b>767</b>	<b>822</b>	<b>822</b>

Fonte: Adaptação Própria, 2012

Quando nos referimos à educação e formação de adultos estamos, inevitavelmente, a falar de um percurso descontínuo, onde as variáveis são aleatórias, senão vejamos as transformações estruturais na educação e formação de adultos nos últimos dez anos. Desde as mudanças nas políticas educativas, até à resposta dada pelos adultos no regresso à “escola” – Centros Novas Oportunidades, a procura nunca mais deixou de crescer. Evidentemente que o novo paradigma de competências<sup>37</sup> muito contribuiu para a procura sistemática do processo de RVCC, uma vez que a sociedade contemporânea tornou-se muito competitiva e absorvente, profissionalmente. Mas, hoje, as pessoas sentem que as suas competências são sempre insuficientes e que podem ser aperfeiçoadas, o que implica que o ser humano reequacione o seu projeto de vida.

O processo de RVCC foi-se afirmando pelo seu desenho educativo e formativo inovador e pelo papel que os agentes educativos – instituições e profissionais desempenham no processo, e ainda, pela forma de validação das aprendizagens realizadas ao longo da vida e reconhecidas social e, até, profissionalmente. Porém, há que mobilizar a sociedade civil para os próximos desafios: a Aprendizagem ao Longo da Vida, onde serão inseridas com maior “chama” as aprendizagens digitais em rede – otimização das cidades educadoras e das redes locais de educação e formação de jovens e adultos.

<sup>37</sup> Le Boterf (1995) refere que a competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num determinado contexto. Pode-se, portanto, falar de competência apenas quando há competência em ação, isto é, saber ser e saber mobilizar conhecimentos em diferentes contextos – transferibilidade, como refere Nico, L. (2009:148).



**Capítulo 4**  
**O Desenho Metodológico**

## **Capítulo 4 | O Desenho Metodológico**

Neste capítulo, iremos apresentar o desenho metodológico da investigação, onde apresentamos as razões do estudo, a questão de partida, os objetivos, os instrumentos e os procedimentos que nos permitiram analisar as trajetórias de vida dos adultos, após o processo de RVCC.

### **4.1. Justificação do objeto de estudo**

O presente estudo insere-se no Projecto de Investigação “As Novas Núpcias da Qualificação no 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. Os objetivos deste projeto são, particularmente, dois:

- Conhecer e caracterizar o universo dos indivíduos que realizaram um Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) nos *ex*-Centros de RVCC, no período 2000-2005, na região Alentejo;
- Analisar os eventuais percursos subsequentes que tenham sido concretizados nos sistemas formais de educação e formação e a mobilidade profissional e social daí resultante.

### **4.2. Questão de partida**

Na presente investigação assumimos a seguinte questão de partida:

*De que forma é que a certificação formal das competências ocorrida nos indivíduos residentes no concelho de Arraiolos, entre 2000 e 2005, determinou os respetivos projetos de vida pessoais, profissionais e sociais?*

### **4.3. Objetivos gerais**

- Conhecer, caracterizar e analisar as trajetórias de vida dos adultos residentes no concelho de Arraiolos, que concluíram o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, entre 2000 e 2005;

- Identificar o número de adultos residentes no concelho de Arraiolos, que concluiu o processo de RVCC, entre 2000 e 2005;
- Caracterizar o perfil dos adultos residentes no concelho de Arraiolos, que concluiu o processo de RVCC, entre 2000 e 2005;
- Avaliar o impacto pessoal, profissional e social da qualificação, nas trajetórias de vida dos adultos residentes no concelho de Arraiolos, que concluíram o processo de RVCC, entre 2000 e 2005.

#### 4.4. Os procedimentos metodológicos

A presente investigação é um estudo de natureza descritiva, recorrendo-se ao uso de uma metodologia mista, isto é, análise quantitativa e qualitativa, reconhecida por alguns autores como uma mais-valia no campo da investigação. Segundo Cupchik [2001 cit. por Duarte (2009)] “... as duas abordagens estão inter-relacionadas, contribuindo a pesquisa quantitativa para a identificação precisa de processos relevantes, e proporcionando a investigação qualitativa a base da sua descrição”.

Os dados do estudo foram obtidos através de questionário enviados por correio, isto é, o adulto responde ao questionário, sem a presença do investigador. Este instrumento de recolha de dados apresenta vantagens e desvantagens. Relativamente às vantagens deste tipo de questionário, podemos assinalar as seguintes: as questões incómodas não inibem o entrevistado; há uma menor possibilidade de enviesamento pelo inquiridor; a análise pode ser automatizada; podem ser aplicados a um elevado número de pessoas num curto espaço de tempo.

Em relação às desvantagens do questionário indicamos as seguintes: a existência de poucos recursos para motivar o inquirido a responder; a impossibilidade de acrescentar dados suplementares e de ajuda no caso de o inquirido não perceber o sentido da pergunta; a possível superficialidade das respostas (Coutinho, 2011). De realçar que o questionário não deve ser considerado uma lista de perguntas, mas, sim, um meio de procura de respostas. No que concerne à resposta, esta deve procurar expressar, direta ou indiretamente, o fenómeno a ser estudado.

Por outro lado, “nem todos os factos interessantes são quantitativamente mensuráveis. Este método permite descrever relações, mas não fornece uma explicação ou sentido” (Quivy e Campenhoudt, 1998). Assim, a análise qualitativa reveste-se de suma importância, pois é fundamental para estabelecer conceitos e objetivos que, posteriormente, poderão ser

direcionados para variáveis a serem estudadas com maior profundidade. Esta análise é analítica e interpretativa e procura refletir e explorar a informação para criar um profícuo entendimento do contexto estudado.

Em suma, “In very broad terms, quantitative research involves collecting primarily numerical data and analyzing it using statistical methods, whereas qualitative research entails collecting primarily textual data and examining it interpretative analyses<sup>38</sup>” (Croker, 2009:5).

#### **4.5. Caracterização da população e amostra**

A população alvo desta investigação foram os adultos residentes no Concelho de Arraiolos, com uma população de 7352 habitantes (INE, 2011) que, entre 2000 e 2005 realizaram um processo de RVCC. A nossa amostra foi constituída por 29 inquiridos, dos quais responderam 24 adultos.

#### **4.6. Os instrumentos**

Os dados necessários para efetuar a investigação foram obtidos através de pesquisa documental, questionários e bibliográfica. Posteriormente, realizou-se a análise das trajetórias de vida dos adultos após a conclusão do processo RVCC, a partir da análise da informação disponibilizada pelo QNQ – Questionário das Novas Qualificações (em anexo).

O QNQ já se encontrava criado e validado pelo painel de especialistas, visto que é parte integrante do Projecto de Investigação “As Novas Núpcias da Qualificação do Alentejo” (PTDC/CPE-CED/104072/2008), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, onde se insere a realização desta dissertação.

#### **4.7. Técnicas de análise de dados**

Os dados recolhidos foram alvo de análise estatística descritiva, de acordo com os procedimentos do SPSS (*Statistical Package for the Social Science*).

---

<sup>38</sup> “Em termos muito gerais, a pesquisa quantitativa envolve primeiro a recolha de dados numéricos para analisá-los através de métodos estatísticos, enquanto que a pesquisa qualitativa implica recolha de dados primariamente textuais e examinando-os através de análise interpretativa”.

## **Capítulo 5**

# **Análise e Interpretação dos Resultados**

## **Capítulo 5 | Análise e Interpretação dos Resultados**

“ ... a meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo a que elas se propõe”.

(Jean Piaget, s/d)

O universo do presente estudo é constituído por 29 inquiridos. Para estes adultos foram enviados por correio postal o Questionário das Novas Qualificações (QNQ). Responderam aos QNQ 24 adultos – a amostra da nossa investigação – que foram certificadas pelo ex-Centro de RVCC da Fundação Alentejo, no concelho de Arraiolos, alguns em regime de itinerância, no período de 2000 a 2005.

O QNQ está dividido em três blocos: A) Caracterização Geral do Adulto na Atualidade; B) Caracterização do Percurso Individual no Processo de RVCC; C) Impacto do Processo RVCC nos Adultos Certificados (documento em anexo).

A partir da análise dos questionários procurámos conhecer o perfil e a opinião dos adultos respondentes, através do estudo da informação, a qual organizámos em três linhas de análise: uma parte ilustrativa – género, estado civil, idade, situação face ao estudo; uma segunda parte ativa, Verdasca [2002 cit. por Nico (2009:377)], a partir da qual procurámos conhecer essas pessoas através de várias componentes – atitudes, opiniões, comportamentos, assim como as razões e motivações que os levaram a enveredar por este percurso e, por fim, a caracterização do impacto do processo antes e após a certificação dos adultos (dimensões pessoais, profissionais e sociais).

Foi efetuada uma análise descritiva das variáveis e correlacionámos os dados de alguns quadros. De referir que, em alguns quadros apresentados, o número de respostas para o efeito de análise nem sempre coincidiu com o número total de respondentes. Esta situação deveu-se ao facto de, por um lado, nem todos os adultos terem respondido à totalidade das questões colocadas e, por outro lado, existirem algumas questões abertas, o que permitiu obter mais do que uma resposta.

## 5.1. O perfil dos respondentes

Como acima foi referido, no intervalo de tempo analisado (2000-2005) foram certificados 29 adultos, 24 dos quais responderam ao QNQ. Alguns destes adultos foram certificados em regime de itinerância, ou seja, a equipa técnico-pedagógica do Centro de RVCC deslocou-se a Arraiolos para desenvolver o processo de RVCC. Esta situação deveu-se ao facto de existir um significativo número de adultos que pretendiam aumentar o seu grau de qualificação, uma vez que no concelho de Arraiolos, no período em estudo 2000-2005, não existia entidade para o efeito.

### a. Género

De acordo com a informação que consta no quadro 7, regista-se, na população respondente uma predominância do género masculino, pois mais de metade (15 adultos) são homens, embora esta situação não se verifique na maioria dos estudos já publicados (Nico, 2009; Carneiro, 2010b).

Quadro 7 – Género dos respondentes		
Género	Frequências	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Masculino	15	62,5
Feminino	9	37,5
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Este contexto parece contrariar a tendência de vários estudos que demonstram que as mulheres aderem mais aos programas/ações de formação/qualificação do que os homens. O Relatório de Educação para Todos da UNESCO – *Gender and Education for All. The Leap to Equality* salientou que existem mais mulheres habilitadas, diplomadas em Portugal, facto este, semelhante ao sucesso escolar das raparigas em relação aos rapazes, segundo dados estatísticos do GIASE<sup>39</sup>.

<sup>39</sup> Estatísticas da Educação, 2004/5, Ministério da Educação, 2006.

## b. Classe etária

Como podemos depreender da análise do Quadro 8, a classe etária que reúne maior número de indivíduos é a que corresponde às idades compreendidas entre 31 e 40 anos (33,3%), esta classe etária encontra-se incluída no estudo realizado de Carneiro (2010b:49).

	Classe etária	Frequências	
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
	21-30	2	8,3
	<b>31-40</b>	<b>8</b>	<b>33,3</b>
	41-50	6	25,0
	51-60	6	25,0
	Sem resposta	2	8,3
	<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Em relação à faixa etária dos adultos mais jovens e com filhos a frequentar o sistema educativo, alguns investigadores concluíram que a vida escolar dos filhos beneficiará e algo poderá acontecer nesta tríade entre escola-pais-filhos (Salgado, 2011). O facto de um dos pais procurar elevar o seu nível de escolaridade significa a importância dada à “escola” para si próprio, em primeiro lugar e, em segundo, um passo para considerar a sua importância no futuro dos seus filhos/familiares. De realçar ainda que, quando existe a preparação de materiais de escrita e/ou outros, na presença dos filhos, trará à família as condições, previamente, referidas para aquisição e consolidação de aprendizagens, como por exemplo de leitura e escrita.

## c. Local de residência

Face à análise da informação contida nos quadros 9, 10 e 11, verificamos que a maioria dos respondentes não alterou o seu local de residência, após o processo RVCC. Assim, o concelho de Arraiolos continuou a ser a sua área de residência natural, ainda que alguns adultos tenham alterado o seu local de exercício da profissão, como observaremos, posteriormente.

<b>Quadro 9 – Distrito de Residência</b>		
<b>Distrito</b>	<b>Frequências</b>	
	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Évora	24	100,0
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

<b>Quadro 10 – Concelho de Residência</b>		
<b>Concelho de residência</b>	<b>Frequências</b>	
	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Arraiolos	24	100,0
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

<b>Quadro 11 – Freguesia de Residência</b>			
	<b>Freguesia de residência</b>	<b>Frequências</b>	
		<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
	Arraiolos	11	45,8
	Igrejinha	5	20,8
	Ilhas	1	4,2
	São Pedro Gafanhoeira	2	8,3
	Sabugueiro	1	4,2
	São Gregório	1	4,2
	Vimieiro	1	4,2
	Sem resposta	2	8,3
	<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

#### d. Estado civil

A partir da leitura do quadro 12 verificamos que a maioria dos adultos (66,7%) é casada. Segundo Carneiro (2010b) o estado civil casado, também, predominava no estudo efetuado no âmbito dos adultos inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades.

<b>Quadro 12 - Estado civil dos respondentes</b>		
<b>Estado Civil</b>	<b>Frequências</b>	
	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Solteiro(a)	3	12,5
Casado(a)	16	66,7
Divorciado(a)	2	8,3
União de facto	3	12,5
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

### e. Número de filhos

Observamos, no quadro 13, que 45,8% dos respondentes tem dois filhos.

	Número de filhos	Frequências	
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
	Nenhum	4	16,7
	1 filho	4	16,7
	<b>2 filhos</b>	<b>11</b>	<b>45,8</b>
	3 ou + filhos	3	12,5
Sem resposta		2	8,3
	<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

De realçar que os respondentes podem vir a ter um papel crucial no desempenho académico dos filhos, pois como refere Nico (2009:353) “... ocorreu a construção de uma atitude positiva face à aprendizagem...uma mudança de comportamento entre pais e filhos numa relação de maior proximidade entre gerações diferentes, cujos papéis de alteram ou alternam, entre ensinar e aprender, numa perspetiva intergeracional”.

### f. Habilitações escolares e situação face aos estudos

Como observamos no quadro 14 mais de metade dos respondentes (58,5%), que realizou o processo de RVCC, concluiu o 3.º Ciclo (9º ano de escolaridade), 37,5% dos adultos o nível secundário (12º ano de escolaridade), sendo residual o número de respondentes certificados no nível superior (licenciatura).

Habilitações escolares	Frequências	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
<b>3º Ciclo</b>	<b>14</b>	<b>58,3</b>
Secundário	9	37,5
Licenciatura	1	4,2
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

No que se refere à situação atual dos respondentes em relação aos estudos, como podemos depreender da leitura do quadro abaixo, 91,6% dos respondentes não se encontrava a estudar, contudo metade deles pensava vir a fazê-lo.

<b>Quadro 15 – Situação face aos estudos</b>		
<b>Item</b>	<b>Frequências</b>	
	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Não, nem penso vir a frequentar	11	45,8
Não, mas penso vir a frequentar	11	45,8
<b>Sim</b>	<b>2</b>	<b>8,4</b>
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Apenas 8,4% dos respondentes se encontravam a estudar, à data da aplicação do questionário. Deste modo, podemos inferir que os respondentes ficaram sensibilizados e tomaram consciência da importância das aprendizagens e da forma como, posteriormente, podem fazer uso delas no decurso da vida.

Como podemos observar no quadro 16, as razões enumeradas pelos respondentes, quanto à não continuidade no processo de RVCC, são de várias ordens.

<b>Quadro 16 – Razões da continuidade ou não em estudar</b>			
	<b>Item</b>	<b>Frequências</b>	
		<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
	Falta de motivação	1	9,1
	<b>Falta de tempo</b>	<b>3</b>	<b>27,3</b>
	Falta de transporte	1	9,1
	Idade	1	9,1
	Indisponibilidade	1	9,1
	Motivos profissionais	1	9,1
	Não sou capaz	1	9,1
Sem resposta		2	18,1
	<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Assim, verificamos que:

A falta de tempo foi o item mais assinalado (27,3%) pelos respondentes. Como a maioria dos adultos se encontrava empregado, pensamos que este facto influenciou a resposta.

Atualmente, dois dos adultos, que concluíram o processo de RVCC encontram-se a estudar. Como podemos conferir no quadro seguinte, um dos adultos frequenta o ensino secundário e o outro adulto frequenta o ensino superior.

<b>Quadro 17 – Nível escolaridade que frequenta</b>		
<b>Item</b>	<b>Frequências</b>	
	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Secundário	1	50,0
Licenciatura	1	50,0
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

## **5.2. Caracterização do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências**

Nesta linha de análise procurámos caracterizar o percurso individual no processo de RVCC e conhecer o perfil dos adultos certificados: onde, quando, como e porquê se prepuseram a enveredar pelo processo de RVCC. As questões são de escolha múltipla e daí, por vezes, resultar frequências absolutas e/ou relativas díspares.

### **5.2.1. Centro de RVCC onde obteve a certificação**

Como já foi referido, a investigação debruça-se sobre os adultos que foram certificados pelo ex-Centro de RVCC da Fundação Alentejo de Évora, pelo que o total dos respondentes obteve aí a sua certificação.

<b>Quadro 18 – Entidade formadora</b>		
<b>Entidade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
Fundação Alentejo	24	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

### **5.2.2. Ano de inscrição no Centro de RVCC**

Em relação ao período desta investigação 2000-2005, ao analisarmos o quadro observamos que, nos dois primeiros anos em que decorre o processo de RVCC, esta instituição não registou nenhuma inscrição proveniente de adultos residentes no concelho de

Arraiolos. Em 2002, os adultos começaram a frequentar o processo, registando-se no ano de 2004 o maior número de inscrições no Centro de RVCC (45,8%).

<b>Quadro 19 – Ano de inscrição no Centro de RVCC</b>			
	<b>Item</b>	<b>Frequências</b>	
		<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
	2000	0	,0
	2001	0	,0
	2002	3	12,5
	2003	4	16,7
	<b>2004</b>	<b>11</b>	<b>45,8</b>
	2005	5	20,8
	Sem resposta	1	4,2
	<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

### 5.2.3. A duração do processo de RVCC

Procurámos saber a opinião dos respondentes no que respeita à duração do processo de RVCC concluindo-se, pela leitura do quadro 20, que 91,7% dos respondentes consideraram a duração adequada e apenas 2 (dois) como tendo sido um processo curto.

<b>Quadro 20 – Duração do processo de RVCC</b>		
<b>Item</b>	<b>Frequências</b>	
	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Curta	2	8,3
<b>Adequada</b>	<b>22</b>	<b>91,7</b>
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

### 5.2.4. Formas de conhecimento do processo de RVCC

Relativamente à forma como os adultos tomaram conhecimento do processo de RVCC, e de acordo com o quadro 21, o item “Outras” foi o que reuniu um maior número de escolhas (44,4%), destacam-se, logo em seguida, as conversas informais com 25,9% das escolhas.

<b>Quadro 21 – Como tomou conhecimento do processo de RVCC</b>		
<b>Item</b>	<b>Frequências</b>	
	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Sessões de Esclarecimento	3	11,2
Televisão	1	3,7
Rádio	1	3,7
Feiras/Mercados	0	,0
Imprensa (jornais, revistas)	0	,0
Folhetos/Cartazes	2	7,4
Internet	1	3,7
Exposições	0	,0
Conversas informais	7	25,9
<b>Outras</b>	<b>12</b>	<b>44,4</b>
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Da análise do quadro verificamos que:

- As conversas informais "passa palavra"/redes de vizinhança apresentaram-se como um dos meios mais eficaz dos respondentes tomarem conhecimento do processo de RVCC. Este facto já havia sido referido por Nico (2009:429) nas conclusões do seu estudo, sobre o impacto do processo RVCC nos adultos, no Alentejo, entre 2001-2005;

- As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e dos Media – televisão e rádio parecem ter tido pouca eficácia e eficiência no início deste processo, uma vez que, como observamos no quadro, foram os meios menos utilizados pelos inquiridos. Estes resultados corroboram o estudo apresentado por Nico (2009), no qual é mencionado a pouca importância que os meios de comunicação social e a internet tiveram na divulgação do processo de RVCC, com exceção da imprensa regional e local.

#### **5.2.4.1. Outra(s)**

No item "Outras" foram referenciadas várias entidades da comunidade, o que vem demonstrar a preocupação dessas entidades com a qualificação dos seus ativos.

Como já referimos, anteriormente, 44,4% dos respondentes assinalou o item "Outra(s)". No quadro seguinte, podemos observar que 25% das escolhas recaiu sobre a entidade o Município de Arraiolos que proporcionou a tomada de conhecimento do processo de RVCC. Esta situação pode explicar-se devido ao facto de alguns dos adultos aí exercerem a sua atividade profissional.

<b>Quadro 22 – Outras formas de conhecimento do processo de RVCC</b>		
<b>Item</b>	<b>Frequências</b>	
	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
AMDE	1	8,3
Amigos	1	8,4
Através de familiar	1	8,4
<b>Câmara Municipal</b>	<b>3</b>	<b>25,0</b>
Entidade Empregadora	1	8,3
Escola André de Resende	1	8,3
Escola de Estética	1	8,3
Formadora	1	8,3
Iniciativa Própria	1	8,4
Serviço do Município	1	8,3
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

### 5.2.5. Razões para procurar um Centro de RVCC

Procurámos conhecer, junto dos adultos certificados entre 2000-2005, do concelho de Arraiolos, as razões que os levaram a inscreverem-se no Centro de RVCC. A questão foi de escolha múltipla, com a possibilidade de opção entre 12 (doze) opções, como se verifica no quadro 23.

<b>Quadro 23 – Razões para procurar um Centro de RVCC</b>		
<b>Item</b>	<b>Frequências</b>	
	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Oportunidade de estudar	2	7,1
<b>Valorização pessoal</b>	<b>8</b>	<b>28,6</b>
Valorização das competências adquiridas	2	7,1
Melhoria de emprego	4	14,3
Encontrar emprego	2	7,1
Valorização profissional	3	10,7
Obtenção do diploma	4	14,3
Horários compatíveis	0	,0
Desafio e novidade do processo	1	3,6
Ocupação do tempo livre	0	,0
Incentivo de familiares	2	7,1
Outras	0	,0
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Da análise do quadro 23 podemos tirar as seguintes ilações:

a) O papel que os respondentes atribuíram à valorização pessoal (28,6%) quando comparado com outros itens. Em estudos anteriores (Nico, 2009:351) verificou-se que este impacto era muito relevante nos adultos certificados e inquiridos e que era perceptível um aumento da autoestima, da satisfação pessoal e da confiança em si próprios, o que promove a autonomia e a responsabilidade que, por sua vez, conduz a uma dimensão mais humanista.

b) A melhoria de emprego e a obtenção de um diploma surgem em segundo lugar, com 14,3% respetivamente, o que demonstra a preocupação dos adultos em manter o emprego e, simultaneamente, qualificarem-se, o que hoje se torna indispensável, devido a vários fatores como a mobilidade, a reconversão, a vulnerabilidade e a globalização do emprego. O facto da dimensão pessoal ser mais valorizada pode estar relacionado com a situação profissional dos respondentes, uma vez que a maioria se encontrava, àquela data, empregado. Logo, a preocupação com o emprego é secundária, mas este facto por si só não é conclusivo.

c) Em relação ao item valorização profissional, os respondentes parecem atribuir-lhe um papel secundário (10,70%), conforme referido na alínea anterior. Podemos considerar que existiu falta de estímulos e de reconhecimento na carreira profissional, após a certificação, ou no conceito clássico de “emprego para toda a vida” sem preocupação aparente na relação entidade-colaborado ou vice-versa.

d) O desafio e a novidade do processo foram as razões menos escolhidas pelos respondentes (3,6%) e, aqui, aquilo que à primeira vista poderia ser uma das causas da procura do processo de RVCC, sobretudo pelo novo desenho de qualificação/formação de jovens e adultos, não se verificou. Contudo, este facto não invalida o mérito do processo de RVCC.

### **5.2.6. Áreas de maior dificuldade durante o processo de RVCC**

Nesta questão procurámos compreender as áreas nas quais os adultos sentiram maior dificuldade, durante a realização do processo de RVCC. A questão foi de escolha múltipla, com possibilidade de opção, entre 15 (quinze) opções, como se verifica no quadro 24.

<b>Quadro 24 – Maiores dificuldades no processo de RVCC</b>			
	<b>Item</b>	<b>Frequências</b>	
		<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
	Formação Complementar	0	,0
	Elaboração do Dossier Pessoal	1	4,2
	Partilha de ideias	1	4,2
	Adaptação a novas rotinas	0	,0
	Distância casa-centro de RVCC	5	20,8
	Compreensão de Referencial de Competências-chave	2	8,3
	Evidenciação de competências	0	,0
	Elaboração da Autobiografia	1	4,2
	Receio e insegurança	2	8,3
	Horários do Processo de RVCC	1	4,2
	Acompanhamento da Equipa	0	,0
	Apoio de familiares e amigos	0	,0
	Sessão de Júri de Validação	2	8,3
	<b>Outras</b>	<b>6</b>	<b>25,0</b>
	Sem resposta	3	12,5
	<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

• Observamos, agora, que 25% das escolhas recaem sobre o item “Outras”. Os respondentes mencionaram que sentiram dificuldades nas seguintes áreas de competências-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação, Matemática para a Vida e Inglês;

• O item “distância casa-centro de RVCC” obteve 20,8% das escolhas, consideramos que este resultado se deve a dois fatores, por um lado, no Alentejo, as distâncias entre as localidades são enormes e, por outro lado, na altura existiam poucos centros de RVCC no Alentejo. Importa também considerar que alguns dos respondentes tiveram a oportunidade de efectuar a sua certificação em Arraiolos, indo ao encontro do princípio da igualdade de oportunidades, pois o Centro de RVCC funcionava também em regime de itinerância, conforme já referimos.

### 5.2.7. Avaliação do processo de RVCC

A maioria dos respondentes (75%) classificou o processo de RVCC como adequado.

<b>Quadro 25 – Classificação do processo de RVCC</b>		
<b>Item</b>	<b>Frequências</b>	
	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Fácil	5	20,8
<b>Adequado</b>	<b>18</b>	<b>75,0</b>
Difícil	1	4,2
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

### 5.2.8. Necessidade de Formação Complementar

Neste campo, procurámos recolher alguma informação adicional no que diz respeito à necessidade de outras formações. Como podemos verificar 87,5% dos respondentes não necessitou de formação complementar, enquanto 12,5% dos respondentes referiu que necessitou dessa formação, de forma a ultrapassar as dificuldades existentes durante a concretização do processo de RVCC.

<b>Quadro 26 – Formação complementar</b>		
<b>Item</b>	<b>Frequência</b>	
	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>Não</b>	<b>21</b>	<b>87,5</b>
Sim	3	12,5
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

### 5.2.9. Identificação das áreas de competências-chave onde necessitou de formação

Relativamente às necessidades de formação, como se pode confirmar no quadro abaixo, todas as áreas do referencial de competências-chave foram assinaladas pelos respondentes.

<b>Quadro 27 – Áreas competências-chave com necessidade de formação</b>		
<b>Item</b>	<b>Frequências</b>	
	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Linguagem e Comunicação	1	16,7
Matemática para a Vida	1	16,7
Cidadania e Empregabilidade	2	33,3
Tecnologias da Informação e Comunicação	2	33,3
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

As áreas, nas quais os respondentes sentiram mais dificuldades, foram a Cidadania e Empregabilidade e as Tecnologias da Informação e Comunicação, tendo, por isso, recebido formação complementar. Estes resultados vão ao encontro das conclusões de Nico (2009:399), sobre o grau de dificuldade encontrado pelos adultos nas quatro áreas de competência-chave.

### 5.2.10. Principais apoios do Centro de RVCC durante o processo de RVCC

Para interpretar os dados do quadro, resolvemos agrupar os *itens* segundo a sua natureza, considerando quatro dimensões: humana, material, humana/material e logística.

Quadro 28 - Apoio do centro RVCC, ao longo do processo RVCC			
Dimensões	Item	Frequência	
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Dimensão Humana	Disponibilidade da Equipa	11	45,8
	Relação de proximidade com a equipa	2	8,3
	Incentivo da equipa	3	12,5
	Ajuda na construção do dossiê pessoal	1	4,2
<b>Subtotal</b>			<b>70,8</b>
Dimensão Material	Material didático disponibilizado	1	4,2
	Equipamento informático	3	12,5
	Instalações do Centro RVCC	1	4,2
<b>Subtotal</b>			<b>20,9</b>
Dimensão humano/material	Formação Complementar	0	,0
Dimensão Logística	Flexibilidade de horários	1	4,2
	Apoio no transporte	0	,0
	Itinerância	0	,0
<b>Subtotal</b>			<b>4,2</b>
<b>Outras</b>		<b>1</b>	<b>4,1</b>
<b>Total</b>		<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

A **dimensão humana** prevalece sobre todas as outras, evidenciando-se os seguintes itens:

- Disponibilidade da equipa do Centro;
- Relação de proximidade estabelecida entre os intervenientes (adulto e equipa técnico-pedagógica do CNO);

- Incentivo da equipa para com os respondentes;
- Ajuda na construção do dossiê pessoal.

Este facto vem confirmar a importância que, de uma maneira geral, os adultos atribuem às equipas técnicas do CNO, o que se evidencia através da leitura de alguns testemunhos<sup>40</sup>. De referir ainda que Nico (2009:290) faz referência à disponibilidade e abertura das equipas técnicas dos CNO, refletindo essas práticas uma relação de proximidade entre técnico e adulto. Desta forma, partilham-se expectativas e anseios de ambas as partes, o que conduz à consolidação de empatias entre o adulto e a equipa técnico-pedagógica do CNO.

Quanto à dimensão material verificamos que os adultos valorizaram os espaços físicos e materiais, nomeadamente o apoio de equipamento informático. Salientamos que, na fase inicial do processo, ainda não existia a facilidade de aquisição de computadores, que se veio a registar mais tarde.

No que respeita à dimensão logística, os respondentes mencionaram somente o item flexibilidade de horários (4,2%).

De referir que a formação complementar, apesar de não ter sido mencionada no quadro 28, como um dos apoios disponibilizado pelo Centro, foi uma das opções dos respondentes no quadro 27. Parece existir uma contradição entre a informação contida nos quadros 27 e 28, que poderá ser interpretada pela pouca relevância que os respondentes possam ter atribuído à formação complementar, uma vez que a mesma é parte integrante do processo de RVCC. Sempre que é necessário, a equipa técnico-pedagógica presta apoio individualizado ao adulto, contribuindo, dessa forma, para o seu processo de aprendizagem.

### 5.2.11. Ao longo do processo recebeu apoio de outras instituições

No quadro 29, como podemos comprovar a partir da análise dos dados, 75% dos respondentes refere que não recebeu qualquer apoio de outras instituições, durante o processo de RVCC.

<b>Quadro 29 – Ao longo do processo recebeu apoio de outras instituições</b>		
<b>Item</b>	<b>Frequências</b>	
	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>Não</b>	<b>18</b>	<b>75,0</b>
<b>Sim</b>	<b>6</b>	<b>25,0</b>
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

<sup>40</sup> Revista Aprender n.º 1 de Julho de 2012, págs. 10 e 11 (Agrupamento de Escolas de Soure).

De realçar que dos 24 (vinte e quatro) respondentes, só 6 (seis) receberam apoio de instituições, sendo 5 (cinco) do Município de Arraiolos e 1 (um) não indicou a entidade.

### 5.2.11.1. Tipo de apoio prestado

Relativamente ao tipo de apoio prestado por instituições externas ao CNO, verificamos que 50% das escolhas diz respeito ao *item* de compatibilização horária. Por conseguinte, podemos depreender que a flexibilidade horária foi uma mais-valia para o decurso do processo de RVCC destes adultos. De referir que um dos respondentes recebeu uma bolsa de incentivos.

Quadro 30 – Tipo de apoio prestado		
Item	Frequências	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Espaço para trabalhar	1	16,7
Equipamento	1	16,7
Transporte	1	16,7
Apoio ao estudo	0	,0
<b>Compatibilização horária</b>	<b>3</b>	<b>50,0</b>
Outra	1	16,7
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

### 5.2.12. Apoio de outras instituições após a concretização do processo de RVCC

Como podemos verificar, no quadro 31, que se refere aos apoios de outras instituições, 95,8% dos adultos não recebeu apoio, após o processo de RVCC. Apenas 1 (um) dos respondentes recebeu apoio, o qual foi prestado pela Câmara Municipal. Podemos inferir que esta entidade cooperava e valorizava a qualificação daquele adulto, disponibilizando um espaço para desenvolver os seus afazeres no âmbito do processo de RVCC.

Quadro 31 – Após RVCC recebeu apoio de outras instituições		
Item	Frequências	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Não	23	95,8
Sim	1	4,2
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

### 5.3. Avaliação dos impactos do processo de RVCC nos adultos certificados

Neste ponto, procuramos avaliar o impacto do processo de RVCC e a repercussão nas trajetórias de vida pessoal, profissional, familiar e social dos respondentes.

De referir que, no Questionário das Novas Qualificações, aparecem alguns quadros, nos quais o adulto avaliou os item de resposta numa escala tipo Likert – 1 a 5, que correspondem a pouca frequência 1 e muita frequência 5, respetivamente. Como nos refere Sousa [2005 cit. por Nico (2009:408)], “...trata-se de respostas em que as alternativas de escolha se encontram ordenadas numa dada sequência, (...) gerando uma escala de graduação...”.

Em suma, a finalidade foi avaliar o grau de relevância dada aos referidos itens por parte dos respondentes.

#### 5.3.1. Habilitações escolares antes do processo RVCC

Quanto às habilitações escolares, observamos que metade dos respondentes tinha o 6º ano de escolaridade, aquando do início do processo de RVCC.

Quadro 32 – Habilitações escolares antes do processo RVCC			
	Item	Frequências	
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
	2º ano de escolaridade	1	4,2
	4º ano de escolaridade	3	12,5
	<b>6º ano de escolaridade</b>	<b>12</b>	<b>50,0</b>
	7º ano de escolaridade	3	12,5
	8º ano de escolaridade	2	8,3
	9º ano de escolaridade (incompleto)	2	8,3
	Sem resposta	1	4,2
	<b>Totais</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Este facto vem confirmar os dados apresentados pelo INE (2007), sobre os baixos níveis de escolaridade da população do concelho de Arraiolos.

#### 5.3.2. Nível de certificação que pretendia obter e/ou obteve através do processo de RVCC

A totalidade dos adultos obteve o nível B3 (9º ano de escolaridade). Salienta-se que os QNQ apresentavam três itens de resposta – B1, B2 e B3.

<b>Quadro 33 - Certificação obtida</b>		
<b>Item</b>	<b>Frequências</b>	
	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>Nível B3</b>	24	100,0
<b>Totais</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

É importante referir que, tal como podemos verificar no ponto 5.3.1. (quadro 32), um dos adultos não tinha qualquer nível de escolaridade concluído e três possuíam o nível B1. A obtenção do nível B3 só foi possível devido à metodologia utilizada no processo de RVCC, uma vez que o processo tem uma duração variável, pois depende do perfil dos candidatos e do nível de escolaridade/qualificação e, ainda, porque os adultos vêm as suas competências validadas (Portefólios construídos pelos candidatos) e recebem formação complementar em áreas onde existam lacunas face aos referenciais de competências-chave existentes para o nível de qualificação adequado a cada situação.

### 5.3.3. Situação profissional no início do processo de RVCC

No quadro 34, como podemos observar, 91,7% dos respondentes estava empregado.

<b>Quadro 34 – Situação profissional antes do processo de RVCC</b>		
<b>Item</b>	<b>Frequências</b>	
	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>Empregado</b>	22	91,7
Desempregado	2	8,3
<b>Totais</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

#### 5.3.3.1. Atividade profissional exercida no início do processo de RVCC

No que respeita à atividade profissional exercida pelos respondentes no início do processo de RVCC, verificamos que, de acordo com o quadro 35, 13,6% era assistente operacional, sendo também significativo o número de adultos que não responderam (13,6%).

<b>Quadro 35 – Atividade profissional antes do processo de RVCC</b>		
<b>Item</b>	<b>Frequências</b>	
	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>Assistente Operacional</b>	<b>3</b>	<b>13,6</b>
Auxiliar de Ação Educativa	1	4,5
Auxiliar de Serviços Gerais	1	4,5
Auxiliar Técnico	1	4,5
Carteiro	1	4,5
Comercial	1	4,5
Construção Civil (Pedreiro)	1	4,5
Coveiro	1	4,5
Eletricista	2	9,1
Encarregado	1	4,5
Militar	1	4,5
Motorista	1	4,5
Operadora Caixa	1	4,5
Operária Fabril	1	4,5
Outra	2	9,1
<b>Sem resposta</b>	<b>3</b>	<b>13,6</b>
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

### 5.3.3.2. Na condição de desempregado, que atividade exercia antes do processo de RVCC

O quadro seguinte vem elucidar-nos quanto à situação de dois dos adultos que se encontravam desempregados. Como verificamos um dos adultos encontrava-se a estudar e o outro frequentava formação profissional.

<b>Quadro 36 – Anterior profissão em caso de desempregado/a</b>		
<b>Item</b>	<b>Frequências</b>	
	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Estava em formação profissional	1	50,0
Estudante	1	50,0
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Aquando da análise do quadro acima, os dois itens enumerados no QNQ empregado/desempregado restringiam a hipótese de resposta dos adultos, uma vez que estes podiam encontrar-se em outra situação, como podemos verificar, no quadro 36.

### 5.3.4. Mudança de atividade profissional, após o processo de RVCC

Da leitura do quadro 37, observamos que 66,7% dos respondentes (o que corresponde a uma frequência absoluta de 16 indivíduos) não alterou a sua situação profissional após o processo de RVCC. Contudo, 25% referem que alteraram a situação profissional após o processo de RVCC, o que vai ao encontro das expectativas de grande parte dos adultos que se dispõem a efetuar o processo de RVCC, com o intuito de poderem vir a melhorar/alterar a sua situação profissional e, até mesmo, financeira.

<b>Quadro 37 - Alteração profissional após o processo de RVCC</b>			
	Item	Frequências	
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
	Não	16	66,7
	Sim	6	25,0
Sem resposta		2	8,3
<b>Totais</b>		<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

O processo de RVCC consolida algumas variáveis pessoais de carácter subjetivo, direta e indiretamente, contribuindo para a qualificação, a reconversão e a inserção socioprofissional dos adultos, num mundo cada vez mais competitivo e onde as regras de trabalho são cada vez mais exigentes. Por outro lado, a qualificação/formação parece ter cada vez mais influência na relação das pessoas com o mercado de trabalho e na melhoria da sua situação profissional, contribuindo para isso fatores como autoestima, autovalorização e a definição/reconstrução do projecto de vida.

No que se refere à definição/reconstrução do projecto de vida, o processo de RVCC, reveste-se da maior importância para a vida dos adultos, porque a sua metodologia possibilita uma reflexão que, por sua vez, pode levar o adulto a descobrir novas competências que lhe permitirão (re)orientar-se profissionalmente.

#### 5.3.4.1. Momento em que ocorreu a mudança profissional

Dos 6 (seis) respondentes que indicaram ter tido alterações na sua trajetória de vida, 4 (quatro) adultos demoraram entre um a dois anos após o processo de RVCC, um alterou-a no decurso do processo e o outro mais de 3 (três) anos após o término do processo, como podemos verificar no quadro 38.

<b>Quadro 38 – Momento em que ocorreu a mudança profissional</b>		
<b>Item</b>	<b>Frequências</b>	
	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Durante o processo de RVCC	1	3,1
Até 1 ano após o processo de RVCC	0	0,
<b>1 a 2 anos após o processo de RVCC</b>	<b>4</b>	<b>12,5</b>
2 a 3 anos após o processo de RVCC	0	0,
Mais de 3 anos após o processo de RVCC	1	3,1
<b>Totais</b>	<b>6</b>	<b>18,8</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

### 5.3.4.2. O que mudou no contexto profissional

Ao analisarmos o quadro 39, observamos que a frequência absoluta é superior ao número de respondentes (ver quadro anterior) o que, nos permite concluir que se registou mais do que uma alteração na vida dos respondentes.

<b>Quadro 39 – O que mudou no contexto profissional</b>		
<b>Item</b>	<b>Frequência</b>	
	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>Profissão</b>	<b>5</b>	<b>62,5</b>
Tipo de contrato de trabalho	1	12,5
Local de trabalho	1	12,5
Remuneração	1	12,5
<b>Totais</b>	<b>8</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Da leitura do quadro acima observamos que:

- O maior número de escolhas recai na mudança de atividade profissional (62,5%);

Se tivermos em conta o universo da amostra e que esta se refere à primeira fase do processo RVCC, parece-nos relevante o facto de se terem assinalado alterações na vida profissional dos respondentes. Para corroborar este facto Fernandes [2004:62 cit. por Moreira (2008:60)] diz-nos que “o Sistema de RVCC promove ganhos de bem-estar social do tipo rawlsiano<sup>41</sup>, dado que são sobretudo as indivíduos mais pobres que veem a sua situação (financeira) melhorar”.

<sup>41</sup> O tipo rawlsiano foi formado por John Rawls, a teoria da justiça como equidade, por isso formulou estado de natureza – chamada de posição original na qual determinados indivíduos escolheriam princípios de justiça. [http://pt.wikipedia.org/wiki/John\\_Rawls](http://pt.wikipedia.org/wiki/John_Rawls), consultado em 1 de Junho de 2012.

### 5.3.4.3. Influência do processo de RVCC na mudança de atividade profissional

Para avaliar a influência do processo de RVCC, na mudança da actividade profissional dos respondentes, aplicámos uma escala tipo Likert, onde o valor 1 corresponde a não influenciou e o valor 5 a influenciou muito.

	<b>Escala de valores</b>	<b>Frequência Absoluta</b>
	1 – Não influenciou	
	2	
	3	2
	4	1
	5 – Influenciou muito	2
Sem resposta		1
<b>Totais</b>		<b>6</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Da análise do quadro, observamos que os respondentes escolheram na escala os valores 3, 4 e 5, registando os valores 3 e 5 maior incidência. Concluimos, assim, que os respondentes consideram que o processo de RVCC influenciou, significativamente, a mudança profissional verificada nas suas vidas.

### 5.3.5. Estando empregado, ficou desempregado

Ao analisarmos o quadro 41, verificamos que 66,7% dos adultos permaneceu empregado e um dos respondentes ficou desempregado após a certificação, devido ao término do contrato. De assinalar que 7 (sete) adultos não responderam, o que equivale a 29,2%.

	Item	Frequências	
		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
	Não	16	66,7
	Sim	1	4,2
Sem resposta		7	29,2
<b>Totais</b>		<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

### 5.3.6. Estando desempregado, encontrou emprego

Como verificámos, anteriormente, só um dos adultos estava desempregado, todavia, nesta questão, surgem-nos dois respondentes. Esta situação deve-se ao facto de um dos adultos se encontrar a frequentar formação profissional e não ter respondido no ponto 5.3.5.1.

Relativamente à questão colocada neste ponto, só um dos respondentes encontrou emprego.

Item	Frequências	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Não	1	50,0
Sim	1	50,0
<b>Totais</b>	<b>2</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

#### 5.3.6.1. Quando ocorreu essa alteração profissional (encontrou emprego)

Quanto ao *timing* em que ocorreu essa mudança, o respondente assinalou o item até um ano após o processo de RVCC. Consideramos que este facto seja resultante da obtenção da certificação, contudo, não podemos afirmar.

Item	Frequências	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Durante o processo de RVCC	0	0,
<b>Até 1 ano após o processo de RVCC</b>	<b>1</b>	<b>100</b>
1 a 2 anos após o processo de RVCC	0	0,
2 a 3 anos após o processo de RVCC	0	0,
Mais de 3 anos após o processo de RVCC	0	0,
<b>Totais</b>	<b>1</b>	<b>100</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

#### 5.3.6.2. A influência do processo de RVCC na alteração profissional (encontrar emprego)

Para avaliar a influência que o processo de RVCC teve na trajetória da vida profissional dos respondentes, nomeadamente a encontrar emprego, utilizamos novamente a escala de

valores tipo Likert. Assim, a escolha do respondente incidu no valor 3, ou seja, o adulto que ficou desempregado após a certificação, considera que o processo de RVCC influenciou o facto de ter encontrado emprego.

Escala de valores		Frequência
		Frequência Absoluta
	1 – Não influenciou	0
	2	0
	<b>3</b>	<b>1</b>
	4	0
	5 – Influenciou muito	0
Sem resposta		0
<b>Totais</b>		<b>1</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

### 5.3.7. Atividade profissional atual

Ao procurarmos identificar as atuais profissões dos respondentes, verificámos que mais de metade dos adultos não respondeu.

Atividade Profissional	Frequências	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
A mesma	1	4,2
Assistente Operacional	1	4,2
Bombeiro (canarinho) - FEB/ANPC	1	4,2
Camionista de lenhas e cortiça	1	4,2
Carteiro	1	4,2
Distribuidor	1	4,2
Empregado de Armazém	1	4,2
Encarregado	1	4,2
Enfermeira	1	4,2
Esteticista	1	4,2
Motorista	1	4,2
<b>Sem resposta</b>	<b>13</b>	<b>54,2</b>
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Perante este facto, podemos considerar as seguintes situações:

- i) a sua situação profissional não se encontra definida;
- ii) a profissão não seria ajustada aos seus anseios e por isso não responderam;
- iii) a falta de motivação levá-los-ia a não terem respondido;
- iv) o facto de a questão não ter sido relevante para os respondentes.

Devido à ausência de resposta, ao facto de só serem enumeradas 10 (dez) profissões, contrapondo com as 15 (quinze) mencionadas no ponto 5.3.3.1. quadro 35, e de só 4 (quatro) dessas profissões estarem presente nos dois quadros, não nos é possível relacionar as atividades profissionais exercidas antes e após a certificação.

### **5.3.8. Participação em atividades de aprendizagem antes do processo de RVCC**

Ao analisarmos o quadro 46, este mostra-nos que 62,5% dos respondentes já tinham participado em atividades de aprendizagem, antes do processo de RVCC. Pensamos que este facto possa ter influenciado positivamente os adultos, pois sentir-se-iam mais despertos, motivados e preparados para esta nova fase do seu projecto de vida.

<b>Quadro 46 – Participação em atividades de aprendizagem antes do processo de RVCC</b>		
<b>Item</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Não	9	37,5
<b>Sim</b>	<b>15</b>	<b>62,5</b>
<b>Totais</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

#### **5.3.8.1. Identificação das atividades de aprendizagens antes do processo de RVCC**

No quadro 47 apresentamos as diversas atividades de aprendizagem que os adultos foram realizando ao longo do tempo, antes do processo de RVCC.

<b>Quadro 47 – Identificação das atividades de aprendizagens antes do processo de RVCC</b>		
<b>Item</b>	<b>Frequências</b>	
	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Alfabetização de Adultos	0	,0
Aprendizagem Escolar	0	,0
Educação Extraescolar	2	7,7
<b>Formação Profissional</b>	<b>14</b>	<b>53,8</b>
Congressos e Palestras	5	19,2
Informática	5	19,2
Língua Estrangeira	0	,0
<b>Totais</b>	<b>26</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Como podemos observar da leitura do quadro anterior, as atividades de aprendizagem mais valorizadas pelos respondentes foram:

- A formação profissional (53,8%);
- Congressos/palestras e informática com (19,2%), respetivamente.

Creemos que o facto de os respondentes valorizarem mais o item “formação profissional” é o resultado da alteração nas políticas de trabalho<sup>42</sup>, nos últimos anos, por parte das entidades empregadoras e da expressa vontade dos respondentes continuarem a aumentar, profissionalmente, as suas competências.

### **5.3.8.2. Locais de realização das atividades de aprendizagem**

Do total de 24 (vinte e quatro) respondentes, verificamos no quadro 48 que a frequência absoluta nos remete para 26 respostas, o que nos indica mais do que uma resposta por adulto (tal como se verificou no quadro 47).

Assim, apresentam-se as várias entidades/instituições onde os adultos efetuaram as suas actividades de aprendizagem. Desta forma, podemos observar que existe uma grande dispersão quanto aos locais onde se realizaram as actividades de aprendizagem, o que permitiu aos adultos seleccioná-los consoante o seu grau de interesses.

<sup>42</sup> Artigos 130 e 131º. do Código do Trabalho. Consultado de [http://www.cite.gov.pt/pt/legis/CodTrab\\_L1\\_004.html#L004S8](http://www.cite.gov.pt/pt/legis/CodTrab_L1_004.html#L004S8)

<b>Quadro 48 - Locais de realização das atividades de aprendizagem antes do processo de RVCC</b>		
<b>Item</b>	<b>Frequências</b>	
	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Escolas	4	15,4
<b>Centro de Formação Profissional</b>	<b>7</b>	<b>26,9</b>
Empresa	3	11,5
<b>Associação Local</b>	<b>7</b>	<b>26,9</b>
Outra	5	19,2
<b>Totais</b>	<b>26</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

No que respeita aos locais de aprendizagem dos respondentes, como se verifica no quadro 48, evidencia-se o papel dos Centros de Formação Profissional e as Associações de Desenvolvimento Local, que muito contribuíram para a formação e/ou reconversão profissional dos adultos residentes no concelho de Arraiolos, com 26,9% das escolhas, respetivamente.

### **5.3.8.3. Frequência de participação em atividades de aprendizagem antes do RVCC**

Ao analisarmos o quadro 49, constatamos que os respondentes já participavam significativamente em atividades de aprendizagem ao longo da vida, o que demonstrava a importância dada à formação/qualificação, neste caso de âmbito profissional, conforme o analisado no ponto 5.3.8.1.

<b>Quadro 49 - Frequência de participação em atividades de aprendizagens antes do RVCC</b>		
	<b>Escala de valores</b>	<b>Frequência</b>
		<b>Frequência Absoluta</b>
	1 – Pouca frequência	1
	2	2
	<b>3</b>	<b>4</b>
	<b>4</b>	<b>7</b>
	5 – Muita frequência	0
Sem resposta		1
<b>Totais</b>		<b>15</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

### 5.3.9. Participação em atividades de aprendizagem após o processo de RVCC

Como se verifica no quadro 50, 62,5% dos respondentes participou em atividades de aprendizagem, após o processo de RVCC.

Item	Frequências	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Não	9	37,5
Sim	15	62,5
<b>Totais</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Em relação à participação dos respondentes em atividades de aprendizagem, após o processo de RVCC, obteve-se o mesmo resultado que no quadro 46. Os adultos não alteraram a frequência da sua participação em atividades de aprendizagem ao longo da vida, após o processo RVCC.

#### 5.3.9.1. Atividades de aprendizagens concretizadas após o processo de RVCC

Após o processo de RVCC, os respondentes continuaram a direcionar as suas atividades de aprendizagem para a formação profissional (52,4%).

Quanto à Língua Estrangeira, onde os adultos manifestaram algum grau de dificuldade durante o processo, não se registou nenhuma escolha.

Item	Frequências	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Aprendizagem Escolar	2	9,5
Educação Extraescolar	0	,0
<b>Formação Profissional</b>	<b>11</b>	<b>52,4</b>
<b>Congressos e Palestras</b>	<b>5</b>	<b>23,8</b>
Informática	2	9,5
Língua Estrangeira	0	,0
Outras	1	4,8
<b>Totais</b>	<b>21</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

### 5.3.9.2. Locais de realização das aprendizagens após o processo de RVCC

Os adultos, como podemos observar no quadro 52, alteraram, em parte, o local das suas redes de aprendizagem. Provavelmente, esta situação poderá estar associada ao redireccionamento dos locais de aprendizagem, uma vez que entraram novas instituições/entidades e atores no desenho de qualificação/formação dos respondentes.

<b>Quadro 52 – Locais de realização das atividades de aprendizagem após o processo de RVCC</b>		
<b>Item</b>	<b>Frequências</b>	
	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Escolas	3	14,3
Centro de Formação Profissional	3	14,3
Empresa	4	19,0
Associação Local	4	19,0
<b>Outra</b>	<b>7</b>	<b>33,3</b>
<b>Totais</b>	<b>21</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

### 5.3.9.3. Frequência participação em atividades de aprendizagem, após o processo de RVCC

Relativamente ao quadro 53, onde observamos a frequência das aprendizagens, depois do processo de RVCC, a maioria dos respondentes escolheu na escala o valor 4. Perante os dados recolhidos e analisados, podemos aferir que se regista uma mudança positiva na escala de valores dos respondentes quanto à sua participação nas aprendizagens, relativamente à frequência de participação em atividades de aprendizagem antes do processo de RVCC.

<b>Quadro 53 - Frequência de participação em atividades de aprendizagem antes do processo de RVCC</b>	
<b>Escala de valores</b>	<b>Frequência</b>
	<b>Frequência Absoluta</b>
1 – Pouca frequência	0
2	0
3	2
<b>4</b>	<b>11</b>
5 – Muita frequência	2
<b>Totais</b>	<b>15</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

### 5.3.10. Apoio recebido do Centro após a sua formação

O quadro 54 mostra-nos que o valor 1 (nenhum apoio) regista 10 escolhas. Seguidamente, o valor 4 (apoio significativo) surge com 4 escolhas e os restantes valores com 3 escolhas cada.

	Escala de valores	Frequência
		Frequência Absoluta
	1 – Nenhum apoio	10
	2	3
	3	3
	4	4
	5 – Muito apoio	3
Sem resposta		1
<b>Totais</b>		<b>23</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Consideramos que, por um lado, o elevado número de escolhas com o valor 1 (nenhum apoio) se deve ao facto de o Centro de RVCC da Fundação Alentejo se situar em Évora e de alguns dos adultos terem efetuado a certificação em regime de itinerância; por outro lado, como em 2006 o Agrupamento de Escola de Arraiolos abriu o Centro Novas Oportunidades, é possível que os adultos se tenham direccionado para essa entidade.

### 5.3.11. Entretanto concluiu mais algum processo de estudos

Do total dos respondentes 62,5% (15 adultos) não concluíram mais estudos e 9 deles (37,5%) concluíram outros estudos. Desta forma, como já foi referido, anteriormente, a certificação contribuiu para incutir na vida das pessoas uma dinâmica de Aprendizagem ao Longo da Vida, visto que esta é uma mais-valia para os adultos e pode ser entendida como um procedimento formativo normal.

Item	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Não	15	62,5
Sim	9	37,5
<b>Totais</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Do número total de respondentes a esta questão, 88,9% completaram o nível secundário e 11,1% a frequentar o ensino superior.

<b>Quadro 56 - Habilitações escolares, atualmente</b>		
<b>Item</b>	<b>Frequências</b>	
	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>Secundário</b>	<b>8</b>	<b>88,9</b>
Licenciatura	1	11,1
<b>Totais</b>	<b>9</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Com a leitura deste quadro, reforça-se a ideia de que aprender é compensador e que as pessoas, ao obterem mais formação, têm maior tendência a elevar o seu nível de qualificação, desenvolvendo o sentido crítico e a participação cívica, o que poderá contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa.

### 5.3.12. Uso do computador e da internet, antes e após o processo de RVCC

Através da aplicação do questionário foi possível conhecer a avaliação do impacto do processo de RVCC, no âmbito das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Neste ponto, optámos por seleccionar as questões que nos pareceram mais pertinentes, tendo em conta a natureza do nosso estudo. Assim, das questões presentes no QNQ decidimos analisar os dados relativos às seguintes questões:

- Antes do processo de RVCC possuía computador?
- Antes do processo de RVCC utilizava a internet?
- Após o processo de RVCC tem computador?
- Após o processo de RVCC utiliza a internet?

#### 5.3.12.1. Uso do computador antes do processo de RVCC

<b>Quadro 57 – Uso do computador antes do processo RVCC</b>		
<b>Item</b>	<b>Frequências</b>	
	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
	Não	10 41,7
	Sim	13 54,2
Sem resposta	1	4,2
<b>Totais</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

O quadro 57 mostra-nos que 54,2% dos respondentes tem computador em casa. Contudo, é significativo a percentagem de adultos (41,7%) que não dispunham de computador no seu lar.

### 5.3.12.2. Utilização da internet antes do processo de RVCC

Da leitura do quadro abaixo, podemos verificar que mais de metade (54,2%) dos respondentes não utilizava a internet.

Quadro 58 – Antes do processo de RVCC utilizava internet		
Item	Frequências	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Não	13	54,2
Sim	11	45,8
<b>Totais</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Nesta análise, devemos ter em conta que, no período a que se reporta o nosso estudo (2000-2005), o uso da internet não estava generalizado, mas, mesmo assim, 45,8% dos respondentes já utilizava a internet.

### 5.3.12.3. Uso do computador após o processo de RVCC

O quadro 59 mostra-nos que 87,5% dos respondentes tem, atualmente, computador. Se compararmos a percentagem de adultos que possuíam computador antes do processo de RVCC, verificamos que se registou um aumento de 33,3%, o que nos leva a deduzir que a novidade e o acesso a novos recursos, durante o processo de RVCC, os tenha despertado para outra realidade e para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no quotidiano.

Quadro 59 – Uso do computador após o processo de RVCC		
Item	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Não	3	12,5
Sim	21	87,5
<b>Totais</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Assim, a aquisição de um computador tornou-se uma mais-valia, visto que os adultos podem vir a potenciar esse recurso a médio/longo prazo, nas mais variadas dimensões da sua

vida. Deste facto podemos deduzir que os respondentes se conscientizaram de que a sociedade em geral e o mercado de trabalho estão em mutação, que necessitam de novas ferramentas e de renovar competências, especialmente na área das TIC.

#### 5.3.12.4. Utilização da internet após o processo de RVCC

Quanto à utilização da internet, após o processo de RVCC, verificámos que o seu uso duplicou (91,7%), ou seja, antes do processo somente 45,8% dos respondentes utilizava a internet. Este facto demonstra a importância e a aplicabilidade que os respondentes atribuíram às TIC, no seu quotidiano. Segundo Carneiro (2010) “A maioria das pessoas envolvidas continua a atribuir à sua passagem pela Iniciativa o incremento da utilização da internet, para fins profissionais e pessoais”.

Item	Frequências	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Não	2	8,3
Sim	22	91,7
<b>Totais</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

No geral, e segundo o observatório do QREN<sup>43</sup>, os adultos tem procurado reforçar as suas aprendizagens nas TIC, ao longo e após o processo de RVCC. A posição de liderança das TIC, no volume total de formação ministrada, vai ao encontro do compromisso de formar tecnologicamente as pessoas, estabelecendo-se o critério de igualdade de oportunidades para todos, uma vez que existem franjas da população – adultos, que se pode sentir e/ou encontrar fragilizados a este nível – infoexclusão.

Segundo o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional, sobre Educação para o século XXI, as tecnologias estão prestes a trazer melhorias muito significativas em matéria de individualização da aprendizagem. Desta forma, tudo leva a querer que as TIC desempenharão um papel importante na educação de adultos e deverão ser um instrumento de educação ao longo de toda a vida. Contudo, dois objetivos devem nortear essa situação: assegurar uma melhor difusão de saberes e aumentar a igualdade de oportunidades.

Neste âmbito, também, outros investigadores deverão ter a preocupação e a sensibilidade para acompanharem as profundas modificações que as novas tecnologias irão

<sup>43</sup> [www.observatorio.pt](http://www.observatorio.pt). Consultado em Junho de 2012

provocar nas funções cognitivas e na chamada “nova alfabetização”, visto que a quantidade de informações que circula, actualmente, se tornou um enorme desafio para a sociedade e, simultaneamente, uma poderosa ferramenta orientada para os saberes, para as capacidades e para a inter-relação entre as informações (recetor/emissor), promovendo um desafio e apurando o sentido crítico, situação também referida por Carneiro (2010b:53).

#### 5.4. Avaliação da importância e influência atribuída ao processo RVCC nas várias dimensões da vida dos adultos

Da leitura do quadro 61, os respondentes consideraram os itens 2, 3, 1, 20 e 4 como os mais significativos. Os valores menos significativos correspondem aos itens 8, 10, 11, 7, e 6 que abarcam uma dimensão mais social.

Quadro 61 – Avaliação da importância e influência atribuída ao processo de RVCC nas várias dimensões da vida dos adultos	
ITENS	Média (1-5)
2. Valorização das minhas competências e conhecimentos pessoais	4,27
3. Aumento da confiança em mim próprio(a)	4,27
20. Estímulo para a participação em ações de aprendizagem ao longo da vida (ex. formações modulares ou outras)	4,18
1. Conhecimento das minhas capacidades	4,17
4. Motivação para novos projetos e desafios (académicos, profissionais, pessoais)	4
14. Utilização do computador	3,95
18. Interesse ou renovação do interesse pelo que se passa à minha volta (leitura de jornais, acompanhamento de noticiários, etc...)	3,95
9. Valorização, pela minha família, das minhas capacidades /competências	3,95
5. Melhor capacidade de resposta e adaptação a novas situações	3,91
12. Responsabilização na defesa dos meus direitos	3,82
13. Capacidade de comunicar e relação com os outros	3,76
15. Utilização da internet	3,73
17. Capacidade de compreensão do mundo em que vivo/sociedade em que estou inserido(a)	3,68
16. Capacidade de ajuda nas tarefas escolares dos filhos	3,67
21. Oportunidade de acesso à formação profissional (ex. cursos EFA ou outros)	3,64
19. Interesse ou renovação de interesse por atividades culturais (leitura, escrita, teatro, cinema, exposições, etc...)	3,5
8. Valorização social pela comunidade onde estou integrado	3,41
10. Participação em atividades realizadas na minha comunidade	3,32
11. Intervenção cívica (associações, clubes...)	3,05
7. Melhoria da minha situação profissional	3,01
6. Valorização do certificado obtido, por parte da entidade empregadora	3

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Assim, verificamos que:

- A maioria dos respondentes reforçou a sua autoconfiança, a autoestima e a motivação;
- Relativamente ao uso do computador e da internet o processo RVCC veio alterar os hábitos dos adultos;
- Os adultos não se sentem valorizados pela sociedade/comunidade, após o processo de RVCC;
- Têm pouca predisposição para efetivar a sua participação cívica e comunitária, no meio onde estão inseridos.

Como sabemos o processo de RVCC centra-se na pessoa, enquanto sujeito dotado de capacidades e experiências acumuladas ao longo da vida, e o facto de os adultos serem valorizados os seus saberes/competências contribui para o aumento da autonomia, do sentido crítico e da motivação e da capacidade de aprender (Delors *et al*, 1996:101). Relativamente a este processo de RVCC, evidenciam-se algumas analogias com os conceitos de aprendizagem experiencial (Dewey), referido no ponto 1.1. deste estudo e aprendizagem transformativa (Mezirow), onde se considera a aprendizagem como um processo de desenvolvimento e de realização pessoal, do tipo emancipatório, direcionando-se para o desenvolvimento contínuo da pessoa humana.

Também, nesta linha de análise, Nico (2009:431) tinha verificado no seu estudo que “há uma representação positiva do processo, com relevância para a dimensão individual e também institucional, entendendo-se o processo de RVCC como uma oportunidade de desenvolvimento de pessoas e instituições, tornando-as capazes de agir e intervir”.

Como podemos observar, no quadro 62, a **dimensão pessoal** (itens 1,2,3,4,5,12,13 e 17) é aquela à qual os respondentes dão mais ênfase.

Quadro 62 – Dimensões da vida dos adultos			
Item	Dimensões	Soma das Médias	Média
1,2,3,4,5,12,13 e 17	Dimensão Pessoal	31,88	3,96
14,15,18,19,20 e 21	Dimensão Aprendizagem	22,95	3,83
9 e 16	Dimensão Familiar	7,62	3,81
8,10 e 11	Dimensão Social	9,78	3,26
6 e 7	Dimensão Profissional	6,01	3,01

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Assim, se considerarmos que o ser humano, ao longo da sua vida, cria e valoriza diferentes hábitos: os positivos – de justiça, de honestidade, de prudência, de verdade, de trabalho, de transparência – e os negativos – de mentira, de vingança, de preguiça, entre

outros –, vemos que, no decurso da vida, os nossos atos e decisões sempre foram valorizados por nós e pelos outros. Mas, ao falharmos, apesar de ser uma situação pouco aceitável por nós e muito menos pelos outros/sociedade, não devemos considerar essa falha como irreparável e comprometedora dos nossos atos para o futuro. Esse momento deve implicar uma ação disruptiva<sup>44</sup>, o que leva a pessoa a alterar e a criar novas ferramentas para o seu desenvolvimento pessoal.

A segunda **dimensão** a ser considerada foi a **aprendizagem** (itens 14,15,18,19,20 e 21), entendida como um fenómeno evolutivo, nos quais intervêm aspetos cognitivos e desenvolvimentais, sendo esta considerada nas suas várias vertentes: formal, não formal e informal, pois “o contexto, a estruturação, a intenção e, geralmente o tipo de certificação, têm sido considerados como dimensões determinantes na categorização de diferentes tipos de aprendizagem” (Pires, 2008:4). A aprendizagem como componente da educação e formação é um elemento fundamental para a mudança social, situação referida na obra de Freire (1979:14-15). Assim, importa dar a todos os cidadãos a possibilidade de adquirir competências-chave e de atualizar as suas qualificações ao longo da vida, desenvolvendo a criatividade, a inovação, o empreendedorismo e propiciando uma participação plena na sociedade.

Quanto à **dimensão social** (itens 8,10 e 11), os respondentes valorizaram a socialização, a participação e a intervenção cívica na comunidade. Pensamos que, atualmente, o ser humano dispõe de uma vasto leque de ofertas para poder intervir na sociedade e particularmente na sua comunidade mas, por vezes, dispersa-se e acaba por não participar ativamente nas causas. Por outro lado, ao nível da capacidade de iniciativa, as pessoas “estão sempre à espera que alguém a tome”, apesar de *à posterior* considerarem a causa como sua. Esta situação repercute-se, posteriormente, na sociedade e na comunidade onde as pessoas estão inseridas, uma vez que limita a capacidade de acção /intervenção e a sustentabilidade dos locais; pois a compreensão do mundo passa, também, pelas relações interpessoais que ligam a pessoa ao seu meio ambiente/contexto.

Neste sentido, a educação e a formação devem procurar tornar as pessoas mais conscientes, permitindo-lhes situarem-se no mundo sem se “desligarem” e, simultaneamente, não perdendo a identidade. Quanto à educação ao longo de toda a vida, esta deve orientar de forma integradora os saberes nas suas várias dimensões (pessoal, social, familiar,

---

<sup>44</sup> Ação disruptiva pode tratar-se de uma ação de grandes proporções ou apenas de um pequeno gesto, sutil e delicado.

profissional), uma vez que pessoas mais qualificadas são um poderoso instrumento de crescimento económico, de mobilidade individual, de espírito crítico e de liberdade.

A **dimensão social** aqui expressa, de intervenção/ação, vai ao encontro do papel que o ser humano deve ter no contexto onde está inserido – participação proativa, partilhada e solidária. A formação/qualificação como fenómeno social faz parte desse processo de mudança, pois estamos num momento histórico em que o conhecimento, a inovação, a tecnologia, a sustentabilidade e o empreendedorismo são fulcrais. Também as alterações na economia, na política e nas estruturas demográficas e sociais vão sofrer transformações profundas no campo da educação/formação, o qual deve dar resposta às necessidades emergentes. Os novos desafios que se apresentam à sociedade irão no futuro contribuir para o desenvolvimento individual, graças a uma educação pessoal e social, fiel à sua intencionalidade comunitária (Carneiro, 1998:223).

A **dimensão profissional**, a menos valorizada, onde os respondentes referiram a melhoria da sua situação profissional e a obtenção do certificado, por parte da entidade empregadora. Para seis adultos as expectativas foram alcançadas, uma vez que mudaram de atividade profissional e o grau de satisfação com o processo de RVCC foi evidente no plano das competências-chave obtidas, evidenciando-se os progressos nas Tecnologias da Informação e Comunicação e no redirecionamento dos locais de aprendizagem. Os adultos consideraram que o processo de RVCC influenciou a alteração profissional. Em relação à entidade empregadora, os adultos referiram os efeitos positivos na obtenção do diploma, situação, esta, que poderá vir a ser uma mais-valia para ambos: adulto – maior margem de progressão profissional/carreira; e entidade empregadora – pessoas mais qualificadas, maior predisposição para a inovação e a criatividade. Por outro lado, ao adquirirem a certificação, os respondentes tornaram-se parte ativa no seu processo de desenvolvimento e de autonomia, permitindo-lhes criar e construir novos significados, tal como preconizado na teoria da aprendizagem transformativa (Mezirow, 1996).

Após a análise dos QNQ, verificámos que seria pertinente inserir a **dimensão familiar** (itens 9 e 16) dos respondentes no nosso estudo, uma vez que encontrámos algumas conexões com outros aspetos da sua vida. A família é um pilar essencial no desenho educativo/formativo das pessoas e alguns testemunhos descrevem esta situação como preponderante no seu processo de aprendizagem, o que também podemos verificar com o nosso estudo.

As relações familiares têm vindo a sofrer alterações ao longo dos tempos e muito se deve à situação profissional dos cuidadores. Durante muitos anos analisou-se a relação

família-emprego, separadamente, mas hoje compreende-se que existe interdependência entre as duas, pois desta situação depende muitas vezes a sustentabilidade da família. A vida pessoal e profissional sofreu ajustes; as mulheres acederam ao mundo do trabalho e aumentaram o número de papéis desempenhados, tal como os homens aumentaram a sua participação nas tarefas quotidianas.

Assim, há que articular este binómio família-trabalho, porque a conciliação entre vida familiar e trabalho é tida como fundamental para a realização e bem-estar pessoal e, principalmente, no que diz respeito às relações parentais, conjugais e à igualdade de género. Nos últimos anos, essa situação tornou-se mais difícil devido às alterações na estrutura familiar e às dificuldades económicas advindas da conjuntura mundial.

Em Portugal, alguns estudos (Salgado *et al*, 2011) apontam que a procura massiva dos CNO por pessoas com baixa escolaridade está a influir nas famílias com filhos, sobretudo, no ensino básico e, ainda, referem que a situação muda a relação de envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos. Deste modo, podemos supor que o envolvimento dos adultos no processo de RVCC estará a ter um impacto direto na subida dos níveis de qualidade e de qualificação dos filhos.

Em suma, na educação de adultos valoriza-se o papel dos processos sociais na formação da identidade individual e os princípios de base que suportam as práticas de reconhecimento, validação e certificação de competências através da aprendizagem experiencial dos adultos resultantes da diversidade de contextos e de situações.

#### 5.4.1. Sugestão do processo de RVCC a outros

Da leitura do quadro 63, observamos que 87,5% de respondentes aconselharam a realização do processo de RVCC a familiares e amigos. Este facto reforça ideia de que os adultos consideraram importante a sua certificação através daquela via.

<b>Quadro 63 – Sugestão do processo de RVCC a outros</b>		
<b>Item</b>	<b>Frequências</b>	
	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>Não</b>	3	12,5
<b>Sim</b>	21	87,5
<b>Total</b>	24	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

### 5.4.2. A quem sugeriu o processo de RVCC

Os respondentes, na sua grande maioria, aconselharam o processo de RVC, sobretudo, a amigos e colegas de trabalho (68,1%). Desta forma, podemos concluir que o processo foi valorizado e significativo para a maioria dos respondentes, além disso, reconhecem que valorizaram o seu percurso escolar e profissional, entretanto desenvolvido, e com o qual foram adquirindo competências e saberes fundamentais, como refere Nico (2009:392).

Quadro 64 – A quem sugeriu o processo de RVCC		
Item	Frequências	
	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Família	10	21,3
<b>Colegas de Trabalho</b>	<b>15</b>	<b>31,9</b>
<b>Amigos</b>	<b>17</b>	<b>36,2</b>
Vizinhos e conhecidos	5	10,6
Outros	0	0,
<b>Totais</b>	<b>47</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

**CONCLUSÃO**

## CONCLUSÃO

“O que impede de saber não são nem o tempo nem a inteligência, mas somente a falta de curiosidade.”

(Agostinho da Silva, s/d)

Desde os finais do século XIX e princípios do século XX que, na maioria dos países europeus, se generalizou o acesso à educação. Portugal, só nos anos 70, do século passado, começou por garantir a presença de toda a população na escola, o que se repercutiu na vida das pessoas e do país. De acordo com Carneiro (2010b:81) “Portugal, segundo os dados mais recentes, apresenta ainda um padrão de apenas 14% de qualificados com o ensino secundário, que justapõem a 72% de qualificados abaixo desse limiar e a 14% com ensino superior”.

Alguns organismos europeus<sup>45</sup> disponibilizam dados estatísticos, onde referem que as dinâmicas de aprendizagem ao longo da vida, em Portugal, estão a aumentar. Importa sublinhar que a observação desses dados estatísticos leva-nos a colocar a hipótese de que a motivação para aderir a essas dinâmicas adota aspetos diversificadas em função do percurso de vida das pessoas quanto à educação/formação/qualificação (Alves, 2010:17).

No início do século XXI, havia no nosso país, 17,5 % de pessoas sem nível de escolaridade<sup>46</sup>. Em 2000 definiram-se novas orientações políticas na educação. Nesse âmbito, surgem os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) que foram uma oportunidade de os adultos verem reconhecidas as suas competências e, simultaneamente, conferiram-lhe um nível de escolaridade.

Neste contexto, insere-se o nosso estudo, o qual pretendeu avaliar o impacto do processo de RVCC nos adultos do concelho de Arraiolos, no período de 2000-2005. Como sabemos, a capacidade de aprendizagem mantém-se ao longo de toda a vida, assim, na idade adulta, o regresso à “escola” para reconhecer, validar e certificar aprendizagens constitui uma dinâmica fortemente influenciada pelas dimensões pessoais, familiares, profissionais e sociais.

A maioria dos respondentes deste estudo provem da década de 60 e 70, era do género masculino, casado, com filhos, residia no concelho de Arraiolos e encontrava-se empregado/a. Ao nível das habilitações literárias e das atividades de aprendizagens metade dos respondentes concluiu o 6º ano de escolaridade (escolaridade obrigatória); participava em ações de aprendizagem; possuíam computador em casa, mas mais de metade não utilizava a internet.

---

<sup>45</sup> Eurostat – órgão oficial de estatística europeia que tem uma base de dados e a OCDE.

<sup>46</sup> [http://www.igeo.pt/atlas/Cap2/Cap2b\\_p96\\_a\\_image.html](http://www.igeo.pt/atlas/Cap2/Cap2b_p96_a_image.html)

A partir da análise dos dados, verifica-se que os adultos que certificaram o nível B3, no decurso do processo registaram algumas dificuldades que colmataram com formação complementar –, e alguns deles prosseguiram os estudos – 37,5% (quadro 55). Também, importa referir que a obtenção da certificação permitiu a alguns dos adultos alterar a sua situação profissional – 18,8% (quadro 38). Como já referimos este facto poderá vir a ser uma mais-valia para o concelho de Arraiolos, visto que pessoas mais qualificadas são um poderoso meio de crescimento económico, de mobilidade individual, de espírito crítico e de liberdade. Segundo Freire (1979:20) “O homem, ao contrário, estabelece relações com a realidade (as relações que implicam a diferença de contato e aplicação de uma inteligência, de um espírito crítico, de um saber fazer... Em resumo, todo um comportamento, que não é somente reflexo e que não se encontra senão no homem, ser inteligente e livre) ”.

No que respeita à **dimensão pessoal**, a mais valorizada pelos respondentes, concluímos que os adultos aumentaram a sua autoestima, autoconfiança e autoconhecimento, o que podemos atribuir ao facto de terem enfrentado um novo desafio e o terem terminado com sucesso. Relativamente à **dimensão aprendizagem**, esta assume bastante importância, uma vez que, através do processo, foi possível aos adultos (re)descobrir as suas potencialidades e direccioná-las para consolidar e aumentar as suas competências em várias áreas, como por exemplo as Tecnologias da Informação e Comunicação. Segundo Delors (1996:65) “O desenvolvimento das tecnologias pode, até, abrir novas perspectivas ao desenvolvimento, ajudando numerosas regiões a libertar-se das suas dificuldades e permitindo que as pessoas se comuniquem com o mundo em geral”. Para além disso, os respondentes também redireccionaram os locais de oferta/qualificação formativa.

Na **dimensão profissional** observamos que os respondentes não a valorizaram significativamente o que, no nosso entender se pode dever ao facto da maioria estar empregada. Apesar desse facto, verificamos que alguns dos adultos mudaram de profissão – 25% (quadro 37) após a certificação, todavia cremos que atribuíram pouca importância a esse facto.

Em relação à **dimensão familiar** o processo contribuiu para uma aproximação geracional/familiar assente na interação dos intervenientes, onde o fator educação ganhou outros contornos – partilha, interajuda, solidariedade, entre outras.

Por último, surge a **dimensão social** cujo impacto não foi significativo por parte dos respondentes, o que se pode dever sobretudo, a dois factores, i) a falta de valorização da comunidade para com estes adultos; ii) a falta de predisposição para participarem em atividades cívicas e comunitárias reconhecidas.

Assim, considerando a **questão de partida traçada por esta investigação**, concluímos que se registou uma melhoria significativa na vida dos adultos certificados, uma vez que lhes permitiu alterar o seu nível de escolaridade, totalmente; facultou-lhes novas ferramentas que contribuíram para aumentar e melhorar as suas competências, operando transformação nas várias dimensões (pessoal, profissional e familiar) e, conseqüentemente, na trajetória de vida dos respondentes. De salientar que, após o processo de RVCC, nove adultos concluíram outros estudos - o que vai de encontro ao estudo apresentado por Carneiro (2010b:58), no que se refere ao aumento da procura do 12.º ano - e onze estão predispostos para voltar a “estudar”.

Terminamos esta dissertação com satisfação porque alcançámos o propósito desta investigação. Contudo, parece-nos que o recurso a outros métodos de recolha de informação seria uma mais-valia para o estudo, pois facultar-nos-ia informações complementares para podermos aprofundar algumas questões. Consideramos, assim, que o objeto de estudo não se esgotou nesta investigação, por isso seria pertinente continuá-la e, simultaneamente, adequar e complementar o instrumento de recolha de dados a futuras investigações.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Alonso, L. & Imaginário, L. *et al* (2001). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.
- Alves, M. G. (2010). *Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades*. Revista Portuguesa de Educação [2010, 23 (1), pp. 7:22].
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo (L. a. Reto A. Pinheiro, Trad.)*. Edições 70;
- Barreto, V. (1998). *Paulo Freire para Educadores*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998. São Paulo.
- Canário, R. & Cabrito, B (2005). *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa;
- Canário, R. & Cabrito, B. (Org.) (2008). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa
- Canário, R. (2001). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática (2.ª ed.)*. Lisboa: Educa.
- Castro, R. V., Sancho, A. V. & Guimarães, P. A. (2006). *Unidade de Educação de Adultos. Percursos e testemunhos*. Braga: Universidade do Minho.
- Cortez & Moraes (1979). *CONSCIENTIZAÇÃO - Teoria e Prática da Libertação Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. CIP-Brasil. Catalogação-na-Fonte Câmara Brasileira do Livro, SP.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Croker, R. A. (2009). *An Introduction to qualitative research*. In: Heigham, J. *Qualitative research in Applied Linguistics: a practical introduction*. Great Britain: Palgrave Macmilian.
- Delors, J. (1999). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (J.C. Eufrágio, Trad.). Rio Tinto: Edições Asa (Obra original publicada em 1996).
- ESDIME (2007). *Estudo sobre o Impacto da Certificação de Competências na Vida das Pessoa: A Experiência da ESDIME*. Camarate: IEFEP.
- Finger, M. & Asún, J. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada*. Aprender a nossa saída. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1921 – 1997). *Política e educação: ensaios – 5.ª ed - São Paulo*, Cortez, 2001. Coleção Questões de Nossa Época: v.23.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra). São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1975) *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, P. (1996). *A Educação e Mudança (12.ª ed.)*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- Gomes, M. & Simões M. (2007). *Carta de qualidade dos centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I. P.
- Gomes, M. *et al* (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: ME/DGFV.

- Josso, M. C. (2004). *“As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas”*. Revista Aprender ao Longo da Vida, n.º 12, pp.16-20.
- Legrand, P. (1970). *Introdução a Educação Permanente*. UNESCO.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa. FCG.
- Lima, L. (2008, Novembro). *“Programados para aprender”*. Revista Aprender ao Longo da Vida, 9 p.2.
- Lima, L. (2009, Dezembro). *“Educação de adultos e imigração”*. Revista Aprender ao Longo da Vida, 2009, 10 p.2.
- Melo, A. Lima, L. & Almeida, M. (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos: o contexto internacional e a situação portuguesa*. ANEFA – Agencia Nacional de Educação e Formação de Adultos. Lisboa.
- Nico, B. & Nico, L. (s/d). *Educação e território: o (des)encontro geracional das aprendizagens e a fractura cultural*.
- Nico, B. (coord.). (2008). *Aprendizagens do Interior*. Edições PEDAGO. Mangualde.
- Nico, B., Nico, L. P. & Ferreira, F. (2011). *“Impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Alentejo (2001-2005): A Dimensão Escolar*. In Lozano, A. B., Uzquiano, M. P., Rioboo, A. P., Blanco, J. C., Silva, B. D. & Almeida, L. A. (Orgs). *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, pp. 2475-2486. A Coruña: Universidade da Coruña.
- Nico, L. (2009). *Avaliação do(s) Impacto(s) do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), 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 (policopiado).
- Nóvoa, A. (coord.). (1992). *O Método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos*. Revista Portuguesa de Educação, 1, pp.7-20.
- Nunes, J. (1999, Outubro/Dezembro). *“Portfolio: Uma Nova Ferramenta de Avaliação”*. Revista Noesis, n. 52. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 48-51.
- Osório, A.R. (2003). *Educacion Permanente y Educacion de Adultos*. Barcelona. Editorial Ariel.
- Paço, A.S. (2010). *“Podemos sonhar a ler”*. Revista Aprender ao Longo da Vida, n.º 12, pp. 1-4.
- Palhares, J. A. (2009). *Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela*. Revista Portuguesa de Educação v.22 n.2. Braga.
- Pinto, A. V. (s/d). *Sete Lições Sobre Educação De Adultos*. (Coleção Edição Contemporânea). Editora: Cortez.
- Pires, A. (2007, Janeiro/Abril). *Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa*. Sísifo, n.º 2, pp. 1-16.
- Pires, A. L. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rico, H. & Libório, T. (2009). *Impacte do Centro de RVCC da Fundação Alentejo na qualificação dos Alentejanos*. Évora: Fundação Alentejo.

Roths, L. (2009). *"Novas Oportunidades: uma revolução na aprendizagem". O Sentido da Mudança: Políticas Públicas em Portugal, 2005-2009*. Lisboa: Fundação Res Pública.

Silva, A. S. (1990). *Educação de adultos. Educação para o desenvolvimento*. Porto. Edições: Asa.

Trigo, M. (2002). *"Importância das aprendizagens não formais e informais na formação dos adultos"*. Revista Saber Mais, n.º 12, pp. 18-20.

## **SÍTIOS CONSULTADOS**

*Anuário Estatístico de Portugal 2010 (Ano de Edição 2011:7 a 10)*. Acedido em 15 maio de 2012 de [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_destaques&DESTAQUESdest\\_boui=107965716&DESTAQUESTema=55445&DESTAQUESmodo=2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=107965716&DESTAQUESTema=55445&DESTAQUESmodo=2).

*Ao longo da vida estatísticas de aprendizagem*. Acedido de em 21 março de 2012. [http://translate.googleusercontent.com/translate\\_c?hl=pt-PT&prev=/search%3Fq%3Ddeurostat%26hl%3Dpt-PT%26biw%3D1280%26bih%3D717%26prmd%3Dimvnsu&rurl=translate.google.pt&sl=en&twu=1&u=http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Lifelong\\_learning\\_statistics&usg=ALkJrhgG5OGxh6IvaQw6agGI-Zb8wIaNWw](http://translate.googleusercontent.com/translate_c?hl=pt-PT&prev=/search%3Fq%3Ddeurostat%26hl%3Dpt-PT%26biw%3D1280%26bih%3D717%26prmd%3Dimvnsu&rurl=translate.google.pt&sl=en&twu=1&u=http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Lifelong_learning_statistics&usg=ALkJrhgG5OGxh6IvaQw6agGI-Zb8wIaNWw)

*Aprendizagem ao longo da vida*. Acedido em 2 de março de 2012 de, <http://translate.google.pt/translate?hl=pt-PT&sl=en&u=http://www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm&ei=3srDT43zKezZ0QXr2uSCCg&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=2&ved=0CFkQ7gEwAQ&prev=/search%3Fq%3Dbasil%2Byeaxlee%2Bera%253F%26hl%3Dpt-PT%26biw%3D1280%26bih%3D717%26prmd%3Dimvns>

*Atualização do estudo de Avaliação intercalar da Intervenção operacional da educação do quadro Comunitário de apoio 2000-2006*. Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos. Relatório Final, Volume I, de 20 de Outubro de 2005. Acedido a 15 maio de 2012 de [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=5&sqi=2&ved=0CFAQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.observatorio.pt%2Fdownload.php%3Fid%3D380&ei=3IH7T\\_GbB6rT0QXN4KCXBw&usg=AFQjCNEbRTreJJuJb7-mlY7F-86MUIf6Pg&sig2=okJMvPsfVAnkYah\\_AWlDaQ](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=5&sqi=2&ved=0CFAQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.observatorio.pt%2Fdownload.php%3Fid%3D380&ei=3IH7T_GbB6rT0QXN4KCXBw&usg=AFQjCNEbRTreJJuJb7-mlY7F-86MUIf6Pg&sig2=okJMvPsfVAnkYah_AWlDaQ).

Canário, R. (s/d). *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal*. Acedido a 15 de janeiro de 2012, de <http://espacoseducativos.files.wordpress.com/2007/05/a-educacao-em-portugal-1986-2006-alguns-contributos-de-investigacao.pdf>

Canelas, A. M. (Coord.). (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades (2007)*. Agência Nacional para a Qualificação, IP. Acedido em fevereiro de 2012 de, <http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=2>

Carneiro, R. (coord.). (2010a). *New Opportunities for Learning: Going LLL (2011-2012)*. Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa. Acedido em 20 de março de 2012, de <http://www.ucp.pt/site/custom/template/ucptplminisite.asp?SSPAGEID=2191&lang=1&artigoID=9098>

Carneiro, R. (coord.). (2010b). *Iniciativa Novas Oportunidades: resultados da Avaliação Externa 2009-2010*. Lisboa: ANQ. Acedido em 20 de Agosto de 2012, de <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>

Cavaco, C. (2003). *Fora da escola também se aprende*. Percursos de formação experiencial Educação, Sociedade & Culturas, n.º 20, pp. 125-147. Acedido em dezembro de 2011, de <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/20-5.pdf>

Cavaco, C. (2007). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Complexidade e novas actividades profissionais*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 2, pp. 21-34. Consultado em Maio, 2012, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

CIED Universidade do Minho. Acedido em 25 de março de 2012 de <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v23n1/v23n1a02.pdf>

*Comunicado de Bruges sobre o Reforço da Cooperação Europeia no Ensino e Formação Profissionais para o período de 2011-2020.* Comunicado dos ministros europeus do Ensino e Formação Profissionais, dos parceiros sociais europeus e da Comissão Europeia, reunidos em Bruges, em 7 de dezembro de 2010, para rever a abordagem estratégica e as prioridades do processo de Copenhaga para 2011-2020. Acedido em 12 junho de 2012 de [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_pt.pdf)

*Conclusões do Conselho de 24 de Maio de 2005 sobre novos indicadores em matéria de educação e de formação.* Acedido a 14 de Fevereiro de 2012 de <http://eur-law.eu/PT/Conclusoes-Conselho-24-Maio-2005-sobre-novos,124270,d>

Costa, R. (2011). *Formador nos Cursos Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário.* Acedido em 15 junho de 2012, de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5676>

Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica).* Acedido em 20 de agosto de 2012, de [http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60\\_Duarte\\_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf)

Emediato, C. A. (1977). *Educação e transformação social.* *Análise Social*, vol. XIV (54), 1978-2.º, 207-217. Acedido a 12 março de 2012 de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223988831F4kNP5ba1Hw59NP3.pdf>

Gonçalves, C. (2010). *Sabedoria e Educação.* Acedido a 10 de maio de 2012, de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15618/1/sabedoria%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20corpo%20da%20tese.pdf>

Illich, I. (1985). *Sociedade Sem Escolas.* Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7ª Edição \Vozes/ 2 Coleção Educação e Tempo Presente / 10 Orientação Osmar Fávero e Maria de Lourdes Fávero. Petrópolis – Brasil. Acedido em 2 de março de 2012, de <http://pt.scribd.com/doc/40183381/Ivan-Illich-Sociedade-Sem-Escolas>

Meireles, E. (2002). *Abordagem centrada na pessoa: método, influências, visão de ciência e aplicações da teoria de Carl Rogers.* Acedido em 16 de janeiro de 2012, de <http://www.rogeriana.com/meireles/metodo01.htm#Introduçãox>.

Meireles, S. & Xavier, M. R. (2010). *Educação e Formação de Adultos: Resiliência, Desenvolvimento Pessoal e Vocacional.* Acedido a 20 de janeiro de 2012, de [http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3713/1/com-nac\\_2010\\_FEP\\_1503\\_xavier\\_Maria\\_03.pdf](http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3713/1/com-nac_2010_FEP_1503_xavier_Maria_03.pdf).

Mezirow, J. (s/d). *Teorias de Aprendizagem em Psicologia Educacional – Aprendizagem Transformativa.* Acedido em 10 junho de 2012 de <http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/humanist/mezirow.html>

*Modelos de Formação de Professores em Portugal.* Acedido em 10 de Junho de 2012 de <http://educar.no.sapo.pt/modelos.htm>.

Moura, R. (2000). *Aprendizagem Transformativa: uma abordagem ao conceito.* Acedido a 2 junho de 2012 de <http://rmoura.tripod.com/transformative.htm>

*Mulheres mais qualificadas do que homens é uma exceção na Europa (2007).* Acedido em 30 abril de 2012 de [http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content\\_id=664378](http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content_id=664378)

Nico, B. & Nico, L. (s/d). *O (Des)Encontro Geracional Das Aprendizagens e a Fractura Cultural.* Acedido a 20 de janeiro de 2012 de,

<http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/2891/1/Bravo%20Nico%20e%20Lurdes%20Nico.pdf>

Nogueira, C.A.S. (2010). *A educação de adultos e a educação ao longo da vida, em Portugal, numa perspectiva comparada*. Acedido a 15 de dezembro de 2011, de <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1585>

*O aumento das competências educativas das famílias, um efeito dos Centros Novas Oportunidades (2011)*. Acedido em 15 de maio de 2012 de <http://www.igfse.pt/upload/docs/2011/estudoANQCNO2011.pdf>

Oliveira, A. B. (s/d). *Andragogia - A educação de adultos*. Acedido a 12 de janeiro de 2012, de <http://serprofessoruniversitario.pro.br/m%C3%B3dulos/andragogia/andragogia-educa%C3%A7%C3%A3o-de-adultos>

Pinto, T. (2003). *Mulheres, Educação e Relações Sociais de Género: uma perspectiva histórica*. CEMRI – Universidade Aberta. Acedido a 15 de janeiro de 2012 de [http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1220024572\\_04\\_SACAUSEF\\_III\\_31a46.pdf](http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1220024572_04_SACAUSEF_III_31a46.pdf)

Pires, A. (2002). *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Acedido em 2 de março de 2012 de, [http://www.socialgest.pt/\\_dl/EFATESE\\_FORMACAO-AO-LONGO-DA-VIDA.pdf](http://www.socialgest.pt/_dl/EFATESE_FORMACAO-AO-LONGO-DA-VIDA.pdf)

*Projecto de relatório conjunto de 2008 do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do programa de trabalho "Educação e Formação para 2010 - Aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento, da criatividade e da inovação"*. Acedido em 12 abril de 2012 de [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport08/council\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport08/council_pt.pdf) (pg.3).

*Projeto Educativo de Agrupamento de Arraiolos de 2009/2013*. Acedido a 28 maio de 2012 de [http://aearraiolos.drealentejo.pt/Docs/Projecto\\_educativo.pdf](http://aearraiolos.drealentejo.pt/Docs/Projecto_educativo.pdf)

Quivy e Campenhoudt (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Acedido em 12 de agosto de 2012, de <http://www.fep.up.pt/docentes/joao/material/manualinvestig.pdf>

Ramos, M. C. (coord.). Lopo, T. (s/d). *Inovação na Gestão da Formação. O Paradigma da Aprendizagem "ao longo da vida"*. Acedido em 2 de maio de 2012, de <http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.exe?key=&doc=45571&img=518>

Rodrigues, E., Barroso, M. & Caetano (2010). *Trabalho, família e bem-estar: fatores e padrões de qualidade de vida na Europa*. (CIES e-WORKING PAPER N.º 93/2010). Acedido em abril de 2012, de [http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP93Rodrigues\\_Barroso\\_Caetano\\_002.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP93Rodrigues_Barroso_Caetano_002.pdf)

Salgado, L. (coord.). Mata, L., Cardoso, C., Ferreira, J., Patrão, C., Durão, A. (2011). *O aumento das competências educativas das famílias um efeito dos Centros Novas Oportunidades*. Acedido em fevereiro de 2012, de <http://www.igfse.pt/upload/docs/2011/estudoANQCNO2011.pdf>

Smith, MK (1996, 2001). *"Aprendizagem ao Longo da Vida"*. Acedido em 26 de março de 2012, de <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm>

UNESCO. (1997). *V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos*. Acedido em 10 março de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>

UNESCO. (2010). *Marco de Ação de Belém*. Confintea VI. Brasília. Acedido em 10 agosto de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187787por.pdf>

Werthein, J. & Cunha, C. (2005). *Fundamentos da Nova Educação*. Acedido em 12 de maio de 2012 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>

Zatti, V. (2007). *Educação para a autonomia em Paulo Freire. Conscientização e Educação Dialógica*. Acedido em 25 de janeiro de 2012, de <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomia/autonomia/4.5.html>

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

Decreto-Lei 213 de 27 de Outubro de 2006 – Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de Setembro de 1999, DR 227 Serie I-A

Despacho Conjunto n.º 1092/2000 de 24 de Novembro de 2000, DR 272 Serie II

Despacho n.º 9629/2001 de 23 de Abril de 2001, DR 106 Serie II de 8 de Maio

Despacho n.º 1082-A/2001 de 5 de Setembro de 2001, DR 206 Serie I-B

Portaria n.º 370/2008 – Regulamento dos CNO

**ANEXOS**

Código do Questionário / \_ / \_ / \_ / \_

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

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

São garantidos o anonimato e a confidencialidade das informações disponibilizadas.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

**Os Investigadores**

**Bravo Nico (Investigador Responsável)**

**Lurdes Pratas Nico**

**Fátima Ferreira**

### **A. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO ADULTO NA ACTUALIDADE**

1. **Género:**  Masculino  Feminino

2. **Ano de Nascimento:** \_\_\_\_\_

3. **Local de residência:** Concelho \_\_\_\_\_ Freguesia \_\_\_\_\_

4. **Estado Civil:**

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

5. **Número de filhos:**

Nenhum  1 filho  2 filhos  3 ou + filhos.

6. **Habilitações Escolares:**

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

7. **Actualmente**, encontra-se a estudar?

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

7.1 Que nível de escolaridade frequenta?

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

7.2 Que modalidade frequenta?

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

Qual ?  
\_\_\_\_\_

**B. CARACTERIZAÇÃO DO PERCURSO INDIVIDUAL NO PROCESSO DE RVCC**

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

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

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

- 2000       2001       2002       2003       2004       2005

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

- Muito Curta       Curta       Adequada       Longa       Muito Longa

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

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

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

Qual(ais)?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

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

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

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

Qual (ais)?

---

---

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

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

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

---

---

13.1 Como classifica o seu Processo de RVCC?

(assinale a sua resposta com um X)

- Muito Fácil     Fácil     Adequado     Difícil     Muito Difícil

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

Não

Sim (responda, também, à questão 14.1)

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

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

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

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

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

---

---

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

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

**16.1** Que **Instituições** que lhe prestaram apoio?

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

Qual (ais)?

---

---

**16.2** Que **tipo de apoio** lhe foi prestado?

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

Qual (ais)?

---

---

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

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

**17.1** Que **Instituições** que lhe prestaram apoio?

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

Qual (ais)?

---

---

**17.2** Que **tipo de apoio** lhe foi prestado?

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

Qual (ais)?

---

---

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

### C. IMPACTO DO PROCESSO DE RVCC NOS ADULTOS CERTIFICADOS

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

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

**23. Estando empregado, ficou desempregado?**

Não

Sim

Porquê? \_\_\_\_\_

**24. Estando desempregado, encontrou emprego?**

Não

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

**24.1 Quando** ocorreu essa mudança?

Durante o Processo de RVCC

Até 1 ano após o Processo de RVCC

1 a 2 anos após o Processo de RVCC

2 a 3 anos após o Processo de RVCC

Mais de 3 anos após o Processo de RVCC

**24.2 Na mesma área** profissional?

Não

Sim

**24.3 O Processo de RVCC** influenciou essa mudança?

Não Influenciou				Influenciou Muito
1	2	3	4	5

**25. Qual a sua actividade Profissional Actual?**

\_\_\_\_\_

**CARACTERIZAÇÃO ANTES DO PROCESSO DE RVCC**

**Dimensão Aprendizagem ao Longo da Vida**

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

Não

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

**26.1 Quais?**

Alfabetização de Adultos

Aprendizagem Escolar

Actividades de Educação Extra-Escolar

Formação Profissional

Congressos, Palestras

Informática

Língua Estrangeira

Outra, qual? \_\_\_\_\_

**26.2 Onde?**

Escolas

Centro de Formação Profissional

Empresa

Associação Local

Outra, qual? \_\_\_\_\_

**26.3 Com que frequência** participava em actividades?

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

Pouca Frequência				Muita Frequência
1	2	3	4	5

**CARACTERIZAÇÃO DEPOIS DO PROCESSO DE RVCC**

**Dimensão Aprendizagem ao Longo da Vida**

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

Não

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

**27.1 Quais?**

Aprendizagem Escolar

Actividades de Educação Extra-Escolar

Formação Profissional

Congressos, Palestras

Informática

Língua Estrangeira

Outra, qual? \_\_\_\_\_

**27.2 Onde?**

Escolas

Centro de Formação Profissional

Empresa

Associação Local

Outra, Qual? \_\_\_\_\_

**27.3 Com que frequência** participou em actividades?

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

Pouca Frequência				Muita Frequência
1	2	3	4	5

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

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

29. Entretanto, concluiu mais algum processo de estudos?

Não

Sim (responda, também, à questão 29.1)

29.1 Que estudos concluiu?

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

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

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

Não

Sim (responda, também à questão 30.1)

30.1 Onde utilizava o computador?

- Em casa
- No trabalho
- Outro local, qual? \_\_\_\_\_

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

Não

Sim (responda, também às questões 31.1 e 31.2)

31.1 Onde utilizava a Internet?

- Em casa
- No trabalho
- Outro local, qual? \_\_\_\_\_

31.2 Para que fins utilizava a Internet?

- Profissional
- Comunicação
- Informação
- Lazer
- Outro fim, qual? \_\_\_\_\_

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

32. Actualmente, possui computador?

Não

Sim (responda, também à questão 32.1)

32.1 Onde utiliza o computador?

- Em casa
- No trabalho
- Outro local, qual? \_\_\_\_\_

33. Actualmente, utiliza a Internet?

Não

Sim (responda, também às questões 33.1 e 33.2)

33.1 Onde utiliza a Internet?

- Em casa
- No trabalho
- Outro local, qual? \_\_\_\_\_

33.2 Para que fins utiliza a Internet?

- Profissional
- Comunicação
- Informação
- Lazer
- Outro fim, qual? \_\_\_\_\_

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

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

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

Não

Sim (responda, também à questão 35.1)

35.1 A quem?

Família

Colegas de trabalho

Amigos

Vizinhos e conhecidos, residentes na mesma localidade

Outro(s), quem? \_\_\_\_\_

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

*Muito obrigado pela sua colaboração!*