



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Educação Comunitária

Dissertação de Mestrado

**“Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo:
a avaliação dos impactos do Processo de RVCC em indivíduos
residentes no Distrito de Évora (2000-2005)”**

Carla Sofia Emídio Fernandes

Orientador: Professor Doutor José Carlos Bravo Nico

Évora, 2013



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Educação Comunitária

Dissertação de Mestrado

**“Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo:
a avaliação dos impactos do Processo de RVCC em indivíduos
residentes no Distrito de Évora (2000-2005)”**

Carla Sofia Emídio Fernandes

Orientador: Professor Doutor José Carlos Bravo Nico

Évora, 2013

Dissertação elaborada no âmbito do projeto de investigação “*As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo*” (ref^a TFC PTDC/CPE 104072/2008) promovido 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

Esta investigação teve como objetivo avaliar os impactos pessoais, profissionais, familiares e sociais que o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) de nível básico causou em indivíduos residentes no Distrito de Évora, que certificaram as suas competências no período 2000-2005.

Trata-se de um estudo descritivo em que foi aplicado um inquérito a uma amostra de 149 adultos, com questões relativas às características do adulto na atualidade, ao percurso individual no Processo de RVCC e ao impacto deste no percurso de vida dos adultos. Os dados foram tratados no programa *SPSS* (versão 20.0) através de uma análise estatística de natureza descritiva.

Este estudo mostrou que existiam mais mulheres do que homens a valorizar o Processo de RVCC, e que os seus impactos verificavam-se maioritariamente na dimensão pessoal. Concluiu-se que uma aprendizagem ao longo da vida contribuiu para a valorização pessoal e para o nível de escolaridade dos adultos.

Palavras-Chave:

Adultos; Aprendizagem ao Longo da vida; Formação de Adultos; Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)

ABSTRACT

New Wedding of Qualification in the Alentejo: the assessment of impacts of the RVCC processes on individuals residing in the District of Évora (2000-2005)

This research aimed to evaluate the impacts personal, professional, family and social that Recognition Process Validation and Certification of Competences (RVCC) (basic level) caused among residents of the District of Évora, who certified their skills between 2000-2005.

This is a descriptive study in which we applied a questionnaire to a sample of 149 adults, with questions relating to today's characteristics of the adults, their individual path in the RVCC process and the impact of this process on those individuals. The data collected was processed using SPSS (version 20.0) through a descriptive statistical analysis.

This study showed that there were more women than men to value the RVCC process, and that the impacts of this process are mostly in the personal dimension. It was concluded that a lifelong learning enhances personal development and educational level of adults.

Key words: Adults; Lifelong learning; Recognition Process Validation and Certification of Competences; Adult training.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Orientador, Professor Doutor José Bravo Nico, agradeço pelo estímulo, incentivo e preciosos contributos que me guiaram nesta caminhada.

À Professora Doutora Lurdes Pratas Nico, pela doçura e simpatia no pronunciar de cada palavra sobre a Educação e Formação de Adultos.

Às minhas colegas de mestrado, pelas horas de partilha e ambições comuns. Sobretudo à Marta Cardoso, que embarcou comigo nesta viagem, pela companhia e apoio nos primeiros tempos.

Aos Malvadinhos, pelos momentos de convívio e por tantas aprendizagens proporcionadas ao longo da vida. Um agradecimento especial à Ana Santana pela generosa colaboração, mas principalmente pelas palavras certas em cada ocasião.

À minha irmã, que me ajudou na etapa anterior. Só desta forma foi possível chegar aqui.

Aos meus afilhados, pelos momentos em que estive menos presente.

Por último, aos meus pais, que sempre acreditaram que eu era capaz e me influenciaram para que concluísse esta etapa o mais cedo possível. Em especial, à minha mãe, que irá comigo receber o diploma mesmo antes de andar de bengala.

A todos, um muito obrigado!

ÍNDICE GERAL

RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
AGRADECIMENTOS	iv
ÍNDICE GERAL	v
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS	x
ÍNDICE DE TABELAS	xi
LISTA DE SIGLAS	xiii

INTRODUÇÃO	1
------------	---

PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I- EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS	6
1.1. Da Educação Permanente à Educação de Adultos	6
1.1.1. As diferentes abordagens: Educação Permanente, Educação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida	10
1.1.1.1. A Educação Permanente	10
1.1.1.2. A Educação de Adultos	11
1.1.1.3. A Aprendizagem ao Longo da Vida	12
1.1.2. Os diferentes Contextos de Aprendizagem: Formal, não formal e informal	15
1.2. Perspectivas Internacionais e Europeias sobre a Educação de Adultos	18
1.2.1. Perspectivas Internacionais	18
1.2.1.1. Conferências Internacionais da UNESCO- CONFITEAS	18
1.2.1.2. Relatório “Educação: Um Tesouro a descobrir”- Jacques Delors	22
1.2.2. Perspectivas Europeias	23
1.2.2.1. “Livro Branco da Educação e Formação- Um rumo à sociedade cognitiva”	23
1.2.2.2. “Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida”	26
1.2.2.3. “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade”	28
1.3. Educação de Adultos em Portugal	30

1.3.1. Do 25 de Abril à Direcção Geral de Educação de Adultos (DGEA): 1974-1986	30
1.3.2. Ensino Recorrente e Ações de Formação Profissional: 1986-1995	31
1.3.3. O contributo da Associação Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA): 1995-2002	33
1.3.4. A extinção da ANEFA e a desvalorização da Educação de Adultos	35
1.3.5. A Iniciativa Novas Oportunidades: 2005 até à data atual	35
CAPÍTULO II- RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (RVCC)	37
2.1. Sistema Nacional de RVCC e o Processo de RVCC	37
2.2. Os Centros de RVCC	38
2.2.1. Os primeiros Centros de RVCC em Portugal	38
2.2.2. Os Centros de RVCC: definição, destinatários e objetivos	39
2.2.3. Funções dos Centros de RVCC	40
2.2.4. Os Técnicos envolvidos num Centro de RVCC	42
2.3. O Processo de RVCC	45
2.3.1. Referencial de Competências-Chave	45
2.3.2. Eixos de Intervenção dos Centros de RVCC	49
2.3.2.1. O Eixo do Reconhecimento de Competências	50
2.3.2.2. O Eixo de Validação de Competências	51
2.3.2.3. O Eixo de Certificação de Competências	53
2.4. Metodologia Subjacente ao Processo de RVCC	55
2.4.1. Balanço de Competências (BC)	55
2.4.2. Abordagem Autobiográfica	57
2.4.3. Histórias de Vida	57
2.4.4. Portefólio Reflexivo das Aprendizagens (PRA)	58
2.5. Depois do Processo de RVCC	59
CAPÍTULO III- INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES (INO)	61
3.1. A Iniciativa Novas Oportunidades (INO)	61
3.1.1. Eixo dos Jovens	62
3.1.2. Eixo dos Adultos	63

3.2. Os Centros Novas Oportunidades (CNO)	64
3.2.1. Etapas de Intervenção dos Centros Novas Oportunidades	66
3.2.2. Os Técnicos Envolvidos nos Centros Novas Oportunidades	67
PARTE II- ESTUDO EMPÍRICO	
CAPÍTULO IV – O DESENHO METODOLÓGICO	70
4.1. Delimitação do problema	70
4.2. Projeto de Investigação “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo”	71
4.3. Questão de partida	71
4.4. Objetivos da Investigação	71
4.5. Os procedimentos metodológicos	72
4.6. Seleção da Amostra: Inquérito por Questionário	73
4.7. Análise de Dados	74
CAPÍTULO V- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	75
5.1. Caracterização geral do adulto na atualidade	75
5.1.1. O género	75
5.1.2. O ano de nascimento	76
5.1.3. O local de residência	77
5.1.4. O estado civil	79
5.1.5. Número de filhos	79
5.1.6. Nível de escolaridade da amostra	80
5.1.7. Situação atual face ao estudo	81
5.2. Caracterização do percurso individual no Processo de RVCC	83
5.2.1. Centro de RVCC onde obteve a certificação	83
5.2.2. Ano de inscrição no CRVCC	84
5.2.3. Duração do Processo de RVCC	85
5.2.4. Meios de conhecimento do Processo de RVCC	86
5.2.5. Razões para procurar um CRVCC	89
5.2.6. Dificuldades durante o Processo de RVCC	90
5.2.7. Classificação do Processo de RVCC	93
5.2.8. Formação complementar durante o Processo de RVCC	94
5.2.9. Apoios do CRVCC durante o Processo de RVCC	95

5.2.10. Apoios de outras Instituições ao longo do Processo de RVCC	97
5.2.11. Apoio de outras Instituições após o Processo de RVCC	100
5.3. Impacto do Processo de RVCC nos Adultos Certificados	103
5.3.1. Dimensão Académica	103
5.3.1.1. Habilitações escolares antes do ingresso no Processo de RVCC	103
5.3.1.2. Nível de certificação escolar pretendido ao realizar o Processo de RVCC	105
5.3.1.3. Nível de certificação escolar obtido pelo Processo de RVCC	105
5.3.2. Dimensão Profissional	106
5.3.2.1. Situação face ao emprego quando ingressou no Processo de RVCC	106
5.3.2.2. Situação face ao emprego após o Processo de RVCC	109
5.3.3. Dimensão Aprendizagem ao longo da vida	116
5.3.3.1. Atividades de aprendizagem antes do Processo de RVCC	117
5.3.3.2. Atividades de Aprendizagem após o Processo de RVCC	120
5.3.3.3. Apoio do CRVCC no prosseguimento da formação	122
5.3.3.4. Distribuição dos adultos que concluíram mais algum processo de estudos	123
5.3.4. Dimensão Técnicas de Informação e Comunicação	124
5.3.4.1. Computador: possuir e local de utilização antes do Processo de RVCC	124
5.3.4.2. Internet: Utilização, local e finalidade antes do Processo de RVCC	125
5.3.4.3. Computador: possuir e local de utilização atualmente	127
5.3.4.4. Internet: utilização, local e finalidade na atualidade	128
5.3.5. Importância e influência atribuída ao Processo de RVCC	131
5.3.6. Divulgação do Processo de RVCC	136
5.3.7. Espaço de reflexão para os adultos	137
CONCLUSÃO	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148
ANEXOS	155
Anexo I – Inquérito por Questionário	
Anexo II – Classificação Nacional das Profissões	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Domínios de Intervenção do Centro de RVCC	41
Figura 2- A Estrutura de um Centro de RVCC	43
Figura 3- Desenho do Referencial de Competências- Chave de Nível Básico	47
Figura 4- A Avaliação nas Áreas de Competência-Chave	48
Figura 5- As Etapas dos CNO	66

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- A Evolução dos Centros de RVCC e dos CNO	65
Gráfico 2- Distribuição da Amostra por Concelho	78
Gráfico 3- Nível de escolaridade da amostra	81
Gráfico 4- Ano de inscrição no CRVCC	85
Gráfico 5- Meios de Conhecimento do Processo RVCC	87
Gráfico 6- Razões para procurar um CRVCC	90
Gráfico 7- Dificuldades durante o Processo de RVCC	92
Gráfico 8- Classificação do Processo de RVCC	94
Gráfico 9- Instituições de apoio ao longo do Processo de RVCC	99
Gráfico 10- Habilitações Escolares antes do Processo de RVCC	104
Gráfico 11- Influência do Processo de RVCC nas mudanças ocorridas	112
Gráfico 12- Tipo de atividade de aprendizagem antes do Processo de RVCC	118
Gráfico 13- Apoio do CRVCC no prosseguimento da formação	123
Gráfico 14- Finalidade da Utilização da Internet antes do Processo de RVCC	127
Gráfico 15- Finalidade da utilização da Internet, na atualidade	130

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Conferências Internacionais sobre a Educação de Adultos	19
Tabela 2- Centros de RVCC "em Observação"	39
Tabela 3- Momentos e Actores envolvidos	43
Tabela 4- Os Eixos de Intervenção de um Centro de RVCC	50
Tabela 5- O género da amostra	75
Tabela 6- Distribuição da amostra por faixa etária	76
Tabela 7- Distribuição da Amostra por Concelho	77
Tabela 8- Estado civil da amostra	79
Tabela 9- Número de filhos da amostra	79
Tabela 10- Nível de escolaridade da amostra	80
Tabela 11- Situação atual face aos estudos	82
Tabela 12- Nível de escolaridade que frequenta	82
Tabela 13- Modalidade que frequenta	83
Tabela 14- Centro de RVCC onde obteve a certificação	84
Tabela 15- Ano de inscrição no CRVCC	84
Tabela 16- Duração do Processo de RVCC	86
Tabela 17- Meios de conhecimento do Processo de RVCC	86
Tabela 18- Outros meios de conhecimento do Processo de RVCC	88
Tabela 19- Razões para procurar um CRVCC	89
Tabela 20- Dificuldades durante o Processo de RVCC	91
Tabela 21- Outras razões de dificuldade durante o Processo de RVCC	93
Tabela 22- Classificação do Processo de RVCC	93
Tabela 23- Formação complementar durante o Processo de RVCC	94
Tabela 24- Áreas de Competências em que necessitaram de apoio	95
Tabela 25- Apoios do CRVCC durante o Processo de RVCC	96
Tabela 26- Apoio de outras Instituições ao longo do Processo de RVCC	97
Tabela 27- Instituições de apoio ao longo do Processo de RVCC	98
Tabela 28- Tipo de apoio durante o Processo de RVCC	99
Tabela 29- Apoio de outras Instituições após o Processo de RVCC	100
Tabela 30- Instituições de apoio após o Processo de RVCC	100
Tabela 31- Tipo de apoio recebido por outras Instituições após o Processo de RVCC	101
Tabela 32- Apoio recebido de outras Instituições durante e após o Processo de RVCC	101
Tabela 33- Instituições de apoio durante e após o Processo de RVCC	102
Tabela 34- Tipo de apoio de outras Instituições durante e após o Processo de RVCC	102
Tabela 35- Habilitações Escolares antes do Processo de RVCC	104
Tabela 36- Nível de certificação escolar pretendido ao realizar o Processo de RVCC	105
Tabela 37- Nível de certificação escolar obtido pelo Processo de RVCC	106
Tabela 38- Situação face ao emprego quando ingressou no Processo de RVCC	106
Tabela 39- Classificação das Profissões dos adultos empregados	108
Tabela 40- Atividade Profissional que exercia antes de estar desempregado	109

Tabela 41- Distribuição dos adultos empregados, face à mudança de profissão	109
Tabela 42- Período de mudança de atividade profissional	110
Tabela 43- Mudanças produzidas após o Processo de RVCC	111
Tabela 44- Influência do Processo de RVCC nas mudanças ocorridas	111
Tabela 45- Distribuição dos adultos empregados que ficaram desempregados	112
Tabela 46- Motivo da situação de desemprego	113
Tabela 47- Distribuição dos adultos desempregados que encontraram emprego	113
Tabela 48- Período de tempo em que ocorreu a mudança de situação profissional	114
Tabela 49- Mudança de área profissional	114
Tabela 50- Influência do Processo de RVCC na procura de emprego	115
Tabela 51- Distribuição da Amosta por situação profissional atual	116
Tabela 52- Participação em atividades de aprendizagem antes do Processo de RVCC	117
Tabela 53- Tipo de atividade de aprendizagem antes do Processo de RVCC	118
Tabela 54- Local de atividades de aprendizagem antes do Processo de RVCC	119
Tabela 55- Frequência da Participação em atividades de aprendizagem antes do Processo RVCC	119
Tabela 56- Participação em atividades de aprendizagem após o Processo de RVCC	120
Tabela 57- Tipo de atividades de aprendizagens realizadas após o RVCC	121
Tabela 58- Local de atividades de aprendizagem após o Processo de RVCC	121
Tabela 59- Frequência da participação em atividades de aprendizagem após o Processo de RVCC	122
Tabela 60- Apoio do CRVCC no prosseguimento da formação	122
Tabela 61- Distribuição dos adultos que concluíram algum processo de estudos	123
Tabela 62- Processo de estudos concluído	124
Tabela 63- Adultos que possuem computador antes do Processo de RVCC	124
Tabela 64- Local de utilização do computador antes do Processo de RVCC	125
Tabela 65- Utilização da Internet antes do Processo de RVCC	125
Tabela 66- Local de utilização da Internet antes do Processo de RVCC	126
Tabela 67- Finalidade da utilização da Internet antes do Processo de RVCC	126
Tabela 68- Adultos que atualmente possuem computador	127
Tabela 69- Local de utilização do computador, actualmente	128
Tabela 70- Utilização da Internet na atualidade	128
Tabela 71- Local de utilização da Internet na atualidade	129
Tabela 72- Finalidade da utilização da Internet, na atualidade	129
Tabela 73- Outras finalidades da utilização da Internet	130
Tabela 74- Importância e Influência do Processo de RVCC	132
Tabela 75- Dimensões de Vida: Importância e Influência do Processo de RVCC	133
Tabela 76- Dimensões da Vida dos Adultos: Síntese	135
Tabela 77- Sugeriu ou recomendou o Processo de RVCC	136
Tabela 78- A quem sugeriu ou recomendou o Processo de RVCC	136

LISTA DE SIGLAS

ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ	Agência Nacional para a Qualificação
BC	Balanço de Competências
CE	Cidadania e Empregabilidade
CCE	Comissão das Comunidades Europeias
CEDEFOP	Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
CEE	Comunidade Económica Europeia
CEF	Cursos de Educação e Formação
CET	Cursos de Especialização Tecnológica
CNO	Centro Novas Oportunidades
CONFINTEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
CRVCC	Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
DGAEE	Direção-Geral de Apoio e Extensão Educativa
DGEA	Direção-Geral de Educação de Adultos
DGEE	Direção-Geral de Extensão Educativa
DGEP	Direção-Geral de Educação Permanente
DGFV	Direção-Geral de Formação Vocacional
EFA	Educação e Formação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IEFP	Instituto de Educação e Formação Profissional
LC	Linguagem e Comunicação
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
MTSS	Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

MV	Matemática para a Vida
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONG	Organização Não-Governamental
PNAEBA	Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
PRA	Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SIGO	Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

“A vida é reconhecida como um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, e cada vez mais se valorizam os saberes e as competências adquiridas à margem dos sistemas tradicionais”

(Pires, 2007:8)

Ao longo da vida, os indivíduos vão aprendendo, independentemente da pluralidade de contextos que percorrem, realizando aprendizagens variadas em cada um deles. Este facto permite aos indivíduos acumular saberes e competências fundamentais para conseguirem viver em sociedade.

Na atualidade, existe uma crescente necessidade dos adultos atualizarem os seus conhecimentos, validarem as suas experiências, reconhecerem os seus saberes e as suas competências. Só deste modo conseguem fazer face aos desafios da sociedade de hoje em dia. Vive-se numa época em constante mudança existindo cada vez mais uma maior competitividade.

A Educação e Formação de Adultos tem-se vindo a assumir como uma prioridade política, designando-se, nos dias de hoje, por Iniciativa Novas Oportunidades. Um dos processos mais generalizados neste âmbito, foi o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Este Processo é uma das modalidades formativas oferecidas pelos Centros Novas Oportunidades, que tem como papel essencial o reconhecimento, validação e certificação das competências resultantes da experiência que o adulto adquiriu ao longo da vida em diferentes contextos (pessoal, profissional, familiar e social).

Devido à relevância desta temática, considerou-se pertinente a realização de um Projeto de investigação científica decorrente da necessidade de avaliar os impactos pessoais, profissionais e sociais do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) no percurso de vida dos indivíduos. Este Projeto intitulou-se por “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo”, abrangendo um universo de 2969 indivíduos que, em toda a região Alentejo (no período 2000-2005), viram certificadas as suas competências e, em consequência, alterados os respetivos níveis de escolaridade.

A presente dissertação encontra-se inserida no Projeto “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo”. Este é promovido pelo Centro de Investigação em Educação

.....
e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP), apoiado pela Direcção Regional de Educação do Alentejo (instituição tutelada pelo Ministério da Educação), e financiado pelo Estado Português, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Este estudo, designado por “Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo: a avaliação dos impactos do Processo de RVCC em indivíduos residentes no Distrito de Évora (2000-2005)”, tem como objetivos:

i. Avaliar quais os impactos pessoais, profissionais, familiares e sociais provocados pela implementação do Processo de RVCC de nível básico, no período de 2000-2005, em indivíduos residentes no Distrito de Évora, que participaram no Processo, tendo certificado as suas competências e modificado os respetivos níveis de escolaridade;

ii. Analisar os eventuais percursos subsequentes que tenham sido concretizados por estes indivíduos, nos sistemas formais de educação e formação e a mobilidade profissional e social daí resultante, com a finalidade de averiguar se a Aprendizagem ao Longo da Vida é uma realidade bem conseguida pela população em estudo.

A motivação para a escolha deste tema relacionou-se com o aumento da oferta de Educação e Formação direccionada aos adultos, onde o reconhecimento, a validação e a certificação de competências foi e é fundamental. Por outro lado, as motivações pessoais/profissionais para a realização deste estudo prenderam-se com o facto de pretender alargar/estender as minhas aprendizagens sobre Educação e Formação de Adultos. Deste modo, sendo Licenciada em Educação de Infância, adquirir conhecimentos sobre a Educação nas outras etapas/idades da vida do ser humano.

Com esta dissertação, ambiciona-se analisar o Processo de RVCC e correlacioná-lo com algumas teorias concetuais existentes relacionadas com a educação e formação de adultos. Deste modo, assumiu-se a seguinte questão de partida: *“Como é que o Processo de RVCC, realizado pelos indivíduos residentes no Distrito de Évora no período de 2000-2005, influenciou os respetivos percursos de vida a nível pessoal, profissional, familiar e social?”*

Seguidamente, apresenta-se a estrutura deste trabalho que se desenvolve em duas partes distintas: o enquadramento teórico da investigação (divide-se em três capítulos) e o estudo empírico (constituído por dois capítulos).

O Capítulo I abrange a temática da Educação e Formação de Adultos, onde se apresenta, uma reflexão resultante da recolha bibliográfica realizada no âmbito da Educação Permanente, Educação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida.

.....
Procurou-se, também, enquadrar os conceitos de Educação formal, não formal e informal.

Ainda no primeiro capítulo, analisa-se o papel que alguns organismos internacionais e europeus desenvolveram em torno da Educação de Adultos. Salientam-se, na dimensão internacional, as conferências internacionais da UNESCO e o relatório Jacques Delors – “Um Tesouro a Descobrir”, enquanto, que na dimensão europeia, destaca-se o Livro Branco – “Ensinar e Aprender, Rumo a uma Sociedade Cognitiva”, o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida e o documento “Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade”. Conclui-se este capítulo, apresentando-se uma breve cronologia, desde o 25 de Abril de 1974 até à atualidade (Iniciativa Novas Oportunidades), das medidas mais relevantes da Educação de Adultos em Portugal.

O Capítulo II descreve o Processo de RVCC, procurando definir as suas funções e objetivos, desde os primeiros Centros de RVCC que surgiram em Portugal. Descreve-se o Referencial de Competências-Chave para o nível básico e os eixos de intervenção de um Processo de RVCC. Por fim, analisa-se a metodologia subjacente ao Processo de RVCC, nomeadamente o balanço de competências, a abordagem autobiográfica, as histórias de vida e o portefólio reflexivo de aprendizagem.

O Capítulo III apresenta, primeiramente, uma breve abordagem da Iniciativa Novas Oportunidades, que se desenvolve em torno de dois eixos de intervenção: o dos jovens e o dos adultos. Posteriormente, apresenta-se a evolução dos CRVCC até aos CNO. Por último, descreve-se as etapas de intervenção e a composição da equipa técnico-pedagógica dos CNO.

O Capítulo IV enquadra-se na segunda parte da presente investigação, onde se expõe o desenho metodológico do estudo empírico. Em primeiro lugar, apresenta-se o Projeto de Investigação “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo”, no qual se insere a elaboração do presente estudo. Posteriormente apresenta-se a forma como se efetuou a seleção da amostra, assim como uma análise do Questionário utilizado para recolher os dados necessários para a elaboração desta dissertação. De seguida, é descrito a forma como se procedeu à análise de dados.

No Capítulo V, é executada uma apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise estatística descritiva efetuada a cada uma das variáveis do inquérito por questionário.

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

Parte I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I- EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

“A pessoa educada sabe que nunca está completamente educada mas só o suficiente para querer estar mais”

(Savater, 1997:127)

Neste capítulo, pretende-se executar uma pequena abordagem à temática da Educação e Formação de Adultos (EFA), nomeadamente a sua origem e a sua evolução ao longo dos anos, fazendo-se uma análise partindo dos conceitos de Educação de Adultos, Educação Permanente e Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV).

Em relação às políticas e práticas associadas à Educação de Adultos, pretende-se apresentar, de modo conceptual, a evolução deste conceito e efetuar uma análise sobre esta realidade em Portugal, analisando-se a evolução ao longo dos anos. Dar-se-á maior ênfase ao período subsequente ao 25 de Abril até à Iniciativa Novas Oportunidades.

1.1. Da Educação Permanente à Educação e Formação de Adultos

A Educação é vista como um processo contínuo e permanente, pois o indivíduo está constantemente a aprender, uma vez que *“Aprender é uma capacidade inata ao ser humano. Quando nascemos, somos portadores de todos os mecanismos necessários para realizar aprendizagem ao longo da vida”* (Batista & Romão, 2008:351).

Se o conceito de Educação de Adultos nem sempre existiu, na literatura, já este processo confunde-se com a própria vida do indivíduo ao longo dos tempos. De acordo com Canário (2000:11) *“a educação de adultos, tal como a conhecemos hoje, é um fenómeno recente mas não constitui uma novidade”*. Na mesma linha, Alcoforado [2000, cit por Rico & Libório (2009:24)] menciona que a Educação de Adultos *“tem uma curta história mas um longo passado”*, pois desde tempos remotos que se desenvolvem ações ligadas com esta modalidade educativa, por exemplo: as adivinhas e os provérbios transmitida(o)s de geração em geração, assim como na Idade Média os monges copistas que construíam bibliotecas medievais e difundiram o seu conhecimento.

De acordo com Rico & Libório (2009:24), é com *“o surgimento da corrente filosófica iluminista (iluminismo), que a Educação de Adultos é fortemente impulsionada, através do ênfase colocado na razão em oposição a outras formas de conhecimento (religioso, senso-comum, etc...)”*. Desta forma, considera-se que o

.....
nascimento/impulso da Educação de Adultos ocorre devido às alterações causadas pelo Iluminismo, posteriormente, pela modernização industrial. Pretendia-se que a Educação fosse a chave para a modernização, existindo, na Europa, a crença de que a Educação iria construir uma sociedade moderna de cidadãos iluminados.

Já na época da Revolução Francesa (1792), Bertrand Schwartz [1988, *cit por Canário, (2000:11)*] menciona que Condorcet planeou a Educação Permanente, afirmando que *“a instrução deve estar presente em todas as idades e não há nenhuma em que seja inútil aprender”*. De facto, começou-se a pensar em EFA como uma estratégia baseada na alfabetização dos adultos, sendo esta das primeiras iniciativas relacionadas com a formação profissional (Rico & Libório, 2009:23).

De acordo com Canário (2000:11), a tradição da Educação de Adultos manteve-se mesmo após a revolução Francesa e consolidou-se depois da segunda guerra mundial, tendo *“como uma das suas bases fundamentais, iniciativas de base não estatal, nomeadamente de iniciativa popular (política, sindical e associativa)”*.

Santos Silva [1990, *cit por Canário (2000:12)*] menciona que, a partir do século XIX, a Educação de Adultos torna-se emergente, estando associada a dois tipos de processos sociais, nomeadamente o movimento operário, que esteve na base da educação popular, e o movimento relacionado com a escola, onde a educação se estendeu à população adulta.

A partir da segunda guerra mundial, regista-se um crescimento contínuo nas ofertas educativas e acontece uma *“explosão”* na Educação de Adultos, passando esta a estar destinada a todos os indivíduos, sem qualquer restrição de grupos sociais ou profissionais. [Avanzini [1996, *cit por Canário (2000:12)*]].

É importante referir que, no período seguinte à guerra, este progresso aconteceu de forma crescente, verificando-se, em simultâneo, um desenvolvimento nos sistemas escolares, que abrangeu todas as faixas etárias, como menciona Canário (2000:13) *“acompanhada por um processo de diferenciação interna e de complexificação do próprio campo da educação de adultos, cuja marca mais relevante passa a ser, progressivamente, a da sua heterogeneidade”*.

De acordo com Canário (2000:13), este processo passou por três planos:

- i. o plano das práticas educativas (finalidades);
- ii. o plano a nível da diversidade de instituições implicadas no processo de Educação de Adultos;

iii. e o plano a nível da diversidade do educador ou formador de adultos.

É neste sentido que se continua a intervir, criando as ferramentas e encontrando as estratégias necessárias para corresponder a estes três planos.

Neste âmbito, a Educação de Adultos tem vindo a ser assumida através de iniciativas de organizações internacionais como a UNESCO, que, através das Conferências Internacionais (CONFITEAS), pretendem definir novas políticas e práticas e novos objetivos relacionados com esta temática. No ponto 1.2, é apresentada a evolução deste conceito a nível europeu e internacional, explicando, de forma geral, qual a importância de cada uma das Conferências Internacionais desenvolvidas pela UNESCO, assim como dos documentos a nível europeu.

De acordo com Canário (2000), a partir da década de 50, a relevância política da Educação de Adultos estava centrada na Europa, que se encontrava devastada pela guerra. Tendo em conta o desenvolvimento económico, a nível global, houve preocupações para fazer face à pobreza e à alfabetização dos países do Terceiro Mundo. Bhola [1989, cit por Canário, (2000:13)] refere que *“a partir deste momento, o desenvolvimento passará a estar no centro da ideologia da educação de adultos no Terceiro Mundo”*.

No seguimento da Conferência Internacional que se realizou em Montréal, em 1960, a Educação de Adultos tornou-se o caminho para o processo de desenvolvimento dos indivíduos, quer enquanto seres individuais, quer enquanto cidadãos, evidenciando o desenvolvimento das sociedades.

Segundo Imaginário (2007:5), a Educação de Adultos passa a ser a *“segunda [ou mais raramente primeira] oportunidade”* de muitos indivíduos, sendo que esta oportunidade é oferecida pelos sistemas educativos, a todos os indivíduos que por diversos motivos, não concluíram a educação básica. Em Portugal, a modalidade regular mais antiga foi o Ensino Recorrente. De acordo com o Decreto-Lei nº 74/91, de 9 de fevereiro, o Ensino Recorrente era entendido como:

Uma segunda oportunidade de educação para os que dela não usufruíram em idade própria ou abandonaram precocemente ao sistema regular de ensino. Constitui uma modalidade especial de educação escolar, considerada prioritária face à situação educativa da população adulta portuguesa e às exigências da sociedade contemporânea.

Após a década de 60, o processo de escolarização acolheu novas preocupações. Segundo Bourdieu e Passeron [1964, *cit* por Cabrito (2008:97)] o mesmo “*não nivela as diferenças existentes entre os indivíduos, no campo da riqueza ou da cultura, vindo mesmo a reproduzi-las e a aumentar as assimetrias sociais existentes*”. Desta forma, despoletou-se a necessidade de repensar muitos dos dogmas instalados.

De modo a combater esta crise e partindo de projetos inovadores, estudos sistemáticos e políticas públicas, surgiu, na década de setenta do século XX, um novo conceito: a Educação Permanente, que tinha como objetivo ir contra os referenciais existentes (Alcoforado & Ferreira, 2011:10). Em 1969, a distinção entre Educação de Adultos e Educação Permanente passa a ser alvo de discussão, publicada no artigo “*o Significado da Educação Permanente*” de Paul Legrand. Em 1970, volta a publicar outra obra denominada por “*Introdução à Educação Permanente*”.

De acordo com Alcoforado & Vieira (2007:182), “*a educação de pessoas adultas deverá ser o momento de uma educação permanente à roda da vida, mas sempre destinada a mudar e a impregnar de sentido o nosso quotidiano*”. Esta definição remete para o facto de todos os contextos e todos os momentos serem de aprendizagem. Assim sendo, a relação entre a Educação Permanente e a Educação de Adultos implicou algumas mudanças na organização dos sistemas educativos, já que se pretende promover o desenvolvimento de todas as oportunidades de formação, em todos os contextos de aprendizagem, quer sejam dentro ou fora do sistema educativo, respondendo às necessidades da sociedade atual.

Segundo o Livro Branco da Comissão das Comunidades Europeias [1995, *cit* por Osorio (2005:53-54)], estas mudanças dizem respeito a três aspectos em concreto, nomeadamente:

- i. a possibilidade de todos os indivíduos terem acesso à educação, podendo progredir nos níveis de ensino;
- ii. a organização curricular bem estruturada onde o adulto pode elaborar o seu próprio plano de formação tendo em conta os seus interesses e ritmo;
- iii. e por fim, os espaços educativos que passam a ser os mais variados, deixando a escola de ser o único local de aprendizagem.

1.1.1.As Diferentes Abordagens: Educação Permanente, Educação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da vida

A Educação Permanente é uma velha ideia bem radicada na sabedoria popular do aprender até morrer e já expressa por muitos filósofos da Antiguidade. Hoje reelaborada, em função de um novo princípio inspirador, a sua ‘exaltação’ é uma das constantes das novas políticas de educação.

[Nogueira (1996, cit por Rico & Libório, 2009:37)]

1.1.1.1. A Educação Permanente

Cavaco (2002:19) refere que a educação permanente deve ser encarada como uma educação ao longo da vida, que é proporcionada pelas instituições formais mas também pela comunidade e que se traduz “*nas aprendizagens que devem ocorrer ao longo da vida dos indivíduos, e em todos os momentos dessa vida*” (Rico & Libório, 2009:25).

Assim sendo, a educação permanente é extensiva ao longo da vida dos indivíduos “*construindo-se na conjugação dinâmica de duas vertentes: uma temporal, que nos remete para o quadro de uma aprendizagem ao longo da vida e outra espacial, que nos situa numa dimensão de aprendizagem em todas as situações da vida*” (Alcoforado, 2001:68). Carneiro [2001:94, cit por Serra & Carrajola (2008:227)] acrescenta que o ser humano deve transformar todos os espaços e tempos em “*oportunidades significantes na construção de harmonia e de sabedoria*” contribuindo para o alargamento das suas aprendizagens. Desta forma, “*todos os tempos e espaços de vida eram educativos*” (Alcoforado & Ferreira, 2011:10).

Ao longo das últimas décadas tem-se vindo a sedimentar a necessidade de encontrar os instrumentos legais e as metodologias mais adequadas que nos permitam valorizar socialmente todos os saberes e competências adquiridas nos diversos espaços e tempos das nossas vidas profissionais (Moura & Alcoforado, 2011:89).

Desta forma, evidencia-se que, atualmente, existe, na nossa sociedade, uma necessidade de qualificar as competências dos indivíduos, uma vez que o mercado de trabalho está cada vez mais rigoroso, pois, “*para um emprego com a mesma*

.....
qualificação exige-se um nível de escolaridade muito superior do que há vinte anos” (Pires, 2005:244).

1.1.1.2. A Educação de Adultos

Em relação ao conceito de Educação de Adultos, este é difícil de definir, uma vez que *“apresenta-se polissémico, pois compreende um conjunto de modalidades e situações educativas muito amplas e distintas”* (Cavaco, 2002:17). Para a UNESCO (1997:19), este conceito é vasto e complexo. Desta forma, compreendendo-o como um *“processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas «adultas» pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade”*.

Segundo Osorio (2005), o termo Educação de Adultos, surge em 1919 num relatório apresentado ao Ministério da Reconstrução, por Lloyd George. Contudo, este conceito, só assume mais importância em 1960 na Conferência Mundial em Montréal.

De acordo com Dominicé [1988:138, cit por Cavaco (2002:13)], *“a formação de adultos não pertence a ninguém senão a ele próprio”*, uma vez que o adulto é autónomo, é ele que toma as decisões sobre a sua própria vida, sendo pertinente que se relacione com os outros, desenvolvendo competências a nível relacional. Assim, *“A educação de adultos é entendida no seu sentido mais amplo, como sendo a totalidade dos processos formativos que estão presentes ao longo da vida”* (Cavaco, 2003:127). Desta forma, abrange a *“alfabetização, o ensino recorrente, a formação profissional, a educação extra escolar, ou seja, todas as modalidades educativas, quer sejam formais, não formais ou informais”* (Cavaco, 2002:17-18).

É nos diferentes contextos (formais, não formais e informais) que as pessoas aperfeiçoam as suas competências e aumentam os seus conhecimentos, preparando-se para as suas próprias necessidades e interesses e para as necessidades da sociedade atual. De acordo com Alcoforado & Vieira (2007:176), a Educação de pessoas adultas é *“entendida como elemento transformador das práticas quotidianas e como mecanismo de mudança social”*. Desta forma, é através da EFA, que os indivíduos *“desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas competências técnicas e profissionais ou lhes dão uma nova orientação”* (Alcoforado, 2001:68).

A Educação de Adultos não abrange apenas um escalão etário. Abrange também os jovens/adultos e os idosos. Desta forma, destaca-se a importância da generalização da

.....
educação a todos os cidadãos, o que permite que essas pessoas encontrem oportunidades para aprender, assim como a desenvolverem as suas trajetórias de vida.

Uma das finalidades principais da Educação de Adultos é a promoção das competências que facilitem a inserção no mercado de trabalho. Deste modo, considera-se que a educação de adultos funciona como um instrumento na política ativa de emprego, dando importância às aprendizagens desenvolvidas ao longo da vida. Nesta linha, Alcoforado & Ferreira (2011:10) referem que a Educação de Adultos é *“utilizada em práticas formativas de promoção de empregabilidade, esperando-se que providenciasse os recursos necessários ao sucesso, na escala progressiva de competição entre as pessoas pelo êxito dos seus projectos pessoais e profissionais.”*

Para Gama *et al.* (2011:103), as práticas de Educação e Formação ao Longo da Vida são *“vectores indispensáveis à promoção da adaptabilidade, ao desenvolvimento pessoal e profissional, tornando o cidadão um participante ativo face aos actuais mecanismos globalizantes que tanto caracterizam as actuais sociedades”*. Assim, ao frequentarem atividades relacionadas com a Educação e Formação de Adultos, seja através do Processo de RVCC ou de outras ofertas formativas, os adultos estão a investir na sua própria carreira, tornando-se cada vez mais ambiciosos, mais competitivos e mais capazes de enfrentarem os desafios da sociedade atual. O que contribui para o desenvolvimento da própria sociedade, uma vez que se estão a formar adultos com mais competências e capacidades. Pode-se considerar que as políticas de Educação de Adultos pretendem ser uma educação integrada, tendo em conta diversas dimensões (social, cultural e cívica) tornando todos os cidadãos como agentes da mudança social de forma a contribuírem para o desenvolvimento da sociedade.

Dada a complexidade deste conceito e desta problemática, a Educação de Adultos foi alvo de reflexão por vários organismos internacionais e nacionais. Reflexões essas que serão apresentadas no ponto 1.2 do presente estudo.

1.1.1.3. A Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)

O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), desde há alguns anos, tem sido tema de debate, tendo-se verificando que a sua origem não é recente. É num *“quadro de predomínio conceptual da aprendizagem com incidência mais individualista, fragmentada e instrumental de defesa de um papel mínimo do estado e de um apelo progressivo ao mercado que surge a nova proposta de aprendizagem ao longo da Vida”* [Jarvis, 2001; Lima, 2003, cit por Alcoforado & Ferreira (2011:11)].

O Conselho da Europa, a UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), criaram os três principais textos em torno deste conceito. Nestes, pretendia-se o alargamento do ensino pós-obrigatório e uma mudança da organização do sistema de ensino, de modo a que o mesmo se estenda a todos os momentos da vida.

O Conselho da Europa (1970:9) introduz o conceito de Educação Permanente, que era encarado como um *“conceito fundamentalmente novo e abrangente (...) um padrão de educação global capaz de fazer face ao rápido crescimento das necessidades individuais cada vez mais diversificadas de jovens e adultos, no âmbito da educação da nova sociedade europeia”*.

Em 1972, foi a vez da UNESCO publicar um relatório, intitulado por “Aprender a Ser”, sendo presidido por Edgar Faure. No ano seguinte, a OCDE publica o documento denominado “Educação Recorrente: Uma Estratégia para a Aprendizagem ao Longo da Vida”. Apesar de existirem algumas diferenças nos documentos, em todos residia a opinião de que a educação inicial deveria ter uma continuação para outras oportunidades de aprendizagem.

Anos mais tarde, o Livro Branco sobre a Educação e a Formação *“Ensinar e Aprender, Rumo a uma Sociedade Cognitiva”* publicado pela Comunidade Económica Europeia (CEE) em 1995, o relatório de Jacques Delors, de 1996 intitulado *“Educação: um tesouro a descobrir”* e o Memorando sobre a *“Aprendizagem ao Longo da Vida”*, publicado em 2000 pela Comissão das Comunidades Europeias (CCE), foram outros documentos que deram o seu contributo no debate desta temática.

Neste sentido, Delors *et al.* (1996:89) referem que a aprendizagem é muito mais do que a educação básica:

Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.

Neste contexto, a Aprendizagem ao Longo da Vida é, segundo a Comissão das Comunidades Europeias (2001:41), *“toda a actividade da aprendizagem ao longo da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as qualificações e as competências*

.....
numa perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego". Gama *et al.* (2001:101) referem que a ALV *"emerge como consequência das sociedades do conhecimento cujas nuances se fazem sentir ao nível das mais diversas economias e sociedades"*. Deste modo, tendo em conta a sociedade moderna e os desafios em que a mesma coloca os indivíduos, *"O princípio da aprendizagem ao longo da vida tem uma visão do conjunto da oferta e da procura em matéria de oportunidades de aprendizagem. Valoriza os conhecimentos e as competências adquiridas em todas as esferas da vida moderna"* (CCE, 2001: 8). Bravo Nico (2008:1) refere mesmo que:

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

Deste modo, aprender ao longo da vida acontece através de um encontro com as novas formas de aprender, onde os indivíduos desenvolvem todas as competências necessárias nos mais variados contextos.

A abordagem de ALV vem tornar o conceito mais extensível, pois aprende-se durante toda a vida. Segundo Batista & Romão (2008:351) *"À medida que aprendemos, transformamo-nos e tornamo-nos mais aptos para continuar a aprender"*, quase como um ciclo vicioso, em que a aprendizagem é geradora de mais aprendizagem. Contudo, para que este processo contínuo se desenvolva, pressupõem-se que o indivíduo seja autónomo e esteja motivado para *aprender a aprender* (Inácio & Salema, 2011:164).

Segundo Delors *et al.* (1996:106) *"A educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir"*, pois, de acordo com Cavaco (2002:14), até mesmo *"as pessoas não escolarizadas possuem um conjunto de conhecimentos que foram adquiridos ao longo da sua vida e que lhes permitiram fazer face aos desafios e exigências familiares, profissionais e sociais"*. Campos [1993:5, cit por Amorim (2006:25)] menciona que ao longo da vida, os indivíduos *"vivenciam um conjunto de acontecimentos — biológicos, psicológicos, sociais, culturais ou históricos — que exigem 'reorganizações pessoais e relacionais mais ou menos profundas'"*. Foram esses acontecimentos, decorrentes do dia-a-dia de cada indivíduo, que fizeram

.....
desenvolver, em cada pessoa, competências e saberes que permitiram a inserção no contexto familiar, social e profissional (Cavaco, 2003:126).

Assim, a ALV abarca toda a população, atingindo todas as faixas etárias e todas as categoriais sociais. Desta forma, todos os indivíduos aprendem em qualquer momento da vida, assim como em qualquer local, independentemente da idade, do nível de escolaridade ou da situação profissional. São desenvolvidos novos conhecimentos, aptidões e competências, aprendendo-se ao longo da vida, desde o nascimento até à morte.

Na sequência desta reflexão e de acordo com Lurdes Nico (2011:37), o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional¹ (CEDEFOP), em 2001, veio reforçar “*a necessidade de promover uma maior articulação entre todas as dimensões e contextos de aprendizagem, assumindo-se o contributo de todas elas para a consolidação de uma verdadeira aprendizagem ao longo da vida*”.

1.1.2. Os diferentes contextos de aprendizagem: formal, não formal e informal

Vários autores constataam que a aprendizagem realiza-se em diversos contextos, Ribeiro (2008:272) refere que “*As aprendizagens não acontecem só dentro da escola mas também fora do contexto escolar, pois aprende-se em qualquer altura e momento, o que é preciso é existir predisposição para aprender*”. Para Bravo Nico (2008:1) “*aprender não é um comportamento exclusivo dos ambientes escolares*”. Já Pinto (2006:19) refere que:

A necessidade de formação permanente - ao longo da vida - mostrou-nos que o desenvolvimento de competências variadas pode ser conseguido através de aprendizagem em contextos quer formais, quer não-formais ou informais, sendo essa aprendizagem mais eficiente porventura nuns do que noutros.

Deste modo, a aprendizagem é vista como um processo que não é privativo dos sistemas educativos formais, ou seja, complementa-se com as vivências ocorridas nos contextos não formais e informais de aprendizagem.

A **aprendizagem formal** é a que ocorre em instituições de ensino e formação, associamos comumente a escolas, universidades, baseadas na figura de professor e

¹ CEDEFOP é uma agência europeia criada em 1975 com a finalidade de promover e desenvolver a educação e formação profissional na União Europeia

.....
aluno, o que confere diplomas e qualificações reconhecidas (CCE, 2000:9). Para Imaginário (2007:4) a **aprendizagem formal** basea-se num processo em que “os indivíduos gradualmente internalizam unidades (conceitos, categorias, padrões de comportamento ou modelos) cada vez mais complexos e abstratos, quaisquer que sejam os seus conteúdos. É intencional e sistemática, intregando-se por isso, no sistema de educação e formação”.

Quanto à **aprendizagem não formal**, Correia & Cabete [2002:45-46, cit por Lurdes Nico, 2011:17) identificam-na como sendo “ a única forma de aprendizagem da maioria dos adultos”. A **aprendizagem não formal** acontece simultaneamente com as aprendizagens que ocorrem no sistema de ensino e formação, mas não garante necessariamente certificados formais. Este tipo de aprendizagem pode acontecer no emprego, em atividades de grupos ou organizações da sociedade civil (CCE, 2000: 9). Gama *et al.* (2011:125) mencionam isso mesmo, referindo que este tipo de aprendizagem “é decorrente de ações externas aos sistemas formais como sejam os adquiridos no mundo laboral, participação associativa e comunitária entre outras e podem ou não conduzir à certificação”. Desta forma, “A instituição escola formal deixa de ser considerada um local privilegiado de aprendizagem, para passar a ser um dos locais de aprendizagem” (Nico, 2011:60), ou seja, a escola formal deixa de ser o único local onde se aprende. Contudo, segundo Lurdes Nico (2011:42), “Continuar a aprender dependerá do que cada indivíduo fizer do seu próprio percurso mas também do reconhecimento formal daquilo que se adquiriu ao longo da vida, por via não formal”.

Pinto (2006:16) identifica este contexto de aprendizagem como uma “uma dimensão fundamental do processo de aprendizagem ao longo da vida”, sendo possível, em Portugal, encontrar um interminável número de ações educativas relacionadas com a educação não formal, ações essas que se realizam por organizações da sociedade e se manifestam através de variadas formas, como é o caso de workshops e seminários.

Relativamente à **aprendizagem informal**, Cavaco (2002:17) refere que a mesma “apresenta-se como a única modalidade educativa que contribuiu para a formação de adultos não escolarizados”. A mesma autora refere que esta é “ uma modalidade educativa não organizada, que pode ser intencional ou não, e que se designa de educativa em consequências dos seus efeitos na alteração dos conhecimentos, comportamentos e atitudes dos indivíduos” (Cavaco, 2002:18). De acordo com a Comissão das Comunidades Europeia (2000:9), a **aprendizagem**

.....
informal “*é um acompanhamento natural da vida quotidiana*”, pode não ser necessariamente intencional, podendo não ser reconhecida pelo próprio indivíduo como acréscimo dos seus conhecimentos e capacidades.

Sabe-se que “*A Educação informal é uma modalidade educativa que está presente desde que existe o Homem, assim como a aquisição de saberes por via experiencial*” (Cavaco, 2002:27). Barkatoolah [1989:49, cit por Cavaco (2002:27)] menciona que “*a origem da aprendizagem experimental remonta aos homens das cavernas, que aprendiam pelo processo de tentativa/erro, como forma de sobrevivência*”. Imaginário (2007:1) refere que para a população garantir a sua substância, utilizavam os seus saberes que eram frutos das experiências realizadas através de aprendizagens informais.

Segundo a CCE [2000, cit por Bravo Nico (2008:211)] “*A aprendizagem adquirida, em diferentes ambientes, surge como uma mais valia, reconhecendo-se que se pode aprender em diferentes contextos, valorizando-se, pela primeira vez, numa perspectiva de certificar as aprendizagens realizadas em contextos não formais e informais. Para Imaginário (2007:1-2) as aprendizagens informais “realizam-se fora da escola num espaço e num tempo concentrado” e também acontecem “no próprio trabalho, nas fábricas ou nas lojas e armazéns*”.

A Educação formal, por si só, não é suficiente para a aprendizagem dos indivíduos. É necessário que haja uma articulação e complementariedade entre as três modalidades pelas quais se obtém aprendizagem. Nesta linha, Cavaco (2003:130) refere que:

Entende-se a educação numa perspectiva global, em que as três modalidades, educação formal, não formal, e informal se apresentam como complementares entre si. Ou seja, nenhuma, por si só consegue responder às necessidades formativas dos indivíduos.

Para conseguir organizar a formação “*é preciso deixar de considerar as diferentes formas de ensino e aprendizagem como independentes umas das outras e, de alguma maneira, sobrepostas ou concorrentes entre si, e procurar, pelo contrário, valorizar a complementariedade dos espaços e tempos da educação moderna*” (Delors et al., 1996:104). Neste contexto, “*A Educação não-formal é vista como complementar - e*

.....
não contraditória ou alternativa - ao sistema de educação formal e deve, pois, ser desenvolvida em articulação permanente quer com a educação formal, quer com a educação informal” (Pinto, 2006:18-19).

Mesmo não tendo consciência do processo que faz, o indivíduo é abrangido por estas três modalidades de aprendizagem:

- i. se frequenta o sistema de ensino, passa pela aprendizagem formal;
- ii. se participa em ações de formação e atividade de desporto e lazer, desenvolve aprendizagens não formais;
- iii. e por fim, ao relacionar-se com as outras pessoas no seu dia-a-dia, seja com a própria família ou amigos realiza aprendizagens informais.

Valorizar todas as modalidades de aprendizagem é uma mais valia, já que todo o indivíduo está envolvido neste processo, aprendendo ao longo da vida.

1.2. Perspectivas Internacionais e Europeias sobre Educação de Adultos

1.2.1. Perspectivas Internacionais

1.2.1.1. Conferências Internacionais da UNESCO- CONFITEAS

As mudanças políticas e sociais, o desenvolvimento e a consolidação dos sistemas de ensino, foram acontecendo desde os finais do século XVIII até meados do século XX, tendo a Educação de Adultos adquirido relevância.

Após a segunda guerra mundial e de modo a fazer face às preocupações e mudanças sociais ocorridas em alguns países, surgiu a UNESCO (Agência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) com o objetivo de contribuir para a paz, desenvolvimento humano e segurança no mundo. Desde 1945, data em que foi instituída a UNESCO, que esta desenvolveu um papel crucial na alfabetização e na educação elementar dos Adultos (Lurdes Nico, 2011:34).

A UNESCO promoveu a projeção e a visibilidade estratégica de políticas nacionais e internacionais sobre Educação de Adultos, ao dinamizar as seguintes Conferências Internacionais:

Tabela 1- Conferências Internacionais sobre a Educação de Adultos

Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos (CONFINTEAS)		
Designação	Local	Ano
I CONFINTEA	Elseneur (Dinamarca)	1949
II CONFINTEA	Montréal (Canadá)	1960
III CONFINTEA	Tóquio (Japão)	1972
IV CONFINTEA	Paris (França)	1985
V CONFINTEA	Hamburgo (Alemanha)	1997
IV CONFINTEA	Belém do Pará (Brasil)	2009

Fonte: Lurdes Nico (2011:34)

Como se verifica na Tabela 1, estas Conferências realizam-se a cada 12 ou 13 anos, desde o final dos anos 40 e intitulam-se por CONFINTEAS- Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos. A própria UNESCO (2010:12) refere que:

O papel fundamental da educação de adultos no desenvolvimento da sociedade é reconhecido há muito tempo. Desde a primeira Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), em 1949, os Estados-Membros da UNESCO têm se dedicado a garantir que os adultos possam exercer o direito fundamental à educação.

Teve lugar em Elseneur, na Dinamarca, em 1949, a primeira Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que contou com a presença de 106 delegados, 21 organizações e 27 países. Segundo Canário (2000:12), esta conferência ilustrou por um lado a progressiva expansão da Educação de Adultos e por outro lado, o papel desempenhado pelos “*organismos internacionais saídos do pós guerra*”. Neste estádio, a Educação de Adultos era encarada como um conceito ainda pouco definido e confuso. Contudo, concluiu-se, que o nível de alfabetização da população mundial era reduzido, tendo surgido a necessidade de formar os adultos a nível da Educação básica.

A II Conferência Internacional de Educação de Adultos marcou uma viragem neste processo. Realizou-se em Montréal (Canadá), em 1960, onde participaram 51 Estados-membros e 46 Organizações Não Governamentais (ONGs). A Educação de Adultos foi assinalada como tendo um papel relevante “*nos processos de*

.....
desenvolvimento económico, quer no plano nacional, quer no plano internacional”
(Canário, 2000:12-13).

Realizou-se em Tóquio (Japão), em 1972, a III CONFINTEA, contando com 86 estados participantes e várias organizações a nível internacional (Lurdes Nico, 2011:34). Foi defendida uma moderna concepção de Educação de Adultos que, de acordo com Silvestre [2003:90, cit por Lurdes Nico (2011:36)], *“assentará numa metodologia específica para esta vertente educativa/formativa que partirá, (...) das suas características, diversidades, experiências de vida”*. Nesta Conferência *“aprofundam-se as actividades de educação permanente e questiona-se o intuito económico inerente a essa formação, relevando-se o aspecto social, individual e cultural da educação permanente”* (Ferreira, 2010:10). Ainda na presente Conferência, é introduzido o conceito de Educação Permanente, segundo a UNESCO [1972 cit por Cavaco (2008:49)], como sendo *“o conjunto de meios e métodos que permitem dar a todos a possibilidade de compreender o mundo em evolução e de estar em condições de poder participar na sua transformação e no progresso universal”*.

Em 1976, realiza-se a XIX Conferência Geral das Nações Unidas, em Naibori, que veio uniformizar a relação existente entre Educação de Adultos e Educação de Jovens. De acordo com Lurdes Nico (2011:35), a UNESCO aprova o documento *“Recomendações sobre o desenvolvimento da Educação de Adultos”*.

Dias [1982:10, cit por Bravo Nico (2011:12)] acrescenta que a educação de jovens deve ser encaminhada para a Educação Permanente *“tendo em conta a experiência adquirida no âmbito da educação de adultos, e tendo em vista preparar os jovens, qualquer que seja a sua origem social, para beneficiarem da educação de adultos ou contribuírem para ela”*.

Partindo da XIX Conferência Geral das Nações Unidas, e de acordo Dias [1982, cit por Lurdes Nico (2011:35)], a Educação de Adultos é enunciada como:

A totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e nas universidades e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento

na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural, equilibrado e independente.

A IV CONFINTEA aconteceu em 1985, teve lugar em Paris e contou com “*mais de 8 centenas de participantes oriundos de 122 Estados membros da UNESCO. Portugal participou, pela primeira vez*” (Lurdes Nico, 2011:36). Neste estádio, foi vincada “*a necessidade de fortalecer as ligações entre a educação formal e não formal, para que assim se possam dar as condições necessárias e estimular a participação dos cidadãos*” (Lurdes Nico, 2011:36).

A vertente economicista esteve presente em Paris e foi criticada por alguns autores. Foi o caso de Canário (2000:93) que refere que “*a educação e a formação ao serviço da trilogia da produtividade, da competitividade e do crescimento, aparece, finalmente como uma proposta muito pouco pertinente e realista face aos problemas com que nos defrontamos [...] já que a formação não cria empregos*”. Lurdes Nico (2011:36) menciona que a Educação de Adultos surge “*como um contributo para as comunidades e para as pessoas*”. Contudo, na década de 80, esta “*assentava sobretudo em fins económicos*”. De acordo com Delors *et al.* (1996: 85), “*A educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente económico, mas enquanto fim último do desenvolvimento*”.

Destaca-se, entretanto, o surgimento do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), Silvestre [2003, *cit por* Lurdes Nico (2011:36)] considera que é partir desta data “*que o conceito de Educação/Educação Permanente começa a perder a sua originalidade e a diluir-se, começando a ser confundido mais com o conceito de educação ao longo da vida (ALV)*”.

Em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que se realizou em Jontien, na Tailândia, a educação e formação comunitária ganharam mais importância, visto que esta era uma preocupação atual (Lurdes Nico, 2011:36). A Declaração de Jontien da UNESCO [1990, *cit por* Ferreira (2010:13)] “*exprime o desejo de tornar global a educação, sem limitações étnicas, de género ou religião, como condição essencial ao desenvolvimento social de qualquer país*”.

Na V Conferência Internacional organizada pela UNESCO, em Hamburgo, em 1997, Ferreira (2010: 13) refere que “*passa a distinguir-se a formação formal (escolar),*

.....
não formal e informal na sociedade multicultural, começando a reforçar-se a universalidade do direito à educação e à formação como essencial ao desenvolvimento económico, social, cultural e pessoal". Vieira (2007:19) refere ainda que:

A V CONFITEA representou um marco significativo, não apenas pela sua representatividade, mas pela reafirmação de compromissos formais com o desenvolvimento da educação de adultos. Diversamente das conferências anteriores foram firmados compromissos numa agenda para o futuro, elaborando-se uma estratégia de ação. A Declaração de Hamburgo aprovada na V CONFITEA, afirma que cabe à EJA suscitar a autonomia e o sentido de responsabilidade nos indivíduos e comunidades para que sejam capazes de lidar com as mudanças socioeconómicas e culturais ocorridas na contemporaneidade.

Na Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro da UNESCO (1997:55), surge uma nova concepção de Educação de Adultos, *“a qual é, a um tempo, holística, para cobrir todos os aspectos da vida, e multissetorial, para englobar todos os domínios da atividade cultural, social e económica”*. Desta forma, a Educação de Adultos passa a ser encarada como um processo fundamental. Na Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro da UNESCO (1997:19), *“a educação de adultos, dentro deste contexto, torna-se mais do que um direito: é a chave para o século XXI”*.

Ao analisar os documentos da UNESCO, ao longo das Conferências, é evidente que assistimos a um crescimento sobre o sentido e significado da Educação de Adultos, realçando, os conceitos de Educação Permanente, Educação e Formação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida.

1.2.1.2. Relatório “ Educação: Um Tesouro a Descobrir”- Jacques Delors

Coordenado por Jacques Delors, foi publicado, em 1996, um relatório da UNESCO intitulado *“Educação: Um Tesouro a Descobrir”*, na sequência do trabalho da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

O presente relatório veio defender que a aprendizagem acontece em todos os locais, assim como em todas as idades. Não deve o indivíduo limitar-se a um espaço e a um tempo para aprender. Deve sim, estar sempre disponível para o fazer.

Delors (1996:19) afirma que *“O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI”*, a mesma ideia que é

.....
afirmada posteriormente na Declaração de Hamburgo e na Agenda para o Futuro.

Assim, este documento:

Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender (Delors, 1996:19).

É defendido que a Educação deve-se organizar em quatro distintos pilares, nomeadamente: **“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” (Delors et al., 1996: 90).

Devido a este *continuum* educativo existente deste o nascimento até à morte, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI entendeu utilizar a expressão *“educação ao longo de toda a vida”* (Delors et al., 1996:104).

1.2.2.Perspectivas Europeias

1.2.2.1. “Livro Branco da Educação e Formação – rumo à sociedade cognitiva”

O Documento da Comissão Europeia denominado por “Livro Branco da Educação e Formação – rumo à sociedade cognitiva”, surge em 1995. Nesse documento, foram apresentadas propostas para a implementação de medidas de formação de adultos no território europeu, tendo como objetivo atingir todos os contextos: formal, não formal e informal (Ferreira, 2010: 12). Tal como é mencionado pela Comissão das Comunidades Europeias (1995:7), *“O objecto do presente Livro Branco consiste em traçar o caminho para essa sociedade nova, identificando as linhas de acção abertas à União Europeia, nos domínios da educação e da formação”*.

Pretende-se promover a cidadania, através de uma aprendizagem ao longo da vida. No documento, destaca-se o acesso à cultura, assim como o desenvolvimento do

.....
indivíduo enquanto pessoa (na sua vertente pessoal e social) e das suas competências profissionais.

Tendo em vista o futuro, a educação e a formação ganham especial importância, sendo encaradas como os *“vectores de identificação, integração, promoção social e realização pessoal. É através da educação e da formação, adquiridas no sistema educativo institucional, na empresa, ou de modo mais informal, que os indivíduos poderão assegurar o seu futuro e a sua realização”* (CCE, 1995: 6).

Para fazer face às mudanças da sociedade, nomeadamente a nível das tecnologias da informação e das inovações científicas, foram identificados, no presente documento, três choques motores *“que transformam de modo profundo e duradouro o contexto da actividade económica e o funcionamento das nossas sociedades”* (CCE, 1995:9).

De acordo com a CCE (1995: 9-12) os três choques motores são os seguintes:

i. Choque do Advento da Sociedade da Informação

A Sociedade de Informação cria novas ferramentas que facilitam a troca de informação entre vários intervenientes, como é o caso da Internet. Ao mesmo tempo desenvolvem uma relevância em atividade de produção, educação e formação.

ii. Choque da Mundialização

Evidência-se por uma livre circulação sem precedentes dos capitais, dos bens e dos serviços. Devendo a intervenção acontecer a nível Europeu.

iii. Choque da Civilização Científica e Técnica

O desenvolvimento a nível científico e técnico manifestou-se de forma apressada. Através da ciência, as indústrias adquirem inovação nos seus produtos, ao mesmo tempo que os equipamentos adquirem mais tecnologia, conseguida através do desenvolvimento científico.

Pretende-se com a implementação dos três choques motores a criação de uma Sociedade Cognitiva com o intuito de *“reduzir a discrepância entre estes grupos, permitindo ao mesmo tempo o progresso e o desenvolvimento do conjunto dos recursos humanos no seu conjunto”* (CCE, 1995:13). Contudo, o rumo à Sociedade Cognitiva

.....
está condicionada por duas respostas às implicações já mencionadas, nomeadamente, a cultura geral e a aptidão para o emprego e a atividade.

De acordo com a CCE (1995:13-14), o primeiro factor de adaptação à evolução da economia e do emprego, centra-se no desenvolvimento da cultura geral, ou seja na “*capacidade para captar o significado das coisas, compreender e formular juízos*”, existindo uma maior articulação entre a produção e a educação.

A segunda resposta está relacionada com o desenvolvimento da aptidão para o emprego e a atividade, o que consiste em saber como se devem “*fazer funcionar as alavancas da educação e da formação para colocar os países europeus num processo de criação de empregos e actividades, tendo largamente em conta a mundialização da economia e o aparecimento das novas tecnologias*” (CCE, 1995:16).

Destaca-se a importância de adquirir conhecimento nos mais diversos espaços, quer seja no seio familiar, no contexto laboral ou social, deve-se desenvolver aptidões para se viver em sociedade e para o emprego. De acordo com a Comissão das Comunidades Europeias (1995:18)

a aptidão de um indivíduo para o emprego, a sua autonomia, a sua capacidade de adaptação dependem do modo como puder combinar e fazer evoluir estes diferentes conhecimentos. Neste aspeto, o indivíduo torna-se o agente e principal construtor da sua qualificação: está apto a combinar as competências transmitidas pelas instituições formais e as competências adquiridas através da sua prática profissional e das suas iniciativas pessoais em matéria de formação.

Considera-se que esta é a principal diferença entre o aprendiz na infância e na idade adulta, pois, tal como foi referido por Patrício [1982:58 cit por Lurdes Nico (2011:19)],

A educação exerce-se, como que automaticamente, durante toda a vida, só com a diferença de que, na idade adulta, o homem confia a si mesmo a missão do seu próprio educador, ao passo que, na idade infantil, precisa de um guia, que é conjuntamente a família e o mestre.

Ainda neste documento, a CCE (1995:35-53), menciona os seguintes objetivos:

- i. Fomentar a aquisição de novos conhecimentos: pretende-se aumentar o nível de conhecimentos e as capacidades dos indivíduos;
- ii. Aproximar a escola da empresa: ambiciona-se aumentar a relação de proximidade entre a escola e o local de trabalho, uma vez que são locais de aprendizagem complementares, reforçando a igualdade de oportunidades perante o emprego;
- iii. Lutar contra a exclusão: através do aumento de estágios de formação e do apoio a indivíduos no regresso ao emprego, inclusive a reintegração das pessoas com maiores dificuldades;
- iv. Dominar três línguas comunitárias: sendo este o benefício para diferentes possibilidades profissionais e pessoais;
- v. Tratar em pé de igualdade o investimento físico e o investimento em formação: incentivando as empresas e/ou os poderes públicos na aquisição de formação como meio de adquirir competências.

Os objetivos enunciados pretendem fazer face às mudanças da sociedade, a nível da globalização da economia, das mudanças científicas, tecnológicas e sociais. A educação e a formação têm de acompanhar a sociedade em mudança, pois “*O crescimento das trocas através do mundo, as descobertas científicas, as novas tecnologias criam de facto novas potencialidades de desenvolvimento e de progresso*” (CCE, 1995: 55).

Deste modo, a educação e formação são encaradas como um veículo que contribui para a competitividade económica e emprego, assim como para o combate à exclusão social.

1.2.2.2. “Memorando sobre a Aprendizagem ao longo da Vida”

O documento “*Memorando sobre a Aprendizagem ao longo da Vida*” surgiu em 2000 pela Comissão Europeia, aquando da Cimeira de Lisboa, que se realizou em março desse mesmo ano, sendo este um documento que visa tornar concretizável as ideias lançadas pelo Livro Branco. É atribuído uma nova perspectiva à educação e à formação tendo em vista o crescimento económico, a inclusão social e o emprego.

No presente documento é referido que “*A aprendizagem ao longo da vida deixou de ser apenas uma componente da educação e da formação, devendo tornar-se o*

.....
princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000:3).

A Comissão das Comunidades Europeias (2000:3) menciona que *“No âmbito da Estratégia Europeia de Emprego, a Comissão e os Estados-Membros definiram a aprendizagem ao longo da vida como toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências”*.

No documento *“Memorando sobre a Aprendizagem ao longo da Vida”*, a CCE (2000:11-29) identificada seis mensagens-chave que resultam de experiências recolhidas a nível europeu através dos programas comunitários e do Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida (1996), sendo estas mensagens as seguintes:

i. Mensagem 1: Novas competências básicas para todos

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

ii. Mensagem 2: Mais investimentos em recursos humanos

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

iii. Mensagem 3: Inovação no ensino e na aprendizagem

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

iv. Mensagem 4: Valorizar a aprendizagem

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

v. Mensagem 5: Repensar as ações de orientação e consultadoria

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

vi. Mensagem 6: Aproximar a aprendizagem dos indivíduos

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

Pretende-se que estas mensagens e objetivos sejam instituídos, ao longo do tempo, pelas autoridades regionais e nacionais, já que se pretende construir uma sociedade inclusiva através da Aprendizagem ao Longo da Vida.

1.2.2.3. “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade”

Com o intuito de alargar os desafios mencionados no “*Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*”, a Comissão das Comunidades Europeias cria a Comunicação “*Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade*”, sendo este elaborado em 2001. De acordo com a CCE (2001: 3), esta Comunicação foi relevante porque:

contribui para tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade, consistindo o seu escopo em um tempo em prover os cidadãos de meios para circular livremente entre espaços de aprendizagem, empregos, regiões e países, capitalizando ao máximo os seus conhecimentos e as suas competências, e em prosseguir os objetivos e as ambições da União Europeia e dos países candidatos de maior prosperidade, inclusive do ponto de vista da tolerância e da democracia.

Surge a necessidade de aprofundar o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, numa visão mais lata que não reduza o conceito à dimensão económica, nem à Educação de Adultos. Reforça-se que a ALV tem lugar desde a pré-escolaridade até à pós-reforma, e em simultâneo, abrange a aprendizagem formal, não formal e informal. Devem ainda estar incluída a cidadania ativa, o desenvolvimento individual, a inclusão social e a empregabilidade (CCE, 2001:4).

É evidenciado que a Aprendizagem ao Longo da Vida promove um leque de dimensões. Contudo, é necessário salientar que esta deve de ser compreendida como, “*toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego*” (CCE, 2001:10).

Como competências-chaves, este documento da CCE (2001:10-12) enumera as seguintes:

- i. Proximidade do aprendente relacionado com os contextos de aprendizagens formais, não formais e informais;
- ii. Igualdade de oportunidades para ambos os sexos e diferentes faixas etárias;
- iii. Qualidade elevada e relevância, interligado com os investimentos de tempo e dinheiro. Estes são úteis se as condições de aprendizagem, os planos políticos e os sistemas conexos forem de qualidade.

Foram criados módulos de atuação que pretendem “*Trabalhar em parceria, promover uma cultura da aprendizagem e procurar a excelência a fim de garantir a coerência; apreender as necessidades de aprendizagem, facilitar o acesso e mobilizar os recursos adequados para garantir a exaustividade da abordagem*”, sendo estas estratégias coerentes e globais impostas para o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida (CCE, 2001:11).

As presentes estratégias aplicam-se a nível nacional, sendo conseguidas com o intuito de prestar auxílio aos estados-membros, tendo em vista a estratégia europeia para o emprego.

De acordo com este documento, o espaço europeu de ALV deverá possibilitar aos cidadãos a habilidade de enfrentar os desafios da Sociedade do Conhecimento e da Informação, a nível económico e social, bem como a capacidade de alcançar meios para a circulação livre entre diferentes espaços de aprendizagem, empregos, regiões e países, fortalecendo a capacidade de aumentar os conhecimentos.

Através da análise dos diferentes documentos, verificámos que a Educação passa a ser transversal a todas as idades e locais, não tem limite de idade, nem se limita ao espaço Escola, já que a educação e formação acontecem em diferentes contextos. A Educação “*descompartimentada no tempo e no espaço torna-se, então, uma dimensão da própria vida*” (Delors *et al.*, 1996: 117). As iniciativas que visam a qualificação dos indivíduos pretendem desenvolver o ser humano em todas as suas vertentes, ou seja, a nível pessoal, social, familiar e profissional.

1.3. Educação de Adultos em Portugal

Considera-se que, em Portugal, a “*Educação de Adultos surgiu tardiamente, ao contrário de muitos outros países, particularmente a Norte da Europa, onde a Educação de Adultos, desde cedo, foi estruturada e entendida enquanto uma parte importante do sistema de educação e formação das pessoas adultas, e onde se valoriza os diferentes contextos de aprendizagem*” (Lurdes Nico, 2011:17).

1.3.1. Do 25 de Abril à Direcção Geral de Educação de Adultos (DGEA): 1974-1986

Foi em 1974, com o fim do regime de Ditadura e com a instauração da Democracia, que se deu início a uma atividade mais refletida sobre a Educação de Adultos em Portugal. Alberto Melo e Ana Benavente [1978, cit por Ferreira (2010:14)] que faziam parte da Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP), criada em 1971, fazem um esclarecimento sobre os esforços relacionados com o combate ao analfabetismo:

O nosso papel não era de modo algum vir dizer-lhes que eram analfabetos e que deviam aprender a ler, mas antes apoiar o trabalho de organização desde o início e trazer depois uma ajuda técnica quando o problema do analfabetismo ou qualquer outro problema de ordem educativa era sentido por todos como um obstáculo à marcha normal das actividades em geral [...] a alfabetização conduzida como campanha de massas podia tornar-se justamente no factor decisivo de transformação das estruturas mentais e o motor do progresso social e político [...].

A DGEP era o organismo que tutelava a educação de adultos dos portugueses, assim como coordenava as bibliotecas populares (Lurdes Nico, 2011:22). A DGEP pretendia facultar ao indivíduo as ferramentas necessárias para que ele próprio conseguisse aprofundar a sua educação estando inserido no seu contexto de vida.

De acordo com Lurdes Nico (2011:21), Portugal apresentava valores muito elevados de analfabetismo. Pois “*Em 1970, o número de mulheres analfabetas era quase o dobro do número de homens. Nove anos mais tarde, em 1979, as mulheres continuavam a evidenciar uma taxa de analfabetismo superior à dos homens*”. Dado a estas preocupações relacionadas com o analfabetismo, depois do 25 de abril de 1974, começaram-se a diversificar o número de ações e de iniciativas relacionadas com a

.....
Educação de Adultos. Ainda em 1974, com o Decreto-Lei n.º 594/74, de 7 de novembro fica determinado o direito à livre associação, o que contribuiu para a realização pessoal dos indivíduos em sociedade. Assim, através do Decreto-Lei n.º 384/76, de 20 de Maio, assistiu-se à criação de Associações de Educação Popular, com finalidades comunitárias e populares, promovidas por associações culturais, recreativas e sindicais. Verifica-se um elevado número de grupos e associações populares. De acordo com Lurdes Nico (2011:21), *“existiam 2510 instituições (442 culturais, 824 recreativas e 1244 desportivas)”*.

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

Em 1979, a DGEP elaborou o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAEBA), instituído pela Lei n.º 3/79, de 10 de janeiro. Este plano tinha como missão resolver o problema do analfabetismo em três anos. De modo geral, o PNAEBA pretendia *“a eliminação sistemática e gradual do analfabetismo e o progressivo acesso de todos os adultos que o desejem aos vários graus da escolaridade obrigatória”* (n.º 2, do art. 3.º).

Para contribuir para o cumprimento do PNAEBA foi criada, em substituição da DGEP (que findou em 1979), a Direção-Geral da Educação de Adultos (DGEA, 1980-1987) através do Decreto-Lei n.º 534/79, de 31 de Dezembro, que se propunha a *“participar na formulação da política de educação de adultos, numa perspetiva de educação permanente, e contribuir para a sua execução”* (alínea a), do art. 2.º).

Contudo, apesar das medidas já delineadas pela DGEP, Santos Silva [1996, cit por Lurdes Nico (2011:23)] refere que *“o PNAEBA não chegou a ser concretizado nas suas linhas principais, ficando aquém das suas expectativas iniciais”*.

1.3.2. Ensino Recorrente e ações de formação profissional: 1986-1995

Os problemas referentes à Educação de Adultos permaneciam sem resolução. Com a integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986, a EFA foi apoiada por um quadro de subsídios alargado, atribuído pelo Fundo Social Europeu.

Em simultâneo, em 1986, é publicada a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, ou seja, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Esta Lei veio organizar o sistema

educativo de outro modo, começando desde o pré-escolar até a outros níveis mais específicos como as modalidades especiais de educação escolar, nomeadamente a educação especial, a formação profissional, o ensino recorrente, o ensino à distância e o ensino do português no estrangeiro.

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

O Ensino Recorrente, de acordo com o Decreto- Lei n.º 74/91 é entendido como a *“vertente da educação de adultos que, de forma organizada e segundo um plano de estudo, conduz à obtenção de um diploma ou certificado, equivalente, para todos os efeitos legais, aos conferidos pelo ensino regular”* (art.4). Segundo a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro este tipo de ensino é *“destinado aos indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação, tendo em especial atenção a eliminação do analfabetismo”* (art.20.º).

Contudo, esta modalidade também não obteve os resultados ambicionados, pois não se estava a atingir a população pretendida, ou seja, a maior parte das pessoas que frequentavam o Ensino Recorrente eram jovens, existindo uma reduzida percentagem de população adulta (Veloso, 2011:240). Por outro lado, esta modalidade estava estruturada *“de forma demasiado rígida e próxima do modelo tradicional escolar, cujas taxas de abandono e insucesso eram bastante elevadas”* (Lurdes Nico, 2011:26-27).

Em 1998, realizou-se um estudo em Portugal que avaliou o Ensino Recorrente. De acordo com Alonso (2000:22) e Matos *et al.* (2005:43-45) citados por Lurdes Nico (2011:27) foram apontados como factores de insucesso os seguintes:

- i. *“Proximidade, no currículo e nas práticas, com o modelo escolar;*
- ii. *Rigidez do modelo;*
- iii. *Percursos formativos pouco flexíveis (excessiva carga horária, sobretudo da componente profissionalizante, hoje designada tecnológica);*
- iv. *Falta de articulação com os outros subsistemas de formação;*
- v. *Inadequação do sistema de unidades capitalizáveis aos mais jovens;*
- vi. *Ausência de perfil de alguns docentes que ministravam a formação;*
- vii. *Ausência de meios pedagógicos adequados”.*

.....
A maior parte das atividades educativas desenvolvidas tinham como objetivo “a preparação para o mercado de trabalho e pretendiam ser uma alternativa à via regular de ensino” (Veloso, 2011:240). Em relação à Educação Extraescolar, esta fundamentava-se nas “atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal” (n.º 4, do art. 4.º, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Através do Decreto-Lei n.º 362/89, de 19 de outubro, a Educação de Adultos ficou a cargo da DGEE, sucedendo à Direcção- Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAE), que foi criada em 1987, à qual são atribuídas competências que visam “combater o analfabetismo, promover, coordenar e apoiar a educação recorrente de adultos e a educação extraescolar, no País e junto das comunidades portuguesas no estrangeiro, e que coordena e apoia o ensino básico e o ensino secundário português no estrangeiro” (n.º 1, do art. 1.º).

A Direcção- Geral de Extensão Educativa (DGEE) funciona entre 1989 e 1993. Contudo, em 1993, todas as direcções gerais são extintas, passando a responsabilidade para o Núcleo de Ensino Recorrente e Extra-Escolar, no Departamento do Ensino Básico e no Departamento do Ensino Secundário (Lurdes Nico, 2011:29).

A instabilidade em nível das organizações também não contribuiu para o bom desenvolvimento das iniciativas relacionadas com a Educação de Adultos em Portugal.

1.3.3. O contributo da Associação Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA):1995-2002

A segunda metade da década de 90 distinguiu-se por uma diversidade de movimentos internacionais, nomeadamente o Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida e a V CONFINTEA (mencionada no ponto 1.2.1.1.).

Segundo Lurdes Nico (2011:30), “é sobretudo a partir de 1996/1997, que a Educação e Formação de Adultos, em Portugal, sofre o seu maior impulso”. A economia e a sociedade em si tornaram-se mais exigentes, o que exigia da população novos conhecimentos, novas estratégias capazes de se adaptar a esta sociedade em mudança, contudo, os níveis de qualificação da população adulta continuavam baixos (Lurdes Nico, 2011:30).

De acordo com Melo *et al.* [1998, *cit* por Lurdes Nico, 2011:30)], considera-se que a participação de Portugal na Conferência de Hamburgo foi uma mais valia, uma

.....
vez que se criou um Grupo de Trabalho responsável pela elaboração de um documento estratégico que visava o desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal.

A 28 de setembro de 1999, foi criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), sob a tutela conjunta do Ministério da Educação (ME) e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS), através do Decreto-Lei n.º387/99. A ANEFA tinha como intuito a criação de *“um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, visando a certificação escolar e profissional [(alínea e), do art. 4.º].*

Segundo Melo et al. [1998, cit por Veloso (2011:240)], esta *“foi uma iniciativa que traduziu a vontade política de promover e valorizar o campo da educação de Adultos em Portugal, apesar de ser uma Agência que ficou aquém das propostas do Grupo de Trabalho”*.

Tendo em conta o *“problema da sub-certificação escolar da população activa com 64,2% dos activos sem o 9º ano e com os níveis muito baixos de literacia”* (Lurdes Nico, 2011:32) e devido ao facto de uma parte significativa da população portuguesa *“exercer funções e responsabilidades sociais e profissionais, nas quais evidencia competências e conhecimentos muito para além das que correspondem às suas certificações/qualificações”* (Hilário, [s/d.]: 36-37), tornou-se urgente a criação de um sistema centralizado nos processos de reconhecimento e validação dos adquiridos. Desta forma, a ANEFA implementou uma Rede Nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) onde se valoriza e certifica, de modo formal as aprendizagens realizadas por vias não formais, constituindo-se, para o efeito, a conceção e implementação do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (SNRVCC), que foi regulamentado em 2001, através da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de setembro. São criados os Cursos de Educação e Formação de Adultos e desenvolveram-se as Acções S@ber+.

Os Cursos EFA pretendiam *“reduzir os baixos défices de qualificação escolar e profissional da população adulta”* (Lurdes Nico, 2011:76), enquanto que as Acções S@ber+ eram ações de curta duração (módulos de 50 horas) que tinham como objetivo *“motivar a população adulta a melhorar as suas qualificações escolares ou profissionais”* Trigo [2001:27 cit por Lurdes Nico (2011:78)]. Veloso (2011:240) menciona que *“Os cursos EFA e as ações de Reconhecimento de Competências foram frequentados maioritariamente por adultos em idade activa e foram as actividades que obtiveram um número mais elevado de participantes”*.

1.3.4. A extinção da ANEFA e a desvalorização da Educação de Adultos: 2002-2004

Em 2002, a ANEFA é extinta, sendo substituída pela Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), com a tutela do Ministério da Educação (ME) tendo assumido as responsabilidades da ANEFA. A DGFV foi constituída pelo Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de outubro, e aprovada pela Lei Orgânica do Ministério da Educação. Este organismo deu continuidade ao trabalho iniciado pela ANEFA, tentando contribuir para o aumento dos níveis de educação e formação da população adulta.

De acordo com a Estratégia Nacional de Envelhecimento Activo, a participação da população idosa em atividades de aprendizagem “*continua a ser reduzida. Regista-se uma percentagem de 0,7% de trabalhadores com idades compreendidas entre os 55 e os 65 anos e que se inscrevem em cursos de Educação e Formação, no ano de 2005*” (Velo, 2011:241).

A Comissão Europeia (2005), refere que, no período de 2002-2004, Portugal encontra-se muito longe da média europeia, no diz respeito à taxa de diplomados. Gomes [2006 *cit* por Lurdes Nico (2011:33)] menciona que a taxa de diplomados portuguesa encontra-se a baixo dos 50%, já a média europeia é de 75%.

1.3.5. A Iniciativa Novas Oportunidades (INO): 2005 até à data atual

O Sistema Nacional de RVCC, a partir de 2005, redefiniu a sua ação levando os CRVCC a sofrerem várias inovações e mudanças ao nível das políticas de educação e formação. Foi, deste modo, que surgiu, em 2005, a Iniciativa Novas Oportunidades (INO), com a finalidade de modificar e desenvolver os níveis de formação e qualificação da população portuguesa.

Adaptando-se às mudanças e inovações, em 2006, os CRVCC passam a denominar-se de Centros Novas Oportunidades (CNO), e o Sistema Nacional de RVCC é alargado até ao nível secundário, sendo então constituído o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário. Segundo Lurdes Nico (2011:33),

Com esta iniciativa, há um reforço da oferta de educação e formação de adultos de dupla certificação, de nível II e III de qualificação; reorganiza-se o modelo do ensino recorrente; promove-se o alargamento da rede nacional de Centros de RVCC

(designados, agora, de Centros de Novas Oportunidades) e alarga-se o processo de RVCC até ao nível secundário.

Veloso (2011:241) refere que *“Esta iniciativa estrutura-se em dois eixos principais: o primeiro eixo tem como destinatários os jovens e visa a sua qualificação. O segundo eixo tem como preocupação a qualificação dos adultos”*. Desta forma, a qualificação da mão de obra da população portuguesa apresenta-se como uma prioridade.

Depois de quatro anos de atividade, a Direcção-Geral de Formação Vocacional, é substituída pela Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ, I.P.), cuja criação e aprovação aconteceu com a publicação do Decreto-Lei nº 276-C/2007, de 31 de julho. A ANQ é um organismo que se encontra sob a tutela conjunta do Ministério da Educação (ME) e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS), tendo como finalidade, *“coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências”* (art. 3.º).

Com esta perspectiva histórica, pretendeu-se traçar, de forma sucinta, alguns momentos revelantes na implementação da Educação e Formação de Adultos em Portugal, com a finalidade de revelar as origens dos atuais Centros Novas Oportunidades, e conseqüentemente a pertinência do Processo RVCC e dos Cursos EFA.

CAPÍTULO II- RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (RVCC)

“O processo de reconhecimento tem por objetivo valorizar as aprendizagens experiências do adulto, permitindo-lhe a obtenção de certificação escolar e/ou profissional através da validação de competências adquiridas ao longo da vida”

(Inácio & Salema, 2011:163)

2.1. Sistema Nacional de RVCC e o Processo de RVCC

Através da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de setembro, foi criado, pela ANEFA, o Sistema Nacional de RVCC com a finalidade de *“acolher e orientar os adultos maiores de 18 anos que não possuem o 9.º ano de escolaridade, para processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, tendo em vista a melhoria dos seus níveis de certificação escolar e de qualificação profissional, bem como para a continuação de processos subsequentes de formação contínua, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida”* (n.º 1, do art. 2.º).

Como já foi anteriormente referido (ponto 1.3.3), o Sistema Nacional de RVCC surgiu com o objetivo de fazer face aos baixos níveis de escolaridade dos portugueses e também devido ao facto de haver uma grande parte da população que desempenhava, nos seus locais de trabalho, funções que revelavam competências muito superiores aquelas que correspondem à sua escolaridade. Simões & Silva (2008:13) também partilham essa preocupação, ao referirem que *“A situação portuguesa em matéria de educação/formação é conhecida: uma das principais vulnerabilidades da economia nacional encontra a sua explicação nas reduzidas qualificações da população activa, sendo igualmente baixo o nível médio de habilitações da população em geral, o que constitui um dos mais sérios constrangimentos ao desenvolvimento sustentado do país”*. Entretanto, para Pires (2005:477), o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) *“tem como finalidade a certificação escolar dos adultos, a partir do reconhecimento e validação das suas competências adquiridas através da educação formal, não-formal e informal (principalmente através da experiência profissional e de vida)”*. Desta forma Inácio & Salema (2011:165) referem que:

O processo de RVCC surge como uma nova modalidade educativa no âmbito da educação e formação de adultos, corroborando a resposta à estratégia e ao processo de aprendizagem ao longo da vida, e que submeter os objetivos e estratégias económicas, sociais e políticas da e para a Sociedade de Informação e do Conhecimento Global.

Contudo, o Processo apenas é conseguido se o adulto acreditar nele próprio, nas suas capacidades e competências a todos os níveis: pessoal, social e profissional. Assim,

O RVCC traduz-se num processo que permite a cada um dos indivíduos, pela apresentação de resultados da experiência (de vida, de trabalho e de formações não certificadas) e com a ajuda dos técnicos especializados, identificar as competências que foram adquirindo ao longo da vida, permitindo que estas sejam posteriormente validadas e certificadas (Hilário, [s/d.]: 37).

Rico & Libório (2009:84) referem que “*todas as competências são sempre insuficientes e podem por isso, ser melhoradas*”. Já para Imaginário (2007:7) “*há saberes, experiências, até qualificações dispersas que urge certificar criteriosamente*”. Através do processo de RVCC, os adultos têm a oportunidade de valorizar e reconhecer as competências que estão incompletas/inacabadas, levando-os a tomarem consciência e a refletirem sobre a sua própria trajetória de vida.

Pode-se concluir que a finalidade do Sistema Nacional de RVCC é, desta forma, reconhecer as competências que um adulto possui “*independentemente do lugar, tempo e forma como as adquiriu, validar essas competências, atribuindo-lhes uma validade social, escolar, profissional e legal e certificá-las, através da atribuição de um certificado equivalente ao da Educação Formal*” Trigo [2002, cit por Aragão et al. (2011:114)].

2.2. Os Centros de RVCC

2.2.1. Os primeiros Centros de RVCC em Portugal

O Sistema Nacional de RVCC criou uma rede de Centros de RVCC para implementar e conceber os seus objetivos, sendo esta uma rede de Centros articulados entre si. Em novembro de 2000, é iniciada uma fase experimental, composta por seis Centros-piloto “em observação”, tendo como finalidade “*a aplicação do modelo de*

.....
intervenção, com vista à permanente adequação e reformulação dos instrumentos que fundamentam a conceção e arquitetura do Sistema” (n.º 2, do art. 3.º, Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de setembro). Decorre em Braga, no ano de 2000, uma sessão solene onde são apresentados os primeiros Centros de RVCC (Lurdes Nico, 2011:83).

Tabela 2- Centros de RVCC "em Observação"

Região	Designação do(s) Centros de RVCC
Norte	Associação Industrial do Minho (AlMinho)
	Associação Comercial de Braga
	Associação Nacional de Oficinas de Projeto (ANOP)
Lisboa e Vale do Tejo	Escola Nacional de Bombeiros (ENB)
	Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP)- Centro de Formação Profissional do Seixal
Alentejo	Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste (ESDIME)

Fonte: Adaptado de Lurdes Nico (2011:84)

Estes seis CRVCC funcionam através de entidades públicas e privadas com relevância no desenvolvimento local e com ligação aos adultos. Progressivamente, os Centros foram estendidos pelo restante território nacional *“procurando a diminuição das assimetrias regionais e de forma a favorecer a igualdade de oportunidades”* (Pires, 2005:477). Desta forma, no ano de 2001, *“contabilizavam-se 28 Centros e um ano mais tarde 42. No final de 2005, altura de transição para o período abrangido pela Iniciativa Novas Oportunidades, o território nacional (continente e região autónoma da Madeira) era coberto por 98 Centros RVCC”* [Lima (Coord.), 2012:6].

2.2.2. Os Centros de RVCC: definição, destinatários e objetivos

Tal como já foi mencionado, os Centros de RVCC são promovidos por entidades públicas ou privadas que assume um certo significado a nível local, regional ou nacional (como é o caso das escolas profissionais, das escolas de ensino Básico e Secundário, das associações empresariais entre outras instituições de educação-formação) que são acreditadas pela ANEFA/DGFV e pelo INOFOR (Hilário, [s/d.]:37-38).

“Os Centros são pequenas estruturas que trabalham como uma equipa de Projeto, há uma missão para cumprir e todos os profissionais envolvidos têm o seu

.....
contributo a dar para a qualidade e eficácia do diapositivo” (Cavaco, 2007:30). A Equipa do projeto (como será descrito no ponto 2.2.4) é composta pelos profissionais de RVCC, pelo formador de RVCC e consequentemente pelo adulto que ambiciona ver as suas competências certificadas.

Os Centros de RVCC são definidos como *“espaços privilegiados de aplicação de metodologias de reconhecimento e validação de competências adquiridas pelas pessoas adultas, no âmbito de estratégias de democratização e de desenvolvimento pessoal e profissional”* (Rico & Libório, 2009:79). Os mesmos autores referem que *“Os CRVCC inserem-se numa oferta inovadora e complementar de consolidação dos recursos humanos, valorizando a auto-aprendizagem e a experiência de vida, estando orientado para um público-adulto cujo percurso escolar decorreu de forma irregular ou insuficiente”*.

Assim sendo, os Centros de RVCC destinam-se a jovens e adultos de idade superior a 18 anos, que residam no território nacional, continental, que não possuam a escolaridade Básica ou Secundária (4º, 6º ou 9º ano e Ensino Secundário) e que ambicionem elevar os seus níveis de certificação a nível escolar e obter qualificação profissional. De acordo com Aragão & Oliveira (2011:114), os CRVCC *“passaram a assumir uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida, destinando-se a adultos (maiores de 18 anos) que pretendessem ver reconhecidas as suas competências adquiridas por vias não formais e informais de aprendizagem”*.

Segundo Cavaco (2007:22), os Centros assumem um papel crucial, uma vez que *“realizam um trabalho de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas pelos adultos pouco escolarizados ao longo da vida, em diversos contextos (familiar, social, profissional e escolar/formação profissional)”*.

De acordo com Lurdes Nico (2011:84), os Centros executaram atividade relacionadas com o acolhimento e o encaminhamento dos indivíduos para as ofertas formativas em vigor, ou para o Processo de RVCC.

2.2.3. Funções dos Centros de RVCC

Os Centros de RVCC assumem uma diversa oferta de serviços, onde se podem identificar seis funções delineadas por Leitão (2002:17):

- i. Animação local
- ii. Informação
- iii. Aconselhamento

- iv. Acompanhamento
- v. Formações complementares
- vi. E provedoria.

Para responder às três primeiras funções, deveria de existir, em cada Centro, um diapositivo intitulado por Clube S@Ber+ (Lurdes Nico, 2011:85).

Tendo em conta Lurdes Nico (2011:85), para fazer o aconselhamento e a orientação do adulto “*a entidade promotora de um Centro de RVCC deveria, ainda, assegurar, enquanto entidade formadora, ou através da consolidação de parcerias com outras entidades, a oferta de cursos de educação e formação de adultos (Cursos EFA)*”.

De acordo com a Leitão (2002:19) distingue-se dois domínios de intervenção dos Centros de RVCC:

- i. A nível do *Meio*, onde se faz a distinção entre o meio interno (próprio Centro) e o meio externo (comunidade) onde se dinamizam atividades estruturantes;
- ii. A nível do *Adulto*, de acordo com o processo de RVCC.

Figura 1- Domínios de Intervenção do Centro de RVCC



Fonte: Leitão (2002:19); Lurdes Nico (2011:86)

Lurdes Nico (2011:86) refere que “*o diagnóstico local é essencial para se compreenderem as necessidades das populações, assim como os seus interesses, devendo realizar-se a ‘radiografia’ local a nível social e económico*”. Deste modo, devem de ser estabelecidas parcerias com as associações de desenvolvido local, com empresas que se situam na comunidade local de modo a fortalecer esta articulação, tendo como finalidade única o desenvolvimento da aprendizagem, dos indivíduos a nível pessoal e da sociedade.

Em relação às formações complementares, estas são efetuadas em períodos de curta duração, tem um carácter residual e são estruturadas a partir das aprendizagens que já foram validadas.

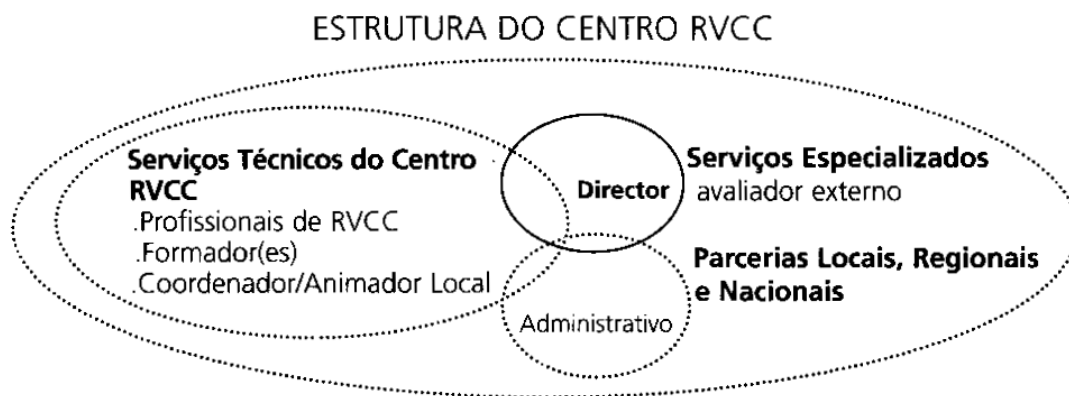
Relativamente à provedoria, Lurdes Nico (2011:87) refere que, de acordo com a Leitão (2002:34), esta organiza-se em três momentos:

- i. Se o adulto não tiver compilado as condições necessárias para executar o processo de RVCC, é encaminhado para outras ofertas de educação e formação formais, ou não formais;
- ii. Se, após o Balanço de Competências (BC), o adulto não reunir as condições necessárias para submeter à validação e certificação de competências, o adulto é orientado para executar formações complementares;
- iii. Na conclusão do processo, é obtido o certificado, os adultos são apoiados na elaboração de projetos futuros.

2.2.4. Os técnicos envolvidos num Centro de RVCC

Em relação aos recursos humanos dos Centros RVCC, é adoptada uma organização que conta com uma equipa permanente, composta por um Director, um Coordenador/Animador Local, Profissionais de RVCC, e pessoal de apoio à gestão Financeira e Administrativa. Conta também com uma equipa não permanente, composta por Formadores e um Avaliador Externo (Pires, 2005:479).

Figura 2- A Estrutura de um Centro de RVCC



Fonte: Leitão (2002:37)

O número de elementos por equipa é variável. A Portaria nº1082- A/2001, de 5 de setembro refere que os elementos são “em número a definir, de acordo com o respectivo plano estratégico de intervenção, número de utilizadores e financiamento disponível em cada ano” (cf. Disposto nº 4, do art.11º).

Em relação ao tempo de trabalho no Centro de RVCC, Lurdes Nico (2011:89) refere que “O Director e o Coordenador/Animador Local podiam estar a tempo integral ou parcial; os Profissionais de RVCC e o Administrativo, em tempo integral, e todos os outros em tempo parcial”.

Tabela 3- Momentos e Actores envolvidos

Momento	Actores
Divulgação	Director/Animador Local (quando exista)
Informação	Profissional de RVCC
Aconselhamento	Profissional de RVCC
Reconhecimento de Competências	Profissional de RVCC
Aconselhamento	Profissional de RVCC
Formações Complementares	Formadores
Validação	Júri (Profissional de RVCC, Formadores, Avaliador Externo)
Aconselhamento	Profissional de RVCC

Fonte: Adaptado de Leitão (2002:30)

Os profissionais de RVCC, tal como se pode verificar na Tabela 3, *“assumem um conjunto diversificado de funções”* (Cavaco, 2007:27), uma vez que são responsáveis pelo acolhimento do adulto aquando da sua chegada ao Centro de RVCC. Para Lurdes Nico (2011:89-90), *“os profissionais de RVCC devem ter uma visão multidisciplinar”*. Tendo em vista o candidato, efetuam a definição do percurso e a orientação do processo de reconhecimento de competências adquiridas e em simultâneo estabelecem articulação com os formadores e avaliador externo (Lurdes Nico, 2011:89). Para Cavaco (2007:27), os profissionais de RVCC têm como objetivo *“explorar os percursos de vida de cada adulto de forma a recolher elementos que lhe permitam inferir em que medida este apresenta as competências do referencial; motivar e envolver o adulto num processo de reflexão, auto-análise, auto-reconhecimento e auto-avaliação”*. Inácio & Salema (2011:166) definem que *“O profissional de RVC promove actividades que suscitem no adulto o questionamento e a reflexão. Assume, por conseguinte, o papel de mediador que acompanha e orienta o adulto na construção do PRA através de uma metodologia de resolução de situações-problema”*.

Os profissionais de RVCC devem *“apoiar os sujeitos nas suas transições voluntárias, bem como reforçar os seus recursos durante as transições involuntária, nomeadamente através da utilização de estratégias compreensivas, o empoderamento, o desenvolvimento da consciência crítica e a ‘advocacia social’”* Blustein [2008 cit por Paixão (2011:53)]. Rebelo & Santos (2008:221) consideram que o processo de RVCC é

sempre bastante gratificante para os profissionais que acompanham os adultos e gera-se sempre um clima de confiança mútua, onde a partilha de experiências pessoais permite aos adultos a sua auto-descoberta, enriquecendo, dessa forma, todo o processo de reconhecimento de competências.

Em relação aos Formadores de RVCC, estes assumem um papel distinto do profissional de RVCC, Cavaco (2007:29) descreve que *“têm como principal objetivo avaliar as competências do adulto, como tal identificam e exploram, o mais exaustivamente possível, as competências desenvolvidas pelos adultos ao longo da vida, comparando-as com as competências do referencial”*.

Importa salientar, que os Formadores do Processo de RVCC *“assumem, essencialmente, funções ligada à avaliação de competências, distanciando-se assim da função tradicionalmente associada aos formadores- a transmissão de saberes”* (Pires,

.....
2007:29), esta mudança levou os formadores (muitos deles professores no ensino formal antes de serem formadores de RVCC) a repensarem a sua forma de atuar, a redefinir estratégias de modo a exercerem as suas funções de acordo com o dispositivo e os valores a ele subjacentes.

Desta forma, todos os técnicos envolvidos neste processo, para além de terem adquirido os saberes técnicos e dominarem os instrumentos de apoio, “*devem ter qualidades humanas, essenciais ao acompanhamento que se deve fazer ao adulto como as capacidades de escuta e de valorização do outro e do que ele traz consigo*” (Lurdes Nico, 2011:90).

2.3. O Processo de RVCC

2.3.1. Referencial de Competências-Chave

Desde 1998, com a criação do grupo Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos em Portugal que se começou a dar os primeiros passos para a elaboração de um Referencial de Competências-Chave. Este instrumento foi “*devidamente fundamentado, coerente e válido para a reflexão, para a tomada de decisões e para a avaliação da educação e formação de adultos em Portugal*” (Alonso *et al.*, 2001:10).

É no relatório “Educação: Um Tesouro a Descobrir” de Jacques Delors, criado em 1996, que são delineados os quatro pilares da Educação ao Longo da Vida, nomeadamente, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser. Lurdes Nico (2011:90) refere que surgem os conceitos de *competências de vida* ou *competências-chave*, os quais permitem que os indivíduos utilizassem os saberes em qualquer situação. Por outro lado, a mesma autora, reforça a importância de reconhecer os saberes adquiridos pelos indivíduos nos diferentes contextos, surgindo a necessidade de se criar uma estrutura que reconheça e valide as competências alcançadas durante a vida pessoal, assim como no trabalho.

O Referencial de Competências-Chave insere-se num quadro de aprendizagem ao longo da vida. De acordo com a ANEFA (2002:7) este instrumento desempenha as seguintes funções:

- i. “orientar o próprio processo de reconhecimento e validação das competências, estruturar o desenho curricular de percursos de educação e formação sustentados nas competências-chave;*

ii. *guiar a concepção da formação de agentes de educação e formação de adultos*”

O Processo de RVCC organiza-se de acordo com diferentes Referenciais de Competência-Chave, conforme os níveis de ensino a certificar. Para o nível básico, “*O desenho do referencial que se apresenta assenta numa organização em quatro áreas nucleares e uma área de conhecimento e contextualização das competências, consideradas todas elas necessárias para a formação da pessoa/cidadão no mundo actual*” (Alonso *et al.*, 2002:10).

O Referencial de Competências-Chave para o nível básico está estruturado com as quatro seguintes áreas de competência:

- i. Linguagem e Comunicação (LC);
- ii. Cidadania e Empregabilidade (CE);
- iii. Matemática para a vida (MV);
- iv. Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Atualmente, já está definido o Referencial de Competências-Chave para o Secundário. Este está organizado por três áreas de competências, nomeadamente Cidadania e Profissionalidade (CP), Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Cultura, Língua e Comunicação (CLC). Estas áreas abrangem, no seu todo, 88 temas ou competências.

Ainda em relação às áreas de competências para o nível básico, importa referir que deve existir uma articulação entre as quatro, existindo saberes e conhecimentos que são transversais. De acordo com Alonso *et al.* (2002:10), deve existir uma

Articulação horizontal e vertical entre as Áreas, já que o domínio de competências específicas de cada uma delas enriquece e possibilita a aquisição de outras, existindo algumas competências gerais comuns às diferentes áreas, que resultam da visão transversal do conhecimento e das capacidades subjacentes à noção de competência-chave. Ler e interpretar informação oral, escrita, visual, numérica ou em formato digital é uma competência transversal imprescindível ao exercício da cidadania e da empregabilidade.

As áreas de competências encontram-se definidas de acordo com os níveis de complexidade referente aos três níveis de certificação B1, B2 e B3, que equivalem ao 4º, 6º e 9º ano de escolaridade, encontrando-se a articulação vertical.

A articulação horizontal encontra-se numa área transversal intitulada por Temas de Vida (Figura 3), “*que funciona como nutriente de conhecimento e contextualização das competências, constituída por uma diversidade de temas e problemas socialmente relevantes e necessários à compreensão do mundo e à resolução dos problemas que este nos coloca*” (Alonso *et al.*, 2002:11).

Figura 3- Desenho do Referencial de Competências- Chave de Nível Básico



Fonte: ANEFA (2003:15)

É apresentado, para cada um dos níveis (B1, B2 E B3), um total de 16 unidades de competência, sendo quatro para cada área, fazendo um total de 48 Unidades de Aprendizagem.

De acordo com Alonso *et al.* (2002:11) e conforme se pode observar na Figura 4, “*Cada Módulo/Área de competência organiza-se em três níveis, apresentando uma estrutura comum constituída pelos seguintes elementos: a) fundamentação; b) unidades de competência; c) critérios de evidência essenciais; d) sugestões de actividades contextualizadas nos temas de vida*”.

Figura 4- A Avaliação nas Áreas de Competência-Chave

Referencial de Competências - Chave				
Níveis		B1	B2	B3
áreas de competências-chave	Cidadania e Empregabilidade (CE)	A B C D	A B C D	A B C D
	Linguagem e Comunicação (LC)	A B C D	A B C D	A B C D
	Matemática para a Vida (MV)	A B C D	A B C D	A B C D
	Tecnologias da Inf. e Comunicação (TIC)	A B C D	A B C D	A B C D

Fonte: Leitão (2002:14)

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

O Referencial de Competências-Chave para o nível básico é delineado por quatro princípios, de acordo com Alonso *et al.* (2002: 12-14), esses princípios são os seguintes:

i. **Adequação e Relevância-** as competências são reconhecidas e avaliadas pelas qualidades e características dos adultos, “*qualquer referencial de competências deve ser ajustado ao adulto com o seu capital de formação, necessidades e motivações adquiridos e não ao contrário*” (Alonso *et al.*, 2002:12);

ii. **Abertura e Flexibilidade-** o referencial pretende adaptar-se à diversidade dos indivíduos, assim o “*referencial deve ser o suficientemente aberto de forma a permitir a sua adaptabilidade à diversidade de grupos sociais e profissionais, em vez de serem estes a terem que se adaptar ao referencial*”(Alonso *et al.*, 2002:13);

iii. **Articulação Horizontal e Vertical-** as competências articulam-se numa matriz favorecendo as aprendizagens futuras, “*umas competências nutrem e enriquecem as outras e em que todas ou parte delas são mobilizadas no equacionamento e resolução*

.....
de problemas de vida, de forma cada vez mais complexa e aprofundada” (Alonso *et al.*, 2002:14);

iv. **Equilíbrio-** nas quatro áreas de competências-chave, devem ser compilados os vários temas fundamentais, com o intuito das competências significativas serem validadas e certificadas. Considera-se que todas as áreas são *“valiosas para a formação da pessoa/cidadão no mundo actual”* (Alonso *et al.*, 2002:14).

2.3.2. Eixos de Intervenção dos Centros de RVCC

De acordo com Serra e Carrajola (2008:230-231) e Aragão & Oliveira (2011:114), os Centros de RVCC organizam-se em três eixos fundamentais (Tabela 4):

i. **Eixo de Reconhecimento de Competências:** em que o adulto faz um auto-conhecimento das suas competências/experiências que foram adquiridas e desenvolvidas nos diversos contextos de aprendizagem (formal, não formal e informal) e elabora um Portefólio Pessoal (actualmente designado por Portefólio Reflexivo de Aprendizagem). As competências identificadas pelo adulto são comparadas com o Referencial de Competências- Chave de modo a obter a certificação;

ii. **Eixo da Validação de Competências:** é analisado e avaliado o portefólio do adulto e posteriormente é apresentado e discutido com o intuito de ser remetido à avaliação de um júri;

iii. **Eixo de Certificação de Competências:** equivale à fase final do processo, é nesta fase que é atribuída a Carteira Pessoal de Competências-Chave ao adulto, assim como o certificado, ambos reconhecidos pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Nesses documentos confirma-se as competências adquiridas nos diferentes contextos, equivalentes ao 1º, 2º ou 3º Ciclo (e mais recentemente ao Secundário).

Tabela 4- Os Eixos de Intervenção de um Centro de RVCC

Eixo	Actividades/Momentos
Reconhecimento	Acolhimento Identificação de Competências Elaboração do Dossier Pessoal
Validação	Preparação da candidatura Organização da candidatura Avaliação da candidatura Resultados da candidatura
Certificação	Posicionamento Formalização dos resultados Emissão da Carteira de Competências e do Certificado de nível B1, B2 ou B3.

Fonte: Rico & Libório (2009:71)

2.3.2.1.O Eixo do Reconhecimento de Competências

No primeiro eixo, Reconhecimento de Competências faz-se a identificação pessoal das competências que o adulto adquiriu ao longo da vida. Proporciona-se oportunidades de meditação e avaliação da experiência de vida de cada indivíduo, com o intuito de estruturar projetos pessoais e profissionais significativos (Leitão, 2002:15). Neste âmbito, Lima (2012:7) refere que

o candidato era submetido a um processo de identificação pessoal das competências previamente adquiridas, devendo construir, com o apoio quer de um profissional de RVCC quer dos formadores das quatro áreas de competências-chave, o seu dossiê pessoal, do qual deveriam constar evidências documentais das suas competências. Nas situações em que a equipa dos Centros considerava necessário o reforço/aquisição de determinadas competências, com vista à certificação, o candidato deveria realizar formação complementar, com a duração máxima de 25 horas.

Segundo Leitão (2002:15), este reconhecimento de Competências, acontece nos Centros de RVCC, através de um “conjunto de actividade, assentes numa lógica de

.....
balanço de competências e histórias de vida, no qual se promovem ocasiões de identificação e avaliação de competências, utilizando, para o efeito, um conjunto diversificado de meios”.

De modo sintético, neste eixo, o candidato é acompanhado, através da execução de várias atividades, para realizar o seu processo de reflexão sobre as aprendizagens que adquiriu nos diversos contextos (formais, não formais ou informais).

Esta fase de reconhecimento de competências, que futuramente são compiladas no Dossier Pessoal de cada indivíduo, é da responsabilidade do Profissional de RVCC que acompanha o candidato desde a sua chegada ao Centro de RVCC (Leitão, 2002:30).

Desta forma, o adulto evidencia as aprendizagens, saberes e competências que adquiriu ao longo da vida, através da construção do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (que será mencionado no ponto 2.4.4). Esta dimensão reflexiva assume um papel frugal no processo de RVCC, pois pretende-se avaliar *“as competências manifestadas pelo adulto, mas também para dar sentido e valorizar o percurso de vida, a experiência e o adulto enquanto pessoa”* (Cavaco, 2007:24), existindo uma preocupação acentuada como a vertente humana. Cavaco [2006, cit por Lurdes Nico (2011:95)] menciona que

O processo de reconhecimento de competências intrega duas componentes: a individual e a Social. A primeira componente decorre do facto de o indivíduo reconhecer em si mesmo saberes, competências e aprendizagens (“rememoração da experiência de vida”); a segunda, porque esses saberes e experiências são reconhecidos à luz de um Referencial de Competências- Chave e pelo avaliador externo em sede de Júri de Validação.

2.3.2.2. O Eixo de Validação de Competências

Para Cordeiro [2007:185, cit por Lurdes Nico (2011:81)], validar as competências *“é tornar visível as aprendizagens efectuadas fora dos contextos formais dos sistemas de ensino e formação”*. Neste contexto, *“A validação/certificação de competências é uma das etapas e simultaneamente um dos resultados previstos no processo de RVCC, sempre que os adultos demonstrem que possuem e que detêm essas competências”* (Rico & Libório, 2009:103).

De acordo com a Leitão (2002:15), neste eixo efectua-se o *acto formal* onde analisam e avaliam o Portfólio, que pretende a atribuição da equivalência ao ensino

.....
formal as competências adquiridas pelo adulto por qualquer uma das modalidades educativas. Essa validação é realizada por uma entidade devidamente acreditada, normalmente nos Centros de RVCC (hoje em dia designados por CNO), através da equipa técnico-pedagógica desse mesmo Centro, tendo em especial atenção as aprendizagens realizadas ao longo da vida nos diferentes contextos e as aprendizagens relacionadas com as quatro áreas do Referencial de Competências-Chave, estabelecendo um paralelo entre as mesmas.

O processo de Validação de competências é organizado por 4 fases distintas (Leitão, 2002:32):

- i. *“Preparação da Candidatura (recrutamento);*
- ii. *Organização da Candidatura (Identificação de competências);*
- iii. *Avaliação da Candidatura (avaliação de competências);*
- iv. *Resultados da Candidatura (Decisão de Validação)”*.

Este processo deve ser conduzido pelo próprio candidato, mas sempre com o apoio da equipa técnico-pedagógica do Centro de RVCC e com o auxílio de documentos e instrumentos facultados pela ANEFA com este intuito.

Lurdes Nico (2011:102) refere que, através do Processo de RVCC, todos os intervenientes desempenham uma função importante na *“(re)definição dos percursos de vida dos adultos e o reconhecimento dos adquiridos, permite desenhar aquilo que é necessário para dar continuidade à formação e qualificação”*, uma vez que ao reflectir sobre a sua própria História de Vida, cada adulto tem a oportunidade de fazer um conhecimento de si próprio, de saber *“aquilo que é, o que vale”* e o que *“pode vir a ser”*. Deste modo, *“A avaliação envolve sempre um juízo de valor que resulta da comparação entre uma situação existente e uma situação desejável”* (Cavaco, 2007:24), o indivíduo deve de pensar onde está e para onde quer ir, sendo nesse percurso que se avalia aquilo que se aprendeu ao longo do caminho.

Nesta linha, Leitão (2002:15) explica que a Validação de Competências acontece perante *“um Júri de Validação e baseia-se num conjunto de actividades que visam apoiar o adulto no processo de avaliação das competências adquiridas ao longo da vida, relativamente às quatro áreas de competências-chave e aos três níveis de certificação escolar”*.

- Organização da sessão de Júri

A análise e avaliação do Portefólio que o adulto elaborou, decorre de uma sessão de júri de certificação composta pelos formadores das áreas de competência-chave, pelo Profissional de RVCC que acompanhou o adulto e por um avaliador externo (acreditado pela ANQ). O Avaliador Externo é um mediador que estabelece a ponte entre “*o Adulto, o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e sociedade em que estamos integrados. Sendo mediador, o Avaliador Externo tem a obrigação de reforçar a autoestima do Adulto, apontando as vias pelas quais ele deve assumir-se como pessoa em permanente processo auto criativo*” Dias [2006, cit por Lurdes Nico (2011:102).

É nesta sessão que o adulto apresenta ao Júri o Portefólio e o pedido de validação das suas competências. Previamente, os formadores e os profissionais de RVCC realizaram uma síntese que avaliar as aprendizagens do adulto, essa síntese, acompanha os documentos apresentados pelo adulto. O avaliador externo, tem acesso a todas as informações relacionadas com o processo de RVCC do adulto com o intuito de preparar a sessão de Júri (Lurdes Nico, 2011:101).

No final deste processo, o adulto deverá ver reconhecidas as suas competências que adquiriu ao longo da vida em relação às áreas de competência-chave, de forma total passando ao eixo da Certificação das Competências e sendo registado na Carteira Pessoal de Competência-Chave (aprofundado no ponto 2.3.2.3) as competências adquiridas, assim como emitido o certificado correspondente ao nível de ensino alcançado.

Contudo, se as competências forem validadas de forma parcial pelo Júri, regista-se na Carteira Pessoal de Competências-Chave as respectivas unidades das competências adquiridas pelo adulto, e este é encaminhado para as ofertas formativas de curta duração, baseadas no Referencial de Competências-Chave, com o intuito de completar o seu percurso formativo e consequentemente prosseguir para o processo de validação de competências.

2.3.2.3. O Eixo de Certificação de Competências

O Eixo de Certificação de Competências corresponde ao último eixo do processo de RVCC. Tendo como base a Portaria nº 1082- A/2001, de 5 de setembro, o eixo de certificação de competências “*é o processo que confirma as competências adquiridas*

.....
em contextos formais, não formais e informais e que constitui o acto oficial de registo de competências” (Cf. art.8º).

Para Lima (2012:8) o eixo de Certificação de Competências passa por “*um processo de confirmação das competências adquiridas pelo adulto, mediante o registo formal das mesmas numa Carteira Pessoal de Competências-Chave e na emissão do Certificado (de nível básico 1, 2 ou 3)*”. Já Leitão (2002:16) afirma que os Centros de RVCC

visam proporcionar ao sujeito a oficialização das suas competências através do registo na Carteira Pessoal de Competências-Chave e, sempre que for caso disso, por decisão do Júri de Validação, haverá lugar à emissão de Certificados de nível Básico 3, 2, 1, equivalentes, para todos os efeitos legais, aos 3º, 2º ou 1º Ciclos do Ensino Básico.

O Júri de Certificação, nomeado pelo Diretor do Centro e constituído pela equipa técnica-pedagógica e pelo avaliador externo, deve registar as competências validadas na Carteira Pessoal de Competências-Chave do Adulto. De acordo com a ANEFA (2002:8), a Carteira Pessoal de Competências-Chave é um documento onde deverão ser “*registadas as competências adquiridas, reconhecidas e validadas, neste processo e servirá de base de registo para a certificação entretanto obtida nos Cursos EFA*”

Serra & Carrajola (2008:231) acrescentam que “*A Carteira Pessoal de Competências-Chave pode funcionar como um passaporte de formação, possibilitando uma visão global e abrangente sobre o saber e as experiências do indivíduo, facilitando a sua inclusão profissional e pessoal no espaço europeu*”, na mesma linha Rico & Libório (2009:85) referem que a certificação é o passaporte para novas oportunidades de trabalho e de vida.

De acordo com Lurdes Nico (2011:58), atualmente, a Carteira Pessoal de Competências-Chave foi extinta e deu-se lugar à “*Caderneta Individual de Competências, onde se registam as competências adquiridas ou desenvolvidas pelo indivíduo ao longo da vida, referidas no Catálogo Nacional de Qualificações*”.

2.4. Metodologia subjacente ao Processo de RVCC

O processo de RVCC baseia-se num conjunto de pressupostos metodológicos, que passam pela Abordagem Autobiográfica, as Histórias de Vida e o Balanço de Competências (BC), que levam à construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA).

Nos primeiros três métodos, são realizadas actividades com o intuito de levar o adulto a realizar uma reflexão sobre a sua própria vida, o PRA é a compilação dessas reflexões e pensamentos. Pires (2005:482) menciona que *“O Balanço de Competências e as Histórias de Vida são as metodologias utilizadas para realizar o reconhecimento e validação das competências, permitindo ao sujeito a identificação, análise e avaliação das suas competências pessoais e profissionais”*.

O processo de RVCC utiliza como metodologia o Balanço de Competências, organizado por sessões individuais ou de grupo, onde se dinamizam actividades que visam conhecer *“as histórias de vida de cada indivíduo com o intuito de desenvolver e reconhecer as competências adquiridas. As actividades realizadas são registadas e reunidas num Dossier individual, ao qual se anexam outros documentos, como os certificados de formações”* (Hilário, [s/d.]:39).

Assim sendo, com a finalidade de se entender metodologia utilizada no desenvolvimento de um processo de RVCC, irá ser efectuada uma pequena análise sobre cada um dos seguintes métodos: Balanço de Competências, Abordagem Autobiográfica/Histórias de Vida e Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.

2.4.1. Balanço de Competências (BC)

Lurdes Nico (2011:56) destaca a importância de continuarmos a adquirir competências ao longo da vida, ao referir que *“Todos os indivíduos são portadores de competências, mas a sua formação e aquilo que vão aprendendo é sempre insuficiente e, deste modo, nunca é tido como um ciclo concluído mas em permanente construção”*. Deste modo, as Competências são consideradas como fundamentais ao longo do processo de RVCC, uma vez que estão relacionadas com a Aprendizagem ao Longo da Vida.

Cavaco (2007:23) interpreta a competência como a *“capacidade de mobilizar num determinado contexto, um conjunto de saberes situados ao nível do saber, saber-fazer e saber-ser, na resolução de problemas”*.

De acordo com a ANEFA (2002:7-8), o Balanço de Competências actua como impulsor do processo de RVCC, tendo uma intervenção antecipada ao início dos cursos EFA, onde tenta apoiar os participantes na procura e na exploração de informações sobre o próprio indivíduo, seguindo a motivação de alcançar novos níveis de certificação escolar, assim como progressos a nível profissional, desenvolvendo a sua carreira.

Lurdes Nico (2011:94) define o Balanço de Competências como “*um dispositivo que suporta o processo de reconhecimento e validação de competências*”, para Rico & Libório (2009:75) o BC é “*o núcleo central do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências*”.

Devido à pertinência que o BC assumiu no processo de RVCC, este orienta-se em de duas dimensões essenciais, que de acordo com Rico & Libório (2009:76-77) são as seguintes:

- i. **Dimensão Retrospectiva**- relacionada com o trabalho de pesquisa, de reflexão e de rememoração com intuito de identificar os conhecimentos e as competências adquiridas;
- ii. **Dimensão Prospectiva**- relacionada com o trabalho de reelaboração de experiência tendo em vista a finalidade do projeto.

Os pilares do conhecimento, (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser), definidos por Delors *et al.* (1996) são a aspiração do Balanço de Competências, já que evidenciam as competências adquiridas ao longo da vida, que os adultos devem demonstrar na apresentação da sua História de Vida.

Neste contexto, o processo de RVCC utiliza uma metodologia assente no BC, que possibilita que o adulto identifique, avalie e reconheça as suas próprias competências, através de uma Abordagem Autobiográfica de si próprio, o que lhe permite construir uma narrativa sobre os seus acontecimentos e experiências de vida, que decorreram nos mais variados contextos.

De acordo com Leitão (2002:31), o Balanço de Competências organiza-se por três fases:

- i. **Envolvimento Inicial**- É clarificado o modo como se processa o RVCC, conta com três momentos: acolhimento, explicitação dos objetivos do processo de RVCC e por fim a clarificação das experiências do candidato;
- ii. **Investigação/Exploração**- Identifica-se os interesses e as competências dos adultos através de uma reflexão (sobre o percurso pessoal e profissional). Apoiar-se o candidato na elaboração do Portefólio;
- iii. **Conclusão**- Efectua-se a síntese do processo anterior, faz-se o pedido de validação com a ajuda do profissional de RVCC.

Todas estas fases são apoiadas por um conjunto de metodologias e estratégias previamente definidas, e pretendem apoiar o adulto na reflexão sobre as suas aprendizagens realizadas ao longo da vida.

2.4.2. Abordagem Autobiográfica

De acordo com Bravo Nico (2011:11), *“A aprendizagem é uma realidade humana presente na circunstância vital de cada pessoa e que esta se concretiza no respectivo quotidiano”*, assim, no decorrer do processo de RVCC o adulto evidencia, através de uma Abordagem Autobiográfica, as suas aprendizagens, capacidades e competências desenvolvidas ao longo da vida nos mais variados contextos (sejam formais, não formais ou informais).

Partindo da investigação realizada por Cavaco (2002:41), a autora refere que *“a abordagem biográfica, afigurou-se, desde o início da definição do Projeto de pesquisa, como metodologia de investigação mais apropriada, tendo em conta o objecto de estudo, pois trata-se de compreender o processo de formação de adultos não escolarizados”*. A mesma autora refere que *“O recurso ao método biográfico, em que se solicita a evocação do percurso de vida, torna-se a abordagem mais adequada para a obtenção de informação junto de determinados grupos da população”*. Já Ferraroti [1993:148 cit por Cavaco (2002:42)] refere que *“as biografias são instrumentos muito importantes quando se pretende compreender a dimensão existencial tal como esta se manifesta na rotina quotidiana”*

2.4.3. Histórias de vida

É referido por Dominicé [2000:34-35 cit por Lurdes Nico (2011:96)] que na perspectiva da Educação e Formação de Adultos, tem surgido *“uma variedade de*

.....
abordagens biográficas, no qual se destacam as histórias de vida, que permitem valorizar os espaços e experiências de aprendizagens formais e não formais”.

Delory-Monteberger [2000:188 *cit* por Cavaco (2002:42)] acrescenta que, partindo das histórias de vida individuais, é permissível *“refazer as histórias das instituições que estão presentes na vida de cada um de nós, as instituições comunitárias, familiares, educativas, económicas, sociais e políticas”.*

A história de vida é *“uma criação em que o narrador constrói a sua narrativa de maneira improvisada, dá-lhe uma forma pessoal”* Pineau, Le Grand [1993:16 *cit* por Cavaco, 2002:46].

De acordo com a Leitão (2002:17), as histórias de vida *“permitem abrir para uma outra maneira de pensar a relação dos adultos com o saber e com o conhecimento”*, acrescenta que esta é *“uma metodologia de fazer encontrar, por si mesmo, ao sujeito, a sua própria verdade”.*

2.4.4. Portefólio Reflexivo das Aprendizagens (PRA)

O Portefólio Reflexivo de Aprendizagem permite a *“demonstração de saberes e competências adquiridas ao longo da vida”* tendo como base o referencial de Competências-Chave (Aragão & Oliveira, 2011:115). Para Bravo Nico (2011:12) o PRA *“que cada pessoa comporta, resultará do conjunto de experiências formativas que este concretiza nos distintos contextos que constituem o seu percurso vital”.* Este é um processo individual, que acontece ao ritmo de cada indivíduo e que permite tornar consciência de si próprio através da auto-reflexão e reconstrução das experiências vividas. Assim, o Portefólio enquanto método de reflexão sobre as aprendizagens é o elemento crucial de todo o processo de RVCC e, segundo Inácio & Salema (2011:166), *“o PRA constitui o conjunto de evidências e reflexões realizadas pelo adulto com o apoio, a orientação e a supervisão da equipa técnico- pedagógica (profissionais e formadores), constituindo-se num documento vivo e dinâmico, objecto de validação, com apreciação posterior da figura do avaliador externo”.*

Na elaboração do Portefólio, o candidato é apoiado pela equipa técnico-pedagógica do Centro de RVCC (profissional de RVC e formadores das áreas de competências-chave) durante a reflexão sobre a sua História de Vida, assim como na identificação das competências presentes nessa História de Vida, usando como base o Referencial de Competências-Chave. A elaboração do PRA funciona como uma tomada

de consciência da própria vida do indivíduo, nomeadamente sobre aquilo que sabe, aquilo que viveu e aquilo que posteriormente reflectiu (Lurdes Nico, 2011:100).

Lurdes Nico (2011:99) refere que o dossier (ou Portefólio, como se designa atualmente) “*deve de ser elaborado pelo próprio indivíduo, basear-se na sua própria reflexão, na criatividade e assumir-se um processo de auto-avaliação e de autonomia*”. De acordo com o n.º 2, do art. 17.º, Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio “*o portefólio reflexivo de aprendizagens é um instrumento no qual se explicitam e organizam as evidências das competências adquiridas ao longo da vida, de modo a permitir a validação das mesmas face aos referenciais constantes do Catálogo Nacional de Qualificações*”.

Durante o Processo de RVCC, o adulto vai construindo o seu PRA, reflete sobre as suas experiências e aprendizagens significativas. Essas experiências são o resultado da reflexão sobre a História de Vida de cada adulto, que posteriormente são confrontadas com o Referencial de Competências-Chave. Os elementos da equipa técnico- pedagógica e posteriormente o avaliador externo, baseam-se na informação compilada no PRA e conferem a validação e certificação das competências adquiridas ao longo da vida, comparando-as às áreas de competências-chave, possibilitando a obtenção do certificado ambicionado, de acordo com o nível em questão.

2.5. Depois do Processo de RVCC

Após a certificação e validação das suas competências, o adulto deverá ser apoiado na “*definição e reconstrução do Projeto pessoal futuro. O profissional de RVCC deve, neste caso, sensibilizar o adulto para a necessidade de prosseguir para níveis subsequentes dos sistemas de Educação e Formação, bem como apoiá-lo no diálogo com o Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP)*” (Leitão, 2002: 34).

Monteiro (2008:208) indica que “*a conclusão do processo de RVCC assumiu efeitos positivos na alteração da imagem da escola/aprendizagens*”, já que alguns adultos voltaram a frequentar a educação formal, após o processo de RVCC valorizando as qualificações obtidas a nível pessoal e profissional.

Para além disso, para a maioria dos adultos, o facto de terem frequentado o Processo de RVCC, promove mudanças a nível pessoal e social. Ao realizar o Estudo- “O Impacto da Certificação de Competências na Vida dos Adultos”, através da Esdime- Agência de Desenvolvimento Local Alentejo Sudoeste, Monteiro (2008:209) concluí

que *“Todos os indivíduos identificam mudanças ocorridas na sua vida pessoal e social, referindo, igualmente, ter prosseguido estudos, planejar a continuidade da sua formação ou, pelo menos, encerra a sua aprendizagem de forma positiva”* (Monteiro, 2008:209).

Depois do Processo de RVCC, o adulto está pronto para demonstrar as suas competências adquiridas ao longo da vida e as que foram trabalhadas no processo de RVCC nas quatro áreas: Linguagem e Comunicação (LC), Cidadania e Empregabilidade (CE), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Matemática para a Vida (MV) (Rico & Libório, 2009:103). Contudo,

esta viagem não termina com o fim do processo. A materialização de um Projeto conseguido, a obtenção do certificado, constitui-se, indubitavelmente, como uma prova de reconhecimento social que o sistema confere à pessoa, mas a dimensão pessoal do crescimento, da capacidade de (re)construir sonhos, lutar por eles e vislumbrar diferentes alternativas de vida, são o motor que permitirá que aquela viagem continue. (Rico & Libório, 2009:83).

De modo geral, *“o Reconhecimento e validação das aprendizagens experiências podem constituir uma resposta pertinente na diminuição da exclusão social, facilitando a (re)inserção escolar/formativa/profissional de grupos mais desfavorecidos”* (Pires, 2007:8).

CAPÍTULO III- A INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES

“Através da Iniciativa Novas Oportunidades, com destaque para a missão dos actuais Centros Novas Oportunidades, mais de um milhão de adultos já regressou à escola para retomar e /ou continuar o respectivo percurso de qualificação, entretanto interrompido ou abandonado”

(Bravo Nico & Lurdes Nico, 2011:16)

Neste capítulo, pretende-se efetuar uma abordagem da Iniciativa Novas Oportunidades, tendo esta sido desenvolvida em torno de dois eixos de intervenção, centrados em ofertas dirigidas a jovens e a adultos. Associado a esta temática, será feita uma análise à evolução que os Centros de RVCC que se começaram a designar de CNO. Sucessivamente, são descritas as etapas de intervenção e a equipa Técnico-Pedagógica dos CNO.

3.1. A Iniciativa Novas Oportunidades (INO)

Em setembro de 2005, é apresentada, na Assembleia da República, a Iniciativa Novas Oportunidades, que resulta de uma estratégia conjunta entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. A INO tem como principal finalidade inverter os níveis de qualificação dos jovens e dos adultos portugueses (Lurdes Nico, 2011:107) e surge, para os adultos *“como uma nova oportunidade para a elevação dos seus níveis de escolaridade e para lhes proporcionar novos recursos que contribuiram para fazer face à exigências de um mercado de trabalho instável e de um mundo em permanente mudança”* (Figueiredo & Alcoforado, 2011:153).

Figueiredo & Alcoforado (2011:145) definem que esta é uma *“Resposta integrada de educação e formação, que se deve iniciar, sempre, com envolvimento das pessoas em processos de orientação que poderão conduzir a actividades de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida das pessoas”*. Machado (2011:60) considera que estas são boas apostas, uma vez que *“privilegiam o protagonismo das pessoas, que consideram essencial a identificação participada dos problemas, que entendem o desenvolvimento como um processo global*

.....
nas suas esferas económica, cultural e social, constituem as bases de defesa, no pensamento e na ação”.

Tendo em conta os baixos níveis de qualificação da população, foram definidas medidas para cada um dos eixos que se pretende abarcar, ou seja, o eixo dos jovens e o eixo dos adultos que apesar de estarem *“articulados e apoiados por reforma em aspetos chave de funcionamento dos sistemas de educação e formação apresentam uma estratégia e metas próprias”* (Ministério da Educação *et al.*, 2006:15).

É também implementado o Referencial de Competências-Chave para o nível Secundário, o que faz com que esta iniciativa vise *“alterar os níveis de qualificação dos portugueses até ao nível secundário, que passa a ser considerado o referente mínimo de qualificação da população portuguesa”* (Lurdes Nico, 2011:107).

De acordo com a ANQ, I.P. (2010:3-4),

A obtenção de resultados decorrentes da aposta no nível secundário de educação como patamar mínimo de qualificação da população portuguesa, a valorização social do investimento daqueles que apostaram na sua formação escolar e profissional, o reforço do número e diversidade de actores associados à dinamização desta Iniciativa, bem como a consolidação de uma rede que assegure respostas de proximidade aos públicos através dos Centros Novas Oportunidades – porta de entrada para percursos de qualificação – constituem-se como desafios chave da Iniciativa.

3.1.1.Eixo dos Jovens

É *“entendido no contexto da Iniciativa como uma Oportunidade Nova de Qualificação”* (ANQ, I.P., 2010:3). *“Destaca-se o objetivo de inverter a tendência do aumento do número de jovens que não conclui o ensino secundário e, simultaneamente, a valorização das aprendizagens deste nível de ensino”* (Lurdes Nico, 2011:108).

Para a concretização destes objetivos, pretende-se implementar as seguintes metas e medidas (Ministério da Educação *et al.*, 2006: 17):

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

iv. Criar condições de maior flexibilidade entre as ofertas do Catálogo Nacional de Qualificações e os sistemas de educação e formação, possibilitando que o percurso de formação de um jovem possa ser iniciado num determinado curso e finalizado noutro, usando para o efeito um sistema de equivalências ou de reconhecimento de competências.

3.1.2.Eixo dos Adultos

Este eixo é *“dirigido à população activa (empregada ou desempregada), constitui-se como uma Nova Oportunidade para quem tenha interrompido e queira recomeçar um percurso de qualificação”* (ANQ, I.P., 2010:3). Tem como principal objetivo *“elevar os níveis de qualificação de base da população adulta através da realização de processos de Reconhecimento e Validação de Competências adquiridas”* (Lurdes Nico, 2011:108).

Esta modalidade permite conceder, a todos os ativos com baixos níveis de escolaridade, uma segunda oportunidade, com o intuito de completarem e progredirem nos estudos, partindo dos conhecimentos e competências que adquiriram ao longo da vida.

De modo a alcançar os objetivos presentes nos eixos referidos, são aplicadas as seguintes medidas (Ministério da Educação *et al.*, 2006:21); (Lurdes Nico, 2011:108-109):

- i. Reforçar a oferta de cursos profissionalizantes para adultos;
- ii. Aumentar a oferta de Cursos EFA;
- iii. Apostar na procura de formação por parte dos adultos;
- iv. Possibilitar o acesso à formação;
- v. Alargar a rede de Centros de RVCC;
- vi. Alargar o referencial de Competências-Chave para o nível secundário;
- vii. Garantir que, até 2010, mais de 650.000 pessoas obtenham uma certificação de competências;
- viii. Implementar um Sistema de Certificação de Qualidade;
- ix. Criar condições de igualdade de oportunidade para todos.

Desta forma, para fazer face às mudanças com que nos confrontamos, foram criados os Centros Novas Oportunidades.

3.2. Os Centros Novas Oportunidades (CNO)

Desde o início de 2006, que os Centros de RVCC sofreram alterações, a nível legal, organizacional e de gestão, desta forma com a introdução da Iniciativa Novas Oportunidades

Os Centros passaram a assumir novos objetivos e funções, as equipas foram redimensionadas, no número de papéis a desempenhar; foi lançado o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, de Nível Secundário e foram disponibilizados sistemas de financiamento e de registo/monitorização dos processos desenvolvidos e da actividade dos Centros (Lurdes Nico, 2011:107).

É, então, devido a estas mudança e à implementação da Iniciativa Novas Oportunidades que estes centros, anteriormente designados por Centros de RVCC, passam a designar-se por Centros Novas Oportunidades (CNO). Assim sendo, os Centros de RVCC começaram a desempenhar novas funções, “*enquanto locais de porta de entrada dos jovens e dos adultos para um percurso de formação e qualificação que melhor se adequa ao seu percurso de vida e perfil de competência evidenciando, passando a designar-se Centros Novas Oportunidades*” (Bravo Nico, 2008:214). Segundo Gomes & Simões (2007:5) os CNO “*constituem-se como agentes centrais na resposta ao desafio da qualificação de adultos consagrado na Iniciativa Novas Oportunidades*” funcionando “*porta de entrada*” para os todos os indivíduos que pretendem efetuar a sua qualificação.

De acordo com Gomes & Simões (2007:10-11) como princípios orientadores dos CNO encontramos os seguintes:

i. **Abertura e Flexibilidade** – Uma vez que funciona como uma “porta de entrada” para um público diversificado, que pretenda adquirir as mais diversas qualificação;

ii. **Confidencialidade** – Forma como é tratada a informação concedida pelo adulto ao longo do processo de RVCC;

iii. **Orientação para os resultados** – o CNO, em tempo útil deve de ir de encontro às necessidades de qualificação e certificação dos jovens e adultos que o procuram;

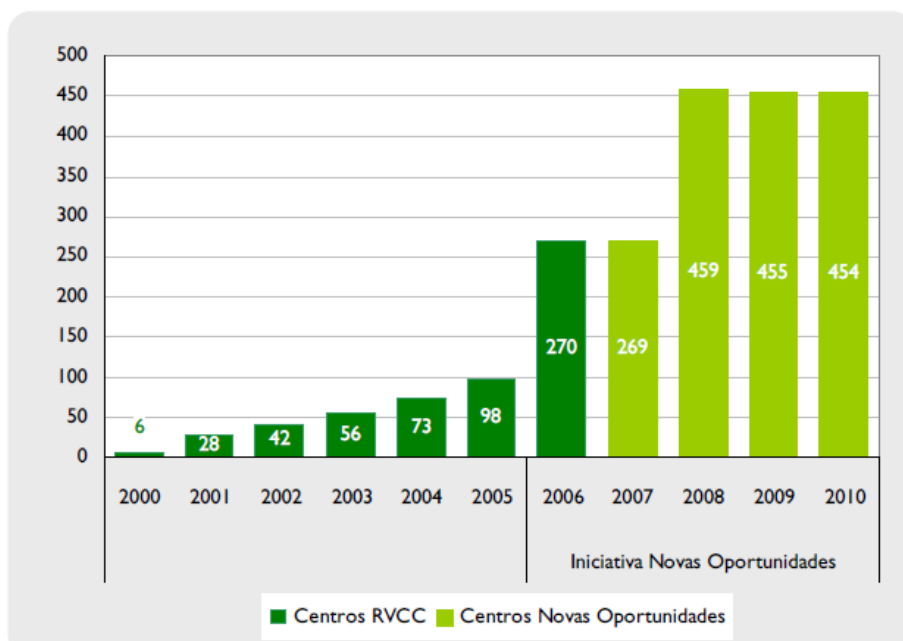
iv. **Rigor e Eficiência** – devem de existir no desenvolvimento dos processos de qualificação e certificação, assim como na gestão do CNO;

v. **Responsabilidade e Autonomia** – para que desenvolvam práticas de autonomia com outros CNO e estabelecendo parcerias com estruturas da administração central, regional e local.

Conforme a Portaria n.º 370/2008, de 21 de maio, os CNO têm de ter em conta “a missão, os princípios orientadores, os requisitos de estruturação do trabalho e os níveis de serviço a assegurar (...) tendo em vista a melhoria permanente da qualidade dos serviços prestados” (n.º5. Art.23º). A criação dos Centros Novas Oportunidades pretendeu integrar todos os Centros de RVCC que visam “o desenvolvimento e a consolidação, com qualidade e adequada capacidade quantitativa de resposta, do diapositivo” (Imaginário, 2007:7).

Os CNO, distribuídos por Portugal Continental e na Região Autónoma da Madeira, são entidades públicas e privadas que, devidamente acreditadas pela ANQ, I.P., efectuem a coordenação e implementação do processo RVCC, tal como acontecera anteriormente com os Centros de RVCC. Segundo a ANQ, I.P. (2010:4) “Em 2008, dando cumprimento aos objetivos traçados para a Iniciativa Novas Oportunidades, procedeu-se a um forte alargamento da rede nacional de Centros Novas Oportunidades. A rede é agora composta por 448 Centros em Portugal Continental e 6 na Região Autónoma da Madeira”.

Gráfico 1- A Evolução dos Centros de RVCC e dos CNO



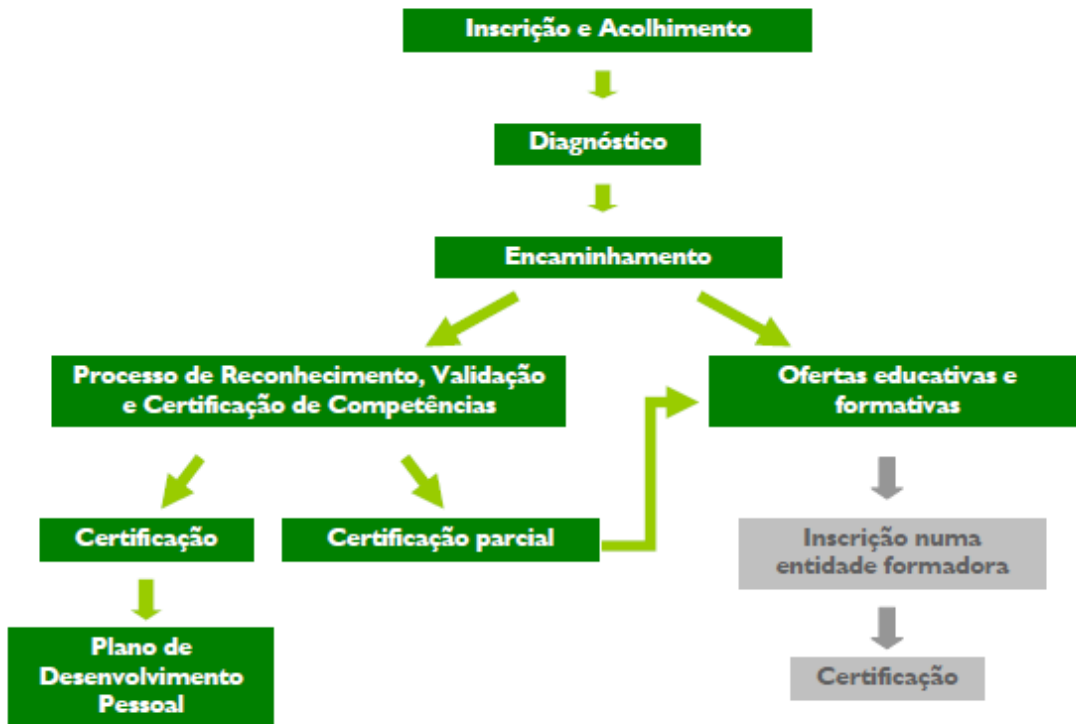
Fonte: ANQ, I.P. (2010:4)

Importa referir que a Carta de Qualidade é um instrumento substancial para a construção de uma linha orientadora positiva da Iniciativa Novas Oportunidades e de todos os adultos que usufruam do processo de RVCC.

3.2.1. Etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades

Como se encontra estabelecido na Portaria nº 370/2008, de 21 de Maio, “*um candidato que se inscreva num Centros Novas Oportunidades deve passar por um processo de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento, sendo que, entre as várias alternativas possíveis, este encaminhamento pode ser feito também para um processo de RVCC profissional*” (Simões & Silva, 2008:19).

Figura 5- As Etapas dos CNO



Fonte: ANQ, I.P. (2010:7)

De acordo com Lurdes Nico (2011:110-111) e Gomes & Simões (2007:12-19) apresenta-se de seguida as etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades: acolhimento, diagnóstico e encaminhamento.

.....

A fase de **acolhimento** inicia-se com o ato de inscrição do adulto no Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO)². Nesta fase, pretende-se acolher o adulto sobre o seu papel nas diferentes fases do processo de trabalho: passando pela possibilidade de ingressar ofertas educativas e formativas ou de seguir para o Processo de RVCC. O profissional de RVCC que acolhe o candidato deve ter em conta as especificidades de cada adulto, nomeadamente, motivações, expectativas e experiências de vida, devendo ainda informar o adulto sobre a calendarização previsível para o processo.

A etapa do **diagnóstico/triagem** passa pela análise e desenvolvimento do perfil do indivíduo, preve-se que normalmente se realizam duas sessões deste tipo. De modo geral “*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 qualificações disponíveis no Centro e a nível local/regional*” (Gomes & Simões, 2007:13).

Na fase do **encaminhamento**, direcciona-se o adulto para a resposta que lhe seja mais adequada, esse percurso é sempre negociado entre o adulto e a equipa do CNO. Esta etapa é assegurada pelo Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento, tendo o apoio da restante equipa. O adulto pode ser encaminhado para o Processo de RVCC ou para uma oferta formativa fora do Centro, como é o caso dos Cursos EFA, CEF e CET, Cursos Profissionais, Ensino Recorrente, entre outras vias alternativas, de acordo com as características e necessidades de cada um.

Segundo Araújo & Coutinho (2009:6), a INO permite que a população adulta escolha uma das duas saídas de intervenção, a primeira baseada no “*reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida para a obtenção de uma certificação escolar e/ou profissional e outra ancorada em percursos formativos de longaduração, os cursos EFA, ou em unidades de formação de curta duração, as formações modulares*”.

3.2.2. Os técnicos envolvidos nos Centros Novas Oportunidades

A equipa técnico-pedagógica de um CNO deve ser constituída por profissionais especializados em diversas áreas que possuam perfis diferenciados, com o intuito de dar

² O SIGO é uma plataforma eletrónica que contém matéria de gestão e organização de toda a oferta formativa para jovens e adultos. É a base para a informação de mecanismos de acompanhamento e monitorização da oferta de educação e formação da rede nacional pública e privada.

uma resposta segura às diferentes características e necessidades dos adultos que se inscrevem num CNO.

As equipas que trabalham nos CNO são pluridisciplinares e são constituídas por elementos com as seguintes funções:

- i. Um Director
- ii. Um Coordenador
- iii. Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento
- iv. Profissionais de RVCC
- v. Formadores nas diversas áreas de competências
- vi. e Técnicos Administrativos.

Assim, a equipa técnico-pedagógica de um CNO deve ser composta por um número mínimo de elementos que assegurem as diferentes etapas de intervenção, para o cumprimento da missão da Iniciativa Novas Oportunidades. Contudo, o número de elementos da equipa pode variar, de acordo com o número de adultos inscritos no CNO em cada ano.

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – O DESENHO METODOLÓGICO

“Apenas as experiências que provocam alterações duradoiras podem ser consideradas formativas, o que depende, sobretudo, da intensidade e pertinência da experiência para o sujeito”

(Cavaco, 2003:129)

Neste capítulo, será apresentado o desenho metodológico da investigação, onde se apresenta o Projeto de Investigação “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo”, a seleção da amostra, o questionário e a análise de dados.

4.1. Delimitação do Problema

Com a criação da ANEFA, em 1999, surgiram em Portugal novas práticas educativas e formativas, com novos princípios metodológicos. Valorizam-se os saberes, as competências e as aprendizagens adquiridas ao longo da vida, nos diversos contextos, o que deu origem à elaboração e execução do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Com a criação deste dispositivo, os adultos viram valorizadas e certificadas as suas competências, adquirindo um novo nível de escolaridade.

Desta forma, o Processo de RVCC considera-se um dispositivo crucial para a qualificação dos indivíduos que ambicionavam progredir na sua carreira profissional ou até mesmo, para se valorizarem a nível pessoal. Este Processo surgiu como uma nova oportunidade para os adultos continuarem a aprender, ao mesmo tempo que valorizam as competências que adquiriram ao longo da sua vida.

O Processo de RVCC possibilita um aumento das taxas de qualificação em Portugal e contribui para a luta contra a exclusão social, oferecendo aos indivíduos igualdade de oportunidades a nível da formação. Estas vantagens já foram referenciadas pela Comissão Europeia no “*Livro Branco da Educação e Formação- rumo à sociedade cognitiva*” em 1995 e referidas anteriormente neste documento.

Deste modo, dada a relevância que o Processo de RVCC assume para a qualificação e formação das pessoas, considerou-se pertinente a realização de um projeto de investigação, decorrente da necessidade de avaliar os impactos provocados pela implementação do Processo de RVCC de nível básico, em indivíduos residentes no

.....
Distrito de Évora, no período de 2000-2005. É nesta linha que se orienta o presente estudo de investigação científica.

Salienta-se que este estudo se enquadra no Projeto de Investigação denominado “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo”, promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

4.2. Projeto de Investigação “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo”

O Projeto de Investigação “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo” (PTDC/CPE-CED/104072/2008), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, assume dois objetivos:

- i. Conhecer e caracterizar o universo dos indivíduos que realizaram um Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) nos Centros de RVCC, no período 2000-2005 no Alentejo;
- ii. Caracterizar os impactos verificados na dimensão pessoal, profissional, social e académica (escolar), resultantes da concretização do processo de RVCC.

4.3. Questão de Partida

Na presente investigação assumiu-se a seguinte questão de partida:

“Como é que o Processo de RVCC, realizado pelos indivíduos residentes no Distrito de Évora no período de 2000-2005, influenciou os respetivos percursos de vida a nível pessoal, profissional, familiar e social?”

4.4. Objetivos da Investigação

Para o desenvolvimento desta investigação e indo de encontro à delimitação do problema em causa, o objetivo geral constitui em avaliar os impactos do Processo de RVCC de nível básico, dos adultos residentes no Distrito de Évora, no período de 2000-2005. Deste modo, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

i. Conhecer, caracterizar e analisar as trajetórias de vida dos adultos residentes do Distrito de Évora que, no período de 2000-2005, concretizaram o Processo de RVCC;

ii. Avaliar quais os impactos pessoais, profissionais, familiares e sociais provocados pela implementação do Processo de RVCC de nível básico, no período de

.....
2000-2005, em indivíduos residentes no Distrito de Évora, que participaram no Processo, tendo certificado as suas competências e modificado os respetivos níveis de escolaridade;

ii. Analisar os eventuais percursos subsequentes que tenham sido concretizados por estes indivíduos, nos sistemas formais de educação e formação e a mobilidade profissional e social daí resultante, com a finalidade de averiguar se a Aprendizagem ao Longo da Vida é uma realidade bem conseguida pela população em estudo.

4.5. Os procedimentos metodológicos

De acordo com Pires (2005:96), os métodos utilizados nas ciências sociais têm de assumir os fenómenos sociais subjacentes e devem de ser capazes de realizar uma abordagem da complexidade que esses fenómenos envolvem. No entanto, a mesma autora refere *“que não possuímos ainda os instrumentos conceptuais e metodológicos que nos permitam afirmar desenvolver uma abordagem da complexidade, limitando-nos a uma aproximação”*.

Assim, a presente investigação assenta num estudo de natureza descritiva. Gil (2002:42) menciona que a investigação de cariz descritivo tem *“como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenómeno”*. De acordo o mesmo autor, *“Entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc.”*, é notório que o presente estudo se enquadra nesta definição.

Neste caso, pretende-se descrever um fenómeno, relativo a uma determinada população, ou seja, em concreto pretende-se avaliar os impactos do Processo de RVCC em adultos residentes no Distrito de Évora que, no período de 2000-2005, nele participarem e certificaram as suas competências.

Este tipo de investigação utiliza a estatística descritiva, onde se efectua a descrição da população, de acordo com a amostra em causa. Desta forma, a investigação descritiva assume uma abordagem metodológica de carácter quantitativa, posta em prática através de um inquérito por questionário que abrangeu um universo de 746 indivíduos, sendo a presente amostra de 149.

Em suma, esta investigação assume-se como uma investigação descritiva, que se enquadra numa abordagem quantitativa e que usa como instrumento a aplicação de um inquérito por questionário.

4.6. Seleção da Amostra: Inquérito por Questionário

Uma vez que o presente estudo se insere no Projeto “As Novas Núpcias da Qualificação”, para a realização do mesmo, recorreu-se a dados obtidos através do Questionário Novas Qualificações (QNQ) elaborado no âmbito do Projeto de Investigação “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo”.

No desenrolar do projeto “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo”, procedeu-se à pesquisa de nomes e moradas dos adultos certificados no período 2000-2005, para posteriormente se enviarem os inquéritos por questionário a todos os adultos certificados. O QNQ, criado e validado pelo painel de especialistas, foi reencaminhado por correio a 2969 indivíduos certificados residentes na região do Alentejo. Este foi remetido e acompanhado por uma carta de apresentação e por um envelope selado e endereçado com resposta sem franquia – RSF (para devolução do mesmo após o preenchimento). Contudo, para o presente estudo apenas foram considerados os indivíduos residentes no Distrito de Évora (n=746), dos quais obtiveram 149 respostas. Desta forma, este estudo foi efetuado com uma margem de erro superior a 5%, uma vez que apenas 20% dos indivíduos responderam ao inquérito por questionário.

O Inquérito por Questionário assume um carácter mais preciso e formal, quer a nível da construção, quer na aplicação prática. De acordo com Quivy & Campenhoudt (2005:188) este método “*consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à situação social, profissional ou familiar*”.

O facto do inquérito por questionário ser enviado por correio, faz com que o inquirido que responda ao questionário sem a presença do investigador, o que levanta algumas desvantagens, uma vez que as perguntas podem ser mal interpretadas pelo inquirido, assim como o fraco número de respostas (Quivy & Campenhoudt, 2005:188-189).

Segundo Quivy & Campenhoudt (2005:189-190), este instrumento de recolha de dados apresenta algumas vantagens e desvantagens. Em relação às vantagens dos inquéritos por questionários destacam-se o facto de a análise poder ser realizada automaticamente, assim como o facto de poderem ser aplicados a um elevado número de pessoas, num curto espaço de tempo. Relativamente às desvantagens do inquérito por questionário, assinala-se a falta de meios para motivar o inquirido a responder, a impossibilidade de acrescentar/completar as informações, assim como a superficialidade das respostas obtidas.

O QNQ, pretendendo avaliar as trajetórias de vida dos adultos após a conclusão do processo RVCC, foi organizado em três partes centrais com um total de 36 questões (ver anexo):

- Parte I - Corresponde à Caraterização geral do adulto na atualidade (questões 1 a 7);
- Parte II - Corresponde à Caraterização do percurso individual no processo de RVCC (questões 8 a 17);
- Parte III - Corresponde ao impacto do processo de RVCC nos adultos certificados, nas diversas dimensões de análise académica, profissional, aprendizagem ao longo da vida e técnicas de informação e comunicação (questões 18 a 36).

As questões do QNQ são, maioritariamente, de múltipla escolha, existindo algumas que permitem ao inquirido selecionar apenas uma opção e outras que permitem selecionar mais do que uma opção da lista de respostas definidas. Contudo, também existem questões que recorrem à Escala de Likert. Esta Escala mede a opinião/comportamento dos inquiridos, utilizando opções de resposta que variam de um extremo a outro, compreendendo cinco níveis. O QNQ engloba ainda uma questão de resposta aberta que permite ao inquirido responder de forma espontânea e livre complementando o questionário.

4.7. Análise de Dados

O conjunto de dados recolhidos através do inquérito foram organizados e tratados no programa *SPSS (Statistical Package for the Social Science)*, versão 20.0. Assim, procedeu-se a uma análise descritiva para a caraterização da amostra com a finalidade de compreender e sistematizar a informação recolhida.

Posteriormente, elaborou-se uma base gráfica em Excel, a partir da qual se efectuou uma leitura e interpretação.

CAPÍTULO V- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

“Hoje, mais do que nunca, o potencial de cada sociedade e de cada indivíduo assenta nas respectivas capacidades de aprenderem e, conseqüentemente, de evoluírem e de desenvolverem”

(Bravo Nico, 2001:12)

Neste capítulo, pretendem-se analisar e interpretar os resultados obtidos através do Questionário de Novas Qualificações. Ambiciona-se avaliar os impactos que o Processo de RVCC provocou nos indivíduos residentes no Distrito de Évora na dimensão pessoal, familiar, social e profissional.

O QNQ foi enviado por correio a um total de 746 indivíduos certificados pelo Processo de RVCC. No entanto, apenas 149 pessoas (19,97%) responderam ao inquérito, sendo essa a amostra do presente estudo.

Uma vez que alguns dos inquéritos não foram totalmente preenchidos pelos inquiridos, é de salvaguardar que o número da amostra pode variar ao longo das várias tabelas apresentadas. Outra das salvaguardas deste estudo refere-se à existência de mais de uma opção de resposta em determinadas questões.

5.1. Caracterização geral do adulto na atualidade

Neste ponto, efetua-se uma caracterização dos inquiridos na atualidade, de modo a conhecer o seu perfil, nomeadamente em relação ao género, idade, local de residência, estado civil, número de filhos, habilitações literárias e situação atual face aos estudos.

5.1.1. O género

Ao analisar a Tabela 5, verifica-se que a amostra é constituída por 61,1% de indivíduos do sexo feminino e 38,9% do sexo masculino.

Tabela 5- O género da amostra

Género	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Masculino	58	38,9
Feminino	91	61,1
Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Este aspecto levanta algumas questões: Será que são as mulheres que têm mais motivação para aumentarem o seu nível de qualificação? Será que existem mais mulheres desempregadas e por esse motivo tem mais disponibilidade e necessidade de realizar o RVCC? Será que os indivíduos do sexo masculino encontram mais facilmente emprego, o que faz com que não tenham tanta necessidade em realizar formação?

Vários estudos [Hilário (s/d); Rebelo & Santos (2008); Rico & Libório (2009)] confirmam que as mulheres se encontram mais disponíveis e motivadas para realizar/participar em ações de formação/qualificação em detrimento dos homens. Desde os primeiros Cursos EFA realizados em 2000/2001, que se evidencia um maior número de mulheres (Lurdes Nico, 2011:76).

5.1.2. O ano de nascimento

Tendo em conta o ano de nascimento, verifica-se, na Tabela 6, que a maior parte dos inquiridos encontra-se na faixa etária três, tendo nascido entre os anos de 1961 e 1970, significando que estes indivíduos têm entre 40 e 50 anos (30,1%).

Tabela 6- Distribuição da amostra por faixa etária

Faixa etária	Ano nascimento por grupo	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
1	1941-1950	11	7,4
2	1951-1960	42	28,2
3	1961-1970	45	30,1
4	1971-1980	39	26,2
5	1981-1990	8	5,4
	Sem resposta	4	2,7
	Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Contudo, as faixas etárias dos escalões dois e quatro também apresentam percentagens significativas (28,2% e 26,2%, respetivamente).

Na faixa etária cinco, o número de indivíduo é menor, o que evidencia que foram poucos os jovens adultos que realizaram o processo de RVCC, neste período de tempo. Apesar desta ser a faixa etária com o menor número de indivíduos, Rico &

.....
Libório (2009:107) mencionam que, no caso da Fundação Alentejo, existe “*cada vez mais uma maior afluência de jovens ao CRVCC*”.

5.1.3. O local de residência

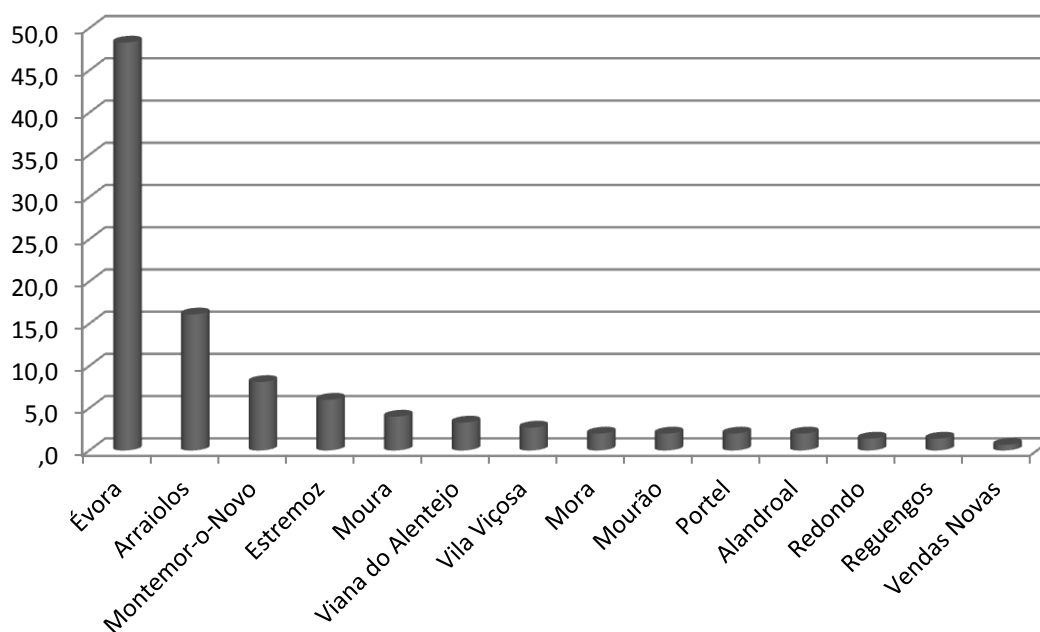
Quanto ao local de residência dos adultos participantes neste estudo, foram identificados 14 Concelhos. No entanto, a maior percentagem dos inquiridos reside nos concelhos de Évora (48,3%), Arraiolos (16,1%) e Montemor-o-Novo (8,1%) (Tabela 7).

Tabela 7- Distribuição da Amostra por Concelho

Concelho de Residência	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Évora	72	48,3
Arraiolos	24	16,1
Montemor-o-Novo	12	8,1
Estremoz	9	6,0
Moura	6	4,0
Viana do Alentejo	5	3,3
Vila Viçosa	4	2,7
Mora	3	2,0
Mourão	3	2,0
Portel	3	2,0
Alandroal	3	2,0
Redondo	2	1,4
Reguengos	2	1,4
Vendas Novas	1	0,7
Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Gráfico 2- Distribuição da Amostra por Concelho



Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Tendo em conta a Tabela 7 e o Gráfico 2 acima apresentados, é notório que a maior parte dos adultos inquiridos são oriundos do Concelho de Évora, representando cerca de 50% do total de adultos inquiridos.

No Concelho de Arraiolos, sabe-se que o número de adultos que realizaram o RVCC, foi influenciado pelo factor proximidade, pois, segundo Valério (2012: 65) *“Alguns destes adultos foram certificados em regime de itinerância, ou seja, a equipa técnico- pedagógica do Centro de RVCC deslocou-se a Arraiolos para desenvolver o processo de RVCC”*.

5.1.4. O estado civil

Observamos na Tabela 8 que mais de 70% dos indivíduos da amostra são casados.

Tabela 8- Estado civil da amostra

Estado civil	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Casado(a)	105	70,5
Divorciado(a)	16	10,7
Solteiro(a)	13	8,7
Viúvo(a)	8	5,4
União de facto	6	4,0
Sem resposta	1	0,7
Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

5.1.5. Número de filhos

A partir da leitura da Tabela 9, verifica-se que a maioria dos adultos (46,3%) tem dois filhos.

Tabela 9- Número de filhos da amostra

Número de filhos	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Nenhum	20	13,4
1 filho	40	26,8
2 filhos	69	46,3
3 ou mais filhos	15	10,1
Sem resposta	5	3,4
Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

É notório que existe uma grande diferença em relação ao número de filhos dos inquiridos. Cerca de 46% tem dois filhos, enquanto que cerca de 13% revela não ter. Esta situação levanta algumas questões. O facto de os adultos terem mais filhos pode levar a que esses mesmos adultos pretendam obter qualificação. Por outro lado, os pais pode-se sentir mais capazes/competentes para acompanhar os filhos nos trabalhos de casa. Na mesma linha, os filhos poderão influenciar os pais a realizar o Processo de RVCC, motivando-os para elevarem os seus níveis de escolaridade.

5.1.6. Nível de escolaridade da amostra

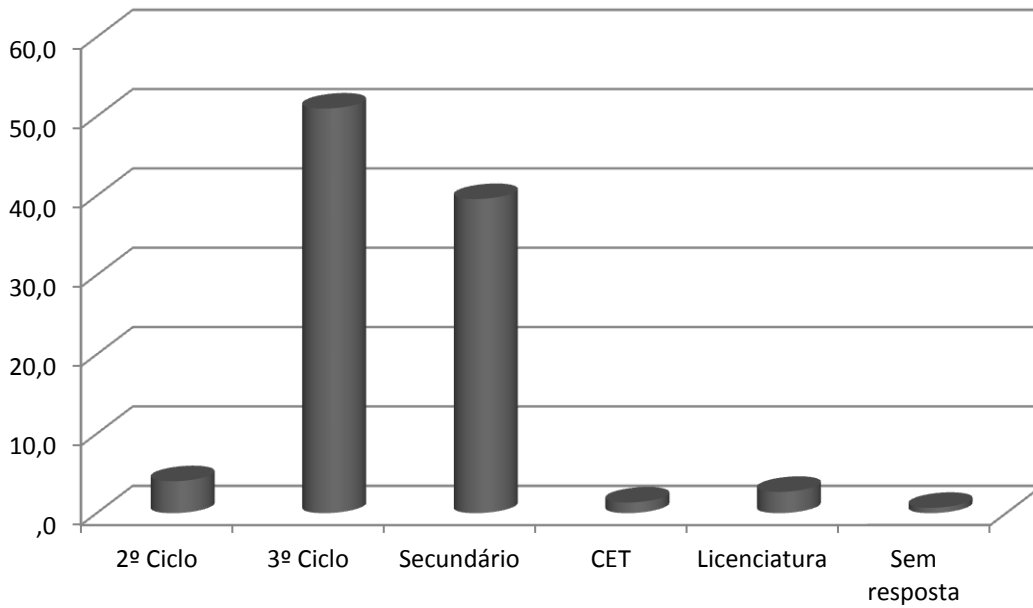
Na Tabela 10, verifica-se que a maior parte dos adultos inquiridos (51%) possui o 3º Ciclo (à data da realização do QNQ). A nível do Ensino Secundário a percentagem também é significativa (39,6%).

Tabela 10- Nível de escolaridade da amostra

Habilitações escolares	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
1.º Ciclo	1	0,7
2º Ciclo	6	4,0
3º Ciclo	76	51,0
Secundário	59	39,6
CET	2	1,3
Licenciatura	4	2,7
Sem resposta	1	0,7
Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Gráfico 3- Nível de escolaridade da amostra



Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

As habilitações literárias que os adultos certificados possuem atualmente revelam que muitos continuaram a estudar após terem concluído o Processo de RVCC. Até ao ano de 2005, o RVCC só existia até ao 3º Ciclo do Ensino Básico. Assim, se existem pessoas com mais habilitações atualmente, significa que prosseguiram com os seus percursos de formação Destaca-se, ainda, que 59 indivíduos possuem o Ensino Secundário (39,6%) e 4 pessoas são licenciadas (2,7%) (Gráfico 3).

Pode-se salientar que, dos 149 inquiridos, 65 continuaram a estudar depois da realização de obterem a Certificação. Desta forma, o Processo de RVCC foi impulsionador das aprendizagens futuras.

5.1.7. Situação atual face ao estudo

Da análise da Tabela 11, conclui-se que cerca de 10% dos adultos certificados encontra-se atualmente a estudar. Já cerca de 87% não se encontra a estudar à data de aplicação do questionário. Contudo, da percentagem de adultos que não se encontra a estudar, alguns pensam vir a fazê-lo (44,3%), enquanto outros não tencionam voltar a estudar (43%). Dos inquiridos que revelaram não estudar, nem o pretendem fazer no futuro, a maioria respondeu que não o faz devido à indisponibilidade, associada à falta de tempo e ao trabalho.

Tabela 11- Situação atual face aos estudos

Atualmente encontra-se a estudar?	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Não, mas penso vir a frequentar	66	44,3
Não, nem penso vir a frequentar	64	43,0
Sim	15	10,1
Sem resposta	4	2,6
Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Dos 15 adultos que se encontram a estudar, 66,6% encontram-se no Ensino Secundário. Contudo, também existem adultos a frequentar o 3º Ciclo (6,7%) e a Licenciatura (20%) (Tabela 12).

Tabela 12- Nível de escolaridade que frequenta

Nível de escolaridade que frequenta	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
3º Ciclo	1	6,7
Secundário	10	66,6
Licenciatura	3	20,0
Sem resposta	1	6,7
Total	15	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Ainda, em relação aos 15 adultos que se encontram a estudar, observa-se, na tabela seguinte (Tabela 13), que a maioria (53,4%) não respondeu à questão, sobre a modalidade que frequenta. Dos adultos que responderam, 20% encontra-se a realizar um Curso EFA, 13,3% está a realizar Formações Modulares e outros 13,3% mencionaram que se encontravam noutra modalidade que não as apresentadas.

Tabela 13- Modalidade que frequenta

Modalidade que frequenta	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Curso EFA	3	20,0
Formações Modulares	2	13,3
Outra	2	13,3
Sem resposta	8	53,4
Total	15	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

5.2. Caracterização do percurso individual no Processo de RVCC

Neste ponto, apresenta-se uma análise sobre o percurso individual no Processo de RVCC, conhecendo o perfil dos adultos certificados face ao Processo. Procura-se saber, onde, quando, como e porquê se submeteram a realizar o Processo de RVCC.

5.2.1. Centro de RVCC onde obteve a certificação

Como se pode observar, através da Tabela 14, 98% dos adultos inquiridos efectuou a sua certificação através do Centro de RVCC da Fundação Alentejo. Este facto está relacionado com os resultados apresentados na Tabela 7 em que se verificou que a maioria das pessoas era oriunda do concelho de Évora (48%). Esta circunstância pode estar relacionada com a proximidade com os Centros de Formação. Se os adultos tiverem de se deslocar, fazendo vastos quilómetros para frequentarem a formação pode ser um entrave à realização da mesma. Assim o factor proximidade dos Centros de RVCC pode ter influenciado com que exista em Évora uma maior percentagem dos adultos certificados em detrimento das outras localidades, uma vez que o Centro de RVCC da Fundação Alentejo (atualmente CNO) encontra-se sediado em Évora, daí ser perceptível esta diferença em relação ao número de inquiridos inscritos nos distintos Centros de RVCC.

Tabela 14- Centro de RVCC onde obteve a certificação

Centro de RVCC onde obteve a certificação	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Fundação Alentejo	146	98,0
Terras Dentro	2	1,3
Centro Formação Profissional IEFP – Portalegre	1	0,7
Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

5.2.2. Ano de inscrição no CRVCC

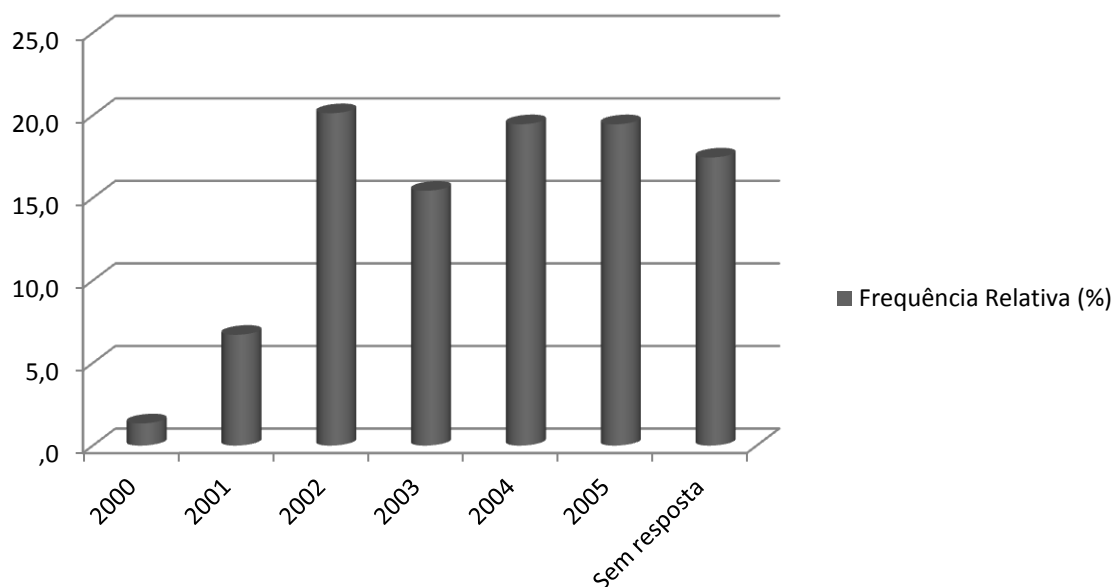
Tendo em conta a Tabela 15, em relação ao ano de inscrição no Centro de RVCC, verificou-se que as inscrições dos inquiridos aumentaram de 2000 a 2002, e a partir daí, os valores estagnaram, tendo sido 2002 o ano com o maior número de inscritos (20,0%).

Tabela 15- Ano de inscrição no CRVCC

Ano de inscrição no CRVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
2000	2	1,3
2001	10	6,7
2002	30	20,0
2003	23	15,4
2004	29	19,5
2005	29	19,5
Sem resposta	26	17,4
Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Gráfico 4- Ano de inscrição no CRVCC



Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Como se pode constatar no Gráfico 4, no ano 2000, verifica-se que houve apenas dois inscritos (1,3%). Com esta situação, podemos considerar que o Processo de RVCC não estava muito divulgado, o que faz com que existam poucas pessoas a inscreverem-se. É depois, através da partilha entre as pessoas, que se vai aumentando o número de inscritos, nos anos seguintes.

De salientar que o número de adultos que não responderam a esta questão foi significativo (17,4%).

5.2.3. Duração do Processo de RVCC

Com esta questão, pretendeu-se saber a opinião dos inquiridos sobre a duração do Processo de RVCC. Verifica-se, através da análise da Tabela 16, que a maior parte dos indivíduos (83,9%) considera a duração adequada. Com percentagens menores, encontram-se as outras opções de respostas. No entanto, 2,7% dos adultos não responderam à questão.

Tabela 16- Duração do Processo de RVCC

Duração do Processo RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Muito Curta	2	1,3
Curta	11	7,4
Adequada	125	83,9
Longa	4	2,7
Muito Longa	3	2,0
Sem resposta	4	2,7
Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

5.2.4. Meios de conhecimento do Processo de RVCC

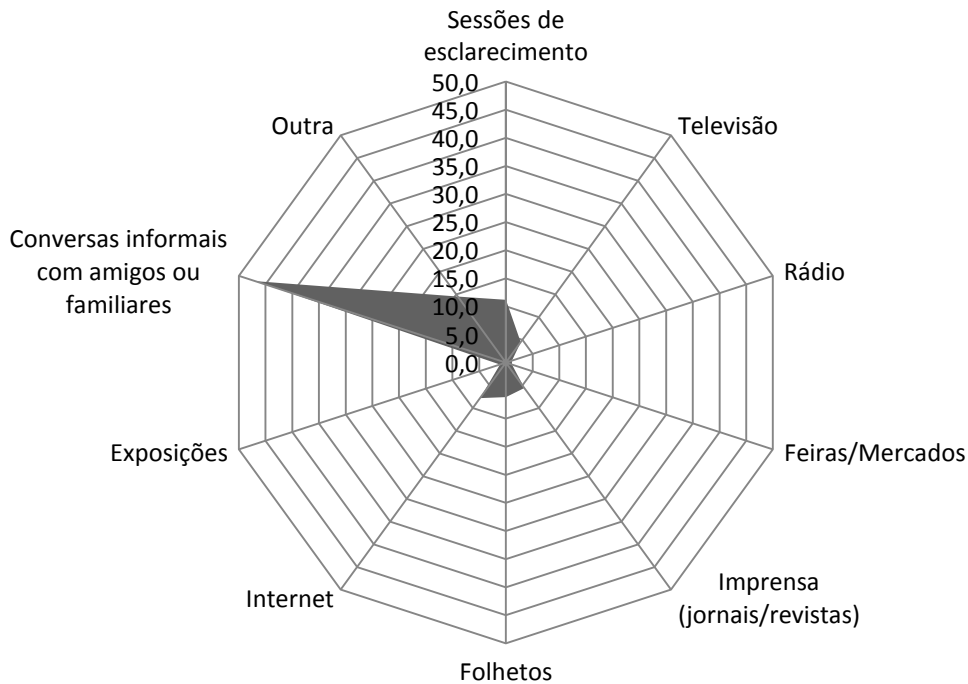
Em relação à forma como os adultos tomaram conhecimento do Processo de RVCC, o item “Conversas informais com amigos ou familiares” foi o mais escolhido (46,9%), evidencia-se logo em seguida, a opção “outras” com 14,5% e em terceiro lugar as “Sessões de Esclarecimento” referidas por 11, 2% dos inquiridos (Tabela 17).

Tabela 17- Meios de conhecimento do Processo de RVCC

Meios de conhecimento do Processo RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Conversas informais com amigos ou familiares	84	46,9
Outra	26	14,5
Sessões de esclarecimento	20	11,2
Internet	14	7,8
Folhetos	11	6,2
Imprensa (jornais/revistas)	10	5,6
Televisão	8	4,5
Rádio	2	1,1
Feiras/Mercados	2	1,1
Exposições	2	1,1
Total	179	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Gráfico 5- Meios de Conhecimento do Processo RVCC



Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Através da visualização do Gráfico 5, destaca-se a dimensão pessoal, pois as conversas informais com amigos e familiares, ou as sessões de esclarecimento, acontecem de forma verbal, no contacto direto com outras pessoas já informadas sobre o Processo de RVCC. Já no estudo realizado pela Fundação Alentejo, é referido que “a mobilização dos adultos, para o desenvolvimento do Processo de RVCC ocorre, maioritariamente, a partir da divulgação realizada pelos utentes do Centro” (Rico & Libório, 2009:81). Tal como é mencionado por Veríssimo (2011:109), comprova-se, uma vez mais, “que a ‘mobilização’ mais eficaz para processos de educação/formação de adultos se faz recorrendo ao ‘modelo vizinho’”.

Em relação aos meios de comunicação, como é o caso da televisão (4,5%) e da rádio (1,1%), estes apresentam pouca relevância, uma vez que poucos foram os inquiridos que mencionaram terem conhecimento do Processo de RVCC através destas opções.

Relativamente à Internet, parece que este recurso está a adquirir mais importância, já que foi mencionada por 7,8% dos inquiridos.

Tabela 18- Outros meios de conhecimento do Processo de RVCC

Outros meios de conhecimento do Processo		Frequência	Frequência
		Absoluta (N)	Relativa (%)
Conversas Informais	Amigos	1	3,8
	Conversas com terceiros	1	3,8
	Familiar	1	3,8
	Incentivo da filha	1	3,8
	Formadora	1	3,8
	Professores da minha filha	1	3,8
	Fui contactado pessoalmente	1	3,8
	Colegas e vereador	1	3,8
	Subtotal	8	30,4
Serviços Municipais e de freguesia	Câmara Municipal	3	11,5
	Autarquia	1	3,8
	Serviço do Município	1	3,8
	Informação da C.M. de Mora	1	3,8
	Junta de Freguesia	1	3,8
	Subtotal	7	26,7
Outras instituições	Sindel	1	3,8
	STAL	1	3,8
	Entidade Empregadora	3	11,5
	ADME	1	3,8
	Escola Gabriel Pereira	1	3,8
	Escola de Estética	1	3,8
		Subtotal	8
Outros meios	Iniciativa Própria	1	3,8
	Diário do Sul	1	3,8
	E-mail	1	3,8
		Subtotal	3
	Total	26	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Tendo em conta que o item “outras” foi mencionado por 14,5% dos inquiridos, pode-se analisar, através da Tabela 18, quais foram as outras formas de conhecimento do Processo de RVCC. Verifica-se que o mais referido pelos inquiridos foi o conhecimento através de “conversas informais” com amigos e outros (30,4%). A mesma percentagem foi referida em relação a “outras instituições”, tais como sindicatos de trabalhadores, as escolas e o local de trabalho.

5.2.5. Razões para procurar um CRVCC

Procurou-se saber quais as razões que levaram os adultos certificados a procurar um Centro de RVCC. A presente questão possibilita que o inquirido escolha três das doze opções apresentadas.

O item mais selecionado pelos inquiridos foi a “Valorização pessoal” (23,3%). É perceptível que “Valorização profissional” (10,5%) também aqui está associada, uma vez que a maior parte dos indivíduos só se sentem valorizados pessoalmente se forem reconhecidos a nível profissional (Tabela 19).

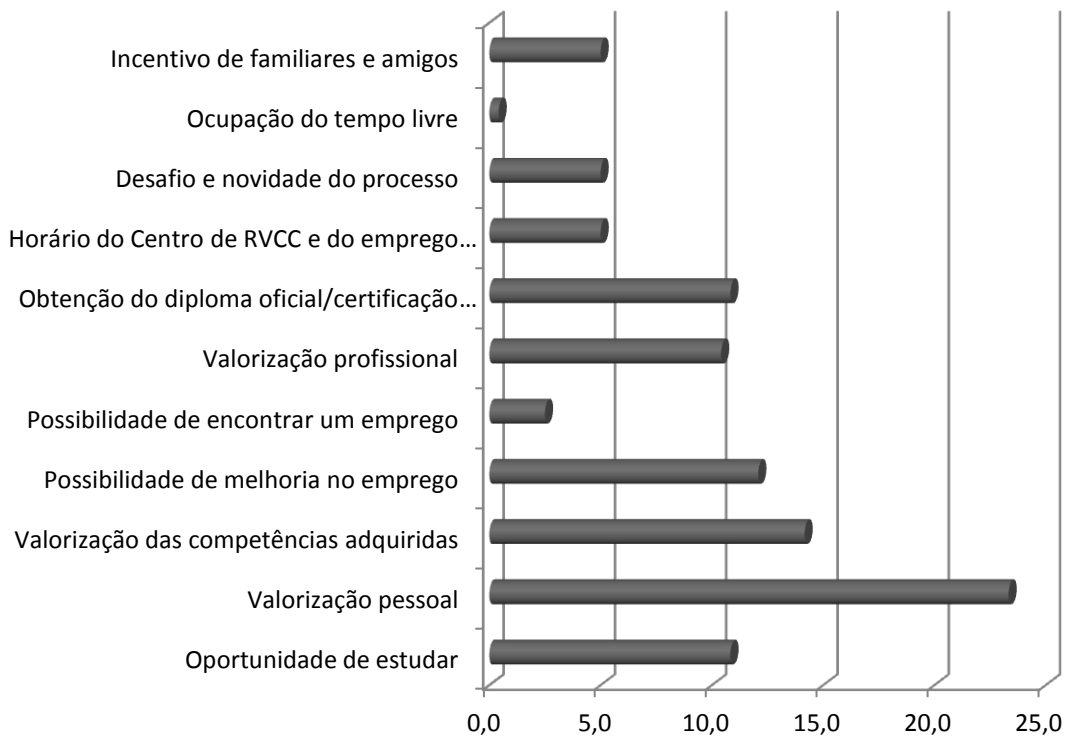
Tabela 19- Razões para procurar um CRVCC

Razões para procurar um CRVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Valorização pessoal	56	23,3
Valorização das competências adquiridas	34	14,2
Possibilidade de melhoria no emprego	29	12,1
Oportunidade de estudar	26	10,8
Obtenção do diploma oficial/certificação profissional	26	10,8
Valorização profissional	25	10,5
Horário do Centro de RVCC e do emprego compatíveis	12	5,0
Desafio e novidade do processo	12	5,0
Incentivo de familiares e amigos	12	5,0
Possibilidade de encontrar um emprego	6	2,5
Ocupação do tempo livre	1	0,4
Outra(s)	1	0,4
Total	240	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Pela leitura da Tabela 19 e do Gráfico 6, destaca-se também a “Valorização das competências adquiridas” (14,2%), e a “possibilidade de melhoria no emprego” (12,1%). Esta situação demonstra que os adultos têm alguma preocupação em relação à dimensão profissional, como a insegurança em manter o emprego, o aumento da qualificação, a certificação das suas competências e a aquisição de novos saberes.

Gráfico 6- Razões para procurar um CRVCC



Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

5.2.6. Dificuldades durante o Processo de RVCC

Através do QNQ, procurou-se saber quais as maiores dificuldades dos inquiridos durante a realização do Processo de RVCC. A presente questão foi de escolha múltipla, onde existiam quinze possibilidades de resposta, podendo o inquirido mencionar três opções.

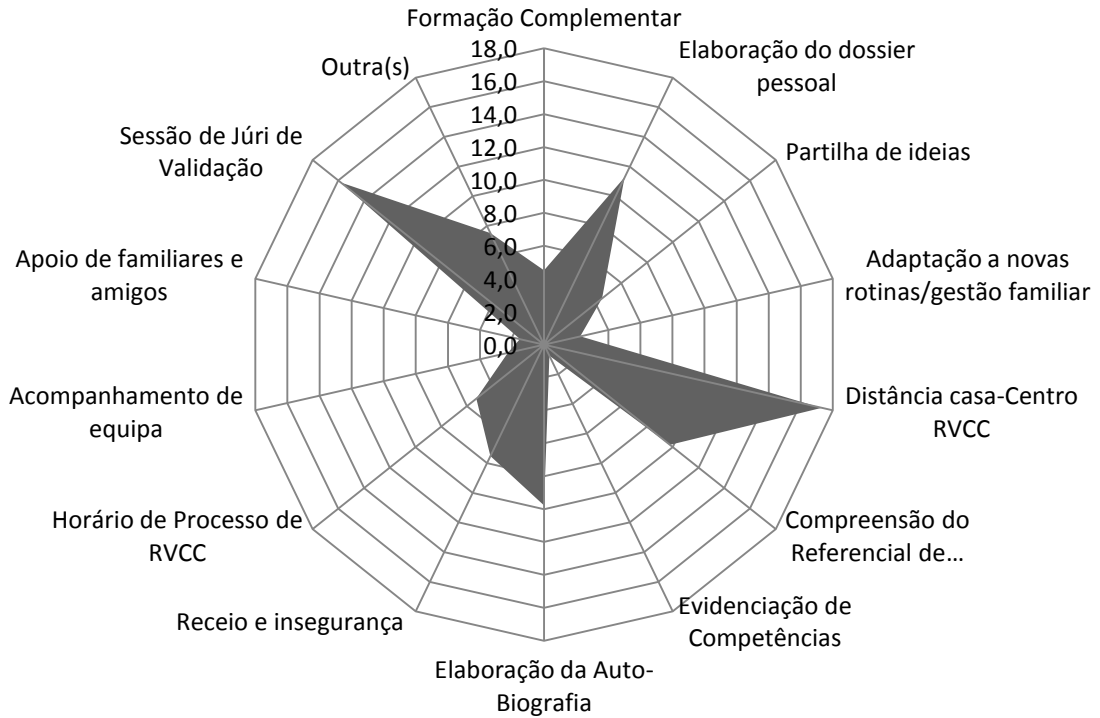
Tabela 20- Dificuldades durante o Processo de RVCC

Dificuldades durante o Processo RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Distância Casa-Centro de RVCC	23	17,3
Sessão de Júri de Validação	21	15,8
Elaboração do dossier pessoal	15	11,3
Compreensão do Referencial de Competência Chave	13	9,7
Elaboração da Auto-Biografia	13	9,7
Receio e insegurança	10	7,5
Outra(s)	10	7,5
Horário de Processo de RVCC	7	5,3
Formação Complementar	6	4,5
Partilha de ideias	6	4,5
Adaptação a novas rotinas/gestão familiar	3	2,3
Acompanhamento de equipa	3	2,3
Apoio de familiares e amigos	2	1,5
Evidenciação de competências	1	0,8
Total	133	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Pela leitura do Tabela 20, pode-se concluir que o item mais mencionado foi “Distância Casa-Centro de RVCC” (17,3%). Relembramos que quase metade dos inquiridos são oriundos do Concelho de Évora (48,3%) (Tabela 7). Apesar deste facto, nesta questão, o item “distância Casa-Centro de RVCC” foi apresentado como maior dificuldade na realização do processo.

Gráfico 7- Dificuldades durante o Processo de RVCC



Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Como seguinte item mais escolhido, como se pode visualizar na Tabela 20 e no Gráfico 7, surge a “Sessão do Júri de Validação” (15,8%). Este facto é compreensível, já que este é o momento final em que os adultos têm de apresentar, discutir e reflectir sobre o seu Dossier Pessoal/ Portefólio Reflexivo das Aprendizagens o que podem causar algumas inquietações e nervosismo a nível pessoal.

O terceiro item mais escolhido foi a “elaboração do dossier pessoal” (11,3%), em que os inquiridos tiveram de espelhar todas as suas aprendizagens, pois, o dossier pessoal é “*um reflexo de todo o percurso de vida pessoal e profissional do adulto*” (Rico & Libório 2009:104) que o adulto apresenta ao Júri de Validação evidenciado a importância da sua experiência/aprendizagem ao longo da vida.

Em relação ao item “outras”, foram dez os inquiridos que mencionaram ter sentido outras dificuldades durante o Processo de RVCC (7,5%).

Tabela 21- Outras razões de dificuldade durante o Processo de RVCC

Outras razões de dificuldade		Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Nível Organizacional	Aulas ao Sábado e noturnas	1	11,1
Áreas de Competências-Chave	Inglês	1	11,1
	Lingua Estrangeira	1	11,1
	Matemática	2	22,2
	TIC	4	44,5
	Subtotal	8	88,8
Total		9	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Dos dez inquiridos, apenas nove explicitaram quais foram essas dificuldades. Oito referem-se às áreas de Competências-Chave: Inglês, Lingua Estrangeira, Matemática e TIC (88,8%); apenas um menciona o nível organizacional: aulas ao Sábado e noturnas (11,1%) (Tabela 21).

5.2.7. Classificação do Processo de RVCC

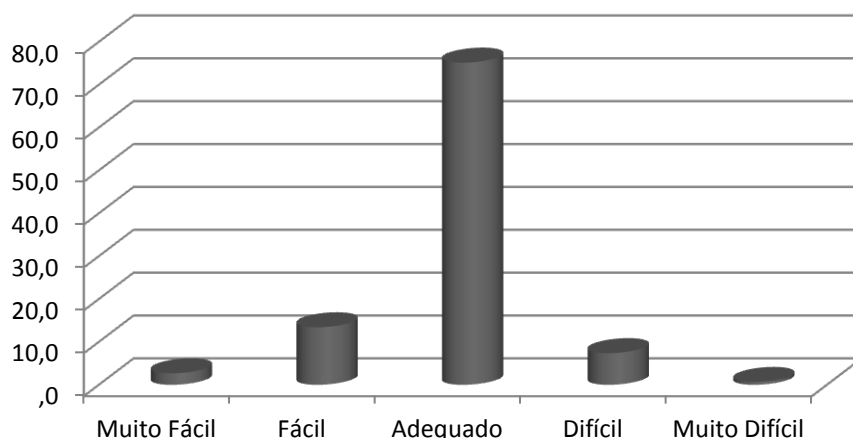
Dos 149 certificados, 112 responderam que o seu Processo de RVCC foi adequado (75,2%), como podemos observar na Tabela 22 e no Gráfico 8. Apenas 7,4% mostrou ter considerado o Processo difícil e 13,3% referiu que o mesmo foi fácil.

Tabela 22- Classificação do Processo de RVCC

Classificação do Processo RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Muito Fácil	4	2,7
Fácil	20	13,3
Adequado	112	75,2
Difícil	11	7,4
Muito Difícil	1	0,7
Sem resposta	1	0,7
Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Gráfico 8- Classificação do Processo de RVCC



Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Através da visualização do Gráfico 8, é perceptível que, maioritariamente, os inquiridos consideram que o Processo de RVCC foi adequado, tendo em conta as suas capacidades e competências. Esta situação poderá estar relacionada com a valorização pessoal, se os indivíduos sentirem que o processo de aprendizagem está a ir de acordo com as suas capacidades, certamente que irão aumentar a sua auto-estima e motivação para continuarem a realizar o Processo.

5.2.8. Formação complementar durante o Processo de RVCC

Em relação à formação complementar durante a realização do Processo de RVCC, 50 inquiridos de um universo de 149 referiram que necessitaram de formação complementar (33,6%), enquanto que 97 pessoas referiram não ter necessitado (65,1%) (Tabela 23).

Tabela 23- Formação complementar durante o Processo de RVCC

Necessidade de formação complementar durante o Processo de RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Não	97	65,1
Sim	50	33,6
Sem resposta	2	1,3
Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Ainda em relação à formação complementar, procurou-se saber em que Áreas do Referencial de Competências-Chave necessitaram os inquiridos de apoio (Tabela 24).

Tabela 24- Áreas de Competências em que necessitaram de apoio

Áreas de Competências	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Matemática para a Vida	30	37,0
Tecnologias da Informação e da Comunicação	27	33,3
Linguagem e Comunicação	15	18,6
Cidadania e Empregabilidade	9	11,1
Total	81	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Como é observável, através da Tabela 24, todas as áreas foram referidas pelos inquiridos. Contudo, onde se verificou uma maior incidência foi nas Áreas de Competências-Chave de Matemática para a Vida (37%) e Tecnologias de Informação e Comunicação (33,3%). Este facto já era perceptível pela leitura da Tabela 21 onde a MV e TIC também foram mencionadas como motivos de maior dificuldade.

5.2.9. Apoios do CRVCC durante o Processo de RVCC

De forma a facilitar a análise dos dados recolhidos, na Tabela 25, agruparam-se as opções de resposta em quatro dimensões: humana, material, humano-material e logística.

Tabela 25- Apoios do CRVCC durante o Processo de RVCC

Apoios do CRVCC durante o Processo de RVCC		Frequência	Frequência
		Absoluta (N)	Relativa (%)
Dimensão humana	Disponibilidade da equipa	60	20,4
	Realização com a equipa	44	15,0
	Incentivo da equipa	34	11,6
	Ajuda na construção do DP	37	12,6
	Subtotal	175	59,6
Dimensão material	Material didáctico disponível	14	4,8
	Equipamento Informático	22	7,5
	Instalações do Centro RVCC	16	5,4
	Subtotal	52	17,7
Dimensão humano-material	Formação Complementar	17	5,7
Dimensão logística	Flexibilidade de horários	32	10,9
	Itinerância	12	4,1
	Apoio no Transporte	4	1,3
	Subtotal	48	16,3
Outros		2	0,7
Total		294	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Após a leitura do Tabela 25, é visível que a “Dimensão humana” é aquela que é mais escolhida pelos inquiridos (59,6%). Desta forma, mais de metade dos inquiridos considera que os principais apoios que receberam do Centro de RVCC estiveram relacionados com a dimensão humana, destacando-se a “disponibilidade da equipa” do Centro de RVCC (20,4%). Esta situação pode-se dever ao facto de as equipas de RVCC constituírem um apoio para o inquirido durante a realização do Processo, para além de ajudarem o adulto na aquisição de aprendizagens, fomentam as aprendizagens já existentes, ajudando à elaboração da sua história de vida, e posteriormente ao Portefólio Reflexivo de Aprendizagem.

Relativamente à “Dimensão material” (17,7%), verifica-se que os inquiridos valorizaram os equipamentos de informática (7,5%), as instalações do Centro de RVCC (5,4%) e o material didático disponibilizado (4,8%).

No que respeita à “Dimensão humano-material”, onde inserimos a formação complementar, 5,7% dos inquiridos deram revelância a esta forma de apoio.

Na “Dimensão logística” (16,4%), os adultos deram mais importância à flexibilidade de horários (10,9%).

Quanto ao item “outras”, os dois inquiridos mencionaram ter recebido apoio de todos os profissionais e das filhas.

5.2.10. Apoios de outras Instituições ao longo do Processo de RVCC

Na Tabela 26, pode-se concluir que ao longo do Processo de RVCC, 115 pessoas não receberam apoio de outras instituições (77,2%). Já os restantes 34 inquiridos referiram ter recebido apoio de outras entidades (22,8%).

Tabela 26- Apoio de outras Instituições ao longo do Processo de RVCC

Apoio de outras Instituições ao longo do Processo de RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Não	115	77,2
Sim	34	22,8
Total	149	100

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Ainda em relação ao apoio recebido pelos adultos, por outras instituições, durante o Processo de RVCC, procurou-se saber que entidades tinham prestado esse apoio aos 34 inquiridos (Tabela 27 e Gráfico 9).

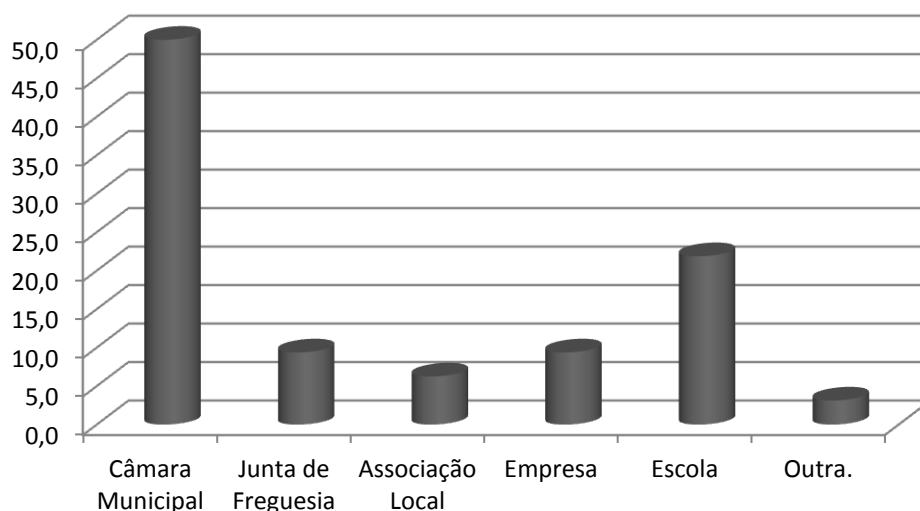
Tabela 27-Instituições de apoio ao longo do Processo de RVCC

Instituições de apoio ao longo do Processo de RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Câmara Municipal	16	50,0
Escola	7	21,9
Junta de Freguesia	3	9,4
Empresa	3	9,4
Associação Local	2	6,2
Outra	1	3,1
Total	32	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Ao analisar a Tabela 27 e o Gráfico 9, verifica-se que das 34 pessoas que receberam apoio de outras instituições, 32 pessoas mencionaram quais foram as instituições que lhes prestaram esse apoio. Destaca-se, a Câmara Municipal (50%) e a Escola (22%). As restantes Instituições, como a Junta de Freguesia (9,4%), a Empresa (9,4%) e a Associação local (6,2%) são aquelas que apresentam um menor apoio prestado aos adultos durante a sua realização do processo de RVCC. Contudo desde há muito tempo que se tomou consciência que é necessário articular/ aproximar estes locais que facilitam a aquisição de saberes (CCE, 1995:41). O inquirido que referiu o item “Outra”, mencionou ter recebido bolsa de incentivo.

Gráfico 9- Instituições de apoio ao longo do Processo de RVCC



Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Neste ponto, foi ainda perguntado aos inquiridos que tipo de apoio receberam por parte dessas Instituições (Tabela 28).

Tabela 28- Tipo de apoio durante o Processo de RVCC

Tipo de apoio durante o Processo de RVC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Espaço para trabalhar	10	40,0
Equipamento	8	32,0
Transporte	3	12,0
Apoio ao Estudo	2	8,0
Compatibilização de horários	1	4,0
Outros	1	4,0
Total	25	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Em relação ao tipo de apoio prestado por outras Instituições, foi mencionado pelos certificados o “espaço para trabalhar” (40,0%), ou seja durante o processo as instituições cederam um espaço para os inquiridos poderem trabalhar. Relativamente ao “apoio ao estudo” (apoio pedagógico, explicações), apenas 2 pessoas referem terem sido ajudadas (8,0%), o que evidencia que não é apenas o apoio direto que influencia a opinião

.....
dos indivíduos, mas sim, os meios/instrumentos que facilitam a realização do Processo de RVCC (Tabela 28).

5.2.11. Apoio de outras Instituições após o Processo de RVCC

Ao efetuar uma leitura da Tabela 29, verifica-se que 92,6% dos inquiridos não recebeu apoio de outras instituições após o Processo de RVCC.

Tabela 29- Apoio de outras Instituições após o Processo de RVCC

Apoio de outras Instituições após o Processo de RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Não	138	92,6
Sim	11	7,4
Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Apenas 7,4% recebeu apoio, por parte da Câmara Municipal (27,3%), da Escola (36,4%) e de Outras Instituições (36,4%), tais como o Centro de Emprego e o Instituto Português da Juventude (Tabela 30).

Tabela 30- Instituições de apoio após o Processo de RVCC

Instituições de apoio após o Processo de RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)	
Escola	4	36,4	
Outra	IEFP	2	18,2
	Explicações	1	9,0
	IPJ	1	9,0
	Subtotal	4	36,4
Câmara Municipal	3	27,2	
Total	11	100,0	

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Em relação ao tipo de apoio que foi concedido aos adultos inquiridos, verifica-se, através do Tabela 31, que 50% do apoio prestado foi a nível de espaço para

.....
trabalhar, enquanto que 25% referem que receberam apoio de outra forma (convite para curso de geriatria, formação modular e apoio de professores).

Tabela 31- Tipo de apoio recebido por outras Instituições após o Processo de RVCC

Tipo de apoio após o Processo de RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Espaço para trabalhar	6	50,0
Outros	3	25,0
Equipamento	2	16,7
Apoio ao Estudo	1	8,3
Total	12	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Para melhor se compreender a realidade entre o que aconteceu, durante e após o Processo de RVCC, apresenta-se na Tabela 32 uma análise comparativa.

Tabela 32- Apoio recebido de outras Instituições durante e após o Processo de RVCC

Recebeu apoio de outras Instituições	Durante o RVCC %	Após o RVCC %
Não	77,2	92,6
Sim	22,8	7,4
Total	100	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Perante a análise da Tabela 32, conclui-se que durante o Processo de RVCC, houve mais apoios do que após o mesmo, ou seja, 22,8% dos inquiridos receberam apoio durante o processo, enquanto que após o mesmo, apenas 7,4% dos inquiridos usufruíram de apoio. Os dados revelam que pode existir um distanciamento das pessoas e das entidades após concluírem o Processo de RVCC. Esta situação remete para outra problemática sobre o que acontece às pessoas após verem certificadas as suas competências. Se contarem com o apoio do Centro de RVCC puderam ser ajudadas a procurar emprego, ou serem encaminhadas pelos técnicos de RVCC para outra entidade.

Em relação às Instituições que apoiaram os adultos no Processo de RVCC, verificam-se algumas alterações durante e após o Processo (Tabela 33).

Tabela 33- Instituições de apoio durante e após o Processo de RVCC

Instituições de apoio	Durante o RVCC %	Após o RVCC %
Câmara Municipal	50,0	27,2
Escola	21,9	36,4
Junta de Freguesia	9,4	0,0
Empresa	9,4	0,0
Associação Local	6,2	0,0
Outra	3,1	36,4
Total	100,0	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Destaca-se a Câmara Municipal e a Escola que apresentam uma maior relevância ao longo e depois do Processo de RVCC. Contudo, as Juntas de Freguesia e as Associações Locais, não foram referidas por nenhum adulto como apoio após o Processo de RVCC.

Tabela 34- Tipo de apoio de outras Instituições durante e após o Processo de RVCC

Tipo de apoio	Durante o RVCC %	Após o RVCC %
Espaço para trabalhar	40,0	50,0
Equipamento	32,0	16,7
Transporte	12,0	0,0
Apoio ao Estudo	8,0	8,3
Compatibilidade de horários	4,0	0,0
Outros	4,0	25,0
Total	100,0	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Como é observável na Tabela 34, são notórias poucas semelhanças no tipo de apoio prestado aos inquiridos durante e após o Processo. Destaca-se o “Transporte” e a “Compatibilidade de horários” que já não são referidos pelos inquiridos, após o Processo de RVCC, uma vez que os inquiridos deixaram de ter necessidade desse apoio. O “Espaço para trabalhar” é aquilo que mais é mencionado pelos inquiridos nos dois momentos em análise, representando 40% de apoio durante o Processo e 50% após o mesmo.

5.3. Impacto do Processo de RVCC nos Adultos Certificados

Após analisar e interpretar a Caracterização do percurso individual do adulto no Processo de RVCC, segue-se a apresentação e Caracterização sobre o impacto que o Processo de RVCC assumiu nas vidas dos adultos certificados, nas diversas dimensões que a caracterizam (académica, profissional, aprendizagem ao longo da vida e técnicas de informação e comunicação). São também analisadas a importância e a influência que o adulto atribuiu ao Processo de RVCC, bem como se o sugeriu/recomendou a amigos, conhecidos ou familiares.

5.3.1. Dimensão Académica

A dimensão académica (escolar) evidencia a relevância dada pelos certificados às habilitações escolares antes e após o processo de RVCC, partindo das suas experiências e conhecimentos.

5.3.1.1. Habilitações escolares antes do ingresso no Processo de RVCC

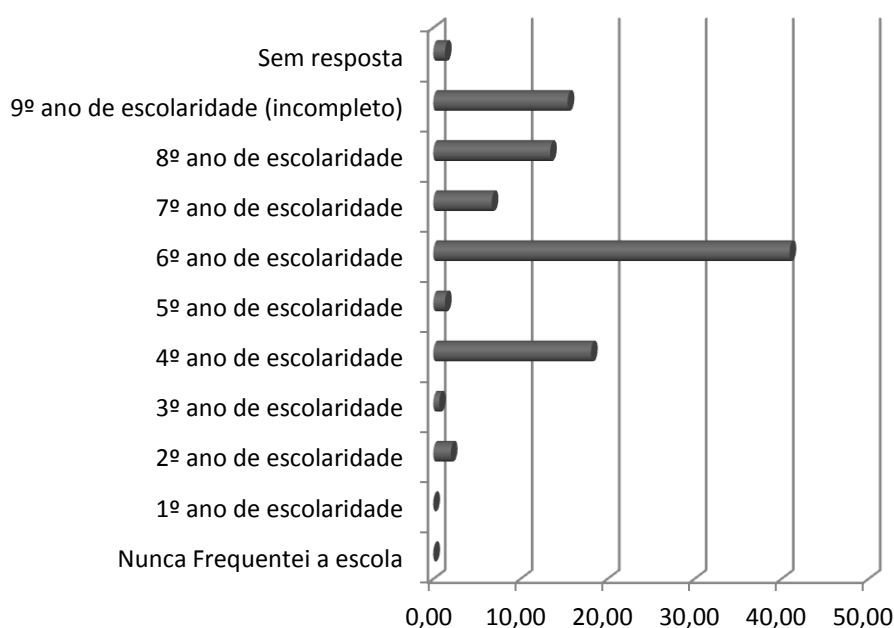
Antes de ingressarem no Processo de RVCC, pode-se observar através da Tabela 35 e do Gráfico 10, que, maioritariamente, os inquiridos possuíam o 2º Ciclo de escolaridade (40,9 %). Contudo, as percentagens em relação ao 1º Ciclo também são significativas (18,1%). Em relação ao 9º ano de escolaridade incompleto, 15,5% dos adultos possuía essa escolaridade, sendo esta uma oportunidade de completarem o seu nível de certificação escolar.

Tabela 35- Habilitações Escolares antes do Processo de RVCC

Habilitações escolares antes do ingresso no Processo de RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Nunca Frequentei a escola	0	0,0
1º ano de escolaridade	0	0,0
2º ano de escolaridade	3	2,0
3º ano de escolaridade	1	0,7
4º ano de escolaridade	27	18,1
5º ano de escolaridade	2	1,3
6º ano de escolaridade	61	40,9
7º ano de escolaridade	10	6,7
8º ano de escolaridade	20	13,5
9º ano de escolaridade (incompleto)	23	15,5
Sem resposta	2	1,3
Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Gráfico 10- Habilitações Escolares antes do Processo de RVCC



Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

5.3.1.2. Nível de certificação escolar pretendido ao realizar o Processo de RVCC

Em relação ao nível de certificação escolar que os indivíduos pretendiam adquirir ao realizar o Processo de RVCC, verifica-se, na Tabela 36, que uma grande parte dos inquiridos pretendia obter o Nível B3, o que equivale ao 3º Ciclo do Ensino Básico (Tabela 36).

Tabela 36- Nível de certificação escolar pretendido ao realizar o Processo de RVCC

Nível de certificação pretendido através do processo de RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Nível B1	1	0,7
Nível B2	10	6,7
Nível B3	136	91,3
Sem resposta	2	1,3
Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

5.3.1.3. Nível de certificação escolar obtido pelo Processo de RVCC

Tendo em conta a Tabela 37, o nível B3 foi o mais alcançado pelos inquiridos (92,0%). Desta forma, conclui-se que, da amostra do presente estudo, 137 inquiridos obtiveram o 9º ano de escolaridade através do Processo de RVCC. Ao comparar com a Tabela 36 verifica-se que 136 adultos referiram que pretendiam obter o Nível B3, enquanto que na Tabela 37 foram 137 os indivíduos que obtiveram o mesmo nível de certificação escolar. Estes dados revelam que houve uma pessoa que alcançou este nível de certificação e que não o pretendia inicialmente quando se inscreveu no Processo de RVCC.

Tabela 37- Nível de certificação escolar obtido pelo Processo de RVCC

Nível de certificação escolar obtido pelo Processo de RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Nível B1	1	0,7
Nível B2	9	6,0
Nível B3	137	92,0
Sem resposta	2	1,3
Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

5.3.2.Dimensão Profissional

Na dimensão profissional, analisa-se a valorização profissional dos adultos, bem como o seu interesse no mercado de trabalho e na sua atividade profissional.

5.3.2.1.Situação face ao emprego quando ingressou no Processo de RVCC

Quando iniciou o Processo de RVCC, a grande parte dos inquiridos estava empregada (92%) enquanto que apenas alguns se encontravam desempregados (7,4%), tal como é observável na Tabela 38. Pode ter sido o motivo de desemprego que motivou esses indivíduos a inscreverem-se num Centro de RVCC, com o objetivo de ocupar o seu tempo livre e a longo prazo encontrar emprego.

Tabela 38- Situação face ao emprego quando ingressou no Processo de RVCC

Situação face ao emprego quando ingressou no Processo de RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Empregado	137	91,9
Desempregado	11	7,4
Sem resposta	1	0,7
Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Dado o elevado número de adultos empregados, levantam-se algumas hipóteses. Ao frequentarem o Processo de RVCC, os adultos podiam pretender evoluir no emprego, mudar de emprego, ou até estarem desempregados. Por outro lado, podiam ter como objetivo encontrar emprego ou apenas ocupar o seu tempo livre.

Da análise da Tabela 39, os adultos que se encontram a exercer atividade profissional no momento em que iniciaram o processo de RVCC dividem-se pelas diferentes categorias de acordo com a Classificação Nacional das Profissões (em anexo): 40% pertencem ao Grupo 5, 27,2% pertencem ao Grupo 7, 8,8% pertencem ao Grupo 2, ao Grupo 4 e ao Grupo 9 pertencem a cada um 5,6%, ao Grupo 8 pertencem 4%, ao Grupo 3 e ao Grupo 6 pertencem a cada um 3,2%.

No item “Outra” (2,4%), inseriu-se os indivíduos que não identificaram convenientemente a atividade a exercer (*sócia gerente, pelo IEFP e responsável de Escola de Música*), pelo que são aqui representadas por outras atividades.

Tabela 39- Classificação das Profissões dos adultos empregados

Classificação das Profissões dos adultos empregados	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Grupo 1- Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores	0	0,0
Grupo 2- Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas (Enfermeira, Formador de Carpintaria, técnicos de Administração Pública)	11	8,8
Grupo 3- Técnicos profissionais de nível intermédio (Electricista, técnico de farmácia, fiscal de mercados e feiras)	4	3,2
Grupo 4- Pessoal Administrativo e Similares (Carteiro, Cobrador, telefonista, técnico de armazém)	7	5,6
Grupo 5- Pessoal dos Serviços e vendedores (Cabeleireira, comerciais, militares da Guarda Nacional Republicana e do Exército)	50	40,0
Grupo 6- Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pesca (Jardineiro, agricultor)	4	3,2
7- Operários, Artífices e Trabalhadores similares (Canalizador, mecânico, pintor, operário fabril)	34	27,2
Grupo 8- Operários de Instalações e Máquinas e Trabalhadores de Montagem (Condutor de máquinas pesadas, motorista)	5	4,0
Grupo 9- Trabalhadores não qualificados (Cantoneiro, empregado de limpeza)	7	5,6
Outra	3	2,4
Total	125	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Relativamente, à atividade profissional que os adultos exerciam antes de estarem desempregados, no momento em que iniciaram o processo de RVCC, dos 11 desempregados, observa-se na Tabela 40 que tinham profissões distintas, como é o caso de “*electricista*”, “*empregado fabril*”, ou “*trabalhador independente*”. Outros eram “*estudantes*” ou estavam em “*formação profissional*”. Uma grande parte dos adultos não respondeu à questão (45,5%).

Tabela 40- Atividade Profissional que exercia antes de estar desempregado

Atividade profissional que exercia antes de estar desempregado	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Eletricista	1	9,1
Emigrante	1	9,1
Empregada Fabril	1	9,1
Estava em formação profissional	1	9,1
Estudante	1	9,1
Trabalhador independente	1	9,1
Sem resposta	5	45,5
Total	11	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

5.3.2.2 Situação face ao emprego após o Processo de RVCC

Pela leitura da Tabela 41, constata-se que 71,5% dos adultos não mudaram de profissão, enquanto que 23,4% mudaram.

Levantou-se a hipótese da mudança de profissão estar associada nível de certificação alcançado pelos inquiridos, uma vez que, ao aumentarem o seu nível de escolaridade, poderão conseguir empregos que exijam essa qualificação. Desta forma, os indivíduos ficam aptos para progredir no seu emprego, ou até mudar de atividade profissional.

Tabela 41- Distribuição dos adultos empregados, face à mudança de profissão

Mudança de Profissão após o Processo de RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Não	98	71,5
Sim	32	23,4
Sem resposta	7	5,1
Total	137	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

i. Situação face ao emprego após o Processo de RVCC: Adultos que mudaram de atividade profissional

Em relação ao momento em que ocorreu essa mudança, analisa-se, na Tabela 42, que os 32 adultos certificados mudaram de profissão num período entre 1 e 2 anos após terem concluído o processo de RVCC (59,4%), tendo também acontecido mudanças em outros períodos de tempo.

A excelência por esse período (1 e 2 anos após o Processo de RVCC), pode ter acontecido devido ao facto de todo o ser humano necessitar de tempo para se habituar à mudança, ou seja os adultos necessitam de tempo para se consciencializarem das aprendizagens e níveis de escolaridade conseguidos, assim como as empresas necessitam de tempo para tomarem conhecimento das qualificações obtidas pelos indivíduos, assim como necessitam de tempo para reorganizar a estrutura da própria empresa.

Tabela 42- Período de mudança de atividade profissional

Período de mudança de atividade profissional	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Durante o processo de RVCC	3	9,4
1 a 2 anos após o processo de RVCC	19	59,4
2 a 3 anos após o processo de RVCC	2	6,2
Mais de 3 anos após o processo de RVCC	7	21,9
Sem resposta	1	3,1
Total	32	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Relativamente às mudanças produzidas após a certificação do Processo, é notório (Tabela 43) que mudou mais do que um dos aspectos apresentados (Profissão, tipo de contrato de trabalho, local de trabalho, remuneração, ou outro aspecto) uma vez que foram 37 os inquiridos que mencionaram ter mudado de atividade profissional, mas obtiveram-se 43 respostas. Quase 50% mencionou que mudou de profissão, enquanto que 14% referiu ter mudado o tipo de contrato de trabalho. Este facto pode estar relacionado com o aumento do nível de escolaridade dos inquiridos.

Tabela 43- Mudanças produzidas após o Processo de RVCC

Mudanças produzidas após o Processo de RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Profissão	21	48,8
Local de Trabalho	7	16,3
Remuneração	7	16,3
Tipo de Contrato de trabalho	6	13,9
Outra	2	4,7
Total	43	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

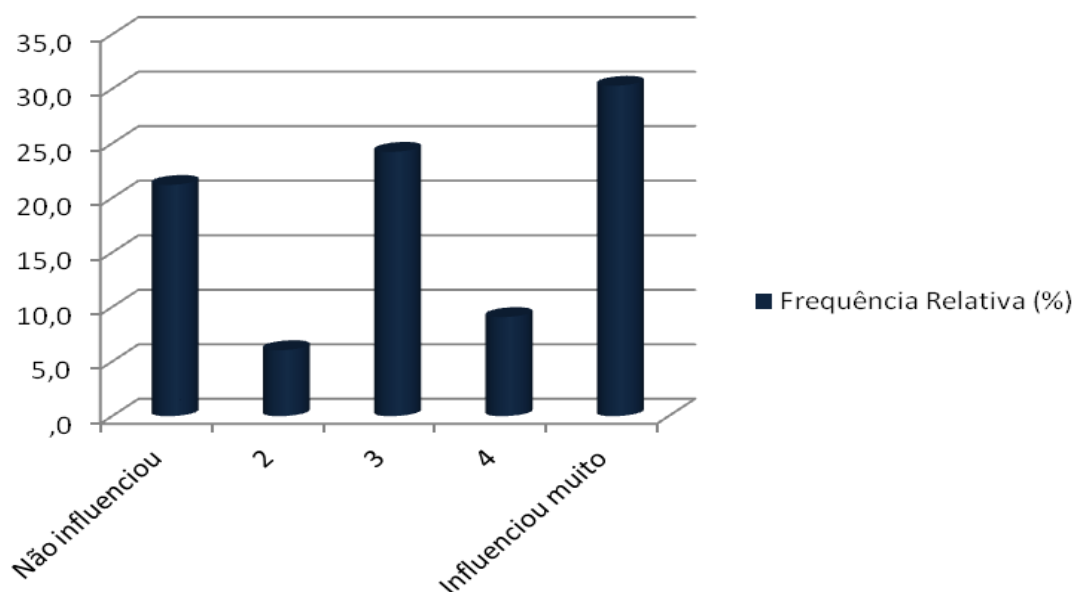
Através da Tabela 44 e do Gráfico 11, observa-se que, nesta questão, se obtiveram respostas muito diversificadas. Alguns inquiridos consideram que o Processo de RVCC influenciou muito as mudanças ocorridas relacionadas com a atividade profissional (30,3%), enquanto que outros mencionam que o Processo de RVCC não influenciou essa mudança (21,1%).

Tabela 44- Influência do Processo de RVCC nas mudanças ocorridas

Influência do Processo de RVCC nas mudanças ocorridas	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
1-Não influenciou	7	21,2
2	2	6,1
3	8	24,2
4	3	9,1
5- Influenciou muito	10	30,3
Sem resposta	3	9,1
Total	33	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Gráfico 11- Influência do Processo de RVCC nas mudanças ocorridas



Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

ii. Situação face ao emprego após o Processo de RVCC: Distribuição dos adultos empregados que ficaram desempregados

Em relação ao número de adultos que estavam empregados e ficaram desempregados, após o Processo de RVCC, verifica-se que 8,1% dos inquiridos ficaram desempregados após o processo de RVCC, enquanto que 68,5% mantiveram-se a trabalhar (Tabela 45).

Tabela 45- Distribuição dos adultos empregados que ficaram desempregados

Distribuição dos adultos empregados que ficaram desempregados	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Não	102	68,5
Sim	12	8,1
Sem resposta	35	23,5
Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Dos doze inquiridos que ficaram desempregados, apenas dez referiram qual o motivo da sua situação de desempregado (Tabela 46). 50% desses adultos ficou desempregado devido ao fim do contrato de trabalho que possuía, enquanto que 20% dos adultos ficou doente. Destaca-se também que um inquirido retomou os estudos, sendo essa a causa do motivo de desemprego, evidenciado que o Processo de RVCC o influenciou no progredir da sua formação.

Tabela 46- Motivo da situação de desemprego

Motivo pelo qual ficou desempregado	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Fim do Contrato	5	50,0
Doença	2	20,0
Despedi-me	1	10,0
Despedimento colectivo	1	10,0
Retomei os estudos	1	10,0
Total	10	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

iii. Situação face ao emprego após o Processo de RVCC: Distribuição dos adultos desempregados que encontraram emprego

Dos 11 indivíduos se encontravam desempregados, 54,5% dos inquiridos continuava desempregada quando responderam a este questionário, contudo, 45,5% encontrou emprego (Tabela 47).

Tabela 47- Distribuição dos adultos desempregados que encontraram emprego

Distribuição dos adultos desempregados que encontraram emprego	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Não	6	54,5
Sim	5	45,5
Total	11	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Em relação ao momento em que ocorreu essa mudança, analisa-se, na Tabela 48, que para 3 adultos certificados, a mudança ocorreu no período entre 1 e 2 anos após terem concluído o Processo de RVCC (60%), tendo também acontecido mudanças durante o Processo de RVCC e até um ano após o mesmo.

Tabela 48- Período de tempo em que ocorreu a mudança de situação profissional

Período de tempo em que ocorreu a mudança de situação profissional	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Durante o processo de RVCC	1	20,0
Até 1 ano após o processo RVCC	1	20,0
1 a 2 anos após o processo de RVCC	3	60,0
Total	5	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Na Tabela 49, observa-se que das cinco pessoas que encontraram emprego, 60% manteve-se na mesma área profissional, enquanto que 40% mudou de área profissional. Significa que, na maioria dos casos, o Processo de RVCC serviu para tornar o indivíduo multifacetado, tornando-se capaz de enfrentar novos desafios e diferentes realidades (mudança de área profissional).

Tabela 49- Mudança de área profissional

Mudança de área profissional	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Sim	3	60,0
Não	2	40,0
Total	5	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Observa-se, na Tabela 50, que 60% dos inquiridos considera que o processo de RVCC influenciou a mudança da sua situação face ao emprego, passando de desempregado a exercer uma atividade profissional.

Tabela 50- Influência do Processo de RVCC na procura de emprego

Influência do Processo de RVCC na procura de emprego	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
1-Não influenciou	0	0
2	1	20,0
3	1	20,0
4	0	0,0
5- Influenciou muito	3	60,0
Total	5	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

iv. Atividade Profissional atual

Na Tabela 51 analisa-se as profissões atuais dos inquiridos que se encontram empregados (à data que responderem ao QNQ). Dividem-se pelas diferentes categorias, de acordo com a Classificação Nacional das Profissões (versão 1994). Destaca-se que 13,4% dos inquiridos pertence ao Grupo 8 e 11,4% pertence ao Grupo 5.

Tabela 51-Distribuição da Amosta por situação profissional atual

Situação Profissional atual	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Grupo 1- Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores (Secretária, Curso de Secretariado)	2	1,3
Grupo 2- Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas (Enfermeira, Técnico de Administração Pública)	3	2,1
Grupo 4- Pessoal Administrativo e Similares (Carteiro, Telefonista)	5	3,3
Grupo 5- Pessoal dos Serviços e vendedores (Militar da Guarda Nacional Republicana, Esteticista, Cabeleireira)	17	11,4
Grupo 7- Operários, Artífices e Trabalhadores similares (Construção Civil)	3	2,1
Grupo 8- Operários de Instalações e Máquinas e Trabalhadores de Montagem (Motorista, operador)	20	13,4
Grupo 9- Trabalhadores não qualificados (Empregado de Limpeza, Empregado de Lavandaria)	3	2,1
Outra	12	8,0
Sem Resposta	84	56,3
Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Realça-se que mais de metade da amostra não respondeu à questão (56,3%), o que mostra, que os inquiridos não pretenderam mencionar qual a sua profissão atual, evidenciando algum desvalorização sobre a mesma.

No item “Outra” (8%) reuniu-se as profissões que não se inseriram nos Grupos acima mencionados, como foi o caso de inquiridos que referiram “a mesma”, assim como “Formação de apoio à Loja Moviflor”, para além disso 4 indivíduos estão desempregados, e um está reformado.

5.3.3. Dimensão Aprendizagem ao longo da vida

A dimensão Aprendizagem ao Longo da Vida está relacionada com a valorização das aprendizagens e das competências que os adultos vão adquirindo nas diversas dimensões (pessoal, social, profissional e académica).

5.3.3.1. Atividades de aprendizagem antes do Processo de RVCC

Partindo da observação da Tabela 52, verifica-se que há uma concordância entre as opções de resposta mencionadas pelos inquiridos. Sabe-se 52,3% dos inquiridos não tinham participado em atividades de aprendizagem antes de realizar o Processo de RVCC, enquanto que 45,7% refere já o ter feito.

Desta forma, podemos analisar que mais de metade dos indivíduos não se encontrava sensibilizado para a problemática da Educação e Formação de Adultos, visto que não tinham realizado qualquer atividade de aprendizagem antes do Processo de RVCC.

Tabela 52- Participação em atividades de aprendizagem antes do Processo de RVCC

Participação em atividades de aprendizagem antes do Processo de RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Não	78	52,3
Sim	68	45,7
Sem resposta	3	2,0
Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

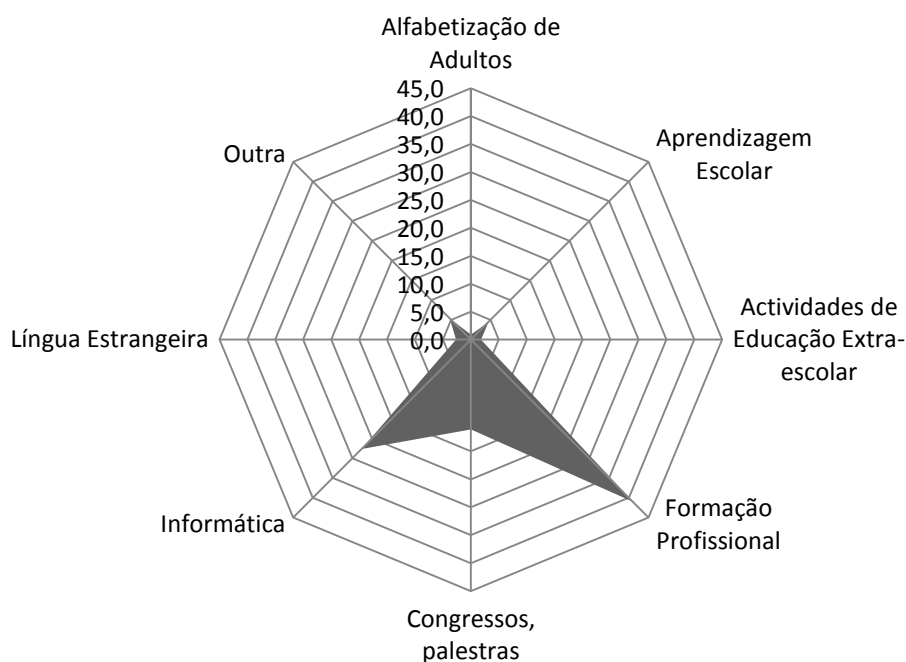
Quanto ao tipo de atividades de aprendizagem realizadas antes do Processo de RVCC, pode-se visualizar na Tabela 53 e no Gráfico 12 que a maioria dos adultos menciona ter participado em cursos de Formação Profissional (41%). A Informática também é mencionada como uma das áreas em que os adultos mais desenvolveram atividades de aprendizagem (27,7%), sendo esta também apresentada como uma das áreas de mais dificuldade por parte dos indivíduos. Menos de 1% refere ter realizado alfabetização de adultos.

Tabela 53- Tipo de atividade de aprendizagem antes do Processo de RVCC

Tipo de atividades de aprendizagem antes do Processo de RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Formação Profissional	46	41,0
Informática	31	27,7
Congressos, palestras	18	16,0
Outra	6	5,4
Aprendizagem escolar	5	4,5
Língua Estrangeira	3	2,7
Actividades de Educação Extra-escolar	2	1,8
Alfabetização de Adultos	1	0,9
Total	112	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Gráfico 12- Tipo de atividade de aprendizagem antes do Processo de RVCC



Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Relativamente ao local onde foram realizadas essas atividades de aprendizagem, o Centro de Formação Profissional (28,1%) e a Empresa (22,5%) foram os locais mais mencionados pelos inquiridos (Tabela 54). Nesta situação é evidente que tem existido uma crescente preocupação por parte das Empresas em elevar os níveis de conhecimento/aprendizagem dos funcionários, proporcionando oportunidades de aprendizagem aos mesmos.

Tabela 54- Local de atividades de aprendizagem antes do Processo de RVCC

Local onde se realizou atividades de aprendizagem antes do Processo de RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Centro de Formação Profissional	25	28,1
Empresa	20	22,5
Escolas	19	21,3
Associação local	14	15,7
Outra	11	12,4
Total	89	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Na Tabela 55, verifica-se que os inquiridos participavam em atividade de aprendizagem com alguma frequência, sendo o 3 o nível mais escolhido (33,8%), seguindo-se o nível 4 (26,5%).

Tabela 55- Frequência da Participação em atividades de aprendizagem antes do Processo RVCC

Frequência com que participava nas atividades antes do Processo de RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Pouca frequência	5	7,4
2	6	8,8
3	23	33,8
4	18	26,5
Muita frequência	10	14,7
Sem resposta	6	8,8
Total	68	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

5.3.3.2. Atividades de Aprendizagem após o Processo de RVCC

Quanto à participação dos inquiridos em atividades de aprendizagem, depois do processo de RVCC, 55% refere ter participado, enquanto que 43,6% refere não ter participado (Tabela 56).

Tabela 56- Participação em atividades de aprendizagem após o Processo de RVCC

Participação em atividades de aprendizagem após o Processo de RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Sim	82	55,0
Não	65	43,6
Sem resposta	2	1,4
Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Ao compararmos com a Tabela 52, verificámos que depois do Processo de RVCC os inquiridos participaram em mais atividades de aprendizagem (55%), do que antes do mesmo (45,7%). Esta situação leva-nos a ponderar que o Processo de RVCC pode ter motivado os inquiridos para as atividades de aprendizagens, aumentando deste modo, as ALV. Por outro lado, para além da motivação de continuar a aprender, podemos considerar que os inquiridos tomaram consciência da importância de realizarem aprendizagens no decorrer da sua vida.

Na Tabela 57, observa-se que o total da amostra do presente estudo, 55% refere ter continuado a participar em atividades de formação após a conclusão do Processo de RVCC. Das atividades de aprendizagem realça-se a Formação Profissional (42%), a Informática (19,5%) e os Congressos/Palestras (12,5%).

Tabela 57- Tipo de atividades de aprendizagens realizadas após o RVCC

Tipo de atividades de aprendizagem realizadas após o Processo de RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Formação Profissional	54	42,2
Informática	25	19,5
Congressos, palestras	16	12,5
Língua Estrangeira	12	9,4
Outra	10	7,8
Aprendizagem Escolar	9	7,0
Actividades de Educação Extra-escolar	2	1,6
Total	128	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Relativamente ao local onde se realizavam as atividades de aprendizagem, pode-se observar, na Tabela 58, que a maior parte das aprendizagens acontecem no Centro de Formação Profissional (27,7%) e na Empresa (26,7%). As mesmas duas entidades elegidas como locais de atividades de aprendizagem antes do Processo de RVCC. Seria crucial analisar a forma como as empresas encararam o Processo de RVCC nos seus empregados: quais os impactos que o Processo realizado pelos adultos tem na empresa; quais os objetivos e estratégias após a Certificação dos adultos.

Tabela 58- Local de atividades de aprendizagem após o Processo de RVCC

Local onde se realizou atividades de aprendizagem após o Processo de RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Centro de Formação Profissional	28	27,7
Empresa	27	26,7
Escolas	17	16,8
Associação Local	15	14,9
Outra	14	13,9
Total	101	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Na Tabela 59, verifica-se que os inquiridos participam em atividade de aprendizagem com frequência, sendo o 4 o nível mais escolhido (35,4%). Apenas 7,4% frequenta pouco as atividades de aprendizagem após a certificação.

Tabela 59- Frequência da participação em atividades de aprendizagem após o Processo de RVCC

Frequência com que participa em Atividades de aprendizagem após o Processo de RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Pouca frequência	6	7,3
2	7	8,5
3	20	24,4
4	29	35,4
Muita frequência	17	20,7
Sem resposta	3	3,7
Total	82	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

5.3.3.3. Apoio do CRVCC no prosseguimento da formação

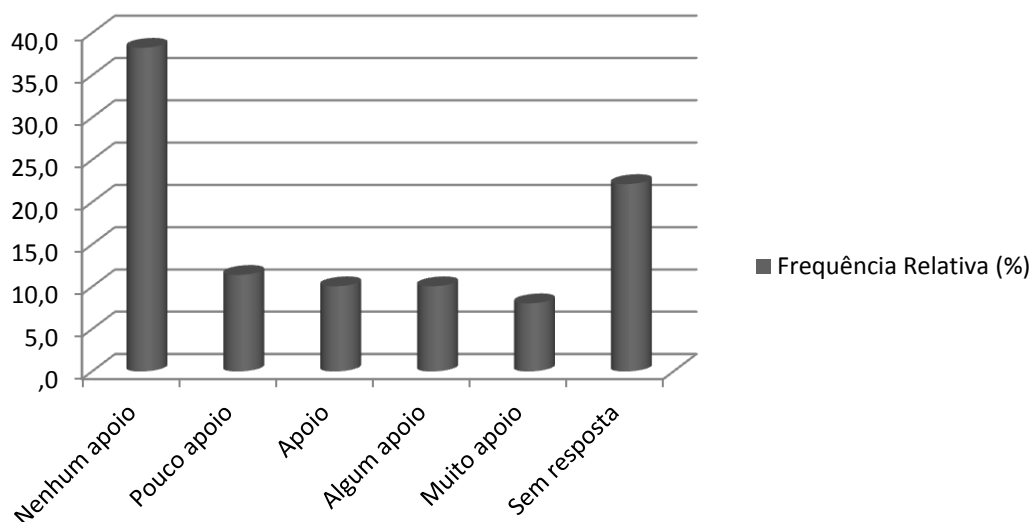
Como é observável, na Tabela 60 e no Gráfico 13, cerca de 38% dos inquiridos refere que não recebeu qualquer apoio do Centro de RVCC. Apenas 8% refere que recebeu muito apoio do Centro de RVCC no prosseguimento da sua formação.

Tabela 60- Apoio do CRVCC no prosseguimento da formação

Apoio do CRVCC no prosseguimento da formação	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Nenhum apoio	57	38,3
Pouco apoio	17	11,4
Apoio	15	10,1
Algum apoio	15	10,1
Muito apoio	12	8,0
Sem resposta	33	22,1
Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Gráfico 13- Apoio do CRVCC no prosseguimento da formação



Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

5.3.3.4. Distribuição dos adultos que concluíram mais algum processo de estudos

Através da análise da Tabela 61, constata-se que 41,6 % dos inquiridos concluiu mais um processo de estudos depois do Processo de RVCC, enquanto 53,7% não o realizou.

Tabela 61- Distribuição dos adultos que concluíram algum processo de estudos

Distribuição dos adultos que concluíram mais algum processo de estudos	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Não	80	53,7
Sim	62	41,6
Sem resposta	7	4,7
Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Quanto ao nível de estudos que concluiu depois do processo de RVCC, como se visualiza na Tabela 62 realça-se o Ensino Secundário (85,5%). Com menos frequência encontra-se o Ensino Superior, nomeadamente a Licenciatura (6,5%), os Cursos de Educação Tecnológica (4,8%) e o 3º Ciclo (1,6%). O facto de já 4 indivíduos terem

.....
concluído a Licenciatura constitui um dado relevante para o presente estudo, já que significa que depois do Processo de RVCC, esses adultos concluíram o Ensino Secundário e, posteriormente, prosseguiram os seus estudos, chegando ao Ensino Superior.

Tabela 62- Processo de estudos concluído

Processo de estudos concluído	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
3º Ciclo	1	1,6
Secundário	53	85,5
CET	3	4,8
Licenciatura	4	6,5
Sem resposta	1	1,6
Total	62	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

5.3.4. Dimensão Técnicas de Informação e Comunicação

A dimensão Técnicas de Informação e Comunicação procura saber como são conhecidas e utilizadas os meios de informação e da comunicação pelos inquiridos, tendo como finalidade contribuir para o Processo de ALV.

5.3.4.1.Computador: possuir e local de utilização antes do Processo de RVCC

Como podemos analisar através da Tabela 63, mais de metade dos inquiridos já possuía computador antes de ingressar no Processo de RVCC (53,7%).

Tabela 63- Adultos que possuem computador antes do Processo de RVCC

Adultos que possuem computador antes do Processo de RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Sim	80	53,7
Não	66	44,3
Sem resposta	3	2,0
Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Na Tabela 64 observa-se que os inquiridos apenas utilizavam o computador em dois locais: em casa (70,6%) e no local de trabalho (29,4%).

Tabela 64- Local de utilização do computador antes do Processo de RVCC

Local de utilização do computador?	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Em casa	72	70,6
No trabalho	30	29,4
Total	102	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

5.3.4.2. Internet: Utilização, local e finalidade antes do Processo de RVCC

Quanto à utilização da Internet antes do Processo de RVCC, mais de metade dos inquiridos não utilizavam a Internet (54,4%) enquanto que, 43,6% referem que a utilizavam (Tabela 65).

Tabela 65- Utilização da Internet antes do Processo de RVCC

Utilização da Internet antes do Processo de RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Não	81	54,4
Sim	65	43,6
Sem resposta	3	2,0
Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Em relação ao local onde utilizavam a Internet antes do Processo de RVCC, é referido na Tabela 66 que a maioria dos inquiridos utilizava-a em casa (58%). O local de trabalho (39,5%) e outro local (2,5%) também foram mencionados pelos adultos.

Tabela 66- Local de utilização da Internet antes do Processo de RVCC

Local de utilização da internet antes do Processo de RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Em casa	47	58,0
No trabalho	32	39,5
Outro Local	2	2,5
Total	81	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

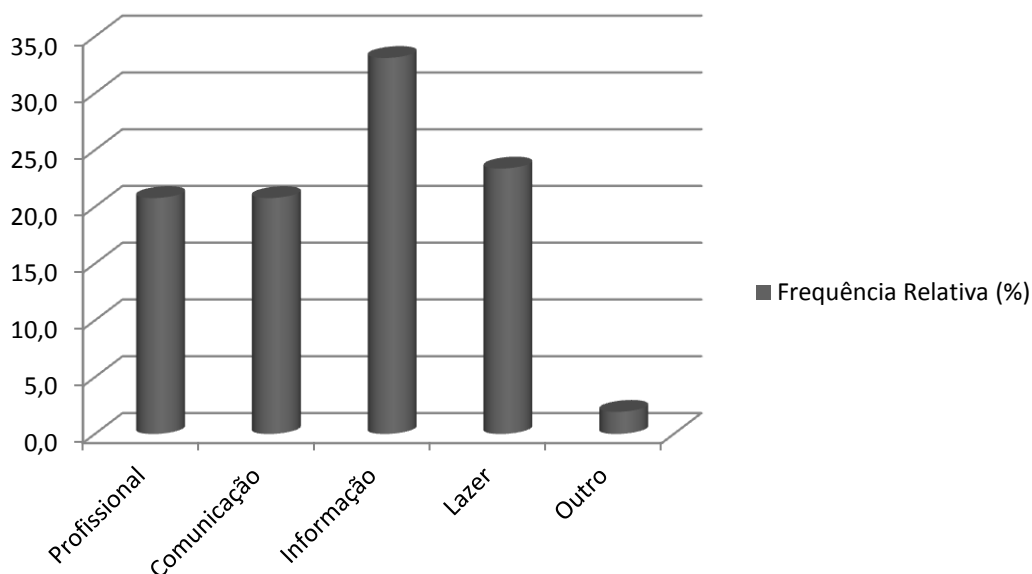
Quanto à utilidade que se dava à Internet antes do Processo de RVCC, verifica-se, na Tabela 67 e no Gráfico 14, que os indivíduos mencionaram todas as opções de resposta. Contudo, predomina a utilização da Internet como meio de informação (33,1%), seguida da utilização como meio de Lazer (23,4%), como meio de Comunicação (20,8%) e como finalidade profissional (20,8%). Os restantes 1,9% utilizava a internet com outro fim.

Tabela 67- Finalidade da utilização da Internet antes do Processo de RVCC

Finalidade da utilização da Internet antes do Processo de RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Informação	51	33,1
Lazer	36	23,4
Profissional	32	20,8
Comunicação	32	20,8
Outro	3	1,9
Total	154	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Gráfico 14- Finalidade da Utilização da Internet antes do Processo de RVCC



Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

5.3.4.3. Computador: possuir e local de utilização atualmente

Relativamente ao facto de atualmente (à data de aplicação do questionário) possuir computador, observa-se, na Tabela 68, que a maioria dos certificados tem computador (87,9%). Apenas 10,8% mencionou não possuir computador e 1,3% não respondeu à questão.

Tabela 68- Adultos que atualmente possuem computador

Adultos que atualmente possuem computador	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Sim	131	87,9
Não	16	10,8
Sem resposta	2	1,3
Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

De acordo com a Tabela 69, atualmente, 64,5% dos adultos utilizam o computador em casa. Enquanto que 30,9% utiliza-o no local de trabalho e 4,6% noutro local.

Tabela 69-Local de utilização do computador, actualmente

Local de utilização do computador, actualmente	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Em casa	125	64,5
No trabalho	60	30,9
Outro Local	9	4,6
Total	194	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Em relação item “Outro Local”, os indivíduos utilizam o computador em diversos sítios, como é o caso da utilização nas Ações de Formação, na Universidade e na Junta de Freguesia.

5.3.4.4. Internet: utilização, local e finalidade na atualidade

Como se pode verificar através da Tabela 70, o número de respostas positivas em relação à utilização da Internet na atualidade, é igual ao número de respostas positivas ao facto de possuir computador (Tabela 68). Deste modo, 87,9% dos inquiridos utiliza a internet e possui computador. Quanto à não utilização da Internet, é mencionado por 10,1 % dos inquiridos. Contudo 2% não responde à questão.

Tabela 70- Utilização da Internet na atualidade

Utilização da Internet na atualidade	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Sim	131	87,9
Não	15	10,1
Sem resposta	3	2,0
Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Os inquiridos não utilizam a Internet apenas num só local, uma vez que são 131 os indivíduos que mencionam utilizar Internet e nesta questão encontra-se 183 respostas. Maioritariamente os indivíduos utilizam a internet em casa (64,5%), segue-se o local de trabalho (30,6%) (Tabela 71).

Tabela 71- Local de utilização da Internet na atualidade

Local de utilização da Internet na atualidade	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Em casa	118	64,5
No trabalho	56	30,6
Outro Local	9	4,9
Total	183	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

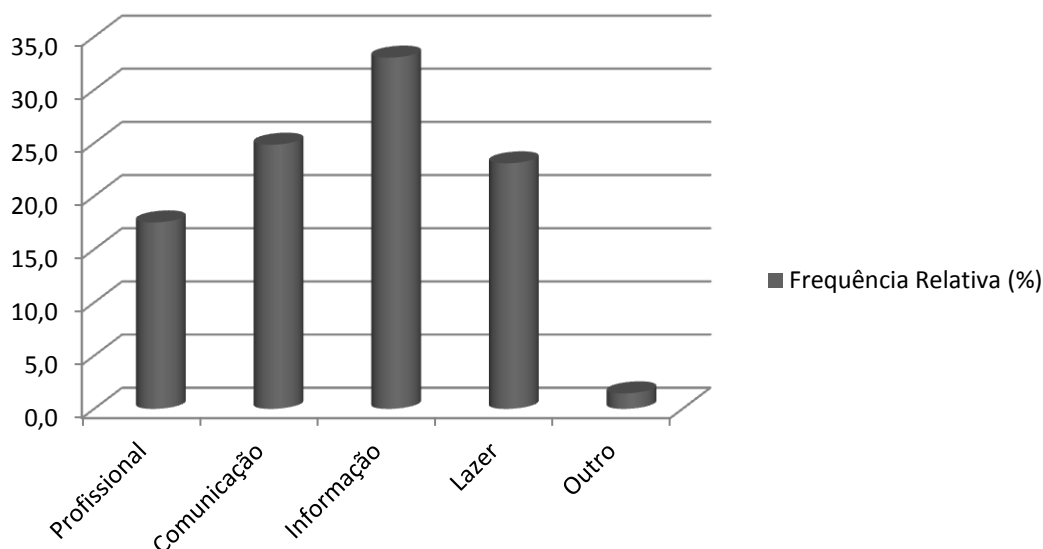
Quanto ao motivo que leva os certificados a utilizarem a Internet, observa-se na Tabela 72 e no Gráfico 15 que 33% dos inquiridos utiliza-a como meio de informação, 24,9% como meio de comunicação, 23,1% como instrumento de lazer, 17,5% como veículo de trabalho (profissão) e 1,5% dos inquiridos utilizam a Internet para outro fim.

Tabela 72- Finalidade da utilização da Internet, na atualidade

Finalidade de utilização da internet, na atualidade	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Informação	113	33,0
Comunicação	85	24,9
Lazer	79	23,1
Profissional	60	17,5
Outro	5	1,5
Total	342	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Gráfico 15- Finalidade da utilização da Internet, na atualidade



Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Como se pode verificar na Tabela 73, as outras finalidades dadas à Internet pelos inquiridos, são a Comunicação com a família, a pesquisa, a procura de emprego, a universidade e a manutenção de blogs. No fundo, são atividades que fazem parte do quotidiano de cada indivíduo.

Tabela 73- Outras finalidades da utilização da Internet

Outras finalidades da utilização da Internet	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Contactar com a família	1	20,0
Pesquisa	1	20,0
Procura de emprego	1	20,0
Universidade	1	20,0
Tenho dois blogs	1	20,0
Total	5	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

5.3.5.Importância e influência atribuída ao Processo de RVCC

Através da aplicação do QNQ, pretendeu-se avaliar a importância e a influência atribuída pelos adultos ao Processo de RVCC, com a finalidade de compreender a avaliação do contributo do Processo de RVCC na sua vida.

Nesta questão, os certificados responderam a 21 itens, classificando os mesmos numa escala que varia de 1 (nada importante) a 5 (muito importante), manifestando a sua opinião sobre a importância e influência do Processo de RVCC.

Da leitura da Tabela 74 os inquiridos consideram os itens 2, 1, 3, 14 e 5 como os mais significativos. Os valores menos significativos correspondem aos itens 11, 10, 7, e 16 que abarcam uma dimensão mais social.

Tabela 74- Importância e Influência do Processo de RVCC

Aspectos	Média (1-5)
2. Valorização das minhas competências e conhecimentos pessoais	4,28
1. Conhecimento das minhas capacidades	4,13
3. Aumento da confiança em mim próprio(a)	4,13
14. Utilização do computador	3,84
5. Melhor capacidade de resposta e adaptação a novas situações	3,81
4. Motivação para novos projetos e desafios (académicos, profissionais, pessoais)	3,78
15. Utilização da internet	3,72
13. Capacidade de comunicar e relação com os outros	3,70
20. Estímulo para a participação em acções de aprendizagem ao longo da vida (ex. formações modulares ou outras)	3,70
9. Valorização, pela minha família, das minhas capacidades/competências	3,68
18. Interesse ou renovação do interesse pelo que se passa à minha volta (leitura de jornais, acompanhamento de noticiários, etc...)	3,68
17. Capacidade de compreensão do mundo em que vivo/sociedade em que estou inserido(a)	3,58
12. Responsabilização na defesa dos meus direitos	3,50
21. Oportunidade de acesso à formação profissional (ex. cursos EFA ou outros)	3,47
19. Interesse ou renovação de interesse por actividades culturais (leitura, escrita, teatro, cinema, exposições, etc...)	3,46
6. Valorização do certificado obtido, por parte da entidade empregadora	3,25
8. Valorização social pela comunidade onde estou integrado	3,21
16. Capacidade de ajuda nas tarefas escolares dos filhos	3,05
7. Melhoria da minha situação profissional	3,01
10. Participação em actividades realizadas na minha comunidade	2,88
11. Intervenção cívica (associações, clubes...)	2,73

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Para uma melhor leitura destas informações optou-se por agrupar os itens anteriores por Dimensões da Vida dos Adultos que se apresentam na tabela seguinte (Tabela 75):

Tabela 75- Dimensões de Vida: Importância e Influência do Processo de RVCC

	Aspectos	Média (1-5)
Dimensão Pessoal	2. Valorização competências e conhecimentos pessoais	4,28
	1. Conhecimento das minhas capacidades	4,13
	3. Aumento da confiança em mim próprio(a)	4,13
	5. Melhor capacidade de resposta e adaptação a novas situações	3,81
	4. Motivação para novos Projetos e desafios	3,78
	13. Capacidade de comunicar e relação com os outros	3,70
	17. Capacidade de compreensão do mundo	3,58
	12. Responsabilização na defesa dos meus direitos	3,50
	Soma das Médias	30,91
	Média	3,86
Dimensão de Aprendizagem	14. Utilização do computador	3,84
	15. Utilização da internet	3,72
	20. Estímulo para a participação em acções de ALV	3,70
	18. Interesse ou renovação do interesse pelo que se passa à minha volta	3,68
	21. Oportunidade de acesso à formação profissional	3,47
	19. Interesse/renovação de interesse por actividades culturais	3,46
	Soma das Médias	21,87
	Média	3,65
Dimensão Familiar	9. Valorização, pela minha família, das capacidades/competências	3,68
	16. Capacidade de ajuda nas tarefas escolares dos filhos	3,05
	Soma das Médias	6,73
	Média	3,37
Dimensão Profissional	6. Valorização do certificado obtido, por parte da entidade empregadora	3,25
	7. Melhoria da minha situação profissional	3,01
	Soma das Médias	6,26
	Média	3,13
Dimensão Social	8. Valorização social pela comunidade onde estou integrado	3,21
	10. Participação em actividades realizadas na comunidade	2,88
	11. Intervenção cívica (associações, clubes...)	2,73
	Soma das Médias	8,82
	Média	2,94

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Verifica-se que a grande parte dos inquiridos referem que aumentaram a sua autoconfiança, autoestima, motivação e capacidade de comunicar. A Dimensão Pessoal é mencionada como aquela que foi mais importante para os inquiridos. É notório que o Processo de RVCC se centra na pessoa, como sujeito com capacidades e experiências acumuladas ao longo da vida. O facto de os adultos verem reconhecidas, valorizadas e certificadas as suas competências contribui para a sua realização pessoal, aumentam a autoestima, a motivação, e a capacidade de criticar/opinar. Por outro lado, para muitos dos adultos, o facto de frequentarem e concluírem o Processo de RVCC fez com que alterassem a imagem que tinham da escola e da aprendizagem.

Pode-se deduzir que alguns dos inquiridos abandonaram os estudos por falta de motivação ou de condições económicas. Contudo, terem conseguido uma segunda oportunidade para voltarem a estudar, foi uma mais valia para se sentirem capazes e valorizados, uma vez que aquilo que aprenderam durante os anos que estiveram fora da escola, foi, através do Processo de RVCC, reconhecido. Assim, a conclusão do Processo de RVCC corresponde *“a uma valorização dos estudos e das qualificações tanto na esfera da vida pessoal como na sua trajectória profissional”* (Monteiro: 2008:208).

No que refere ao campo das Aprendizagens, verificámos que o Processo RVCC alterou os hábitos dos adultos relacionados com a utilização da Internet e do computador, sendo esta a segunda dimensão com maior importância. Este facto deve-se ao significado que os próprios inquiridos atribuem ao processo. Desta forma, a aprendizagem é vista como um elemento fundamental que contribui para a mudança social e económica da sociedade. Pode-se interpretar que os adultos quando se inscreveram no Processo de RVCC ambicionavam que acontecessem algumas mudanças nas suas vidas (a nível pessoal e profissional). Assim, esta oportunidade de aprendizagem, consistiu em dar a todos os indivíduos a possibilidade de adquirirem competências-chave e de atualizarem as suas qualificações/competências adquiridas ao longo da vida, nos diversos contextos.

Quanto à Dimensão Familiar, os adultos sentiram-se valorizados pela família, assim como sentiram mais facilidade em ajudar os filhos nas tarefas escolares. Sabe-se que a família funciona como um pilar no processo formativo das pessoas. Ao longo do tempo, as estruturas familiares têm vindo a sofrer algumas alterações devido à situação profissional dos adultos, cada vez mais os horários de trabalho são distintos, as mulheres e os homens passaram a desempenhar funções diferentes quer em casa quer no mercado de trabalho.

Em relação à situação profissional, foi dada alguma importância por parte das entidades empregadoras ao certificado obtido pelo adulto, assim como alguns dos inquiridos melhoraram a sua situação profissional após o Processo de RVCC. Assim, a nível profissional, a certificação de competências é relevante para os adultos. Se os jovens hoje em dia, entrarem no mercado de trabalho sem possuírem a escolaridade básica, serão os adultos que irão ter mais dificuldade “*em reciclarem-se e em adquirirem novas competências, até porque, teoricamente, estarão menos motivados para frequentarem acções de formação*” (Hilário, [s/d]:29).

Relativamente à Dimensão Social, verifica-se que esta é aquela a que os adultos atribuem menos importância, é perceptível que se sentem pouco valorizados a nível social e que a sua participação em atividades de intervenção da comunidade não aumentou de forma significativa. Hoje em dia, são oferecidas aos indivíduos diversas atividades e iniciativas nas quais podem participar como cidadãos ativos, contudo, os inquiridos atribuíram pouco significado a essas situações. Muitas das vezes as pessoas esperam que os outros tomem a iniciativa para depois poderem participar, contudo, mesmo que participem, não se sentem reconhecidas e valorizadas pelo meio onde vivem, o que faz com que não voltem a participar nesse tipo de atividades.

Tabela 76- Dimensões da Vida dos Adultos: Síntese

Dimensões da Vida dos Adultos	
Dimensões	Média
Dimensão Pessoal	3,86
Dimensão Aprendizagem	3,65
Dimensão Familiar	3,37
Dimensão Profissional	3,13
Dimensão Social	2,94

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Através da Tabela 76 sintetiza-se que os adultos certificados dão mais relevância à Dimensão Pessoal (3,86), seguindo-se a Dimensão Aprendizagem (3,65), Familiar (3,37), Profissional (3,13) e por último a Dimensão Social (2,94).

5.3.6. Divulgação do Processo de RVCC

Relacionado com a divulgação do Processo de RVCC, a Tabela 77 evidencia que num total de 149 adultos certificados, 140 adultos (94%) sugeriram ou recomendaram o Processo de RVCC a amigos, conhecidos ou familiares sobre 9 adultos (6%) que não o sugeriram ou recomendaram.

Tabela 77- Sugeriu ou recomendou o Processo de RVCC

Sugeriu/recomendou o Processo de RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Sim	140	94,0
Não	9	6,0
Total	149	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Verifica-se que os inquiridos, aconselharam o Processo de RVCC, maioritariamente a amigos (32,1%), segue-se os colegas de trabalho (29,2%), os familiares (22,9%), os vizinhos e conhecidos (14,6) e finalmente outros (1,2%) (Tabela 78).

Tabela 78- A quem sugeriu ou recomendou o Processo de RVCC

A quem sugeriu ou recomendou o Processo de RVCC	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
Amigos	108	32,1
Colegas de trabalho	98	29,2
Família	77	22,9
Vizinhos e conhecidos, residentes na mesma localidade	49	14,6
Outro(s)	4	1,2
Total	336	100,0

Fonte: Inquérito por Questionário de Novas Qualificações, 2011

Em relação ao item “outros” é mencionado pelos quatro inquiridos, que aconselharam o Processo de RVCC através de e-mail, a conhecidos da filha, aos filhos e a todas as pessoas com quem tem contacto.

5.3.7. Espaço de reflexão para os adultos

Na última questão do QNQ, foi solicitado aos adultos que explicitassem ou complementassem alguns aspectos que não foram referidos durante o Questionário, bem como outros que entendessem serem cruciais para referir. Dos 149 adultos certificados no Distrito de Évora, somente 30 adultos (20,1%) responderam a esta questão o que possibilitou obter mais alguma informação referente à avaliação de impactos do Processo de RVCC.

Desta forma, optou-se por enquadrar as reflexões mencionadas pelos inquiridos nas diversas dimensões que caracterizam a vida dos adultos (pessoal, profissional, social e académica), como a seguir se apresenta. De referir que os fragmentos que se apresentam desiguada, nas diferentes dimensões foram extraídos do QNQ.

Na **Dimensão Pessoal**, os adultos reforçam o impacto que o Processo de RVCC desempenhou a nível do enriquecimento e valorização pessoal, do reforço dos saberes, competências e autoestima, de forma a confiarem nas suas aptidões e enaltecendo as aprendizagens desenvolvidas ao longo da vida.

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

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

“Deve-se aprender, até morrer...”

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

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

“Oportunidade única de estudar para pessoas carenciadas como era o meu caso.”

“Fiquei bastante motivado e sempre com vontade de ir mais longe.”

“Estou agradecida a oportunidade que me foi dada.”

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

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

Na **Dimensão Profissional**, os adultos reforçam o impacto do Processo de RVCC em termos profissionais, associados à valorização profissional e à possibilidade de melhorias no emprego. Em contra partida os adultos evidenciam o desânimo que sentiram por não ter sido proveitoso em relação às previsões traçadas inicialmente: ainda não obtiveram retorno em termos de melhoria de salário, de mudança de categoria profissional ou de encontrar um novo emprego.

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

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

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

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

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

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

Na **Dimensão Social**, os adultos salientam o impacto do Processo de RVCC relacionado com nível da aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências adquiridas, valorização dos saberes desenvolvidos ao longo da vida que promovem cidadãos ativos.

“Aprendi muito e gostei muito do convívio.”

“Atualmente vive no Bairro do Bacelo.”

“Atualmente vive na Amieira-Portel.”

Na **Dimensão Académica**, os adultos evidenciam o impacto do Processo de RVCC causou a nível das trajetórias de aprendizagens e prosseguimento dos estudos. Muitos inquiridos referiram ter vontade de continuar a estudar, assim como a realizar ações de formação contínua.

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

“Gostava de tirar um curso de pastelaria.”

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

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

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

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

“Faltam-me fazer três núcleos geradores.”

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

Para além dos fragmentos já mencionados nas diferentes dimensões da vida dos adultos, outros aspectos foram mencionados pelos inquiridos:

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

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

“É muito importante o processo RVCC.”

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

“Obrigado por esta oportunidade.”

CONCLUSÃO

“Só indivíduos qualificados podem promover os índices de desenvolvimento da competência dos mercados onde as empresas actuam”

(Gama *et al.*, 2011:105)

O presente estudo, pretendeu avaliar o impacto do Processo de RVCC nos adultos residentes no Distrito de Évora, no período de 2000-2005. Sabe-se que a capacidade de aprendizagem mantém-se ao longo da vida. Como é referido por Hilário ([s/d]: 27), *“a motivação individual para aprender e a disponibilidade de várias oportunidades de aprendizagem são os principais factores para o sucesso de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida”*. Assim, através do Processo de RVCC, os indivíduos podem reconhecer, validar e certificar as aprendizagens realizadas nas dimensões pessoal, familiar, profissional e social.

Após a realização das duas componentes da presente dissertação (enquadramento teórico e estudo empírico), verifica-se que as finalidades inicialmente propostas foram conseguidas. Desta forma, retiram-se deste estudo, algumas conclusões relativas aos impactos do Processo de RVCC realizado pelos inquiridos, que irão ser indicadas em seguida.

Ao analisar a amostra (n=149), constatou-se que, **no período de 2000-2005, os adultos que aumentaram o seu nível de escolaridade através do Processo de RVCC, residentes no Distrito de Évora, são maioritariamente do género feminino, têm idades compreendidas entre os 40-50 anos, residem no Concelho de Évora, são casados e têm dois filhos.**

Os adultos certificados avaliaram que a duração e classificação do Processo de RVCC foram adequadas, o que lhes permitiu alterar as suas trajetórias de vida, de acordo com o seu ritmo e disponibilidade.

Em relação às formas de conhecimento do Processo de RVCC, a dimensão pessoal foi a mais mencionada, valorizando-se as conversas informais como o principal meio para a transmissão de informação entre os indivíduos. Esta situação também se verificou no estudo de Rico & Libório (2009:147), já que foi referido pelos inquiridos dessa investigação que *“as referências dadas pelos amigos que já frequentaram o processo, é a maneira mais clara e decisiva para que eles também o frequentem”*.

Nas razões que levaram os inquiridos a procurarem um Centro de RVCC, **a valorização pessoal é apontada como o essencial motivo para realizarem a Certificação das suas competências.** Este facto já era mencionado por Lurdes Nico (2011:137) quando concluiu, no seu estudo, que a *“questão pessoal é aquela que os indivíduos mais reforçam enquanto motivação para concretizar a oportunidade de realizar um projecto que, por vários motivos, foi sendo adiado”*. Nesta linha, Cavaco (2003:135) refere que *“a motivação e a atenção apresentam-se como factores fundamentais no processo de aprendizagem”*.

A distância entre casa e Centro de RVCC foi a maior dificuldade sentida pelos inquiridos durante a realização do Processo de RVCC. Contudo, também existiram dificuldades relacionadas com o próprio processo, nomeadamente a elaboração do Dossier Pessoal e a Sessão de Júri de Validação.

Mais de 50% da amostra não necessitou de formação complementar na execução do Processo de RVCC. Todavia, os adultos que necessitaram de formação, usufruíram da mesma como meio de apoio às áreas de Competências- Chave de Matemática para a Vida e de Tecnologias de Informação e Comunicação, sendo estas as áreas em que sentiram maior dificuldade no decorrer do Processo de RVCC.

A equipa do Centro de RVCC foi o primordial apoio para os adultos ao longo do Processo de RVCC. Durante e após o Processo, a grande parte dos inquiridos menciona não ter necessitado de apoio de outras instituições, contudo, aqueles que auferiram da mesma, contaram com o apoio da Câmara Municipal e da Escola, sobretudo na cedência de espaço para trabalhar.

No que diz respeito aos impactos do Processo de RVCC de nível básico nos adultos certificados, verificou-se que a certificação possibilitou alguns impactos no percurso vital de cada um, nas diferentes dimensões (pessoal, social, profissional e académico).

A dimensão pessoal foi a mais relevante para os adultos. Estes aumentaram a sua motivação, auto-estima, auto-confiança e valorizaram os seus conhecimentos, experiências e capacidades adquiridas ao longo da vida, que lhes permitiram adquirir novas aprendizagens no decorrer do Processo de RVCC. Este aspeto já era referido por Monteiro (2008:208) quando este conclui, no seu estudo, que o Processo de RVCC causa nos adultos uma *“melhoria da auto-estima, capacidade para se auto-valorizar e aprender coisas novas, identificar e fazer despertar novos interesses ou latentes, melhorar a capacidade para dialogar e debater ideias”*. Nesta linha, Rico & Libório

.....
(2009:158) mencionam no seu estudo que os impactos mais notórios da conclusão do Processo de RVCC verificam-se ao nível do auto-conhecimento e da auto-valorização.

Desta forma, a Certificação de Competências foi impulsionadora das aprendizagens futuras, dando aos indivíduos a oportunidade de descobrirem aquilo que sabem, aquilo que conseguem fazer e dando-lhe mais confiança para encarar os desafios no futuro.

Destaca-se, também, o papel da família, como um espaço privilegiado de aprendizagem informal. No seio familiar, ocorrem muitas das aprendizagens referidas pelos inquiridos, principalmente as mulheres que se sentem mais realizadas e mais capazes para ajudar os filhos na execução dos trabalhos de casa. Por outro lado, são os filhos que as apoiam na utilização do computador e da internet. **Verifica-se uma troca de saberes, uma transmissão recíproca que faz com que todos os intervenientes (pais e filhos) saíam a ganhar.**

O Processo de RVCC, a nível da dimensão profissional, não correspondeu às expectativas dos adultos, uma vez que os impactos não foram tão notórios como era ambicionado pelos mesmos. Mais de 70% dos inquiridos não mudou de atividade profissional após o Processo de RVCC. Para os restantes, que beneficiaram de mudanças na atividade profissional, cerca de 50% mudou de profissão, num período de 1 a 2 anos após a conclusão do Processo. Já nas conclusões do estudo de Rico & Libório (2009:179) é referido que o Processo de RVCC *“não tem produzido, no Alentejo, os efeitos positivos desejáveis a nível da empregabilidade”*. No mesmo sentido, Machado (2011:69) refere que na avaliação do impacto do Processo de RVCC, realizado no Centro Novas Oportunidades da Rota do Guadiana, *“As mudanças ocorridas no universo dos adultos certificados são pouco expressivas e representam apenas 5% do universo”*.

Ainda relacionado com a dimensão profissional, sabe-se que cerca de 70% dos adultos não ficaram desempregados após o Processo de RVCC. **Em relação aos adultos desempregados (8,1%), produziram-se alguns efeitos, pois cerca de 50% encontrou emprego, na mesma área profissional, num período de 1 a 2 anos após o Processo de RVCC.**

Ao comparar o antes e após o Processo de RVCC, em termos profissionais, concluímos que **o Processo produziu algumas das mudanças realizadas na atividade profissional e na possibilidade de encontrar emprego.**

Imaginário (2007:8) refere que os empregadores devem valorizar as competências adquiridas pelos indivíduos, e isso deve de ser reconhecido “*em termos de qualidade (melhor se ainda de remuneração) do emprego*”, contudo isso não aconteceu, uma vez que ainda hoje não existe uma boa articulação entre as empresas e a escola. Rico & Libório (2009:148) referem mesmo que “*o processo de RVCC é ainda visto com alguma desconfiança por parte de alguns sectores da sociedade*”. Não se valoriza o conhecimento que é adquirido por parte do trabalhador, podendo este ser uma vantagem para a empresa. Este aspecto já era referido por Hilário ([s/d]:110) quando conclui no seu estudo, que ainda existe “*um grande afastamento por parte dos empresários e dos indivíduos em relação à qualificação e certificação escolar e profissional*”. Silva (2011:65) menciona que “*Emprego e educação são processos que não devem ser vistos isoladamente: aprende-se para trabalhar e trabalha-se para aprender*”. Já a CCE (1995:41), no Livro Branco da Educação e Formação- Um rumo à sociedade cognitiva”, alertou para esta problemática ao referir que “*A escola e a empresa são locais de aquisição de saberes complementares, que é necessário aproximar*”.

Ao nível da empregabilidade, será importante, no futuro, analisar qual a razão de não se alcançarem os resultados desejados após o Processo de RVCC. Quando os indivíduos realizaram o Processo de RVCC (entre os anos de 2000-2005), ambicionava-se que os mesmos melhorassem as suas condições de trabalho e que a população desempregada encontrasse emprego. Contudo, isso não foi conseguido na íntegra. Como já foi referido, levanta-se a hipótese de as empresas não reconhecerem o Processo, desta forma não valorizaram as pessoas que realizaram o mesmo. De facto, não devemos esquecer que, atualmente, Portugal atravessa um período instável em que as Taxas de Desemprego crescem de dia para dia, o que não contribui para que a empregabilidade seja alcançada com o Processo de RVCC.

De acordo com os dados alcançados, **a dimensão social não foi alvo de significativas mudanças após o Processo de RVCC**, uma vez que os adultos consideram que a Comunidade, na sua globalidade, não valorizou este Processo. Desta forma, os adultos sentiram-se pouco valorizados pela Sociedade depois de serem reconhecidas, validadas e certificadas as suas competências. Este facto levanta algumas hipóteses de estudo para o futuro, será relevante investigar por que motivo é que os adultos não se sentem valorizados/reconhecidos pela sociedade após o Processo de RVCC.

Quanto à dimensão académica, apura-se que a Certificação, através do Processo de RVCC, provocou resultados positivos nos adultos, visto que aumentaram o seu nível de escolaridade. De forma geral, antes de ingressarem no Processo de RVCC, os adultos possuíam o 6º ano de escolaridade. Após o mesmo, mais de 90% dos inquiridos alcançou o Nível B3, o que equivale ao 9º ano de escolaridade (3º Ciclo do Ensino Básico). Lurdes Nico (2011:137) também evidencia a importância da dimensão académica nas conclusões do seu estudo, referindo que *“15% dos adultos que participaram, continuou a estudar e a apostar no seu percurso de formação e qualificação”*.

Depois do Processo de RVCC, cerca de 40% dos adultos prosseguiu os seus estudos, tendo maioritariamente concluído o Ensino Secundário (85,5%) e alguns a Licenciatura (6,5%). Em relação a estes dados, podemos verificar que após se inscreverem e obterem a certificação através do Processo de RVCC, os adultos sentem-se motivados para aumentar os seus níveis de escolaridade, aumentando desta forma, os seus conhecimentos e aprendizagens. Também Veríssimo (2011:110) conclui no seu estudo que *“o CRVCC representa uma motivação para prosseguir os estudos, pois uma vez obtida a escolaridade obrigatória, cria-se uma vontade acrescida de valorização pessoal, através da aprendizagem e aquisição de qualificações”*. Esta situação está relacionada com a dimensão pessoal, onde ficou explícito que os adultos obtiveram resultados positivos que lhes permitiu adquirir vontade e motivação para continuarem a estudar.

A nível da participação em atividades de aprendizagem, antes e depois do Processo de RVCC, conclui-se, que os resultados não são muito diferentes. Contudo, antes de obterem a certificação mais de 50 % não participava em atividades de aprendizagem e após o Processo de RVCC, mais de 50% participa nas mesmas, evidenciado que a motivação para aprender está mais uma vez presente nos adultos certificados.

Verifica-se ainda, em relação à participação em atividade de aprendizagem que, a maior parte dos adultos realiza aprendizagens relacionadas com a Formação Profissional, tendo estas lugar no Centro de Formação Profissional. Observa-se que **as atividades de aprendizagens, são mais significativas para os adultos após a realização do Processo de RVCC**, visto que os adultos aprenderam a valorizar e a utilizar as aprendizagens adquiridas ao longo da vida, nos diferentes contextos.

As Tecnologias da Informação e Comunicação assumem uma componente essencial deste Processo. Comparando a utilização do computador e da Internet, antes e depois do Processo de RVCC, **verifica-se um aumento no número de indivíduos que passaram a possuir computador e a utilizar a Internet**. Após o processo de RVCC destaca-se uma crescente utilização do computador e da Internet em casa e no local de trabalho, tendo como principal finalidade informar. Assim, pode-se sintetizar, que o acesso ao computador e à Internet, num contexto de aprendizagem, assume um ponto de viragem do Processo de RVCC.

Depois dos adultos certificarem as suas competências verifica-se um aumento da utilização do computador e da internet. Contudo, não se pode concluir que o Processo de RVCC influenciou totalmente essa evolução. Uma vez que neste estudo, não se avaliou como é que foi a evolução da restante população a nível das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Apesar dos aspectos positivos e menos favoráveis, os inquiridos sugeririam ou recomendariam o Processo de RVCC (94%), sobretudo a amigos. Esta condição deve-se ao facto dos adultos certificados terem desenvolvido uma atitude favorável relativamente à aprendizagem e ao próprio Processo de RVCC.

Contudo e apesar desta diferenciação entre as dimensões da vida dos adultos (pessoal, social, profissional e académica), considera-se que a pessoa funciona como um todo e que tudo aquilo que desenvolve está relacionado com a dimensão pessoal, talvez seja por isso que esta foi a dimensão a que os inquiridos atribuíram mais importância. Nesta linha, Pires (2008:8) menciona que *“O reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais situa-se no cruzamento de diversas esferas: o mundo da educação/formação, o mundo do trabalho e das organizações e a sociedade em geral”*.

Verifica-se que o Processo de RVCC para os adultos residentes no Distrito de Évora, no período de 2000-2005:

- i. Foi uma experiência enriquecedora do ponto de vista pessoal (autoestima, motivação, capacidade de comunicar);
- ii. Foi um elemento potenciador para procurarem/frequentarem novas atividades de aprendizagem (motivação para continuar a aprender);
- iii. Foi gerador de mudanças a nível pessoal e de aprendizagens (aquisição de novas competências, principalmente relacionadas com as TIC);
- iv. Não trouxe mudanças significativas a nível profissional, no entanto, foi motivador para investirem na formação profissional;

- v. Valorizou as aprendizagens adquiridas durante o Processo RVCC e os saberes e aprendizagens desenvolvidas noutros contextos.

Em síntese e considerando a questão de partida traçada por esta investigação, concluímos que os impactos produzidos pelo Processo de RVCC acentuam-se maioritariamente em relação à dimensão pessoal, em detrimento das restantes dimensões (profissional, social e académica). Desta forma, o Processo de RVCC aumentou nos indivíduos, a valorização pessoal, o nível de escolaridade e as aprendizagens ao longo da vida.

Termina-se esta dissertação com satisfação, uma vez que se alcançou a finalidade desta investigação. Contudo, como limitações do estudo menciona-se o facto de apenas se ter utilizado o inquérito por questionário como método de recolha de dados, uma vez que seria uma mais-valia para a investigação a utilização de outro instrumento de natureza qualitativa que permitisse facultar informações complementares com a finalidade de aprofundar algumas questões. Assim, considera-se que o objeto de estudo não se esgotou nesta investigação, sendo pertinente continuá-la e, em simultâneo, adequar e complementar o instrumento de recolha de dados a futuras investigações.

Ainda como limitações do estudo importa referir que, dos 746 adultos residentes no Distrito de Évora e certificados no período de 2000-2005, apenas 149 adultos responderam e enviaram o inquérito por questionário. Considera-se que esta situação poderá ter sido influenciada pelo facto de alguns adultos terem mudado as suas moradas. Desta forma, apenas se conseguiu uma taxa de retorno dos inquéritos por questionário de cerca de 20%. Se a maior parte dos adultos ou até mesmo todos respondessem, os resultados obtidos seriam mais significativos.

Tendo em conta os resultados obtidos, este estudo fundamentou a ideia de que é crucial existirem diversas ofertas de educação e formação que facultem aos adultos a oportunidade de valorizarem aquilo que sabem e aquilo que adquiriram ao longo das suas vidas nos mais variados contextos (formal, informal, não formal). Cavaco (2003:128) refere mesmo que *“A riqueza e diversidade das aprendizagens realizadas por via experiencial depende directamente da riqueza e diversidade de situações vividas/experimentadas pelo sujeito no contexto que o rodeia”*. Desta forma, a multiplicidade de aprendizagens efectuadas ao longo da vida, faz com que o seu

.....
reconhecimento, valorização e certificação, através do Processo de RVCC seja mais rico e satisfatório para o adulto.

Ao efetuar uma retrospectiva desta investigação, é notório que o contexto social levantou um enorme interesse que seria pertinente aprofundar em futuras investigações. A dimensão social foi aquela a que os inquiridos atribuíram menos importância e seria pertinente conseguir-se saber porque é que isso aconteceu, perceber porque é que as entidades/organismos locais não valorizaram os inquiridos após o Processo de RVCC. Em simultâneo, e não menos importante para um futuro estudo, permanece a dúvida em relação ao papel das empresas que após verem os seus funcionários certificados com o Processo de RVCC não reconhecem esse facto como uma mais valia para a sua empresa, ou por outro lado, podem reconhecer e não poderem compensar/valorizar esse indivíduo em termos de remuneração devido à crise económica que o país tem vindo a atravessar.

Por outro lado, levantam-se outras hipóteses de investigação, como analisar com mais detalhe as questões abordadas, comparar o antes e o depois do Processo de RVCC, confrontar os impactos causados no género feminino com os do género masculino.

Assim, o Sistema Nacional de RVCC, sobretudo na região do Alentejo ou até mesmo a nível nacional, deve ser alvo de um estudo aprofundado tendo em conta a situação atual do país, nomeadamente a elevada taxa de desemprego, assim como a desfavorável situação económica. Para encarar as situações futuras e tendo em conta a atual sociedade, as políticas relacionadas com a Educação e Formação de Adultos devem fomentar nos indivíduos a capacidade de adaptabilidade a situações novas, inéditas e imprevisíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcoforado, L. (2001). O Modelo da Competência e os Adultos portugueses Não Qualificados. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 35. Nº 1. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. pp. 67-83.

Alcoforado, L. & Ferreira, S. (2011). Educação e Formação de Adultos: Nótulas sobre a necessidade de descomprometer a Cinderela depois do beijo do príncipe encantado. In Alcoforado *et al. Educação e Formação de Adultos- Políticas, Práticas e Investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. pp. 7-20.

Alcoforado, L. e & Vieira, C. (2007). A Educação de pessoas adultas como promotora de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Algumas Reflexões. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 41. Nº 3. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. pp. 173- 193.

Alonso, L.; Imaginário, L.; Magalhães, J.; Barros, G.; Castro, J.; Osorio, A.; Sequeira, F. (2002). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA.

Amorim, J. (2006). *O Impacto da Educação e Formação de Adultos no Desenvolvimento Vocacional e da Cidadania- A Metamorfose das Borboletas*. Coleção Cadernos de Emprego e Relações de Trabalho nº5. 1ª Edição. Lisboa: Ministério do Trabalho e Segurança Social- Direcção- Geral do Emprego e das Relações de Trabalho.

ANEFA (2002). *Reconhecimento e Validação de Competências- Manual de Apoio à Intervenção*. Lisboa: ANEFA.

ANEFA (2003). *Cursos de Educação e Formação de Adultos- Orientações para a Acção*. Lisboa: ANEFA.

ANQ, I.P. (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades*. [Acedido em 10-01-2013]. Disponível em linha: http://www.nerpor.pt/Portal/newsletter/doc/33_5.pdf

Aragão, R. & Oliveira, A. (2011). A Capacidade de aprendizagem ao longo da vida e o bem estar dos adultos em Processo de RVCC de nível Secundário. In Alcoforado *et al.. Educação e Formação de Adultos- Políticas, Práticas e Investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. pp. 113-130.

Araújo, M. & Coutinho, C. (2009). *A Iniciativa Novas Oportunidades e o Combate à Info-exclusão da População Adulta*. Resumo. Braga: Universidade do Minho. [Acedido em 12-11-2012]. Disponível em linha:

.....
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9353/1/comunica%C3%A7%C3%A3o_%20Cc.pdf

Batista, M. & Romão, J. (2008). O Serão do Sermão na Suão. In Bravo Nico (coord.). *Aprender no Alentejo IV Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. pp.347- 361.

Cabrito, B. (2008). Educação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida: Experiências de Pós-graduação. In Mariana Gaio Alves *et al.*. (Orgs.). *Universidade e Formação ao Longo da Vida*. Lisboa: Celta Editora. pp. 91-113.

Canário, R. (2000). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.

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

Cavaco, C. (2003). Fora da Escola também se aprende. Percursos de Formação Experiencial. In Revista *Educação, Sociedade & Cultura*. Nº 20. pp:125-147. [Acedido em 20-10-2012]. Disponível em linha: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/20-5.pdf>

Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais. In *Sísifo- Revista de Ciências da Educação*. Nº2. pp.21-34.

Cavaco, C. (2008). *Adultos Pouco Escolarizados: Diversidade e Interdependência de Lógicas de Formação*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Comissão das Comunidades Europeias. (1995). *Livro Branco sobre a Educação e Formação- Ensinar e Aprender- Rumo à Sociedade Cognitiva*. Bruxelas. [Acedido em 14-10-2012]. Disponível em linha: <https://infoeuropa.euroid.pt/registo/000037230/>

Comissão das Comunidades Europeias. (2000). *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*. [Acedido em 14-10-2012]. Disponível em linha: <http://www.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf>

Comissão das Comunidades Europeias. (2001). *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade*. Bruxelas. [Acedido em 14-10-2012]. Disponível em linha: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2001/com2001_0678pt01.pdf

Conselho da Europa. (1970). *Permanent Education*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

Delors, J.; Al-Mufti, I.; Amagi, I.; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B.; Gorham, W.; Kornhauser, A.; Manley, M.; Quero, M.; Savané, M.; Singh, K.; Stavenhagen, R.; Suhr, M.; Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.

Ferreira, S. (2010). *A leitura do texto literário na Educação de adultos/as*. Dissertação de Mestrado em Literatura Portuguesa. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. [Acedido em 29-09-2012]. Disponível em linha: https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15284/1/Disserta%20a7%20a3o%20mestrado_S%20b3nia%20Ferreira.pdf

Figueireido, S. & Alcoforado, L. (2011). Histórias de Vida: Uma construção de Competências. In Alcoforado *et al.*. *Educação e Formação de Adultos- Políticas, Práticas e Investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. pp. 145-156.

Gama, M; Vieira, D; Coimbra, J. (2011). A Velha e a Nova- Um Novo Espaço. O Orgão de Gestão dos Estabelecimentos de ensino público e o Centro de Novas Oportunidades. In Alcoforado *et al.*. *Educação e Formação de Adultos- Políticas, Práticas e Investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. pp. 101- 111.

Gomes, M. & Simões, M. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Gonçalves, C. & Oliveira, A. (2011). Sabedoria e Educação: Um Estudo com Adultos da Universidade Sénior. In Alcoforado *et al.*. *Educação e Formação de Adultos- Políticas, Práticas e Investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. pp. 245-254.

Gil, A. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4ª Edição. São Paulo: Editora Atlas.

Hilário, R. (s/d). *Diagnóstico de Necessidades de Qualificação e Certificação de Activos no Litoral Alentejano*. Santiago do Cacém:ADL

Imaginário, L. (2007). (Re)valorizar a aprendizagem: Práticas e Respostas Europeias à Validação de Aprendizagens Não Formais e Informais. In *Conferência Valorizar a aprendizagem: Práticas europeias de validação de aprendizagens não formais e formais*. Lisboa. Texto policopiado (distribuído). pp.1-17. [Acedido em 29-

09-2012]. Disponível em linha: http://www.confap.pt/docs/9_-_Intervencao_Luis_Imaginario.pdf

IEFP. (2001). *Classificação Nacional de Profissões – Versão 1994.* 2ª Edição. Lisboa: IEFP.

Inácio, M. & Salema, M. (2011). Aprender a aprender no Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC): Estudo de Caso. In Alcoforado *et al.*. *Educação e Formação de Adultos- Políticas, Práticas e Investigação.* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. pp. 163-176.

Leitão, J. (Coord.) (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro estruturante.* 2ª Edição. Lisboa: ANEFA

Lima, F. (Coord.) (2012). *Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Desempenho no Mercado de Trabalho.* Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa e CEG-IST, Centro de Estudos de Gestão do IST.

Machado, F. (2011). Passado, Presente e Futuro da Educação de Adultos no Alentejo- um olhar a partir do percurso de uma associação de desenvolvimento local- caso da Rota do Guadiana. In Bravo Nico & Lurdes Nico (org.). *Qualificação de Adultos: realidades e desafios no sul de Portugal.* Mangualde: Edições Pedagogo. pp. 59-71.

Ministério da Educação, et al. (2006). *Novas Oportunidades. Aprender Compensa.* Lisboa: ME/MTSS.

Monteiro, P. (2008). Estudo O Impacto da Certificação de Competências na vida dos adultos. In Bravo Nico (Coord.). *Aprender no Alentejo IV Encontro Regional de Educação.* Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. pp. 207-209.

Moura, A. & Alcoforado, L. (2011). Potenciais Contributos das Teorias da actividade para os processos de reconhecimento e validação e certificação de adquiridos experimentais. In Alcoforado *et al.*. *Educação e Formação de Adultos- Políticas, Práticas e Investigação.* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. pp. 89- 100.

Nico, B. (2008). *Práticas Educativas e Aprendizagens Formais e Informais. Encontros entre Cidade, Escola e Formação de Professores.* [Acedido em 23-11-2012]. Disponível em linha: <http://www.bravonico.com/docs/013.pdf>

Nico, B. (Coord.) (2011). *Arqueologia das Aprendizagens em Alandroal*. Coleção Estudos Académicos em Ciências da Educação. N.º1. Mangualde: Edições Pedagogo

Nico, B. & Nico, L. (2011). Qualificação de adultos no interior Sul de Portugal: para onde?. In Nico, B. & Nico, L. (Orgs.). *A Qualificação de Adultos. Realidades e Desafios no Sul de Portugal*. Coleção Educação, Território e Desenvolvimento Local. N.º 2. Mangualde: Edições Pedagogo. pp.9-25.

Nico, L. (2011). *A Escola da Vida: Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais em Portugal. Fragmentos de uma Década (2000-2010)*. Coleção Educação, Território e Desenvolvimento Local. N.º 1. Mangualde: Edições Pedagogo

Osorio, A. (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos.

Paixão, M. (2011). A Orientação na Negociação das Transições de Carreira ao Longo da Vida Adulta. In Alcoforado *et al.*. *Educação e Formação de Adultos- Políticas, Práticas e Investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. pp. 53- 60.

Pinto, L. (2006). Sobre a Educação Não- Formal. *FORMAR*, 54 (jan/mar). Lisboa: IEFPP, pp.16-22.

Pires, A. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: análise Crítica dos sistemas e dispositivos de Reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciência e Tecnologia.

Pires, A. (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma Problemática Educativa. In *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, N.º 2. pp. 5-20.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5ª Edição. Lisboa: Gradiva.

Rebello, C. & Santos, M. (2008). O Centro de Novas Oportunidades da Escola Secundária de Vendas Novas. In Bravo Nico (Coord.). *Aprender no Alentejo IV Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. pp.219-240.

Ribeiro, S. (2008). Aprender na Loja dos Sonhos. In Bravo Nico (Coord.). *Aprender no Alentejo IV Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. pp.271-280.

Savater, F. (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.

Serra, C. & Carrajola, S. (2008). “A Long Life Learning...O papel dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências na Educação ao Longo da Vida- um caso”. In Bravo Nico (Coord.). *Aprender no Alentejo IV Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.pp.225-240.

Simões, M. & Silva, M. (2008). *A operacionalização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais – guia de apoio*. 1ª Edição. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação,I.P.

Rico, H. & Libório, T. (2009). *Impacte do Centro de RVCC da Fundação Alentejo na qualificação dos alentejanos*. Évora: Fundação Alentejo.

UNESCO (1997). *Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro*. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo: UNESCO

UNESCO (2010). *Relatório Global sobre Aprendizagens e Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO

Valério, M. (2012). *Avaliação dos Impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), em indivíduos residentes no Concelho de Arraiolos, no período de 2000-2005*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Évora: Universidade de Évora.

Veloso, E. (2011). Políticas Públicas para Idosos e o Direito à Educação em Portugal. In Alcoforado *et al.*. *Educação e Formação de Adultos- Políticas, Práticas e Investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. pp. 237-243.

Veríssimo, R. (2011). ESDIME: 20 anos a promover a mudança na vida das pessoas. In Nico, B. & Nico, L. (Orgs.). *A Qualificação de Adultos. Realidades e Desafios no Sul de Portugal*. Coleção Educação, Território e Desenvolvimento Local. N.º 2. Mangualde: Edições Pedagogo.pp.99-104.

Legislação Consultada:

Decreto-Lei n.º 384/76, de 20 de Maio – Regulamenta a criação de Associações de Educação Popular.

Decreto-Lei n.º 478/77, de 15 de Novembro – Lei Orgânica do Ministério da Educação e Investigação Científica, que cria a Direcção-Geral de Extensão Educativa.

Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro – Determina a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base para Adultos.

Decreto-Lei n.º 534/79, de 31 de Dezembro – Cria a Direcção-Geral da Educação de Adultos em substituição da Direcção-Geral da Educação Permanente.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANEXOS

Anexo I
Inquérito por Questionário



**INQUÉRITO AOS ADULTOS CERTIFICADOS PELO PROCESSO DE RVCC,
RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS
(Questionário das Novas Qualificações, QNQ)**



Código do Questionário /_/_/_/_/

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

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

São garantidos o anonimato e a confidencialidade das informações disponibilizadas.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

Os Investigadores
Bravo Nico (Investigador Responsável)
Lurdes Pratas Nico
Fátima Ferreira

A. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO ADULTO NA ACTUALIDADE

1. Género: Masculino Feminino
2. Ano de Nascimento: _____
3. Local de residência: Concelho _____ Freguesia _____
4. Estado Civil:
 Solteiro(a) Casado(a) Divorciado(a) Viúvo(a) União de Facto
5. Número de filhos:
 Nenhum 1 filho 2 filhos 3 ou + filhos.
6. Habilitações Escolares:
 Ensino Básico, 1º Ciclo
 Ensino Básico, 2º Ciclo
 Ensino Básico, 3º Ciclo
 Ensino Secundário
 CET (Curso de Especialização Tecnológica)
 Ensino Superior, Bacharelato
 Ensino Superior, Licenciatura
 Ensino Superior, Mestrado
 Ensino Superior, Doutoramento

7. Actualmente, encontra-se a estudar?

Não, nem penso vir a frequentar. Porquê? _____

Não, mas penso vir a frequentar.

Sim (responda, também, às questões 7.1 e 7.2)

7.1 Que nível de escolaridade frequenta?

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

7.2 Que modalidade frequenta?

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

B. CARACTERIZAÇÃO DO PERCURSO INDIVIDUAL NO PROCESSO DE RVCC

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

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

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

- 2000 2001 2002 2003 2004 2005

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

- Muito Curta Curta Adequada Longa Muito Longa

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

Assinale com 1 a forma que considerou menos importante

Assinale com 2 a forma que considerou importante

Assinale com 3 a forma que considerou mais importante

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

Qual(ais)?

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

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

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

Qual (ais)?

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

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

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

13.1 Como classifica o seu Processo de RVCC?

(assinale a sua resposta com um X)

- Muito Fácil Fácil Adequado Difícil Muito Difícil

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

Não

Sim (responda, também, à questão 14.1)

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

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

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

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

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

Qual (ais)?

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

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

16.1 Que Instituições que lhe prestaram apoio?

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

Qual (ais)?

16.2 Que tipo de apoio lhe foi prestado?

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

Qual (ais)?

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

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

17.1 Que Instituições que lhe prestaram apoio?

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

Qual (ais)?

17.2 Que tipo de apoio lhe foi prestado?

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

Qual (ais)?

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

C. IMPACTO DO PROCESSO DE RVCC NOS ADULTOS CERTIFICADOS

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

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

	<p>23. Estando empregado, ficou desempregado?</p> <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim <i>Porquê?</i> _____ <p>24. Estando desempregado, encontrou emprego?</p> <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim (responda, também, às questões 24.1, 24.2 e 24.3) <p>24.1 Quando ocorreu essa mudança?</p> <input type="checkbox"/> Durante o Processo de RVCC <input type="checkbox"/> Até 1 ano após o Processo de RVCC <input type="checkbox"/> 1 a 2 anos após o Processo de RVCC <input type="checkbox"/> 2 a 3 anos após o Processo de RVCC <input type="checkbox"/> Mais de 3 anos após o Processo de RVCC <p>24.2 Na mesma área profissional?</p> <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim <p>24.3 O Processo de RVCC influenciou essa mudança?</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 15%;">Não Influenciou</td> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 15%;">Influenciou Muito</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td></td> </tr> </table>	Não Influenciou					Influenciou Muito	1	2	3	4	5													
Não Influenciou					Influenciou Muito																				
1	2	3	4	5																					
<p>CARACTERIZAÇÃO ANTES DO PROCESSO DE RVCC</p> <p>Dimensão Aprendizagem ao Longo da Vida</p>	<p>CARACTERIZAÇÃO DEPOIS DO PROCESSO DE RVCC</p> <p>Dimensão Aprendizagem ao Longo da Vida</p>																								
<p>26. Antes do Processo de RVCC, participou em actividades de aprendizagem?</p> <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim (responda, também, às questões 26.1, 26.2 e 26.3) <p>26.1 Quais?</p> <input type="checkbox"/> Alfabetização de Adultos <input type="checkbox"/> Aprendizagem Escolar <input type="checkbox"/> Actividades de Educação Extra-Escolar <input type="checkbox"/> Formação Profissional <input type="checkbox"/> Congressos, Palestras <input type="checkbox"/> Informática <input type="checkbox"/> Língua Estrangeira <input type="checkbox"/> Outra, qual? _____ <p>26.2 Onde?</p> <input type="checkbox"/> Escolas <input type="checkbox"/> Centro de Formação Profissional <input type="checkbox"/> Empresa <input type="checkbox"/> Associação Local <input type="checkbox"/> Outra, qual? _____ <p>26.3 Com que frequência participava em actividades? (coloque uma cruz na opção que melhor caracteriza a frequência da sua participação)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 15%;">Pouca Frequência</td> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 15%;">Muita Frequência</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td></td> </tr> </table>	Pouca Frequência					Muita Frequência	1	2	3	4	5		<p>27. Depois do Processo de RVCC, participou em actividades de aprendizagem?</p> <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim (responda, também, às questões 27.1, 27.2 e 27.3) <p>27.1 Quais?</p> <input type="checkbox"/> Aprendizagem Escolar <input type="checkbox"/> Actividades de Educação Extra-Escolar <input type="checkbox"/> Formação Profissional <input type="checkbox"/> Congressos, Palestras <input type="checkbox"/> Informática <input type="checkbox"/> Língua Estrangeira <input type="checkbox"/> Outra, qual? _____ <p>27.2 Onde?</p> <input type="checkbox"/> Escolas <input type="checkbox"/> Centro de Formação Profissional <input type="checkbox"/> Empresa <input type="checkbox"/> Associação Local <input type="checkbox"/> Outra, Qual? _____ <p>27.3 Com que frequência participou em actividades? (coloque uma cruz na opção que melhor caracteriza a frequência da sua participação)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 15%;">Pouca Frequência</td> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 15%;"></td> <td style="width: 15%;">Muita Frequência</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td></td> </tr> </table>	Pouca Frequência					Muita Frequência	1	2	3	4	5	
Pouca Frequência					Muita Frequência																				
1	2	3	4	5																					
Pouca Frequência					Muita Frequência																				
1	2	3	4	5																					

	<p>28. Qual o apoio que tem recebido do Centro onde realizou o Processo de RVCC, no prosseguimento da sua formação?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Nenhum Apoio</th> <th>Pouco Apoio</th> <th>Apoio</th> <th>Algum Apoio</th> <th>Muito Apoio</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table> <p>29. Entretanto, concluiu mais algum processo de estudos?</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Sim (responda, também, à questão 29.1)</p> <p>29.1 Que estudos concluiu?</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Básico, 1º Ciclo</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Básico, 2º Ciclo</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Básico, 3º Ciclo</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Secundário</p> <p><input type="checkbox"/> CET (Curso de Especialização Tecnológica)</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Superior, Bacharelato</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Superior, Licenciatura</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Superior, Mestrado</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Superior, Doutoramento</p>	Nenhum Apoio	Pouco Apoio	Apoio	Algum Apoio	Muito Apoio	1	2	3	4	5
Nenhum Apoio	Pouco Apoio	Apoio	Algum Apoio	Muito Apoio							
1	2	3	4	5							
<p>CARACTERIZAÇÃO ANTES DO PROCESSO DE RVCC</p> <p>Dimensão Técnicas de Informação e Comunicação</p>	<p>CARACTERIZAÇÃO DEPOIS DO PROCESSO DE RVCC</p> <p>Dimensão Técnicas de Informação e Comunicação</p>										
<p>30. Antes de iniciar o Processo de RVCC, possuía computador?</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Sim (responda, também à questão 30.1)</p> <p>30.1 Onde utilizava o computador?</p> <p><input type="checkbox"/> Em casa</p> <p><input type="checkbox"/> No trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> Outro local, qual? _____</p>	<p>32. Actualmente, possui computador?</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Sim (responda, também à questão 32.1)</p> <p>32.1 Onde utiliza o computador?</p> <p><input type="checkbox"/> Em casa</p> <p><input type="checkbox"/> No trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> Outro local, qual? _____</p>										
<p>31. Antes de iniciar o Processo de RVCC, utilizava a Internet?</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Sim (responda, também às questões 31.1 e 31.2)</p> <p>31.1 Onde utilizava a Internet?</p> <p><input type="checkbox"/> Em casa</p> <p><input type="checkbox"/> No trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> Outro local, qual? _____</p> <p>31.2 Para que fins utilizava a Internet?</p> <p><input type="checkbox"/> Profissional</p> <p><input type="checkbox"/> Comunicação</p> <p><input type="checkbox"/> Informação</p> <p><input type="checkbox"/> Lazer</p> <p><input type="checkbox"/> Outro fim, qual? _____</p>	<p>33. Actualmente, utiliza a Internet?</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Sim (responda, também às questões 33.1 e 33.2)</p> <p>33.1 Onde utiliza a Internet?</p> <p><input type="checkbox"/> Em casa</p> <p><input type="checkbox"/> No trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> Outro local, qual? _____</p> <p>33.2 Para que fins utiliza a Internet?</p> <p><input type="checkbox"/> Profissional</p> <p><input type="checkbox"/> Comunicação</p> <p><input type="checkbox"/> Informação</p> <p><input type="checkbox"/> Lazer</p> <p><input type="checkbox"/> Outro fim, qual? _____</p>										

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

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

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

Não

Sim (responda, também à questão 35.1)

35.1 A quem?

- Família
 Colegas de trabalho
 Amigos
 Vizinhos e conhecidos, residentes na mesma localidade
 Outro(s), quem? _____

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

Muito obrigado pela sua colaboração!

Anexo II
Classificação Nacional das Profissões

Classificação Nacional das Profissões
Grupo 1- Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores
Grupo 2- Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas
Grupo 3- Técnicos profissionais de nível intermédio
Grupo 4- Pessoal Administrativo e Similares
Grupo 5- Pessoal dos Serviços e vendedores
Grupo 6- Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pesca
Grupo 7- Operários, Artífices e Trabalhadores similares
Grupo 8- Operários de Instalações e Máquinas e Trabalhadores de Montagem
Grupo 9- Trabalhadores não qualificados

IEFP. (2001). *Classificação Nacional de Profissões – Versão 1994*. 2ª Edição. Lisboa: IEFP.