



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Fátima Clarisse Vieira Couto

**Certificação de competências:
que impacto(s)?**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Fátima Clarisse Vieira Couto

Certificação de competências: que impacto(s)?

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação
Área de Especialização em Formação, Trabalho
e Recursos Humanos

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria Custódia Jorge Rocha

Outubro de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta “caminhada” muitos foram aqueles que directa ou indirectamente, consciente ou inconscientemente, contribuíram para a concretização deste projecto de intervenção/investigação. Como em tudo na vida, este percurso também foi marcado por momentos altos e baixos com alterações de estado de espírito envolvidas num turbilhão de emoções. Contudo, a motivação aliada à determinação “falou” mais alto revelando-se decisiva para findar este trajecto.

Expresso aqui a minha sincera gratidão e apreço àqueles que desde o início desta jornada acreditaram neste projecto de intervenção/investigação e demonstraram incondicionalmente a sua disponibilidade.

À Doutora Maria Custódia Jorge Rocha, orientadora científica deste trabalho de intervenção/investigação, pela sua disponibilidade, orientação, apoio e acompanhamento durante todo este processo; pelas suas críticas construtivas sempre enriquecedoras e pelos conselhos sempre oportunos que contribuíram para os resultados alcançados.

À Dr.^a Cidália da Conceição Morais Parente, acompanhante de estágio, pelo acompanhamento, apoio, disponibilidade, amizade, incentivo e conselhos que fizeram a diferença durante todo o percurso.

À COOPETAPE, Cooperativa de Ensino, CRL, pela oportunidade proporcionada para o desenvolvimento do estágio curricular no Centro Novas Oportunidades, bem como a toda a equipa deste mesmo CNO, por toda a colaboração, disponibilidade e apoio tão importantes para este processo.

Aos adultos certificados pelo CNO da COOPETAPE (inquiridos) e às entidades/organizações entrevistadas pelo contributo e disponibilidade para cooperar nesta intervenção/investigação, determinante para a concretização do nosso estudo.

Aos meus pais pelo amor incondicional, pela confiança que sempre depositaram em mim e pelo apoio em todas as minhas ambições e decisões.

Aos meus irmãos e ao resto de toda a minha família que sempre acreditaram em mim, pela palavra amiga e pelo incentivo constante.

Ao Cícero e à Cristiana pela amizade e apoio incondicional a todo o momento e nas mais variadas dimensões. Com eles tudo se tornou mais simples e estimulante.

Às minhas amigas de sempre e para sempre (elas sabem quem são) pela amizade incondicional e inabalável, pela presença constante mesmo na ausência, que sempre e em tudo fazem a diferença e a todos os amigos(as) pelo incentivo e palavra amiga/conselheira.

A todos sem exceção um sincero OBRIGADA!

"Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987: 13)

CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS: que impacto(s)?

RESUMO

De alguns anos a esta parte tem-se assistido à emergência de várias iniciativas de educação e formação de adultos (por exemplo os processos de RVCC), consideradas como fundamentais na dita sociedade do conhecimento/economia do conhecimento em que vivemos, associadas ao reconhecimento atribuído ao paradigma da aprendizagem/educação/formação ao longo da vida.

Com este estudo de caso, cuja área de intervenção/investigação se prende com a avaliação do impacto (da certificação/formação), abrangendo como público-alvo candidatos/adultos certificados a nível escolar através do processo de RVCC assim como entidades/organizações empregadoras que possuam colaboradores/funcionários que tenham frequentado o processo de RVCC, permitimo-nos dizer, tendo em conta os dados aferidos, que a obtenção de um certificado de habilitação escolar, através do processo de RVCC, se reflecte, no percurso de vida dos adultos, de formas diferenciadas.

É na esfera pessoal que o processo de RVCC tem um impacto mais significativo, sobretudo, ao nível de realização pessoal e aumento de auto-estima/auto-confiança, em detrimento de outros impactos nas esferas sociais e profissionais. Concluimos, assim, que o processo de RVCC tem um *impacto residual* no percurso académico e profissional dos adultos.

Esta conclusão leva-nos a problematizar as medidas políticas e as incursões académicas que vêem as iniciativas de educação e formação de adultos exclusivamente como factores dinamizadores do trabalho e da economia, pretendendo com elas elaborar estatísticas favoráveis, em detrimento da sua capacidade para propiciar, essencialmente, o desenvolvimento pessoal dos indivíduos que as frequentam.

CERTIFICATION OF COMPETENCES: which impact(s)?

ABSTRACT

From some years now, we have seen the emergence of several initiatives in education and training of adults (eg. RVCC processes), considered as fundamental in the society knowledge/economy knowledge we live in, associated with the recognition given the paradigm of learning/education/training throughout life.

With this study case, whose area of research/intervention relates to the impact assessment (certification/training), including target audience candidate/adults certified at school level through the RVCC process, as well as, employees entities/organizations that have employees/officials who have attended the RVCC process, it allows us to say, taking account of data received the obtaining a certificate of school through the RVCC process, reflects in their life course of adults in different ways.

In the personal sphere RVCC process has a more significant impact, especially at the level of personal fulfilment and increase of self-esteem/self-confidence, related with other impacts of social and professional spheres. We conclude the impact of the RVCC process has an residual impact in the adults professional and academic fields.

In conclusion, this leads us to question the policy measures and academic incursions that see education initiatives and training of adults, exclusively, as driving factors of work and economy, I pretend with this to elaborate favourable statistics at the expense of their ability to foster the personal development of individuals that attend them.

INDICE

AGRADECIMENTOS _____	iii
RESUMO _____	vii
ABSTRACT _____	ix
INDICE _____	xi
INDICE DE TABELAS _____	xiii
INDICE DE GRÁFICOS _____	xiii
SIGLAS _____	xiv
INTRODUÇÃO _____	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL _____	5
1. Desenvolvimento do Processo de Estágio _____	5
2. Caracterização da Instituição _____	7
2.1. Histórico da Entidade _____	7
2.2. Cultura, Visão, Missão e Estratégia _____	9
2.3. Objectivos Gerais _____	10
2.4. Organograma _____	11
3. Caracterização do Público-alvo _____	12
4. Caracterização da Problemática da Intervenção/Investigação _____	13
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA: DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO/ECONOMIA DO CONHECIMENTO AOS PROCESSOS DE RVCC _____	15
1. A Sociedade do Conhecimento/Economia do Conhecimento e a Demanda de Novos Processos Educativos/Formativos _____	15
2. As exigências da Educação/Formação ao Longo da Vida (para o Trabalho) _____	19
2.1. A Aprendizagem/Educação/Formação ao Longo da Vida _____	19
2.2. Algumas Iniciativas para a Consolidação da Educação/Formação ao Longo da Vida _____	25
2.2.1. Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências _____	29
3. A Avaliação (do Impacto) da Formação (Processos de RVCC) _____	38
CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO _____	45
1. Definição da Hipótese e dos Objectivos _____	45
1.1. Hipótese _____	45
1.2. Objectivos gerais _____	45
1.3. Objectivos específicos _____	46
2. Paradigma(s) da Intervenção/Investigação _____	46
3. Método Adoptado _____	50
4. Técnicas de Recolha de Dados Utilizadas _____	52
4.1. Análise (pesquisa) documental _____	52
4.2. Inquérito por questionário _____	53

4.3. Entrevista semi-estruturada _____	57
4.4. Conversas informais _____	62
5. Técnicas de Análise de Dados _____	63
5.1. Análise de conteúdo _____	63
5.2. Análise estatística _____	65
6. Procedimentos e Reflexão acerca do Desenvolvimento do Processo da Intervenção/Investigação _____	65
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS _____	69
1. Análise da amostra – Caracterização dos inquiridos certificados _____	69
1.1. Sexo vs Idade _____	69
1.2. Habilitações literárias antes e depois de frequentar o processo de RVCC _____	70
1.3. Situação profissional antes do processo de RVCC e actual (2011) _____	72
1.4 Contributo do RVCC para a alteração da situação profissional e/ou da profissão _____	73
2. Análise da amostra – Caracterização das entidades/organizações empregadoras _____	74
3. Análise categorial do conteúdo da informação – Adultos certificados (inquiridos) _____	75
Categoria 1 – Motivo(s) que levou/levaram os inquiridos a frequentar o processo de RVCC	76
Categoria 2 – Grau de exigência do processo de RVCC _____	77
Categoria 3 – Desenvolvimento do processo de RVCC _____	78
Categoria 4 – Impacto(s) do processo de RVCC _____	79
Subcategoria 4.1 – Grau de impacto do processo de RVCC nas várias esferas da vida _____	79
Subcategoria 4.2 – Impacto na vida pessoal e social _____	80
Subcategoria 4.3 – Impacto na vida académica _____	83
Subcategoria 4.4 – Impacto na vida profissional _____	85
Categoria 5 – Balanço global sobre o processo de RVCC _____	86
4. Análise categorial do conteúdo da informação – Entidades/organizações empregadoras _____	89
Categoria 1 – Papel da entidade/organização na frequência do processo de RVCC por parte dos colaboradores/funcionários _____	89
Categoria 2 – Noção do impacto que a certificação de nível escolar provocou (colaborador/funcionário – entidade/organização) _____	91
Categoria 3 – Opinião sobre os processos de RVCC _____	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	99
WEBGRAFIA _____	103
ANEXOS _____	105
APÊNDICES _____	107

INDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Nº de colaboradores que frequentou o processo de RVCC	75
Tabela 2 - Avaliação do grau de exigência do processo RVCC	77
Tabela 3 - Avaliação do modo como foi desenvolvido o processo RVCC	78
Tabela 4 – Mudanças ocorridas a nível pessoal em função do processo de RVCC	81
Tabela 5 – Mudanças ocorridas a nível social em função do processo de RVCC	82
Tabela 6 - Nível de escolaridade para que prosseguiu após o RVCC	84
Tabela 7 – Mudanças ocorridas a nível profissional em função do processo de RVCC	85

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos inquiridos por género	70
Gráfico 2 - Habilitações literárias antes e depois do processo RVCC	70
Gráfico 3 - Situação Profissional antes do processo de RVCC e actual	72
Gráfico 4 - Contributo do RVCC para a alteração da situação profissional e/ou da profissão	73
Gráfico 5 - Motivo(s) da frequência do processo de RVCC	76
Gráfico 6 - Grau de impacto do processo de RVCC	79
Gráfico 7 - Progressão dos estudos após o RVCC	83
Gráfico 8 - Frequência de algum tipo de formação após o RVCC	84
Gráfico 9 - Balanço global sobre o processo RVCC	88

SIGLAS

ETAP – Escola Tecnológica, Artística e Profissional

CRVCC – Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

CNO – Centro Novas Oportunidades

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

ETAPVM – ETAP Vale do Minho

ADE – Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento

COOPETAPE – Cooperativa de Ensino, CRL

SPSS – *Statistical Package for the Social Science*

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

EFA – Educação e Formação de Adultos

PRONACI – Programa Nacional de Qualificação de Chefias Intermédias

INTRODUÇÃO

No âmbito do segundo ano curricular do Mestrado em Educação, área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, e tendo em conta os objectivos a atingir, surge o presente relatório que traduz todo o desenvolvimento de um percurso de trabalho que aliou constantemente a componente prática (estágio) à componente teórica e vice-versa. Só deste modo foi possível dar forma e corpo ao estudo a que nos propusemos, ou seja, dar um contributo importante para uma construção do conhecimento tão fiel quanto possível.

A organização na qual desenvolvemos o estágio designa-se COOPETAPE, Cooperativa de Ensino CRL, mais propriamente no Centro Novas Oportunidades (CNO). A escolha por esta organização recaiu no facto de uma das suas grandes valências se debruçar pelas questões da educação/formação de adultos e por manter uma fortíssima intervenção na actualidade a este nível, tal como foi possível constatar, desde logo, nos primeiros contactos com esta organização. Neste sentido, o nosso estágio decorreu na análise do contexto dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) em alguns dos domínios que eles encerram.

A área de intervenção/investigação na qual se desenvolveu o estudo foi a avaliação do impacto (da formação/certificação), por se tratar de um assunto abordado em várias unidades curriculares ao longo de todo o percurso académico, desde a Licenciatura em Educação e atravessando todo o período do Mestrado, permanecendo a curiosidade e a motivação por saber mais sobre o assunto. Consideramos ainda ser uma área bastante interessante e pertinente uma vez que não é muito explorada em termos empíricos, embora, em termos discursivos, se defenda que a avaliação do impacto é uma mais-valia para aperfeiçoar/melhorar ou mesmo modificar atitudes, comportamentos, bem como as práticas organizacionais.

Por conseguinte, e após ter sido efectuado algum trabalho exploratório, constatamos que toda a produção teórica existente se centra em torno da avaliação do impacto de processos formativos. Associado a isso, as práticas de certificação de competências no contexto português são relativamente recentes fazendo com que as produções teóricas, de entre as quais a avaliação do seu impacto, tenham uma expressão pouco significativa.

Neste contexto, surgiu o interesse, sob proposta da organização onde este trabalho foi desenvolvido, em nos debruçarmos sobre a avaliação do impacto da certificação. Assim, o projecto a que nos propusemos tem como título “Certificação de Competências: que impacto(s)?” tendo como principal público-alvo candidatos/adultos certificados a nível escolar através de processos de RVCC, há pelo menos seis meses.

Neste sentido, pretendíamos averiguar até que ponto a certificação obtida pelos candidatos/adultos (ex-candidatos/adultos) se revelou um contributo a nível pessoal, social e profissional bem como averiguar acerca do reconhecimento, benéfico ou não, que é manifesto por parte das entidades/organizações empregadoras devido à certificação obtida pelos seus colaboradores/funcionários por via de processos de RVCC.

O presente relatório encontra-se estruturado da seguinte forma:

- No primeiro capítulo, intitulado de ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL, evidenciamos a nossa integração institucional e o desenvolvimento do processo de estágio. Caracterizamos a instituição em que decorreu o estágio, o âmbito específico da realização do mesmo, assim como o público-alvo eleito que esteve na base da nossa intervenção/investigação. Finalmente, apresentamos a problemática da intervenção/investigação.

- No segundo capítulo, designado de ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA, abordamos a sociedade do conhecimento/economia do conhecimento e a demanda de novos processos educativos/formativos, posteriormente, as exigências da educação/formação ao longo da vida (para o trabalho) focalizando para os processos de RVCC e para terminar debruçamo-nos sobre a avaliação (do impacto) da formação (processos de RVCC).

- No terceiro capítulo, denominado de ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO, identificamos a hipótese e os objectivos propostos. Apresentamos e fundamentamos a metodologia de intervenção/investigação, especificando os paradigmas; o método e as técnicas utilizadas para a recolha de dados, bem como para a análise dos mesmos. Por fim, apresentamos os procedimentos e a reflexão sobre o desenrolar do processo.

- No quarto e último capítulo, apelidado de APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS, apresentamos a descrição dos dados, bem como a análise e discussão/reflexão dos resultados obtidos nos vários instrumentos utilizados em articulação com os objectivos definidos e os referenciais teóricos mobilizados.

Para terminar, tecemos algumas considerações finais referentes ao trabalho desenvolvido, analisando criticamente os resultados e as implicações dos mesmos, confrontando

com a hipótese inicialmente definida e evidenciando o impacto do estágio a nível: pessoal, institucional e de conhecimento na área de especialização.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL

1. Desenvolvimento do Processo de Estágio

A integração institucional decorreu, a nosso ver, da melhor forma possível. Mesmo antes de começarmos a cumprir o cronograma formalmente estabelecido destinado para o período de estágio, a coordenadora do CNO, que foi a nossa acompanhante de estágio, a partir do momento em que o director da COOPETAPE aceitou a solicitação para desenvolvermos o estágio curricular, apresentou-nos a toda a equipa de colaboradores do CNO ligada aos processos de RVCC, referindo-se a nós já como ‘colegas’, o que criou um sentimento de satisfação e de familiaridade e, acima de tudo, um enorme à-vontade. Explicou aos mesmos qual seria o papel a desempenhar enquanto estagiária e quais os objectivos e interesses da investigação. A receptividade por parte de toda a equipa foi extraordinária demonstrando, desde logo, disponibilidade para qualquer esclarecimento que estivesse ao seu alcance.

No que concerne aos procedimentos para que a integração institucional decorresse da forma mais positiva possível, estes não foram planeados nem idealizados porque mesmo antes que isso fosse necessário, como referimos anteriormente, houve uma excelente recepção e aceitação por parte de toda a equipa relativamente à nossa chegada à entidade. No entanto, a nossa preocupação foi, desde o primeiro instante, demonstrar a nossa total disponibilidade e interesse em colaborar a todos os níveis, que fossem viáveis, de forma a criar um clima de proximidade, cooperação e confiança mútua, não só para nos revelarmos um contributo para a entidade através do carácter funcional que está subjacente ao estágio como, também, para que esse contributo pudesse ser recíproco ao ponto de se traduzir numa mais-valia para o aprofundamento, ampliação e transferência dos nossos conhecimentos.

Neste seguimento, no que diz respeito ao desenvolvimento do processo de estágio, este ocorreu dentro das linhas que tínhamos traçado para o seu cumprimento. Quanto aos aspectos operacionais, ou seja, à colaboração prática por nós dedicada na entidade esta foi, em boa medida, cumprida segundo os objectivos e interesses de ambas as partes e correspondeu ao que tínhamos perspectivado inicialmente. Uma vez que estávamos integradas num sector específico, de entre todo o trabalho que é abrangido pelo CNO, os processos de RVCC, a vantagem seria que a nossa prestação, inicialmente enquanto observadoras e posteriormente

enquanto participantes, abarcasse todas as etapas que o processo exige, desde a fase inicial das sessões de Acolhimento; Diagnóstico e Encaminhamento (ADE) até à fase final da sessão de Júri de Certificação, passando pelas sessões desenvolvidas pelos(as) profissionais de RVCC e pelos(as) formadores(as) junto dos adultos. Muitas outras actividades foram desenvolvidas, estas já não directamente relacionadas com os processos de RVCC, mas igualmente relevantes para o processo de aprendizagem da nossa área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos¹.

Relativamente à componente de intervenção/investigação o período de estágio foi determinante para conhecer mais a fundo o campo de intervenção/investigação a que nos propusemos, dado que nos encontrávamos diariamente em interacção com o objecto de estudo, permitindo explorar a realidade dos factos com mais precisão para que os resultados obtidos pudessem adquirir fidedignidade. Para tal, delineamos como prioritário, enquanto época de estágio, o conhecimento máximo do contexto em estudo e toda a recolha de dados que pretendíamos e/ou que as circunstâncias permitissem. Foi um facto que as técnicas de recolha de dados que elegemos foram aplicadas nos *timings* pré-determinados e que os resultados que delas foram obtidos, também. Contudo, mesmo considerando que a amostra de dados recolhida é bastante rica, tendo em conta o curto período destinado à intervenção/investigação e a todas as contingências e obstáculos que a mesma comporta, temos que admitir que, para que o resultado da nossa intervenção/investigação fosse conclusivo ao ponto de poder ser generalizado, seria necessário saber mais e mais até que se esgotassem todas as hipóteses.

Embora tenha sido dada primazia à recolha de dados durante o tempo de estágio também era nosso objectivo ir desenvolvendo em simultâneo várias fases do presente relatório, no entanto, não correu como desejaríamos devido, não só aos contratemplos a que um investigador está sujeito, como já referido, mas também a todas as formalidades e burocracias a que uma intervenção/investigação obriga.

Em simultâneo com todas as actividades sinalizadas anteriormente, à medida que o estágio se foi desenrolando, várias foram as acções de formação, encontros e seminários² em que participámos e que se foram revelando numa fonte de riqueza para a nossa intervenção/investigação, quer a níveis teóricos, quer metodológicos, como também enquanto contributos evidentes para o nosso futuro profissional.

¹ Cf. Anexo 1 – Parecer de acompanhamento de estágio

² Cf. Anexo 1 – Parecer de acompanhamento de estágio

Em suma, consideramos que o processo de estágio se desenvolveu de uma forma coerente e integrada, proporcionando a facilidade de adaptação à entidade onde estagiámos, o que se veio a reflectir numa colaboração operacional satisfatória, assim como permitiu um enquadramento mais sólido entre as diferentes etapas da intervenção/investigação e da própria construção do presente relatório.

2. Caracterização da Instituição

2.1. Histórico da Entidade

A Escola Tecnológica, Artística e Profissional (ETAP) tem como cultura o desenvolvimento rigoroso e exigente da actividade formativa e considera que o ensino profissional ocupa um papel determinante na construção do futuro da sociedade em geral e ambiciona responder às necessidades educativas e formativas dos jovens, dos adultos, e do tecido económico e social e às expectativas dos organismos que tutelam a formação profissional. Contudo, para alcançar este discernimento e clareza demonstrada, a entidade trilhou, desde 1989, um longo caminho a seguir apresentado.

Em 1989, foi criada a ETAP de Caminha com o intuito de organizar cursos de formação profissional de nível II e III.

Uma vez que a Escola surgiu com o intuito de desenvolver cursos de formação profissional (nível II e III), vários passos foram dados até ao estado actual (2011).

Os primeiros cursos organizados pela ETAP de Caminha em 1989 foram dirigidos a jovens nas áreas da construção civil, hotelaria e turismo e artes gráficas, e funcionaram na sede em Caminha e no Pólo de Vila Praia de Âncora. Mais tarde, em 1996, foi criado o Pólo de Vila Nova de Cerveira, passando nessa altura os cursos de artes gráficas que vinham funcionando em Vila Praia de Âncora para este Pólo organizando-se neste espaço cedido pela Câmara de Vila Nova de Cerveira também a formação da área de Informática.

Neste mesmo ano a Escola abandonou a anterior denominação passando a adoptar a designação de ETAP Vale do Minho (ETAPVM).

Em 1999, foi constituída a COOPETAPE – Cooperativa de Ensino, CRL dando cumprimento ao estipulado no referido Decreto-lei n.º 4/98 (estabelece o regime jurídico das Escolas Profissionais) que determinava que as Escolas Profissionais passassem a ter uma entidade proprietária.

No ano 2000, a ETAPVM passou a contar com mais um pólo em Valença no qual são organizadas formações na área da administração, comércio e serviços e em 2006 a ETAPVM adoptou a designação da ETAP - Escola Profissional, em virtude do alargamento para Viana do Castelo.

No ano 2006 a ETAPVM adoptou a designação de ETAP - Escola Profissional, em virtude Na actualidade, a ETAP para além das Unidades de Formação de Valença, Vila Nova de Cerveira, Caminha, Vila Praia de Âncora e de Viana do Castelo, possui ainda um Centro de Formação e Inserção em Ponte de Lima, estando este sobretudo vocacionado como espaço de acolhimento de adultos que procuram elevar os seus níveis de qualificação.

Embora até ao momento se tenha relatado a evolução da entidade no que refere aos cursos profissionais de nível III, é certo que também foi/é feito um esforço por dar uma resposta mais diversificada possível a todos os públicos (jovens e adultos) que carecem e que podem ser objecto de iniciativas de educação e/ou formação.

Deste modo, corria o ano de 1994, quando ETAP passou a desenvolver as primeiras acções de formação contínua financiada pela Iniciativa Operacional Integrar e, nestes últimos dez anos, tem acolhido diversificadas iniciativas de educação e formação de adultos (Cursos Educação e Formação de Adultos, Acções Saber Mais, Formações Modulares, ...) e que faz com que possua uma afirmação muito forte no campo da educação e formação de adultos na NUT III Minho – Lima.

Para além disso, viu entrar em funcionamento em 2004, o Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), ficando habilitado a desenvolver certificação de competências de nível básico.

Nesse mesmo ano, a ETAP/COOPETAPE foi autorizada a realizar acções de Formação Pedagógica Inicial de Formadores, tendo paralelamente alcançado ainda a acreditação em Tecnologias de Informação e Comunicação.

No ano de 2007 o CNO (ex-CRVCC) foi um dos dois primeiros CNO's da NUT III Minho – Lima a obter autorização para o alargamento do seu trabalho à certificação de competências a nível secundário e, em 2009, foi-lhe dada a possibilidade de realizar processos de RVCC a nível profissional.

Paralelamente a todos os projectos que a ETAP se tem vindo a envolver ao longo destes anos, também tem participado, de forma continuada, em iniciativas de cariz internacional, sendo os programas Grundtvig, Erasmus e Leonardo da Vinci exemplo disso.

Por fim, convirá referir que toda a actividade de educação e/ou formação desenvolvida pela ETAP/COOPETAPE está devidamente acreditada pelo IQF (antigamente designado pelo INOFOR). Para além disso, obteve a acreditação no INOFOR/IQF no ano de 2002 nos domínios da Concepção, Organização, Planeamento, Desenvolvimento e Avaliação e no de 2003 passou a ser acreditada como entidade formadora externa pelo Instituto de Educação e Formação Profissional.

2.2. Cultura, Visão, Missão e Estratégia

A ETAP tem uma cultura assente na exigência em relação ao desempenho de todos os colaboradores e partes interessadas, no rigor no desenvolvimento da sua actividade, no respeito pelas normas inerentes ao sistema de gestão da qualidade, no respeito pelos Direitos do Homem, na Defesa do Ambiente e do Património Natural e Construído.

A organização, tem também uma visão alargada do papel que desenvolvem as Escolas Profissionais e por isso considera que as actividades educativas, formativas, de reconhecimento de competências e de cooperação que organiza, devem ter como referencial os projectos mais avançados e mais consistentes que se desenvolvem na União Europeia e na OCDE.

No tocante à missão, a ETAP tem como mandato organizar a formação nos diversos níveis de educação e formação integrados em percursos diversificados de qualificação profissional, com vista a dotar os jovens e adultos que a procuram dos saberes e competências que lhes propiciem uma melhor inserção no mundo do trabalho. A ETAP tem ainda por missão promover o reconhecimento, a validação e a certificação das competências escolares e profissionais adquiridas ao longo da vida, através das vias formais, não-formais ou informais.

Por fim, no que refere à estratégia que a entidade tem para levar a cabo o anteriormente proclamado, a ETAP desenvolve a sua actividade de modo a:

- Responder a necessidades efectivas de formação evidenciadas pelo tecido económico e social da região;
- Integrar na Escola os formandos que revelem interesse vocacional para as áreas de formação nas quais se pretendem formar;
- De se encontrar dotada das melhores instalações e equipamentos que, em cada momento, for materialmente possível;

- Exigir do seu corpo docente e não docente uma postura irrepreensível no que concerne às relações interpessoais, bem como de garantir sistematicamente a formação contínua dos seus colaboradores;
- Promover a transmissão de conhecimentos tirando partido dos avanços tecnológicos e dos conhecimentos científicos mais avançados;
- Formar para o mundo do trabalho mas também para a cidadania activa.

2.3. Objectivos Gerais

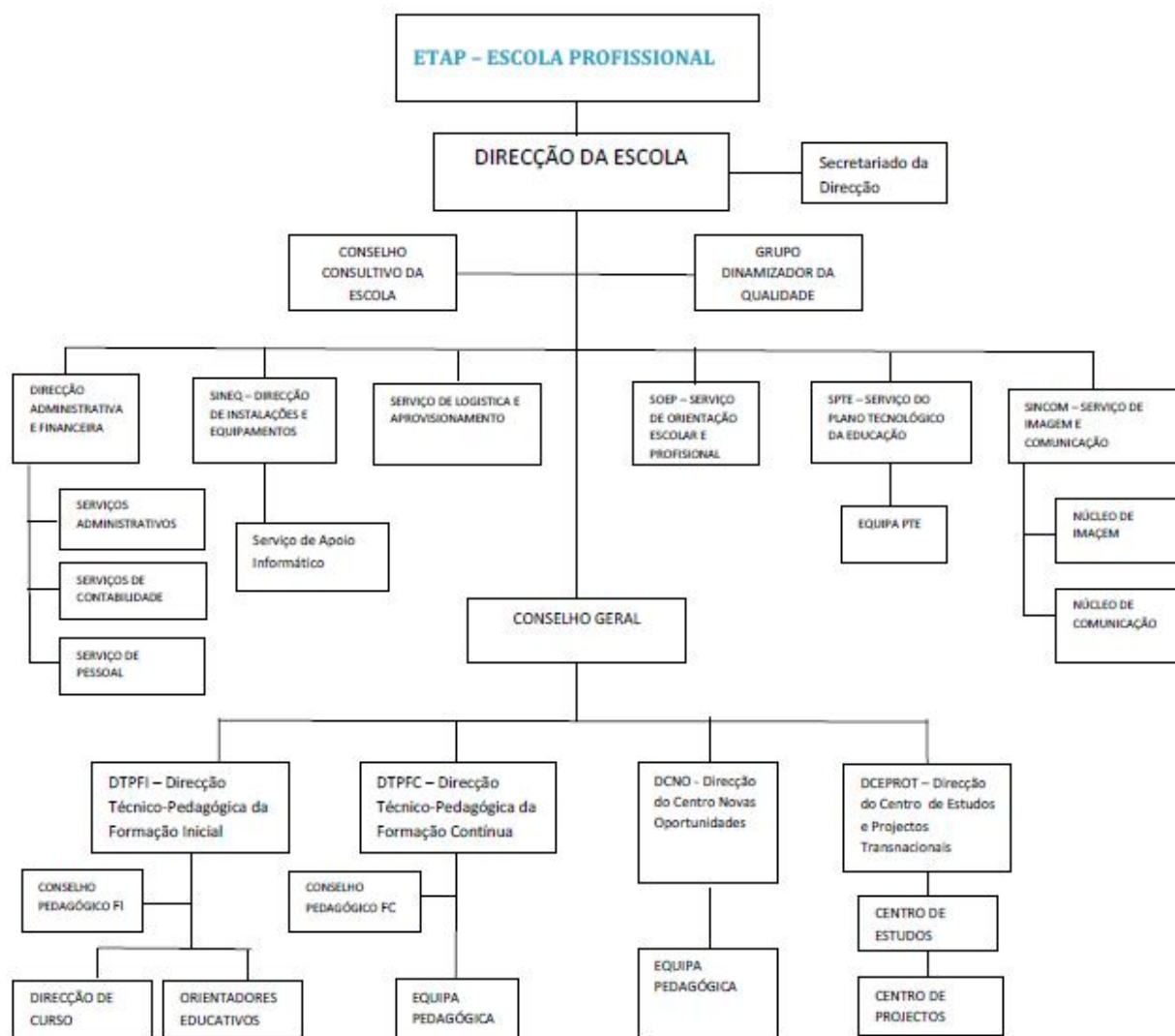
Constituem objectivos gerais da ETAP ministrar formações de natureza profissionalizante inseridas no Sistema Nacional de Qualificações e no Catálogo Nacional de Qualificações, nas vertentes inicial e contínua, bem como actividades de certificação escolar e profissional e desenvolver as modalidades de educação e formação, inicial, contínua e de certificação, a seguir indicadas:

- Cursos de educação/formação;
- Cursos profissionais;
- Cursos de especialização tecnológica;
- Cursos de educação e formação de adultos;
- Cursos de formação à medida em regime laboral e pós-laboral;
- Outras acções de formação profissional requeridas pelo tecido económico e social;
- Actividades de reconhecimento, validação e certificação de competências escolares e profissionais³.

³ Informação disponível em www.etap.pt

2.4. Organograma

O seguinte organograma constitui o desenho técnico do funcionamento organizacional da ETAP⁴:



⁴ Informação cedida pela ETAP

3. Caracterização do Público-alvo

O CNO da COOPETAPE desenvolve actividade desde 2004 nos 10 concelhos que compõem o distrito de Viana do Castelo (NUT III – Minho Lima), sendo este um território muito rural, em que a população possui baixos ou inexistentes níveis de qualificação e de escolaridade; desemprego; dificuldade de inserção no mercado de trabalho; trabalho precário. A maioria dos candidatos/adultos certificados até à actualidade obtiveram a certificação de nível básico (4º, 6º e 9º ano), no entanto, embora de forma menos representativa, também foram certificados candidatos/adultos a nível secundário (12º ano).

Neste sentido, uma vez que o apoio desenvolvido pelos CNO's, do qual o CNO da COOPETAP não foge à regra, se destina a adultos com idade igual ou superior a 18 anos e habilitações inferiores ao 12º ano e/ou com baixos níveis de qualificação profissional, dado que é possível obter uma dupla-certificação, também o nosso objecto de estudo se centrou nesse mesmo público. Desse núcleo alargado de indivíduos seleccionamos candidatos/adultos que já tinham concluído, pelo menos, há seis meses, o processo de RVCC para efeitos de atribuição de um certificado de habilitação escolar. Dado que pretendíamos apurar até que ponto o certificado de habilitações obtido através do processo de RVCC, se apresentou como um contributo e um promotor de mudanças, não só a nível pessoal e social, mas também a nível profissional, consideramos que seria pertinente, de entre o vasto leque de candidatos/adultos certificados até ao momento pelo CNO da COOPETAPE, estreitar a nossa amostra e seleccionar apenas os candidatos/adultos que no momento em que foram certificados se encontrassem profissionalmente activos.

Para além dos candidatos/adultos certificados constituírem o público-alvo do presente estudo, foram ainda objecto de investigação entidades/organizações empregadoras que possuíam colaboradores/funcionários certificados através do processo de RVCC pelo CNO da COOPETAPE, com o intuito de perceber qual a percepção que as entidades/organizações empregadoras atribuem aos processos de RVCC, bem como identificar eventuais mudanças, no comportamento dos colaboradores/funcionários com implicações na produtividade organizacional, nas dinâmicas de interacção social e na motivação pessoal.

No capítulo destinado à análise de dados faremos uma caracterização mais detalhada tanto dos candidatos/adultos como das entidades/organizações empregadoras.

4. Caracterização da Problemática da Intervenção/Investigação

Sabendo que de há alguns anos a esta parte o campo da educação e formação de adultos tem vindo afirmar-se como um campo emergente dentro do sistema educativo português, várias iniciativas têm surgido no seu interior. Tal como afirmam Outeiro & Fonseca (2008: 33) “Tem vindo a crescer no seio da população portuguesa a implementação de iniciativas que potenciam e valorizam a aprendizagem ao longo da vida, [...]”, permitindo a eventual elevação da escolaridade da população adulta.

As iniciativas de educação e formação de adultos, de entre as quais os processos de RVCC, entre outros, chegaram aos cidadãos, tal como o próprio nome indica, como uma segunda oportunidade para regressarem ao momento em que, há muitos anos, por motivos de força maior, foram obrigados a abandonar o seu percurso formativo, ou seja, surgiram na vida dos adultos, não só como uma oportunidade para colmatar o défice de formação que possuem, quando pensavam que já nada mais havia a fazer, mas também como uma oportunidade de poderem ver reconhecidas as competências que foram adquirindo nos contextos não-formais e informais ao longo da vida, para que eles próprios acreditassem no valor das aprendizagens que adquiriram na escola da vida, através da atribuição do certificado de habilitações.

Deste modo, o campo específico da nossa intervenção/investigação incide em tais processos (RVCC), mais especificamente na averiguação do impacto da certificação de competências de nível escolar nos vários domínios de vida dos adultos (pessoal, social e profissional), como também tem como objectivo perceber junto de entidades/organizações empregadoras o reconhecimento/valor que estas conferem aos certificados de nível escolar, obtidos pela via do processo de RVCC, por parte de alguns dos seus colaboradores/funcionários.

A presente problemática está em concomitância com os vários aspectos teóricos apreendidos e desenvolvidos no decurso do trajecto académico, com especial relevância no Mestrado em Educação – Formação, Trabalho e Recursos Humanos, pelo facto de ser um tema que está, em boa medida, relacionado com as várias vertentes abrangidas pelo mestrado em questão. Deste modo, apresentamos alguns contributos desde a Licenciatura em Educação com um trabalho desenvolvido no terceiro ano, sexto semestre, na unidade curricular da opção de Educação e Trabalho acerca da “Aprendizagem cultural/experiencial como opção estratégica da educação formação”; entre outros, passando pelo primeiro ano do Mestrado em Educação – Formação, Trabalho e Recursos Humanos com o trabalho desenvolvido no âmbito do primeiro semestre, na unidade curricular de Políticas de Educação e Formação ao Longo da Vida sobre “A

Educação/ Formação ao Longo da Vida e a batalha da qualificação: tensões, polarizações e mediações entre educação/formação, certificação e qualificação”; entre outros.

Neste seguimento, a escolha pela nossa área de intervenção/investigação não foi só influenciada pelos contributos adquiridos ao longo do percurso académico, mas também pelas nossas motivações pessoais e profissionais em consonância com a pertinência da mesma na actualidade. Tivemos, ainda, em consideração os benefícios que o nosso estudo poderia propiciar à instituição de estágio. Pela primeira vez nesta instituição foi desenvolvido um trabalho com as características que o nosso apresenta.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA: DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO/ECONOMIA DO CONHECIMENTO AOS PROCESSOS DE RVCC

1. A Sociedade do Conhecimento/Economia do Conhecimento e a Demanda de Novos Processos Educativos/Formativos

Actualmente vive-se num contexto de incerteza quanto ao futuro tornando-se cada vez mais imprescindível a procura e expansão constante de novos conhecimentos, uma vez que a sociedade exige uma maior flexibilidade e adaptabilidade às mudanças, por exemplo ao ritmo alucinante com que as tecnologias mudam, obrigando-nos acompanhar a evolução visto que a sociedade contemporânea cada vez mais se rege pela lei do mais forte. É certo, então, que nas últimas décadas, temo-nos confrontando com uma acelerada evolução que tem provocado profundas mudanças na sociedade de uma forma geral (ao nível tecnológico, económico, social e organizacional) mas, particularmente, ao nível das questões em torno do conhecimento/informação e da aprendizagem (Pires, 2005).

Vejamos que: “As análises sociológicas especificamente dedicadas à compreensão das sociedades contemporâneas têm vindo a sublinhar de diversas formas, mas consistentemente, a importância do conhecimento e da informação enquanto factores cada vez mais estruturantes da vida social” (Ávila, 2008: 9).

Com base nestas afirmações, é permitido dizer que a emergência da Sociedade do Conhecimento/Informação marcada por novas formas de produzir, utilizar e difundir o conhecimento conduziu a uma reorganização da sociedade, também no campo da educação/formação, diversificando-se os contextos e os processos de aprendizagem, ou seja, ultrapassando os limites espaço-temporais das instituições tradicionais de educação/formação.

Neste sentido, a nosso ver, à medida que o papel da educação/formação vai aumentando no seio da sociedade actual, a necessidade de se desenvolver em diversos domínios da vida e da sociedade vai também aumentando, ou seja, como nos refere Pires (2005), vai-se alargando a outros espaços e contextos conduzindo à emergência de um novo paradigma de educação/formação e aprendizagem (ao longo da vida), que ultrapassa os limites institucionais formais (escola) e que reconhece a educação/formação implícita em actividades

que não são intencionalmente organizadas nem estruturadas para a aprendizagem (actividades laborais, de lazer, situações da vida quotidiana).

Pode então dizer-se que “ A aprendizagem ao longo da vida [...] nunca foi tão valorizada como no actual contexto da Sociedade do Conhecimento, defensora de que a riqueza da sociedade reside nas competências e nos conhecimentos das pessoas” (Pires, 2005: 99).

Assim sendo, a educação/formação ocupam um lugar cada vez mais imprescindível na vida dos indivíduos, apresentando-se quase como lei da sobrevivência no seio das sociedades contemporâneas, o que implica que o ser humano nunca se sinta totalmente preparado mas sim consciente da necessidade de se actualizar e de aprender sempre mais e mais de forma contínua (Cabugueira, 2001).

Deste modo, entende-se que a educação/formação não deverá ser encarada como uma preparação ‘para’ a vida, com espaço delimitado e tempo determinado para começar e cessar, mas sim como uma exigência permanente ‘na’ vida, ou seja, a educação/formação deverá ser considerada como um processo que se inicia no momento em que nascemos e que se deverá prolongar por toda a vida em todas as suas dimensões (pessoal, social e profissional) e através dos variados contextos (família, estabelecimento de ensino/formação, emprego e sociedade).

Assim encarada, pensa-se que pela educação/formação se poderá adquirir o maior e mais diversificado leque de conhecimentos e experiências para a construção de uma bagagem consistente que permita fazer frente aos desafios que são impostos diariamente pela sociedade do conhecimento. Pois, as sociedades actuais são “[...] todas, pouco ou muito, sociedades da informação, nas quais o desenvolvimento das tecnologias pode criar um ambiente cultural e educativo susceptível de diversificar as fontes do conhecimento e do saber” (Cabugueira, 2001: 74-75), não se podendo aqui esquecer “[...] que os novos modelos de organização do trabalho [podem propiciar] novas formas de aprendizagem em situações de actividade profissional [...]” (Pires, 2005: 223).

Sendo a educação e a formação “[...] consideradas as pedras angulares da *sociedade cognitiva* [...]” (Afonso & Antunes, 2001: 8), e tendo em consideração a constante evolução tecnológica e científica, a cada dia que passa é exigido ao indivíduo uma evolução permanente e acelerada dos conhecimentos, o que torna a bagagem de conhecimentos e competências de cada pessoa rapidamente obsoleta/desactualizada. Esta evolução obriga a uma constante reciclagem dos saberes deixando nítida a ideia de que não existe um tempo único e definitivo

para aprender, antes pelo contrário, o tempo de aprender tem de ser interminável, ou seja, tem de ser por toda a vida (Cabugueira, 2001).

Como nos dizem Outeiro & Fonseca (2008: 34) “As constantes transformações e exigências nas dinâmicas pessoais, sociais e laborais têm vindo a alicerçar a necessidade dos cidadãos reverem os seus percursos formativos, actualizarem e consolidarem as suas competências face a um contexto cada vez mais competitivo”.

Isto porque, como nos dizem Afonso & Antunes (2001: 9) quando se fala de sociedade cognitiva/sociedade do conhecimento fala-se de uma constante mudança de necessidades, o que exige:

“[...] ora a necessidade de os indivíduos terem uma educação e uma formação permanentes ou ao longo da vida (*lifelong education*), ora a necessidade de as organizações produtivas e de serviços se tornarem elas próprias, cada vez mais, lugares qualificantes e promotores de aprendizagens (*learning organisations*) [...]”.

Assim se percebe como “[...] o investimento na educação e na formação seja considerado uma necessidade fundamental, tanto na perspectiva organizacional, como na perspectiva individual e social” (Pires, 2005: 47).

Deste modo, numa sociedade marcada pela era do conhecimento, a educação/formação e o trabalho constituem-se como duas esferas de investimento e de aprendizagem, bem como de (re)construção das trajectórias individuais, sociais e profissionais dos indivíduos. A este respeito, mais do que nunca, pensa-se que o acesso aos conhecimentos e informações actualizados, bem como às competências para saber aplicar esses recursos para o próprio benefício de cada um e da comunidade, se podem tornar a ‘chave’ que permite abrir a ‘porta’ para a melhoria da empregabilidade e da adaptabilidade num mundo complexo e competitivo fruto do fenómeno da globalização.

Neste seguimento, tendo em conta a conjuntura económica actual, caracterizada pela acumulação do capital para fazer face aos desafios da globalização, se podemos falar em sociedade do conhecimento, também se pode falar da transformação da sociedade do conhecimento numa economia do conhecimento, uma vez que se considera o próprio conhecimento como factor-chave para o desenvolvimento e o sucesso económico (Pires, 2005). “É uma sociedade em mudança, suportada no Conhecimento e na Informação – que têm forte impacto na Economia e no Desenvolvimento –, e que faz da esfera do trabalho e das organizações contextos de aprendizagem onde se constroem novos saberes e novas competências” (Pires, 2007: 7).

Assim, se o conhecimento e a informação “[...] são, cada vez mais, dimensões fundamentais na estruturação das sociedades e economias contemporâneas, do ponto de vista dos indivíduos as mudanças ocorridas traduzem-se na importância [...] das *qualificações*, das *competências* e da *aprendizagem*” (Ávila, 2008: 9).

Tal como outros autores, Freire (1996) defende que a educação/formação tem um papel preponderante na vida de cada indivíduo, quer a nível individual, social, político e económico, considerando a dimensão educativa/formativa tão necessária como a economia ou a política na chamada sociedade cognitiva/sociedade do conhecimento (baseada na economia do conhecimento) em que vivemos.

Esta sociedade está marcada por constantes transformações tecnológicas e científicas bem como por fenómenos de globalização que reflectem cada vez mais situações de imprevisibilidade exigindo rapidez e firmeza relativamente à capacidade de mudança e adaptabilidade assumindo, assim, a educação/formação um papel determinante para a mobilização de tais capacidades. Desta forma, e “neste contexto, o reajustamento das políticas estruturais de educação, formação e trabalho é um dado essencial para o desenvolvimento e o crescimento económico [...]” (Pires, 2005: 55).

Há muito tempo que se tem vindo a advertir que a educação/formação se tem vindo a conceber quase exclusivamente como factor impulsionador do trabalho e da economia.

A este respeito Delors (1996: 97) refere que

“[...] a família assume um pilar central assegurando a ligação entre o afectivo e o cognitivo, assim como transmissão dos valores e das normas. O mundo do trabalho constitui, igualmente um espaço privilegiado de educação. Trata-se, antes de mais, da aprendizagem dum conjunto de aptidões e, a este respeito, importa que seja mais reconhecido, na maior parte das sociedades o valor formativo do trabalho, [...]”.

Assim, “com a democratização da educação, com a acelerada transformação dos processos produtivos e a própria concepção do trabalho que se foi alterando [...]” (Silva, 2005: 2072), o campo da educação/formação, “tem vindo a [...] desempenhar um papel cada vez mais relevante como instância de regulação social intervindo ao nível da empresa e da gestão global da sociedade” (Correia, 1997: 23). Ou seja, “A educação é, ao mesmo tempo, um mundo em si e um reflexo do mundo. Está submetida à sociedade e concorre para os seus fins, principalmente no desenvolvimento das forças produtivas, providenciando ou renovando recursos humanos [...]” (Cabugueira, 2001: 43).

Perante este cenário, e com o aumento da instabilidade e competitividade no mundo laboral, a luta pela sobrevivência é cada vez mais acrescida exigindo ao indivíduo uma constante

mudança nas suas trajetórias profissionais, conseqüentemente, adaptação e flexibilidade a novas situações de trabalho e uma forte aposta no desenvolvimento de estratégias individualizadas para melhorar e, se possível, assegurar a sua própria empregabilidade. Neste sentido, o *Livro Branco da Comissão Europeia* (1995) diz-nos que a educação e a formação têm um papel relevante nas questões do trabalho/emprego, defendendo que a Europa “[...] deve investir na educação para elevar o nível geral de formação e de qualificação dos trabalhadores e do conjunto da população activa, pelo ensino inicial e pelo incentivo à aquisição de novos conhecimentos durante a vida” (Comissão Europeia, 1995: 31).

Neste seguimento, uma vez que, hoje em dia, o acesso e/ou sucesso no campo da educação/formação não é assumido como um ‘passaporte’ para o acesso e/ou sucesso no campo do trabalho e do emprego, é imprescindível que o indivíduo se encontre em permanente actualização e aquisição/construção de novos conhecimentos e competências.

“É hoje, pois, inquestionável a necessidade de se utilizarem outras formas de certificação das qualificações individuais para além do registo formal do diploma (escolar ou outro, correspondente à formação inicial ou contínua) [...], é fundamental que se faça a exploração de novas modalidades de reconhecimento e de validação de competências adquiridas que resultem de percursos pessoais e profissionais” (Fonseca, 1998: 6).

É num contexto assim definido que surge o apelo para o aumento da qualificação e para a aprendizagem ao longo da vida, “emergindo, nas duas últimas décadas, como condição indispensável para assegurar o desenvolvimento económico e social do espaço mundial e a competitividade individual e organizacional” (Silva, 2005: 2071). Podemos então dizer que vivemos hoje, no tempo da sociedade do conhecimento, num contexto em que não mais se acredita na perspectiva do pleno emprego, colocando assim a educação/formação na ordem do dia, esbatendo-se as fronteiras institucionais (espaços), temporais, etárias, entre outras, que têm separado a educação escolar e não escolar, a educação formal e não formal, a educação e o trabalho, a educação e o emprego, a educação e o lazer (Lima, Pacheco, Esteves & Canário, 2006).

2. As exigências da Educação/Formação ao Longo da Vida (para o Trabalho)

2.1. A Aprendizagem/Educação/Formação ao Longo da Vida

Foi a partir da segunda metade do século XX que a prática de processos educativos (não-formais e informais), entendidos como urgentes e necessários, ganharam maior visibilidade

fruto da emergência de práticas educativas orientadas para públicos adultos (práticas de Educação e Formação de Adultos) marcadas com a afirmação do movimento de educação permanente que acredita no valor da pessoa colocando-a no centro dos processos educativos e no rumo a uma aprendizagem absoluta e contínua que ocorre em todos os tempos e lugares (Lima, Pacheco, Esteves & Canário, 2006). A educação permanente é assim “[...] entendida como um processo global e sequencial de desenvolvimento do homem através de todas as fases da sua existência, desde que nasce até que morre [...]” (Dias, 1996: 12).

Em termos gerais, digamos que a educação (formação) “[...] consiste num processo permanente em que, como ser inacabado e curioso, a pessoa afirma e constrói a sua especificidade humana, interrogando-se, construindo conhecimento sobre o mundo e sobre a forma de nele intervir” (Lima, Pacheco, Esteves & Canário, 2006: 155). Assim colocada a questão, digamos também que

“É no quadro deste movimento de educação permanente, idealmente vocacionado para repensar e reorganizar toda a acção e percursos educativos, do nascimento à morte, que ganham visibilidade as distinções entre os diferentes níveis de formalização possível das situações educativas [...]” (Lima, Pacheco, Esteves & Canário, 2006: 156-157).

Ou seja, é na base de uma educação que se quer contínua (ao longo da vida) que se integram e articulam

“[...] processos formais (cujo protótipo é o ensino dispensado na escola), processos não formais (marcados pela flexibilidade de horários, programas e locais, em regra de carácter voluntário, sem preocupações de certificação e pensados “à medida” de públicos e situações singulares) e processos informais (correspondentes a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizada ou estruturadas)” (Lima, Pacheco, Esteves & Canário, 2006: 157).

Deste modo, depreende-se que “[...] as aprendizagens não-formais e informais ocorrem em espaços-tempos não especificamente nem formalmente estruturados de educação/formação, em situações do trabalho, de lazer, da vida do quotidiano, e que frequentemente não existe a intenção de aprendizagem (aprendizagens informais)” (Pires, 2007: 10). São, em suma, práticas de educação que se referem à “[...] aprendizagem de coisas que não são ensinadas, ou seja que não obedecem aos requisitos do modelo escolar [...]” (Lima, Pacheco, Esteves & Canário, 2006: 156).

Sendo certo que o acto de aprender é tão necessário e inevitável como respirar e que a maioria dos nossos conhecimentos não foram adquiridos na escola (Lima, Pacheco, Esteves & Canário, 2006), há que defender, então, que no âmbito educacional e outros se deve ser

sensível à emergência de novos contextos e processos educativos (informais e não-formais), desenvolvendo, assim, outras formas de educação/formação/aprendizagem, que não se submetam ao paradigma escolar (Teodoro & Torres, 2005).

Como já dissemos, de alguns anos a esta parte que a escola deixou de ser vista como o único espaço de aprendizagem reconhecendo os contextos familiares, sociais e profissionais como promotores, também eles, das mais diversas aprendizagens e competências. Como refere Pires (2007: 7), vivemos numa “[...] sociedade onde actualmente emergem novas formas de olhar para os fenómenos educativos [...]”/formativos surgindo assim um novo paradigma de Aprendizagem/Educação ao Longo da Vida entendido como um processo de aprendizagem global que abrange todos os tipos de educação (formal, não-formal e informal) e que se estende a todas as fases da vida, ou seja, trata-se de uma aprendizagem/educação (ao longo da vida) que ultrapassa as fronteiras tradicionais (espaço, tempo e formas) de aprendizagem e apela “[...] a novas teorias e modelos de educação e de formação” (Pires, 2007:7) bastante reflectidas nas várias iniciativas de educação/formação de adultos, como por exemplo no campo dos processos de RVCC, alvo de atenção neste trabalho.

Neste âmbito, o Conselho Nacional de Educação (1996: 15) define a aprendizagem ao longo da vida como um processo que engloba

“[...] o desenvolvimento individual e social do ser humano sob todas as formas e em todos os contextos, tanto formais – na escola e nos estabelecimentos de ensino profissional, terciário e para adultos – como não formais – em casa, no trabalho e na comunidade. Trata-se de uma abordagem sistémica, centrada nos níveis de conhecimento e competências a adquirir por cada um, independentemente da sua idade”.

Tendo em conta esta definição, entendemos que será pertinente clarificar os vários tipos de aprendizagem, relativamente aos diferentes contextos (formais, não-formais e informais) em que podem ocorrer e à intenção subjacente a cada uma delas, mediante uma proposta por nós concertada segundo as concepções da Comissão Europeia (2000) e de Colardyn & Bjornavold (2005):

– Aprendizagens formais destinam-se às aprendizagens intencionais que ocorrem num contexto estruturado de aprendizagem, em que as actividades se encontram planeadas e orientadas para essa finalidade, conduzindo à aquisição de diplomas e de qualificações. Ex: sistema formal de ensino/educação e formação;

– Aprendizagens não-formais abrangem as aprendizagens intencionais que ocorrem num contexto estruturado (à margem dos sistemas formais) com actividades planeadas (não

necessariamente orientadas para a aprendizagem) que não conduzem obrigatoriamente à certificação. Ex: contexto de trabalho;

– Aprendizagens informais abarcam as aprendizagens não intencionais que ocorrem em situações não estruturadas, ou seja, resultam das várias situações da vida e frequentemente não são reconhecidas (individual e socialmente). Ex: contexto familiar, social, etc.

Relativamente a estes vários tipos de aprendizagens Pires (1999: 27) defende que as

“[...] aprendizagens realizadas à margem dos sistemas tradicionais de educação/formação, ao longo das trajetórias pessoais, sociais e profissionais dos adultos, assumem uma importância decisiva na construção das suas competências e qualificações, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional”.

Este modelo de aprendizagem/educação ao longo da vida, segundo Lima (2002: 131), atribuí um valor acrescido às aprendizagens experienciais, ou seja, às aprendizagens, saberes e competências adquiridas nas vivências particulares de cada indivíduo e na sua relação com os outros (a sociedade) salientando que este tipo de “[...] aprendizagem concentra um significado mais comportamental e individual, podendo relevar não apenas de acções de educação formal ou não formal mas também de situações experienciais sem carácter estruturado e intencional [...]”.

É neste sentido que Lima, Pacheco, Esteves & Canário (2006) referem que o reconhecimento e a valorização dos processos e dinâmicas educativas não-formais e informais ganham forma e vida uma vez que se acredita no pressuposto, primordial da educação/formação de adultos, de que as pessoas aprendem com e através da experiência e que é através da herança experiencial de cada um que se pode adquirir novas aprendizagens.

“É através da experiência que o sujeito estabelece a sua relação com o mundo, com os outros, com as coisas, que se constrói a si próprio [...]” (Pires, 2005: 218), “[...] a experiência é a base a partir da qual, através de uma dinâmica reflexiva, é possível dar forma ao “vivido” e transformá-lo em conhecimento [...]” (Pires, 2005: 252), ou seja, “A experiência passada é reavaliada à luz das novas experiências e, por sua vez, as novas experiências são confrontadas com as experiências passadas, sendo esta a dinâmica que promove o desenvolvimento do sujeito” (Pires, 2005: 218).

Entendida a experiência “[...] como uma fonte legítima de saber [...]” (Pires, 2007: 8), assim, “[...] como um recurso-chave do processo de aprendizagem dos adultos” (Pires, 2005: 180) no nosso entender, a experiência da vida é reveladora de que os contextos não-formais e informais proporcionam um enorme manancial de conhecimentos e competências e que poderão ser encarados como fontes de inovação e mudança dos métodos de ensino e aprendizagem.

De acordo com o que já foi abordado, é nítido que a educação/formação ao longo da vida se traduz num processo dinâmico de aquisição/construção de saberes e competências que se desenvolve em qualquer momento e contexto da vida e que não se cinge apenas em acrescentar novos conhecimentos mas sim em os construir integrando-os com os que a pessoa já possui, ou seja, “[...] a aprendizagem resulta de uma integração dinâmica e não cumulativa – é da ordem da recomposição e não da adição [...]” (Pires, 2005: 220) “[...] com objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego” (Comissão Europeia, 2000: 11).

Relativamente ao campo laboral, “A experiência de trabalho pode constituir-se como uma significativa fonte de produção de saberes [...]” (Pires, 2005: 223) sendo as aprendizagens (não-formais e informais), resultantes desse quotidiano, também importantes para a construção de competências profissionais. Isto porque se evidenciam na forma de estar, fazer e sentir na sua relação com o próprio trabalho. O trabalhador ao executar a sua actividade “[...] é confrontado com situações problemáticas diversas, o que o leva a desenvolver estratégias para resolução de determinado tipo de problemas” (Pires, 2005: 246) propiciando, assim, a novas aprendizagens dia após dia exigindo que este assumas atitudes e tome decisões diferenciadas perante os obstáculos, bem como perante os desafios que lhe são colocados diariamente contribuindo para melhorar ou mesmo criar novas formas de trabalhar. “Assim, as aprendizagens realizadas em contexto de trabalho constituem-se como um valor acrescentado para o indivíduo, para a organização, e para o mercado de trabalho” (Pires, 2005: 224).

Porém, é importante e necessário desenvolver práticas reflexivas acerca dessas mesmas aprendizagens para que possam contribuir verdadeiramente para a melhoria do desempenho das funções e de acções futuras (Pires, 2005). Neste seguimento, a aprendizagem/educação ao longo da vida torna-se para cada um de nós “[...] como um meio que permite chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem e ao exercício duma cidadania activa [...]” (Delors, 1996: 90), permitindo uma consciencialização do papel que cabe a cada um desempenhar no mundo do trabalho e na comunidade.

Azevedo (2004) reforça o que vem sendo dito defendendo que a aprendizagem ao longo da vida mais do que preparação para a vida deve ser encarada como parte integrante da própria vida presente nas mais variadas dimensões (pessoal, profissional e social). Deixa de existir uma ligação directa entre a educação e a vida, ou seja, a educação deixa de ser considerada o único meio de aprender apelando para que se aprenda na e com a própria vida, extraído de cada

uma das experiências vivenciadas o que de melhor elas nos ensinaram e nos fizeram crescer com o intuito de construirmos o nosso capital de conhecimentos e de cultura para que o possamos colocar ao serviço da sociedade e, conseqüentemente, em nosso benefício.

Assim, “[...] aprender ao longo da vida torna-se uma condição imprescindível para enfrentar as crescentes exigências, e também as potencialidades, ou oportunidades, das sociedades actuais” (Ávila, 2008: 235), sendo que, no contexto social actual, “o campo da educação/formação de adultos é de difícil delimitação, pois as fronteiras vão-se atenuando e esbatendo: entre educação, formação profissional, lazer, trabalho, entre outras” (Pires, 2005: 104).

Como sabemos, nas duas últimas décadas tem-se atribuído muita importância à problemática das relações entre o mundo do trabalho e o mundo da formação, sendo que esta articulação é uma questão que tem sido central na formação dos adultos originando uma expansão das práticas de formação (inicial, contínua ou de reciclagem).

Esta articulação entre formação e trabalho tem feito com que a formação seja entendida como um processo sistemático de aprendizagem de um saber, de um saber-fazer ou de um saber tornar-se, bem como a aprendizagem dos tipos de comportamento básicos requeridos para o exercício de uma função (De ketele, 1994; Salgado, 1997).

“Formar evoca uma intervenção profunda e global nos sujeitos apelando a um desenvolvimento a diferentes níveis: intelectual, físico ou moral; [...] não é apenas um fenómeno de aquisição de conhecimentos mas também inclui a transformação da personalidade, apelando a mecanismos psicológicos mais vastos [...]” (Goguelin *apud* Marc & Garcia-Locqeneux, 1975: 27).

Neste sentido, a percepção com que ficamos é que a formação para além de se tratar de uma aquisição de saberes traduz-se, também, no desenvolvimento e aperfeiçoamento desses mesmos conhecimentos, competências e de capacidades tão necessários às exigências sociais, ou seja, não se trata de uma mera transmissão de conhecimentos específicos, mas também, o exercício de mudança de comportamentos, valores e atitudes nas actividades pessoais, sociais e profissionais, o desenvolvimento da capacidade de pensar, aprender e resolver problemas criando, assim, condições para que os indivíduos produzam e se construam a si próprios tornando-os eficientes, eficazes, reflexivos e autónomos/emancipados, características estas encaradas como a lei da sobrevivência da actualidade.

“O desenvolvimento das organizações e dos indivíduos que as integram é um processo que implica mudanças, sendo importante acolher a formação enquanto oportunidade facilitadora para que essas mudanças ocorram” (PRONACI, 2002: 12). Hoje, mais do que nunca, é

necessário acolher iniciativas de aprendizagem/educação ao longo da vida tão necessárias para fazer frente a uma sociedade em constante mutação sobretudo ao nível do mercado de trabalho, ideia esta bastante vincada nas questões debatidas anteriormente. Neste sentido, o Programa Nacional de Qualificação de Chefias Intermédias – PRONACI (2002: 11) vem reforçar que

“As mudanças no mundo empresarial são constantes, situando-se estas não só no plano tecnológico como também no plano organizacional e no domínio das atitudes. Não raras vezes as mudanças procuradas pelas empresas situam-se sobretudo ao nível dos comportamentos e da maneira de pensar perante novas exigências de desempenho profissional”.

Deste modo, “A formação conheceu nos últimos anos um grande incremento, tornando-se uma forte aliada das empresas, que reconhecem que é necessário manter os seus colaboradores a par de novos métodos, técnicas, tecnologias ou conceitos” (PRONACI, 2002: 11) crescendo consideravelmente o valor e a pertinência atribuindo às iniciativas de educação/formação de adultos, por exemplo, à certificação de competências adquiridas ao longo da vida (através dos processos de RVCC).

2.2. Algumas Iniciativas para a Consolidação da Educação/Formação ao Longo da Vida

Em Portugal as iniciativas para a consolidação da educação/formação ao longo da vida têm-se bastante concentrado em processos de reconhecimento e validação das aprendizagens/saberes adquiridos ao longo da vida. Estes processos, ainda que relativamente recentes no domínio educativo, traduzem uma mudança epistemológica nas formas tradicionais de pensar a aprendizagem e a educação/formação, uma vez que reconhecem a importância das aprendizagens obtidas a partir da experiência de vida, reconhecem a vida como um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de competências e as experiências vivenciadas como fonte legítima de saber.

Neste âmbito, Fonseca (1998: 5-6) refere que o reconhecimento e validação das competências/aprendizagens não-formais e informais adquiridas ao longo da vida poderão facultar ao adulto

“um conjunto de benefícios altamente relevantes, quer no plano individual, quer no plano supra-individual: para os indivíduos, [...] favorece a mobilidade e poderá melhorar a sua posição no mercado de trabalho, bem como, facilitar e promover o acesso ao sistema formal de educação e formação; para as empresas, [...] poderá revelar-se como uma solução adequada face à exigência de uma cada vez maior polivalência dos seus recursos humanos, [...]; para a sociedade, no seu conjunto, [...] poderá jogar um importante papel na simplificação da transferência de competências entre os diversos planos da vida de cada um (educação, trabalho, vida social, vida privada)”.

Desta forma se vê como as concepções acerca da aprendizagem/educação ao longo da vida se foram modificando ao longo dos tempos. No nosso entender, ainda que de uma forma lenta, tem-se assistido a uma evolução relativamente às diferentes iniciativas que contemplam esta visão de aprendizagem/educação.

À luz de uma sociedade de conhecimento, cada vez mais, se consolida a velha máxima que ‘o saber não ocupa lugar’, principalmente, “ para o adulto, numa fase da sua vida em que a sociedade pressupõe que as suas capacidades começarão a diminuir, [...]” (Outeiro & Fonseca, 2008: 36) e uma vez que nos encontramos inseridos numa sociedade onde o peso do reconhecimento atinge a cada dia que passa um valor acrescido.

“Num contexto sociocultural marcado por uma “sobre-valorização” dos diplomas escolares [...] mas, simultaneamente, por uma generalizada oferta de mão-de-obra com baixos níveis de escolarização, perspectiva-se como fundamental a criação de um sistema nacional de reconhecimento e validação (...)” (Fonseca, 1998: 30).

Ou seja, vivemos numa sociedade cada vez mais marcada pela obsessão dos diplomas e dos certificados ignorando quase por completo a riqueza dos conhecimentos que os indivíduos possuem mas que não são detentores de um ‘papel’, como se o único conhecimento credível fosse o que é apreendido em contexto formativo formal (em escolas, centros de formação, etc.). São constantemente esquecidos ou postos à margem os saberes e as competências que adquirimos ao longo da nossa existência nas mais variadas esferas da nossa vida como na família, no relacionamento social, na actividade profissional ou mesmo nos meros tempos livres onde o leque de experiências vividas é de tal ordem abrangente e diversificado brotando delas sempre algo positivo que nos faz crescer enquanto pessoas e permitindo a transferência do que nelas conquistamos para o dia-a-dia enquanto profissionais.

Mais especificamente no campo profissional, Fonseca (1998: 82) defende que “[...] a baixos níveis de escolarização não têm de corresponder necessariamente baixos níveis de profissionalização e até de qualificação profissional”, o problema é que “muitas dezenas de milhar de trabalhadores possuem saberes e competências adquiridos no exercício profissional

que nunca foram avaliadas, validadas ou certificadas e, daí o seu des-valor social, num contexto profundamente marcado pelo sobre-valor das credenciais escolares” (Fonseca, 1998: 82).

“No contexto nacional, se por um lado os números apontam para níveis de escolaridade consideravelmente inferiores aos do resto da União Europeia, por outro, reconhece-se que a população portuguesa activa é detentora de experiências de vida ricas, diversificadas e reveladoras de variadas competências” (Outeiro & Fonseca, 2008: 34).

Deste modo, será importante apostar no que existe de positivo e não estagnar pelo que não existe, ou pelo menos pelo que é escasso. No entanto, é preciso que seja dada, ao adulto, a oportunidade de as descobrir, identificar e, conseqüentemente, que sejam valorizadas e reconhecidas por si próprio e pela sociedade.

Até porque, “na sociedade portuguesa, os níveis de literacia e de certificação da população obrigam a colocar a formação de base dos adultos pouco escolarizados no centro dos desafios a enfrentar” (Ávila, 2008: 257). Ou seja, com o argumento de que devido aos baixos níveis de literacia da população portuguesa, bem como de certificação escolar e profissional ainda mais baixos (ANEFA, 2001), bem patentes em indicadores que “[...] têm vindo a merecer a atenção dos responsáveis governamentais nos últimos anos, em parte devido ao facto de se terem colocado novos desafios a Portugal no contexto da União Europeia [...]”(Direcção-Geral Formação Vocacional, 2004: 29), a necessidade de reconhecer e validar competências adquiridas com base na experiência de vida e de trabalho, “[...] – principalmente de adultos – constitui-se como um desafio incontornável aos sistemas de educação/formação nos dias de hoje” (Pires, 2007: 7). Isto porque “Tudo aquilo que as pessoas vão acumulando como saber não lhes é creditado para efeitos de certificação, de obtenção de diplomas” (ANEFA, 2001: 10).

“A educação de adultos emerge, assim, como um campo muito alargado, cujas práticas não se restringem à promoção da alfabetização e da escolarização. É porém necessário [...] que se incluam as principais iniciativas que possibilitam aos adultos portugueses pouco escolarizados a melhoria das suas competências de literacia e a obtenção de uma certificação escolar [...]” (Ávila, 2008: 257-258).

A este respeito Fonseca (1998: 5) reforça que “Ao longo dos últimos dez anos tem emergido um consenso sobre a necessidade de se desenvolverem e implementarem princípios, metodologias e sistemas de identificação, de reconhecimento e de validação de competências adquiridas”. Neste sentido, o mesmo autor (1998:20) considera que

“[...] a existência de dispositivos que permitissem o reconhecimento das competências que as pessoas efectivamente possuem, adquiridas nas experiências de vida e nas práticas profissionais do dia-a-dia, teria um impacto considerável no acesso à formação, ao emprego e à progressão na carreira profissional para todas aquelas pessoas que não dispõem de habilitações escolares e profissionais homologadas oficialmente”.

Contudo, à luz de Pires (2007: 16),

“[...] a introdução destas novas práticas educativas exige uma mudança de fundo nos sistemas de educação/formação, pois os processos de reconhecimento e de validação, na óptica de um paradigma de educação/formação ao longo da vida, não se podem limitar à aplicação de um conjunto de procedimentos e de metodologias, numa perspectiva tecnicista e tecnocrática de ensino-aprendizagem”.

Ou seja, o que este autor nos quer transmitir é que é necessário ir mais além relativamente aos modelos/práticas tradicionais de educação/formação para que efectivamente se concretize e faça valer o reconhecimento, a validação e a certificação das aprendizagens/competências adquiridas ao longo da vida nos mais variados domínios, com base nos pressupostos subjacentes a esta intenção.

Há cerca de uma década surgiram, assim, várias iniciativas de educação/formação de adultos com o intuito de disponibilizar ao público em geral, com idade igual ou superior a 18 anos e habilitações inferiores ao 12º ano, a oportunidade para melhorarem as suas qualificações e verem valorizadas socialmente as aprendizagens educativas/formativas e profissionais adquiridas ao longo da vida através de processos de qualificação e de certificação, “[...] dando-se cada vez mais ênfase à importância de disseminar acções que permitam ao adulto aderir a oportunidades formativas, mas também iniciativas que permitam reconhecer as competências que os adultos adquiriram ao longo da vida” (Outeiro & Fonseca, 2008 :33).

Perante este cenário, em Portugal, à semelhança de outros países da Europa, tornou-se urgente a criação de um Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências que avaliasse e acreditasse, do ponto de vista formal, as competências que os adultos adquiriram nas suas práticas quotidianas, enquanto meros cidadãos e mesmo trabalhadores, e que fossem, simultaneamente, aceites e reconhecidas socialmente. Para tal, pretendia-se que este sistema contribuísse para a construção de percursos de educação/formação ao longo da vida estimulando no adulto a (re)construção de projectos pessoais, profissionais, educativos/formativos e mesmo sociais.

Neste âmbito, em Setembro de 1999, surge a Agência Nacional de Educação e Formação de adultos (ANEFA) com o objectivo de intervir em novos domínios, nomeadamente, ao nível do reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da

vida, apostando num modelo de educação/formação de adultos que valoriza os percursos já vivenciados, bem como os saberes e competências adquiridas ao longo da vida em contextos/situações informais e não-formais, ou seja, pretende “[...] reconhecer a cada adulto o direito a ver formalmente validados os seus saberes [...]” (Benavente, 1999: 5).

Foi também objectivo desta Agência (agora extinta) promover rumos formativos diversificados para adultos pouco escolarizados e com qualificações profissionais insuficientes, bem como a criação de modelos de educação/formação diferenciados como alternativa ao ensino regular, apostando em ofertas de curta duração e flexíveis capazes de chegarem ao maior número de público.

Todos estes pressupostos são postos em prática através de várias modalidades como os processos de RVCC, Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), entre outras, modalidades estas como parte integrante da corrente a que se chama de *Novas Oportunidades*.

2.2.1. Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

O nosso trabalho cinge-se à modalidade dos processos de RVCC que se tem vindo a consolidar na base de uma rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC's), actualmente designados CNO's, um pouco por todo o território nacional e, neste sentido, “[...] o desenvolvimento desta Rede de Centros RVCC em todo o território é o sinal de que a dinamização da Educação e Formação de Adultos, enquanto sistema que possibilite o acesso generalizado destes à progressão educativa, tecnológica, cultural e profissional, de forma autónoma e permanente, pode e deve ser conduzida através da valorização das aprendizagens adquiridas ao longo da vida” (Eiras, 2002: 13).

Veja-se que “O Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências dá oportunidade a todas as pessoas adultas maiores de 18 anos sem a escolaridade básica de 9, 6 ou 4 anos de serem reconhecidas – pessoal, social e oficialmente – as competências e conhecimentos que, nos mais variados contextos foram adquirindo ao longo da vida, promovendo e facilitando percursos de educação e formação, com certificação escolar e (profissional) obrigatória” (Ministério da Educação, 2003: 36).

Assim, o surgimento dos Centros RVCC apresenta-se como um meio para dar resposta à necessidade de reforçar e aumentar as qualificações escolares e profissionais da população adulta e “[...] como uma ferramenta fundamental para acompanhar muitos adultos num processo de (re)descoberta de si e das suas potencialidades” (Outeiro & Fonseca, 2008: 34). Ou

seja, as competências que os adultos adquiriram ao longo das suas vidas são o foco de atenção, com o objectivo de as reconhecer, independentemente do espaço, tempo e forma como as alcançaram, de as validar, atribuindo-lhes valor social, escolar ou profissional e de as certificar (certificação escolar e/ou profissional), para que possam ser aceites legalmente.

Uma vez que a maioria destes Centros surge a partir de entidades com um forte enraizamento a nível local, eles reúnem, assim, as condições favoráveis para aplicar e desenvolver as metodologias de reconhecimento, validação e certificação de competências pelas quais se regem pelo facto de permitirem um contacto mais próximo e permanente com os adultos. Antunes (2007: s/p) referenciando Alberto Melo, diz que “[...] a ligação às comunidades locais, a participação e a mobilização dos actores sociais locais constituíram referências importantes para definir as entidades acolhedoras dos Centros de RVCC, na convicção de que tais condições favoreceriam o desenvolvimento de práticas e metodologias promotoras da educação ao longo da vida”.

Tal como o próprio nome aponta, “É possível distinguir três grandes eixos de actuação dos centros de RVCC, os quais correspondem, em certa medida, às principais fases do processo: o reconhecimento de competências, a validação de competências-chave e a certificação de competências-chave” (Ávila, 2008: 272-273).

Assim, segundo Ávila (2008), o eixo do *reconhecimento de competências* prende-se, essencialmente, com funções de aconselhamento que correspondem a actividades de acolhimento que permitem proceder a uma pré-selecção dos adultos que reúnem condições para frequentar o processo, bem como o momento de explicação dos objectivos, funcionamento e metodologias do mesmo e funções de acompanhamento que se destinam às actividades em torno do processo de identificação pessoal de competências adquiridas ao longo da vida. Cabe ao adulto construir, com o apoio do profissional de RVCC e dos formadores relativos às diferentes áreas de competências-chave, o seu portefólio pessoal através de um conjunto de actividades com base em metodologias de balanço de competências e histórias de vida proporcionando ao adulto “[...] a reflexão e avaliação da sua experiência vida, levando-o ao reconhecimento das suas competências e promovendo, nesse sentido, a construção de projectos pessoais e profissionais significativos” (Ávila, 2008: 273).

Em função das conclusões obtidas neste eixo poderá surgir a necessidade de o adulto frequentar acções de formação de curta duração (formação complementar) nas várias áreas que

constam no referencial de competências-chave com o intuito de colmatar lacunas evidenciadas nesta primeira fase do processo.

O segundo eixo de actuação corresponde ao acto formal da *validação de competências-chave* realizado pelo Centro que se operacionaliza através de um conjunto de actividades com o intuito de apoiar o adulto no processo de avaliação das suas competências, relativamente às áreas de Competências-Chave e aos níveis de certificação escolar (e/ou profissional), de acordo com o estabelecido no Referencial de Competências-Chave destinado à Educação e Formação de Adultos.

Esta fase do processo culmina com a intervenção de um Júri de Validação. “A este cabe a avaliação final das competências adquiridas ao longo da vida [...] de acordo com áreas de competências e os níveis previstos no *Referencial de Competências-Chave*” (Ávila, 2008: 273), ou seja, a missão de analisar e avaliar o portefólio pessoal e por último a atribuição do respectivo nível de certificação merecido pelo adulto.

Por último, o eixo da *certificação de competências-chave* prende-se com o momento da oficialização da validação das competências adquiridas em contextos formais, não-formais e informais através do registo das mesmas na Carteira Pessoal de Competências-Chave e da emissão de um Certificado de equivalência ao respectivo nível a que o adulto se propôs, caso tenha obtido a certificação total das áreas de competências-chave, ou seja, a “[...] oficialização das competências, identificadas no processo de reconhecimento e já validadas pelo júri de validação [...]” (Ávila, 2008: 273).

De forma sucinta, o processo de RVCC passa por três grandes momentos. Inicialmente, passa pela identificação das competências individuais que os adultos adquiriram ao longo da vida através do método Balanço de Competências entendido como “[...] um processo dinâmico que vai permitir a qualquer pessoa conhecer-se melhor, descobrir as suas potencialidades pessoais e profissionais e estabelecer um projecto de vida” (Jordão, 1997: 11) , dado que este se baseia na reflexão individual acerca das trajectórias de vida de cada um, no sentido de avaliar as experiências de vida pessoais e profissionais permitindo fazer um balanço das competências adquiridas nos vários contextos considerados de aprendizagem, sejam eles formais, não-formais ou informais, tendo por base um referencial de competências-chave adequado ao tipo de certificação pretendido (certificação escolar de nível básico ou de nível secundário, profissional, entre outras).

O segundo momento está em constante interligação com o primeiro, uma vez que se pretende que no decorrer do processo cada adulto construa um portefólio que englobe o registo das diversas experiências por que foi passando ao longo da vida, conseguindo através delas transparecer os conhecimentos e aptidões/competências obtidos pelas suas vivências, bem como a inclusão de todos os documentos que o adulto acumulou ao longo da vida que possam ajudar a comprovar os saberes adquiridos nos vários contextos, de forma a torna-lo num reflexo quer da sua vida, quer de todo o processo pelo qual passou. Por último, depois de reunidos e concluídos todos estes requisitos, o adulto é submetido a um Júri de Validação onde irá defender oralmente o seu portefólio provando perante um avaliador externo ao processo que as competências que diz possuir, expressas no portefólio, são fidedignas para que sejam, devidamente, reconhecidas, validadas e certificadas (Outeiro & Fonseca, 2008).

Neste seguimento, uma vez mencionado, entendemos que será pertinente apresentar de forma sucinta em que consiste concretamente o Referencial de Competências-Chave. Tendo em conta as leituras de Ávila (2008) e da ANEFA (2001) este constitui-se como um meio essencial de orientação do próprio processo de RVCC, como um 'currículo' que determina os percursos a seguir, quer pelo adulto quer pela equipa do Centro, organizado com base em áreas nucleares (entendidas como 'disciplinas') consideradas necessárias para a formação da pessoa a vários níveis.

O Referencial de Competências-Chave para além de ser entendido como um quadro orientador é também considerado como um elo de ligação entre o balanço de competências adquiridas na experiência de vida e o desenvolvimento das várias iniciativas de educação/formação de adultos, ou seja, as competências adquiridas pelo adulto ao longo da sua vida evidenciadas no seu portefólio e identificadas pelo profissional de RVCC e formadores têm que ser reconhecidas no dito quadro para que possam ser validadas e certificadas. Deste modo, segundo a ANEFA (2001), o Referencial de Competências-Chave credibiliza o processo de RVCC uma vez que permite um enquadramento específico das competências adquiridas pelos adultos ao longo da vida nos diversos contextos.

Em suma, os Centros de RVCC destinam-se a um público abrangente, regem-se por objectivos muito próprios, orientam-se com base num referencial de competências-chave, assumido como um instrumento imprescindível para o enquadramento das aprendizagens adquiridas pelos adultos e para a consequente certificação de competências, apoiando-se numa metodologia diversificada (balanço de competências, história de vida, portefólio reflexivo de

aprendizagem, entre outras) com o intuito de possibilitar aos indivíduos a descoberta das suas competências/potencialidades pessoais, profissionais e sociais contribuindo para a (re)construção e/ou (re)definição de projectos de vida a vários níveis.

Sendo o desenvolvimento de processos de RVCC uma das apostas dos CNO's como uma das alternativas para responder às necessidades específicas dos adultos, segundo a *Carta de Qualidade dos Centros de Novas Oportunidades* (2007: 15):

“Um processo de RVCC é sempre desenvolvido num Centro Novas Oportunidades e baseia-se num conjunto de pressupostos metodológicos [...] que permitem a evidenciação de competências previamente adquiridas pelos adultos ao longo da vida, em contextos formais, informais e não-formais, e no qual se desenvolve a construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens orientado segundo um Referencial de Competências-Chave.”

Como já foi referido, o processo de RVCC baseia-se essencialmente no método Balanço de Competências entendido por Fonseca (1998: 89-90) como um dispositivo que procura “[...] apoiar os indivíduos na tomada de consciência da totalidade das competências adquiridas, quer elas tivessem resultado da formação inicial e contínua [...] quer elas resultem da experiência de vida e de trabalho [...], com o objectivo de sustentar uma sólida auto-avaliação dos seus projectos [...]” de vida quer no âmbito pessoal quer profissional.

Uma vez que este método recorre à História de Vida, como instrumento para ser posto em prática, ao ser aplicado é importante que seja adaptado a cada indivíduo respeitando as suas particularidades uma vez que cada sujeito é detentor de uma história de vida única/singular marcada por experiências/acontecimentos específicos que desencadearam o desenvolvimento de competências. Deste modo, este método é entendido como uma forma de reconhecer (pelo adulto) e serem reconhecidos (pelo processo de RVCC) o que Delors (1996) caracteriza como os quatro pilares fundamentais da educação: o aprender a conhecer (aprender a aprender), aprender a fazer (adquirir competências), aprender a viver juntos (desenvolver a compreensão mútua e a percepção das interdependências) e aprender a ser (desenvolver personalidade, adquirir responsabilidades, saber agir em conformidade com o exigido socialmente), permitindo ao adulto fazer uma análise das suas experiências pessoais e profissionais e, posteriormente, a síntese das verdadeiras competências e saberes que delas advieram.

Segundo Josso (2002) recorrer à história/experiência de vida pode-se tornar um excelente instrumento para a formação (neste caso para o processo de RVCC) mas para que possa surtir o efeito desejado a autora diz-nos que é preciso pensar a formação do ponto de vista dos aprendentes (formandos/adultos), isto é, perceber (formadores/profissional de RVCC) qual é

o lugar que a história de vida de cada adulto ocupa/representa para si para que se possam extrair as competências e os saberes mais significativos perante as várias experiências relatadas.

Relativamente à construção da narrativa (portefólio) que os adultos são obrigados a efectuar ao longo do desenvolvimento do processo de RVCC, Josso (2002) refere que se trata de uma experiência potencialmente formadora, porque o formando para realizar essa construção questiona-se acerca das suas identidades, imagina-as e cria as ligações entre os diferentes acontecimentos que foram significativos ao longo de sua vida, organizando-os numa coerência narrativa em torno do que é pretendido na formação, ou seja, no caso do processo de RVCC o adulto tem de organizar a sua narrativa em função do referencial de competências-chave.

Neste seguimento, a mesma autora propõe que consideremos 'experiências' como vivências particulares, pois estas, segundo ela, atingem o estatuto de experiências a partir do momento em que é feito um trabalho de retrospectiva sobre o que se passou, o que foi observado, percebido e sentido. Contudo, reforça ainda que o mais importante não é apenas compreender como nos formamos ao longo da nossa vida através de um conjunto de experiências, mas sim tomar consciência que este reconhecimento de nós próprios permite, daí em diante, fazer um trabalho prospectivo para a auto-orientação do nosso itinerário de vida, dos nossos investimentos e dos nossos objectivos/motivações.

A este respeito Pires (2005: 219) vem reforçar que

"[...] a experiência, para ser formadora, tem que ser apropriada (pensada, reflectida, simbolizada, interpretada) pelo sujeito [...]" e que "A tomada de consciência das aprendizagens [...] é um trabalho que envolve uma avaliação intersubjectiva [...]", ou seja, "Exige a implicação e a responsabilização da pessoa num processo de auto-avaliação, o que se articula com questões identitárias, reforçando ou fragilizando a imagem de si própria".

Toda esta visão é perfeitamente identificável nos processos de RVCC pois só após uma reflexão acerca dos episódios relatados em interligação com o referencial de competências-chave é que se conclui quais são as aprendizagens e competências significativas resultantes das vivências/experiências para que, no final do processo, após o reconhecimento e validação das mesmas, o adulto possa pensar o seu futuro por outra perspectiva, com diferentes ambições e sobretudo com ferramentas que até então não tinha, ou melhor, tinha mas estavam adormecidas precisamente por não serem reconhecidas e legitimadas pela sociedade pela ausência do certificado.

Neste sentido, Josso (2002) afirma que através da construção da narrativa as experiências de vida nela evocadas podem sim ser traduzidas em aprendizagens e competências

qualificadas porque o que foi anteriormente aprendido (saber e saber-fazer) pode servir, futuramente, de referência a numerosas situações do género ou a novas situações. Esta situação, por vezes de forma directa ou mais indirecta, reflecte-se na vida do adulto após a certificação pelo RVCC quer a nível pessoal e social elevando a auto-estima e a predisposição para se aventurar a novos desafios (por exemplo prosseguir os estudos) quer a nível profissional aperfeiçoando a sua prática profissional ou proporcionando a mudança da sua actividade laboral no mesmo emprego ou num novo que possa surgir com o aumento do nível de escolaridade.

A nosso ver, este instrumento que é utilizado nos processos de RVCC, se for aplicado de forma consciente e desenvolvido com seriedade por ambas as partes (adulto - profissional de RVCC/formadores), poderá ser de facto uma mais-valia para o adulto que possui uma história de vida sólida uma vez que o leque de experiências vivenciadas é bastante vasto e diversificado e, no nosso entender, é através das experiências de vida que o ser humano se transforma e progride, visto que se trata de uma aprendizagem que visa o desenvolvimento contínuo e permanente e possibilita dar asas à criatividade e à autonomia, ou seja, é uma forma de adquirir conhecimento que acredita na qualidade da pessoa, no seu poder de autonomia, na auto-orientação, permite que se mude a si própria através das suas próprias experiências e da interpretação/reflexão que faz delas, deixando-a viver a sua própria liberdade e ser dona do seu desenvolvimento integral.

Para que assim aconteça, pensamos que será imprescindível que o profissional de RVCC/formador não assuma uma atitude passiva ouvindo apenas as histórias/experiências de vida mas muito mais activa ao ponto de ser capaz de perceber/depreender como é que os adultos construíram as suas histórias e o que esteve na base das suas experiências. Deste modo, entendemos que só uma relação coerente entre o contexto pessoal (experiência de vida do adulto) e o contexto de formação (processo de RVCC) permitirá desenvolver um trabalho integral e benéfico para que as duas experiências contribuam para o desenvolvimento futuro do adulto enquanto pessoa e profissional. Neste aspecto, o contributo que o processo de RVCC proporciona para que esta relação seja produtiva é o facto de este adaptar os seus objectivos a cada adulto ao longo de todo o percurso.

Em suma, a consolidação de uma rede de CNO's (cerca de quinhentos), e a consequente implementação de processos de RVCC, pretende demonstrar que

“[...] existem adultos detentores de um determinado nível escolar (por regra, inferior à escolaridade mínima obrigatória actual) que, através da respectiva experiência pessoal e profissional ao longo da vida, foram adquirindo competências que, avaliadas e confrontadas com o Referencial de Competências-Chave, lhes permite elevar o seu nível de escolaridade” (Direcção-Geral Formação Vocacional, 2004: 29),

É também através dos processos de RVCC que se poderá obter uma certificação profissional de uma actividade que, por muitos anos de experiência que se tenha da mesma, até ao momento não tinha qualquer valor legal pela ausência do dito ‘papel’. Assim, os processos de RVCC, entre outras iniciativas, são assumidos como um investimento de futuro, no quadro de uma cultura e estratégia de formação ao longo da vida, tão necessário à competitividade e à empregabilidade. “É neste contexto que reconhecimento e validação de competências adquiridas são noções que se apresentam, actualmente, como respostas positivas de adaptação real ao impacto que as mutações sociais, económicas e tecnológicas têm suscitado no mundo empresarial [...]” (Fonseca, 1998: 6), “[...] como um dos principais desafios para a melhoria das qualificações da mão-de-obra portuguesa [...]” (Fonseca, 1998: 20).

Segundo a Direcção-Geral de Formação Vocacional (2004: 3)

“Os principais efeitos de um processo de RVCC remetem, tipicamente, para certas dimensões pessoais de carácter eminentemente subjectivo (reforço do auto-conhecimento, da auto-estima e da auto-valorização do indivíduo; reconstrução ou mesmo definição do seu projecto pessoal e profissional). Estes efeitos de “primeira ordem” têm, por sua vez, um impacto positivo em termos da inserção dos adultos no mercado de trabalho: em particular, quando o processo de RVCC contribui de forma intensa para essas dimensões subjectivas, a probabilidade de um adulto desempregado encontrar uma ocupação remunerada aumenta de forma significativa. Os efeitos benéficos do processo de RVCC estendem-se igualmente aos indivíduos empregados, que são os que procuram maioritariamente o Sistema de RVCC”.

Estas são apenas algumas das questões que se pretendiam averiguar nesta intervenção/investigação. A análise dos dados obtidos pela mesma permitirá confirmá-las ou infirmá-las, pelo menos em parte.

Estamos cientes que, pese embora os inúmeros benefícios que o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências apresenta, e de que, como vimos anteriormente, muitos autores e organismos dão conta, é necessário, tal como adverte A. Nóvoa (2008: s/p) “[...] manter uma vigilância crítica [...]” relativamente a determinados aspectos que se prendem com a concretização (prática) deste processo, bem como com os objectivos/finalidade que lhe estão actualmente adstritos e que podem não estar em consonância que os princípios que estão subjacentes à essência da educação/formação ao longo da vida.

Veja-se, sem querer entrar em repetições, que o que sempre se ambicionou para a educação/formação de adultos era a criação de dispositivos de ensino-aprendizagem que se afastassem dos modelos tradicionais (do modelo escolar), sendo o processo de RVCC encarado como uma das várias formas para levar avante esse propósito.

Contudo, e também segundo Nóvoa (2008: s/d), “[...] na prática, os dispositivos de educação e de formação de adultos nunca se libertaram de uma lógica escolarizante”, isto porque, “Temos o modelo escolar como matriz e é-nos muito difícil valorizar outras perspectivas e abordagens”. Relativamente à essência e finalidade do processo RVCC, Nóvoa (2008: s/p) salienta que

“É preciso conceber todo o sistema de RVCC numa lógica de formação, desde o primeiro momento (a preparação do portfolio) até aos momentos seguintes. A formação não pode ser uma mera estratégia de legitimação para a concessão do diploma. O ‘reconhecimento de adquiridos’ deve construir-se, sempre, em torno de um processo de formação, e não como um simples processo de validação, de certificação ou de equivalência.”

Neste seguimento, o mesmo autor (2008: s/p) afirma que

“A massificação do sistema de “reconhecimento de adquiridos” por via de uma lógica política que procura, assim, resolver o problema da qualificação dos recursos humanos provoca dois desvios. Por um lado, os públicos-alvo deixam de ser apenas adultos com significativa experiência pessoal e profissional, alargando-se a toda a população. Ora nem todos os adultos, e menos ainda os jovens, deveriam ter acesso aos dispositivos de RVCC. São dispositivos inadequados para muitas situações. [...] Por outro lado, uma abertura excessiva, sem as devidas precauções, pode provocar a desfiguração de processos que são de uma grande fragilidade, designadamente do ponto de vista da sua credibilidade social”.

Se nos centrarmos na realização e aplicabilidade do processo de RVCC, e tendo em conta as advertências de Nóvoa, pensamos que se pode de facto problematizar o seu verdadeiro sentido e a sua finalidade colocando, a par de Pires (2007: 14), a seguinte questão: “[...] até que ponto se poderá evitar a desvalorização da função formativa (de processo) em benefício da sumativa (de produto) e o enfoque excessivo no produto final (diploma, certificado, crédito)?”

Antunes (2007: s/p) adianta uma explicação que nos parece congruente com as ideias que temos vindo a expor ao longo deste enquadramento teórico:

“[...] a Iniciativa Novas Oportunidades definiu ambiciosos alvos, com um calendário e um processo de produção bem claros [e] não parecem restar grandes dúvidas de que o Plano Tecnológico que lhe dá guarida e a produtividade que lhe é exigida (‘qualificar 1 000 000 de activos’, dos quais cerca de 860 000 entre 2007 e 2010 - 300 000 através de Cursos de Educação e Formação de Adultos e 560 000 no âmbito do Sistema de RVCC) constituem imagens emblemáticas da sua forte vinculação às políticas económicas (e de emprego) [...]”.

Também a nosso ver, e tendo em conta a conjuntura actual, é necessário, e diríamos até mesmo urgente, inverter a situação dramática dos baixos níveis de qualificação escolar/profissional que assombra o nosso país. Mas, “Olhar para os RVCC [...] vendo-os como a solução mágica para resolver o ‘atraso educacional português’, seria a mais perigosa das ilusões” (Nóvoa, 2008: s/p).

3. A Avaliação (do Impacto) da Formação (Processos de RVCC)

A formação e a sua avaliação, nomeadamente dos processos RVCC, “[...] são duas faces de uma mesma moeda que fomentam a melhoria das organizações [...]” (PRONACI, 2002: 11) e dos seus colaboradores, na medida em que procuram futuros ajustamentos, permitindo impacto(s) positivos nos processos de trabalho e com conseqüentes repercussões nos sistemas económicos.

Por outro lado, espera-se também que ocorram mudanças favoráveis a título pessoal e social nos colaboradores através do reconhecimento, benéfico, das iniciativas de educação/formação e certificação de competências. Para tal, “Cabe à avaliação fornecer o sentido do que é feito, encontrar formas para que as melhorias desejadas sejam, de facto, alcançadas” (PRONACI, 2002: 12).

Antes de continuarmos com esta análise, importa descodificar o que significa avaliar e em que consiste a sua acção na prática, pois só uma clarificação do termos/conceitos permite a compreensão de todos os fenómenos inerentes aos mesmos.

Neste sentido, para Guerra (2002: 206) “avaliar é apreciar e ajuizar de forma rigorosa, lógica e coerente, o estado, a evolução e os efeitos de problemas, acções, dispositivos e organizações sobre os quais estamos a intervir”. No entanto, do ponto de vista de Hadji (1994: 29) não existe uma única acepção sobre o termo, ou seja, dependendo do contexto ou situação em análise, avaliar pode variar entre verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar, dar um conselho, etc. Contudo, de uma forma restrita, para o autor avaliar consiste em dar uma

opinião relativamente ao valor de uma tarefa, de uma prestação/desempenho, de um comportamento/atitude por referência a determinados critérios e com base em recursos que permitam apreender esse valor, ou seja, “ [...] é a manifestação de uma exigência de ter para dizer’”.

Deste modo, o mesmo autor explica-nos que um avaliador para se poder pronunciar sobre uma determinada realidade deverá dispor de um conjunto de características que determinem o que poderá ser considerado digno de apreço. Não poderá avaliar se não tiver constituído “uma ‘ideia’ ou um conjunto de ‘ideias’ como referente, em nome do qual se torna possível apreciar a realidade” (Hadji, 1994: 29), ou seja, “A avaliação deve ser conduzida com base em critérios estabelecidos” (Norma Portuguesa, 2002: 13).

Relativamente à acção em si, avaliação é

“o acto pelo qual se formula um juízo de ‘valor’ incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação: dados que são da ordem do facto em si e que dizem respeito ao objecto real a avaliar; dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projectos que se aplicam ao mesmo objecto” (Hadji, 1994: 31).

Por outras palavras, Hadji refere que o essencial da avaliação reside na leitura da realidade observável por base de uma articulação entre o que existe e o que era esperado, ou seja, como afirma Cavado (2007: 24) “A avaliação envolve sempre um juízo de valor que resulta da comparação entre uma situação existente e uma situação desejável”. O PRONACI (2002: 11) reforça ainda, “[...] saber que uma dada acção correu bem ou mal não chega. É preciso conhecer os desvios entre uma situação desejada e a situação a que efectivamente chegámos”.

Para complementar, e agora do ponto de vista de Stufflebeam (1987), avaliar trata-se de um processo pelo qual se pretende obter informação útil e descritiva acerca do valor/mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um determinado objecto/situação.

Após a breve explicação do que significa avaliar e em que consta a avaliação (o acto), importa agora perceber em que é que consiste, propriamente, a avaliação da formação.

O PRONACI (2002: 3) define-a “[...] como a apreciação da qualidade ou do grau de eficácia de um processo de formação. Por outras palavras, a avaliação resulta de uma reflexão sobre todos os momentos e factores que intervêm na formação, a fim de determinar quais podem ser, estão a ser ou foram os resultados da mesma”. Ou seja, é um “[...] acto deliberado e socialmente organizado acabando na produção de um juízo de valor” (Barbier, 1985: 34).

A avaliação da formação surge como a última fase do ciclo da formação e visa, fundamentalmente analisar até que ponto os objectivos da formação foram alcançados e aferir a forma como a aprendizagem se reflecte no posto de trabalho, na empresa/organização a fim de determinar o efeito da formação quanto à eficácia organizacional (Cowling & Mailer, 1998) e ainda, acrescentamos, no próprio indivíduo.

“O processo de avaliação da formação pressupõe a recolha de dados, em diferentes momentos (*ex-ante, on going, ex-post*), em situações concretas e específicas (de expectativa, de aprendizagem, no trabalho); exige o tratamento dos resultados e o inter-relacionamento desses resultados; proporciona a elaboração de conclusões e a apresentação de sugestões, baseadas em dados concretos, quantificáveis, ou inferidos” (Salgado, 1997: 50).

Por forma a verificar o(s) impacto(s) fruto das iniciativas de educação/formação e certificação de competências de adultos junto destes e de entidades/organizações empregadoras, e após ter sido efectuada uma revisão bibliográfica, percebemos que o tipo de avaliação destas iniciativas, como de qualquer outro tipo de formação, pode ser definido tendo em conta o momento em que ocorre.

À luz do PRONACI (2002) se a avaliação for efectuada no início da formação é considerada avaliação inicial ou diagnóstica; se for executada ao longo da formação é uma avaliação formativa ou contínua; se for realizada no final é uma avaliação sumativa ou final; se for efectuada algum tempo após o final da formação é designada de avaliação prognóstica e, ainda poderá existir, avaliação de impacto que

“[...] tem como principal objectivo apurar o impacto da aprendizagem na valorização humana e técnico-profissional dos formandos e na organização. Este tipo de avaliação procura responder às seguintes perguntas: Os formandos mudaram mesmo? E a empresa ou organização? Também mudou?” (PRONACI, 2002: 4).

Em concordância com o referido, Salgado (1997) também entende que a avaliação da formação é definida tendo em conta os vários momentos em que ela ocorre mas salienta, ainda, a importância do relacionamento dos intervenientes envolvidos (actores da formação) com cada um desses momentos. Na sua perspectiva, os momentos em que ela pode ocorrer são também cinco, tal como a proposta anteriormente apresentada mas, no caso do nosso estudo, importa fazer referência apenas ao quinto – avaliação de impacto.

A avaliação de impacto é geralmente aplicada “[...] a cursos de formação que procuram resolver problemas específicos causados por falta de conhecimentos e qualificações” (PRONACI, 2002: 7). Tendo em conta o âmbito em que nos propusemos intervir – os processos de RVCC, pensamos que esta afirmação não podia ser mais conveniente, dado que o nosso objectivo era

identificar e perceber os efeitos da certificação escolar ao nível do desenvolvimento pessoal, social e profissional dos adultos, ou seja, avaliar o(s) impacto(s) que a elevação dos níveis de escolaridade/qualificação, propiciada pelo processo de RVCC, tivera(m) na valorização humana, social e técnico-profissional dos indivíduos, tentando perceber em que medida todo o processo contribuiu, ou não, para alterar qualitativamente (e quantitativamente) as suas competências/aptidões nos vários domínios da sua vida, bem como nas entidades/organizações empregadoras que possuem colaboradores/funcionários portadores deste tipo de certificação de habilitações.

A avaliação da formação (avaliação de impacto) não deve ser feita imediatamente a seguir à acção de formação, pois é necessário que haja tempo para que o formando/adulto possa pôr em prática o que aprendeu para, assim, verificar se realmente houve uma mudança do comportamento no posto de trabalho (Cowling & Mailer, 1998), bem como nas outras esferas da vida. Assim sendo, a avaliação de impacto deve ser efectuada numa base de longo-prazo, ou seja, “Dentro de um período de tempo especificado, após o formando ter completado a formação [...]” (Norma Portuguesa, 2002: 13), sendo aconselhável que se efectue, no mínimo, seis meses após a conclusão da mesma, para que haja um período de tempo razoável que permita uma efectiva transferência das competências/aprendizagens alcançadas para o contexto prático da realidade (do quotidiano).

No caso do campo profissional, “[...] deve ser avaliada a melhoria do desempenho e produtividade do formando no posto de trabalho”(Norma Portuguesa, 2002: 13) e, como tal, os resultados/efeitos só poderão ser completamente analisados e avaliados a partir do momento em que o formando/adulto, no seu posto de trabalho, passa a demonstrar mudanças de atitudes (motivação, tomada de iniciativas, gestão de conflitos, etc.) e de comportamentos (melhoria do desempenho, capacidade para desempenhar novas tarefas, capacidade para lidar com responsabilidades acrescidas, capacidade para tomar decisões de momento, etc.).

No âmbito pessoal e social acontece exactamente o mesmo, só passando algum tempo é que será viável afirmar que ocorreram mudanças, em virtude da formação (certificação), quando for possível identificar, nas vivências do quotidiano, que certos hábitos (culturais, de leitura, de auto-pesquisa, etc.) foram ganhos e/ou executados com mais frequência; que atitudes (auto-confiança/auto-estima, vontade de arriscar/apostar em algo, predisposição para evoluir mais e mais, etc.) a floraram e/ou se fortaleceram; que comportamentos (capacidade

para reagir perante os imprevistos, capacidade para resolver problemas do dia-a-dia, etc.) que até então eram impensáveis de acontecer e/ou se tornaram cada vez mais manifestos.

Neste seguimento, o objectivo da avaliação de impacto “[...] é confirmar que tanto os objectivos da organização como os da formação foram atingidos, isto é, que a formação foi eficaz” (Norma Portuguesa, 2002: 13) ao ponto de perceber se o que era suposto foi transferido para fora da formação, ou seja, perceber qual a aplicabilidade que esta permitiu nas práticas do dia-a-dia dos indivíduos. Como nos refere Gerard (2003 : 13) na avaliação do impacto da formação “Um dos caminhos é avaliar a pertinência da acção de formação, verificar a eficácia pedagógica em termos dos adquiridos dos participantes e assegurar que a transferência dos adquiridos é efectivamente realizada em contexto de trabalho, a fim de inferir o impacto da formação”.

Nesta linha, o autor (2003) reconhece que a avaliação do impacto é indispensável, mas que a sua efectivação apresenta muitas dificuldades e subjectividades. Refere, assim, que estabelecer relações directas de causa-efeito entre a formação (no nosso caso certificação) e os resultados obtidos, poderá ser um dos constrangimentos, uma vez que não se pode afirmar, com exactidão, que foi através de determinada formação que certo comportamento se alterou pois podem estar a ser ignorados muitos outros factores que, em simultâneo, influenciaram a obtenção desses mesmos resultados.

Tendo em consideração todas as directrizes intrínsecas à avaliação de impacto que é necessário ter em conta no momento da sua aplicação, temos consciência que não é uma tarefa fácil fazer uma avaliação completa e complexa do impacto da certificação (formação) tanto na pessoa, no seu desempenho profissional e na evolução da entidade/organização em que está inserida, uma vez que a diversidade de factores que poderão estar inerentes à mudança de comportamentos é de tal ordem que será difícil aferir qual a quota-parte efectiva da certificação (formação) na alteração desses comportamentos. Pese embora as dificuldades mencionadas, estivemos cientes que para que houvesse uma avaliação do impacto da certificação minimamente razoável era imprescindível que se fizesse uma análise prévia sobre os processos de RVCC, e todos os seus envolventes, para que pudéssemos equacionar e relacionar os resultados obtidos de forma enquadrada.

Quando devidamente executada, a avaliação da formação, e nomeadamente a avaliação do impacto da formação (neste caso, certificação) mostra-se um instrumento de grande relevância, uma vez que permite compreender de que forma os processos e práticas da

formação se adequam às expectativas e interesses dos actores envolvidos e identificar até que ponto os conhecimentos adquiridos na formação foram transferidos para os respectivos contextos de vida, ou seja, verificar se houve efectivamente uma utilização/aplicação desses conhecimentos por parte dos indivíduos através de alterações (ou não) de atitudes e comportamentos e da melhoria (ou não) das competências cognitivas e técnico-profissionais.

Estamos no entanto cientes que a avaliação da formação, seja qual for o tipo de avaliação, assume um carácter complexo quanto à sua implementação e execução devido à influência de diversos condicionalismos e interesses económicos, sociais e políticos e devido, também, a condicionalismos de ordem pessoal, nomeadamente a “memória selectiva”. Por isso, quando neste trabalho se fala em impacto da avaliação/certificação, deverá sempre ser tido em consideração que se fala, essencialmente, dos “efeitos percebidos” da avaliação/certificação.

CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Definição da Hipótese e dos Objectivos

1.1. Hipótese

Hipótese é sinónimo de suposição e, neste sentido, o papel que ela representa em qualquer trabalho de pesquisa é isso mesmo, uma suposição, ou seja, uma resposta antecipada à problemática levantada no estudo que poderá ser confirmada ou negada no final do mesmo.

De acordo com Quivy & Campenhoudt (1992) trata-se de uma formulação (afirmação) provisória que deverá indicar directa ou indirectamente o tipo de informações/dados que devemos recolher para levar a cabo a pesquisa/estudo pretendida.

No nosso trabalho a hipótese que colocámos revelou-se para nós como o ponto de partida para a nossa intervenção/investigação ajudando-nos a traçar caminhos a percorrer para chegar ao destino que ambicionámos, independentemente, da confirmação ou não da mesma.

Assim, a hipótese que formulámos é a seguinte:

- A certificação adquirida pelos candidatos/adultos em virtude do processo de RVCC é indutora de mudanças (a nível pessoal, social e profissional).

1.2. Objectivos gerais

Os objectivos constituem a intenção/finalidade que se pretende atingir com determinado trabalho/pesquisa, ou seja, indicam o que nós enquanto investigadoras desejamos realmente fazer. Estes necessitam de ser definidos com clareza para que possam contribuir na tomada de decisões no que diz respeito à metodologia de intervenção/investigação, ou seja, aos procedimentos adoptar e à construção do percurso que se pretende percorrer para atingir o 'alvo' pretendido, como também precisam de ser exequíveis para que o projecto vá avante (Guerra, 2002). Deste modo, entendemos que os objectivos devem estar sempre coadunados com a planificação e condução das acções do projecto/pesquisa. Não faz sentido traçar um percurso sem ter a noção precisa do que se pretende atingir. Pois, " [...] é suposto esses objectivos dirigirem a acção, guiarem a escolha dos métodos, meios e estratégias" (Barbier, 1996: 143).

Nos trabalhos científicos, como é o nosso caso, existem dois tipos de objectivos, gerais e específicos. Ambos devem ser formulados de forma sucinta (utilizando verbos no infinitivo) ao ponto de evitar que se confundam com actividades e com resultados esperados (Guerra, 2002).

Os objectivos gerais, como o próprio nome indica, são os mais amplos que pretendem responder à pergunta: 'Para que?'. Neste sentido, para obtermos a resposta a esta pergunta na nossa intervenção/investigação definimos como objectivos gerais os seguintes:

- A. Avaliar o impacto da certificação de competências a nível pessoal e social
- B. Avaliar o impacto da certificação de competências a nível profissional

1.3. Objectivos específicos

Para que os objectivos gerais se cumpram é preciso delinear metas mais específicas. Neste sentido, os objectivos específicos devem ser definidos em termos suficientemente concretos para que possam fornecer uma orientação mais precisa do que se pretende alcançar e, como tal, devem-se encontrar em plena correspondência com os objectivos gerais.

No caso dos objectivos específicos a pergunta à qual pretendem dar resposta designa-se: 'O que?' a intervenção/investigação deseja desvelar. Para o efeito, definimos dois objectivos específicos para o objectivo geral A e três para o objectivo geral B, a saber:

- A.1. Detectar mudanças ou não mudanças pessoais e sociais em virtude da certificação
- A.2. Averiguar as representações que os adultos certificados possuem acerca das mudanças ou não mudanças pessoais e sociais sentidas pelos mesmos.
- B.1. Detectar mudanças ou não mudanças profissionais ocorridas em virtude da certificação
- B.2. Averiguar as representações que os adultos certificados possuem acerca das mudanças ou não mudanças profissionais sentidas pelos mesmos.
- B.3. Averiguar as representações que as entidades/organizações empregadoras possuem acerca das mudanças ou não mudanças profissionais sentidas no seu seio, bem como dos processos de RVCC em si.

2. Paradigma(s) da Intervenção/Investigação

Uma vez definidos os objectivos gerais e específicos, pensamos que tanto o **Paradigma Metodológico Qualitativo**, como o **Quantitativo** foram essenciais para o cumprimento dos mesmos.

Após algumas leituras efectuadas no âmbito da investigação qualitativa, apercebemo-nos que a concepção tradicional da ciência é, maioritariamente, quantitativa quer quanto aos conteúdos, nomeadamente nas ciências físicas, quer quanto aos métodos. Todavia, nas ciências sociais e humanas, o tratamento estatístico substitui-se, muitas vezes, pela compreensão profunda dos fenómenos impedindo a aplicação dos métodos quantitativos, ou pelo menos o uso exclusivo dos mesmos, senão, caso contrário, poderá obter-se resultados banais. Assim sendo, e à luz de Bogdan & Biklen (1994), entendemos que a investigação qualitativa e os seus métodos são uma resposta às limitações reveladas pelos métodos quantitativos.

A investigação qualitativa, segundo os mesmos autores, centra-se, essencialmente, na compreensão profunda dos problemas, ou seja, investiga o que está 'por trás' de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Esta actua no seio de fenómenos sociais inerente à acção humana visando compreender os factos tendo em conta o contexto em que se inserem, ou seja, o contexto sócio-cultural, os hábitos, costumes, valores e tradições. Para tal, fundamenta-se nos pressupostos teóricos/epistemológicos e metodológicos da Sociologia, ciência que estuda os factos sociais, e da Antropologia, campo científico que estuda a actividade humana nas suas múltiplas dimensões, entre outras ciências sociais. A pesquisa qualitativa baseia-se na descrição e interpretação dos dados e caracteriza-se por assumir um carácter subjectivo quer na recolha, quer no tratamento e análise dos mesmos, uma vez que o investigador é o principal 'instrumento' de pesquisa.

Bogdan & Biklen (1994: 47-50) apresentam-nos um conjunto de características que definem a investigação qualitativa, a saber:

"Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal"; "A investigação qualitativa é descritiva"; "Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos"; "Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva"; e, "O significado é de importância vital na abordagem qualitativa".

Tendo em conta estas características, podemos afirmar que este tipo de intervenção/investigação (qualitativa) foi desenvolvida para levar a cabo os objectivos a que nos propusemos dado que, neste tipo de intervenção/investigação, é permitido ao investigador assumir um papel activo na mesma, envolvendo-se com os dados da pesquisa, com os intervenientes e com os contextos inerentes. Contudo, os mesmos autores (referenciados anteriormente) defendem que nem todos os estudos qualitativos apresentam todas as suas características, sem que isso lhes retire a sua índole qualitativa.

O interesse deste paradigma na nossa intervenção/investigação prendeu-se com o facto de podermos intervir, ou seja, de podermos penetrar na 'realidade' que desejávamos conhecer, ainda que de um modo subtil, e a oportunidade de aferirmos pontos de vista distintos e normalmente desconhecidos. Contudo, estivemos conscientes dos obstáculos que poderiam advir no decorrer da intervenção/investigação e que nos pudessem impossibilitar de cumprir com todos os requisitos presentes na dimensão qualitativa.

Neste seguimento, Bogdan & Biklen (1994) alertam para a cautela que o investigador terá que possuir devido ao facto de este tipo de investigação permitir uma relação muito próxima do investigador com o campo em estudo e com todos os intervenientes envolvidos, de forma a contornar os problemas que podem advir como, por exemplo, a falta de objectividade que pode resultar da pouca experiência em pesquisa, da falta de conhecimentos ou da falta de sensibilidade e entrega ao assunto em estudo. O forte envolvimento que se poderá estabelecer entre o investigador e os sujeitos inerentes à investigação também se pode revelar um obstáculo, na medida em que pode contribuir para o enviesamento dos resultados.

Vejamos alguns casos: Se, por exemplo, os sujeitos se aperceberem qual o tipo de respostas/dados que o investigador espera obter, eles podem sentir-se influenciados ao ponto de fornecerem as informações que o investigador gostaria de recolher e não as que verdadeiramente correspondem à realidade do objecto em estudo. Outra dificuldade relaciona-se com o tempo que normalmente é requerido pela investigação qualitativa, ou seja, devido ao carácter exaustivo e pormenorizado subjacente a este tipo de investigação, a ponto de se revelar o mais fidedigna e completa possível, esta requer uma dedicação por parte do(s) investigador(es) que nem sempre é exequível em termos práticos ou financeiros. Entendemos, assim, que para que todos estes inconvenientes não se concretizem, ou para que pelo menos possam ser minimizados, será necessário utilizar os métodos/técnicas adequados aos diversos tipos de investigações que se pretendem efectuar.

Ainda que a nossa inclinação estivesse mais virada para uma intervenção/investigação de índole qualitativo, não conseguimos descurar a vertente quantitativa devido a questões, por exemplo, de limitação de tempo, o que nos levou a recorrer ao inquérito por questionário, técnica de recolha de dados usual no âmbito da metodologia quantitativa, por se revelar uma técnica que permite reunir um número mais alargado de dados e uma maior facilidade de tratamento (estatístico) dos mesmos.

Ao contrário da investigação qualitativa que se baseia na interpretação subjectiva dos dados, o principal objectivo da investigação quantitativa foca-se na interpretação objectiva da realidade que não se deixa influenciar pelos juízos de valor e crenças/convicções dos intervenientes implicados na investigação. Os intervenientes são aqui considerados meras fontes de informação da realidade tal como ela se apresenta e não como os sujeitos gostariam que fosse e/ou lhes conviesse evitando-se, assim, enviesamento da realidade provocados pelos agentes.

Para o efeito, este modelo de investigação utiliza como instrumentos de recolha de dados o inquérito por questionário, constituído por perguntas fechadas; entrevistas estruturadas, que seguem um fio condutor de perguntas elaboradas *a priori* impedindo que os sujeitos/entrevistados se desviem do objectivo traçado pelo investigador/entrevistador; entre outros. No tratamento dos dados, uma das técnicas mais praticadas é a análise estatística e, por conseguinte, a apresentação dos resultados finais é feita através de um relatório também ele do tipo estatístico (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste trabalho, como nos socorremos dos dois paradigmas de investigação, pensamos que o termo mais adequado para atribuir à nossa intervenção/investigação seria a investigação mista, justamente pela ‘mistura’ do qualitativo com o quantitativo. Pois, o nosso grande objectivo, desde o início, era obter informações o mais próximo possível da ‘realidade’ e, com o contributo de cada um dos paradigmas, pensamos que tal aconteceu.

Neste sentido, a vertente quantitativa esteve presente no inquérito por questionário administrado aos adultos que tinham sido certificados a nível escolar através do processo de RVCC, há pelo menos seis meses, com a finalidade de verificar se o certificado obtido se revelou indutor de mudanças/efeitos percebidos nos vários domínios da sua vida. Porém, importa referir que o inquérito, embora tenha sido constituído por perguntas fechadas (característica da metodologia quantitativa), também nele foram introduzidas perguntas abertas para que não nos afastássemos do que pretendíamos para a nossa intervenção/investigação.

A vertente qualitativa, para além de ter estado, em parte, presente no inquérito, teve uma incidência mais significativa quer nas entrevistas semi-estruturadas realizadas às entidades/organizações empregadoras, com o intuito de averiguar o reconhecimento, por parte das mesmas, quanto à certificação dos seus colaboradores/funcionários por via de processos de RVCC, quer nas conversas informais que se estabeleceram entre os vários actores sociais implicados na pesquisa e também no decorrer do estágio. Quanto às técnicas de análise de

dados que utilizamos, a análise de conteúdo e a análise estatística, podemos dizer que elas suportam ambas as componentes de investigação.

3. Método Adoptado

O Método pelo qual optamos para a nossa intervenção/investigação foi o **Estudo de Caso**, ou pelo menos uma aproximação ao mesmo, visto que o tempo dispensado para a pesquisa de terreno não se revelou o suficiente para que pudéssemos desenvolver um Estudo de Caso consistente e complexo como o método o exige. Deste modo, e tendo em conta todas as condições para o desenvolvimento da nossa investigação/intervenção, Bell (1984) diz-nos que o estudo de caso é sobretudo adequado para investigadores individuais, permitindo estudar em profundidade determinados aspectos de um problema (social) num período de tempo limitado.

Como refere Yin (2005: 19),

“Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto de vida real”.

O que podemos depreender desta afirmação é que, de acordo com a nossa problemática, pensamos ter sido um bom caminho escolher o estudo de caso como método da nossa intervenção/investigação, uma vez que a ‘realidade’ que desejávamos conhecer é um fenómeno contemporâneo. Veja-se que os processos de RVCC são uma aposta recente no âmbito da Educação de Adultos, nomeadamente de adultos com habilitações abaixo do nível básico, o que despertou em nós o interesse e a curiosidade em aferir qual o impacto que a obtenção do certificado de nível escolar, quer de nível básico e/ou de nível secundário, provocou nos indivíduos a nível pessoal, social e profissional.

Neste sentido, quando há intenção de intervir numa determinada ‘realidade’ e/ou num determinado acontecimento, como se pretendia com este trabalho, o estudo de caso mostrou-se uma boa aposta, pois é um método que permite recorrer a várias técnicas de recolha de dados o que, desde logo, se apresenta como uma mais-valia para qualquer intervenção/investigação. Isto, porque possibilita a mobilização dos meios mais adequados a cada contexto e a cada público a fim de obter quer em quantidade quer, sobretudo, em qualidade, o máximo de informação, e a mais rica possível, para se atingir, senão o conhecimento total, pelo menos uma aproximação à complexidade do fenómeno em estudo.

Neste seguimento, Chizzotti (1992: 102) refere que o estudo de caso assume-se como,

“ [...] uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que colectam e registam dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência ou avaliá-la analiticamente, objectivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma acção transformadora”.

Assim, entende-se o porquê da nossa escolha pelo método estudo de caso, a preocupação em fazer uma pesquisa o mais abrangente possível sobre o fenómeno em estudo e a necessidade de dar forma e corpo ao presente relatório, através do registo e análise dos dados recolhidos, para que na fase final do trabalho fosse possível fazer uma avaliação crítica do resultado final da intervenção/investigação no sentido de concluir se a nossa hipótese se confirma ou não, percebendo se há necessidade de alguma transformação do contexto em estudo, ou seja, perceber se, de facto, a obtenção da certificação de nível escolar através do processo de RVCC é indutora de mudanças (nível pessoal, social e profissional), e, se não o é, o que poderemos sugerir para que o seja.

De acordo com as várias leituras sobre o estudo de caso apreendemos que a análise do contexto do objecto em estudo é fundamental para o seu enquadramento, e que não poderá ser estudado convenientemente se for isolado do seu contexto uma vez que se trata de um método de pesquisa de campo que pretende investigar fenómenos à medida que eles ocorrem. Nesta linha de pensamento, Hartley (1994: 209) define o estudo de caso como

“ [...] uma investigação detalhada muitas vezes com dados recolhidos durante um dado período de tempo, de uma ou mais investigações, ou grupos dentro de organizações, com o intuito de fornecer uma análise do contexto e dos processos do fenómeno em estudo. O fenómeno não está isolado do seu contexto”.

Bogdan & Biklen (1994) dizem-nos que não são só os grandes investigadores, com muitos anos de experiência, que utilizam o método estudo de caso mas também investigadores novatos e inexperientes desde que se sintam confiantes para o fazer. Sem dúvida que ao tomarmos conhecimento desta possibilidade o grau de confiança que depositamos neste trabalho foi mais acrescido e animador.

Para melhor compreendermos a realidade que ambicionávamos desvelar recorreremos a Técnicas de recolha de dados como análise (pesquisa) documental; inquérito por questionário; entrevista semi-estruturada; conversas informais e ainda, no que respeita à análise de dados, fizemos uma análise de conteúdo (categorial) e uma análise estatística, isto para que nos fosse possível reunir o máximo de informação pertinente e analisá-la de forma consistente e integrada.

4. Técnicas de Recolha de Dados Utilizadas

4.1. Análise (pesquisa) documental

Imensos foram os conhecimentos que adquirimos ao longo da Licenciatura e um deles foi que não existe prática sem teoria e que, por si só, a teoria não é comprovativa da ‘realidade’ no seu todo. Como tal, é a este propósito que se poderá então dizer que qualquer intervenção/investigação, por muito prática que seja, necessita sempre de um suporte teórico sólido e consistente. Como muitos teóricos defendem uma intervenção/investigação empírica não sobrevive sem esse suporte. Neste sentido, Pardal & Correia (1995:74) definem a análise (pesquisa) documental como uma “técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação, o recurso a documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina”.

O que se pretende com esta técnica é recolher e analisar a informação e os dados existentes sobre a intervenção/investigação a que nos propomos, seja em livros, artigos científicos, artigos de revistas, etc, e não a descoberta de novos dados, ou seja, como nos diz Bardin (1977: 45) “[...] Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, [...]” sem que a mesma perca a sua essência no momento em que a manipulamos em função dos objectivos traçados (Quivy & Campenhoudt, 1992).

A importância que é conferida à existência da componente teórica, como elemento fundamental em qualquer intervenção/investigação, foi por nós reconhecida na medida em que contribuiu para um enquadramento mais consistente da realidade que resolvemos estudar, bem como para a construção dos instrumentos de recolha de dados da forma mais adequada possível para que surtisses o efeito desejado. Neste sentido, consideramos que foi de extrema importância recorrer a documentos existentes no que respeita à problemática da sociedade do conhecimento, aos processos de RVCC, à avaliação de impacto, entre outros, para melhor compreendermos todo o campo envolvente da nossa intervenção/investigação, como também a documentos directamente relacionados com o trabalho metodológico, ou seja, com a componente mais prática da mesma, através de documentos oficiais da instituição de estágio; bibliografias; documentos electrónicos; entre outros.

4.2. Inquérito por questionário

Segundo Birou (1982), em ciências sociais, o inquérito por questionário consiste numa pesquisa sistemática, e a mais rigorosa possível, de dados sociais relevantes.

O inquérito é uma técnica de observação não participante que se apoia numa sequência de perguntas ou interrogações escritas que se dirigem a um conjunto de indivíduos. Esta técnica de recolha de dados é adequada ao estudo de grandes conjuntos de indivíduos, isto porque permite a recolha de informação sobre um grande número de participantes, a possibilidade de quantificar uma numerosa quantidade de dados, efectuar comparações/correlações precisas entre as respostas dos inquiridos e possibilita a 'generalização' dos resultados da amostra à totalidade da população após a análise e interpretação dos mesmos. (Quivy e Campenhoudt, 1992).

Na componente qualitativa, o inquérito, embora contemple questões fechadas, apresenta um conjunto de questões abertas que permitem aos inquiridos desenvolver as suas opiniões, as suas representações, as suas crenças ou várias informações factuais sobre eles próprios ou o seu meio. É assim que se tenta aferir um maior número de informações subjectivas no sentido de as objectivar, contrariamente ao que acontece com o inquérito por questionário elaborado única e exclusivamente com base nas características de cariz quantitativo que privilegia as perguntas fechadas impedindo o sujeito (inquirido) de dar a sua opinião, como já referido anteriormente.

O inquérito enquanto instrumento de análise, e "numa perspectiva sociológica, distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem" (Quivy & Campenhoudt, 1992: 188). Contudo, uma vez que a aplicação deste tipo de inquérito é, na sua maioria, administrado de forma directa, ou seja, é o próprio inquirido que o preenche, é preciso ter consciência da impossibilidade de controlar as respostas, seja pela errada interpretação das questões, seja pela tendência de responder politicamente correcto/socialmente aceite (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Até ao momento da construção do nosso inquérito por questionário foi necessário todo um trabalho prévio que se prendeu com a definição da problemática a ser estudada; a definição da hipótese e dos objectivos; com a revisão da literatura; com a definição da amostra que pretendíamos para dar resposta à problemática, entre outros.

Chegado o momento de dar forma e corpo ao inquérito todo o trabalho desenvolvido até então foi alvo de ponderação para a sua construção, como também a preocupação em atender às características do seu público-alvo, ou seja, adequar as perguntas às características da população com o intuito de minimizar o risco de enviesamento dos dados. Para tal, utilizámos uma linguagem simples, clara e o mais breve possível uma vez que o nível de compreensão por parte dos inquiridos não seria equivalente, dado que a amostra foi seleccionada de forma aleatória com a probabilidade de abarcar inquiridos com um nível de escolaridade que poderia variar entre o 4º e o 12º ano de escolaridade.

Uma vez que o inquérito foi aplicado de forma directa, por via de correspondência, o que levou a uma ausência de contacto (directo) entre inquiridor e inquirido, optámos por redigir um ofício para enviar junto com o inquérito com o intuito de nos apresentarmos; explicarmos o nosso objectivo para tal solicitação de colaboração; bem como para esclarecermos os procedimentos para o envio da resposta. Este documento encontrou-se devidamente carimbado e assinado por nós e pela coordenadora do CNO da ETAP (nossa acompanhante de estágio) para vincar a credibilidade da colaboração por parte dos inquiridos para o nosso estudo, disponibilizando contactos para a eventual necessidade e/ou interesse de algum esclarecimento adicional.

Relativamente ao inquérito, este inicia-se com uma pequena nota introdutória explicando aos inquiridos mais uma vez, no sentido de reforçar, o objectivo do estudo e o seu âmbito de desenvolvimento; informando os fins do inquérito; novamente a indicação de contactos para o caso de dúvidas; o agradecimento pela colaboração prestada e no final uma breve instrução de preenchimento. Quanto à construção propriamente dita, ele integra um total de 19 perguntas e na sua elaboração preocupámo-nos em estruturá-lo de uma forma simples e coerente para facilitar aos inquiridos o seu preenchimento. Assim, para ordenarmos as perguntas e conseguirmos uma sequência lógica das mesmas, optámos por dividi-lo em três campos: I dados pessoais; II processo de RVCC e III Impacto do processo de RVCC na vida pessoal, social e profissional.

Em cada pergunta tivemos a preocupação de a tornar o mais clara possível quer em termos de compreensão, quer de preenchimento dando instruções específicas sempre que considerávamos conveniente. Na sua maioria, as perguntas fechadas foram constituídas por várias alíneas (várias opções de resposta) onde apenas era pedido ao inquirido que assinalasse

a/s opção/ões (mediante o que era solicitado) ou então que respondesse (assinlasse) de acordo com a escala indicada.

Apesar de ter sido dada atenção a todos estes aspectos, aquando da elaboração do inquérito, consideramos pertinente testá-lo previamente junto de indivíduos com características semelhantes às do público-alvo em questão a fim de avaliarmos a qualidade e a precisão do instrumento. Para além de ser necessário aplicar o pré-teste⁵ a sujeitos com características idênticas às da população alvo um outro critério que pesou na escolha da amostra para o administrar foi seleccionar adultos (através da base de dados que a ETAP possui e nos disponibilizou) que tinham sido certificados a nível escolar através do processo de RVCC entre os vários anos em que o CNO da ETAP já presta este serviço que vai desde 2004 até à actualidade (2011).

O ano em que nos encontramos (2011) não foi tido em consideração uma vez que para se poder aferir algum tipo mudança/impacto é fundamental que tenha passado pelo menos seis meses após a terminação do processo. Ou seja, tivemos em conta este critério porque entendíamos que se os adultos que já tinham terminado o processo há mais tempo não demonstrassem grandes dificuldades de preenchimento, uma vez que já se encontravam afastados do ambiente escolar e de alguns termos específicos relacionados com os processos de RVCC há mais tempo, provavelmente os adultos certificados em anos mais recentes também não iriam demonstrar. Assim, o pré-teste foi aplicado via correio devido à dificuldade de estabelecer outro tipo de contacto com os adultos, servindo também para testar esta mesma opção de o administrar.

Contudo, estávamos conscientes dos inconvenientes que este método acarreta, não só pelo tempo que ele exige para a sua execução, como também pelo risco de um grande número de pessoas não colaborarem. A pensar nestes inconvenientes administrámo-lo logo que foi possível e foi enviado, juntamente com o ofício⁶, para 150 adultos dos quais obtivemos 26 respostas. Ainda que o número de respostas obtidas não tenha atingido nem a metade dos que foram enviados, foi possível perceber que de uma forma geral o inquérito tinha funcionado relativamente bem o que não careceu de grandes alterações, apenas algumas melhorias em três questões que, à partida, demonstraram alguma confusão na interpretação das mesmas.

⁵ Cf. Apêndice 1 – Pré-teste

⁶ Cf. Apêndice 1 – Ofício pré-teste

Após as pequenas reformulações, procedemos à administração final do inquérito⁷ e, tal como na primeira aplicação (pré-teste), foi enviado pelo correio para os destinatários, anexado novamente com o ofício⁸ devidamente reajustado. O inquérito foi aplicado a 750 adultos, um número que à primeira vista parece bastante elevado, mas tendo em conta o número de respostas obtidas no pré-teste em função do número que tinha sido administrado, 750 não foi de todo um número exagerado uma vez que a tendência de resposta perante esta técnica de aplicação é sempre bastante inferior ao número administrado. No entanto, tendo consciência das várias limitações que a opção via correspondência acarreta, de certa forma, ficámos satisfeitas com o número de respostas obtidas (122) revelando-se um número razoável para eduzir algumas ilações.

Porém, convém referir que o facto de o inquérito não ter sofrido grandes alterações após a aplicação do pré-teste, consideramos que não havia nenhum inconveniente se utilizássemos os dados obtidos no mesmo, uma vez que as alterações não iriam influenciar os resultados finais mas, pelo contrário, poderiam ser uma mais-valia enriquecendo os dados e tornando a amostra mais representativa. Assim, o número de inquiridos atingiu a totalidade de 148.

Importa ainda reforçar o que foi dito na caracterização do público-alvo, ou seja, que outro dos critérios que pesou na escolha do público-alvo para administração do inquérito foi o interesse por seleccionar apenas adultos que no momento em que foram certificados se encontravam profissionalmente activos (embora no âmbito deste leque eles tenham sido seleccionados de forma aleatória) para permitir interpretações do impacto da certificação de nível escolar relativamente à esfera profissional, bem como confronta-las com as observações das entidades/organizações empregadoras recolhidas nas entrevistas.

Em síntese, ainda que de uma forma geral o inquérito por questionário tenha funcionado, as respostas a algumas questões, sobretudo as abertas, ficaram aquém das nossas expectativas seja pela insignificância da informação/resposta ou pela ausência da mesma, talvez pela falta de à-vontade e destreza escrita que mesmo após a certificação ainda perdura. Apesar de algumas reformulações após a aplicação do pré-teste, mesmo assim, determinadas dificuldades de interpretação/compreensão de algumas perguntas persistiram, influenciando de certa forma a veracidade de alguns dados.

⁷ Cf. Apêndice 2 – Inquérito

⁸ Cf. Apêndice 2 – Ofício inquérito

Ainda para a recolha de dados necessários para a nossa intervenção/investigação, desta vez não com a mesma dimensão e finalidade que o inquérito que acabamos de enunciar, também foi elaborado um pequeno questionário⁹ (inquérito), se assim for mais conveniente ser considerado, uma vez que integrou um número de perguntas bastante reduzido comparativamente com o inquérito realizado aos adultos certificados. Este pequeno inquérito teve como público para a sua aplicação entidades/organizações empregadoras, entidades/organizações estas que foram posteriormente submetidas a entrevistas para levar a cabo o nosso objectivo específico B.3., bem como para complementar outras vertentes do nosso estudo.

Este breve questionário contemplou apenas questões fechadas uma vez que a sua finalidade se prendeu, única e exclusivamente, com a recolha de dados meramente informativos no sentido de reforçar as entrevistas. Foi apenas de lamentar o facto de só termos obtido 4 dos 6 questionários que foram aplicados porque no momento de os recolher não os tinham preenchido nem posteriormente enviado via e-mail, como combinado. Tendo em conta o objectivo da sua aplicação, o ponto que se segue clarifica-o, mediante o enquadramento em que foi aplicado – a entrevista semi-estruturada.

4.3. Entrevista semi-estruturada

No que concerne à intervenção/investigação de índole qualitativa, a entrevista distingue-se das restantes técnicas de recolha de informação pelo facto de permitir abordar de forma aprofundada uma actividade humana e aferir as percepções dos actores através de uma técnica que usa a relação verbal directa, ou seja, através da comunicação e da interacção humana, numa procura de significados, tendo como objectivos principais a sua descrição, interpretação e a sua compreensão (Quivy & Campenhoudt, 1992). Para o efeito podem utilizar-se de duas formas distintas. Como nos referem Bogdan & Biklen (1994: 134), as entrevistas “Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas”.

No caso da intervenção/investigação que desenvolvemos, a entrevista foi utilizada em conjunto com outras técnicas, para que pudéssemos obter o máximo de informação e ao mesmo tempo uma maior riqueza da mesma. Esta técnica, para além de se ter revelado útil e complementar, tornou-se indispensável na nossa intervenção/investigação.

⁹ Cf. Apêndice 3 – Questionário entidades

Erasmie & Lima (1989: 85) referem que a entrevista é “[...] uma conversa cuidadosamente planeada que visa obter informações sobre crenças, opiniões, atitudes, comportamentos, conhecimentos, etc. do entrevistado relativamente a certas questões ou matérias”. Ora, foi precisamente o que se pretendia com as entrevistas que efectuámos às entidades/organizações empregadoras, ou seja, conhecer quais as opiniões, convicções e conhecimentos por parte das mesmas relativamente aos processos de RVCC e, mais concretamente, ao facto de alguns dos seus colaboradores/funcionários possuírem um certificado de nível escolar obtido por esta via percebendo qual o impacto que causou ou não no seio profissional.

Segundo Bogdan & Biklen (1994: 134), “A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Assim sendo, o investigador deverá ser persuasivo e convincente de forma a conseguir que o sujeito aceite ser entrevistado, colocando o entrevistado confortável com o tema e com os objectivos da investigação, pois este poderá sentir-se tentado a não aceitar a entrevista dado não constituir, *a priori*, nenhum benefício para o mesmo, não esquecendo que “[...] as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista [...]” (Bogdan & Biklen, 1994: 136). O entrevistador terá também de possuir a capacidade de saber ouvir e alguma destreza para interpretar as reacções do entrevistado, no sentido de o conduzir ao objectivo pretendido de uma forma subtil, assumindo uma postura de neutralidade e de não julgamento de forma a evitar a inibição do entrevistado, ou seja, como explicam os mesmos autores (1994: 137) “Ao pedir a alguém que partilhe parte de si próprio consigo, é importante que não o avalie, para o não fazer sentir-se de alguma forma diminuído”.

Esta técnica de recolha de dados obedece a três tipos distintos: a entrevista estruturada (directiva, formal e orientada); a semi-estruturada (semi-directiva e semi-dirigida) e finalmente a não estruturada (aberta, não directiva, informal e orientada para a informação) (Quivy & Campenhoudt, 1992). Assim, perante estas três possíveis formas que as entrevistas podem assumir, a que nos pareceu mais adequada à nossa intervenção/investigação foi a entrevista semi-estruturada, pois embora tenha sido constituída por um guião definido *a priori*, o entrevistado teve oportunidade de acrescentar conteúdos e/ou observações que, não estando

directamente ligados às questões, ajudaram a compreender a realidade que se desejava conhecer.

Veja-se que a “[...] entrevista semi-estruturada nem é inteiramente livre nem aberta – comunicação, entrevistador e entrevistado, com carácter informal - , nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas a priori” (Pardal & Correia, 1995: 65). Na mesma linha de pensamento, De Ketele & Rogiers (1999: 193) vêm reforçar o contributo que as entrevistas semi-estruturadas encerram enquanto meio de recolha de dados, apresentando duas grandes vantagens:

“[...] as informações que se pretende recolher reflectem melhor as representações do que numa entrevista dirigida, dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir” e “as informações que se deseja recolher são num tempo muito mais curto do que numa entrevista livre, que nunca oferece a garantia de que vão ser fornecidas informações pertinentes”.

No âmbito da nossa intervenção/investigação, ao contrário do inquérito por questionário, a entrevista permitiu-nos um contacto directo com a fonte de informação propriamente dita (entrevistado) estabelecendo uma verdadeira troca de ideias/percepções uma vez que o formato de entrevista que empregamos na nossa pesquisa, a semi-estruturada, é também semi-directiva, tal como já foi referido anteriormente, “[...] no sentido em que não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 194).

Neste sentido, as entrevistas que efectuámos foram sustentadas por um guião pré-definido, mas não rígido, para facilitar a recolha da informação e garantir, de certa forma, que o entrevistado não se desviasse da meta que desejávamos alcançar, ou seja, como referem De Ketele & Rogiers (1999), como forma de garantir a essência e pertinência das informações proferidas.

Para a selecção das potenciais entidades/organizações empregadoras, a serem submetidas à nossa entrevista, pesou o sector profissional desenvolvido pelas mesmas, de preferência com características distintas umas das outras mas, principalmente, que fossem entidades/organizações que tivessem ao seu serviço colaboradores/funcionários certificados a nível escolar por meio do processo de RVCC, no sentido de aferir qual a influência que o aumento das habilitações dos colaboradores/funcionários, por esta via, teve quer para o adulto enquanto profissional, quer para a própria entidade/organização.

Como forma de complementar os dados recolhidos na entrevista e com o objectivo de não a tornar maçuda, achamos por bem elaborar um pequeno questionário, como anteriormente já dissemos, com aquelas questões mais técnicas, também elas importantes para o enquadramento da entrevista. Assim, uma vez que as questões exigiam respostas exactas (números) pensamos que o tempo dispensado no momento da entrevista não seria o suficiente por necessitarem de alguma pesquisa por parte da entidade/organização para reunir tais dados.

Pela simultaneidade de todos estes aspectos pensamos, como se costuma dizer, 'matar dois coelhos com uma cajadada só', ou seja, no primeiro contacto que estabelecemos com as presumíveis entidades/organizações via fax, tal como no inquérito, enviámos um ofício¹⁰, também ele devidamente assinado e carimbado, no qual nos apresentávamos; esclarecíamos o que pretendíamos com tal solicitação e explicávamos os procedimentos que seriam tomados a partir do momento da recepção do fax e, juntamente, anexámos o questionário para que, no caso de aceitarem colaborar, o pudessem preencher previamente à entrevista com a finalidade de ser recolhido aquando do contacto pessoal para a execução da mesma. Seguidamente, passados quinze dias após o envio do fax, procedemos a um segundo contacto com as entidades/organizações, este agora via telefónica. Das 13 que tínhamos contactado por fax, apenas 8 aceitaram colaborar.

A entrevista, tal como o inquérito por questionário, foi previamente testada para verificarmos o seu efeito face aos objectivos a serem alcançados com a mesma. Deste modo, optámos por efectuar entrevistas às duas primeiras entidades/organizações que se disponibilizaram para cooperar de entre as 8 que responderam afirmativamente. Por coincidência, das 8 entrevistas que realizámos, estas duas primeiras entidades/organizações foram as únicas que não permitiram o registo áudio das mesmas. Contudo, no seu decorrer, a primeira percepção com que ficámos quanto à sua eficácia foi positiva uma vez que ambos os entrevistados foram bastante acessíveis e completos nas respostas que davam que nos levaram a concluir que não havia necessidade de reformulações.

Relativamente ao questionário, preenchido à partida e recolhido aquando do contacto pessoal, este também não apresentou obstáculos quanto à sua exequibilidade já que se revelou de simples compreensão por parte dos inquiridos e permitiu, até, o esclarecimento de alguma dúvida pontual no momento da entrevista.

¹⁰ Cf. Apêndice 3 – Ofício entidades

Neste seguimento, logo que se confirmaram os restantes contactos procedemos às respectivas entrevistas. Antes de iniciarmos qualquer entrevista preocupamo-nos em reforçar o que estava expresso no ofício que enviámos, ou seja, os objectivos e a importância da mesma para a nossa intervenção/investigação no sentido de criar um clima de proximidade e à-vontade. Neste processo, deixámos bem claro que o fim dos resultados era meramente académico e que não iam ser alvo de qualquer tipo de divulgação, solicitando autorização para a gravação de áudio como suporte para o registo dos dados. Foi também nossa preocupação deixar que o discurso dos entrevistados fluísse livremente apenas sujeitos à nossa intervenção quando percebíamos que o discurso se começava a desviar dos propósitos.

As entrevistas realizadas a três entidades/organizações que se disponibilizaram para colaborar foram conduzidas pelo mesmo guião¹¹ usado nas duas primeiras entrevistas (testadas) visto que este não sofreu alterações. Este guião foi composto por três campos: o primeiro refere-se ao papel da entidade/organização relativamente à frequência do processo de RVCC por parte dos seus colaboradores/funcionários; o segundo debruça-se sobre o impacto, mudanças ou não mudanças percebidas pelo aumento da escolaridade dos funcionários através do certificado de nível escolar obtido pelo processo de RVCC quer nos colaboradores/funcionários, quer na entidade/organização e o último é relativo à opinião que as entidades/organizações possuem sobre os processos de RVCC.

Posteriormente, apesar de o guião inicial ter sido testado e no momento não ter sido feita qualquer alteração, tendo em conta os resultados obtidos nas 3 primeiras entrevistas realizadas entendemos que seria pertinente formular mais algumas perguntas e reformular outras com o objectivo de aprofundar certos aspectos. Deste modo, no guião¹² das restantes entrevistas que efectuamos (três), embora tenham sido mantidos os mesmos campos do guião anterior, houve perguntas do segundo campo que foram reformuladas e no último foram formuladas mais 5 questões.

Apesar de ter existido um fio condutor (pré-estabelecido) em todas as entrevistas que realizámos é perfeitamente notório, nas transcrições¹³ das mesmas, que nenhuma se desenrolou de forma rígida, como os autores anteriormente citados sugerem que seja, uma vez que em cada uma delas surgem perguntas que não constam no respectivo guião porque foram emergindo naturalmente na sequência do diálogo.

¹¹ Cf. Apêndice 4 – 1º Guião das entrevistas

¹² Cf. Apêndice 4 – 2º Guião das entrevistas

¹³ Cf. Apêndice 5 – Transcrições das entrevistas

No final, procedemos às transcrições integrais que efectuámos das 6 entrevistas, sendo os dados nelas contidas, assim como os dados dos questionários, submetidos a uma análise de conteúdo.

4.4. Conversas informais

As conversas informais são mais uma das possíveis técnicas de recolha de dados e, ao contrário do que o próprio nome possa deixar transparecer, elas podem ocorrer não só em contextos informais mas, também, em contextos não-formais e formais. Neste sentido, esta técnica é considerada uma grande fonte de informação pois, através dela, podemos recolher informações muito ricas, dado o clima de descontração em que habitualmente ocorrem.

No caso da nossa intervenção/investigação, esta técnica aplicou-se graças ao relacionamento que estabelecemos com o vasto leque de adultos no decorrer das diversas actividades que desenvolvemos no estágio, por exemplo, nas sessões/reuniões de esclarecimento com potenciais candidatos ao processo de RVCC; no desenvolvimento das actividades de ADE; durante a colaboração que prestamos com a profissional de RVCC em dois grupos de adultos que desenvolviam o processo de RVCC; entre outras.

A cooperação que estabelecemos com alguns colaboradores da entidade e até mesmo a mera convivência com os restantes no dia-a-dia do estágio permitiram aplicar esta técnica, muitas vezes até de forma intencional, pois todo o ambiente que nos envolvia era propício para o desencadeamento das 'ditas' conversas informais, quer pelo surgimento de alguma dúvida aquando da execução de alguma tarefa, quer pela simples curiosidade/interesse da nossa parte por determinados assuntos, das quais obtínhamos sempre informações úteis para a nossa intervenção/investigação.

A participação em vários encontros e seminários revelaram-se, também, cenários favoráveis à execução desta técnica, uma vez que se concentravam sempre muitos colaboradores de outros CNO's permitindo trocas de informações e experiências muito ricas.

Importa também referir que não foram, de todo, descurados os testemunhos/opiniões (informais) provenientes por parte dos adultos no inquérito por questionário e pelas entidades/organizações empregadoras no momento em que se efectuaram as entrevistas.

Deste modo, podemos afirmar que todas as informações/dados que fomos recolhendo de forma informal nos diferentes contextos nos quais estivemos envolvidas, como participantes, ou simplesmente presentes, como observadoras, contribuíram para uma contextualização mais

sólida do nosso campo de estudo; para uma construção mais enquadrada dos instrumentos de recolha de dados; como também para uma interpretação mais abrangente dos mesmos.

5. Técnicas de Análise de Dados

Os dados recolhidos através dos vários instrumentos que utilizámos/aplicámos na nossa intervenção/investigação foram submetidos a um tratamento de índole qualitativo como também quantitativo.

5.1. Análise de conteúdo

Saber ler nas entrelinhas, ou seja, decodificar o que se encontra para lá do que está escrito nas linhas dos textos foi algo que aprendemos ao longo da Licenciatura através, precisamente, da técnica de análise de conteúdo que pode incidir sobre vários tipos de mensagens, nomeadamente: “[...] obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, actas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco directivas” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 224).

Esta técnica, embora seja considerada um procedimento essencial na intervenção/investigação qualitativa, para que seja colocada em prática abrangendo todas as suas dimensões de análise exige que se passe por várias etapas como: enumeração, codificação, categorização, inferência envolvendo processos de triangulação, contrastação, relação, comparação, entre outros, de forma a que seja possível estabelecer categorias de análise, tipificação de respostas padrão, entre outras hipóteses que possam favorecer a veracidade, legitimidade e a objectividade da intervenção/investigação (Bardin, 1977).

Segundo Pardal & Correia (1995: 72) “A análise de conteúdo consiste genericamente numa técnica de investigação através da qual se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação”, ou seja, como reforça Bardin (1977:34), por exemplo os dados obtidos nos inquéritos e entrevistas da nossa intervenção/investigação, exigem “procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”, porém salienta que esta técnica não deve ser utilizada apenas para produzir meras descrições do conteúdo das mensagens mas também para procurar interpretações explícitas ou implícitas (subjectivas) do objecto em estudo. Neste sentido, Quivy & Campenhoudt (1992: 192) dizem-nos, por exemplo, que se os dados recolhidos pelo inquérito por questionário não forem sujeitos aos procedimentos da análise de conteúdo as informações neles contidos não revelam a sua

essência por si só, ou seja, só poderão ser totalmente interpretadas se forem sujeitas a “[...] um tratamento quantitativo que permita comparar as respostas globais de diferentes categorias sociais e analisar as correlações entre as variáveis”.

Deste modo, a análise de conteúdo na nossa intervenção/investigação foi utilizada na análise e interpretação dos dados obtidos através das técnicas acima mencionadas, dado que, segundo os autores mencionados, se apresenta como uma técnica de tratamento da informação adequada não só à metodologia qualitativa mas também à quantitativa. Como tal, foi nossa preocupação tentar não cair no erro de fazer uma mera descrição dos dados mas, sim, algo que se revelasse muito mais proveitoso e pertinente e que consistiu em fazer uma interpretação dos mesmos. No caso das entrevistas efectuadas às entidades/organizações empregadoras, isto exigiu da nossa parte uma atenção redobrada a pormenores que pudessem advir, no discurso dos entrevistados, pois “A escolha dos termos utilizados pelo locutor, a sua frequência e o seu modo de disposição, a construção do «discurso» e o seu desenvolvimento são fontes de informação a partir das quais o investigador tenta construir um conhecimento” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 224). Ainda quanto às entrevistas, um outro factor que é preciso ter em atenção no procedimento da análise do conteúdo é o enviesamento das informações, ou seja, o indivíduo entrevistado pode assumir uma postura, um comportamento e um discurso desfasado da realidade do seu quotidiano por constrangimento e/ou receio de se comprometer a si próprio caso não se sinta à vontade e seguro com a entrevista, o assunto da mesma, etc. No que respeita ao uso da análise de conteúdo no tratamento dos dados dos inquiridos, esta esteve presente, por um lado, na análise da informação contida nas perguntas abertas, com o intuito de a interpretar e, por outro, nas perguntas fechadas, no sentido de a descrever.

Embora a análise de conteúdo para que seja executada da forma mais rigorosa possível exija a prática de uma serie de procedimentos como foram apresentados pelos autores, no nosso trabalho não se tornou viável, por várias razões, efectuar todos esses procedimentos optando, assim, por se fazer uma análise de conteúdo, essencialmente, de tipo categorial.

Neste sentido, a análise categorial do conteúdo da informação está organizada com base em dois pontos de referência. O primeiro é referente aos adultos certificados (inquiridos) e integra diversas categorias e sub-categorias de análise: categoria 1 – Motivo(s) que levou/levaram os inquiridos a frequentar o processo de RVCC; categoria 2 – Grau de exigência do processo de RVCC; categoria 3 – Desenvolvimento do processo de RVCC; categoria 4 – Impacto(s) do processo de RVCC; subcategoria 4.1 – Grau de impacto do processo de RVCC nas

várias esferas da vida; subcategoria 4.2 – Impacto na vida pessoal e social; subcategoria 4.3 – Impacto na vida académica; subcategoria 4.4 – Impacto na vida profissional e categoria 5 – Balanço global sobre o processo de RVCC.

O segundo ponto destina-se às entidades/organizações empregadoras (entrevistadas) e também ele contempla várias categorias de análise: categoria 1 – Papel da entidade/organização na frequência do processo de RVCC por parte dos colaboradores/funcionários, categoria 2 – Noção do impacto que a certificação de nível escolar provocou (colaborador/funcionário – entidade/organização) e a categoria 3 – Opinião sobre os processos de RVCC.

5.2. Análise estatística

Relativamente ao tratamento e a análise dos dados dos inquiridos, para além de nos apoiarmos na análise do conteúdo, recorreremos ao programa estatístico *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) para tratar grande parte da informação. Inicialmente foram introduzidos os dados em bruto e, posteriormente, efectuámos a descrição dos mesmos, através de gráficos e tabelas que consideramos pertinentes para ilustrar a informação, apelando a análises de estatística descritiva e confrontando-as, sempre que fosse possível e conveniente, com informação resultante das outras técnicas aplicadas. Com isto tivemos a pretensão de identificar as relações entre a certificação de nível escolar obtida e a esfera pessoal, social e profissional, confirmando assim, ou não, a hipótese formulada.

6. Procedimentos e Reflexão acerca do Desenvolvimento do Processo da Intervenção/Investigação

Todo e qualquer trabalho que pretenda ser bem sucedido é sinónimo de esforço/empenho, dedicação, suscitando em quem o executa a vontade de chegar mais longe e, principalmente, o desejo de chegar a bom porto mediante as escolhas que adoptou e as atitudes que assumiu perante as adversidades que vão surgindo ao longo do percurso. Deste modo, o trabalho de pesquisa não foge à regra e a nossa intervenção/investigação não foi excepção, ou seja, exigiu de nós uma total entrega, determinação, dinamismo e uma capacidade de dar a volta por cima quando as coisas não corriam como nós planeávamos.

Antes de qualquer desenvolvimento foi imprescindível definir com alguma clareza o objecto de estudo que pretendíamos explorar na nossa intervenção/investigação tendo em conta

não só os nossos interesses, mas também algo que fosse entendido como relevante quer para a instituição de estágio, quer para nós enquanto alunas e futuramente profissionais, em consonância com o mestrado no âmbito da área de especialização do mesmo. Não podemos dizer que foi de todo uma tarefa fácil uma vez que a escolha do tema/problemática da intervenção/investigação tinha que ser sensível a todos estes pressupostos com o intuito de seguir um fio condutor, capaz de evitar retrocessos no processo, apelando, assim, a uma troca de ideias concertadas entre investigadora, coordenador de mestrado, orientadora científica e acompanhante de estágio mas que, no final de contas, pensamos que terá sido uma óptima opção pela qual enveredamos.

Neste seguimento, o próximo passo foi dedicado à revisão bibliográfica existente em torno da temática definida no sentido de nos proporcionar um enquadramento mais consistente da mesma permitindo alargar o nosso conhecimento acerca do que é tratado a seu respeito para que, conseqüentemente, pudéssemos tomar as decisões mais acertadas rumo aos nossos objectivos. Aquando de algumas leituras exploratórias sobre a problemática que resolvemos estudar, ainda que esta se tenha revelado fundamental no campo da formação/educação em geral, no nosso caso em particular quanto aos processos de RVCC, o que é certo é que, na prática, ainda pouco tem evoluído nesse sentido, o que, de certa forma, nos dificultou o acesso à informação pela sua escassez. No entanto, encaramos o que inicialmente se apresentou como uma dificuldade num desafio, tornando-o ainda mais aliciante como se foi verificando ao longo do percurso e do qual não nos arrependemos.

Seguidamente, e após ter sido definida a hipótese de trabalho e os objectivos de forma mais concreta procedemos à construção dos instrumentos de recolha de dados (inquérito por questionário, guião da entrevista e o questionário que se fez acompanhar nas entrevistas) tendo sido, todos eles, submetidos a um processo de pré-aplicação com o objectivo de testar a eficácia dos mesmos até chegar o momento da sua aplicação propriamente dita. Nesta fase do processo, podemos dizer que de uma forma geral tudo se foi desenvolvendo naturalmente mesmo com algumas limitações inerentes a estas tarefas.

Por exemplo, no caso do inquérito por questionário foi preciso gerir a questão da fraca aderência por parte dos indivíduos neste tipo de colaboração como foi notório pelo número de respostas obtidas no pré-teste face ao número de enviados, o que nos obrigou na sua fase final de administração a enviar um número bastante mais alargado de inquéritos para que o número de respostas e, conseqüentemente, os dados pudessem ser ricos e abrangentes; o tempo de

demora da resposta que acaba, quase sempre, por exceder o prazo estabelecido; as dúvidas que se instalam no momento da sua elaboração ou reformulação: será que isto é pertinente? Será que é suficiente? Será que está perceptível? Penso que deveríamos ter colocado aquilo e não isto? Entre outras...

No caso das entrevistas os obstáculos foram semelhantes, ou seja, a persistência que é preciso assumir para convencer os potenciais entrevistados a colaborarem; igualmente as questões relacionadas com a construção do próprio instrumento; a submissão à disponibilidade dos destinatários que se acaba por prolongar no tempo, etc. Mesmo assim, ficamos satisfeitas com todo o esforço e tempo dispensado.

Por último, procedemos ao tratamento e análise dos dados obtidos através dos vários instrumentos aplicados, bem como à apresentação e discussão dos mesmos. Nesta etapa, tal como nos momentos anteriores, também surgiram dúvidas que tivemos que ir superando. Por exemplo, no caso dos dados dos inquéritos estas prenderam, essencialmente, com os cruzamentos dos dados: Que dados cruzar? Como fazê-lo? Que conclusões retirar desses cruzamentos? No caso das entrevistas, surgiram questões mais ligadas à interpretação da informação quando cruzada com os dados dos inquéritos para que os resultados fossem o mais completos e esclarecedores possíveis.

Em suma, importa referir que todas as limitações foram superadas devido à nossa determinação e empenho, mas também graças às orientações que recebemos por parte da nossa orientadora de mestrado, bem como pelo apoio por parte da acompanhante de estágio.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

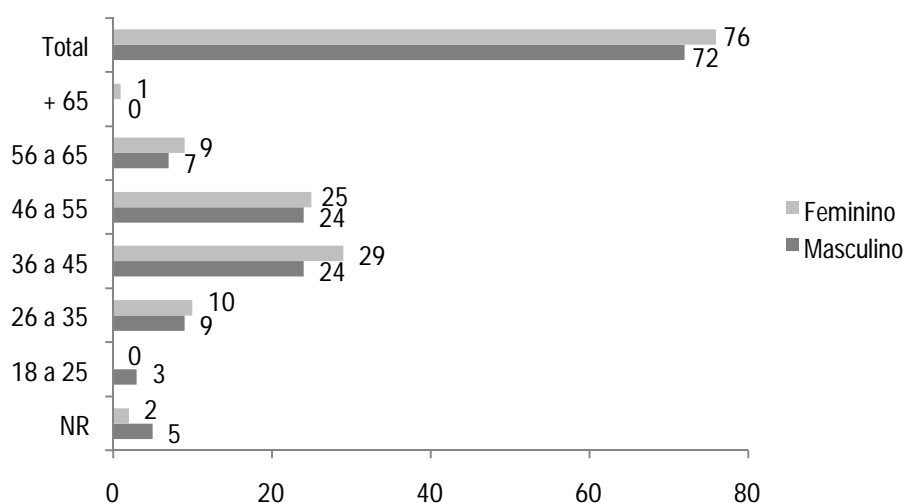
Neste último capítulo apresentamos a descrição dos dados obtidos através dos vários instrumentos aplicados, já referidos no capítulo anterior. Fazemos, também, a análise/discussão dos resultados de acordo com os objectivos delineados e as considerações teóricas e metodológicas que tivemos em consideração neste trabalho. Para o efeito, temos por base análises estatísticas, mediante as técnicas de investigação de cariz quantitativo (utilização da ferramenta SPSS) bem como a análise de conteúdo permitida, essencialmente, pelas técnicas de cariz qualitativo mas não só.

Começamos por analisar a amostra da nossa intervenção/investigação e, de seguida, passamos à análise categorial do conteúdo da informação. Deste modo, para uma melhor compreensão das análises efectuadas entendemos por bem ilustrar os dados através de gráficos, tabelas e citações que consideramos pertinentes.

1. Análise da amostra – Caracterização dos inquiridos certificados

1.1. Sexo vs Idade

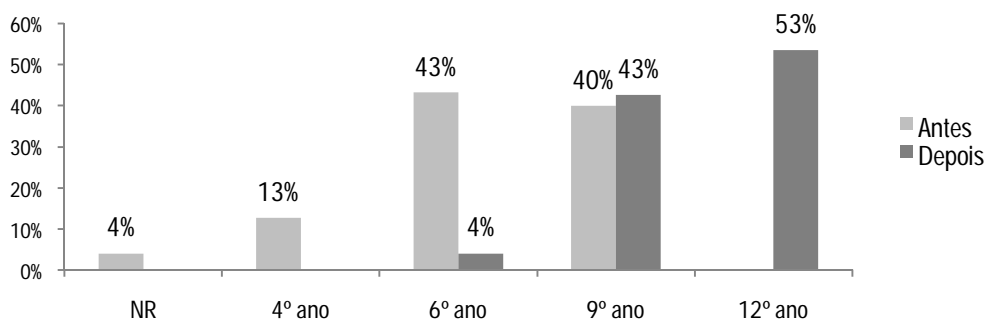
Do universo de 148 inquiridos, certificados através do processo de RVCC, que responderam ao respectivo inquérito, o Gráfico 1 mostra uma distribuição por género relativamente equitativa com uma diferença apenas de 4 inquiridos entre o sexo feminino (76) e o sexo masculino (72). Quanto ao género, na sua distribuição pelas várias fchas etárias, o mesmo gráfico também revela uma distribuição equilibrada. A partir dos 26 anos, o intervalo etário onde se encontra o maior número de inquiridos do sexo feminino é entre os 36 e os 45 anos (29) e, embora este também seja considerado um dos intervalos privilegiado pelo sexo masculino (24), o intervalo seguinte (dos 46 aos 55 anos) apresenta de igual modo o mesmo número de inquiridos (24).

Gráfico 1 - Idade dos inquiridos por género

Fonte: Apêndice 6 – SPSS

1.2. Habilitações literárias antes e depois de frequentar o processo de RVCC

Tendo em conta o que é possível observar (Gráfico 2) referente às habilitações literárias que os inquiridos possuíam antes de frequentar o processo de RVCC, verifica-se que a maioria dos inquiridos está distribuída entre o 6º ano (43%) e 9º ano (40%). Após a conclusão do processo de RVCC, observa-se que mais de metade do universo de inquiridos (53%) elevou as suas habilitações para 12º ano, embora a percentagem de inquiridos que aumentou as suas habilitações para 9º ano seja também ela bastante significativa (43%).

Gráfico 2 - Habilitações literárias antes e depois do processo RVCC

Fonte: Apêndice 6 – SPSS

De acordo com os dados (Gráfico 2), é necessário esclarecer que o facto de não existirem inquiridos com habilitações de 12º ano antes de frequentarem o processo de RVCC se prende com um dos requisitos pelos quais o processo se rege, ou seja, o 12º ano é o grau limite

da certificação de nível escolar que é possível obter, sendo apenas possível frequentar o processo de RVCC, já possuindo o 12º ano, no caso de certificado profissional, o que não foi alvo de atenção no nosso estudo. Por sua vez, o facto de não se registarem inquiridos que tenham aumentado as suas habilitações literárias para o 4º ano significa que no universo de 148 inquiridos ninguém iniciou o processo de RVCC com escolaridade inferior ao 4º ano.

O facto de se verificar que apenas 13% dos inquiridos, antes de iniciar do processo, possuía o 4º ano de escolaridade pode desencadear duas interpretações distintas. Por um lado, o facto de ser uma percentagem bastante reduzida (comparativamente com os outros níveis) revela-se um aspecto que se poderá considerar positivo, uma vez que, tendo em conta a amostra, significa que o número de inquiridos que contêm escolaridades tão baixas é reduzido, por outro lado, poderá ser interpretado como negativo na medida em que se poderá reflectir numa fraca/reduzida predisposição/procura para o aumento das habilitações (investimento académico) por parte de indivíduos com escolaridades tão baixas.

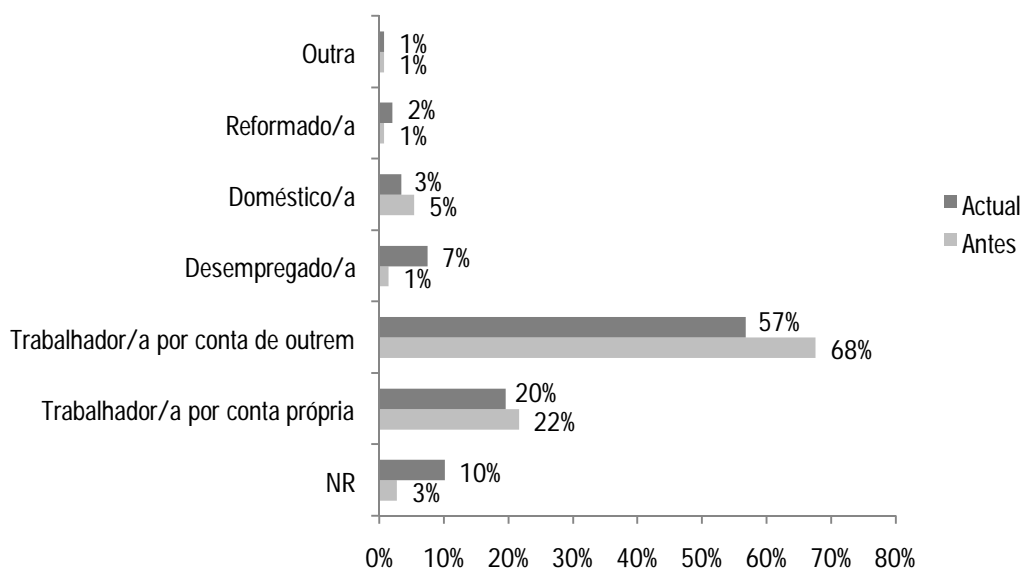
Parece-nos, ainda, pertinente salientar que o facto de o 6º ano ser o nível de escolaridade com maior percentagem (43%), relativamente às habilitações que os inquiridos possuíam antes do processo de RVCC, reflecte que a maioria não possuía a escolaridade mínima obrigatória actual no momento em que decidiu prosseguir os estudos através deste processo, dados estes que espelham o caso abordado no enquadramento teórico, no que diz respeito aos dos baixos níveis de escolaridade do nosso país.

Mediante conversas informais e o contacto que estabelecemos durante a efectivação de várias actividades durante o período de estágio, foi possível perceber que o público-alvo do nosso estudo, na sua grande maioria, é constituído por adultos que se viram forçados a abandonar a escola precocemente por motivos financeiros. Também constituiu motivo de abandono o facto de não se identificarem com o modelo escolar da altura, influenciados, quiçá, pelos contextos e origens familiares caracterizados por um elevado défice de herança cultural. Veja-se que, na sua maioria, descendem de famílias ligadas à agricultura, característica bastante vincada da população norte do nosso país, em que o grande interesse dos pais era que os filhos participassem nas actividades do campo. A agricultura era dos poucos, senão o único meio de subsistência de muitas famílias, tendo sido por isso desvalorizando o investimento na educação/formação dos filhos.

1.3. Situação profissional antes do processo de RVCC e actual (2011)

Analisando o Gráfico 3, é facilmente identificável que a situação profissional *trabalhador/a por conta de outrem* é predominante, quer antes do processo de RVCC (68%), quer no momento actual (momento do preenchimento do inquérito) (57%).

Gráfico 3 - Situação Profissional antes do processo de RVCC e actual



Fonte: Apêndice 6 – SPSS

Querendo, ainda, ir mais além nesta análise, no que se refere à situação profissional *trabalhador/a por conta de outrem* não podemos deixar de assinalar que a situação profissional dos inquiridos antes de frequentarem o processo de RVCC apresenta uma percentagem superior (68%) comparativamente ao momento actual (57%). O que podemos deduzir desta análise é que, apesar desta situação profissional ter prevalecido em ambos os momentos evocados, o caso da percentagem ter reduzido no momento actual poderá ser o reflexo de mudanças (positivas – por exemplo, ter aberto o próprio negócio e passar a ser trabalhador por conta própria ou negativas – por exemplo, na pior das hipóteses, ter ficado desempregado) proporcionadas pelo aumento do nível escolar. Só avançando na análise dos dados é que se poderá perceber se é viável estabelecer esta relação.

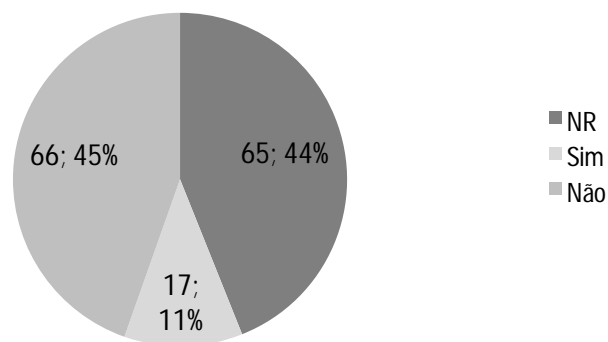
Quanto à situação profissional *trabalhador/a por conta própria*, que seguidamente se destaca, o gráfico mostra que as percentagens são muito equilibradas entre os dois momentos (antes do processo de RVCC com 22% e actual com 20%). Já a situação *desempregado/a*, apesar de não se apresentar com tanto domínio, é uma das situações profissionais que sofreu alterações mais notórias de percentagem entre o momento antes do processo de RVCC

(com 1%) e no momento actual (com 7%). Esta subida percentual entre um momento e outro, poderá reforçar a difícil situação do emprego que se faz sentir actualmente, o que leva a crer que, embora se tenha efectivado um aumento do grau de habilitações através do processo de RVCC, este facto poderá não ter sido determinante para combater o problema do crescente desemprego.

1.4 Contributo do RVCC para a alteração da situação profissional e/ou da profissão

Como nos é dado a observar (Gráfico 4), 66 dos inquiridos, cuja situação profissional e/ou profissão se alterou após a conclusão do processo de RVCC, alega que o facto de ter frequentado o processo de RVCC e, conseqüentemente, ter elevado o seu nível de escolaridade não contribuiu para essa alteração, tendo apenas 17 respondido afirmativamente, o que aponta para uma enorme disparidade em termos percentuais (NÃO 45% e SIM 11%). Relativamente aos restantes inquiridos (65) que não responderam (NR 44%) isto poderá significar que, para os mesmos, após a conclusão do processo de RVCC e até à data, não houve qualquer tipo de alteração.

Gráfico 4 - Contributo do RVCC para a alteração da situação profissional e/ou da profissão



Fonte: Apêndice 6 – SPSS

À primeira vista estes dados mostram-se bastante claros querendo parecer que não existe margem para dúvidas quanto ao seu conteúdo. Porém, tal não acontece se analisarmos algumas das justificações enunciadas pelos inquiridos contabilizados na 'fatia' mais reduzida (17 – 11%) e no que respeita às respostas afirmativas que alguns dão, como, por exemplo: "Para poder arranjar um emprego melhor" (inquirido nº 19), "Aprendi muita matemática e melhorei a minha linguagem" (inquirido nº 2), "Aprendi a trabalhar com o computador" (inquirido nº 23).

Destas respostas se pode deduzir que houve uma má interpretação do que foi pedido, ou mesmo pouca clareza na afirmação. O mesmo já não acontece com outras afirmações mais esclarecedoras como, por exemplo: "Subi de categoria" (inquiridos nº 36 e 39), "Após ter concluído o 9º ano fiquei com habilitações para ser encarregado da empresa" (inquirido nº 42), "Progredi na carreira e aumentei o vencimento" (inquirido nº 51). Estas citações e todas as que se seguem referentes aos mesmos poderão ser consultadas no Apêndice 7¹⁴.

No que se refere às profissões exercidas pelos inquiridos, antes do processo de RVCC e no momento actual (2011), a situação repete-se, isto é, não houve, para a maior parte dos inquiridos, mudanças a este nível¹⁵.

2. Análise da amostra – Caracterização das entidades/organizações empregadoras

As entidades/organizações empregadoras que foram alvo de investigação (submetidas a entrevista) estão localizadas no centro e arredores da cidade de Viana do Castelo. São entidades/organizações, quer de cariz público, quer privado, com actividades profissionais/laborais distintas entre elas a saber: entidade/organização A – transportes públicos, B – transformação de pedra, C – administração pública, D – força de segurança, E – bem-estar público e F – comércio retalhista, sendo a área de influência das mesmas, sobretudo, local e regional.

Como já referido no enquadramento metodológico, dos questionários que aplicamos como complemento das entrevistas, obtivemos apenas 4 de entre as 6 entidades/organizações entrevistadas. Com os dados dos 4 questionários podemos dizer que todas estas entidades/organizações desenvolvem formação (interna e/ou externa) aos colaboradores/funcionários, seja apenas para cumprir requisitos legais/formais, seja pela preocupação que possuem com os seus colaboradores/funcionários para benefício dos mesmos e da própria actividade.

Neste sentido, mediante o número de colaboradores/funcionários de cada entidade/organização quisemos saber quantos frequentaram o processo de RVCC e quais os níveis de certificação escolar que alcançaram após a conclusão do mesmo. Assim, como é possível observar na Tabela 1, o número de colaboradores/funcionários que frequentou o processo de RVCC (números destacados a **negrito** na Tabela 1), comparativamente com o

¹⁴ Cf. Apêndice 7 – Respostas abertas inquiridos

¹⁵ Cf. Apêndice 7 – Respostas abertas inquiridos

número de colaboradores/funcionários que constituem a entidade/organização, é bastante reduzido, sendo o nível de escolaridade atingido em maior número o 9º ano (números destacados a **negrito** na mesma).

Tabela 1 – N° de colaboradores que frequentou o processo de RVCC

Entidades/org. empregadoras	N° Colaboradores/funcionários	N° que frequentou o RVCC	Níveis de escolaridade atingidos após o RVCC	
			9º Ano	12º Ano
B	28	3	3	0
C	893	X	X	X
D	592	37	22	15
F	252	30	19	11

Fonte: Questionário às Entidades

Importa referir que o facto de não existirem números relativos à Entidade C não significa que alguns dos seus colaboradores/funcionários não tenham frequentado o processo de RVCC. Sabemos, através da entrevista efectuada, que existiu essa frequência, apenas não foram mencionados no questionário pelo motivo que é esclarecido na mesma:

“Aqueles que nós sabemos, os poucos que nós sabemos que terminaram a formação é porque até agora havia um mecanismo que era o mecanismo da reclassificação em que o trabalhador a partir do momento que tinha o 12º ano podia ser reclassificado para assistente técnico e era aí que nós dávamos por ela que eles tinham terminado essa fase do seu percurso académico [...]” (Entrevista C)¹⁶.

Mas, como a legislação que sustentava esse mecanismo deixou de estar em vigor no dia 1 de Janeiro de 2009 (referido na Entrevista C) a entidade/organização não tinha como saber se algum colaborador/funcionário aumentou as suas habilitações uma vez que não é exigido ao colaborador/funcionário a comunicação de tal informação à entidade/organização.

3. Análise categorial do conteúdo da informação – Adultos certificados (inquiridos)

Após a análise da amostra da nossa intervenção/investigação e respectiva caracterização, estamos em condições de proceder à análise do conteúdo da informação obtida nos inquéritos, por parte de adultos certificados, a nível escolar, pelo processo de RVCC. Esta

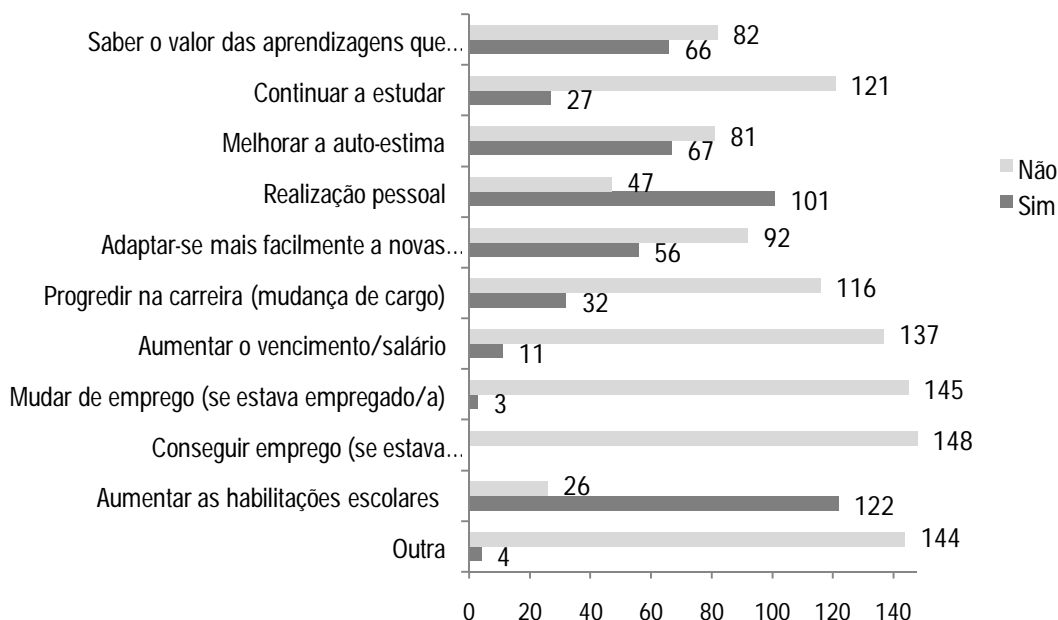
¹⁶ Cf. Apêndice 5 – Transcrições das entrevistas. De referir que todas as citações, retiradas de qualquer entrevista, poderão ser consultadas no Apêndice 5.

análise, para além de se basear em descrições necessárias à leitura dos dados, também se reveste de interpretações explícitas e implícitas dos mesmos. Para tal, definimos categorias e subcategorias de forma lógica e sequencial.

Categoria 1 – Motivo(s) que levou/levaram os inquiridos a frequentar o processo de RVCC

Relativamente ao(s) motivo(s) que levaram os inquiridos a frequentar o processo de RVCC, de acordo com a leitura que fazemos do Gráfico 5, percebe-se que *aumentar as habilitações escolares* (122 inquiridos), *realização pessoal* (101 inquiridos) e *melhorar a auto-estima* (67 inquiridos) são os motivos que mais se destacam. Mediante o mesmo leque de opções por nós sugeridas, verifica-se que *conseguir emprego (se estava desempregado/a ou à procura do 1º emprego)* (148 inquiridos), *mudar de emprego (se estava empregado/a)* (145 inquiridos) e *aumentar o vencimento/salário* (137 inquiridos) são as opções mais sinalizadas negativamente, o que denunciam não terem sido, de todo, estes o(s) motivo(s) que levaram, a maioria dos inquiridos, a frequentar o processo de RVCC.

Gráfico 5 - Motivo(s) da frequência do processo de RVCC



Fonte: Apêndice 6 – SPSS

Com base nesta análise o que podemos deduzir é que os principais motivos e aspirações que levaram os adultos a retomar os estudos através do processo de RVCC foram, essencialmente, motivos de cariz pessoal. De facto, já em conversas informais com adultos

durante o estágio, era notória a vontade de aumentar as habilitações escolares para realização pessoal e no sentido de melhorar a auto-estima, para que pudessem sentir orgulho nas mais variadas situações do dia-a-dia onde precisassem de demonstrar e até enunciar o seu grau de habilitações, quer no preenchimento de um documento vulgar ou mais formal, quer simplesmente numa conversa em que o assunto propicie mencionar o seu nível de escolaridade sem que se sinta vergonha.

Deste modo, com o avançar da análise dos dados é que poderemos aferir se o verdadeiro impacto do aumento das habilitações literárias, através do processo de RVCC, se centra na esfera pessoal/social, ou seja, se vai ao encontro das aspirações dos inquiridos ou se, por sua vez, é na esfera profissional que o impacto se regista como mais significativo.

Categoria 2 – Grau de exigência do processo de RVCC

Atendendo aos dados que constam na Tabela 2, quanto ao modo como os inquiridos avaliam o grau de exigência do processo de RVCC e respeitante aos vários aspectos mencionados na mesma, tendo em conta a escala apresentada, *moderado* é a opção que mais sobressai em todos eles (números destacados a **negrito** na Tabela 2), seguindo-se o *elevado* com números também eles significativos (números destacados a **negrito** na mesma) comparativamente com os restantes níveis da escala.

Podemos ainda verificar que o *muito baixo* e *baixo* são os níveis (da escala) que apresentam números mais reduzidos em todos os aspectos.

Tabela 2 - Avaliação do grau de exigência do processo RVCC

	Muito baixo	Baixo	Moderado	Elevado	Muito elevado	NR
Nível da construção do portefólio/dossier	1	2	76	66	2	1
Nível das sessões/encontros com a equipa	1	3	94	42	7	1
Nível da sessão de júri de certificação	0	4	80	51	12	1

Fonte: Apêndice 6 – SPSS

O que estes dados (Tabela 2) podem traduzir é que do ponto de vista dos inquiridos o processo de RVCC, apesar de se concretizar em moldes e com metodologias distintas do ensino regular, não é considerado demasiado fácil (atribuem um grau de exigência que varia entre *moderado* e *elevado*).

"Ouve-se muitas vozes declarando que o processo de RVCC é um processo de facilitismo e um prémio a quem não se esforçou em devido tempo. A todos eles respondo que o RVCC é um processo sério que permite valorizar, na grande maioria dos casos, as competências pessoais que o ensino tradicional nos dá mas é insuficiente para se comparar à "escola da vida"" (inquirido nº 52).

Isto confirma algumas afirmações que durante o estágio fomos ouvindo por parte dos adultos (conversas informais) em que diziam que, ao contrário do que muitas pessoas pensavam, o processo era complicado e que, até, se tinha revelado mais complicado do que eles próprios estavam à espera.

Quem partilha da mesma opinião é o entrevistado da Entidade D (que, no momento da entrevista, se encontrava a frequentar o processo de RVCC): "Os conteúdos programáticos são muito exigentes [...] Há muitas vozes que dizem o contrário, mas eu sinto que de facto tem sido exigente" (Entrevista D).

Categoria 3 – Desenvolvimento do processo de RVCC

Relativamente ao modo como os inquiridos avaliam o desenvolvimento do processo de RVCC, quanto aos vários aspectos mencionados na Tabela 3, tal como na Tabela 2, em termos de escala a tendência repete-se, ou seja, os parâmetros *adequado* e *muito adequado* são os que registam números mais elevados (números destacados a **negrito** na Tabela 3) comparativamente com os restantes parâmetros (da escala), embora o *adequado* apresente, ainda assim, números superiores. Mais uma vez, tal como na Tabela 2, a tendência repete-se, em termos de escala, sendo o *nada adequado* e o *pouco adequado* os parâmetros avaliativos com números consideravelmente baixos em todos os aspectos.

Tabela 3 - Avaliação do modo como foi desenvolvido o processo RVCC

	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Muito adequado	Totalmente adequado	NR
Apoio da equipa	0	3	64	55	25	1
Nº de sessões/encontros individuais realizadas	0	10	85	33	17	3
Desempenho do avaliador externo na sessão de júri de	0	3	54	61	27	3
Duração do processo de RVCC	2	14	81	30	19	2

Fonte: Apêndice 6 – SPSS

Neste seguimento, o que os dados (Tabela 3) retratam é que, na opinião dos inquiridos, apesar de os mesmos considerarem o grau de exigência do processo de RVCC

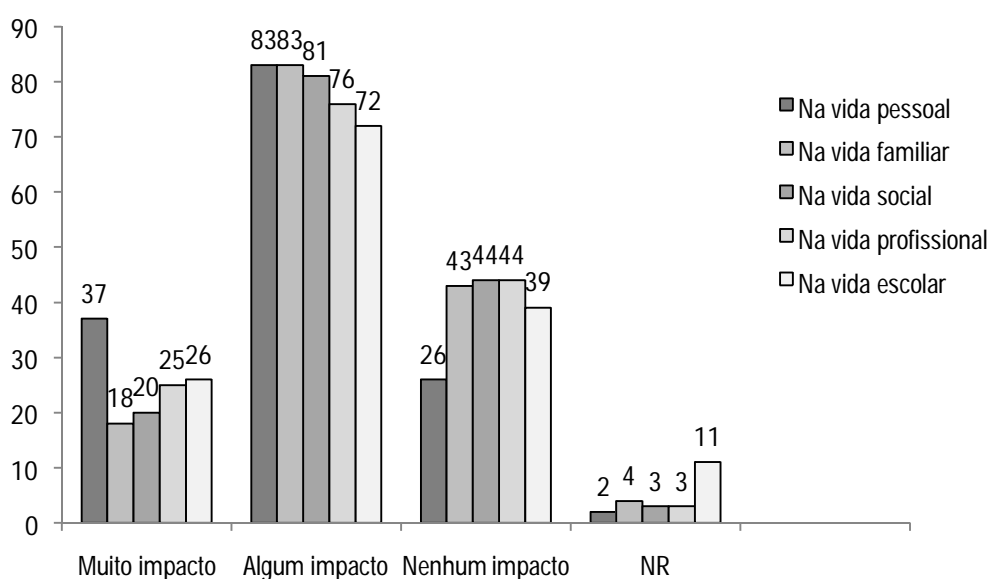
moderado/elevado (Tabela 2), de um modo geral, entendem que o seu desenvolvimento foi *adequado/muito adequado*, tendo em conta a estrutura do próprio processo e o trabalho desenvolvido pela equipa do CNO.

Categoria 4 – Impacto(s) do processo de RVCC

Subcategoria 4.1 – Grau de impacto do processo de RVCC nas várias esferas da vida

Quando olhamos para o Gráfico 6 o que de imediato conseguimos apreender é que, de uma forma geral, os inquiridos consideram que o processo de RVCC teve *algum impacto* em todas as esferas da vida. Contudo, é na vida pessoal e familiar que se registam os números mais elevados (ambas com 83 inquiridos), bem como na vida social, com uma diferença mínima de 2 inquiridos (81). Já na vida escolar (72) e na vida profissional (76), embora não apresentem uma margem muito acentuada, são estas as esferas com números inferiores.

Gráfico 6 - Grau de impacto do processo de RVCC



Fonte: Apêndice 6 – SPSS

Aprofundando um pouco mais esta análise, podemos dizer que os inquiridos reconhecem, mais uma vez, que o processo de RVCC teve *muito impacto* na vida pessoal, o que os números destacam de forma considerável (37), comparativamente com as restantes esferas da vida.

Quanto aos inquiridos que consideram que o processo não teve *nenhum impacto*, podemos observar que os números referentes à vida pessoal e profissional se invertem, ou seja, a vida pessoal é aqui a que regista, nitidamente, o número mais baixo (26) ao contrário da vida profissional que é, agora, uma das esferas com o número mais elevado (44). Deste modo, o facto de apenas 26 inquiridos considerarem que o processo de RVCC não teve *nenhum impacto* na vida pessoal só reforça que, de um modo geral, o processo teve, de facto, impacto na vida dos inquiridos, sobretudo, na esfera pessoal uma vez que os restantes inquiridos (a esmagadora maioria) se distribuem entre *algum impacto* e *muito impacto*. Por sua vez, o facto de 44 dos inquiridos ter respondido que o processo de RVCC não teve *nenhum impacto* na vida profissional só reduz o protagonismo do impacto do processo na esfera profissional uma vez que os restantes inquiridos distribuídos entre *algum impacto* e *muito impacto* estão em menor número comparativamente com os indicados quanto à esfera pessoal.

Até ao momento, numa primeira análise, é possível verificar que o impacto do processo de RVCC sentido na vida dos inquiridos se sobressai no campo pessoal o que, de certa forma, vai ao encontro dos motivos e aspirações que levaram a maioria dos inquiridos a frequentar o processo (Gráfico 5). No entanto, importa perceber, nas análises que se seguem, em que é que se traduz, em termos práticos, este impacto.

Parece-nos, ainda, importante referir que a tendência acentuada que o Gráfico 6 ilustra pode revelar uma das limitações dos inquéritos por questionário (mencionada no capítulo anterior), ou seja, pode ser o tipo de consequência resultante das respostas politicamente correctas/socialmente aceites (o mesmo pode ter acontecido nos resultados aferidos na Categoria 2 e 3 também pela tendência de resultados que se fez sentir). Neste sentido, as análises que se seguem pretendem, ainda, esmiuçar e clarificar o que está por detrás deste resultado e perceber se o mesmo corresponde, de certa forma, ao que os inquiridos respondem em outras questões sobre o mesmo assunto.

Subcategoria 4.2 – Impacto na vida pessoal e social

Tal como foi explicitado no enquadramento teórico, avaliar o impacto significa averiguar, na prática, se houve mudanças de comportamentos e, neste sentido, o que esta subcategoria (e as duas seguintes) revela são as mudanças mais significativas que ocorreram, ou não, nas várias esferas da vida dos inquiridos em função do processo de RVCC, ou seja, do aumento das habilitações literárias.

Relativamente às mudanças sucedidas a nível pessoal, os dados destacados a **negrito** (na Tabela 4) mostram os valores mais elevados numa escala de avaliação (*Concordo, Concordo em Parte e Discordo*), referentes às diversas afirmações apresentadas em alíneas correspondentes.

Tabela 4 – Mudanças ocorridas a nível pessoal em função do processo de RVCC

	Concordo	Concordo em parte	Discordo	NR
a) Agora sinto-me realizado/a pessoalmente	34%	53%	12%	1%
b) Ganhei hábitos de leitura	23%	34%	38%	5%
c) Ganhei hábitos de escrita	24%	35%	36%	5%
d) Passei a utilizar o computador e a internet na resolução das tarefas do meu dia-a-dia	39%	34%	23%	3%
e) Passei a compreender melhor a informação dos meios de comunicação	26%	42%	28%	3%
f) Ajudou-me a melhorar a gestão familiar	16%	37%	43%	4%
g) Acompanho e apoio mais de perto o percurso escolar dos meus filhos e/ou de outros familiares	27%	28%	38%	6%
h) Encaro de forma diferente várias situações do meu dia-a-dia	26%	45%	26%	3%
i) Quando tenho um problema pessoal consigo encontrar soluções de forma mais rápida e/ou fácil	27%	36%	34%	3%
j) Os meus familiares procuram-me com mais frequência para os ajudar na resolução de problemas do dia-a-dia	11%	36%	47%	5%
k) Deixei de me sentir inferiorizado/a perante os outros membros da família, nomeadamente o meu cônjuge e/ou os meus filhos	22%	21%	55%	3%
l) Tornei-me mais auto-confiante e capaz de me propor a novos desafios	37%	41%	18%	2%
m) Sinto-me mais estimulado/a para procurar cursos e acções de formação profissional	43%	41%	14%	3%
n) Fiquei mais motivado/a para continuar a estudar	41%	41%	15%	3%
o) Outra(s) Alteração(ões)	5%	1%	2%	92%

Fonte: Apêndice 6 – SPSS

Após esta análise estatística o que podemos depreender é que as mudanças referentes às alíneas d, m e n foram as que os inquiridos em maior percentagem responderam *concordo* e que se reportam, na sua maioria, a mudanças pessoais que tiveram influência positiva no campo da educação e formação (o que poderá ser confirmado, ou não, na aplicação na prática, aquando da análise do impacto na vida académica). Às alíneas a, e, h, i e l às quais os inquiridos responderam em maior percentagem *concordo em parte* remetem-se a mudanças,

essencialmente, sentidas ao nível de realização pessoal, aumento de auto-estima/auto-confiança – "Agradeço ao RVCC ter reconhecido as minhas competências. A minha auto-estima é agora muito superior" (inquirido nº 148) – e maior capacidade para novos desafios e para enfrentar/resolver problemas – "Embora profissionalmente esta certificação não tenha trazido grandes alterações, pessoalmente aumentou bastante a minha auto-estima e fez-me sentir melhor preparado para o futuro independentemente de todas as "surpresas" que este me possa trazer" (inquirido nº 93).

Quanto às restantes alíneas (b, c, f, g, j e k) às quais os inquiridos responderam em maior percentagem *discordo*, estas foram as que os mesmos consideraram como não mudanças, sobretudo, ao nível da (não) influência sentida no seio familiar (alíneas f, g, j e k) bem como nos hábitos de leitura e escrita (alíneas b e c).

O que é possível concluir desta análise é que, de um modo geral, o impacto do processo de RVCC na vida pessoal efectiva-se, "a nível pessoal, sem margem de dúvida, foi muito bom" (Entrevista F). Este facto, de certo modo, sustenta os dados do Gráfico 6 a este respeito. No entanto, quando confrontados com situações reais do dia-a-dia, e tentando perceber-se se, realmente, determinados comportamentos se alteraram, as opiniões dividem-se.

Quanto às mudanças ocorridas na vida social (dados mencionados na Tabela 5), na respectiva escala de avaliação, o *discordo* foi o item que registou os valores mais elevados (números destacados a **negrito**) relativamente a todas as afirmações apresentadas nas diversas alíneas.

Tabela 5 – Mudanças ocorridas a nível social em função do processo de RVCC

	Concordo	Concordo em parte	Discordo	NR
a) Participo em actividades e iniciativas sociais em que não participava antes	21%	22%	53%	3%
b) As outras pessoas passaram a dar-me mais valor	8%	30%	59%	3%
c) Relaciono-me com os outros com mais facilidade	17%	32%	50%	1%
d) Tenho mais amigos/as	11%	21%	66%	3%
e) Saio de casa com mais frequência	5%	20%	72%	3%
f) Outra(s) alteração(ões)	4%	1%	3%	91%

Fonte: Apêndice 6 – SPSS

Através destes dados (Tabela 5), o que podemos perceber é que, tal como no âmbito pessoal, quanto às determinadas situações do quotidiano que apresentamos, os inquiridos

reconhecem que o processo de RVCC teve alguma influência ao nível social. Porém, neste caso, as percepções dos inquiridos quanto às afirmações não são tão uniformes, como no caso anterior, visto que é o *discordo* que prevalece com maior percentagem em todas.

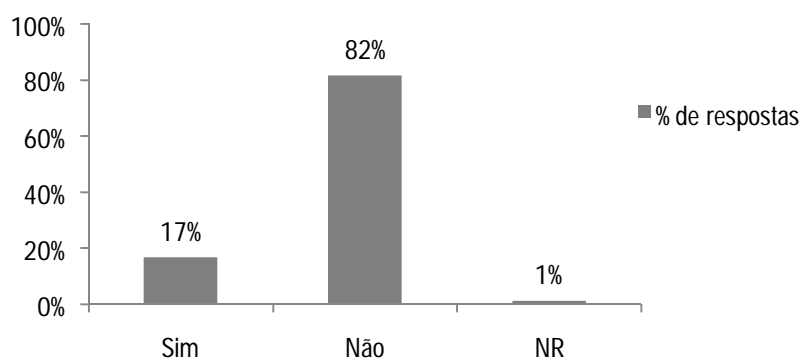
Mais uma vez, se nos reportarmos ao Gráfico 6, estes resultados (Tabela 5), em parte, também mostram que o impacto do processo de RVCC na esfera social não é de todo inexistente. Todavia, a percepção com que ficamos é que a maioria dos inquiridos apercebe-se que o impacto não é tão evidente para eles quando confrontados com situações concretas pelo facto de a maioria dos inquiridos ter discordado com as mudanças de comportamento por nós apresentadas.

Subcategoria 4.3 – Impacto na vida académica

Na tentativa de averiguar quais as mudanças surgidas ao nível da vida académica após a certificação obtida pelo processo de RVCC, questionamos os inquiridos se a partir desse momento prosseguiram os estudos e se frequentaram algum tipo de formação.

Analisando o Gráfico 7, é perceptível, sem margem de erro, que a maioria dos inquiridos (82%) responde *não* ter dado continuidade aos estudos, sendo que apenas 17% responde *sim*.

Gráfico 7 - Progressão dos estudos após o RVCC



Fonte: Apêndice 6 – SPSS

Dos poucos que respondem *sim*, os que mencionam o nível de escolaridade para o qual prosseguiram, como podemos observar na Tabela 6, 1 refere ter progredido para o 9º ano, 8 para o 12º ano e 6 para *licenciatura*. Vejamos o discurso de um inquirido que seguiu para licenciatura:

"Graças ao RVCC pude saber da existência do Curso de Qualificação ao Ensino Superior (CQES) da universidade aberta. O CQES proporciona aos alunos com equivalência ao 12º ano a possibilidade de ingressar na universidade aberta. Concluí o curso com êxito e vou me inscrever na licenciatura em Ciências Sociais. O meu objectivo é simplesmente estudar, com a minha idade e tendo já emprego, não pretendo encontrar trabalho nessa área. Apenas gosto de aprender. Tudo isto graças ao RVCC" (inquirido nº 91).

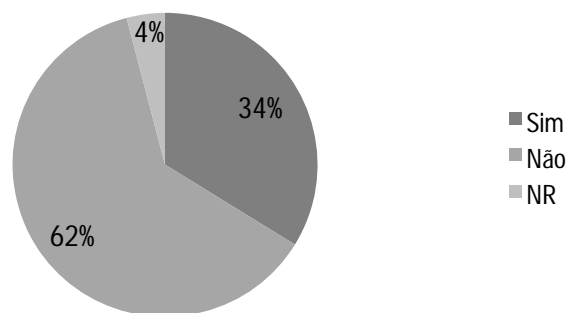
Tabela 6 - Nível de escolaridade para que prosseguiu após o RVCC

	Nº
9º Ano	1
12º Ano	8
Licenciatura	6
Outro	5

Fonte: Apêndice 6 – SPSS

Atendendo ao Gráfico 8, relativamente à frequência de algum tipo de formação após o RVCC o *não* é, uma vez mais, o que regista maior percentagem (62%), tal como no caso da progressão dos estudos. Contudo, a percentagem dos inquiridos que diz ter frequentado algum tipo de formação (34%) é superior à dos inquiridos que prosseguiram os estudos ditos académicos.

Gráfico 8 - Frequência de algum tipo de formação após o RVCC



Fonte: Apêndice 6 – SPSS

De entre os que respondem sim, os tipos de formações que alegam ter frequentado são bastante diversificadas. No entanto, as que os inquiridos mais mencionam são: Formação ao Nível Profissional, Higiene e Segurança no Trabalho, Informática, Primeiros Socorros e Inglês¹⁷.

¹⁷ Cf. Apêndice 7 – Respostas abertas inquiridos

O que é possível depreender destes resultados é que apesar dos inquiridos terem obtido um certificado de nível escolar, ou seja, terem aumento um pouco mais as suas habilitações, de uma forma geral, isso não se revelou um incentivo para prosseguir os estudos e/ou para frequentar algum tipo de formação. Isto contradiz, de certa forma, alguns dos dados da Tabela 4 respeitantes ao momento em que os inquiridos respondem, em maior percentagem, *concordo*, relativamente às afirmações: *Fiquei mais motivado/a para continuar a estudar* e *Sinto-me mais estimulado/a para procurar cursos e acções de formação profissional*.

Subcategoria 4.4 – Impacto na vida profissional

Com o intuito de conferir se na prática o processo de RVCC provocou, ou não, mudanças na vida profissional, uma vez mais, confrontamos os inquiridos com possíveis situações reais questionando-os se concordavam, ou não, com as mesmas.

Deste modo, à luz dos dados da Tabela 7, apenas a afirmação correspondente à alínea *a* obteve uma concordância *em parte* pela maior percentagem dos inquiridos (48%). Relativamente às restantes alíneas, a maior percentagem incidiu sempre sobre o *discordo* (números destacados a **negrito** na Tabela 6).

Tabela 7 – Mudanças ocorridas a nível profissional em função do processo de RVCC

	Concordo	Concordo em parte	Discordo	NR
a) Agora sinto-me realizado/a profissionalmente	10%	48%	5%	2%
b) O meu desempenho profissional melhorou	21%	38%	41%	2%
c) O meu salário aumentou	5%	9%	80%	5%
d) Progredi na carreira	6%	10%	79%	5%
e) No meu local de trabalho já sou capaz de resolver problemas que antes não conseguia	10%	31%	55%	5%
f) No meu local de trabalho encaro de forma diferente várias situações do dia-a-dia	18%	32%	45%	5%
g) Despedi-me porque o meu salário não foi reajustado às minhas qualificações	2%	1%	88%	9%
h) Iniciei uma actividade por conta própria	1%	3%	85%	12%
i) Outra(s) alteração(ões)	1%	2%	5%	92%

Fonte: Apêndice 6 – SPSS

Mediante os valores percentuais, de entre as afirmações em que o *discordo* predominou, podemos ainda salientar que as alíneas c, d, g e h são as que mais se destacam entre elas, de forma bastante significativa, vincando que, para mais de metade dos inquiridos, o facto de terem aumentado o seu nível de escolaridade não teve qualquer repercussão ao nível da carreira, dos salários e da situação profissional, podendo refutar-se assim a relação estabelecida anteriormente na análise do Gráfico 3.

Atenda-se ao seguinte discurso:

"No curso de investigação de acidentes de viação um dos requisitos para o poder frequentar era ter o 12º ano, se não tivesse feito o processo de RVCC, não podia frequentá-lo, no entanto, quer a nível de progressão de carreira, quer a nível de subida de vencimento ficou exactamente igual" (inquirido nº 61).

O entrevistado da Entidade D concorda com a maioria dos inquiridos mencionando que "Não altera rigorosamente nada, nem é promovido; nem é agraciado; nem é contemplado em nada [...]" (Entrevista D). A entrevistada da Entidade B partilha da mesma opinião quanto à inexistência de mudanças aos vários níveis dizendo que "Não se verificou nada disso, mantêm-se nas mesmas posições que têm e como nós trabalhamos numa empresa de transformações de pedra é obvio que aqui não há muita subida de carreira [...]" (Entrevista B).

Outros dados que sobressaem quando olhamos a Tabela 7 são os valores percentuais referentes ao *concordo* pelo facto de em todas as afirmações se registar os valores mais baixos. Para mais, quando comparados com os valores mais baixos da Tabela 4 e 5 vê-se que em nenhuma delas os extremos entre os valores mais baixos e os mais altos foram tão acentuados. Assim, estes dados reforçam uma das conclusões a que se chegou na análise do Gráfico 6, ou seja, é no seio profissional que o processo de RVCC regista um menor impacto – "Eu a nível profissional já era um pouco instruído [...] A nível profissional nada me trouxe e a nível cultural pouco mais. Peço desculpa por ser sincero mas a realidade é esta" (inquirido nº 5) – "O processo RVCC não veio alterar nada na minha vida [...] a nível pessoal e profissional" (inquirido nº 30).

Categoria 5 – Balanço global sobre o processo de RVCC

Por último, consideramos ainda pertinente averiguar qual o balanço que os adultos certificados (inquiridos) fazem acerca do processo de RVCC de uma forma global, ou seja, alguns dos motivos que marcaram, de certa forma, o antes, o durante e o depois da sua frequência.

Neste sentido, tal como na maioria das questões, apresentamos algumas situações sobre as quais gostaríamos de saber a opinião dos inquiridos. Assim, analisando o Gráfico 9, o que salta logo à vista são os números relativos à afirmação *Sem o RVCC não teria aumentado a minha escolaridade* – mais de metade dos inquiridos (128) concorda com a mesma. Este número reforça o que muitas vezes, em conversas informais durante o estágio, ouvimos os adultos dizer: que se não fosse esta nova oportunidade (processo de RVCC) muito provavelmente não teriam retomado os estudos, nem tão pouco aumentado o seu nível de escolaridade. A este respeito, a entrevistada da Entidade F dá a sua opinião relativamente ao caso de uma colega que frequentou o processo de RVCC:

“[...] eu não estou a ver essa colega que tem 3 filhos (2 gémeos e um miúdo mais velhinho) não estou a vê-la a andar com os livros debaixo do braço a correr para uma escola secundária, não estou a ver, é impossível. É impossível porque quem tem uma casa, marido e filhos e um trabalho, é impossível [...]” (Entrevista F).

Muito na sequência destas conversas, também ouvimos com frequência os adultos dizer que escolheram o RVCC para aumentar as suas habilitações porque era o método que mais lhes convinha, sobretudo, pelo período médio em que se concretiza e pela metodologia utilizada comparativamente com o ensino regular. Alegavam que não se imaginariam a ter que ir diariamente às aulas e andar 2/3 anos na escola (coisa que à partida não acontece no processo de RVCC), seja pela dificuldade de enquadramento à situação uma vez que já tinham deixado de estudar há muito tempo, seja pela dificuldade de conciliar com uma vida pessoal, familiar e profissional.

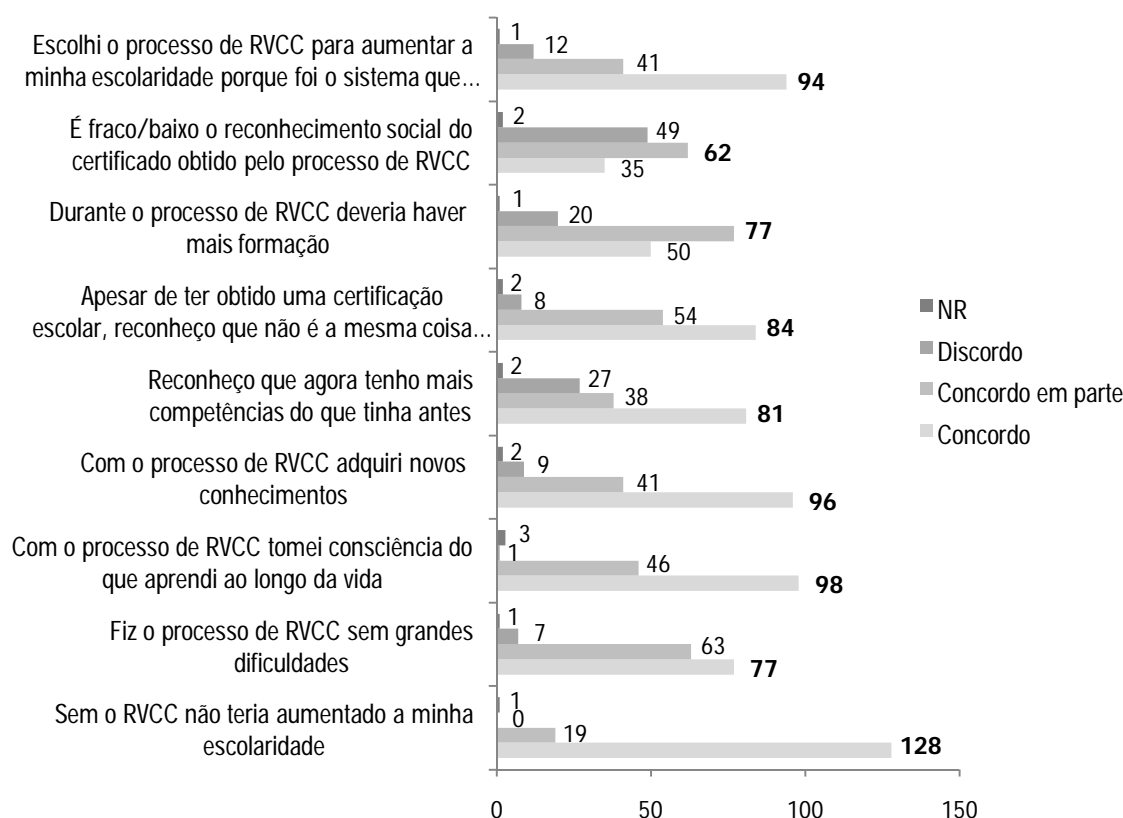
“Da minha maneira de ver, ainda bem que existe o processo de RVCC, pois foi a alternativa para eu completar o 12º ano, pois passar 3 anos na escola estava fora de questão devido à minha situação pessoal e profissional, assim este processo veio dar-me uma grande ajuda” (inquirido nº 78).

Deste modo, o facto de 94 dos inquiridos concordar com a afirmação *Escolhi o processo de RVCC para aumentar a minha escolaridade porque foi o sistema que mais me atraiu* é mais um reforço do porquê de a maioria escolher este sistema e não outro.

Quanto às seguintes afirmações *Fiz o processo de RVCC sem grandes dificuldades* (77 inquiridos), *Com o processo de RVCC tomei consciência do que aprendi ao longo da vida* (98 inquiridos), *Com o processo de RVCC adquiri novos conhecimentos* (96 inquiridos) e *Reconheço que agora tenho mais competências do que tinha antes* (81 inquiridos), a opinião concorda prevalece. No entanto, 77 dos inquiridos concorda em parte que *Durante o processo de RVCC deveria haver mais formação*.

Por último, em maior número, 84 inquiridos concordam que *Apesar de ter obtido uma certificação escolar, reconheço que não é a mesma coisa do que ter feito a escola pela via tradicional*. Por sua vez, 62 inquiridos concordam em parte que *É fraco/baixo o reconhecimento social do certificado obtido pelo processo de RVCC*.

Gráfico 9 - Balanço global sobre o processo RVCC



Fonte: Apêndice 6 – SPSS

Perante esta análise, podemos concluir que o balanço que a maioria dos inquiridos faz acerca do processo de RVCC e da sua frequência é positivo.

"Na minha opinião o programa do âmbito das novas oportunidades foi uma boa aposta do Governo, uma vez que, permitiu reciclar competências, adquirir e certificar as competências através do aumento do nível de escolaridade" (inquirido nº 66), "Na minha opinião a certificação de competências que obtive com bastante dedicação e empenho [...] fez-me verificar que para além de todos os estudos que possamos ter, nada nos ensina mais do que a "escola da vida"" (inquirido nº 6), "O processo de RVCC é muito gratificante, acabamos por reconhecer o que aprendemos ao longo da vida. O trabalho é a escola da vida" (inquirido nº 77), "[...] Quanto ao processo em si gostei, só não teve o impacto desejado uma vez que não foi renovado o contrato onde queria realmente progredir na carreira [...]" (inquirido nº 70).

Estes inquiridos manifestam apenas algumas reticências relativas à quantidade da componente formativa, bem como ao valor/reconhecimento que o certificado obtido por este processo tem para a sociedade.

"Penso que quando eu tirei o 12º ano pelo processo RVCC os formadores foram mais exigentes do que são agora. Tenho conhecimento de pessoas que tiram o 12º ano presentemente e mal sabem escrever. Por tal motivo o curso começa a ser menos valorizado" (inquirido nº 36), "Acho que o processo de RVCC deveria ter um grau de dificuldade mais elevado para as pessoas lhe darem o devido valor e não dizerem que é só para o Governo elevar o nível de alfabetização dos portugueses" (inquirido nº 54).

Quando algumas das questões analisadas até ao momento são confrontadas com as opiniões/perspectivas das entidades/organizações (entrevistadas) face ao processo de RVCC e, conseqüente, impacto nas mesmas, percebemos que, de um modo geral, elas são semelhantes. O ponto seguinte de análise pretende dar 'voz' às entidades/organizações sobre tais matérias.

4. Análise categorial do conteúdo da informação – Entidades/organizações empregadoras

À luz do que foi defendido no enquadramento teórico, relativamente à importância da formação para o contexto profissional, tentamos perceber junto das entidades/organizações empregadoras, às quais fizemos entrevistas, qual a sua posição quanto à frequência do processo de RVCC por parte de alguns dos seus colaboradores/funcionários. Fizemo-lo com o intuito de aferirmos o impacto/efeitos percebidos deste processo (da elevação dos níveis de escolaridade) no seio laboral, querendo com isto apurar 'a outra versão dos factos'.

Categoria 1 – Papel da entidade/organização na frequência do processo de RVCC por parte dos colaboradores/funcionários

Antes de mais, foi do nosso interesse saber se os colaboradores/funcionários que frequentaram o processo de RVCC o fizeram de forma voluntária ou por imposição da entidade/organização. As respostas a esta questão foram unânimes por parte das 6 entidades/organizações que entrevistámos.

"[...] de forma voluntária" (Entrevista A), "Voluntária" (Entrevista B), "Todos os trabalhadores que entraram nesse processo fizeram-no de forma voluntária" (Entrevista C), "De forma voluntária" (Entrevista D), "Foram todos de forma voluntária [...] Porque eles também estão conscientes de que quanto maior for a escolaridade mais podem subir na carreira [...]" (Entrevista E), " Não, eles fizeram porque quiseram" (Entrevista F).

Neste seguimento, questionámos as entidades/organizações acerca do incentivo, ou não, prestado por parte das mesmas junto dos colaboradores/funcionários, e a que níveis, no sentido de percebermos desde logo o interesse e apoio manifestado perante o facto de os colaboradores/funcionários terem decidido voltar a estudar a fim de aumentarem as suas habilitações, independentemente da via escolhida para atingir tal objectivo.

De uma forma geral, a maioria das entidades/organizações considera ter dado incentivo aos seus colaboradores/funcionários que frequentaram o processo de RVCC (cf. Entrevistas). Todavia, o tipo de incentivo foi manifestado de formas distintas por parte de algumas entidades/organizações, ou seja, umas ficando-se apenas pelo conselho – “Sim, motivamos alguns para fazê-lo embora depois houve alguns que ficaram pelo caminho mas tentamos transmitir a eles o interesse de tentarem” (Entrevista A) – enquanto outras demonstraram um incentivo mais palpável e proveitoso para o colaborador/funcionário.

“Houve incentivo da parte da entidade [...] a formação está a ser metade no tempo deles e metade no horário de trabalho, por tanto temos tido esse tipo de cuidado” (Entrevista C), “[...] o serviço facilitou-lhes tudo quanto estava ao nosso alcance, desde algumas dispensas em termos de horário; sala para formação, [...] tudo lhes foi facilitado” (Entrevista E), “Sim, completamente. Cedemos o espaço, cedemos o material que era necessário, tudo que era possível [...] a empresa cedeu” (Entrevista F).

Diante destas informações, o que podemos depreender é que o facto de os colaboradores/funcionários das respectivas entidades/organizações que frequentaram o processo de RVCC não o terem feito por ‘imposição’ das mesmas, poderá significar que o aumento das habilitações dos seus colaboradores/funcionários não é uma prioridade destas entidades/organizações, talvez pelo facto de a maioria considerar que o grau de habilitações não tem qualquer influência para a prática/actividade institucional/organizacional e, conseqüentemente, reflexos quer nos resultados/finalidades das mesmas, quer para a situação profissional dos colaboradores/funcionários ou, ainda, para a sua imagem e credibilidade do seu serviço/produto. Tentaremos averiguar estes aspectos (confirmando ou não a nossa relação) na seguinte categoria de análise.

No entanto, apesar da iniciativa para frequentar o processo ter partido única e exclusivamente por parte dos colaboradores/funcionários, verificou-se que, de uma forma geral, as entidades/organizações apoiaram a suas decisões e mostraram-se prestáveis no que estava ao seu alcance para facilitar essa frequência como podemos perceber pelos discursos acima expressos.

Categoria 2 – Noção do impacto que a certificação de nível escolar provocou (colaborador/funcionário – entidade/organização)

Após termos conhecido alguns dos antecedentes à frequência do processo de RVCC por parte de alguns colaboradores/funcionários das entidades/organizações entrevistadas, pretendemos agora esclarecer se após os colaboradores/funcionários terem sido certificados pelo processo de RVCC se verificaram mudanças organizacionais, a vários níveis.

Quando questionadas relativamente a eventuais mudanças no funcionamento da entidade/organização em sentido lato, quase todas responderam, imediatamente, que não. Alguns exemplos de respostas: “Não, alteração que nós conseguíssemos aqui sentir e quantificar não” (Entrevista A), “Não, não tivemos nenhuma” (Entrevista B), “Em termos práticos não, só em termos pessoais [...]” (Entrevista D).

Tentado esmiuçar um pouco mais a nossa questão, a fim de obtermos conclusões mais precisas, especificamos itens relativos à produtividade e/ou serviço prestado e desempenho dos colaboradores/funcionários,

“Não, sinceramente não. Os que o fizeram, fizeram-no por uma questão de brio e ainda bem que o fizeram mas muito sinceramente não melhoraram a sua prestação no trabalho, não” (Entrevista A), “[...] em termos daquilo que é o desempenho de funções não altera rigorosamente nada” (Entrevista D),

No que se refere a reajustes salariais, subidas na carreira, etc., mais uma vez a maioria alegou que nada se modificou a estes níveis em função progresso académico conquistado através do RVCC, tal como já se foi percebendo em análises anteriores. Apenas uma das 6 entidades/organizações mencionou que “Houve melhoria no trabalho que nós prestamos, no serviço que nós prestamos” (Entrevista E). Explicando: “Por exemplo, nós temos aí uma formação que só é dada com o mínimo de 9º ano que é tripulante de ambulância de socorro e o pessoal ao ter o 9º ano conseguimos ter mais tripulantes de ambulância de socorro” (Entrevista E).

Quanto a reajustes salariais e subidas de carreira a Entidade E também refere que nada modificou, até ao momento, mas que tendo em conta o funcionamento da entidade/organização é algo que ainda poderá acontecer:

“Neste momento julgo que desde que a maioria completou o 9º ano pelo RVCC e muitos já o 12º ano, [...] ainda não houve concursos [...] da função pública [...] Mas claro, é evidente que eles quando abrirem concursos têm mais possibilidades que os outros [...] Eles aqui sabem que as possibilidades são maiores, [...] isso não há dúvida nenhuma” (Entrevista E).

Este cenário revela-se nada mais do que uma confirmação das ilações obtidas quanto ao impacto do processo de RVCC sentido pelos adultos certificados a nível escolar na sua vida profissional (Categoria 4. /Subcategoria 4.4.).

Quanto ao impacto da certificação escolar obtida pelo processo de RVCC reflectido nas entidades/organizações em si, o que podemos concluir, tendo em conta as nossas entrevistas, é que este é praticamente inexistente, ou seja, o facto de os colaboradores/funcionários terem elevado o seu grau de habilitações não teve qualquer influência no seio institucional/organizacional.

Em suma, com estes resultados parece-nos que as relações que estabelecemos na categoria anterior não foram de todo descabidas. Porém, não poderemos afirmar com exactidão que se trata de uma relação directa.

Categoria 3 – Opinião sobre os processos de RVCC

Na presente categoria de análise pretende-se dar a conhecer o ponto de vista das entidades/organizações (entrevistas) quanto ao processo de RVCC.

De uma forma geral, todas as entidades/organizações consideram que a criação deste processo se apresenta como uma mais-valia. Há, contudo, entidades/organizações que manifestam algumas reticências em determinados aspectos.

Como é possível ver nas entrevistas, encontramos discursos claramente defensores e apologistas do processo de RVCC, de forma integral. Vejamos alguns exemplos:

“Acho que foi um incentivo muito bom que criaram principalmente para as pessoas que [...] querem procurar e conhecer mais; para os que já deixaram há muito tempo de estudar e que se calhar conseguiram ter melhor qualificação na vida [...] Subir na carreira, isso depende do trabalho mas ajuda bastante, eu acho que sim, foi uma boa iniciativa” (Entidade B), “A minha opinião é positiva sem margem de dúvida. [...] eu acho que o processo, na minha opinião, está bem feito, claro que eu estou a falar um bocadinho de fora [...]” (Entidade F), “[...] este processo tem uma coisa boa, as pessoas voltaram a estudar e não pararam [...]” (Entrevista C).

Nesta sequência, também nos deparamos com o discurso de uma entrevistada (Entidade C) que diz não ter acreditado logo de início no processo mas que com o passar do tempo foi mudando de opinião:

“Ora bem, eu venho do ensino normal e no início tive algum preconceito relativo a esta situação. [...] Sobretudo achava que era injusto. Portefólios, e duas ou três situações, alguma formação mas que não era igual à “nossa” [...] Agora, depois quando eu vi as pessoas a crescer no sentido de que fizeram o 12º ano e seguem para a faculdade, e não têm más notas na faculdade, quer dizer acho que depois o percurso delas na faculdade não é muito diferente do percurso de qualquer outro estudante. Comecei acreditar mais, alguma coisa eles não aprendem para depois fazerem um percurso no ensino superior normal, por tanto fiquei acreditar mais nesse processo” (Entrevista C).

E, veja-se, ainda, o discurso de um entrevistado (Entidade A) com uma opinião mais reticente e defensiva quanto à extensão do processo. Ou seja, este considera que até à certificação de 9º ano é aceitável porque ele entende que de facto há pessoas com capacidades e competências suficientes para serem certificadas com equivalência de 6º ou 9º ano, mas que abranger também o 12º ano, na sua opinião, é muito exagerado.

“Não estou suficientemente por dentro mas entendo que é preciso ter aqui alguma cautela relativamente a isto porque podemos, eventualmente, desmotivar as pessoas de irem pela via normal e irem por esta via que é mais fácil chegar ao 12º ano, é perigoso. Se nós nos limitarmos efectivamente a um reconhecimento de competências, acho que sim, agora se tentarmos camuflar que as pessoas passam certamente com 12º ano e que aí vão até poder concorrer para uma faculdade podemos desmotivar todos os outros, é perigoso, acho que é preciso ter aqui alguma cautela, isto é a minha opinião” (Entidade A).

Relativamente a esta questão do processo de RVCC permitir o acesso ao ensino superior, houve um inquirido que se manifestou a respeito defendendo que “Mesmo que alguns tenham conseguido o acesso ao ensino superior, além de decrescer o nível, é desleal para quem teve de fazer todo o percurso escolar obrigatório e sujeitar-se a exames mais específicos” (inquirido nº 18).

Neste seguimento, quisemos saber o ponto de vista das entidades/organizações acerca do reconhecimento/valor que a sociedade atribui ao processo de RVCC e, também neste aspecto, as opiniões são díspares.

Se por um lado, há quem considere que a sociedade lhe dá o devido valor: “Eu acho que é reconhecido, por muito que se diga, mas acho que é reconhecido. Ultimamente tivemos eleições, houve aí umas polémicas, mas à parte disso e aquilo que os motivou não sei, mas acho que é uma mais-valia e acho que é acreditado” (Entidade D).

Por outro lado, há quem entenda que o reconhecimento social não é pleno:

“A noção que eu tenho é que as pessoas vêem isto, sobretudo as pessoas que seguiram outro processo, vêem isto realmente como uma maneira muito simples [...] de obter um grau académico. Penso que a sociedade neste momento, na sua grande maioria [...] não reconhece a mesma qualidade” (Entidade C).

A Entidade A chegou mesmo a referir que o interesse da sociedade com este processo “[...] é meramente estatístico. É para termos aqui um país só de Doutores e Engenheiros ou então pelo menos com pessoas com o 12º ano”. Algumas Entidades são de facto muito críticas em relação a este processo:

“Se há entidades que até procuram que isto seja credível, há algumas que sabemos que à partida é sempre a andar, é um facto. E também sabemos que, e eu sei porque ao andarem pessoas lá, as apresentações têm que ser feitas e muitas vezes não são as próprias que as fazem, são pessoas amigas que as fazem e que depois são lá apresentadas, quer dizer, isto não é nada” (Entidade A).

“É assim, são coisas que eu não posso afirmar, eu julgo que às vezes fazem trabalhos em casa que não são feitos pelo próprio e que depois são apresentados em teste final, eu isso acho que deviam ser mais exigentes um bocadinho. Se é verdade aquilo que eu ouço” (Entidade E).

Ainda quanto à opinião de que o processo só serve propósitos estatísticos, ela é também partilhada por alguns inquiridos. Veja-se os seguintes discursos:

“Na minha forma de ver as situações, estas escolaridades só contam para estatísticas porque a nível pessoal não muda nada” (inquirido nº 145), “Gostaria de ter sido recompensada do esforço e do tempo gasto no processo de RVCC a nível profissional. É pena que isto sirva somente para levantamento estatístico. O Governo que introduziu este processos também devia pensar no seguimento a dar a quem o frequentou” (inquirido nº 92), “Fiquei com a ideia de que contribuimos de uma forma *“soft”* para as estatísticas de aumento da literacia portuguesa. Com custos muito elevados para a “coisa” pública com retorno incipiente” (inquirido nº 18), “Burro velho não toma andadura, e se a toma, pouco tempo lhe dura. Portugal tenta ficar bem na fotografia [...]” (inquirido nº 16).

Perante as opiniões dos entrevistados, quanto ao processo de RVCC, tivemos a curiosidade de saber o que estes diriam a um amigo(a) e/ou um familiar que lhes pedisse um conselho sobre a possível frequência do processo de RVCC:

“[...] incentivava-o a ir, a frequentar. Sem dúvida nenhuma. Independentemente de alguma coisa que possa estar menos bem, aconselhava-o a frequentar” (Entidade E), “Nem hesitava, avança. Eu tenho um exemplo na minha família, um familiar que lhe faltava uma disciplina de 12º ano e ele agora está bem e tem um posição profissional, é chefe de vendas” (Entidade F).

No final de contas, a percepção com que ficamos é que o processo de RVCC não é interpretado/encarado de forma consensual. O que para uns parece ser um caminho a seguir sem hesitações, para outros é algo que carece de ponderação e cautela. O que para uns é interpretado como uma verdadeira oportunidade com retorno benéfico e palpável, para outros é considerado uma fraude de olhos vendados ao serviço de interesses superiores, sejam eles interesses sociais, políticos ou económicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado o momento de tecermos algumas considerações finais e reflectirmos acerca de determinados interesses, motivações e situações que nos mobilizaram e permitiram chegar até ao momento tão ambicionado, estamos conscientes da longa caminhada que percorremos e de tudo que este trabalho exigiu mas que, inequivocamente, nos trouxe contra partidas. Como tal, só com a conjugação de uma postura autónoma, dinâmica e reflexiva/crítica com prestabilidade, disponibilidade e orientação de alguns intervenientes que se foram cruzando ao longo do percurso foi possível chegar onde chegamos e aprender o que aprendemos.

Neste seguimento, várias foram as aprendizagens e competências que consolidamos e adquirimos como este trabalho, sobretudo, ao nível da investigação e seus envolventes, bem como acerca de uma recente prática de educação/formação muito em voga actualmente subjacente ao paradigma de educação/formação/aprendizagem de adultos (ao longo da vida), nomeadamente, a prática dos processos de RVCC.

Deste modo, pensamos que o presente estudo terá sido uma boa opção de acordo com a área de especialização do Mestrado e tendo em conta os objectivos do mesmo, uma vez que nos permitiu uma maior contextualização das aprendizagens desenvolvidas ao longo do curso; o desenvolvimento de competências de análise crítica sobre o modo de actuação profissional dos colaboradores/funcionários dos CNO's, mais de perto a entidade/organização de estágio, permitindo a nossa intervenção no sentido de contribuirmos com os nossos conhecimentos teóricos de forma reflexiva e contextualizada; permitindo, também, a nossa intervenção em diversos contextos profissionais no âmbito dos processos de RVCC, tais como: desenvolver competências de análise e reflexão crítica acerca do valor e reconhecimento das aprendizagens adquiridas ao longo da vida em contextos não-formais e informais por parte dos próprios adultos certificados, das entidades/organizações empregadoras e até mesmo da sociedade em geral e, como já mencionamos, desenvolver competências de investigação, concretamente, no domínio da formação; aprofundar conhecimentos teóricos e desenvolver competências práticas, com o intuito de nos capacitar para o saber, saber ser, mas “[...] sobretudo em termos de saber agir e reagir” (Le Boterf, 2005: 30), fundamentais para o nosso futuro enquanto profissionais.

Relativamente à pertinência da nossa intervenção/investigação na entidade de estágio, esta prende-se pelo facto de o campo de estudo, educação e formação de adultos,

especificamente, os processos de RVCC, ser uma das suas grandes valências de actuação e por se enquadrar nas linhas orientadoras pelas quais a ETAP se rege (cultura; visão; missão; estratégia e objectivos gerais).

Neste sentido, pensamos que as mais-valias que se poderiam obter com os resultados da nossa intervenção/investigação eram as mais variadas, nomeadamente, entender com alguma desmistificação o 'real' valor que a certificação tem na vida das pessoas; aumentar o espírito crítico sobre situações às quais não se dá a devida importância na actividade diária na vida de um CNO, quer por falta de tempo, quer por habituação ou acomodação. Para além dos benefícios sinalizados anteriormente, acresce a aquisição de contributos para a melhoria do sistema de gestão da qualidade na qual a entidade está implicada, bem como a (re)formulação de algumas metodologias de intervenção e potenciação de acções de provedoria e acompanhamento junto dos adultos pós processo de certificação. Por fim, entendemos que o presente estudo poderá revelar-se um factor de credibilização e de transparência de todo o processo de RVCC e dos resultados que cada adulto poderá obter pela frequência do mesmo.

Atendendo à problemática da nossa intervenção/investigação e a todo o enquadramento desenvolvido ao longo de todo o trabalho, bem como ao que apreendemos desde a fase do estágio até ao momento actual, independentemente, dos interesses subjacentes às iniciativas de educação e formação de adultos, é notória a preocupação de proporcionar igualdade de oportunidades de acesso à educação/formação de todos os sujeitos, com o intuito de aumentarem as suas qualificações e obterem certificações. Assim sendo, estas novas oportunidades pretendem valorizar a aprendizagem adquirida ao longo da vida tornando clara a ideia de que a escola deixou de ser encarada como o único meio para aprender, credibilizando o contexto familiar, profissional, social, entre outros, como também instrumentos impulsionadores de aprendizagens, emergindo assim no seio destas aprendizagens os processos de RVCC

Assim, e atendendo aos resultados da nossa intervenção/investigação, quer-nos parecer que ainda há um longo caminho a percorrer para que o relacionamento entre os diversos contextos de aprendizagem (formais, não-formais e informais) se efective de forma integrada e reconhecida.

Neste seguimento, embora os discursos em torno deste assunto sejam teoricamente, a nosso ver, excessivamente optimistas, na prática as coisas nem sempre se efectivam por referência à base em que foram pensadas e formuladas, desviando-se da sua origem em função de interesses políticos, sociais e financeiros. Nesta linha, como defende Nóvoa (2008: s/p):

“Durante muito tempo, a educação de adultos teve como preocupação principal as pessoas, os seus interesses e direitos, a sua autonomia e os processos de formação e autoformação. [...] Hoje, pelo contrário, a atenção tende a virar-se, primordialmente, para aspectos relacionados com a certificação e a qualificação profissional”.

Até porque, como refere o Ministério da educação (2003: 61) uma das prioridades da política pública no domínio da educação e da formação é o

“Desenvolvimento de um plano de Educação e Formação ao Longo da Vida, que permita requalificar o *stock* de portugueses adultos e activos por forma a atingirem um nível médio de saberes certificados semelhante ao dos seus pares nos países europeus mais avançados”.

Estas afirmações, de certo modo, vêm dar credibilidade aos discursos proferidos por alguns inquiridos e entrevistados mencionados na nossa análise dos dados. Queremos ressaltar que, com esta investigação, não se pode afirmar categoricamente que foi única e exclusivamente a certificação adquirida pelos adultos (inquiridos), em virtude do processo de RVCC, que originou certas e determinadas mudanças. Assim, tendo em conta os dados que aferimos e as várias análises que efectuámos, podemos dizer que a hipótese inicialmente formulada neste trabalho apenas é parcialmente confirmada.

Reportando-nos à esfera social, podemos concluir que, para a maioria dos inquiridos, o processo de RVCC/certificação não foi favorecedor de qualquer impacto/efeito sentido.

No campo profissional, é ao nível da carreira, dos salários e da situação profissional que os inquiridos consideram, de forma mais acentuada, a inexistência de mudanças ocorridas. Curioso ou não, os motivos de cariz profissional foram os que os inquiridos, em menor número, consideram estar na base da sua frequência no processo de RVCC, assim como a vontade de continuar a estudar.

Também as entidades/organizações empregadoras entrevistadas confirmam e reforçam o facto de a certificação a nível escolar, através do processo de RVCC, de alguns colaboradores/funcionários, não ter sido sinónimo de mudanças nos comportamentos/attitudes e situação profissional dos mesmos nem no funcionamento da própria entidade/organização.

No entanto, se atendermos ao impacto que o processo de RVCC provocou a nível pessoal, os resultados da nossa intervenção/investigação são esclarecedores ao ponto de nos permitir afirmar que, efectivamente, a certificação de nível escolar obtida através do mesmo se revelou, para a maioria dos inquiridos, indutora de mudanças, com especial relevância a nível de realização pessoal, aumento de auto-estima/auto-confiança e maior capacidade para novos desafios e para enfrentar/resolver problemas. Estes resultados mostraram-se o ‘fruto’ tão desejado que levou a maioria dos inquiridos a frequentar o processo de RVCC.

Contudo, este 'fruto' tão desejado depressa perdeu sabor, pois se é verdade que a maioria dos inquiridos ficou *mais estimulada para procurar cursos e acções de formação profissional* e *mais motivada para continuar a estudar*, também é verdade que essa maioria não prosseguiu os estudos ou frequentou algum tipo de formação após o RVCC. Desta feita, o sentimento suscitado/estimulado pelo processo de RVCC, na prática, não se traduziu em mudanças, a não ser nas que se centram exclusivamente no tão desejado aumento do nível de escolaridade e que, por certo, já se encontra já devidamente contabilizado em termos estatísticos.

Em jeito de conclusão, parece-nos correcto utilizar a expressão *algum impacto* ou *impacto residual* do processo RVCC no percurso de vida dos adultos, embora de formas diferenciadas, nos vários contextos em que estejam inseridos, detectando um impacto mais significativo numa esfera da vida (pessoal) em detrimento de outras (social, profissional).

É neste sentido que dizemos que a nossa hipótese se confirma em parte, porque apesar de termos vindo a falar em resultados por referência ao maior número de inquiridos, o facto de não se falar na sua totalidade significa que existem mais intervenientes, os quais não podem ser postos à margem, porque o facto de estarem em minoria não quer dizer que eles não tenham sentido mudanças/impactos seja em que domínio for.

É de facto preciso ter cautela relativamente ao uso do termo *algum impacto*, pois ele poderá revelar-se um pouco limitador quanto à veracidade dos dados quando interpretados de forma geral. Mesmo que continuássemos a ter apenas um/dois inquiridos a registar impacto sobre algo, a nossa conclusão teria sempre de ser: o processo de RVCC/a certificação teve *algum impacto* ou um *impacto residual*.

Nesta linha de pensamento, apraz-nos referenciar, numa linha da sociologia crítica da formação, Estêvão (2001: 186) quando defende que "[...] os benefícios da formação são demasiado evidentes para serem postos em causa [...]". No entanto, no nosso entender, esta afirmação só poderá ser tida em consideração se soubermos de que tipo de formação se trata e em que moldes/configurações ela se apresenta.

O nosso estudo, não nos permitindo delinear com exactidão os impactos/não impactos do processo de RVCC, permite-nos, isso sim, aferir tendências inerentes a uma área de intervenção específica, o que, desde logo, impossibilita conclusões exactas e extensíveis a outros contextos e processos de formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. & ANTUNES, F. (2001). Educação, Cidadania e Competitividade: algumas questões em torno de uma nova agenda teórica e política. *Cadernos de Ciências Sociais*, Nº 21-22, pp.5-31.
- ANTUNES, F. (2007). Aprendizagem ao longo da vida em Portugal e na Europa: apropriações. *A Página da Educação*, nº 173, s/p. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=173&doc=13091&mid=2> (Consultado em 21/09/2011).
- ANEFA (2001). *Referencial de Competências-Chave: Educação e Formação de Adultos*. Lisboa.
- ÁVILA, P. (2008). *A Literacia dos Adultos. Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Celta Editora.
- AZEVEDO, J. (2004). Comunidade de aprendentes. O início de um caminho. *Revista Aprender ao Longo da Vida*, N.º 1, pp. 25-28.
- BARBIER, J.-M. (1985). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- BARBIER, J.- M. (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BELL, J. (1984). Conducting small-scale investigations. *Educational management*. London: Harper & Row.
- BENAVENTE, A. (1999). Educação de Adultos é Indispensável à Democracia. *Revista Saber Mais*. N.º 1, pp.5-9.
- BIROU, A. (1982). *Dicionário de Ciências Sociais*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CABUGUEIRA, A. (2001). *O Capital Humano. Contributo Reflexivo para o Estudo da Relação entre a Educação, a Economia e o Desenvolvimento Humano*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- CAVACO, C. (2007). Reconhecimento, validação e certificação de competências: complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, N.º 2, Jan/Abril. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- CHIZZOTTI, A. (1992). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.

- COLARDYN, D. & BJORNAVOLD, J. (2005). *The learning continuity: European Inventory on validating non-formal learning. National Policies and practices in validationg non-formal and informal learning*. Luxembourg: CEDEFOP Panorama Series, 117.
- COMISSÃO EUROPEIA (1995). *Livro Branco Sobre a Educação/Formação. Ensinar a Aprender, rumo à Sociedade Cognitiva*. Bruxelas: CE.
- COMISSÃO EUROPEIA (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: CE.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1996). *A Educação de Adultos em Portugal no Contexto da Educação ao Longo da Vida. Situação. Alternativas. Recomendações (Parecer N.º 1/96, redigido por J. Ribeiro Dias). CNE, Pareceres e Recomendações*. Lisboa: CNE.
- CORREIA, J. (1997). *Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação*. CANÁRIO, R. (org.) *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp.13-41.
- COWLING, A. & MAILER, C. (1998). *Formação e Aprendizagem. Gerir os Recursos Humanos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp.103-120.
- DE KETELE, J-M. (1994). *Guia do formador*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- DE KETELE, J.-M. & ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DELORS, J. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório. Porto: Edições Asa.
- DIAS, J. (1996). *A Educação de Adultos em Portugal no Contexto da Educação ao Longo da Vida*. Lisboa: CNE.
- DIRECÇÃO-GERAL FORMAÇÃO VOCACIONAL (2004). *O impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências adquiridas ao Longo da Vida*. Lisboa: DGFV.
- EIRAS, R. (2002). *Formação Vocacional: uma estratégia urgente*. *Revista Saber Mais*. N.º 14, pp. 6-8.
- ERASMIE, T. & LIMA, L. C. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- ESTÊVÃO, C. (2001). *Formação, Gestão, Trabalho e Cidadania. Contributos para uma Sociologia Crítica da Formação*. *Revista Educação & Sociedade*. N.º 77, pp.185-206.
- FONSECA, A. (Org). (1988). *Reconhecimento e Validação de Competências Adquiridas*. Porto: Edição Associação Industrial Portuense.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GERARD, F-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000*, Vol. 20, n°3, pp. 13-33. Disponível em www.fmgerard.be/textes/Outil.pdf (Consultado em 27/05/2010).
- GOMES, M. & SIMÕES, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.
- GUERRA, I. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção – O planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.
- HADJI, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- HARTLEY, J. (1994). Case Studies in Organizational Research. CASSEL, C. & SYMON, G. (Orgs). *Qualitative Methods in Organizational Research – A practical Guide*. London: Sage Publications.
- JORDÃO, A. (1997). *O Balanço de Competências. Conhecer-se e Reconhecer-se para gerir os seus adquiridos pessoais e profissionais*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- JOSSO, M-C. (2002). A formação no Centro das Narrativas de Vida: Contributo para uma Teoria da Formação na Perspectiva do Sujeito Aprendente. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez.
- LE BOTERF, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas. Resposta a 80 questões*. Porto: Edições Asa.
- LIMA, L. (2002). Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. AAVV, *Cruzamento de Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.129-148.
- LIMA, L.; PACHECO, J.; ESTEVES, M. & CANÁRIO, R. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns Contributos de Investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- MARC, E. & GARCIA-LOCQENEUX, J. (1975). *Guia de Métodos e Práticas em Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA SEGURANÇA SOCIAL, DA FAMÍLIA E DA CRIANÇA. (2003). *Os sistemas de qualificação e do seu impacto na Aprendizagem ao Longo da Vida*. Lisboa: Ministério da Educação.
Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/17/19/33776836.pdf> (Consultado em 21/09/2011).
- NORMA PORTUGUESA (2002). *Gestão da qualidade. Linhas de orientação para a formação*. Caparica: Instituto Português da Qualidade.

- NÓVOA, A. (2008). É preciso manter uma vigilância crítica sobre o reconhecimento de adquiridos. *Entrevista a António Nóvoa. Associação O Direito de Aprender*, s/n, s/p. Disponível em http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=170&Itemid=30 (Consultado em 21/09/2011).
- OUTEIRO, A. & FONSECA, A. (2008). O impacto do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências na auto-estima dos adultos. AZEVEDO, J. (ed.). *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Julho de 2008. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp.33-49.
- PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- PRONACI (2002). *Avaliação da formação na empresa*. Porto: AEP.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- PIRES, A. (1999). A aprendizagem experiencial dos adultos. *Revista Formar, Revista de formadores*, N.º 31, pp.27-36.
- 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*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PIRES, A. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais - Uma problemática educativa. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, N.º 2, Jan/Abril 2007. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- SALGADO, C. (1997). *A avaliação da formação. Interface escola/empresa*. Lisboa: Texto Editora.
- SILVA, A. (2005). Formação, Trabalho e Aprendizagem ao longo da vida. SILVA, B; D. ALMEIDA; LEANDRO, S. (Coord.). *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 8, Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/5188> (Consultado em 5/05/2010).
- STUFFLEBEAM, D. (1987). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós.
- TEODORO, A. & TORRES, C. (2005). *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- YIN, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

WEBGRAFIA

<http://aeiou.expressoemprego.pt/PageTree.aspx?ld=5157> (Consultado em 27/05/2010)

http://pme.aeportugal.pt/Aplicacoes/Documentos/Uploads/2005-03-08_15-16-18_avaliao%20da%20forma%20de%20trabalho.pdf (Consultado em 4/06/2010)

www.etap.pt (Consultado em 7/04/2010).

ANEXOS
(Consultar em CD)

Anexo 1 – Parecer de acompanhamento de estágio

APÊNDICES

(Consultar em CD)

Apêndice 1

- Ofício Pré-teste
- Pré-teste

Apêndice 2

- Ofício Inquérito
- Inquérito

Apêndice 3

- Ofício entidades
- Questionário entidades

Apêndice 4

- Primeiro Guião das entrevistas
- Segundo Guião das entrevistas

Apêndice 5

- Transcrição das entrevistas:
 - Entrevistas A
 - Entrevistas B
 - Entrevistas C
 - Entrevistas D
 - Entrevistas E
 - Entrevistas F

Apêndice 6

- SPSS (Output)