



Universidade de Évora

Escola de Ciências Sociais

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO:

ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA

Dissertação

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

Vânia Isabel dos Santos Ramalho

Orientadora: Professora Doutora Lurdes Judite Dionísio Pratas Nico

“Esta Dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri”

Maio de 2013

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO:
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA

Dissertação

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

Vânia Isabel dos Santos Ramalho

Orientadora: Professora Doutora Lurdes Judite Dionísio Pratas Nico

“Esta Dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri”

Dissertação elaborada no âmbito do projecto de investigação “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo” (ref^ª TFC PTDC/CPE 104072/22008) desenvolvido pelo Centro de Investigação em educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP) e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

Resumo

Pretendeu-se, com a presente investigação, avaliar os impactos familiares do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz. O universo foi constituído por 47 pessoas certificadas.

No que diz respeito à metodologia, foi utilizada uma abordagem mista, contemplou-se uma dimensão quantitativa (aplicação de um questionário) e uma dimensão qualitativa (com recurso a entrevista semi-estruturada). Procedeu-se, posteriormente, à triangulação dos dados obtidos.

A análise e interpretação dos resultados, permitiu concluir que se verificaram impactos familiares decorrentes da certificação, nomeadamente:

- i) no aumento e partilha de conhecimentos;
- ii) na maior disponibilidade para a família;
- iii) na melhoria da eficiência da comunicação em família;
- iv) na maior capacitação para acompanhar a vida escolar dos filhos;
- iv) no aumento da auto-estima dos adultos que, conseqüentemente, se reflectiu nas dinâmicas familiares;

Palavras-Chave: Educação e Formação de Adultos; Reconhecimento, Validação e Certificação e Competências; Família.

Abstract

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

This research proposes to assess the family impacts of the Process for Recognition, Validation and Certification of Professional Skills in employees of the municipality of Reguengos de Monsaraz. The group consisted of 47 certified individuals.

Regarding the methodology, we used a mixed approach, by using a quantitative dimension (application of a questionnaire) and a qualitative dimension (using a semi-structured interview). Subsequently, the data obtained was subject to triangulation.

The analysis and interpretation of the results allowed to conclude that there have been family impacts resulting from certification, namely:

- i) in the increase and sharing of knowledge;
- ii) in a greater availability for the family;
- iii) the improvement of the efficiency of communication within the family.
- iv) in higher skills to follow-up the school life of their children.
- v) an increase of the adults' self-esteem which, consequently, was reflected in the family dynamics;

Keywords: Adult Education and Training; Recognition, Validation and Certification of Competences; Family.

*“À noite, põe-te a olhar para o céu e, como eu moro numa delas, como eu me estou a rir
numa delas, para ti, é como se todas as estrelas se rissem!”*

Antoine de Saint-Exupéry

Ao meu pai porque o amor é eterno...

Agradecimentos

Os meus agradecimentos são dirigidos em primeiro lugar à minha família, mais concretamente ao Ilídio pelo amor, dedicação, confiança e motivação. Por nunca me permitir desistir e por confiar até mais do que eu própria que conseguiria.

À minha mãe, porque sem a sua ajuda não teria sido possível concretizar este projecto, a ela agradeço tudo o que a vida me tem dado e dedico cada vitória.

Aos meus irmãos, cunhada, cunhados e sobrinhos pelo amor que sempre me deram e que me transformaram no que sou hoje.

Em termos familiares, resta-me agradecer ao Gabriel por me ter mostrado a grandeza do amor e peço também desculpas pelas ausências.

À Anabela, prima, amiga e companheira de percurso, com ela foi mais prazerosa a caminhada e talvez seja ela a grande responsável por ter embarcado nesta aventura.

Ao Município de Reguengos de Monsaraz pelo apoio incondicional, pelas portas sempre abertas e pela amabilidade, nomeadamente na pessoa do Senhor Presidente do Município Dr. José Calixto, Dr. Nelson Galvão, Maria Joaquina e todos os adultos que responderam ao questionário e às entrevistas, sempre com grande sentido de cooperação.

Ao amigo Hélder pelo apoio, pela paciência e pela ajuda.

Ao Professor Doutor José Bravo Nico por ter despertado em mim a paixão pela Educação de Adultos. Aos professores que me acompanharam e ajudaram a clarificar e aprofundar conhecimentos.

À Professora Doutora Lurdes Pratas Nico, orientadora da presente dissertação pelos conhecimentos transmitidos, pela disponibilidade, pelos caminhos traçados e, acima de tudo, pela confiança depositada em mim.

Índice

Resumo	V
Abstract.....	VI
Agradecimentos	VIII
Índice de Figuras.....	XI
Índice de Gráficos	XII
Índice de Quadros.....	XIII
Lista de Siglas e Acrónimos.....	XV
Introdução	1
PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
CAPÍTULO I- EDUCAÇÃO DE ADULTOS	5
1.1. O Movimento da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida.....	6
1.2. Perspectiva Humanista da Educação.....	12
1.3. O Contributo de Paulo Freire	13
1.4. Perspectiva internacional da Educação de Adultos.....	14
1.4.1. Conferências Internacionais da UNESCO	14
1.4.2. Relatório Jacques Delors	19
1.5. Perspectiva Europeia da Educação de Adultos.....	20
1.5.1. Livro Branco	20
1.5.2. Memorando sobre a “Aprendizagem ao Longo da Vida”	22
1.6. A Educação de Adultos em Portugal.....	24
CAPÍTULO II- SISTEMA DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM PORTUGAL	29
2.1. Génese do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.....	30
2.2. A Iniciativa Novas Oportunidades	33
2.3. Missão e Princípios Orientadores dos Centros Novas Oportunidades	35
2.3.1. Etapas de Intervenção.....	37
2.3.2. Constituição das Equipas Técnico-Pedagógicas dos Centros Novas Oportunidades	41

2.3.3. Dos Centros Novas Oportunidades (CNO) aos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP).....	42
PARTE II- ESTUDO EMPÍRICO.....	45
CAPÍTULO III- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	46
3.1. Enquadramento da Investigação.....	47
3.1.1. Delimitação e Justificação do Tema	47
3.1.2. Questão de partida e Objectivos	48
3.2. Metodologia.....	49
3.2.1. População e Amostra	49
3.2.2. Instrumentos de Recolha de dados	50
3.2.3. Técnicas e Análise da Informação Recolhida.....	54
CAPITULO IV- ANÁLISE E ENTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS	55
4.1. Caracterização do Perfil dos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz que concluíram o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	56
4.2. Caracterização do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências concretizado pelos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz.	62
4.3. Impactos do Processo RVCC sobre diversas dimensões.....	71
4.4. Impactos do Processo de RVCC, na dimensão familiar dos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz.	87
Conclusões	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111
WEBGRAFIA.....	113
LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	113
Anexos	114
Anexo 1 - Questionário.....	115
Anexo 2 - Guião de Entrevista	126
Anexo 3 - Grade de Registo das Entrevistas.....	129

Índice de Figuras

Figura 1 - Etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades	38
Figura 2 - Fases do Processo de RVCC	38
Figura 3 - Procedimentos desde o Acolhimento ao Encaminhamento	40
Figura 4 - Metodologia Adoptada	50

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Indivíduos certificados segundo o ano da inscrição	63
Gráfico 2 - Classificação da duração do Processo	64
Gráfico 3 - Razão da procura do Processo	65
Gráfico 4 - Classificação do Processo	66
Gráfico 5 - Dificuldades sentidas durante o Processo	67
Gráfico 6 - Necessidade de Formação Complementar.....	68
Gráfico 7 - Conclusão de estudos após o Processo.....	75
Gráfico 8 - Que tipo de estudos foram concluídos	75
Gráfico 9 - Encontra-se a estudar no momento da resposta ao questionário.....	76
Gráfico 10 - Número de indivíduos que possuía computador antes e depois do Processo de RVCC.....	80
Gráfico 11 - Locais de uso do computador	81
Gráfico 12 - Utilização da internet antes e depois do Processo de RVCC	82
Gráfico 13 - Locais de utilização da internet antes e depois do Processo de RVCC	83
Gráfico 14 - Fins para a utilizava da internet.....	83
Gráfico 15 - Sugestão do Processo de RVCC.....	87

Índice de Quadros

Quadro 1 - Caracterização dos CNO e dos CQEP	43
Quadro 2 - Procedimento Geral da Investigação	53
Quadro 3- Indivíduos certificados por género	57
Quadro 4 - Indivíduos certificados por grupo etário.....	58
Quadro 5 - Indivíduos certificados por freguesia de residência	58
Quadro 6 - Indivíduos certificados por estado civil	59
Quadro 7 - Indivíduos certificados, por número de filhos	59
Quadro 8 - Indivíduos certificados por Habilitações escolares actuais.....	60
Quadro 9 - Indivíduos certificados segundo a actividade profissional	61
Quadro 10 - Indivíduos certificados segundo o Centro onde obteve a certificação	62
Quadro 11 – Formas de conhecimento do Processo RVCC.....	64
Quadro 12 - Áreas de competências-chave nas quais se realizou a formação complementar	69
Quadro 13 - Apoios recebidos durante o Processo.....	70
Quadro 14 - Participação em actividades de aprendizagem antes e depois do Processo	71
Quadro 15 - Actividades de aprendizagem frequentadas antes e depois do Processo	73
Quadro 16 - Local em que participou nas actividades de aprendizagem.....	74
Quadro 17 - Motivos porque não frequenta nem pensa vir a frequentar o ensino.....	77
Quadro 18 - Nível em que se encontra a estudar	77
Quadro 19 - Nível de certificação pretendido e obtido com o Processo de RVCC.....	78
Quadro 20 - Importância e influência do Processo de RVCC	85
Quadro 21 - Importância do Processo de RVCC nas várias dimensões.....	86
Quadro 22 - Entrevistas semiestruturadas: categorias e sub-categorias.....	88
Quadro 23 - Sub-categoria A1 - Constituição do agregado familiar.....	89
Quadro 24 - Sub-categoria A2 - Dimensão da família de proveniência	90
Quadro 25 - Sub-categoria B1 – Motivos do abandono dos estudos.....	91

Quadro 26 - Subcategoria B2 - Motivos pelos quais não regressou aos estudos mais cedo.....	93
Quadro 27 - Sub-categoria C1 – Família de origem sem habilitações	94
Quadro 28 - Sub-categoria C2 – Família de origem com habilitações.....	95
Quadro 29 - Sub-categoria D1 – Alterações na vida familiar	96
Quadro 30 - Sub-categoria D2 – Apoio dados pelos familiares	97
Quadro 31 - Sub-categoria D3 – Apoio prestado a familiares para fazerem o Processo de RVCC.....	98
Quadro 32 - Sub-categoria D4 – Alteração da relação com os filhos.....	99
Quadro 33 - Sub-categoria E1 – Valorização Pessoal.....	100
Quadro 34 - Sub-categoria E2 – Novos hábitos e interesses.....	101
Quadro 35 - Sub-categoria E3 – Mudanças pessoais após a certificação.....	102
Quadro 36 - Sub-categoria – Aceitação da certificação pelos outros.....	102
Quadro 37 - Sub-categoria – Recomendação do Processo de RVCC.....	103
Quadro 38 - Triangulação de resultados	106

Lista de Siglas e Acrónimos

ALV- Aprendizagem ao Longo da Vida

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ IP Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional

CNO – Centro Novas Oportunidades

CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações

CQEP – Centros de Qualificação e Ensino Profissional

CRVCC – Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

DGFV – Direcção Geral de Formação Vocacional

EFA – Educação e Formação de Adultos

ELV – Educação ao Longo da Vida

FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia

ICAE – Concelho Internacional de Educação de Adultos

INO – Iniciativa Novas Oportunidades

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ORVC – Técnico/a de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências

QEQ – Quadro Europeu de Qualificações

RVCC- Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SPSS – Statistical Package for Social Sciences

TDE – Técnico/a de Diagnóstico e Encaminhamento

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UE – Unidades de Enumeração

UR – Unidades de Registo

Introdução

Quando falamos em Aprendizagem ao Longo da Vida não estamos certamente a falar de algo recente. Os conceitos de Educação Permanente e Aprendizagem ao Longo da Vida acentuam a concepção da igualdade de oportunidades e do direito à educação.

A aprendizagem deixa de ser um conjunto de conhecimentos que se adquire na instituição escola e passa a ser uma realidade de todos os locais, de todas as idades e presente em todos os contextos.

A aprendizagem adquirida, em diferentes ambientes, surge como uma mais-valia, reconhecendo-se que se pode aprender em diferentes contextos, valorizando-se, os processos de certificação das aprendizagens realizadas em contextos não formais e informais (Comissão Europeia, 2000).

Porque importa analisar o caminho traçado até aqui no que diz respeito à Educação e Formação de Adultos, e de que formas esses caminhos se traduziram em alterações na vida dos adultos, nomeadamente através dos Processos de Reconhecimento dos adquiridos experienciais, pareceu-nos pertinente realizar o presente estudo.

Pretendemos, com o estudo avaliar os impactos do Processo de RVCC, na dimensão familiar dos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz.

A motivação para esta temática decorre da experiência profissional da autora da enquanto Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento e das questões que ao longo da sua actividade se levantaram, tendo em conta a sua formação de base, a Sociologia. A primeira questão prendeu-se com a curiosidade em perceber até que ponto o Processo de RVCC e a certificação alteravam a vida do adulto e as suas dinâmicas familiares, e por outro lado, o questionamento sobre o número tão significativo de colaboradores do Município de Reguengos que recorreram aos Centros Novas Oportunidades.

O Estudo está dividido em duas partes distintas: na primeira, o enquadramento teórico da investigação e na segunda parte, o estudo empírico.

A primeira parte integra os Capítulos I e II, e a segunda parte os Capítulos III e IV.

O Capítulo I, a que se atribuiu a denominação de Educação de Adultos, apresenta-se, em traços gerais, a génese do Movimento da Educação Permanente até à Aprendizagem ao Longo da Vida. Considerou-se importante, tendo em conta os objectivos da investigação, abordar a Perspectiva Humanista da Educação, recorrendo ao autor Carl Rogers. Devido à incontornável importância de Paulo Freire para a Educação e Formação de Adultos analisamos, também, o seu contributo.

Pretendeu-se também fazer uma análise conceptual sobre uma Perspectiva internacional da Educação e Formação de Adultos, ao que se seguiu a perspectiva europeia e, por fim, a situação portuguesa. Numa perspectiva internacional destacamos o contributo das Conferências Internacionais da UNESCO e o Relatório Jacques Delors - “Um Tesouro a Descobrir” (1996). Em termos europeus, destacamos o Livro Branco – “Ensinar e Aprender, Rumo a uma Sociedade Cognitiva” (1996) e o Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida (2000).

No Capítulo II, analisamos o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, desde a sua génese à Iniciativa Novas Oportunidades. A Iniciativa Novas Oportunidades foi analisada no que diz respeito à sua missão e princípios orientadores dos Centros Novas Oportunidades, etapas de intervenção e constituição das equipas que integravam os Centros Novas Oportunidades (CNO). Por fim, estabelecemos algumas comparações entre as características dos extintos CNO, em comparação com os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional criados pela Portaria nº 135-A/2013 de 28 de Março e que, neste momento ainda não se encontram em funcionamento, uma vez que ainda se aguarda o processo de abertura das candidaturas para a sua constituição.

O Capítulo III, exhibe o enquadramento metodológico do estudo. Em primeiro lugar, enquadrámos a investigação com a delimitação e justificação do tema.

Posteriormente, são apresentadas as opções metodológicas, descrevendo a metodologia escolhida, isto é, os instrumentos. Caracterizamos também a população e a amostra e, de seguida, descrevemos as técnicas de análise de dados da informação recolhida através dos instrumentos.

No Capítulo IV, caracterizamos o perfil e o Processo de RVCC concretizado pelos respondentes. À luz da abordagem quantitativa, caracterizamos o perfil dos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz e o Processo de RVCC por eles concretizado, assim como os impactos nas mais diversas dimensões. A abordagem qualitativa permitiu-nos analisar, pormenorizadamente, os impactos do Processo de RVCC, na dimensão familiar dos colaboradores do Município.

Esta investigação termina com as conclusões retiradas da investigação, efectuando-se uma triangulação dos dados obtidos. Apresentam-se, ainda, algumas das limitações do estudo e de futuras linhas de investigação.

PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I- EDUCAÇÃO DE ADULTOS

CAPÍTULO I- EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Neste primeiro capítulo, pretendemos fazer uma abordagem da Educação de Adultos, analisando a sua origem, desde a Educação Permanente aos desafios da Aprendizagem ao Longo da Vida, e os seus contextos de aprendizagem (formais, não-formais e informais).

Consideramos importante analisar alguns contributos relevantes tendo em conta os objectivos da presente investigação. Desta forma, analisaremos a perspectiva humanista da educação e os contributos do pedagogo Paulo Freire.

No que diz respeito às políticas educativas pretendemos fazer uma análise conceptual da evolução das instâncias internacionais e dos principais documentos provenientes destas, passando depois para uma perspectiva europeia e, por fim, abordaremos o Educação de Adultos em Portugal.

1.1. O Movimento da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida

O conceito de Educação Permanente, surge pela primeira vez no início do século XX, mais concretamente em 1919, num relatório sobre educação de adultos, apresentado por Lloyd George ao Ministério da Reconstrução.

Muitos foram os autores que colocaram o enfoque na educação, continua e permanente: “...*numa necessidade nacional permanente, um aspecto inseparável da vida do cidadão, devendo portanto ser universal e durar toda a vida*”. (Pineau, 1977: 85).

A expressão reaparece novamente em 1938 na obra “A formação do Espírito Científico” de Gaston Bachelard que afirmava que “só há ciência através de uma escola permanente.” (Bachelard, 1938:252).

Segundo Osorio (2003); “...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...”;

Gaston Berger constatou nos seus estudos as rápidas transformações pelas quais passava a sociedade e a aceleração do conhecimento, propondo uma educação permanente, pois era “necessário que a educação tomasse um caminho sobre a instrução e que ela seja permanente”. (Berger,1967:39)

Na década de 70, houve dois autores que se destacaram no âmbito da Educação Permanente: Paul Legrand e Edgar Faure. No relatório intitulado *Une introduction à l'educacion tout au long de la vie*, publicado em 1970, por Legrand, enquadrado numa perspectiva humanista, a Educação Permanente parecia representar um esforço para reconciliar e harmonizar os diferentes momentos da formação, enfatizando a unidade, a globalidade e a continuidade do desenvolvimento do indivíduo.

Paul Lengrand¹ afirmava que a educação precisava de sair do âmbito escolar, e ocupar um conjunto de actividades humana, não somente ligadas ao trabalho, mas também ao lazer. Para ele a “*educação permanente seria a expressão, o instrumento e uma condição de toda a sociedade moderna voltada para o futuro e para o progresso*”. (Lengrand, 1970:79). A educação, da forma como era idealizada, não existia em todas as suas dimensões, porém as condições para a sua criação já existiriam.

Em 1972, Edgar Faure publicou o relatório *Learning to be: the world of Education today and tomorrow*, no qual defendia a integração dos contextos de aprendizagem formais e informais, optando pela democratização da educação para que todos tivessem acesso. Faure entendia a educação como um processo, e afirmava que a Educação Permanente era a expressão de uma relação envolvente entre todas as formas e momentos do processo educativo.

¹ Educador francês que foi durante décadas secretário da UNESCO para a Educação.

Através do Relatório Faure publicado em 1972, pela UNESCO, o conceito de Educação Permanente consagra-se internacionalmente. Nesse período, foi considerado um instrumento de luta contra uma ideologia escolar repressiva, e a ele se incorporou desejos revolucionários de transformação radical, não somente da escola, mas também da sociedade.

Segundo Pineau, nos anos 60, a educação permanente é entendida como uma utopia educativa. A partir dos anos 70, o conceito institucionaliza-se. Primeiro como mecanismo de legalização, ou seja, o reconhecimento do direito a formação contínua; segundo universaliza-se através do Relatório Faure e, terceiro, como educação recorrente. A institucionalização faz da educação permanente a ideologia educativa dominante, abrindo um novo mercado para a formação contínua.

A Educação Permanente aparece como uma nova perspectiva de educação no intuito de aproximar a escola dos indivíduos, anulou limitações temporais e abriu espaço nas escolas ao meio social, político, económico e cultural no qual o indivíduo está inserido. Ela estava associada a uma ideia de educação baseada nas experiências de vida dos indivíduos.

Para Bertrand Schwartz² a educação permanente era a continuidade entre a educação dos mais jovens e dos adultos e também a continuidade da educação do adulto que poderia retomar a qualquer momento o seu percurso educativo/formativo. Para Schwartz a noção de parar os estudos não existiria, considerando diferentes trajetórias, ritmos e formas de continuá-los.

A UNESCO e a OCDE, em 1972, e o Conselho da Europa, em 1978, definiram a educação permanente como “*a formação total do homem, segundo um processo que prossegue durante toda a vida*” e implicando num “*sistema completo, coerente e integrado, que ofereça os meios próprios para responder às aspirações de ordem educativa e cultural de cada indivíduo* “. Essa definição propunha a educação

² Bertrand Schwartz foi um Educador francês que, na década de 60, foi Conselheiro para a Educação Permanente no Ministério da Educação Nacional de França e Director do Projecto Educação Permanente do Conselho da Europa e autor do livro *Educação Amanhã*.

permanente não como um fim em si, mas sim, como uma função vital em todo o plano de desenvolvimento económico e social, tanto nos países industrializados, como nos países em vias de industrialização.

A discussão em torno da Educação Permanente ou ao Longo da Vida, viu-se rapidamente colocada de lado por acontecimentos de ordem económica, como a “crise do petróleo” ocorrida em 1973 que levou os países a uma recessão económica que se traduziu em alta na taxa do desemprego. O conceito de educação permanente ou ao longo da vida que estava alicerçado no modelo de pleno emprego perdeu espaço, dando lugar a uma educação associada com formação profissional e a escolaridade obrigatória, num mercado de trabalho fragmentado.

Foi nos anos 90, que esse conceito ressurgiu num contexto totalmente adverso onde a luta pelo desemprego e a competitividade são as prioridades. Agora, a responsabilidade é do indivíduo tanto para o acesso e permanência na escola, como também pela formação como forma de manter o posto de trabalho ou requalificar-se para reingressar no mercado de trabalho.

O termo Educação ao Longo da Vida (ELV) foi encarado pela OCDE como uma estratégia para o século XXI, ao apostar no desenvolvimento pessoal, reforçar valores democráticos, cultivar a vida em comunidade, procurar manter a coesão social, promover a inovação, a produtividade e o crescimento económico.

Enquanto a UNESCO desvendava os caminhos da Educação ao Longo da Vida, a OCDE promovia a noção Aprendizagem ao Longo da Vida, visando a economia global, o mundo do trabalho e a aprendizagem individual ancorada nas novas exigências do mundo globalizado. A OCDE nos anos 80 e 90 perseguiu a meta da estabilidade macroeconómica, o ajuste estrutural, a globalização da produção e da distribuição, assim como a preservação da coesão social.

A Educação de Adultos apresenta, neste momento, duas funções: a primeira como mecanismo de preservação da identidade cultural dos indivíduos que dela fazem parte e, segunda, como formadora de indivíduos capazes de competir no mercado de trabalho.

Podemos afirmar que o termo Educação ao Longo da Vida ou Educação Permanente deixou de ser um conceito visionário universal e humanista, como Faure apresentou, e passou a ser parte integrante das políticas nacionais e internacionais. Um dos desafios foi de garantir uma educação ao maior número possível de indivíduos.

A UNESCO empenhou-se em destacar a importância da Educação de Adultos no contexto da Educação Permanente, tanto quanto a Educação Formal.

Para a UNESCO, a educação permanente tinha a capacidade de integrar os diferentes meios de instrução e formação. Desta forma, a escola teria em si a essência da educação permanente e o processo de escolarização faria com que o indivíduo pudesse preparar-se para a auto-educação, processo esse, que estenderia ao longo de toda a vida. Perante este contexto, seria necessário repensar a estrutura do sistema escolar, uma vez que o espaço escola deixaria de ser o local de construção do conhecimento.

Foi exatamente pela preparação do indivíduo para enfrentar situações diversas, que o princípio da formação como processo permanente se consolidou numa teoria da educação, não só do jovem e adulto, mas de todos, por meio da unificação do processo educacional

Para Touraine a educação permanente representaria “ *não uma acção especializada ou de adaptação às mudanças, mas a criação de modelos sócio-culturais de transformação da sociedade*”. (Touraine, 1969: 42).

Inicialmente, a educação permanente foi confundida com a educação de jovens e adultos que necessitavam de recuperar o tempo perdido. Surgiu, então, a alfabetização de adultos para readequar/readaptar os indivíduos que não tinham acesso ao processo de escolarização. A educação fora do contexto escolar teria, agora, a função de complementar a educação formal que poderia variar entre a preparação ao lazer até a formação profissional. A educação permanente, seria, assim, um processo formador visando as diferentes situações do quotidiano.

O Relatório Delors refere que é missão dos 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).

O documento refere que, a educação deve ser um processo para toda a vida, já que a tradicional divisão da existência em períodos distintos, como o tempo da infância e da juventude consagrado à educação escolar, o tempo da actividade profissional, à idade adulta, o tempo da reforma, não corresponde à realidade da vida contemporânea e as necessidades do futuro. Aprender por 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).*

A necessidade da educação ao longo da vida justifica-se, pois, com o progresso científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção, esses últimos, exigência de uma maior competitividade entre as empresas, no qual os saberes e as competências, adquiridos, tornam-se rapidamente obsoletos, exigindo uma formação profissional permanente.

Complementando o conceito do aprender para toda a vida, o Relatório destaca que a educação básica, se bem sucedida, suscita o desejo de continuar aprendendo e impõe como desafio oferecer igualdade de oportunidades a todos.

Todavia, promover a educação ao longo da vida requer repensar os espaços no qual a educação acontece. A escola por si só não pode prover todas as necessidades educativas da vida humana. Flexibilizar os sistemas de ensino é tarefa imperiosa para garantir uma educação que prepare competências para o futuro. A educação, nesse sentido, pode se efetivar de várias formas, dentre as quais destaca a: *“...formação básica num quadro educativo não-formal, inscrição a tempo parcial em estabelecimentos universitários, cursos de línguas, formação profissional e reciclagem, formação no seio de diferentes associações ou sindicatos, sistemas de aprendizagem aberta e de formação à distância (UNESCO, 1999:108).*

1.2. Perspectiva Humanista da Educação

“O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender: que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que nenhum processo de buscar de conhecimento oferece uma base de segurança”.

(Rogers; Coelho & José, 1993)

Um dos principais teóricos da abordagem humanista foi o psicólogo norte-americano Carl Rogers. A teoria de Rogers é basicamente fenomenológica centrando-se numa linha humanista na medida em que atribui grande importância às experiências das pessoas, os sentimentos, valores e todo o conjunto de características que constitui a essência do indivíduo.

O autor distingue dois conceitos, o de aprendizagem desprovida de qualquer significado, opressiva, de aprendizagem significativa, que é muito mais do que um acumular de factos.

“Por aprendizagem significativa entendo 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 acção 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-a:253 in Pires, 2002: 120).

O contributo fundamental da abordagem humanista é o facto de se centrar na pessoa, como um todo, tendo em consideração todas as suas dimensões: a afectiva, a relacional, a cognitiva e intelectual.

O conceito de “aprendizagem significativa” é o grande contributo de Rogers para a educação e formação de adultos.

1.3. O Contributo de Paulo Freire

“O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para a transformar. (...) Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; (...) Isto é verdade se se refere às forças da natureza (...) isto também é assim nas forças sociais (...). A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer.”
(Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987).

É incontornável o contributo do pedagogo Paulo Freire para a Educação e Formação de Adultos, por este motivo, consideramos imperioso falar de Paulo Freire, pois é um dos autores mais conhecido, e reconhecido, foi ele que desenvolveu os fundamentos da “educação crítica”, ou “educação libertadora” e construiu o conceito de “consciencialização”.

A pedagogia da libertação de Freire tinha como objectivo mudar a sociedade, conscientizar as pessoas para as injustiças, de forma a que estas agissem no sentido de mudar a situação.

Preconizou um modelo de educação com bases na Educação Popular, pois o seu principal objectivo era a alfabetização dos grupos populares. Freire viria defender a alfabetização reflexiva, por meio da qual se pode «*aprender a soletrar, mas também aprender a pensar o mundo*» (Fernández, 2006:33).

No centro das suas ideias sobre a educação situa-se uma concepção humanista sobre as pessoas e a expectativa de que a educação pode conduzi-las a uma maior participação no mundo. Segundo o pedagogo, o processo educativo não pode ser um processo neutro na medida em que a educação é facilitadora da liberdade.

Para Freire era necessário respeitar os saberes de quem aprende – saberes que são construídos socialmente –, e discutir esses saberes em relação aos conteúdos instituídos, à realidade concreta.

Segundo Finger e Asún, Freire combina os fundamentos dos vários campos da educação de adultos: das ideias iluministas retira a compreensão racional que leva à emancipação, o poder transformativo da educação e o respeito pelo aprendente e pelo seu crescimento, das ideias pragmáticas retira a abordagem dos problemas, colectivamente. No entanto, Freire reforça a ideia da dimensão colectiva da aprendizagem, pois “é colectivamente que as pessoas não só resolvem os problemas, mas, mais do que isso, transformam as suas condições sociopolíticas.” (Finger & Asún, 2003:80)

A grande diferença de Freire em relação às outras escolas reside no formador, uma vez que deixa de ser visto apenas como facilitador, passando a ser um animador empenhado nas causas das pessoas com que trabalha, e com um papel activo, é aqui que residem as principais críticas dos autores ao trabalho de Freire. Outra das críticas apontadas a Freire é o facto de ele não ter criticado as instituições e o processo global de desenvolvimento.

1.4. Perspectiva internacional da Educação de Adultos

1.4.1. Conferências Internacionais da UNESCO

Como as guerras nascem nas mentes dos homens,
é nas mentes dos homens que deverão ser
CONSTRUÍDAS AS DEFESAS DA PAZ.”

Constituição da UNESCO

A UNESCO, e outros organismos internacionais, têm contribuído para a realização de vários momentos de reflexão/debate sobre a temática da Educação de Adultos, compreendida, sempre, num contexto histórico e político que lhe está subjacente.

A UNESCO foi criada após a 2ª Guerra Mundial, em 16 de Novembro de 1945, com o objectivo de criar condições para o diálogo fundamentado no respeito pelos valores partilhados entre civilizações, pessoas e culturas.

O cerne da sua missão centra-se na observância dos direitos humanos, no respeito mútuo e na erradicação da pobreza.

Desde a sua criação, a UNESCO tem desempenhado um papel importante nas áreas da educação, sustentabilidade, direitos humanos, cultura e comunicação e informação. Importa-nos para o presente estudo, compreender o papel desempenhado pela organização em matéria de educação.

Segundo o instituto de estatística da UNESCO (2007), 771 milhões de habitantes do mundo, são analfabetos. Nos países em desenvolvimento, uma em cada cinco crianças em idade escolar, não vai à escola. Perante este cenário, a Comunidade Internacional, assumiu o compromisso de reverter esta situação, criando metas a atingir até 2015, a meta da “Educação para Todos”.

Os desafios perante os quais a educação se tem vindo a deparar, levou a que este organismo organizasse conferências internacionais, às quais se deu a designação de Confinteas, e que se têm vindo a afirmar como eixos orientadores das políticas nacionais nos mais diversos estados membros.

Estas conferências realizam-se a cada 12 ou 13 anos, desde 1949. Passaremos, então, a uma breve retrospectiva sobre as seis conferências realizadas até ao momento presente.

Confinteas I

A primeira Conferência Internacional de Educação e Adultos ocorreu em 1949, em Elsinore na Dinamarca, num contexto de pós-guerra e de tomadas de decisões em busca da paz.

Reuniram-se 106 delegados, 21 organizações internacionais e 27 países. Quatro comissões de delegados recomendaram que os conteúdos da Educação de Adultos estivesse de acordo com as suas especificidades e funcionalidades, que fosse uma educação aberta, sem pré-requisitos; que os problemas das instituições e organizações com relação à oferta precisariam ser debatidos; que se averiguassem os métodos e

técnicas e o auxílio permanente que a educação de adultos seria desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos e, que se levasse em conta as condições de vidas das populações de modo a criar situações de paz e entendimento.

Confinteia II

A segunda Confinteia aconteceu em 1960, em Montreal, Canadá. Sob a premissa de um mundo em mudança, de acelerado crescimento económico e de intensa discussão sobre o papel dos Estados frente à Educação de Adultos. Reuniram 47 Estados-membros da UNESCO, 2 Estados como observadores, 2 Estados Associados e 46 ONGs.

Cada país-membro elaborou o seu relatório nacional com base nos seguintes tópicos: 1. Natureza, objectivo e conteúdos da Educação de Adultos; 2. Educação cidadã; 3. Lazer e actividades culturais; 4. Museus e bibliotecas; 5. Universidades; 6. Responsabilidade para com a educação de adultos; 7. Urbanização; 8. Educação das mulheres.

O principal resultado desta segunda Conferência foi a consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos. Esta contemplava um debate sobre o contexto do aumento populacional, de novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, onde os países mais abastados devessem cooperar com os menos desenvolvidos.

Confinteia III

Em 1972, na cidade de Tóquio (Japão), a terceira edição da CONFINTEA reuniu 82 Estados-membros, 3 Estados na categoria de observador, 3 organizações pertencentes às Nações Unidas, 37 organizações internacionais. Trabalharam-se as temáticas da Educação de Adultos e Alfabetização, Mídia e Cultura. Apostou nas premissas de que a Educação de Adultos teria como elemento essencial a aprendizagem ao longo da vida e que seria importante realizar esforços para fortalecer a democracia e preparar

o desafio mundial da não diminuição das taxas de analfabetismo. Consta-se, ainda, de que a instituição escolar não tem capacidade para garantir a educação integral. O relatório final concluiu que a educação de adultos é um factor crucial no processo de democratização e desenvolvimentos da educação, económico, social e cultural das nações, sendo parte integral do sistema educacional na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

Confinte IV

Sob a temática “Aprender é a chave do mundo” reuniram-se em Paris, França, no ano de 1985, 841 participantes de 112 Estados-membros, Agências das Nações Unidas e ONGs. Este encontro salientou a importância do reconhecimento do direito de aprender como o maior desafio para a humanidade. Entendendo por direito o aprender a ler e escrever, o questionar e analisar, imaginar e criar, ler o próprio mundo e escrever a história, ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas. A conferência incidiu sobre as lacunas das acções governamentais quanto ao cumprimento do direito de milhares de cidadãos terem acesso ao ensino nas escolas com propostas adequadas e com qualidade. Ao mesmo tempo, o ICAE - Conselho Internacional de Educação de Adultos cria, paralelamente à Conferência, um caucus de ONG's e governos progressivos que se reúnem, afim de concretizar a adesão à Declaração sobre o direito a aprender.

Confinte V

Realizada em 1997, em Hamburgo (Alemanha), num contexto de continuidade de outras Conferências Internacionais que se realizaram na mesma década, realizou-se a V CONFINTEA. Esta conferência consta na história da Educação de Adultos, de maneira singular. Ela decorreu a partir de um amplo processo de consultas preparatórias realizadas nas cinco grandes regiões mundiais consideradas pela UNESCO, acrescidas da Consulta Coletiva às ONGs, de onde foram consolidados relatórios para a Conferência Internacional.

Sob o tema da aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade, o evento contou com a participação de mais de 170 estados membros, 500 ONGs e cerca de 1300 participantes. Foi uma conferência onde a mobilização atravessou fronteiras temáticas e de acção: através da liderança do ICAE e alianças com governos progressivos, houve uma intensa mobilização de ONGs e do movimento de mulheres, mesmo que sem direito a voto.

Confinteia VI

Em 2003 os Estados-membros da UNESCO foram convocados a reexaminarem os compromissos com a Educação de Adultos firmados na Conferência de 1997. A reunião para o Balanço Intermediário da V CONFINTEA aconteceu em Bangcoc, influenciado pelo clima de Fórum Social Mundial. Este encontro foi uma chamada de responsabilização dos estados membros com a finalidade de implementar a Agenda de Hamburgo e concretizar a Confinteia VI, em 2009. Deste encontro, também foi ressaltado a necessidade de criação de instrumentos de advocacia para a Educação de Adultos, em nível local e global, em espaços dentro e fora da UNESCO. Nesta reunião, a participação das ONGs foi bastante organizada e, ao contrário de outros anos, os Estados membros não enviaram delegações de alto perfil.

Por fim a VI Conferência Internacional, realizou-se no Brasil em Belém do Pará. Valorizou-se a Educação de Adultos numa Perspectiva de Educação ao Longo da Vida.

As seis conferências permitiram traçar os eixos orientadores das políticas nacionais dos estados-membros sobre a educação.

A relevância do seu contributo é inquestionável, na medida em que têm desempenhado um papel primordial.

1.4.2. Relatório Jacques Delors

*"Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música
não começaria com partituras, notas e pautas.
Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria
sobre os instrumentos que fazem a música.
Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria
que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas
sobre cinco linhas.
Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas
para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes".*

Rubem Alves

O Relatório “Educação um Tesouro a Descobrir”, coordenado por Jacques Delors, foi publicado em 1996, no âmbito da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

O Relatório defende que todos os contextos podem ser contextos educativos e de aprendizagem. Vem também fortalecer o conceito de ALV, reforçando que a educação deve permitir a cada indivíduo a inserção de todas as aprendizagens, desde o nascimento até à morte, e ascende a um conhecimento dinâmico, em constante alteração, porque o mundo e as pessoas também assim são.

Segundo Delors (1996: 89-90); *“Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer**, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.”*

Perante a constituição destes quatro pilares, tornou-se essencial repensar a educação, uma vez que a experiência estrutura temporalmente e, em termos de conteúdos, passa a ser uma experiência global, construída ao longo de toda a vida, com o mesmo grau de importância em todos os seus momentos.

1.5. Perspectiva Europeia da Educação de Adultos

1.5.1. Livro Branco

"É necessário ousar, tudo examinar, tudo discutir e mesmo, tudo ensinar".

Condorcet

O Livro Branco sobre a Educação foi lançado pela Comissão Europeia, em 1995, intitulado "Ensinar e Aprender, Rumo a uma Sociedade Cognitiva". O documento, consagrou em 1996, o "Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida", declarado pelo Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia. Trata-se de um documento que analisa e traça as linhas orientadoras da educação e formação para a Europa.

A riqueza da Europa no domínio científico, a profundidade da sua cultura, a capacidade das suas empresas e das instituições devem permitir-lhe, ao mesmo tempo, transmitir os seus valores fundamentais e preparar para o emprego. Isto pressupõe que a sociedade europeia interprete correctamente as tendências pesadas da sua própria evolução.

A partir desta observação, o Livro Branco aborda sucessivamente:

- Os desafios que a educação e a formação representam para a Europa, à luz do contexto das mutações tecnológicas e económicas actuais;
- Orientações de acção, em torno de objectivos tendentes a desenvolver uma educação e uma formação de grande qualidade.

“O presente Livro Branco parte da ideia de que a sociedade europeia entrou numa fase de transição para uma nova forma de sociedade, para além dos aspectos conjunturais da situação actual.” (Livro Branco, 1995:9)

São identificados três desafios para a sociedade europeia.

O primeiro desafio diz respeito ao advento da sociedade da informação, a mundialização da economia e o aumento da competitividade a nível mundial, e a rápida evolução científica e tecnológica.

O Livro Branco procura encontrar no investimento na educação/formação resposta aos referidos desafios. Por um lado, encontrar respostas no que diz respeito à promoção do “acesso à cultura geral” e no “desenvolvimento da aptidão para o emprego e para a actividade”, sendo que a finalidade da formação seria aliar desenvolvimento pessoal e profissional no sentido de desenvolver a autonomia e a capacidade profissional das pessoas (Pires, 2002).

A perspectiva segundo a qual o indivíduo é responsável pela sua formação/aprendizagem é bem patente no documento, assim como a possibilidade de qualificação dos indivíduos através das vias: “tradicional” e “moderna”, isto é através do diploma, da participação em acções de formação e aprendizagem, no primeiro caso, e através do reconhecimento e acreditação de competências como refere Pires (2002).

O Livro Branco reforça a importância da informação e da orientação profissional e reconhece que o acesso à formação deverá ser uma realidade ao longo da vida do indivíduo.

No que diz respeito ao reconhecimento das aprendizagens adquiridas ao longo da vida, através dos contextos não formais e informais, o Livro Branco sugere a criação de um “cartão pessoal de competências”, onde pudessem ser registadas as competências ou conhecimentos fundamentais, como é o caso da informática e das línguas, sistema, este, que deveria ser implementado e funcionar em termos europeus. Este documento refere, ainda, a importância de aproximar as instituições

educativas e as empresas, valorizando o contexto profissional como “terreno” rico para o desenvolvimento de competências.

Este objectivo foi conseguido através da criação da Caderneta Individual de Competências, na qual estão registadas todas as competências adquiridas pelo adulto. Trata-se de um documento fundamental para o adulto, entidades e empresas uma vez que, se trata de um documento em constante actualização e de acesso para todas as entidades, através da plataforma SIGO.

No que diz respeito ao princípio de subsidiariedade, o Livro Branco distingue acções a desenvolver a nível dos Estados-membros e medidas de apoio a aplicar a nível comunitário. Entre aquelas que foram propostas para execução no plano europeu, a partir de 1996, as principais iniciativas propostas destinavam-se a:

- fomentar a aquisição de novos conhecimentos;
- aproximar a escola da empresa;
- lutar contra a exclusão;
- dominar três línguas europeias;
- tratar em pé de igualdade o investimento físico e o investimento em formação.

Podemos referir que o Livro Branco entende a educação e formação como um meio para garantir a competitividade económica e do emprego, assim como um meio que contribui para combater a exclusão social (Pires, 2002).

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

O Memorando sobre a “Aprendizagem ao Longo da Vida”, é um documento, concebido pela Comissão Europeia em 2000, e que segue as linhas de orientação identificadas na Cimeira de Lisboa, em 2000, reforçando a necessidade de criação de linhas de orientação comuns em matéria de educação e formação que respondam às mudanças socioeconómicas observadas na Europa.

O conceito de aprendizagem ao longo da vida sofre assim algumas alterações passando a ser entendido; “...*como toda e qualquer actividade de aprendizagem, com*

um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências². Esta é a definição operacional adoptada no presente Memorando enquanto ponto de partida para subseqüentes debates e acções.” (2000:3)

Foram realçadas, a importância da proximidade do aprendente no campo das experiências de aprendizagem formal, não formal e informal, assim como a preocupação em promover a igualdade de oportunidades, não só no que diz respeito ao género, mas também de acesso a todos, nomeadamente no que diz respeito à educação e formação.

A Comissão das Comunidades Europeias preconizou seis mensagens-chave que norteiam a estratégia da ALV para a Europa, são elas:

1^a Mensagem – Competências Básicas - *“garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento”*;

2^a Mensagem – Investimento nos Recursos Humanos – *“aumentar visivelmente os níveis de investimento em recursos humanos, a fim de dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa - os seus cidadãos”*;

3^a Mensagem - Inovação no Ensino e na Aprendizagem – *“desenvolver métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida”*;

4^a Mensagem – Valorização das Aprendizagens - *“melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não-formal e informal”*;

5^a Mensagem – Repensar as Acções de Orientação e Consultadoria – *“assegurar o acesso facilitado de todos a informações e consultoria de qualidade sobre oportunidades de aprendizagem em toda a Europa e durante toda a vida”*;

6^a Mensagem - Aproximar as Aprendizagens - "*providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto possível dos aprendentes, nas suas próprias comunidades e apoiadas, se necessário, em estruturas TIC*".

O Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida, em termo europeus é hoje, um documento de enquadramento/orientador das políticas e práticas de educação e formação da União Europeia. Tendo na sua génese o Livro Branco, vem esbater as fronteiras entre educação e formação e reconhecer a importância dos contextos não formais e informais na aprendizagem dos adultos. Segundo Pires (2002:65): "*A aprendizagem inscreve-se num contínuo temporal (lifelong), e numa multiplicidade de contextos (lifewide), no âmbito da Sociedade do Conhecimento*".

Na perspectiva de Pires, é necessário a articulação adquirida nas diversas dimensões, defendendo que um dos caminhos será através do reconhecimento e da validação das aprendizagens não-formais e informais.

A Aprendizagem ao Longo da Vida surge, assim, articulada com questões sociais, culturais, económicas e com as políticas da Europa.

1.6. A Educação de Adultos em Portugal

Rumos...

A necessidade de elevar o nível de qualificação da população Portuguesa levou a que se legitimasse a criação de uma política educativa em Portugal, que até então não existia.

No nosso ponto de vista, as metas apontadas no início destas políticas e o forte cariz económico das mesmas, foram ultrapassados pela forte intervenção que se verificou na estrutura social da sociedade. O novo paradigma da educação teve forte impacto na qualificação dos portugueses, tendo uma vital importância nos territórios do interior caracterizados por um forte abandono da população. É aqui que estas novas

políticas se transformaram em motores de desenvolvimento local, promovendo o empreendedorismo, gerando emprego, riqueza, tudo isto movido pelo aumento da auto-estima das populações.

A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), foi um marco entre o sistema vigente, até então, e a nova realidade que vivemos hoje em dia. A possibilidade dos adultos verem reconhecidos, validados e certificados os seus adquiridos experienciais, levou a que a qualificação, ou o aumento dela, fizesse sentido para uma população que já tinha vivido, sentido, experimentado. A ANEFA nasce em 1990, durante o designado terceiro ciclo³, deu lugar à DGFV que, por sua vez deu lugar à Agência Nacional para a Qualificação, neste momento denominada de Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), que tem hoje como missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Chegamos até aqui, porque era imperativo valorizar, reconhecer e dar um passo em frente na educação e formação de adultos. O envolvimento das associações de desenvolvimento local no processo de creditação, para a realização, com financiamento, destas novas modalidades, terão sido um factor primordial para o sucesso das mesmas e para a criação de importantes redes.

Com o contributo da ANEFA foram criados de três dispositivos: os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA); as Acções S@ber +; e o dispositivo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências visavam dar respostas diferenciadas a públicos distintos.

³ Segundo a classificação de Barroso (2003), o sistema educativo em Portugal, divide-se em quatro ciclos de mudança: Revolucionário (1974 a 1976), Normalização (1976 a 1986), Reforma (1986 a 2000) e Descontentamento (a partir da entrada do Século XXI até aos dias de hoje). Este último ciclo evolutivo, cujos contornos ainda se estão delinear, marca a fase de descontentamento fase à situação em que se encontra a educação em Portugal.

Os Cursos EFA, surgem como resposta às necessidades de qualificação da população. No Alentejo, foram importantes marcos na descoberta vocacional e na definição profissional de uma faixa vasta da população que se encontrava sem rumo. No nosso ponto de vista, este dispositivo falha porque, no caso dos cursos EFA de nível secundário, a conclusão deste percurso considera-se o fim da linha, isto é, terminado o curso, os adultos sentem-se abandonados à sua sorte. Talvez o futuro da Educação e Formação de Adultos passe por criar novos dispositivos que estendam o acompanhamento e promovam a criação de planos pessoais de desenvolvimento pessoal.

As Acções S@ber mais que se transformaram-se nas actuais Formações Modulares Certificadas e desempenham, hoje em dia, um papel importantíssimo de aperfeiçoamento e especialização. Se, nos meios urbanos, funcionam como mecanismo importante para aquisição de mais conhecimentos, no meio rural, junta-se também a dimensão social. Em muitas aldeias alentejanas, estas formações promovem a sociabilidade e legitimam a saída da mulher da esfera familiar⁴. É neste ambientes mais rurais que se desenvolvem inúmeras acções e onde todos os conteúdos são considerados interessantes, pois a componente social sobrepõe-se, em muitas situações à componente qualificação.

O dispositivo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências criado em 2001, desenvolvido pelos Centros Novas Oportunidades, anteriormente designados CRVCC, tem vindo a sofrer diversas alterações, quer na dimensão, como nos aspectos organizacionais e visava o aumento dos níveis de qualificação e as oportunidades de aprendizagem dos adultos. Este novo momento que a Educação de Adultos está a atravessar - que passa também por uma forte dimensão do encaminhamento da provedoria - poderá ser o caminho para uma nova dimensão, tal

⁴ Estamos perante sociedades onde em pleno século XXI a saída da mulher da esfera familiar em especial no período nocturno não é bem vista.

como depreendemos através da missão dos novos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP).

As âncoras do presente estão bem amarradas na população portuguesa: (i) os protocolos estão estabelecidos com as diversas entidades, (ii) há reconhecimento social do sistema RVCC, está agora a tornar-se consensual, depois dum período muito conturbado onde se colocou em causa as metodologias, a seriedade do trabalho e até as competências dos adultos.

As âncoras do futuro estão a ser perspectivadas na contínua necessidade de qualificação da população portuguesa que, apesar do sucesso das actuais medidas, continua com níveis de qualificação escolar e profissional relativamente baixos, em comparação com os países com que Portugal se pretende comparar. Em primeiro lugar, a necessidade de formação contínua que todos os indivíduos necessitam. Em segundo, a importância que entidades das mais diversas naturezas, começaram a dar à formação e qualificação. Em terceiro, a importância de espaços de aprendizagem não formal que permitem dar significância aos adquiridos experienciais dos indivíduos, valorizando assim o que cada um é na sua génese. Por último, a quarta dimensão que se prende com a necessidade de qualificação ao longo da vida com a reinvenção de cada um como forma de fazer face às novas necessidades do mercado de trabalho e do mundo globalizado.

Novos perfis...

A fase final da Iniciativa Novas Oportunidades foi marcada pela alteração do perfil do adulto que chegava aos Centros Novas Oportunidades. Na fase inicial, o adulto que se dirigia aos Centros tinha como objectivo ver certificadas as suas competências e os seus conhecimentos. Estas pessoas eram, na generalidade, pessoas com inúmeras competências nas mais diversas áreas e com experiências profissionais, ricas e diversificadas. Na fase final, os adultos que chegavam aos Centros eram, sobretudo, pessoas desempregadas que recorriam aos Centros, como forma de se qualificarem

procurando, na sua grande generalidade, os cursos EFA. A par disto, chegavam também adultos encaminhados pelo Centro de Emprego e Formação Profissional. Este novo público, evidenciava uma auto-estima muito baixa, forte desmotivação, sem projectos de vida e com a filosofia de desresponsabilização social. As equipas dos Centros depararam-se, com este novo desafio e desenvolveram um trabalho muito complexo, que ia muito para além do reconhecimento e validação de competências.

Desafios

Como estamos e para onde iremos? Sem dúvida que estamos num período de transição, marcado pelas especificidades demográficas e económicas, mas também pelas alterações políticas.

Aguarda-se, neste momento, a abertura do período de abertura das candidaturas para os CQEP, com a expectativa de que novos caminhos irão surgir no âmbito da Aprendizagem ao Longo da Vida.

CAPÍTULO II- SISTEMA DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM PORTUGAL

CAPÍTULO II- SISTEMA DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM PORTUGAL

É objectivo deste capítulo, analisar a génese do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Portugal. Pretendemos, também, caracterizar a Iniciativa Novas Oportunidades, a missão dos Centros Novas Oportunidades, descrever as suas etapas de intervenção, assim como a constituição das equipas que integraram esta iniciativa.

Por fim, analisaremos a Portaria de criação dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), estabelecendo uma análise comparativa entre os antigos Centros Novas Oportunidades (CNO) e os recém-criados CQEP.

2.1. Génese do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

O dispositivo de reconhecimento teve a sua origem nos Estados Unidos, após a II Guerra Mundial, resultado da necessidade de muitos militares voltarem à vida civil e integrarem-se na sociedade civil. A reivindicação dos ex-militares acabou por se espalhar por outros países, acabando, assim, por surgirem dispositivos semelhantes noutros países, ajustados às realidades nacionais e às especificidades culturais, que visavam reconhecer e validar competências adquiridas ao longo da vida.

O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, no nosso País baseou-se no dispositivo francês de “bilan de compétence”, nomeadamente no balanço de competências e na narrativa autobiográfica do indivíduo.

É na década de 90 que começa a surgir o dispositivo, acabando por a título experimental, surgirem os primeiros Centros de RVCC em 2000 (Nico, 2011:83)

O Processo assentava em dois pressupostos: a competência, isto é os saberes adquiridos pelo adulto ao longo da sua vida, e o reconhecimento das aprendizagens feitas através da educação formal, não formal e informal.

A aquisição de conhecimentos e capacidades através da experiência é muito particular, variando de pessoa para pessoa e o sentido dado à experiência, mais precisamente, o seu contributo formativo, só pode ser avaliado pelo próprio aprendiz. Apenas as experiências que provocam alterações duráveis podem ser consideradas formativas, o que depende, sobretudo, da intensidade e pertinência da experiência para o sujeito (Cavaco, 2002:32).

Pertinente também é definir o conceito de competência, uma vez que, segundo diversos autores, a sua natureza é polissémica, sendo a sua definição diferente de acordo com a área disciplinar através da qual é interpretada (Nico, L. 2011:49)

De acordo com os nossos objectivos, consideramos relevante o contributo de Le Boterf, no seu artigo de opinião publicado em Junho de 2006, no qual afirma:

“Considero que a dinâmica posta em prática por um profissional que age com competência, e que é reconhecido como tal, activa três dimensões da competência, que são as seguintes: primeiro, a dimensão dos recursos disponíveis (conhecimentos, saber-fazer, capacidades cognitivas, competências comportamentais...) que ele pode mobilizar para agir; depois, surge a dimensão da acção e dos resultados que ela produz, isto é, a das práticas profissionais e do desempenho. Finalmente, há a dimensão da reflexividade, que é a do distanciamento em relação às duas dimensões anteriores”

Pertinente também nos parece o contributo do Referencial de Competências de nível básico, que define desta forma o conceito de competência: *“O conceito de competência ultrapassa assim o seu sentido tecnicista original, adquirindo uma orientação mais construtivista e integrada que aponta para a capacidade de agir e de reagir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da*

mobilização e combinação de conhecimentos, atitudes e procedimentos pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores.” (DGFV, 2000)

Neste contexto, as competências “*são entendidas numa perspectiva sistémica, como a mobilização em acto de saberes, capacidades e recursos, externos e pessoais, de natureza cognitiva, emocional e afectiva, construídos e integrados em situações de aprendizagem explícita ou implícita, em contextos diversificados de experiência pessoal, profissional, social, ou seja de vida.*” (DGFV, 2004).

Tal como o conceito de competência, o conceito de aprendizagem experiencial, foi relevante, para o presente estudo. Parece-nos pertinente o contributo de Pires, que à luz de diversos autores (Pain, Gelpi, Kolb, Landry, Theil, Barkatoolah, Roelens, Pineau, Enriotti, Finger, McGill, Weil, Dewey, Rogers, Knowles, Mezirow e Freire entre outros), cria o seu próprio conceito:

“ A aprendizagem experiencial diz respeito a um processo dinâmico de aquisição de saberes e de competências (múltiplos e diversificados, tanto quanto à sua natureza como ao tipo de conteúdo), que não obedece a uma lógica cumulativa e aditiva, mas sim de recomposição – os novos saberes são construídos integrando os já detidos pela pessoa. O processo de aprendizagem experiencial desenvolve-se ao longo da vida, a partir de uma multiplicidade de contextos – familiar, social, profissional, associativo, etc. A experiência é um elemento-chave no processo de aprendizagem, constituindo a base para a reflexão, problematização e formação de conceitos, e que contribui para a transformação da pessoa, em termos pessoais e identitários, promovendo a sua emancipação.” (Pires, 2002: 520)

Os primeiros Centros de RVCC, designados, mais tarde, por Centro Novas Oportunidades tinham como objectivo superar o atraso estrutural da sociedade portuguesa no que diz respeito à escolarização, qualificação e literacia, em relação aos restantes países da Europa.

Neste contexto, são criados processos, técnicas e metodologias com a finalidade de reconhecer, validar e certificar competências.

Os CRVCC, conhecem uma forte expansão em 2006, fruto das alterações a nível organizacional e de gestão dos mesmos, uma vez que os seus objectivos e funções sofrem alterações com a Iniciativa Novas Oportunidades e surge a nova denominação, passado a ser designados por Centro Novas Oportunidades.

2.2. A Iniciativa Novas Oportunidades

A participação dos adultos em actividades de educação e formação, sempre foi, no nosso país, uma prática de um número muito reduzidos de indivíduos. Um dos factores foi, certamente, a falta de respostas para pessoas adultas, uma vez que o sistema sempre esteve mais orientado para os jovens, escanceando as iniciativas de promoção da aprendizagem ao longo da vida.

No ano de 1996, a União Europeia através do relatório Jacques Delors, trouxe às luzes da ribalta a educação e formação como factores para fazer face às mudanças, às exigências da sociedade da informação e do conhecimento em geral. Este novo contexto de aprendizagem evidencia, tal como refere Canário, que: *“Numa sociedade que muitos passaram a adjectivar como “sociedade do conhecimento”, em que a aprendizagem se confunde com o ciclo de vida, urge multiplicar as oportunidades de aprendizagem. Ninguém de bom senso porá em causa que “aprender compensa”. Só que essa compensação nem se reduz ao campo da mera racionalidade económica nem nele se situa de modo linear* (Canário, 2006:29).

A Cimeira de Luxemburgo em 1997, assume para a Europa, uma estratégia integrada de educação e formação, emprego, competitividade e coesão social.

A Estratégia de Lisboa, também conhecida como Agenda de Lisboa ou Processo de Lisboa é um plano de desenvolvimento estratégico da União Europeia, aprovado pelo Conselho Europeu em 2000. O Conselho Europeu de Lisboa marcou o objectivo estratégico de converter a economia da União Europeia na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, antes de 2010, capaz de um crescimento económico duradouro acompanhado por uma melhoria quantitativa e

qualitativa do emprego e uma maior coesão social. A estratégia estabelecida passou por: (i) preparar a transição para uma sociedade e uma economia fundadas sobre o conhecimento por meio de políticas que cubram melhor as necessidades da sociedade da informação e da investigação e desenvolvimento, assim como acelerar as reformas estruturais para reforçar a competitividade e a inovação; (ii) modernizar o modelo social europeu investindo em recursos humanos e lutando contra a exclusão social e manter a evolução da economia e as perspectivas favoráveis de crescimento progressivo das políticas macroeconómicas.

Em 2002 a Declaração de Copenhaga, reforça a necessidade de se adoptarem princípios comuns, o que acabou por acontecer, progressivamente, com a criação do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ).

Nas últimas décadas, foram vários os modelos de intervenção educativa no que diz respeito à Educação e Formação de Adultos. As exigências das novas sociedades propõem estratégias de desenvolvimento das economias, das comunidades, do potencial educativo e dos indivíduos na sua dimensão pessoal e profissional. Desenvolveram-se, para fazer face às novas exigências, sistemas de validação de adquiridos por diversos países, contribuindo para novos princípios e novas práticas educativas no campo da Educação de Adultos.

Em Portugal, a Iniciativa Novas Oportunidades (INO), surge em 2005, integrada no Programa Tecnológico e no Plano Nacional de Emprego e procura concretizar os objectivos do programa “Educação & Formação 2010”.

A Iniciativa Novas Oportunidades surge da necessidade em dar resposta aos baixos índices de escolarização dos portugueses através da aposta na qualificação da população, concretizando-se em duas ideias-chave: uma Oportunidade Nova para os jovens e uma Nova Oportunidade para os adultos.

Desta forma, a iniciativa tinha dois objectivos:

- Objectivos Novas Oportunidades - Jovens

Este eixo de intervenção tinha como objectivo dar resposta aos baixos níveis de escolarização dos jovens através da diversificação das vias de educação e formação, pelo reforço do número de vagas de natureza profissionalizante e da exigência em garantir melhores taxas de aproveitamento escolar. Neste contexto, destacou-se o objectivo de inverter a tendência do aumento do número de jovens que não concluíam o ensino secundário e, simultaneamente, a valorização das aprendizagens proporcionadas por este nível de ensino.

- Objectivos Novas Oportunidades - Adultos

O segundo eixo de intervenção da Iniciativa Novas Oportunidades tinha como principal objectivo a elevação dos níveis de qualificação de base da população adulta. As acções dirigiam-se a pessoas com mais de 18 anos que não concluíram o 9.º ano de escolaridade ou o ensino secundário, tendo em vista aumentar as suas qualificações de base.

2.3. Missão e Princípios Orientadores dos Centros Novas Oportunidades

Os Centros Novas Oportunidade (CNO) criados através da Portaria nº 370/2008, de 21 de Maio tinham como missão:

- Assegurar a todos cidadãos maiores de 18 anos uma oportunidade de qualificação e de certificação, de nível básico ou secundário, adequada ao seu perfil e necessidades, no âmbito da área territorial de intervenção de cada Centro Novas Oportunidades.
- Promover a procura de novos processos de aprendizagem, de formação e de certificação, por parte dos adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional.

- Assegurar a qualidade e a relevância dos investimentos efectuados numa política efectiva de aprendizagem ao longo da vida, valorizando socialmente os processos de qualificação e de certificação de adquiridos.

Segundo Tavares “Os CNO surgem assim como meio privilegiado para dar resposta às necessidades de qualificação da população adulta.” (Tavares,2010:36)

A importância dos Centros Novas Oportunidades é inquestionável na valorização das qualificações dos portugueses, nas respostas às transformações e aos novos desafios de uma sociedade em constante mudança e competição. O reconhecimento e validação das competências dos adultos provocaram transformações inquestionáveis nas vidas destas pessoas na esfera pessoal, mas também profissional, social e familiar.

Os Centros Novas Oportunidades, funcionaram como porta de entrada para aqueles que procuraram uma oportunidade de qualificação e funcionaram seguindo os seguintes princípios orientadores expressos na Carta de Qualidade dos CNO: Abertura e flexibilidade, Confidencialidade, Orientação para resultados, Rigor e eficiência e Responsabilidade e autonomia. Os CNO tornaram-se uma verdadeira segunda nova oportunidade, na medida em que os adultos encontravam nele, não só uma forma de voltar à escola, como também um conjunto de saídas para a sua qualificação, segundo as suas características pessoais e motivações.

Para que a Iniciativa chegasse a todo o território, os CNO, foram distribuídos pelo território continental, região autónoma da Madeira e Açores, eram promovidos por entidades públicas e privadas, devidamente acreditadas pelo Sistema Nacional de Acreditação de Entidades da competência da ANQ, IP, nomeadamente: Escolas Profissionais; Escolas Básicas e Secundárias; Associações Empresariais; Centros de Formação Profissional; Associações de Desenvolvimento Local; Empresas de Formação; Instituições de Solidariedade Social; Autarquias; Empresas Municipais ou Associações de Municípios; Instituições do Ensino Superior; Empresas; Estabelecimentos de Ensino particular; Escolas tuteladas pelo turismo de Portugal, entre outro tipo de entidades.

No ano de 2006, o número de CNO em funcionamento era de 274 e no ano de 2011 passaram a 448. Este alargamento da rede deveu-se à aderência da população adulta à Iniciativa Novas Oportunidades.

Como forma de apoiar os CNO, na prossecução dos objectivos traçados pela INO, a ANQ, apresentou, em 2007, a Carta de Qualidade, que se assume como um instrumento de orientação que integra os Indicadores de Referência para a Qualidade nos CNO.

2.3.1. Etapas de Intervenção

Pretendemos, neste ponto, apresentar, de uma forma resumida, as etapas de intervenção das equipas dos CNO.

Com a nova designação dos Centros Novas Oportunidades (anteriormente designados de Centros de RVCC), o seu papel passa a ser desempenhado em três etapas fundamentais: o acolhimento, diagnóstico e encaminhamento.

Estas primeiras etapas tornaram-se assim essenciais para o êxito do percurso do adulto, porque através delas, o adulto e o/a Técnico/a de Diagnóstico e Encaminhamento, analisavam as expectativas, motivações e percurso formativo e profissional com o objectivo de encaminhamento para a oferta mais adequada, tal como se resume na Figura 1.

Nos CNO, eram desenvolvidas as etapas iniciais de Inscrição, Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento, pelo Técnico/a de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE). Perante o objectivo do candidato de concluir um percurso de nível básico, secundário ou profissional era feito o encaminhamento para uma das seguintes possibilidades: Processo de RVCC, ou RVCC profissional (RVCC-PRO) também desenvolvido pelos CNO, ou, então, para outros percursos exteriores ao Centro (cursos EFA, Formações Modulares Certificadas, Cursos EFA-Escolar), mais adequados ao perfil do adulto.

Figura 1 - Etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades

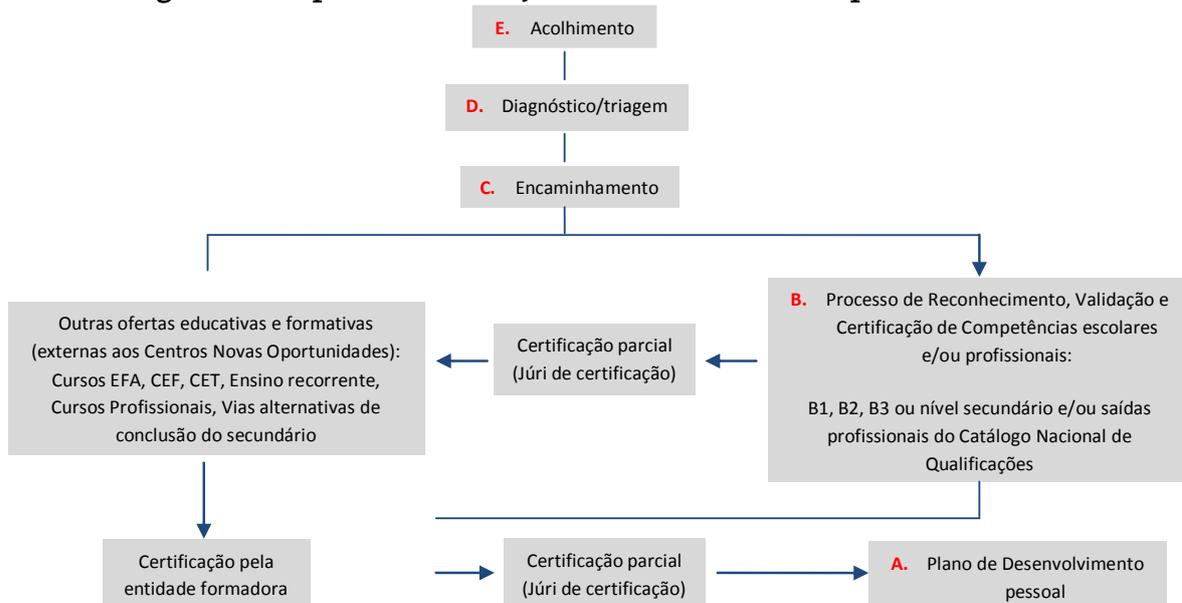
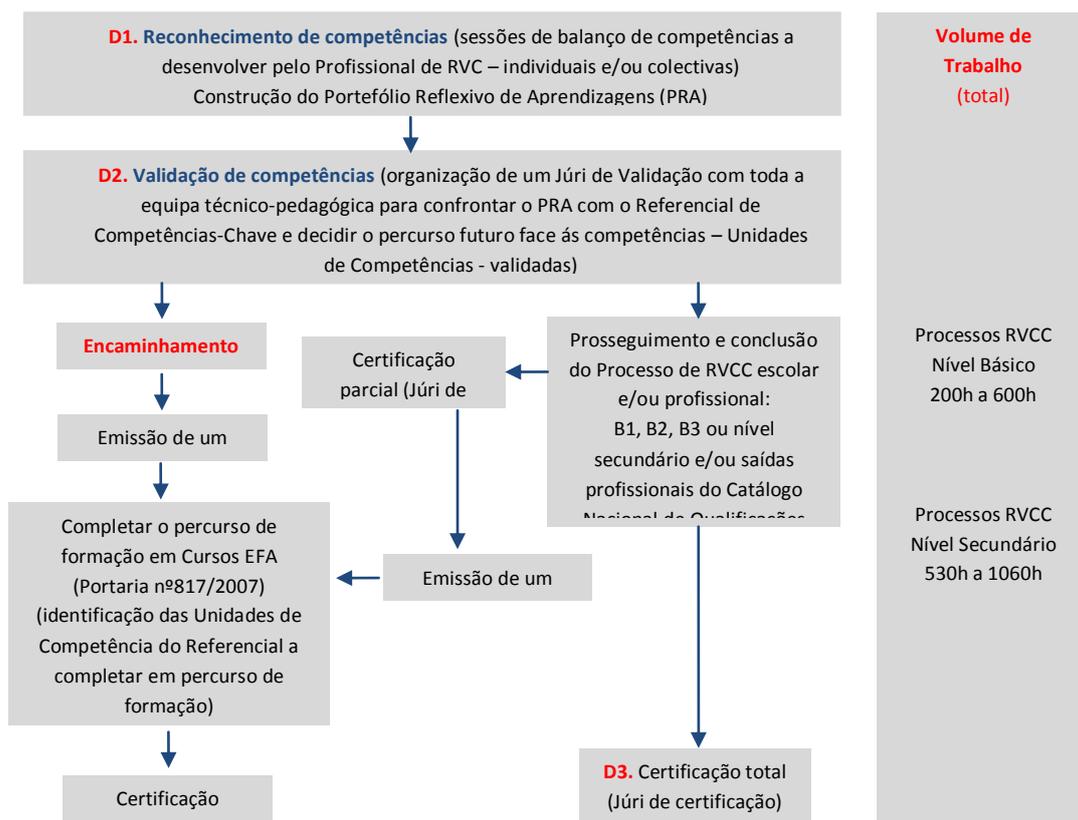


Figura 2 - Fases do Processo de RVCC



Fonte: Carta de Qualidade (Gomes e Simões, 2007:20)

O Acolhimento, primeira etapa do percurso no CNO, passava pela inscrição do adulto na plataforma SIGO (Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa).

“O acolhimento consiste no atendimento e inscrição dos adultos no Centro Novas Oportunidades, bem como no esclarecimento sobre a missão deste, as diferentes fases do processo de trabalho a realizar, a possibilidade de encaminhamento para ofertas educativas e formativas ou para processo de RVCC e a calendarização previsível para o efeito.” (Gomes & Simões, 2007:12).

O Diagnóstico/Triagem, era uma fase na qual era analisado o perfil do adulto e se procurava encontrar a oferta de educação e formação (existente na rede), mais adequada ao perfil apresentado.

“Sendo uma etapa prévia ao encaminhamento, o diagnóstico permite clarificar as necessidades, interesses e expectativas do adulto, informação essa que é de grande relevância para a definição da(s) melhor(es) “soluções”, no conjunto das ofertas de qualificação disponíveis no Centro e a nível local/regional. (Gomes & Simões, 2007:13)

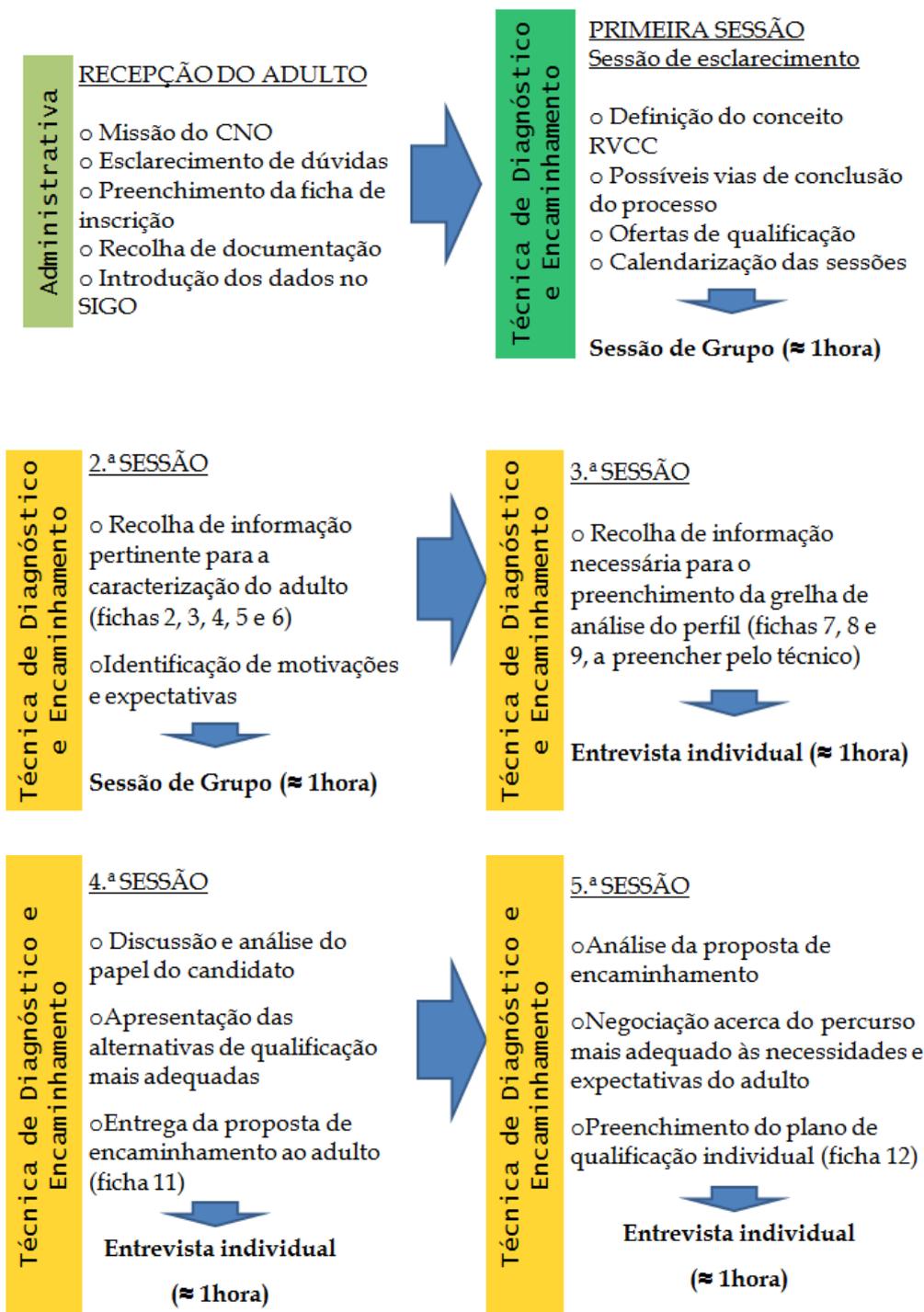
A fase do Encaminhamento, direcionava o adulto para a resposta educativa ou formativa mais adequada.

“As várias hipóteses de encaminhamento são discutidas com o adulto e a escolha que daí advém resulta de um processo de negociação entre as duas partes – adulto e equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades”. (Gomes & Simões, 2007:13)

No que diz respeito ao Encaminhamento, eram vários os possíveis cenários. O encaminhamento poderia ser feito para a realização de um Processo de RVCC ou um percurso formativo exterior ao CNO, nomeadamente, Cursos EFA, Cursos EFA-Escolar, CEF, CET, Cursos Profissionais entre outras vias alternativas.

O trabalho desempenhado nestas fases do processo era determinante para o percurso desenhado pelo adulto, a partir deste momento. Para uma verdadeira noção do trabalho desenvolvido, consideramos importante apresentar a Figura 3, em baixo.

Figura 3 - Procedimentos desde o Acolhimento ao Encaminhamento



Fonte: Equipa Pedagógica do Centro Novas Oportunidades da PartnerHotel

2.3.2. Constituição das Equipas Técnico-Pedagógicas dos Centros Novas Oportunidades

A equipa que constituía um CNO, era proveniente de diferentes áreas, com a finalidade de dar respostas eficazes às diferentes características e necessidades dos adultos que procuravam os CNO.

A Portaria nº 370/2008 de 21 de Maio, no seu artigo 6º, estabelecia a constituição da equipa técnico-pedagógica, a saber:

- Director;
- Coordenador;
- Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE);
- Profissional de RVC;
- Formadores nas diferentes áreas de competências;
- Técnico administrativo.

A Portaria referida, anteriormente, estabelecia as funções de cada elemento da equipa, assim como as competências. A equipa técnico-pedagógica era composta por um número mínimo de elementos que asseguravam as diferentes etapas. O número de elementos da equipa poderia variar de acordo com o número de adultos inscritos em cada ano.

2.3.3. Dos Centros Novas Oportunidades (CNO) aos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP)

Em relação aos impactos do Processo RVCC, nas suas mais variadas dimensões, da Iniciativa Novas Oportunidades e do trabalho desempenhado por aqueles que abraçaram a causa da Educação de Adultos existem já vários estudos publicados, uns de natureza nacional, outros regional.

Depois de cerca de 1 milhão de Portugueses certificados, muitos foram os que valorizaram a iniciativa. O Estudo da Universidade Católica de 2010, refere-nos o seguinte: “... *no plano estratégico, e num horizonte de médio prazo, a INO encerra um potencial precioso e de inigualável riqueza conceptual para inspirar a estruturação de um sistema de ALV susceptível de colocar Portugal na dianteira dos demais países Europeus e da OCDE, que normalmente lhe servem de benchmark*” (p.10), mas muitos foram também os que a criticaram, e apelidaram de “facilitismo”.

Com a publicação da Portaria nº 135-A/2013 de 28 de Março, os Centros Novas Oportunidades são extintos e surgem os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional. Apesar da criação da legislação e posterior publicação, a realidade é que os CQEP ainda não se encontram em funcionamento, uma vez que ainda se aguarda a abertura das candidaturas.

Resta-nos apenas comparar em termos de caracterização os CNO e os CQEP. Para uma mais fácil análise, consideramos pertinente o quadro que se segue, que resume as características dos centros extintos (CNO) e as dos centros que irão entrar em funcionamento (CQEP).

Quadro 1 - Caracterização dos CNO e dos CQEP

Caracterização	Centros Novas Oportunidades	Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional
Legislação	Portaria nº 370/2008 de 21 de Março	Portaria nº 135-A/2013 de 28 de Março
Constituição da equipa	<ul style="list-style-type: none"> - Director - Coordenador - Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento - Profissionais de RVC - Formadores das diferentes áreas de competência - Técnicos administrativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenador - Técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências, designados por ORVC
Etapas de intervenção	<ul style="list-style-type: none"> a) Acolhimento; b) Diagnóstico; c) Encaminhamento; d) Reconhecimento de competências e) Validação de competências; f) Certificação de competências. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Recolha, validação, sistematização e divulgação da informação; b) Acolhimento; c) Diagnóstico; d) Informação e Orientação; e) Encaminhamento; f) Monitorização; g) Reconhecimento e validação de competências; h) Certificação de competências.
Âmbito	- Adultos com idade igual ou superior a 18 anos sem qualificações ou com qualificações desajustadas ou insuficientes face às suas necessidades e às do mercado de trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> - Informação, orientação e encaminhamento de jovens e de adultos; - Desenvolvimento de Processos de reconhecimento, validação e certificação de competências; - Integração na vida activa e profissional das pessoas com deficiência ou incapacidade;

		- Implementação de mecanismos de acompanhamento e de monitorização das ofertas.
Criação	Os CNO poderiam ser criados em: <ul style="list-style-type: none">- Entidade publicas ou privadas- Estabelecimentos de ensino;- Centros de formação profissional;-Autarquias;- Empresas e associações;-	Os CQEP podem ser criados em: <ul style="list-style-type: none">- Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do ensino básico e secundário públicos;- Centros de gestão directa ou participada da rede do IEFP,IP;- Entidades não enquadradas nos pontos anteriores, atendendo as necessidades locais ou regionais.

Fonte: Produção Própria

Consideramos que as alterações não são muito significativas, nos seus traços gerais. A constituição das equipas pedagógicas do CQEP, parece-nos ser o elemento com mais alterações, uma vez que são reduzidos, substancialmente, as categorias profissionais e acumulam-se funções em apenas dois elementos, o Coordenador e os Técnicos de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências, designados por ORVC.

Verifica-se que, algum, do trabalho feito pelos Centros Novas Oportunidades, nomeadamente o acompanhamento após a certificação dos adultos, surge agora nos CQEP, regulamentado, o que não acontecia anteriormente.

Neste momento, conhece-se as linhas orientadoras, porém ainda não se conhece qual o resultado da operacionalização desta nova etapa da Educação e Formação de Adultos em Portugal.

PARTE II- ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

CAPÍTULO III- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

No presente capítulo, iremos descrever o estudo empírico com a delimitação e justificação do tema, da questão de partida e dos objectivos. Seguidamente far-se-á a justificação das opções metodológicas, assim como a sua descrição. Descreveremos os instrumentos de recolha de dados, assim como as técnicas de análise de informação recolhida.

O universo do presente estudo é composto por 47 adultos, certificados através do Processo RVCC e colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz.

Para a recolha da informação optou-se por uma abordagem mista, que nos permitiria uma análise de carácter quantitativo e qualitativo. Desta forma, foi aplicado um questionário e efectuadas entrevistas semiestruturadas e, posteriormente, analisados os resultados dos mesmos.

3.1. Enquadramento da Investigação

3.1.1. Delimitação e Justificação do Tema

O tema do nosso estudo está directamente relacionado com as medidas implementadas, na década de 90 em Portugal, nomeadamente o dispositivo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

A importância do Processo RVCC, e a sua expressividade, no nosso País, tornou pertinente a escolha do tema do nosso estudo, que pretende analisar os impactos ao nível da dimensão familiar dos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz, que concretizaram um Processo RVCC.

O nosso estudo, insere-se no Projecto de Investigação “As Novas Núpcias da Qualificação do Alentejo”, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia

(FCT) e promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

O estudo incidiu sobre os colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz, pois pareceu-nos pertinente o número de colaboradores de uma mesma instituição, que recorreram a este dispositivo para serem reconhecidas, validadas e certificadas as suas competências.

3.1.2. Questão de partida e Objectivos

A escolha da temática prendeu-se com a pertinência de algumas questões levantadas ao longo da actividade profissional da autora. Enquanto Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento de um Centro Novas Oportunidades e atendendo à sua formação de base, a Sociologia, algumas questões se levantaram, quanto às eventuais alterações que a certificação teria proporcionado, na esfera familiar dos adultos certificados.

Definimos a seguinte questão de partida:

Que alterações se verificaram na dimensão familiar nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz, certificados através do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências?

A investigação é norteada por um objectivo geral que pretende conhecer e descrever os impactos do Processo de RVCC, na dimensão de vida familiar, dos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz.

Da questão de partida e do objectivo geral, foram, então, formulados os objectivos específicos da investigação:

1. **Identificar o número de adultos** colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz que tenham concluído um Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

2. **Caracterizar o perfil dos adultos** colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz que tenham concluído um Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, no período de 2001 a 2011.
3. **Caracterizar o Processo** de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências concretizado pelos adultos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz, no período de 2001 a 2011.
4. **Caracterizar o contexto familiar** dos adultos.
5. **Conhecer o grau de satisfação** em termos de realização pessoal.
6. **Caracterizar os eventuais impactos** que o Processo de RVCC teve na dimensão familiar dos colaboradores, do Município de Reguengos de Monsaraz, que concluíram, o Processo de Reconhecimento, Validação, Certificação de Competências.

3.2. Metodologia

3.2.1. População e Amostra

A população da presente investigação foram os 47 adultos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz que tenham sido certificados através da realização de um Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação e competências.

O questionário foi aplicado a 45 indivíduos dos 47 certificados no que constituíam a nossa população.

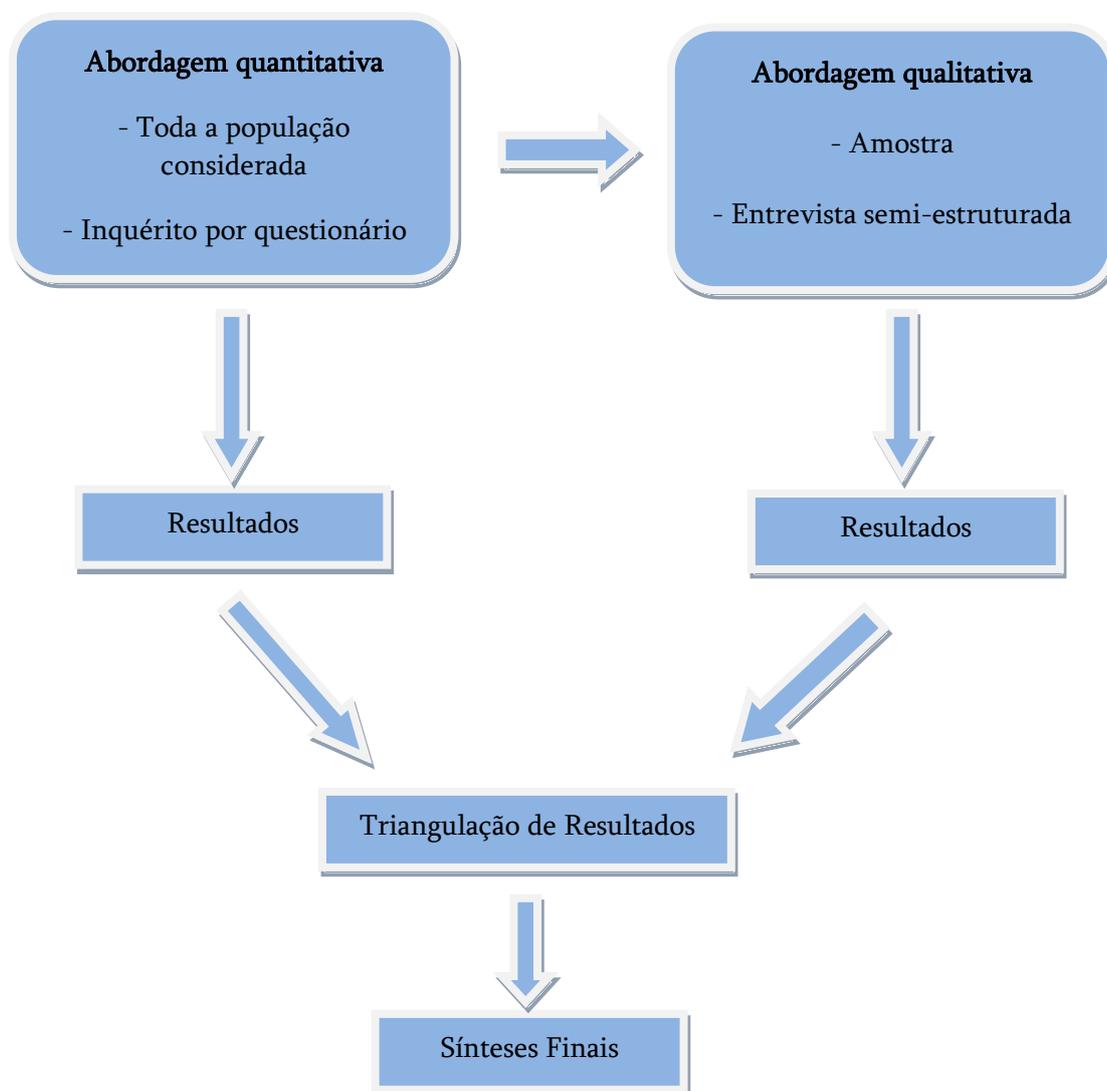
Foi estabelecido, á priori, que se pretendia entrevistar 6 indivíduos.

A entrevista foi assim, aplicada a uma amostra de 6 indivíduos, escolhidos segundo um critério definido, que foi o seguinte: recorreu-se à pergunta 34 do Questionário

das Novas Qualificações, a qual pretendia avaliar a importância do Processo RVCC. Dos 21 itens que a constituem, foi selecionado o item número 9 – “Valorização, pela minha família, das minhas capacidades/competências”, este item foi determinante para selecionar os adultos a entrevistar. Foram assim, escolhidos 3 adultos que consideraram aquele item, numa escala de 1 a 5, com 5 (Muito Importante), e 3 adultos que o avaliaram com uma pontuação próxima de 1 (Nada Importante).

3.2.2. Instrumentos de Recolha de dados

Figura 4 - Metodologia Adoptada



Fonte: Elaboração Própria

No presente estudo optou-se pela escolha de uma metodologia mista, uma vez que desta forma seria possível alcançar os objectivos estabelecidos à partida. Tal como defendem Reichardt e Cook (1986), a utilização dos dois métodos referidos permitiu consolidar os resultados. Após a recolha dos resultados, optámos por triangular os dados.

O inquérito por questionário surge como um elemento essencial para se alcançar os objectivos. Segundo Ferreira (1986:167) “ *A sua natureza quantitativa e a sua capacidade de “objectivas” informação conferem-lhe o estatuto máximo de excelência e autoridade científica no quadro de uma sociedade e de uma ciência dominadas, pela lógica formal e burocrático-racional, mais apropriada à captação dos aspectos contabilizáveis dos fenómenos.*”

Por se tratar de um estudo inserido no Projecto “*As Novas Núpcias de Qualificação no Alentejo*”, o questionário utilizado tratou-se do QNQ - Questionário das Novas Qualificações (em anexo), que se encontrava criado e validado pelo painel de especialistas, uma vez que é parte integrante do Projecto de Investigação “*As Novas Núpcias de Qualificação do Alentejo*” (PTDC/CPE-CED/104072/2008), financiado pela Fundação e a Tecnologia (FCT) e promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

O questionário utilizado sofreu pequenos ajustes, em relação à versão inicial, uma vez que a janela temporal do nosso estudo é mais alargada (2001-2011) e incide sobre uma população muito específica, que é constituído pelos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz.

O inquérito por questionário utilizado (Anexo 1) é constituído por 36 questões organizadas em três blocos, a saber:

- A- Caracterização geral do adulto na actualidade
- B- Caracterização do percurso individual no Processo de RVCC
- C- Impactos do Processo de RVCC nos adultos Certificados

O inquérito por questionário foi aplicado aos 45 certificados do universo dos 47 certificados. Não obtivemos resposta de dois adultos, um porque se recusou a responder e o segundo porque não foi possível localizar.

O questionário foi aplicado, directamente, aos adultos, uma vez que a maior parte continuava a ser colaborador do Município. O Município teve um papel muito importante, uma vez que colaborou em todos os momentos do estudo. Os adultos que já não se encontravam ao serviço do Município foram contactados por telefone e, prontamente, responderam à solicitação.

No que se refere à abordagem qualitativa, esta assentou na construção de uma entrevista semi-estruturada uma vez que era necessário recolher informação rica e pormenorizada. Como refere Guerra “...as metodologias e técnicas qualitativas sofrem de uma grande fluidez de estatuto teórico-epistemológico e de formas de aplicação e tratamento.” (Guerra, 2006:7)

O uso desta metodologia exige a construção de um guião de entrevista, esse guião foi construído e organizado por blocos temáticos com vista a atingir os objectivos específicos da investigação, e, posteriormente, submetida a um painel de especialistas⁵, que após, análise sugeriram algumas alterações pontuais.

Após a introdução das sugestões do painel de especialistas, aplicou-se a versão provisória a uma amostra reduzida (2 pessoas), com perfil equivalente ao das pessoas que iríamos entrevistar.

Por fim, surgiu a versão definitiva da entrevista semi-estruturada que foi aplicada a 6 adultos, aos quais foram garantidos o anonimato e a confidencialidade da informação recolhida. Foi também indicado que os resultados do estudo seriam, posteriormente, tornados públicos.

⁵ O Painel de especialistas foi constituído pelo Professor Doutor José Carlos Bravo Nico (Universidade de Évora) e Professora Doutora Luísa Carvalho (Escola Superior de Educação de Portalegre)

De seguida apresentamos um Quadro como síntese do procedimento geral da investigação, com base, na proposta apresentada por Nico (2009:242).

Quadro 2 - Procedimento Geral da Investigação

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

análise da informação recolhida	- Análise estatística descritiva e inferencial, com recurso ao SPSS		com Bardin (2011)
--	---	--	-------------------

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

3.2.3. Técnicas e Análise da Informação Recolhida

Os dados recolhidos através do questionário foram alvo de análise estatística descritiva, através do programa informático SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

À informação recolhida através da entrevista semi-estruturada, foi feita análise de conteúdo, por ser um método muito empírico e o mais ajustado ao estudo dos fenómenos sociais, devido ao elevado grau de subjectividade.

Segundo Bardin a análise de conteúdo é: “ Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (Bardin, 2011:44)

CAPITULO IV- ANÁLISE E ENTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

CAPÍTULO IV- ANÁLISE E ENTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

Neste capítulo iremos apresentar e analisar os dados recolhidos através do questionário e da entrevista junto dos respondentes.

O presente Capítulo encontra-se dividido em quatro partes distintas: na primeira, caracterizamos o perfil dos colaboradores do Município, que concluíram o Processo de RVCC; na segunda, descrevemos o Processo de RVCC concretizado pelos inquiridos; na terceira, avaliamos os impactos do processo de RVCC, sobre diversas dimensões; e, na quarta, e última parte, debruçamo-nos sobre os impactos familiares do processo de RVCC.

4.1. Caracterização do Perfil dos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz que concluíram o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

A população sobre a qual se incide o estudo é composta por 47 indivíduos, colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz, que concluíram um Processo e RVCC.

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

Os adultos envolvidos no estudo terminaram o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação entre 2007 e 2011, nos seguintes Centros Novas Oportunidades: Centro Novas Oportunidades da Fundação Alentejo, Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação de Évora e Centro Novas Oportunidades da PartnerHotel (Reguengos de Monsaraz).

De seguida, passaremos à caracterização sociodemográfica dos indivíduos sobre os quais incidiu o presente estudo, ao nível das seguintes variáveis: género; idade;

freguesia de residência, estado civil, número de filhos; habilitações escolares actuais e actividade profissional.

4.1.1. Género

Através da leitura do Quadro 3, verifica-se uma predominância do género masculino (62,2%), relativamente ao género feminino 37,8%.

Quadro 3- Indivíduos certificados por género

Género	Frequência Absoluta (nº)	Frequência Relativa (%)
Masculino	28	62,2
Feminino	17	37,8
Total	45	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

Esta prevalência do género masculino é também verificada no quadro geral de funcionários da autarquia. A 31 de Dezembro de 2011, a autarquia de Reguengos de Monsaraz tinha 277 funcionários, dos quais 53% era do género masculino e 47% do género feminino. Esta característica poderá justificar a distribuição dos indivíduos na variável “Género”, a qual se configura como diferente, relativamente aos estudos realizados até então, entre os quais o estudo denominado “Impactos do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Alentejo (2001-2005) (Nico, 2009).

4.1.2. Idade

Os indivíduos participantes no estudo tinham à data da aplicação do questionário, idades compreendidas entre os 21 e os 70 anos de idade. O grupo etário dos 41-50 anos é o que regista um maior número de indivíduos (31,1%), seguindo-se os grupos etários dos 31-40 anos e 51-60 anos que apresentam, respectivamente, 26,7% dos inquiridos.

Quadro 4 - Indivíduos certificados por grupo etário

Faixa Etária	Frequência Absoluta (nº)	Frequência Relativa (%)
21-30	6	13,3
31-40	12	26,7
41-50	14	31,1
51-60	12	26,7
61-70	1	2,2
Totais	45	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

4.1.3. Freguesia de residência

No que diz respeito à freguesia de residência é na freguesia de Reguengos de Monsaraz que a maioria dos inquiridos tem residência (38 inquiridos), sendo referidas, ainda, as freguesias de Corval e Campo onde residem, respectivamente, 3 inquiridos. Apenas 1 indivíduo reside na freguesia de Campinho.

De salientar, que apenas, a freguesia de Monsaraz não está representada no estudo.

Quadro 5 - Indivíduos certificados por freguesia de residência

Freguesia de residência	Frequência Absoluta (nº)	Frequência Relativa (%)
Reguengos de Monsaraz	38	84,4
Corval	3	6,7
Campo	3	6,7
Campinho	1	2,2
Total	45	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

4.1.4. Estado Civil

Observemos, agora, o Quadro 6.

Relativamente ao estado civil dos inquiridos a maioria é casada (62,2%) e apenas 17,8% são solteiros. Os restantes inquiridos (11,1%) são divorciados ou vivem em união de facto (8,9%).

Quadro 6 - Indivíduos certificados por estado civil

Estado Civil	Frequência Absoluta (nº)	Frequência Relativa (%)
Solteiro(a)	8	17,8
Casado(a)	28	62,2
Divorciado(a)	5	11,1
União de facto	4	8,9
Total	45	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

4.1.5. Número de filhos

No que diz respeito ao número de filhos, 20% dos inquiridos não tem filhos. O quadro revela também que 42,2% tem 1 filho e 4,4% optou por ter uma família mais alargada, constituída por 3 ou mais filhos.

A maioria dos indivíduos inquiridos (75,5%), tem 1 ou 2 filhos, podendo o núcleo familiar ter sido uma das motivações para estes indivíduos procurarem aumentar as suas qualificações.

Quadro 7 - Indivíduos certificados, por número de filhos

Número de filhos	Frequência Absoluta (nº)	Frequência Relativa (%)
Nenhum	9	20,0
1 filho	19	42,2
2 filhos	15	33,3
3 ou + filhos	2	4,4
Total	45	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

4.1.6. Habilitações escolares actuais

Quando questionados sobre as suas habilitações actuais (à data de resposta do questionário), a maioria dos inquiridos (60%), revelou ter como habilitações literárias o ensino secundário. De realçar que 4,4% já possui formação académica de nível superior (Licenciatura).

Quadro 8 - Indivíduos certificados por Habilitações escolares actuais

Habilitações Escolares	Frequência Absoluta (nº)	Frequência Relativa (%)
Ensino Básico (2º Ciclo)	3	6,7
Ensino Básico (3º Ciclo)	12	26,7
Ensino Secundário	27	60,0
Curso de Especialização Tecnológica	1	2,2
Ensino Superior (Licenciatura)	2	4,4
Total	45	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

Importa, também, ressaltar que, do total de indivíduos respondentes, 28 dos indivíduos inquiridos foram certificados com o nível secundário através do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

4.1.7. Actividade Profissional

No que respeita à actividade profissional exercida pelos inquiridos à data da aplicação do questionário, verifica-se através do Quadro 9 que, 17,8% é Assistente Operacional, a categoria de Assistente Técnico é exercida por 13,3% dos inquiridos e 6,7% é Assistente Administrativo.

Quadro 9 - Indivíduos certificados segundo a actividade profissional

Categoria	Frequência Absoluta (nº)	Frequência Relativa (%)
Assistente Operacional	8	17,8
Assistente Técnica	6	13,3
Assistente Administrativo	3	6,7
Assistente Operacional Encarregado	1	2,2
Auxiliar de Serviços Gerais	1	2,2
Chefe de Gabinete	1	2,2
Desempregada	1	2,2
Electricista	1	2,2
Fiel de Armazém-Assistente Operacional	1	2,2
Fiscal Municipal de 1ª classe	1	2,2
Funcionário da Câmara Municipal	1	2,2
Jardineiro	1	2,2
Técnica Administrativa	1	2,2
Técnico de Desporto	1	2,2
Técnico de Informática	1	2,2
Sem resposta	16	35,6
Total	45	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

Quando questionados sobre a sua actividade profissional, 16 inquiridos não indicaram a sua profissão actual, o que representa 35,6%.

A falta de resposta também poderá dever-se ao facto de que, neste momento na função pública existirem categorias profissionais muito alargadas e a denominação profissional não ser muito relevante. Neste momento, há indivíduos que exercem funções diferentes das suas profissões.

O quadro supra também revela que os indivíduos participantes no nosso estudo pertencem a várias categorias, recorrendo aos Centros Novas Oportunidades com o objectivo de elevar as suas qualificações.

4.2. Caracterização do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências concretizado pelos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz.

4.2.1. Origem institucional dos indivíduos por (Centro Novas Oportunidades)

Tal como se verifica no Quadro 10, a grande maioria dos adultos (86,7%) obteve a sua certificação no Centro Novas Oportunidades da PartnerHotel sedado em Reguengos de Monsaraz. O Centro Novas Oportunidades da Fundação Alentejo certificou 2 adultos (4,4%) e o Centro de Formação Profissional de Évora certificou 4 adultos (8,9%).

Quadro 10 - Indivíduos certificados segundo o Centro onde obteve a certificação

Centro	Frequência Absoluta (nº)	Frequência Relativa (%)
PartnerHotel (Reguengos de Monsaraz)	39	86,7
Fundação Alentejo (Évora)	2	4,4
Centro de Formação Profissional de Évora	4	8,9
Total	45	100,0

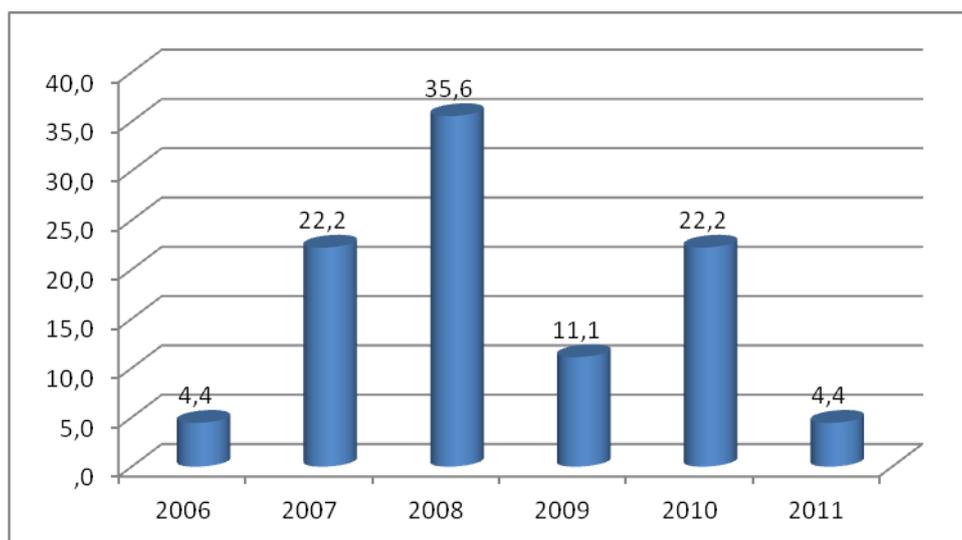
Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

O Centro Novas Oportunidades da PartnerHotel foi o Centro com um maior número de adultos certificados, porque se localiza na sede de concelho, enquanto que, os outros Centros trabalhavam em Reguengos de Monsaraz, em regime de itinerância, tendo as respectivas sedes localizadas na cidade de Évora.

4.2.2. Ano da Inscrição no Centro Novas Oportunidades

De acordo com o Gráfico 1, poderemos constatar que 35,6% dos inquiridos efectuou a inscrição no ano de 2008, ao que se seguiram os anos de 2007 e 2010 que revelam igual número de inscrições (22,2%), correspondente a 10 inscrições.

Gráfico 1 - Indivíduos certificados segundo o ano da inscrição



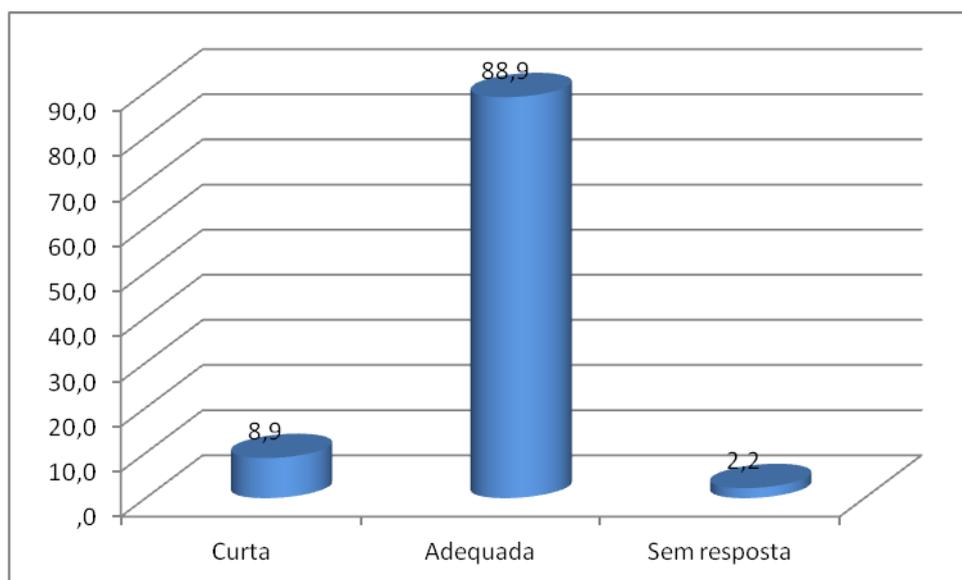
Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

O ano de 2006, talvez por ter sido o ano em que se iniciou o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário e o ano de 2011 por ser o ano em que se começou a anunciar o fim da Iniciativa Novas Oportunidades, foram os anos que registaram um menor número de inscrições 4,4%, respectivamente (2 inscrições).

4.2.3. Duração do Processo RVCC

No que diz respeito à duração do Processo, a maioria dos inquiridos (88,9%) classifica a mesma como adequada. Uma percentagem pouco expressiva, 8,9% considera que a duração do Processo foi curta. Um indivíduo não respondeu à questão (2,2%), conforme se observa no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Classificação da duração do Processo



Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

4.2.4. Formas de conhecimento do Processo RVCC

Relativamente às formas como o adulto tomou conhecimento do Processo de RVCC, de acordo com o Quadro 11 verifica-se que as mesmas, foram diversificadas.

Quadro 11 – Formas de conhecimento do Processo RVCC

Meio pelo qual tomou conhecimento	Frequência Absoluta (nº)	Frequência Relativa (%)
Conversas informais	25	35,7
Sessões de Esclarecimento	22	31,4
Meios de comunicação	20	28,6
Exposições	2	2,9
Outra	1	1,4
Feiras/Mercados	0	0,0
Total	70	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

As conversas informais, segundo os resultados obtidos nos questionários, são o meio mais eficaz de divulgação do Processo, uma vez que reúne a maior percentagem de respostas (35,7%), seguido das sessões de esclarecimento com 31,4% das respostas.

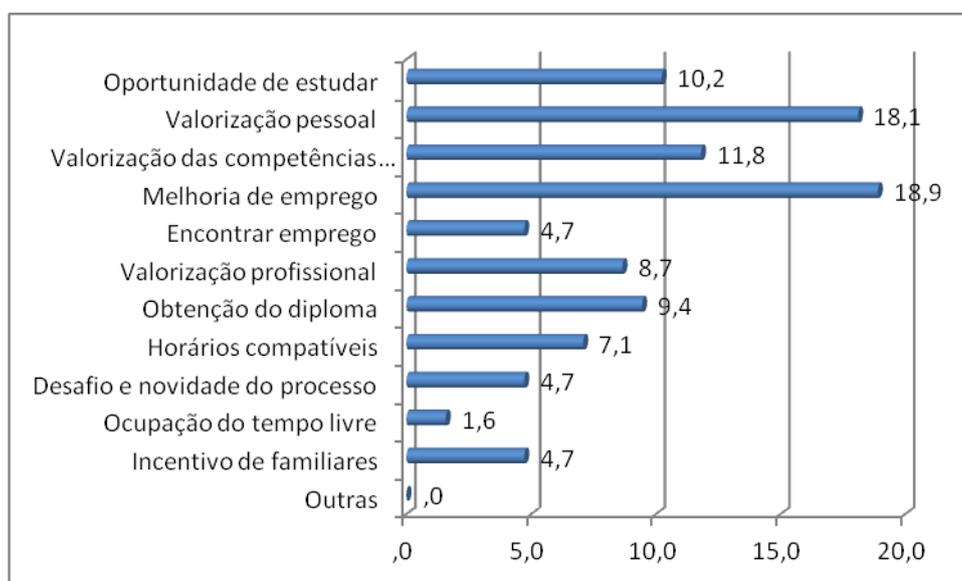
As Exposições reuniram 2,9% das respostas dos inquiridos e as Feiras e Mercados não foi mencionado por nenhum dos inquiridos no que diz respeito à forma como tomaram conhecimento do Processo RVCC.

Um inquirido referiu outro meio, a Junta de freguesia. As Juntas de freguesia, nomeadamente nos meios mais rurais, tornaram-se elemento essencial na divulgação da Iniciativa Novas Oportunidades, promovendo-se sessões de esclarecimento, cedendo espaços e equipamentos para que se pudessem realizar as sessões, o mais próximo possível das populações.

Importa ressaltar que, alguns dos inquiridos, assinalaram mais do que uma opção.

4.2.5. Razões da procura do Processo de RVCC

Gráfico 3 - Razão da procura do Processo



Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

No que diz respeito às razões que levaram os inquiridos a procurar um Centro Novas Oportunidades, 18,9% foi motivado pelas perspectivas de melhoria profissional. Na realidade, a possibilidade de progredir na carreira foi um dos motivos para a procura de qualificação. A valorização pessoal surge, logo de seguida, com 18,1% das respostas dos inquiridos, a indicar que a sua principal motivação foi a valorização pessoal. Importa, também, para o presente estudo, destacar que apenas 4,7% das respostas dos indivíduos estão relacionadas com os incentivos de familiares para aumentar as suas qualificações.

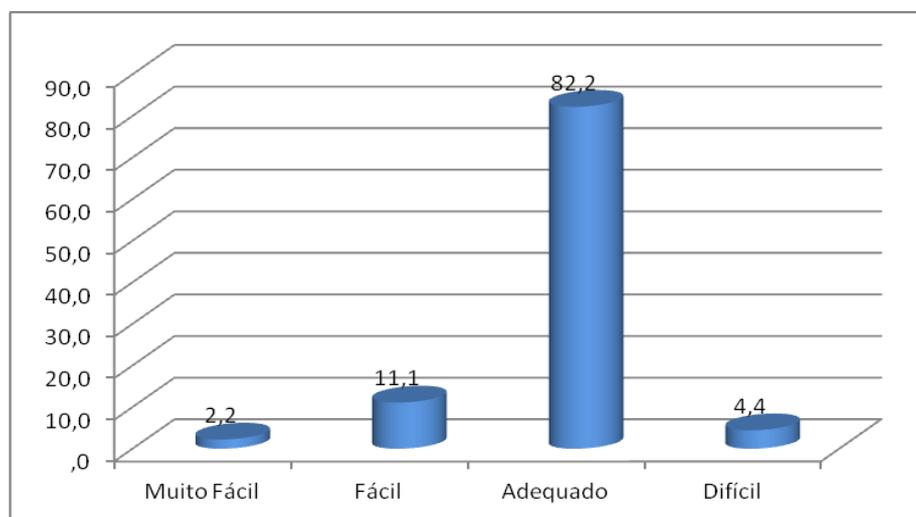
As razões de natureza pessoal, apesar de tudo se sobrepuseram às de natureza profissional, o que nos leva a concluir que as principais razões de procura do processo não foram essencialmente de natureza profissional.

Um número significativo de inquiridos assinalou mais que uma opção, depreende-se deste facto que as motivações os inquiridos são, na generalidade, de várias naturezas.

4.2.6. Classificação do Processo segundo o grau de dificuldade

Através da aplicação do questionário procurou-se, também, conhecer qual o grau de dificuldade atribuído pelos inquiridos ao Processo de RVCC, identificando-se um grau de dificuldade do “Muito Fácil” ao “Difícil”.

Gráfico 4 - Classificação do Processo



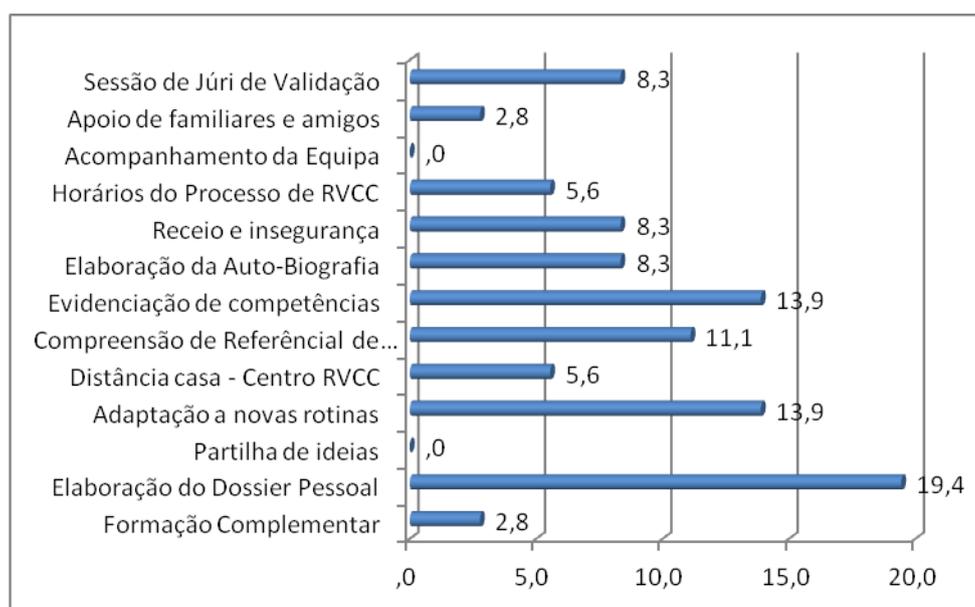
Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

Através da leitura do Gráfico 4, poderemos verificar que, a maioria dos indivíduos, classifica a duração do seu Processo como adequada (82,2), seguindo-se a classificação de fácil (11,1%), difícil (4,4%) e muito fácil (2,2%).

4.2.7. Dificuldades sentidas durante o Processo

Nesta questão, procurámos compreender a/as área/as nas quais os inquiridos sentiram mais dificuldades, durante o Processo RVCC. Foi colocada uma questão de escolha múltipla, com diversas opções, o resultado das opções assinaladas pelos inquiridos, traduzem-se no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Dificuldades sentidas durante o Processo



Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

Conforme podemos observar no Gráfico 5, a construção do Dossier Pessoal foi a dificuldade que reúne o maior número de respostas (19,4%), ao que se seguem a evidenciação das competências e a adaptação a novas rotinas assinaladas por 13,9% do total das respostas expressas, respectivamente.

A partilha de ideias e o acompanhamento da equipa foram dois factores que não constituíram nenhum tipo de dificuldades para os inquiridos.

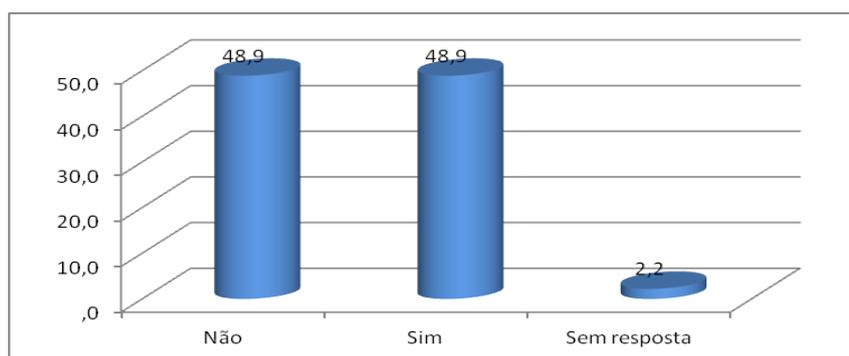
É ainda de referir que, 2,8% das respostas incidiu sobre a dificuldade ao nível do apoio de familiares e amigos, o que vem de encontro ao fraco incentivo dos familiares na motivação para procurar um Centro Novas Oportunidades.

4.2.8. Necessidade de Formação Complementar

A formação complementar foi uma realidade para muitos adultos, estratégia esta, que é vista sob duas prespectivas distintas. Por um lado, como uma estratégia de apoio ao adulto e, por outro, como uma forma de promover ou mobilizar as competências que não foram atingidas através do reconhecimento e validação de competências.

Uma das questões do questionário teve como objectivo auferir se foi necessário o recurso à formação complementar, no processo de evidenciação de competências.

Gráfico 6 - Necessidade de Formação Complementar



Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

Quando inquiridos, 48,9% dos respondentes referiu terem a necessidade de formação complementar; percentagem igual dos inquiridos referiu não ter tido a necessidade de formação complementar.

4.2.8.1. Áreas de competência-chave nas quais se realizou formação complementar

Quadro 12 - Áreas de competências-chave nas quais se realizou a formação complementar

Nível	Áreas de Competência	Frequência Absoluta (nº)	Frequência Relativa (%)
Básico	Linguagem e Comunicação	11	18,0
	Matemática para a Vida	11	18,0
	Tecnologias da Informação e Comunicação	11	18,0
	Cidadania e Empregabilidade	7	11,5
Secundário	Sociedade, Tecnologia e Ciência	8	13,1
	Cultura, Língua e Comunicação	7	11,5
	Cidadania e Profissionalidade	6	9,8
	Total	61	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

Foram as áreas de competência-chave do referencial de nível básico onde se verificou uma maior necessidade em frequentar formação complementar. Como se pode verificar no Quadro 12, no Nível Básico, 18% do total das respostas expressas recaem sobre a necessidade de formação complementar nas TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), igualmente 18% na Matemática para a Vida e na Linguagem e Comunicação. Cidadania e Empregabilidade foi a área de competência, no Nível Básico, na qual menos inquiridos tiveram formação complementar. Esta situação poderá explicar-se devido a um eventual menor grau de autonomia que os indivíduos, com menor qualificação apresentam, e, desta forma, necessitam de formação complementar com mais frequência, do que os indivíduos que frequentaram o nível secundário.

Nas áreas de competência-chave do referencial do nível secundário, a área de Sociedade, Tecnologia e Ciência foi a área que reuniu um maior número de respostas expressas (13,1%). Esta necessidade poderá estar relacionada com a maior

complexidade do referencial desta área, tendo-se seguido a Cultura Língua e Comunicação (11,5%). Cidadania e Profissionalidade foi área onde menos existiu a necessidade de formação complementar apresentando 9,8% do total de respostas expressas pelos inquiridos.

4.2.9. Apoios recebidos durante o Processo de RVCC

Observamos agora o Quadro 13, relativo aos apoios recebidos pelos inquiridos durante o Processo de RVCC. Com o objectivo de conhecer os apoios recebidos, o questionário tinha 12 opções, uma das quais de resposta aberta.

Para uma melhor compreensão dos resultados obtidos, optámos por organizar as respostas obtidas em categorias.

Quadro 13 - Apoios recebidos durante o Processo

Categorias	Frequência Absoluta(nº)	Frequência Relativa (%)
Equipa	66	54,1
Organização das sessões	22	18,0
Operacionalização do Processo	20	16,4
Material/equipamento	13	10,7
Outras	1	0,8
Total	122	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

No que diz respeito aos apoios recebidos durante o Processo RVCC, os inquiridos afirmam, através das suas respostas, que foi a equipa que mais apoio lhes prestou o que corresponde a 54,1% do total das respostas expressas. A organização das sessões foi, do ponto de vista dos inquiridos muito importante para o sucesso do seu percurso (18%). De seguida, surge a operacionalização do Processo (formação complementar e a ajuda na construção do dossier) com 16,4% das respostas, ao que se seguiu a categoria Matéria/equipamentos (material didáctico e equipamentos informáticos),

com 10,7% do total de respostas expressas. A maioria dos inquiridos assinalou mais do que um apoio, o que demonstra que o apoio foi sentido em diferentes aspectos.

4.3. Impactos do Processo RVCC sobre diversas dimensões

A partir da aplicação do questionário, pretendeu-se, neste ponto avaliar os impactos do Processo RVCC, as suas repercussões e as alterações nas vidas dos inquiridos.

Analizamos, neste ponto, as actividades de aprendizagem realizadas antes e depois da conclusão do Processo; os locais de participação das mesmas; a conclusão de novos percursos escolares ou formativos, assim como as motivações.

Analisaremos, também, a vertente das Tecnologias da Informação e da Comunicação, área especialmente valorizada por aqueles que concluíram o Processo de nível básico.

4.3.1. Participação em actividades de aprendizagem antes do Processo RVCC

Relativamente à participação em actividades de aprendizagem, antes e depois do Processo de RVCC, os inquiridos deram as seguintes respostas.

Quadro 14 - Participação em actividades de aprendizagem antes e depois do Processo

Participação em Actividades	Antes do Processo		Depois do Processo	
	Frequência Absoluta(nº)	Frequência Relativa(%)	Frequência Absoluta(nº)	Frequência Relativa(%)
Não	22	48,9	28	62,2
Sim	22	48,9	16	35,6
Sem resposta	1	2,2	1	2,2
Total	45	100,0	45	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

Dos adultos inquiridos, 22 participaram em múltiplas actividades de aprendizagem, antes de frequentarem o Processo.

No que se refere à participação em actividades de aprendizagem, após o Processo RVCC, 35,6% dos inquiridos afirma ter participado enquanto, que, 62,2% não participaram.

Verifica-se, desta forma, uma diminuição do nível de participação em actividades depois da conclusão do Processo RVCC, tendo em conta um menor número dos indivíduos que participaram em actividades de aprendizagem, depois do Processo (16 indivíduos), comparativamente aos resultados da participação antes do Processo (22 indivíduos).

4.3.2. Tipo de actividades de aprendizagem frequentadas antes e depois do Processo

No Quadro 15 apresentam-se as actividades frequentadas pelos indivíduos, antes e depois do Processo. Antes do Processo, a prevalência foi para as actividades de formação profissional (37,8%), e a aprendizagem da informática com 24,3% do total de respostas expressas pelos indivíduos.

As actividades menos seleccionadas foram a educação Extra-Escolar (2,7%) e as Congressos e Palestras (10,8%). A Alfabetização de Adultos não foi opção seleccionada para nenhum dos questionados.

Esta predominância da formação profissional e a área da informática poderá decorrer das necessidades do mercado de trabalho actual.

Quadro 15 - Actividades de aprendizagem frequentadas antes e depois do Processo

Aprendizagens	Antes do Processo		Depois do Processo	
	Frequência Absoluta (nº)	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta (nº)	Frequência Relativa (%)
Alfabetização de Adultos	0	0,0	0	0
Aprendizagem Escolar	4	10,8	3	14,3
Educação Extra Escolar	1	2,7	0	0
Formação Profissional	14	37,8	10	47,6
Congressos e Palestras	4	10,8	3	14,3
Informática	9	24,3	3	14,3
Língua Estrangeira	5	13,5	0	0
Outras	0	0,0	2	9,5
Total	37	100,0	21	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

Considerando que o grau de satisfação e realização pessoal podem ser medidos através da análise da frequência de actividades de aprendizagem, concluímos o seguinte:

Para os 16 inquiridos que responderam ter participado em actividades de formação, após o Processo de RVCC, as acções mais frequentadas continuam a ser a formação profissional, que reuniu 47,6% das respostas, seguindo-se três itens: a Aprendizagem escolar, Congressos e Palestras e a Informática com 14,3% do total de respostas expressas, respectivamente.

Importa, também, salientar que duas respostas (9,5%) recaíram sobre outro tipo de aprendizagens, que são as Formação Modulares Certificadas. Trata-se de formações de curta duração, com a duração de 25 ou 50 horas, que podem ser capitalizáveis para a obtenção de uma qualificação do Catalogo nacional de Qualificações (CNQ). O seu principal objectivo é elevar os níveis de qualificação dos activos, através de formações que permitam actualizar, reciclar, aperfeiçoar ou adquirir novas competências de forma a dar resposta ao mercado de trabalho.

4.3.3. Locais de participação nas actividades de aprendizagem

No que se refere aos locais nos quais os inquiridos participavam em actividades de aprendizagens, também se verificam algumas alterações relativamente ao antes e depois do Processo.

Quadro 16 - Local em que participou nas actividades de aprendizagem

	Antes do Processo	Depois do Processo
Local	Frequência Absoluta (nº)	Frequência Absoluta (nº)
Escolas	8	3
Centro de Formação Profissional	4	2
Empresa	7	6
Associação Local	4	4
Outra	1	1
Total	24	16

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

Os inquiridos que referiram participar em actividades, antes de frequentarem o Processo de RVCC, referiram tê-lo feito, nas escolas (8 respondentes), seguindo-se das empresas (7 respostas), 8 das respostas recaíram sobre os Centros de Formação Profissional e Associações Locais, respectivamente.

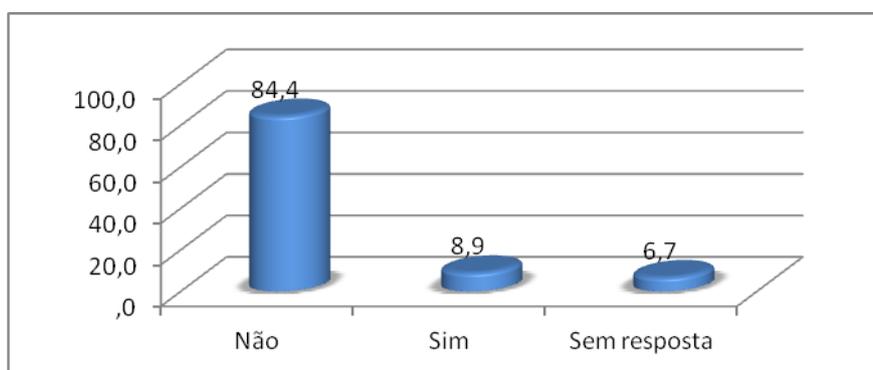
Dois dos respondentes assinalaram mais do que uma opção.

Após o Processo de RVCC, os 16 indivíduos que referiram participar em actividades de aprendizagem, continuam a fazê-lo em locais já frequentados antes do início do Processo.

4.3.4. Estudos concluídos após o Processo

O Processo de RVCC levou a que alguns adultos considerassem que o seu percurso escolar não terminaria no momento do júri de certificação. Alguns estudos relevam este fenómeno, entre outros: “ Grande parte delas prossegue ou pretende prosseguir estudos ou (re) qualificar-se profissionalmente. São Vários os factores que estão por detrás destes resultados.” (Salgado, 2010:11)

Gráfico 7 - Conclusão de estudos após o Processo

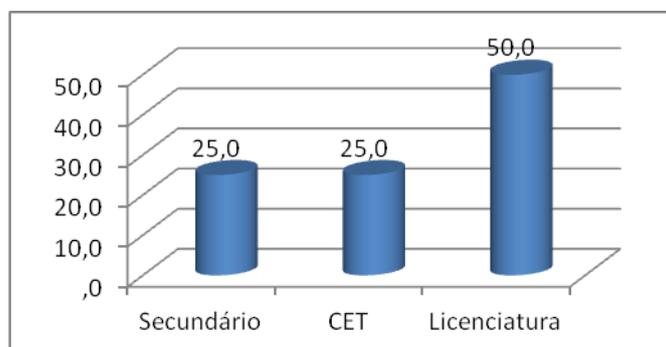


Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

Como se pode observar no Gráfico 7, 84,4% (38 adultos) dos inquiridos não prosseguiu os estudos, após a concretização do Processo de RVCC. Prosseguiu os estudos 8,9% (4 adultos) dos inquiridos e 6,7% (3 adultos), não respondeu à questão.

4.3.5. Tipo de estudos concluídos após a conclusão do Processo

Gráfico 8 - Que tipo de estudos foram concluídos



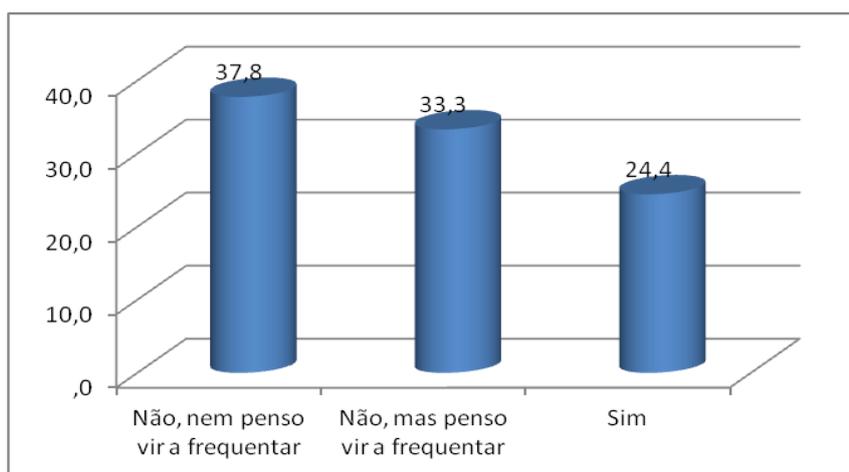
Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

Dos 4 (8,9%) respondentes que afirmam ter concluído outro tipo de estudos, após a conclusão do Processo de RVCC, 50% (2 respondentes) terminou uma Licenciatura, os restantes dois terminaram, o ensino Secundário e outro, um Curso de Especialização Tecnológica (CET).

4.3.6. Situação face aos estudos (se estuda, ou pensa vir a estudar)

Procurámos saber se, no momento de resposta ao questionário, os inquiridos se encontravam a estudar, constatamos que 24,4% dos inquiridos (11 adultos) estava a estudar. Dos restantes, 37,8% (17 adultos) não estudava, nem pensava vir a frequentar e 33,3% (15 adultos) não frequentava, mas pensava vir a frequentar, de futuro.

Gráfico 9 - Encontra-se a estudar no momento da resposta ao questionário



Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

4.3.7. Motivos para não frequentar nem pensar a vir a frequentar

Quando questionados, pelos motivos pelos quais não frequentam a Escola nem pensavam vir a frequentar, um número considerável de respondentes afirmou que não, nem que pretendia fazê-lo. As motivações, são de varias naturezas, conforme se apresenta no Quadro 17.

Quadro 17 - Motivos porque não frequenta nem pensa vir a frequentar o ensino

Razões para não frequentar nem pensar a vir frequentar...	Frequência Absoluta (nº)	Frequência Relativa (%)
A minha vida actualmente não permite	1	5,9
Condições financeiras	1	5,9
Falta de tempo	1	5,9
Idade	1	5,9
Já atingi os objectivos	1	5,9
Motivos profissionais	1	5,9
Não tenho vontade	1	5,9
Só um curso de cozinha	1	5,9
Sem resposta	9	52,9
Total	17	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

Foram identificadas 17 razões, de entre as quais: razões pessoais, económicas e profissionais que condicionaram a frequência de percursos educativos destes indivíduos.

4.3.8. Nível de ensino em que se encontra a estudar

A continuação dos estudos foi um projecto para alguns dos adultos inquiridos.

Quadro 18 - Nível em que se encontra a estudar

Nível	Frequência Absoluta (nº)	Frequência Relativa (%)
3º Ciclo	1	9,1
Secundário	3	27,3
Bacharelato	1	9,1
Licenciatura	4	36,4
Sem Resposta	2	18,2
Total	11	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

No Quadro 18, pode-se verificar que, dos 11 indivíduos que se encontravam a estudar à data de resposta do questionário, 4 frequentavam uma Licenciatura, 3 frequentavam o Ensino Secundário, 1 o Bacharelato e também 1 o 3º Ciclo. Dois indivíduos optaram por não responder.

4.3.9. Nível de certificação pretendido e obtido com o Processo RVCC

Quadro 19 - Nível de certificação pretendido e obtido com o Processo de RVCC

Nível	Nível de certificação pretendido		Nível de certificação obtido	
	Frequência Absoluta (nº)	Frequência Relativa (%)	Frequência Absoluta (nº)	Frequência Relativa (%)
Ensino Básico (B2)	2	4,4	3	6,7
Ensino Básico (B3)	14	31,1	14	31,1
Ensino Secundário	28	62,2	28	62,2
Sem resposta	1	2,2	0	0,0
Total	45	100,0	45	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

Através do Quadro 19, verificamos que o nível de certificação pretendido, à data do ingresso no Processo de RVCC, é quase coincidente com o nível de certificação que conseguiram obter com a sua certificação.

O nível Secundário era a ambição de 62,2%, do total dos inquiridos, certificação, essa, que se verificou no final do Processo; 31,1% dos inquiridos pretendiam o ensino básico (B3) o que também se verificou. O ensino básico (B2) era a ambição de 4,4% dos inquiridos o que acabou por ser uma realidade para 6,7%.

4.3.10. A utilização das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação)

As Tecnologias da Informação e Comunicação, foi uma área especialmente valorizada por aqueles que concluíram o Processo de nível básico.

Pareceu-nos esta análise importante, tendo em conta as eventuais alterações introduzidas pela utilização das TIC nas vivências em família, na comunicação e até no desenvolvimento de novas competências, conformem afirmam alguns estudos, entre os quais destacamos, o estudo da Lucília Salgado, no qual se refere:

Conforme afirmam:

“(...)mas muitas vezes quando eu estava agarrada ao computador ele pegava numa folha e ia fazer (...) “a minha mãe está a fazer trabalhos, e eu vou para o pé dela, também vou fazer”, cópias no Magalhães, eu ia buscar um livro, dizia “olha, fazes estas frases no computador, depois sublinhas e fazes alterações se quiseres formatar”, quer dizer, eu fazia o meu trabalho mas ao mesmo tempo ele estava curioso para fazer um género do meu, e ele fazia no dele.” (Salgado, 2010:116)

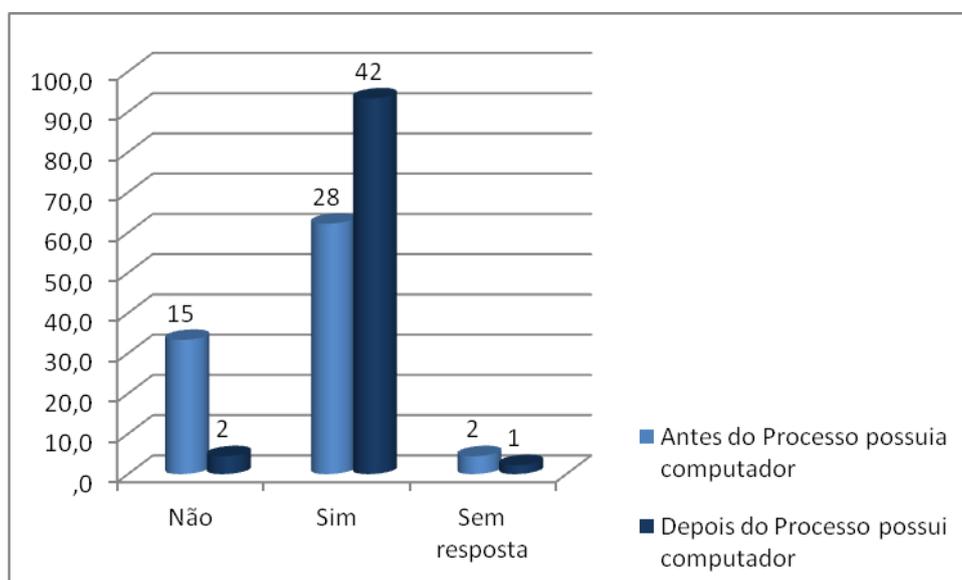
“...(uso do computador e internet), tendo sido descoberto pelos Adultos, na área das Tecnologias de Informação e Comunicação, um “novo mundo”:(Carvalho, 2010:167)

“Sim, eu sabia ligar e desligar mas não sabia mais nada e isso ajuda porque, hoje em dia, quem não sabe mexer num computador não consegue fazer nada, não é? Porque hoje já não se escreve quase nada á mão é tudo a computador. (...) Sim, sim, sim, sempre, p'ra fazer pesquisas, se tenho dúvidas seja naquilo que for, vou à Internet...” (Carvalho, 2010:172)

4.3.11. Indivíduos que possuíam computador antes e depois do Processo de RVCC

Através da aplicação do questionário foi possível conhecer e avaliar os impactos do Processo de RVCC, no que diz respeito às Tecnologias da informação e Comunicação.

Gráfico 10 - Número de indivíduos que possuía computador antes e depois do Processo de RVCC



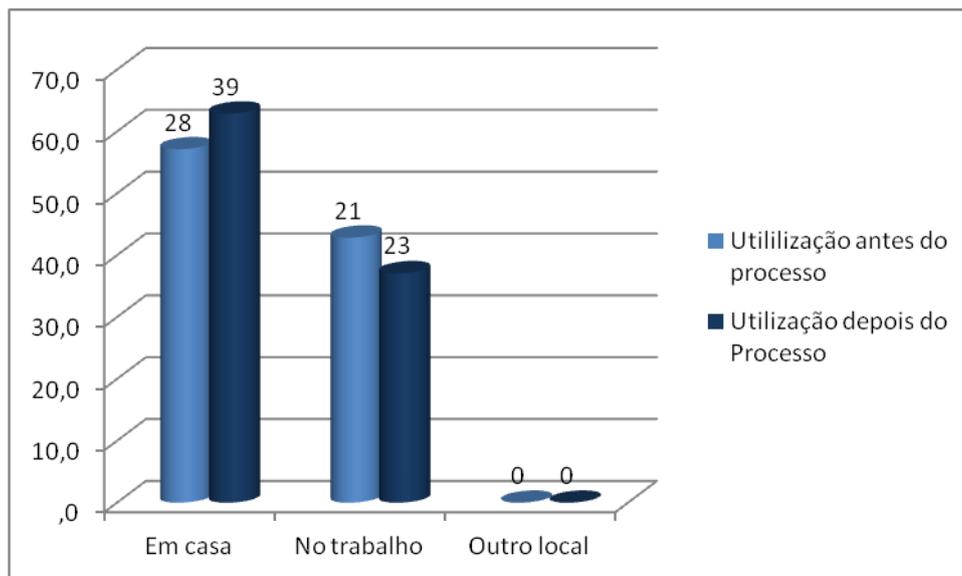
Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

A leitura do Gráfico 10, permite-nos salientar que 28 indivíduos (62,2%) possuíam computador antes de iniciarem o Processo. Por seu lado, 15 indivíduos (33,3%) não possuíam computador. Após a conclusão do Processo RVCC, apenas 2 indivíduos (4,4%), não possuía computador. A grande maioria, após o Processo, 42 indivíduos (93,3%) possuía computador, o que nos leva a constatar que o contacto estabelecido com as Tecnologias, nomeadamente com o computador foi determinante para que muitos adultos, passassem a utilizar, diariamente, o computador.

4.3.12. Locais do uso do computador, antes e depois do Processo de RVCC

No que se refere aos locais nos quais os inquiridos utilizam o computador, o questionário debruçou-se sobre a utilização em casa e no trabalho, antes e depois da certificação.

Gráfico 11 - Locais de uso do computador



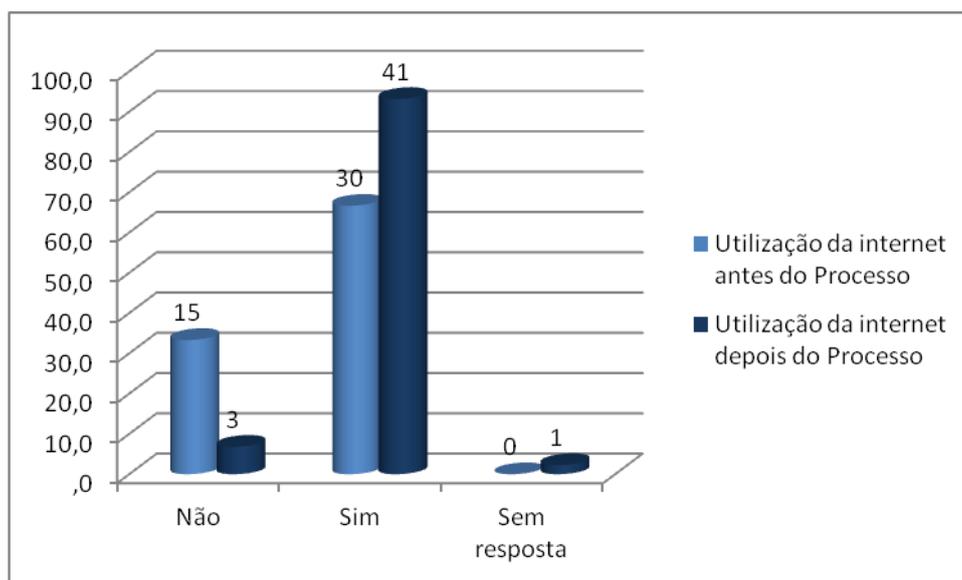
Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

No que se reporta aos locais onde é utilizado o computador, verificou-se, então, um aumento da utilização do computador, tanto em ambiente doméstico (em casa), como no trabalho.

4.3.13. Utilização da internet antes e depois do Processo de RVCC

Foram muitos, os adultos que tiveram o seu primeiro contacto com as TIC e com a internet através do Processo de RVCC. Perante esta realidade, consideramos pertinente, conhecer, quantos eram aqueles que utilizavam a internet antes do Processo e aqueles que após o Processo, passaram a utiliza-la.

Gráfico 12 - Utilização da internet antes e depois do Processo de RVCC



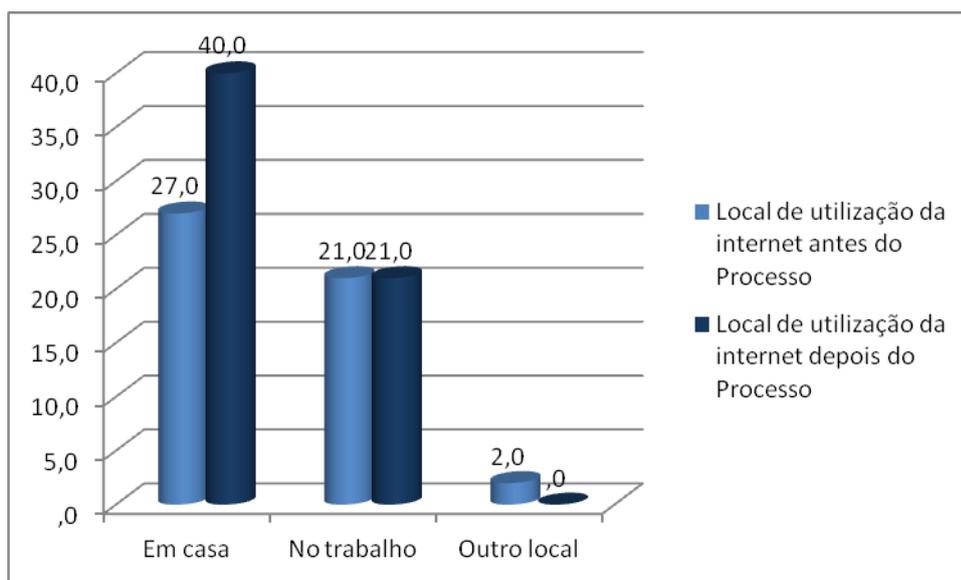
Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

Quanto à distribuição dos utilizadores de internet, o Gráfico 12, revela que antes do Processo de RVCC, 30 indivíduos (66,7%) utilizavam internet. Após a conclusão do Processo foram 41 indivíduos (93,2%), os que utilizavam a internet, o que significa um aumento muito significativo. Apenas 3 dos inquiridos afirmaram não utilizar a internet após a conclusão do Processo. 1 Inquirido (2,3%), não respondeu à questão.

4.3.13.1. Locais de uso da internet antes e depois do Processo RVCC

No que diz respeito à utilização da internet, antes e depois da certificação, verificamos algumas alterações, tal como se pode constatar no Gráfico 13.

Gráfico 13 - Locais de utilização da internet antes e depois do Processo de RVCC

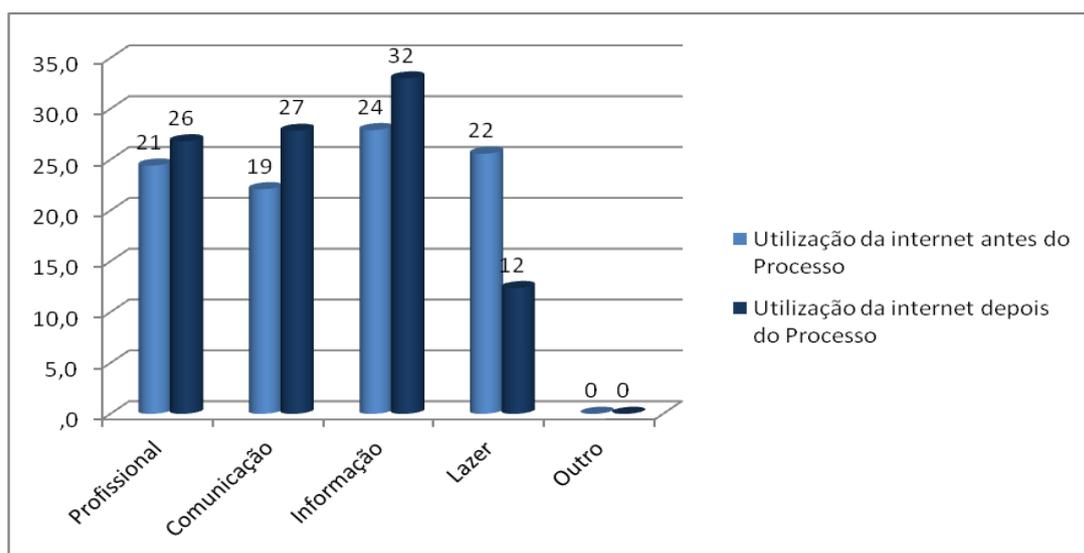


Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

Dos indivíduos que afirmam utilizar a internet, fazem-no, na generalidade, ou em casa ou no local de trabalho. Podemos concluir que aumentou a utilização de internet, em casa, após o Processo de RVCC.

4.3.13.2. Fins para a utilização da internet antes e depois do Processo RVCC

Gráfico 14 - Fins para a utilização da internet



Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

A utilização da internet antes do Processo era para 24 dos respondentes para fins de recolha de informação, ao que se seguia a utilização para lazer que reuniu 22 respostas.

Após a certificação, a utilização da internet para fins de recolha de informação continuou a ser a finalidade mais seleccionada pelos inquiridos, com 32 respostas, ao que se seguiu o fim da comunicação (27 respostas).

Através do Gráfico 14, podemos concluir que aumentou a utilização da internet em todas as categorias, com excepção do lazer, que desceu significativamente: antes do Processo, a internet era utilizada para fins de lazer, por 22 dos inquiridos; após a certificação, apenas 12 dos inquiridos continuavam a dar-lhe esta funcionalidade.

4.3.14. Importância do Processo de RVCC nas diversas dimensões

Da aplicação do questionário pretendia-se, também, auferir qual a importância e a influência que o Processo de RVCC teve na vida, dos respondentes, nas mais diversas dimensões.

A Escala de Likert foi ordenada em 21 aspectos a considerar (parte integrante da questão nº 34), nos quais o inquirido se posicionou, assinalando de 1 a 5 valores, segundo a sua opinião, a saber: o 1 corresponde ao grau de importância “nada importante” e o 5 ao grau de importância “muito importante”.

Quadro 20 - Importância e influência do Processo de RVCC

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

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

Através da observação do Quadro 20, podemos concluir que o aspecto “valorização das minhas competências e conhecimentos pessoais”, foi o aspecto mais valorizado pelos adultos inquiridos reunido uma média de 4,25 e “Melhoria da minha situação profissional” o aspecto menos valorizado pelos respondentes tendo uma média de 3,11.

Os 5 itens mais valorizados são todos de ordem pessoal, concluindo-se que a dimensão pessoal foi extremamente valorizada pelos indivíduos inquiridos.

Os 5 itens menos valorizados correspondem à dimensão profissional, social e, curiosamente, 1 item da esfera familiar “Capacidade de ajuda na tarefa escolares dos filhos”, foi também um dos menos valorizados.

Com base nos 21 itens alvo de análise, e perante a classificação dos respondentes, considerou-se pertinente categorizar os itens por dimensões, para uma melhor compreensão dos resultados, conforme se observa no Quadro 21.

Quadro 21 - Importância do Processo de RVCC nas várias dimensões

Itens	Dimensão	Soma das Médias	Média
itens 14,15,18,19,20,21	Dimensão Aprendizagem	21,29	3,54
itens 1,2,3,4,5,12,13,17	Dimensão Pessoal	27,34	3,42
itens 9 e 16	Dimensão Familiar	6,81	3,41
itens 6 e 7	Dimensão Profissional	6,67	3,34
itens 14,15,18,19,20,21	Dimensão Social	9,67	3,26

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

A dimensão aprendizagem, foi a dimensão à qual os inquiridos deram mais importância com uma média de 3,54 (média).

À dimensão pessoal foi atribuída uma média de 3,42 (média), seguindo-se a dimensão familiar (3,41).

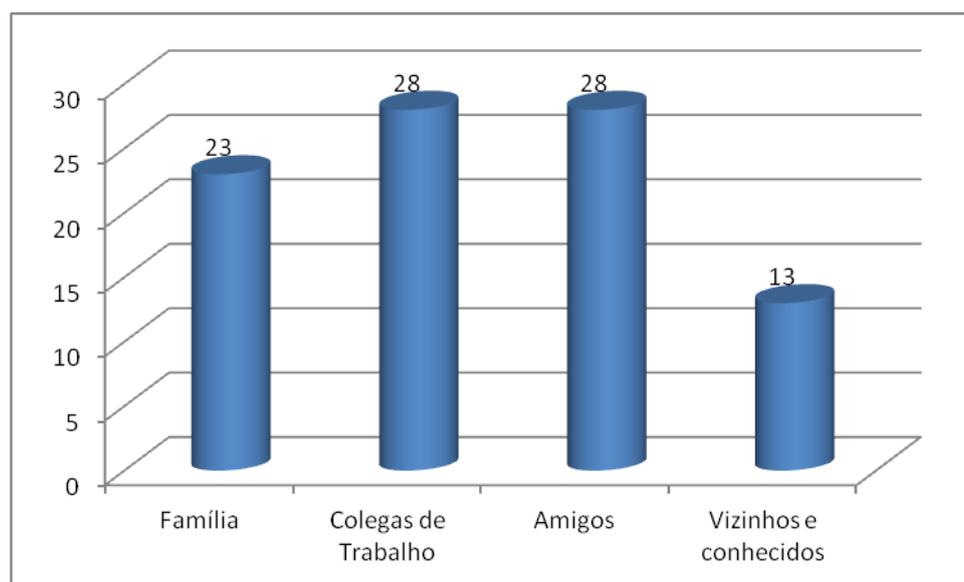
As dimensões profissional e social foram as menos valorizadas por parte dos inquiridos com 3,34 e 3,26, respectivamente.

Procuramos, ainda, conhecer se após o Processo, os inquiridos sugeriram o Processo de RVCC.

De acordo com a informação obtida, e conforme consta no Gráfico 15, dos 45 inquiridos, a totalidade (100%), sugeriu ou recomendou o Processo RVCC, aos colegas de trabalhos e os amigos, seguindo-se a família (23 respostas expressas), e ainda, a vizinhos e conhecidos (13 respostas).

4.3.15. Pessoas a quem se sugeriu o Processo de RVCC

Gráfico 15 - Sugestão do Processo de RVCC



Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

4.4. Impactos do Processo de RVCC, na dimensão familiar dos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz.

Após análise e interpretação dos dados recolhidos através do questionário, consideramos que seria necessário recorrer a uma abordagem qualitativa, uma vez que os dados recolhidos através do questionário não permitiam recolher a informação necessária, que desse resposta aos impactos na dimensão familiar. Recorreu-se, então, à entrevista semiestruturada.

A análise das entrevistas permitiu identificar 6 categorias (Quadro 22). Por cada categoria apresenta-se em baixo um quadro de análise de conteúdo, no qual estão identificadas as subcategorias com os respectivos conteúdos das unidades de registo,

as unidades de registo, as frequências absolutas das unidades de registo (UR) e as unidades de enumeração (UE).

Quadro 22 - Entrevistas semiestruturadas: categorias e sub-categorias

Categorias	Sub-Categorias	Total
A - Caracterização familiar	A1- Constituição do agregado familiar	2
	A2- Dimensão da família de proveniência	
B -Contexto social	B1- Motivos do abandono dos estudos	2
	B2- Motivos pelos quais não regressou aos estudos mais cedo	
C - Habilitações dos familiares	C1- Sem habilitações	2
	C2- Com habilitações	
D - Impactos familiares	D1- Alterações na vida familiar	4
	D2- Apoio dado pelos familiares	
	D3- Apoio prestados a familiares para fazerem o RVCC	
	D4- Alteração da relação com os filhos	
E- Impactos pessoais	E1- Valorização pessoal	3
	E2- Novos hábitos e interesses	
	E3- Mudanças pessoais após a certificação	

F - Importância do Processo de RVCC	F1- Aceitação da certificação pelos outros	2
	F2- Recomendou o Processo de RVCC	

Fonte: Produção própria

Apresentamos em seguida, as categorias e subcategorias que resultaram da análise de conteúdo efectuada.

4.4.8. Categoria A - Caracterização familiar do indivíduo

Quadro 23 - Sub-categoria A1 - Constituição do agregado familiar

Sub-Categorias	Conteúdos dos Indicadores	Indicadores	UR	UE
A1- Constituição do agregado familiar	Agregados sem filhos	A4.1.1	1	1
	Agregados com filhos	A1.1.1; A2.1.1; A3.1.1; A5.1.1;	5	5
		A6.1.1		
Total			6	6

Fonte: Produção própria

De acordo com os objectivos traçados no início do estudo, importou conhecer como era constituído o agregado familiar dos adultos entrevistados.

Apenas um dos adultos entrevistados afirmou que a constituição do agregado familiar é composto por duas pessoas, "...duas pessoas..." (A4.1.1).

Os restantes entrevistados têm agregados constituídos por 3 ou mais pessoas.

Quadro 24 - Sub-categoria A2 - Dimensão da família de proveniência

Sub-Categorias	Conteúdos dos Indicadores	Indicadores	UR	EU
A2- Dimensão da família de proveniência	<i>Dimensão familiar pequena (até 4 elementos)</i>	<i>A3.1.4; A1.1.4; A6.1.6</i>	<i>3</i>	<i>3</i>
	<i>Dimensão familiar média (mais de 4 elementos)</i>	<i>A2.1.5; A4.2.6; A5.2.1</i>	<i>3</i>	<i>3</i>
Total			6	6

Fonte: Produção própria

No que diz respeito à dimensão da família de origem, apenas um dos entrevistados é proveniente de uma família de grandes dimensões, uma vez que tem 6 irmãos “*Somos 6 irmãos.*” (A4.2.6).

Todos os entrevistados têm irmãos e um deles faz referência à família mais alargada “*...os meus pais tiveram 3 filhos. Grande, é no sentido alargada, tinha muitos tios.*” (A5.2.1)

4.4.9. Categoria B – Caracterização do contexto social do indivíduo

Quadro 25 - Sub-categoria B1 – Motivos do abandono dos estudos

Sub-Categorias	Conteúdos dos Indicadores	Indicadores	UR	EU
B1- Motivos do abandono dos estudos	<i>Motivações económicas</i>	<i>A3.1.2; A3.1.3</i>	6	4
		<i>A4.1.2; A6.1.4;</i>		
		<i>A5.1.3; A6.1.3</i>		
	<i>Constrangimentos territoriais</i>	<i>A4.1.3; A4.2.2;</i>	4	1
		<i>A4.2.3; A4.2.4</i>		
	<i>Motivações profissionais</i>	<i>A1.1.2; A2.1.2</i>	2	2
<i>Motivos familiares</i>		<i>A5.1.2; A4.2.1</i>	2	2
	<i>Motivações pessoais</i>	<i>A6.1.2</i>	1	1
Total			15	6

Fonte: Produção própria

Quando questionados sobre quais os motivos pelos quais abandonaram os estudos, quando eram mais jovens, 4 os adultos que referiram terem sido a necessidade de ajudar a família financeiramente, tal como demonstra as transcrições apresentadas em seguida:

“Por motivos familiares, ou seja na altura os recursos que haviam na casa dos meus pais não eram muitos e então tive que começar a trabalhar para ajudar a família.”
(A3.1.2)

“...foi porque fazia falta ganhar dinheiro para ajudar o meu pai.” (A4.1.2)

“Era também uma forma de ajudar a família.” (A6.1.4)

Um dos adultos entrevistados considera terem sido os constrangimentos territoriais, o facto que o levou a abandonar os estudos, tal como demonstram as 4 unidades de registo transcritas em baixo:

“...só havia escola aqui em Reguengos, tinha feito o ciclo preparatório e era para vir já para a escola secundária que era só aqui em Reguengos.” (A4.1.3)

“Tinha que trazer na lancheira almoço e jantar e uma muda de roupa para trocar.” (A4.2.2)

“...quando as aulas retomaram em Janeiro, vi que não tinha condições, era muito frio, chuva e então não tinha condições.” (A4.2.3)

“... o meu transporte era a motorizada e eu entrava um bocadinho mais tarde então era mais acessível.” (A4.2.4)

As afirmações do adulto são muito exemplificativas da realidade vivida por muitos, nas zonas mais rurais do Alentejo e, neste caso concreto, das aldeias situadas em redor da sede de concelho. A localização do estabelecimento de ensino é determinante para a continuidade dos estudos, é subseqüentemente, para o sucesso ou insucesso escolar. Há alguns anos, a distância e a falta de transporte públicos compatíveis no concelho foram determinantes para que muitas famílias retirassem os filhos da escola.

Os motivos profissionais foi a causa apontada por 2 dos inquiridos: *“O primeiro motivo foi tentar fazer a tropa, o serviço militar obrigatório para depois tentar ter um emprego” (A1.1.2).*

Os motivos familiares são referidos por 2 dos entrevistados, como razões para terem abandonado a escola; o casamento e a constituição de uma família com o nascimento dos filhos são, referidos pelos entrevistados desta forma:

“...completei a escola no ensino nocturno e depois foram os filhos. Começaram, nasceram e comecei a ter alguma dificuldade em gerir a escola, com o trabalho e com os miúdos...” (A5.1.2)

“...vim, em 82 retomar os estudos, depois tive que abandonar por causa do casamento. Em 85 abandonei, foi mais um erro da minha parte, porque não quis ficar a dever muitos favores.” (A4.2.1)

Quadro 26 - Subcategoria B2 - Motivos pelos quais não regressou aos estudos mais cedo

Sub-Categorias	Conteúdos dos Indicadores	Indicadores	UR	EU
	<i>Motivos profissionais</i>	<i>A2.1.3; A2.1.4; A6.1.5</i>	<i>3</i>	<i>2</i>
B2- Motivos pelos quais não regressou aos estudos mais cedo	<i>Motivos familiares</i>	<i>A5.1.4; A5.1.5</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
	<i>Condicionanismos da vida</i>	<i>A3.1.3; A4.2.5</i>	<i>2</i>	<i>2</i>
	<i>Falta de tempo</i>	<i>A1.1.3</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
Total			8	6

Fonte: Produção própria

Relativamente aos motivos pelos quais não voltaram a estudar mais cedo, os adultos entrevistados apontaram constrangimentos de várias ordens.

Os motivos profissionais, assim como os condicionalismos da vida foram os mais referidos, foram 2 os Adultos que os referiram. Quanto aos motivos profissionais 1 Adulto afirma: “*Porque a minha vida tem sido uma luta.*” (A2.1.3), o que reflecte a dureza da vida e a necessidade e a ambição de conseguir alcançar uma vida melhor. No que diz respeito aos condicionalismos da vida neste indicador agrupou-se outros motivos de ordem não identificada, um Adulto afirma: “*Talvez hoje olhando para trás, penso que foi um pouco por preguiça, porque podia-o ter feito, tive oportunidade para isso, tempo para isso até.*” (A3.1.3)

Para 1 dos adultos inquiridos foi o facto de ter constituído família e de ter acompanhado os filhos, que acabou por condicionar o seu regresso aos estudos “*Só*

depois de os meus filhos estarem crescidos e ter autonomia própria para eu puder movimentar-me à vontade não há muito tempo.” (A5.1.4).

Para este adulto acabou por ser a família, o filho que acabou por ser determinante na decisão de recorrer a um Centro Novas Oportunidades para ver reconhecidas as suas competências; *“A família foi sempre a minha prioridade, inclusivamente fazer o RVCC foi por causa da família. Foi o meu filho que me levou até ao Processo RVCC.” (A5.1.5).*

4.4.10. Categoria C – Caracterização das habilitações dos familiares

Quadro 27 - Sub-categoria C1 – Família de origem sem habilitações

Sub-Categorias	Conteúdos dos Indicadores	Indicadores	UR	EU
C1- Família de origem sem habilitações	<i>Não frequentou a escola</i>	<i>A5.2.3; A5.2.4; A4.3.2; A4.3.3;</i>	<i>4</i>	<i>2</i>
	<i>Frequentou escola</i>	<i>A5.2.2</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
Total			<i>5</i>	<i>3</i>

Fonte: Produção própria

Para o estudo em questão, considerou-se pertinente aferir as habilitações dos familiares dos adultos questionados

Para alguns dos familiares dos adultos entrevistados não existiu a hipótese de frequentar a escola, tal como demonstra as seguintes afirmações:

“...a minha mãe sabia fazer o nome dela, a minha mãe não teve tempo para ir para a escola.”(A5.2.3)

“...não tinha tempo porque tinha que trabalhar, para ajudar os meus avós.” (A5.2.4)

“Os meus pais não sabiam ler nem escrever. O meu pai fez a primeira classe e a minha mãe aprendeu a conhecer os números e as letras na casa de uma professora...” (A4.3.2)

“Essa aprendizagem que teve foi às escondidas do meu avô.” (A4.3.3).

De mencionar que foram 2 os adultos que referiram a não frequência da escola por parte dos seus progenitores e identificam os motivos pelos quais os pais não tiveram essa oportunidade. Se, por um lado, foi a necessidade de ajudar financeiramente a família, por outro adulto 4 faz referência, à não-aceitação, por parte do seu avô, que a mãe frequentasse a escola. É patente aqui a discriminação das mulheres no acesso à Escola, o que é revelador da cultura e mentalidade da época.

. Apenas um adulto afirmou que o seu pai frequentou o ensino primário: *“O meu pai não concluiu o ensino primário, mas sabia ler, sabia escrever.” (A5.2.2)*

Quadro 28 - Sub-categoria C2 – Família de origem com habilitações

Sub-Categorias	Conteúdos dos Indicadores	Indicadores	UR	EU
C2- Família de origem com habilitações	Famíliares com o ensino primário	A1.1.5; A2.2.1; A3.1.6; A3.1.7; A6.1.7	5	4
	Famíliares com mais que o ensino primário	A4.3.1; A5.2.5; A5.2.6; A5.2.7	4	2
Total			9	6

Fonte: Produção própria

A análise do quadro 28, permite-nos concluir que 4 dos adultos entrevistados possuem familiares com o ensino primário e 2 têm familiares com um grau superior ao ensino primário.

No que diz respeito ao grau de ensino superior ao ensino primário verifica-se que é o 9º ano o grau de ensino referido pelo Adulto que tem um familiar com um grau de ensino superior, porém já foi alcançado mais tarde através do Processo RVCC: “*Só a minha irmã Clara é que tem o 9º ano através do RVCC, mais é tudo a 4ª classe.*”(A4.3.1).

4.4.11. Categoria D – Impactos familiares

Quadro 29 - Sub-categoria D1 – Alterações na vida familiar

Sub-Categorias	Conteúdos dos Indicadores	Indicadores	UR	EU
D1- Alterações na vida familiar após a Certificação	<i>Aumento do nível de conhecimentos</i>	<i>A1.2.1; A2.2.4; A2.3.3</i>	<i>3</i>	<i>2</i>
	<i>Aumentou a comunicação</i>	<i>A4.3.5; A5.3.4</i>	<i>2</i>	<i>2</i>
	<i>Alterações no funcionamento da família</i>	<i>A3.2.4; A3.2.2</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
	<i>Aumento da disponibilidade</i>	<i>A3.2.3; A3.3.2</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
Total			<i>9</i>	<i>6</i>

Fonte: Produção própria

Quando questionados sobre as alterações na sua vida familiar, após a Certificação, foram de várias naturezas as respostas obtidas.

O aumento do nível de conhecimentos, foi referido por 2 dos entrevistados, que consideraram que o Processo apesar de visar o reconhecimento de competências acabou por aumentar os seus conhecimentos: “*...mais valorizado, mais conhecimentos, mais à vontade para enfrentar as situações*” (A2.3.3).

O aumento da comunicação foi considerado por 2 entrevistados como uma alteração verificada após a certificação; *“Alterou a comunicação com amigos e serviu-me para contactar o meu filho ...”* (A4.3.5) e *“A troca de ideias, foi essencial, eu até gosto realmente que se fale e com os nossos filhos falamos.”* (A5.3.4). Esta alteração na comunicação foi positiva para estes 2 entrevistados na medida em que alterou a eficácia da comunicação com os filhos, por um lado, proporcionou a que se estreitassem distâncias, e por outro, criou bons momentos de partilha e de reflexão familiar.

Para 1, registaram-se alterações no funcionamento da família, *“Porque tenho um emprego estável e naquela altura não tinha. Tudo isto veio alterar a dinâmica familiar”* (A3.2.4). Verifica-se desta forma que o Processo veio alterar a vida profissional do inquirido, situação essa, que acabou por se reflectir na vida familiar ao proporcionar mais momentos em família devido à maior disponibilidade, *“Só em termos de disponibilidade. Tenho mais tempo, tenho os fins-de-semana livres e anteriormente não tinha...”* (A3.3.2).

Quadro 30 - Sub-categoria D2 – Apoio dados pelos familiares

Sub-Categorias	Conteúdos dos Indicadores	Indicadores	UR	EU
D2- Apoio dado pelos familiares	<i>Apoio dado pelos familiares</i>	<i>A2.3.2; A5.3.2 A5.3.3; A6.2.7</i>	4	3
	<i>Ausência de apoio</i>	<i>A4.5.2; A1.2.4; A4.5.3; A4.5.4</i>	4	2
Total			8	5

Fonte: Produção própria

No que diz respeito aos apoios dados pelos familiares durante o Processo RVCC, metade dos inquiridos, foi apoiada. Esse apoio manifestou-se através da motivação; *“Apoiaram sempre, muito. Motivando e a dizer que já o deveria ter feito à mais tempo.”* (A5.3.2), mas também através de apoio na construção do Portefólio; *“eu*

realmente escrevia em papel, depois a minha esposa ajudava-me a passar no computador que ela é mais rápida” (A2.3.2).

Dois dos entrevistados revelaram não terem sentido qualquer tipo de apoio, 1 deles revela que, só à posteriori, a sua companheira reconheceu e valorizou o seu Portefólio: *“Quando eu agarrava o papel para escrever estava-me sempre a perturbar, mas agora depois do RVCC feito, ela leu gostou e de vez em quando comenta com outras pessoas. Sente-se que está orgulhosa de certas coisas.” (A4.5.4)*

Quadro 31 - Sub-categoria D3 – Apoio prestado a familiares para fazerem o Processo de RVCC

Sub-Categorias	Conteúdos dos Indicadores	Indicadores	UR	EU
D3- Apoio prestados a familiares para fazerem o RVCC	<i>Disponibilidade de material</i>	<i>A1.3.2</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
	<i>Aconselhamento</i>	<i>A3.4.2</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
Total			<i>1</i>	<i>2</i>

Fonte: Produção própria

No que diz respeito ao apoio prestado a familiares para fazerem o Processo de RVCC, há dois inquiridos que o fizeram, um ao nível do aconselhamento (Adulto 3), e outro disponibilizou o seu Portefólio para que o familiar se “orientasse”.

Quadro 32 - Sub-categoria D4 – Alteração da relação com os filhos

Sub-Categorias	Conteúdos dos Indicadores	Indicadores	UR	EU
D4- Alteração da relação com os filhos	<i>Apoio na vida escolar dos filhos</i>	<i>A2.3.5; A3.3.3</i>	<i>2</i>	<i>2</i>
	<i>Motivar os filhos a continuar os estudos</i>	<i>A5.4.1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
Total			<i>3</i>	<i>3</i>

Fonte: Produção própria

Da análise do Quadro 32, constata-se que 3 dos entrevistados, ou seja 50% dos inquiridos, reconheceu terem existido alterações na relação com os filhos. Essas alterações decorreram do facto de, após o Processo de RVCC, os adultos se terem sentido mais capacitados para ajudar os filhos na vida escolar; *“Ajudo os meus filhos nos trabalhos da escola e antes não conseguia.” (A3.3.3).*

Para um dos adultos a tomada de decisão em ver reconhecidas e validadas as suas competências teve como objectivo dar o exemplo e motivar o filho a continuar os estudos, tal como demonstra a transcrição: *“O meu objectivo número um foi levar o meu filho a retomar os estudos. Era eu vir para que ele viesse atrás. Mas também não se proporcionou,…” (A5.4.1)*

4.4.12. Categoria E – Impactos pessoais

Quadro 33 - Sub-categoria E1 – Valorização Pessoal

Sub-Categorias	Conteúdos dos Indicadores	Indicadores	UR	EU
E1- Valorização pessoal	Aquisição de conhecimentos	A1.2.2; A2.2.3;	8	5
		A4.5.1; A5.3.1		
		A5.4.2; A6.2.2		
E1- Valorização pessoal	Investimento na formação	A6.2.4; A6.2.5	4	2
		A3.3.6; A4.4.2		
E1- Valorização pessoal	Aumento da autoestima	A4.4.3; A4.4.14	3	2
		A3.2.5; A3.3.7;		
Total		A4.4.1	15	6

Fonte: Produção própria

A valorização pessoal foi um dos impactos transversais a todos os adultos entrevistados.

A aquisição de conhecimentos foi para 5 dos adultos, um dos impactos do Processo de RVCC. Parece-nos curioso que um Processo que visa o reconhecimento dos adquiridos experienciais, ser reconhecido pela importância dos novos conhecimentos adquiridos.

“...adquiri mais conhecimentos, mais escolaridade, mais segurança.” (A1.2.2)

“Deu-me mais conhecimentos e gostei imenso.” (A2.2.3)

“Sou muito criativo e estou sempre insatisfeito, gosto de aprender, foi-me útil...” (A4.5.1)

“Eu acho que pelo menos no que eu julgo que directamente me enche ou preenche, tudo o que nos aprendemos nos preenche...” (A5.3.1)

O investimento na formação foi uma realidade para 2 dois que continuaram o seu percurso após a certificação: “...através do Processo, posteriormente já fiz um curso de Fiscal municipal...”(A3.3.6); outro afirma “...a minha vontade foi sempre uma licenciatura, aprender, sempre aprender.” (A4.4.2).

No que diz respeito á autoestima 2 dos Adultos entrevistados referem que se sentiram mais valorizados, 1 deles afirma: “...a auto estima aumentou muito, porque não é uma questão de vaidade, mas somente de auto estima, porque a minha responsabilidade aumentou...”(A3.3.7).

Quadro 34 - Sub-categoria E2 – Novos hábitos e interesses

Sub-Categorias	Conteúdos dos Indicadores	Indicadores	UR	EU
E2- Novos hábitos e interesses	<i>Aumento da comunicação</i>	<i>A2.3.4; A6.3.1</i>	2	2
	<i>Descoberta</i>	<i>A5.3.5; A5.4.6</i>	2	1
Total			4	3

Fonte: Produção própria

Apesar de alguns dos adultos entrevistados terem referido não se terem verificaram novos hábitos e interesses após a certificação, através da análise do quadro supra, é possível verificar que se verificaram alterações para metade do grupo entrevistado. Estas alterações verificaram-se ao nível do aumento da comunicação, uma vez que o domínio das novas tecnologias permitiu entrar em contacto com familiares que se encontravam longe: “Falar com familiares no computador.” (A6.3.1). A obrigatoriedade de validação de uma língua estrangeira também levou alguns adultos a frequentar acções de formação de curta duração, o que se veio a revelar-se uma mais valia e abriu caminhos a novos interesses; “...agora falo espanhol.” (A2.3.4).

Quadro 35 - Sub-categoria E3 – Mudanças pessoais após a certificação

Sub-Categorias	Conteúdos dos Indicadores	Indicadores	UR	EU
E3- Mudanças pessoais após a certificação	<i>Alterações no indivíduo</i>	<i>A4.4.5; A4.4.6 A5.2.10</i>	<i>3</i>	<i>2</i>
	<i>Alterações do indivíduo na vivência familiar</i>	<i>A5.2.11; A6.3.2</i>	<i>2</i>	<i>2</i>
Total			5	4

Fonte: Produção própria

No que se refere às alterações pessoais, após a certificação, 2 adultos referiram que as alterações se verificaram nele próprio; “...fiquei melhor comigo mesmo...” (A4.4.5), enquanto, que, os outros dois referem que as alterações se verificaram ao nível da vivência familiar, tal como exemplifica a transcrição; “Acontece várias vezes, o meu marido vai ver diversas vezes o trabalho que ele fez e dali origina conversa, diálogo e às vezes pesquisa de qualquer assunto ou porque não foi totalmente desenvolvido e fazemo-lo.” (A5.2.11).

4.5. Categoria F – Importância do Processo de RVCC

Quadro 36 - Sub-categoria – Aceitação da certificação pelos outros

Sub-Categorias	Conteúdos dos Indicadores	Indicadores	UR	EU
F1- Aceitação da certificação pelos outros	<i>Orgulho familiar</i>	<i>A1.2.3; A2.2.5; A2.3.1; A6.2.6</i>	<i>4</i>	<i>3</i>
	<i>Desvalorização familiar</i>	<i>A4.4.7; A4.4.8</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
Total			6	4

Fonte: Produção própria

O Processo de RVCC foi valorizado, de forma diferente, pelos familiares dos adultos entrevistados. Se por um lado, foi considerado um orgulho para a família o Processo de certificação, como é exemplificativo as transcrições seguintes; “*Sentiu-se orgulhosa*”(A1.2.3); “*A minha família foram os primeiros a dar o apoio...*” (A2.2.5) ou “*Mas depois ficaram contentes porque fui eu que fiz tudo*” (A2.3.1), por outro lado, por um dos adultos foi referido que: “*A minha própria mãe quando eu lhe disse que ia tirar mais um curso, não sei, eu por vezes penso que terão ciúmes de não haver capacidade dos outros meus irmãos acompanharem e terem este interesse, sinto que eu quero chegar mais além e dizem “- ah...para que queres mais cursos”.*” (A4.4.7).

Quadro 37 - Sub-categoria – Recomendação do Processo de RVCC

Sub-Categorias	Conteúdos dos Indicadores	Indicadores	UR	EU
F2- Recomendou o Processo de RVCC	<i>Valorização pessoal</i>	<i>A1.3.1 ; A2.4.1; A3.4.1; A4.6.3</i>	<i>4</i>	<i>4</i>
	<i>Valorização profissional</i>	<i>A4.6.1; A4.6.2</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
Total			<i>6</i>	<i>5</i>

Fonte: Produção própria

Mais de metade dos entrevistados, recomendou o Processo, por motivo de valorização pessoal, conforme referência: “*É uma oportunidade das pessoas demonstrarem aquilo que valem, porque muitas vezes a experiencia que adquirimos na nossa vida tem mais valor do que se andarmos a estudar uma vida inteira.*” (A3.4.1)

Para 1 dos entrevistados o Processo RVCC é uma forma de valorização profissional, por isso o recomendou a familiares; “*...recomendo não só o RVCC como recomendo qualquer acção de formação profissional,...*” (A4.6.1), para este Adulto existe uma grande necessidade de formação para o melhor desempenho da actividade

profissional nos mais diversos sectores de actividade, justificou dizendo; “...vejo muita gente a efectuar tarefas sem o mínimo de qualificações.” (A4.6.2).

Conclusões

Finalizada a nossa investigação sobre os impactos do Processo de RVCC, na dimensão familiar dos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz, sentimo-nos, particularmente, realizados com o resultado final, por razões de índole diversa.

Em primeiro lugar, porque as leituras efectuadas, no âmbito da bibliografia recomendada, nos permitiu alargar, consideravelmente, o prisma através do qual visualizávamos domínios diversos da educação de adultos, podendo, assim reflectir, com mais clareza, em relação aos resultados alcançados e, por outro lado, permitiu-nos começar a delinear novas investigações.

As conclusões retiradas da presente investigação corresponderam ao que se pretendia no início do projecto. Verificámos que, dos 47 adultos colaboradores do Município certificados através do Processo de RVCC, 45 responderam com grande sentido de cooperação ao questionário, situação a que não é alheia a colaboração do Município na presente investigação.

Dos adultos inquiridos, **a maioria era do género masculino**, característica diferente de estudos semelhantes realizados (Nico, 2009). São duas **as faixas etárias nas quais se situam a maior parte dos indivíduos, a faixa etária dos 31-40 e dos 51-60**. A esmagadora maioria dos indivíduos residia na freguesia de Reguengos de Monsaraz, era casado e tinha um filho. Em termos de habilitações, à data da aplicação do questionário, maioritariamente, possuía o ensino secundário.

Consideramos pertinente a apresentação do Quadro 38, no qual se resumem os impactos, e se triangulam os dados obtidos através dos instrumentos aplicados: primeiro, o questionário e, depois, a entrevista semi-estruturada. No referido Quadro, além de constarem as principais conclusões do estudo, estão também referenciados alguns autores que se referem aos mesmos aspectos que nos referimos nas conclusões da presente investigação..

Quadro 38 - Triangulação de resultados

	Antes do Processo de RVCC	Durante o Processo de RVCC	Depois do Processo de RVCC
Impactos da Dimensão Familiar	<ul style="list-style-type: none"> - O abandono dos estudos relacionou-se com questões financeiras -Nalguns casos, a ruralidade foi determinante para o abandono dos estudos (Iturra,1990), (Salgado, 2010) - A generalidade dos familiares, dos entrevistados, possuía apenas o ensino básico, (Salgado, 2010) -42,2% dos inquiridos tem 1 filhos e 4,4% tem 3 ou mais filhos - 4,7% dos inquiridos procuraram o CNO devido a incentivo de familiares. - A dimensão pessoal e a valorização de competências foram as principais motivações para a procura do Centro. (Nico, 2011) 	<ul style="list-style-type: none"> - O Processo de RVCC foi, para um dos entrevistados, uma forma de motivar o filho para continuar a estudar. - Incentivo para fazer o Processo de RVCC - Apoio prestado por familiares 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento e partilha dos conhecimentos, pois o Processo despertou novos interesses. - Facilitação da comunicação com familiares que vivem longe. - Existência de novos temas de conversa e troca de ideias em família - Melhoria da eficiência da comunicação em família. (Salgado, 2010) - Potenciou a existência de mais tempo para a família. - 50% dos entrevistados passaram a sentir-se mais capacitados para acompanhar a vida escolar dos filhos e para os motivar (Salgado, 2010) - 4 dos entrevistados viram a sua família reconhecer a certificação - 2 dos entrevistados viram a sua certificação ser desvalorizada pela família -6,81% dos inquiridos considerou a dimensão familiar como sendo a mais valorizada, após o processo de RVCC (ainda que a dimensão mais valorizada tenha sido a da <i>Aprendizagem</i>)
Impactos de Outras Dimensões	<ul style="list-style-type: none"> - 38,6% dos inquiridos tomou conhecimento do processo de RVCC através de conversas informais. (Carneiro, 2009) (Nico, 2011) 	<ul style="list-style-type: none"> - 88,9% dos inquiridos considerou que a duração do processo foi adequada. - Metade teve necessidade de formação complementar para concluir o seu percurso. - 54,1% dos inquiridos 	<ul style="list-style-type: none"> - 31,1% dos adultos certificados (14 adultos) voltou a estudar. - 33,3% dos adultos certificados (15 adultos) pretendia voltar a estudar. - Aumento do nr.º de utilizadores do computador e de ligação à internet. - Aumento da utilização do

	refere que foi a <i>Equipa</i> que mais apoio prestou, durante o Processo.	computador, tanto em ambiente doméstico, como no trabalho
--	--	---

Resultados obtidos através de:

Inquérito por Questionário 

Entrevista Semi-Estruturada 

No que diz respeito à caracterização do Processo de RVCC, foram três os Centros Novas Oportunidades que certificaram os adultos, destacando-se o **Centro Novas Oportunidades da Partnerhotel**, como aquele que mais adultos certificou, uma vez que era o único Centro, de entre os três, que tinha instalações no Concelho. O CNO do Centro de Formação de Évora e o CNO da Fundação Alentejo funcionaram em regime de itinerância. **O ano de 2008 foi o que registou um maior número de inscrições**, seguindo-se o ano de 2011. A quase, totalidade dos indivíduos considerou a **duração do Processo como adequada**, e que o **meio principal pelo qual tomaram conhecimento do Processo foi através de conversas informais** (Carneiro, 2009) e (Nico, 2011). Foram razões de valorização pessoal que, em primeiro lugar, levou a maior parte dos adultos a procurar o Processo de RVCC.

Ao nível do grau de dificuldade do Processo, a maioria considerou ser adequado e durante o seu percurso a elaboração do dossier pessoal foi o aspecto que mais dificuldade trouxe aos inquiridos. **Metade teve mesmo necessidade de formação complementar**, realidade frequente para aqueles que certificaram as suas competências ao Nível Básico, nas áreas de Linguagem e Comunicação; Matemática para a Vida e TIC; no Nível Secundário foi o referencial de Sociedade, Tecnologia e Ciência que suscitou mais dificuldades aos inquiridos. Concluimos, que a maior necessidade de formação complementar no Nível do Básico, se deveu, em primeiro lugar, ao menor grau de autonomia dos adultos e, por outro, os desafios das TIC. Ao Nível do Secundário, a necessidade expressa ao Nível do Referencial de Sociedade Tecnologia e Ciência, deveu-se ao maior grau de complexidade do mesmo. No que diz respeito aos apoios foi a *Equipa* que mais apoio prestou aos adultos.

No que concerne aos impactos do Processo de RVCC, verificámos terem existido nas mais diversas dimensões: pessoal, social; profissional, aprendizagem e familiar.

Quando questionados sobre a importância do Processo, **os inquiridos atribuíram maior importância à dimensão aprendizagem, ao que se seguiu a dimensão pessoal, seguida da familiar.** Na realidade a concretização do Processo de RVCC, despertou o interesse pelo conhecimento, aumentou a auto-estima e vontade de aprender mais. **É maior o número de indivíduos que passou a possuir computador e acesso à internet,** após a conclusão do Processo, do que se verificava anteriormente, aumentando também a sua utilização em casa.

Os adultos sugeriram ou recomendaram o Processo de RVCC, a amigos e colegas de trabalho.

Para nos debruçarmos sobre os impactos familiares do Processo de RVCC, aplicámos entrevistas semiestruturadas a 6 indivíduos. Após análise e interpretação dos resultados recolhidos através do instrumento, podemos retirar algumas ilações.

Em relação à família de proveniência dos entrevistados, apenas 1 provém de uma família de grandes dimensões (mais de 4 elementos). **O abandono dos estudos relacionou-se com a necessidade de ajudar financeiramente a família,** segundo 4 dos entrevistados. Por outro lado, **a forte ruralidade, as grandes distâncias e a ausência de transportes públicos compatíveis também são razões apontadas para o abandono da escolar.** Esta concepção das representações sociais vem de encontro ao defendido por Iturra (1990), que atribui ao contexto social e familiar os factores determinantes para o sucesso escolar. Também Salgado (2010:61) refere: *“A origem social dos alunos, ao estar associada a um menor sucesso escolar, reflecte-se nas escolhas académicas e de carreira que vão sendo feitas ao longo da escolaridade.”*

As razões, pelas quais não se verificou um regresso à escola mais cedo, são de várias ordens: os **condicionalismos da vida** (falta de oportunidade); **motivos profissionais** (necessidade de trabalhar) e os **motivos familiares** (constituição da família). Curiosamente, também foi a família o motivo pelo qual 1 dos entrevistados recorreu

ao Centro Novas Oportunidades para aumentar as suas qualificações. Pretendeu, com isso, motivar o filho a apostar na sua formação.

No que diz respeito às habilitações dos familiares de origem, são 2 os entrevistados que referem que os seus progenitores não possuíam qualquer grau de ensino. Na generalidade, possuíam o ensino primário.

As alterações na vida familiar, após a certificação, verificaram-se ao nível do aumento dos conhecimentos, apesar de se tratar de um Processo de reconhecimento de competências; **no aumento da comunicação**, uma vez que facilitou a comunicação com familiares que vivem longe, **criou novos temas para troca de ideias e alterou a eficiência da comunicação com os filhos**. Verificaram-se também alterações no funcionamento da família na medida em que o Processo de RVCC, permitiu alterações na vida profissional (subida na carreira), novas funções desempenhadas, e uma redução e flexibilidade no horário de trabalho. Esta última permitiu que o adulto tivesse **mais tempo para a família**.

Metade dos entrevistados recebeu **apoio da parte dos familiares, durante o Processo de RVCC**, e quando foi necessário **prestar também apoio a familiares**, 2 entrevistados prestaram esse apoio através de disponibilização de material e aconselhamento.

Aproximadamente, **50% dos entrevistados reconheceu terem existido alterações nas relações com os filhos**, uma vez que se sentem mais capacitados para apoiar a vida escolar dos filhos e motivá-los para os estudos.

A **valorização pessoal foi um dos impactos mais destacados ao longo de toda a investigação** e traduziu-se ao nível da aquisição de conhecimentos porque, para alguns dos entrevistados, a certificação criou a necessidade de continuar o percurso formativo, verificando-se um investimento na formação e, por outro lado, um aumento da auto-estima, tal como referido noutros estudos (Nico, 2011).

Para metade do grupo dos entrevistados, criaram-se novos hábitos e interesses e registaram-se mudanças pessoais, quer no próprio indivíduo, que na sua vivência em família.

O Processo de RVCC foi valorizado de formas diferentes pela família, se por um lado, foi considerado um orgulho para os familiares de 4 dos entrevistados, para os familiares de 2 a certificação não foi valorizada.

Tendo apresentado a leitura, para a temática dos impactos do Processo de RVCC dos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz na dimensão familiar, e cientes que esta visão se circunscreve à realidade analisada, não poderemos generalizar resultados para outros adultos que viram certificadas as suas competências. Porém, temos consciência que este retrato poderia ser o fiel retrato para muitos dos que passaram pelos Centros de RVCC e pelos Centros Novas Oportunidades e agarraram essa oportunidade como se fosse a sua “oportunidade”.

No contexto de Reguengos de Monsaraz, acreditamos que os impactos foram consideráveis em todas as dimensões, por esse motivo, e devido à satisfação que a presente investigação suscitou, consideramos pertinente analisar em **futuras investigações** os impactos e as aprendizagens no concelho. É certamente um desafio, como se aprende, onde se aprende e o que se aprende será uma investigação a ser feita.

A presente investigação, apesar de ter atingido os objetivos inicialmente propostos, apresenta algumas **limitações**, nomeadamente ao nível do tempo. Acreditamos que, com uma janela temporal maior, poderíamos ter aprofundado, ainda mais, a análise.

Reconhecemos, igualmente, algumas **potencialidades** do estudo: em primeiro lugar, o facto de estar integrado no âmbito do projecto de investigação “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo”; em segundo lugar, o facto de ter sido um verdadeiro momento de partilha e cooperação inicial com a colega Anabela, visto que se encontrava, também, a realizar uma dissertação de mestrado, junto da mesma população e com recurso à mesma abordagem metodológica, porém, apresentando questões de partida e objectivos diferentes, o que deu origem a caminhos diferentes, uma vez que, diferentes, também eram os objectivos e as dimensões em análise.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R. (1995). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez.

BACHELARD, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Librairie Philosophique Vrin.

BARDIN, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.

BERGER, G. (1967). *L'homme moderne et sua éducation*. Paris: PUF.

CANÁRIO, R. (2006). "Aprender Compensa". In «Formar», nº54, Janeiro/Março, Instituto do Emprego e Formação Profissional: Ministério do trabalho e da Solidariedade Social.

CARNEIRO, R. (coord.) (2009). *Iniciativa Novas Oportunidades*. Primeiro Estudo da Avaliação Externa. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

CAVACO, C. (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. (1995). *Ensinar a Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva*. Livro Branco sobre Educação e Formação (Bruxelas).

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. (2000). *Memorando de Aprendizagem ao longo da Vida* (Bruxelas)

DELORS, J. (1986). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI.

GIDDENS, A. (2001). *Sociologia*. 4ª Edição revista e actualizada. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian.

GOMES, M. (Coord.) et al (2006). Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário. Lisboa: ME/DGFV.

GUERRA, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – sentidos e formas de uso*, Lda, Estoril. Príncipia Editores.

LEGRAND, Paul. (1970). *Introdução a educação permanente*. UNESCO.

NICO, B. & NICO, L. (2011). “ Qualificação de Adultos no Interior Sul de Portugal: para onde?” in Bravo Nico & Lurdes Nico (org.). *A Qualificação de Adultos. Realidades e Desafios no Sul de Portugal*. Colecção Educação, Território e Desenvolvimento Local. N.º 2. Mangualde: Edições Pedagogo.

NICO, B. (coord.) (2011). *Arqueologia das Aprendizagens em Alandroal*. Colecção Estudos Académicos em Ciências da Educação. N.º 1. Mangualde: Edições Pedagogo.

NICO, L. (2009). *Avaliação do(s) Impacto(s) do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, no Alentejo (período de 2001 a 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).

NICO, L. (2011). *A Escola da Vida: Reconhecimento dos Adquiridos Experienciais em Portugal*. Fragmentos de uma Década (2000-2010). Mangualde: Edições Pedagogo.

PINEU, G. (1977). *Éducation ou alienation permanente?*. Montreal: Editions Dunod.

PINTO, J., MATOS, L. & ROTHES, L. (1998). *Ensino Recorrente: Relatório de avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.

PIRES, A. O. (2002) *Educação e Formação ao longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Dissertação de Mestrado.

PIRES, A. O. (2007). *Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação. N.º 2. pp. 5-20.

SCHWARTZ, B. (1995) - *Modernizzare senza escludere - Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*. Roma, Anicia srl.

SOUSA, M.J. & BAPTISTA, C.S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.

TAVARES, D. (2010). *O impacto do Processo de RVCC na evolução dos projectos pessoais*. Dissertação de Mestrado.

TOURAINÉ, A. (1970) *A Sociedade Post-Industrial*, Lisboa: Moraes Editores.

WEBGRAFIA

ANQEP- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (2013). Sítio da ANQ na internet. Retirado de: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx?access=1>

UNESCO. (2013). Retirado de:

<http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database/>

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

ME. (1999). Decreto-Lei nº 387/93, de 28 de Setembro, Diário da República, I Série, Nº 227. Lisboa

MEEECSSS. (2013). Portaria nº 135 – A/2013, de 28 de Março, Diário da República, Iª Série, Nº 62. Lisboa.

MTSS. (2008). Portaria nº 370/2008, de 21 de Maio, Diário da República, I Série, Nº 98. Lisboa.

Anexos

Anexo 1 - Questionário

Anexo 1 – Guião de Entrevista

Guião de Entrevista

Temas: Impactos do Processo RVCC no contexto familiar dos adultos Certificados.

Questão de Partida: Que alterações se verificaram na vida familiar dos adultos/colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz e certificados através do Processo RVCC?

Objectivos: Conhecer os impactos ao nível dos estilos de vida e das dinâmicas familiares.

Bloco Temático	Objectivos Específicos	Perguntas
Legitimação da entrevista e motivação do adulto/entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> -Justificar a entrevista -Motivar o adulto/entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> -Informar o adulto/entrevistado sobre o estudo; -Informar quais os objectivos do estudo; -Solicitar a colaboração do adulto/entrevistado -Assegurar a confidencialidade dos dados; -Assegurar da posterior possibilidade de consultar os dados; -Solicitar autorização para a gravação áudio da entrevista.
1. Identificação Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> -Caracterizar o entrevistado (idade, profissão, estado civil) 	<ul style="list-style-type: none"> 1.1. Qual a sua idade? 1.2. Qual o seu estado civil? 1.3. Tem filhos? 1.4. Quais as funções que desempenhava à data da certificação? 1.5. Quais as funções que desempenha actualmente? 1.6. Como se caracteriza enquanto pessoa?

<p>2.Meio/Família</p>	<p>- Caracterizar o meio onde o adulto/entrevistado se insere</p> <p>- Caracterizar o contexto familiar do adulto/entrevistado</p>	<p>2.1.Quais os motivos pelos quais deixou de estudar?</p> <p>2.2.Quais os motivos pelos quais não regressou aos estudos mais cedo?</p> <p>2.3.É proveniente de uma família de que dimensão?</p> <p>2.4. Actualmente qual a dimensão da sua família?</p>
<p>3.Impactos Familiares e Sociais do Processo RVCC</p>	<p>-Conhecer o grau de satisfação em termos de realização pessoal</p> <p>-Conhecer os contributos da certificação para a alteração de estilos de vida</p> <p>-Conhecer os impactos que o Processo RVCC teve na alteração das dinâmicas familiares</p>	<p>3.1.De que forma é que o Processo RVCC alterou a sua vida?</p> <p>3.2.Sente-se mais valorizado?</p> <p>3.3.O que mudou em si após a certificação?</p> <p>3.4. O Processo RVCC introduziu na sua vida hábitos, actividades ou interesses que anteriormente não tinha?</p> <p>3.5.De que forma é que a sua família encarou a certificação?</p> <p>3.6. Recebeu apoio da parte da sua família, durante e após o Processo</p>

		<p>RVCC ?</p> <p>3.7. Considera que se verificaram mudanças na vivência em família durante e após o Processo RVCC?</p> <p>3.8. O Processo RVCC alterou de alguma forma a relação com os seus filhos?</p> <p>(Aplicar sempre que existirem filhos)</p>
--	--	---

Anexo 3 - Grade de Registo das Entrevistas

GRADE DE REGISTO DAS ENTREVISTAS

Categories	Sub-Categories	Indicadores
A - Caracterização familiar	A1- Constituição do agregado familiar	<p><i>A1.1.1 - “Somos 3”</i></p> <p><i>A2.1.1- “Esposa, dois filhos, três netos e nora e genro”</i></p> <p><i>A3.1.1 – “Esposa e dois filhos.”</i></p> <p><i>A4.1.1 – “... duas pessoas...”</i></p> <p><i>A5.1.1 – “3 pessoas,...”</i></p> <p><i>A6.1.1- “Eu, a mulher, um filho e uma filha.”</i></p>
	A2- Dimensão da família de proveniência	<p><i>A1.1.4 - “4 os meus pais, eu e um irmão.”</i></p> <p><i>A2.1.5 – “ Tenho duas irmãs os meus pais já faleceram.”</i></p> <p><i>A3.1.4 – “Somos 3 irmãos.</i></p> <p><i>A4.2.6 – “Somos 6 irmãos.”</i></p> <p><i>A5.2.1...os meus pais tiveram 3 filhos. Grande é o sentido alargada tinha muitos tios.”</i></p> <p><i>A1.1.9 – “4 os meus pais, eu e um irmão.”</i></p> <p><i>A6.1.6 – “Eu tenho uma irmã mais velha, mais 11 anos do que eu.”</i></p>
B -Contexto social	B1- Motivos do abandono dos estudos	<i>A1.1.2- “O primeiro motivo foi tentar fazer a tropa, o serviço militar obrigatório para depois tentar ter um emprego”</i>

		<p><i>A2.1.2- “Naquela altura, nos eramos mais novos e naturalmente tinha outras aspirações que era andar na vida de negócio”</i></p> <p><i>A3.1.2 – “Por motivos familiares, ou seja na altura os recursos que haviam na casa dos meus pais não eram muitos e então tive que começar a trabalhar para ajudar a família.”</i></p> <p><i>A3.1.3 – “...arrependemo-nos um pouco por não o termos feito.”</i></p> <p><i>A4.1.2 – “...foi porque fazia falta ganhar dinheiro para ajudar o meu pai.”</i></p> <p><i>A4.1.3 - -“...só havia escola aqui em Reguengos, tinha feito o ciclo preparatório e era para vir já para a escola secundária que era só aqui em Reguengos.”</i></p> <p><i>A4.2.1 – “...vim, em 82 retomar os estudos, depois tive que abandonar por causa do casamento. Em 85 abandonei, foi mais um erro da minha parte, porque não quis ficar a dever muitos favores.”</i></p> <p><i>A4.2.2 – “Tinha que trazer na lancheira almoço e jantar e uma muda de roupa para trocar.”</i></p> <p><i>A4.2.3 – “...quando as aulas retomaram em Janeiro, vi que não tinha condições, era muito frio, chuva e então não tinha condições.”</i></p>
--	--	--

		<p><i>A4.2.4 – “... o meu transporte era a motorizada e eu entrava um bocadinho mais tarde então era mais acessível.”</i></p> <p><i>A5.1.2 – “...completei a escola no ensino nocturno e depois foram os filhos. Começaram, nasceram e comecei a ter alguma dificuldade em gerir a escola, com o trabalho e com os miúdos...”</i></p> <p><i>A5.1.3 – “Foi para apoiar a família.”</i></p> <p><i>A6.1.2 – “Por não gostar assim muito da escola...”</i></p> <p><i>A6.1.3 – “Depois a vida também não se proporcionou assim muito para andar à escola, acabei o ciclo pensei em deixar e fui aprender bate-chapas...”</i></p> <p><i>A6.1.4 – “Era também uma forma de ajudar a família.”</i></p>
	<p>B2- Motivos pelos quais não regressou aos estudos mais cedo</p>	<p><i>A1.1.3- “Por tempo.”</i></p> <p><i>A2.1.3- “Porque a minha vida tem sido uma luta.”</i></p> <p><i>A2.1.4 – “ No meu trabalho tinha de ter regadios e depois mais tarde fiz a vinha, tem sido uma luta terrível.”</i></p> <p><i>A3.1.3 – “Talvez hoje olhando para trás, penso que foi um pouco por preguiça, porque podia-o ter feito, tive oportunidade para isso,</i></p>

	habilitações	<p><i>que trabalhar, para ajudar os meus avós.”</i></p> <p><i>A1.1.5- “A quarta classe, os meus pais e o meu irmão acho que é o 9º ano”</i></p> <p><i>A2.2.1 – “As minhas irmãs têm menos, têm a 4ª classe.”</i></p> <p><i>A2.2.2-“ A minha esposa já tem o 12º ano, os meus filhos também têm.”</i></p> <p><i>A3.1.6 – “A minha mãe já tem a 4ª classe.”</i></p> <p><i>A3.1.7 “A maioria foi através do ensino regular.”</i></p> <p><i>A4.3.1 – “Só a minha irmã Clara é que tem o 9º ano através do RVCC, mais é tudo a 4ª classe.”</i></p> <p><i>A5.2.5 – “Os meus irmãos foram até onde eles quiseram, os meus pais deram as mesmas hipóteses aos 3,…”</i></p> <p><i>A5.2.6 – “...fizeram apenas o ciclo.”</i></p> <p><i>A5.2.7 – “Fizeram o ensino regular, mas à noite.”</i></p> <p><i>A6.1.7 – “O meu pai tinha a 4ª classe, a minha mãe não chegou a ir à escola, não sabia ler nem escrever. A minha irmã fez a 4º classe.”</i></p>
--	--------------	--

<p>D - Impactos familiares</p>	<p>D1- Alterações na vida familiar</p>	<p><i>A1.2.1- “Em termos familiares altera sempre, uma pessoa fica com escolaridade, é diferente para um futuro.”</i></p> <p><i>A2.2.4- “Tornou-nos mais humanos, mais tolerantes, isso tudo..”</i></p> <p><i>A2.3.3“...mais valorizado, mais conhecimentos, mais à vontade para enfrentar as situações”</i></p> <p><i>A3.2.2 – “Alterou e em muito, de diversas formas. Por exemplo no funcionamento diário da família, da casa em si.”</i></p> <p><i>A3.2.3 – “...tenho mais tempo para os meus filhos, do que não tinha. Tenho mais tempo para fazer outras coisas em casa que não tinha devido talvez à actividade profissional que tinha...”</i></p> <p><i>A3.2.4 – “Porque tenho um emprego estável e naquela altura não tinha. Tudo isto veio alterar a dinâmica familiar”</i></p> <p><i>A3.3.2 – “Só em termos de disponibilidade. Tenho mais tempo, tenho os fins-de-semana livres e anteriormente não tinha...”</i></p> <p><i>A4.3.5 – “Alterou a comunicação com amigos e serviu-me para contactar o meu filho ...”</i></p> <p><i>A5.3.4 – “A troca de ideias, foi essencial, eu até gosto realmente que se fale e com os</i></p>
--------------------------------	--	--

		<i>nossos filhos falamos.”</i>
D2- Apoio dado pelos familiares		<p><i>A2.3.2- “eu realmente escrevia em papel, depois a minha esposa ajudava-me a passar no computador que ela é mais rápida”</i></p> <p><i>A4.5.2 – “... ninguém apoiou.”</i></p> <p><i>A1.2.4 – “...não foi preciso.”</i></p> <p><i>A5.3.2 – “Apoiaram sempre, muito. Motivando e a dizer que já o deveria ter feito à mais tempo.”</i></p> <p><i>A5.3.3 – “...não houve assim grandes ajudas, mas houve sempre trocas de impressões, não é?”</i></p> <p><i>A6.2.7 – “...dei apoio à minha mulher nas tarefas.”</i></p>
D3- Apoio prestados a familiares para fazerem o RVCC		<p><i>A1.3.2- “Forneci-lhe o meu Portefólio para ele se orientar”</i></p> <p><i>A3.4.2 – “a minha irmã fez depois de mim. Ela perguntou-me a opinião e eu disse, vai, não perdes nada em ir e só te valorizas, e ela foi e concluiu.”</i></p> <p><i>A4.5.3 – “Quando eu estava a frequentar o Processo RVCC, nunca me apoiou...”</i></p> <p><i>A4.5.4 – “Quando eu agarrava o papel para escrever estava-me sempre a perturbar, mas</i></p>

		<i>agora depois do RVCC feito, ela leu gostou e de vez em quando comenta com outras pessoas. Sente-se que está orgulhosa de certas coisas.”</i>
	D4- Alteração da relação com os filhos	<p><i>A2.3.5 – “ Naturalmente a relação com os meus filhos só posso dizer bem.”</i></p> <p><i>A3.3.3 – “Ajudo os meus filhos nos trabalhos da escola e antes não conseguia.”</i></p> <p><i>A5.4.1 – “O meu objectivo número um foi levar o meu filho a retomar os estudos. Era eu vir para que ele viesse atrás. Mas também não se proporcionou,...”</i></p>
E- Impactos pessoais	E1- Valorização pessoal	<p><i>A1.2.2- “...adquiri mais conhecimentos, mais escolaridade, mais segurança.”</i></p> <p><i>A2.2.3- “Deu-me mais conhecimentos e gostei imenso.”</i></p> <p><i>A3.2.5 – “... a auto estima aumentou”</i></p> <p><i>A3.3.6 – “...através do Processo, posteriormente já fiz um curso de Fiscal municipal...”</i></p> <p><i>A3.3.7 – “...a auto estima aumentou muito, porque não é uma questão de vaidade, mas somente de auto estima, porque a minha responsabilidade aumentou,...”</i></p>

		<p><i>A4.4.1 – “Sinto-me mais valorizado,…”</i></p> <p><i>A4.4.2 – “...a minha vontade foi sempre uma licenciatura, aprender, sempre aprender.”</i></p> <p><i>A4.4.3 – “...por motivos financeiros não tinha dinheiro para a propinas então tive que bloquear os estudos,…”</i></p> <p><i>A4.4.14 – “...tenho que estar a trabalhar para recuperar a minha habitação para ir para lá morar,…”</i></p> <p><i>A4.5.1 – “Sou muito criativo e estou sempre insatisfeito, gosto de aprender, foi-me útil,…”</i></p> <p><i>A5.3.1 – “Eu acho que pelo menos no que eu julgo que directamente me enche ou preenche, tudo o que nos aprendemos nos preenche,…”</i></p> <p><i>A5.4.2 - Foram motivos pessoais mas também familiares.</i></p> <p><i>A6.2.2 – “...fiquei com mais conhecimentos, por exemplo mexer num computador que eu não sabia.”</i></p> <p><i>A6.2.4 – “O que alterou foi coisas que agente aprendeu que não sabia,…”</i></p> <p><i>A6.2.5 – “Agora tenho uma curiosidade e vou pesquisar no computador.”</i></p>
	E2- Novos hábitos e	<i>A2.3.4 – “...agora falo espanhol.”</i>

	interesses	<p><i>A5.3.5 – “Eu acho que cria curiosidade,...”</i></p> <p><i>A5.4.6 – “Abriu horizontes.”</i></p> <p><i>A6.3.1 – “Falar com familiares no computador.”</i></p>
	E3- Mudanças pessoais após a certificação	<p><i>A4.4.5 – “...fiquei melhor comigo mesmo,...”</i></p> <p><i>A4.4.6 – “Eu...foi reviver 50 anos, foi muito bom. “</i></p> <p><i>A5.2.10 – “E acho que altera pela positiva...”</i></p> <p><i>A5.2.11 – “Acontece várias vezes , o meu marido vai ver diversas vezes o trabalho que ele fez e dali origina conversa, dialogo e às vezes pesquisa de qualquer assunto ou porque não foi totalmente desenvolvido e fazemo-lo.”</i></p> <p><i>A6.3.2 – “Consigno acompanha-los melhor e ajuda-los na escola.”</i></p>
F - Importância do Processo de RVCC	F1- Aceitação da certificação pelos outros	<p><i>A1.2.3- “Sentiu-se orgulhosa”</i></p> <p><i>A2.2.5- “A minha família foram os primeiros a dar o apoio...”</i></p> <p><i>A2.3.1- “Mas depois ficaram contentes porque fui eu que fiz tudo”</i></p> <p><i>A4.4.7 - “A minha própria mãe quando eu lhe disse que ia tirar mais um curso, não sei, eu por vezes penso que terão ciúmes de não haver capacidade dos outros meus irmãos</i></p>

		<p><i>acompanharem e terem este interesse, sinto que eu quero chegar mais além e dizem “- ah...para que queres mais cursos”.</i></p> <p><i>A4.4.8 – “...o nosso ex-presidente Victor Martelo, chegou-se ao pé de mim e disse: “Tão Falé, não estás bem aqui na camara? Para que é esse curso agrícola?”</i></p> <p><i>A6.2.6 – “Pronto, gostaram muito e a Maria (esposa) também, ela é que...ela acompanhou foi por ela que eu fui.”</i></p>
	<p>F2- Recomendou o Processo RVCC</p>	<p><i>A1.3.1- “Disse ao meu irmão e ele foi fazê-lo”</i></p> <p><i>A2.4.1 - “..., já tenho dito... e eles têm ideia de irem”</i></p> <p><i>A3.4.1 – “É uma oportunidade das pessoas demonstrarem aquilo que valem, porque muitas vezes a experiencia que adquirimos na nossa vida tem mais valor do que se andarmos a estudar uma vida inteira.”</i></p> <p><i>A4.6.1 – “...recomendo não só o RVCC como recomendo qualquer acção de formação profissional...”</i></p> <p><i>A4.6.2 – “...vejo muita gente a efectuar tarefas sem o mínimo de qualificações.”</i></p> <p><i>A4.6.3 – “ É muito útil investir em nós próprios não só a nível particular como social.”</i></p>

