

**Perceções sobre os impactos do processo de RVCC a nível
pessoal, profissional e social:**

Estudo de caso desenvolvido num CNO, junto de adultos inscritos pelas
entidades patronais e adultos inscritos por iniciativa própria

Sandra Sofia Rodrigues Nobre Simplício

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Perceções sobre os impactos do processo de RVCC a nível pessoal, profissional e social:

Estudo de caso desenvolvido num CNO, junto de adultos inscritos pelas entidades patronais e adultos inscritos por iniciativa própria

Sandra Sofia Rodrigues Nobre Simplício

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica

Orientadora: Professora Doutora Cláudia Neves

DEDICATÓRIA

À memória do meu pai, que não me conseguiu acompanhar
até ao final deste percurso.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e à minha avó pela total dedicação, disponibilidade e apoio prestado ao longo de toda a minha existência.

Ao Ricardo, pelo caminho que temos percorrido juntos.

À minha irmã pelos momentos de partilha, convívio, permanente apoio e motivação.

À minha afilhada, Marta Rodrigues, pelo constante apoio, disponibilidade e prontidão.

À professora doutora Cláudia Neves, minha orientadora, pela exigência, rigor, partilha de saberes e pelo constante apoio e motivação, contribuindo para a realização deste trabalho.

À professora doutora Ivone Gaspar, pelo constante apoio e disponibilidade durante este percurso e pela ajuda nos momentos mais difíceis.

À minha coordenadora, doutora Maria José Ferreira, pelo constante apoio e motivação, pela permanente partilha de saberes essencial no meu percurso académico.

Às minhas amigas Ana Prata, Catarina Carvalho, Helga Bandeira, Rita Antunes e Teresa Duque por toda a disponibilidade e acompanhamento nesta minha jornada e por me fazerem acreditar que era possível concretizar este projeto.

Aos meus eternos amigos Margarida Pais e Paulo Gonçalves pelos verdadeiros momentos de amizade, apoio e disponibilidade constante.

Às minhas amigas e colegas de mestrado, Fernanda Lamy e Rita Baptista pelos verdadeiros momentos de partilha, tão cativantes, e apoio prestado nos momentos mais difíceis.

A todos os adultos que participaram no estudo, possibilitando a sua concretização.

A toda a minha família e amigos que estiveram sempre ao meu lado, nos bons e nos maus momentos. Um especial obrigado!

RESUMO

A progressiva centralidade das temáticas sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida e o seu reflexo em termos pessoais, profissionais e sociais, no domínio da Educação e Formação de Adultos, é bem visível no discurso europeu. Esta influência é notória no contexto nacional, através da implementação da Iniciativa Novas Oportunidades e, conseqüentemente, do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. A presente investigação tem como objetivo analisar as perceções do impacto da frequência do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Numa altura em que a Educação e Formação de Adultos se depara com um cenário instável, pareceu-nos o momento adequado para concretizar um projeto pessoal e académico.

No plano teórico, o nosso estudo procura compreender a evolução do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, partindo da compreensão dos discursos produzidos a nível internacional e europeu, de modo a clarificar o que se tem feito a nível nacional. Levámos a cabo uma investigação de natureza qualitativa, assente num estudo de caso, recorrendo a instrumentos de natureza quantitativa, de modo a analisar as perceções do impacto da frequência do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e possíveis implicações a nível pessoal, profissional e social, num grupo de adultos a frequentar o nível secundário. Foram considerados dois tipos de grupos diferenciados: um que se inscreveu no CNO por iniciativa própria, outro constituído por inscritos pelas suas entidades patronais, ao abrigo de protocolos estabelecidos. A intenção em perceber as diferentes perceções entre estes dois tipos de adultos, condicionada pela natureza da inscrição, assumiu-se como o aspeto inovador deste estudo. A análise dos resultados permitiu-nos concluir que os adultos inscritos por iniciativa própria percecionam o impacto do processo, nas três dimensões analisadas, de um modo mais otimista, que o grupo de adultos protocolados. De um modo geral, a dimensão pessoal é a mais valorizada por uns e outros, seguida da dimensão profissional, e, por último, a dimensão social, validando o impacto bastante significativo que o processo tem na vida dos adultos, lançando pistas para reflexões futuras.

Palavras-chave – Educação e Formação de Adultos (EFA), Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), Processo de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências).

ABSTRACT

The increasing centrality of the themes about Lifelong Learning and its reflection on the personal, professional and social, in the field of Adult Education and Training, is clearly visible in European discourse. This influence is evident in the national context, through the implementation of the New Opportunities Initiative, and consequently the Process of Recognition, Validation and Certification of Competences.

This research aims to analyse the perceptions of the impact of the attendency of the Process of Recognition, Validation and Certification of Competences. At a time when the Adult Education and Training is facing an unstable scenario, it seemed the right time to achieve a personal and academic project.

Theoretically, our study tries to understand the evolution of the paradigm of Lifelong Learning, based on the understanding of speeches at an international and European level, in order to clarify what has been done nationally.

We carried out an investigation of a qualitative nature, based on a case study, using quantitative tools in order to analyse the perceptions of the impact of the attendency of the Process of Recognition, Validation and Certification of Competences and possible implications in a personal, professional and social level in a group of adults attending the secondary level. We considered two types of differentiated groups: one that enrolled in the New Opportunities Centre on its own initiative, the other consisting in people enrolled by their employers, under established protocols. The intention to realize the different perceptions between these two types of adults, conditioned by the nature of the enrolment, was assumed as the innovative aspect of this study. The analysis of the results allowed us to conclude that the adults enrolled on their own initiative perceive the impact of the process, in three dimensions analysed, in a more optimistic way than the group of protocolled adults. In general, the personal dimension is the most valued by both groups, followed by the professional dimension, and finally, the social dimension, validating the quite significant impact that the process has on adults lives, suggesting clues for future reflections.

Keywords – Adult Education and Training, Lifelong Learning (LLL), RVCC Process (Recognition, Validation and Certification of Competences).

Lista de Siglas

ALV- Aprendizagem ao Longo da Vida

ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ - Agência Nacional para a Qualificação

ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional

APEC - Asia-Pacific Economic Cooperation

CEE – Comunidade Económica Europeia

CNO – Centro Novas Oportunidades

CNP – Classificação Nacional de Profissões

CRVCC – Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

DGEFP – Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional

DGEP – Direcção-Geral de Educação de Adultos

DGFV - Direcção-Geral de Formação Vocacional

EFA – Educação e Formação de Adultos

FMI – Fundo Monetário Internacional

IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional

INE – Instituto Nacional de Estatística

INO – Iniciativa Novas Oportunidades

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MAC – Método Aberto de Coordenação

ME – Ministério da Educação

MTSS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

NAFTA- Tratado Norte-Americano de Livre Comércio

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OGMA - Oficinas Gerais de Manutenção Aeronáutica

OMC – Organização Mundial de Comércio

PEI – Planeamento Estratégico de Intervenção

PNACE - Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego

PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Bases dos Adultos

PNE - Plano Nacional de Emprego

POEFDS - Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social

POPH - Programa Operacional do Potencial Humano

PPQ – Plano Pessoal de Qualificação

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

PRODEP - Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional

RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

UE – União Europeia

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

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo 1. Pertinência do tema e motivações pessoais.....	1
Capítulo 2. Problema, objetivos e questões da investigação	6
Capítulo 3. Organização do estudo	9
Capítulo 4. Considerações epistemológicas.....	11
PARTE I.....	15
ENQUADRAMENTO TEÓRICO: DOS DESAFIOS ÀS NOVAS OPORTUNIDADES	15
Capítulo 5. Globalização e Educação: Desafios e Impactos.....	17
Capítulo 6. Contexto Europeu: discursos sobre Educação e Formação de Adultos ...	25
Capítulo 7. Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida.....	29
Capítulo 8. Evolução da Política de Educação e Formação de Adultos em Portugal.	37
Capítulo 9. A Iniciativa Novas Oportunidades e o Processo RVCC	49
PARTE II.....	59
ESTUDO EMPÍRICO: O CASO DE ADULTOS INSCRITOS PELAS ENTIDADES PATRONAIS E ADULTOS INSCRITOS POR INICIATIVA PRÓPRIA	59
Capítulo 10. Enquadramento metodológico do Estudo	63
Capítulo 11. Caracterização do objeto de estudo.....	65
Capítulo 12. Procedimentos de recolha e análise de dados	73
Capítulo 13. Leitura e análise dos dados recolhidos.....	77
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	109
CONCLUSÕES FINAIS	114
LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES DO ESTUDO	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125

ANEXOS	i
ANEXO I - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	iii
ANEXO II - PLANEAMENTO ESTRATÉGICO DE INTERVENÇÃO (2012).....	x

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Amostra total (N=31).....	68
Tabela 2 - Distribuição de adultos por género.....	68
Tabela 3 - Distribuição de adultos por grupo etário	69
Tabela 4 - Distribuição de adultos por estado civil	70
Tabela 5 - Distribuição de adultos por situação face ao emprego	70
Tabela 6 - Distribuição de adultos por nível de escolaridade.....	71
Tabela 7 - Distribuição de adultos c/protocolo, por género	77
Tabela 8 - Distribuição de adultos s/protocolo, por género.....	77
Tabela 9 - Distribuição de adultos c/protocolo, por grupo etário	78
Tabela 10 - Distribuição de adultos s/protocolo, por grupo etário	78
Tabela 11 - Distribuição de adultos c/protocolo, por estado civil.....	79
Tabela 12 - Distribuição de adultos s/protocolo, por estado civil	79
Tabela 13 - Distribuição de adultos por situação face à profissão	79
Tabela 14 - Distribuição de adultos c/ protocolo, por situação face ao emprego.....	80
Tabela 15 - Distribuição de adultos s/ protocolo, por situação face ao emprego	80
Tabela 16 - Distribuição de adultos c/protocolo, empregados, segundo a classificação nacional de profissões (N=14).....	81
Tabela 17 - Distribuição de adultos s/protocolo, empregados, segundo a classificação nacional de profissões (N=10).....	81
Tabela 18 - Distribuição de adultos c/protocolo, por situação face ao desemprego	82
Tabela 19 - Distribuição de adultos s/protocolo, por situação face ao desemprego.....	82

Tabela 20 - Distribuição de adultos c/protocolo, por grupo etário, referente ao momento em que começou a trabalhar	83
Tabela 21 - Distribuição de adultos s/protocolo, por grupo etário, referente ao momento em que começou a trabalhar	83
Tabela 22 - Distribuição de adultos c/protocolo, por motivos de abandono escolar (N=20)	84
Tabela 23 - Distribuição de adultos s/protocolo, por motivos de abandono escolar (N=19)	84
Tabela 24 - Distribuição de adultos c/protocolo, por nível de escolaridade no momento da inscrição no CNO	85
Tabela 25 - Distribuição de adultos s/protocolo, por nível de escolaridade no momento da inscrição no CNO	86
Tabela 26 - Distribuição de adultos c/protocolo, por motivos de inscrição no CNO (N=31)	87
Tabela 27 - Distribuição de adultos s/protocolo, por motivos de inscrição no CNO (N=27)	88

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - A frequência do processo contribui/contribuiu para minha valorização pessoal	89
Gráfico 2 - Quero concluir o processo para me sentir bem comigo próprio (a).....	90
Gráfico 3 – A frequência do processo RVCC contribui/contribuiu para a minha valorização profissional	91
Gráfico 4 – Concluir o processo RVCC vai ser uma mais-valia para a minha vida profissional	92
Gráfico 5 – A conclusão do processo vai facilitar-me o acesso a novos empregos	93
Gráfico 6 – Decidi fazer o reconhecimento de competências para ter a possibilidade de encontrar um trabalho melhor.....	94
Gráfico 7 – Após a obtenção do diploma conseguirei ter acesso a funções com mais responsabilidade	95
Gráfico 8 – A conclusão do processo permite-me/permitiu-me assegurar o emprego...	96
Gráfico 9 – A conclusão do processo permite-me/permitiu-me progredir na minha carreira profissional	97
Gráfico 10 – A conclusão do processo RVCC vai-me trazer reconhecimento social (por parte de amigos e familiares).....	98
Gráfico 11 – Com a obtenção do diploma vou sentir-me mais confiante para participar em projectos coletivos	99
Gráfico 12 – Com a conclusão do processo vou sentir-me com maior capacidade para partilhar e discutir ideias.....	100
Gráfico 13 – A frequência do processo aumentou a minha vontade de apostar nos estudos	101
Gráfico 14 – Depois de concluir o processo RVCC pretendo ingressar no ensino superior	102

Gráfico 15 – A frequência do processo despertou-me para a procura de mais informação em áreas diversificadas	103
Gráfico 16 – A frequência do processo permite-me adquirir mais conhecimentos (na área da informática, línguas, etc).....	104
Gráfico 17 – Após a conclusão do processo pretendo continuar a apostar em ações de formação	105
Gráfico 18 – A frequência do processo permite-me/permitiu-me reconhecer a importância da aprendizagem ao longo da vida	106
Gráfico 19 – Recomendaria a inscrição num CNO a amigos e/ou familiares.....	107
Gráfico 20 – A conclusão do processo não me vai trazer nenhuma mais-valia	108

INTRODUÇÃO

Notas introdutórias

Na introdução esboçamos algumas considerações sobre a fundamentação do estudo, contextualizando a presente investigação no cenário em que emerge o paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida. Simultaneamente, centramo-nos na referência às principais motivações pessoais e profissionais que servem de suporte à elaboração do presente estudo.

A definição do problema, dos objetivos e das questões de investigação contribuirão para uma melhor compreensão da organização geral deste trabalho.

Na parte final, apresentaremos algumas considerações epistemológicas, numa tentativa de clarificar a opção pelo percurso delineado.

Capítulo 1. Pertinência do tema e motivações pessoais

A permanente alteração das políticas educativas, consequência da influência das directrizes europeias, reflectiu-se no interior do nosso sistema educativo fazendo emergir uma panóplia de respostas educativas, ao nível da educação e formação de adultos, numa tentativa de resposta aos desafios impostos por uma sociedade marcada pelo fenómeno da globalização. A presente investigação centra-se no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, enquadrada numa temática mais alargada de educação/formação ao longo da vida (segundo o Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida denominadas aprendizagens *lifelong* e *lifewide*).

A integração numa sociedade em constante mutação, em que o mercado de trabalho é cada vez exigente, competitivo e imprevisível, torna evidentes as lacunas de um modelo educativo que se limita à concentração de “educação formal” nos primeiros anos de vida. Perante o tradicional paradigma de educação, considerado obsoleto face às necessidades de uma sociedade marcada pela informação e conhecimento, torna-se urgente repensar a educação numa ótica de aprendizagem ao longo da vida, assumindo a importância que tem a aquisição de competências adquiridas noutros contextos de aprendizagem que não apenas os formais (não formais e informais), de modo a superar

o hiato que se foi criando entre as necessidades e as oportunidades de qualificação dos adultos. Importa ter presente que o abandono escolar não se traduziu, necessariamente, no abandono da aprendizagem, contemplando-se, actualmente, a importância crescente de outros tipos de contextos onde as competências se podem desenvolver.

Neste âmbito, torna-se premente a necessidade de identificar, reconhecer, validar e certificar competências que os adultos foram adquirindo, para além do contexto formal, ao longo do percurso de vida, em contextos de aprendizagens não formais e informais. Para além de valorizarem os saberes e competências adquiridas experiencialmente, as novas opções educativas promovem o retorno aos bancos da escola de muitos adultos, contribuindo ainda para fomentar a continuidade do seu percurso educativo/formativo e a aposta em novos projectos de âmbito pessoal, profissional ou social.

O presente trabalho visa compreender a perceção do impacto que o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências pode ter, num grupo de adultos, a frequentar o nível secundário, atendendo a dimensões como o desenvolvimento pessoal, profissional e social. A incidência por esta temática, baseada sobre diferentes dimensões, poderá contribuir para uma maior compreensão das potencialidades de novas práticas educativas, emergentes num sistema educativo em constante mudança.

A evolução da sociedade actual, marcada pelo fenómeno da globalização, coloca novos desafios ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, aos sistemas educativos em que se torna prioritário repensar os modelos de ensino/formação vigentes. Perante este cenário assistimos ao aparecimento de alguns paradigmas que tendem a extrapolar os contextos formais de aprendizagem, suportados pela importância crescente da experiência adquirida pelos adultos. É neste contexto que o paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida tende a assumir uma centralidade cada vez maior a nível internacional e europeu e, conseqüentemente, a nível nacional.

Tendo presente as inúmeras alterações desencadeadas pelo fenómeno da globalização no interior das sociedades, reflectindo-se no mercado de trabalho e nos sistemas educativos, em que o paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida adquire uma importância cada vez maior, esta investigação assume uma relevância particular, no sentido de tentar perceber a influência que a evolução das políticas de educação e

formação de adultos, a nível internacional e nacional, tem a um nível micro (ao nível da perceção dos atores envolvidos).

Assim, é nossa intenção partir da análise da evolução do paradigma da ALV ao longo dos tempos, através da compreensão dos discursos produzidos a nível europeu, de modo a contextualizar o que se tem feito ao nível da educação e formação de adultos em Portugal.

Transpondo para dentro de fronteiras, a influência das políticas europeias fez emergir a Iniciativa Novas Oportunidades, que integra uma diversidade de ofertas, onde se inclui o processo RVCC, suportado pelo reconhecimento de adquiridos, valorizando diferentes contextos de aprendizagem (formal, não formal e informal).

O **processo de RVCC** constituiu-se como o palco da presente investigação e foi neste contexto que se considerou pertinente fazer uma análise mais aprofundada, numa tentativa de perceber **as perceções do seu impacto, a nível pessoal, profissional e social**, num grupo de adultos a frequentar o nível secundário, no CNO da Escola Secundária de Gago Coutinho, comparando adultos que se inscrevem ao abrigo dos protocolos estabelecidos pela sua entidade patronal (adultos protocolados) e adultos que se inscrevem por iniciativa própria (sem protocolo). Portanto, o objetivo foi tentar perceber possíveis diferenças existentes entre estes dois grupos, resultantes da natureza da sua própria inscrição.

Dada a importância, cada vez maior, que a rede de parcerias entre centros e empresas locais tem vindo a assumir, ao nível da educação/formação, considerou-se que seria uma mais valia fazer uma análise comparativa entre dois grupos de adultos, com diferentes condições de partida, relativamente à natureza da sua inscrição no CNO.

A inexistência de investigações que contemplem esta realidade constituiu um marco para a realização do nosso estudo, assumindo-se pelo seu carácter inovador.

Decorrente desta problemática, emergiram novas questões. O objetivo foi tentar perceber em que medida a perceção de uns e outros difere. Será que as diferentes condições de partida, relativamente ao processo de inscrição, condicionaram a perceção que cada adulto tem? E qual será a perceção de uns e outros relativamente ao impacto da frequência do processo RVCC? Será que o reconhecimento dos seus saberes experienciais se traduz, efetivamente, numa mais-valia para a sua vida? Será que a frequência do processo tem repercussões ao nível do seu desenvolvimento pessoal,

profissional ou social? Em que medida condiciona a definição dos seus projetos pessoais, profissionais ou sociais?

O interesse por esta temática emergiu das permanentes dúvidas suscitadas ao longo da experiência profissional desenvolvida, ao nível da educação e formação. Apesar de ter iniciado a minha carreira docente em 1998, junto de um público mais jovem, desde cedo o contacto com a educação e formação de adultos foi uma constante, tendo assumido um papel crescente, ao longo dos últimos anos. O trabalho desenvolvido ao nível da coordenação da Formação de Formadores, desde 2003, constituiu um marco decisivo no caminho profissional preconizado a este nível. No entanto, um dos desafios mais marcante foi o primeiro contacto, em 2005, com o reconhecimento de adquiridos. Numa altura em que tudo que envolvia esta temática era novidade, o ingresso num projeto de candidatura a um CRVCC (Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) constituiu-se como uma mais-valia pelos valiosos contributos que esta experiência proporcionou.

A experiência profissional, permitindo um contacto constante entre duas realidades distintas (docente do ensino secundário e formadora), ao nível do ensino/formação, fomentou um crescente questionamento sobre a realidade envolvente, impulsionando uma permanente atitude reflexiva.

No nosso entender, a experiência é uma enorme fonte de aprendizagem, que será interiorizada e adquirirá maior valia se for refletida e analisada. Neste contexto, *aprende-se a fazer*, fazendo, mas também refletindo, à luz do que já se sabe, com vista à ação renovada.

A natureza diversificada, em termos profissionais, ao nível do ensino/formação, promoveu a aposta numa permanente atualização de conhecimentos, reconhecendo o carácter prioritário que a ALV assume neste domínio, dando origem, em 2010, ao ingresso no mestrado de Supervisão Pedagógica.

Para além dos valiosos contributos a nível profissional, a aposta num trajeto enriquecido pela permanente formação, proporcionou, de igual modo, o desenvolvimento pessoal e social.

Na nossa opinião, o importante é que a formação nos faça crescer enquanto profissionais mas também enquanto pessoas. Torna-se essencial para o desenvolvimento profissional dos professores “perspectivar o trabalho em equipa como factor de enriquecimento da sua formação e actividade profissional (...) desenvolvendo

competências (...) numa perspectiva de formação ao longo da vida, atendendo a perspectivas nacionais e internacionais e (...) participando em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (Trindade, 2007).

Portanto, perante a experiência profissional desenvolvida no âmbito da Educação e Formação de Adultos, e as permanentes inquietudes suscitadas ao longo do meu percurso, o presente trabalho de investigação, tem a intenção de se centrar sobre uma problemática, relativamente recente, respeitante ao processo RVCC, integrado na Iniciativa Novas Oportunidades, suportado pelo paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Capítulo 2. Problema, objetivos e questões da investigação

O presente trabalho de investigação tem por objetivo contribuir para a compreensão dos processos de reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens, como alternativa a um sistema educativo/formativo tradicional, a partir da análise das perspectivas que os adultos envolvidos nestes processos têm relativamente ao impacto dos mesmos, a nível pessoal, profissional e social. A perceção sobre o impacto que a frequência do processo RVCC tem, surgiu enquanto objeto de estudo, desde o primeiro momento.

As conclusões de algumas investigações preconizadas até ao momento tornam bem visíveis as potencialidades de um ensino voltado para as competências, contribuindo para um aumento da motivação, autoestima e, conseqüentemente, uma crescente implicação dos adultos nos seus próprios processos de aprendizagem, reflectindo-se num prolongamento da sua permanência no sistema educativo/formativo.

De um modo geral, a emergência de novos formatos tem contribuindo para a definição de projetos pessoais, profissionais e sociais, articulando os conhecimentos e competências adquiridas com as motivações e aspirações dos adultos, suportada por uma lógica que valoriza a aprendizagem ao longo da vida.

Dado o seu carácter recente e inovador, a emergência de tais formatos torna urgente uma reflexão sobre as suas conseqüências, o modo como os adultos envolvidos percebem o seu impacto, no sentido de perceber as representações que têm dessas novas práticas de aprendizagem. Neste sentido, procuramos responder a algumas questões consideradas pertinentes neste âmbito e que, por outro lado, possam suscitar novas questões, conduzindo a futuras reflexões.

No seguimento do enquadramento do estudo, pretendemos analisar a perceção dos adultos que se encontram a frequentar o processo RVCC, de nível secundário, relativamente ao impacto que poderá ter na sua vida, tendo presente as dimensões pessoal, profissional e social.

No entanto, ao longo do trabalho considerámos essencial um conhecimento mais aprofundado sobre a nossa realidade profissional e as reflexões em torno do problema central começaram a levantar outro tipo de questões, consideradas pertinentes.

Tendo em conta o objetivo central, foram delineadas algumas questões, consideradas centrais para o enriquecimento do nosso estudo.

Será que o reconhecimento dos saberes experienciais dos adultos se traduz, efetivamente, numa mais-valia para as suas vidas?

Será que a frequência do processo tem repercussões ao nível do seu desenvolvimento pessoal, profissional ou social?

Em que medida condiciona a definição dos seus projetos pessoais, profissionais ou sociais?

Será que existem condicionalismos ao nível da perceção que cada adulto tem? Em que medida a perceção de um adulto inscrito diretamente no CNO difere de outro adulto inscrito no centro através da sua entidade patronal?

O aprofundamento destas questões poderá contribuir para uma maior compreensão das potencialidades das novas práticas educativas emergentes, numa sociedade em constante evolução, atualmente designada por sociedade do conhecimento e informação.

Capítulo 3. Organização do estudo

O presente estudo encontra-se estruturado em quatro partes, cada uma delas dividida em capítulos.

A primeira parte, correspondente à introdução, subdivide-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo destina-se a justificar a pertinência e abrangência do tema, realçar os aspetos inovadores que o estudo integra e explicitar as motivações pessoais, profissionais que estiveram na sua origem. O segundo capítulo da introdução integra elementos relativos à construção da problemática do estudo. Neste ponto, identifica-se o problema, os objetivos que se pretendem alcançar bem como as questões orientadoras que se foram delineando ao longo da elaboração do estudo. Para clarificar o fio condutor que serviu de orientação à elaboração deste documento, o capítulo três é dedicado a um esclarecimento sobre a organização do mesmo. Por último, considerámos pertinente tecer algumas considerações epistemológicas, a nível teórico e metodológico, relativamente aos procedimentos adotados na elaboração do nosso trabalho, dando origem ao capítulo quatro.

A segunda parte do trabalho destina-se ao enquadramento teórico, onde se considerou pertinente contextualizar a temática, iniciada com uma reflexão centrada nos desafios impostos pelo processo de globalização, com os quais as sociedades atuais se têm deparado nos últimos tempos, até chegarmos às iniciativas, relativas à Educação e Formação de Adultos, preconizadas a nível nacional. Esta parte encontra-se dividida em cinco capítulos. O primeiro reporta a uma análise sobre as profundas mudanças que o impacto da globalização tem, em todas as esferas das sociedades, explorando, essencialmente, os seus efeitos ao nível da educação. No segundo capítulo, a preocupação é centrada no contexto europeu, onde se pretendem analisar os discursos produzidos, no âmbito da EFA, numa perspetiva histórica. Deslocando o nosso ângulo de visão, o terceiro capítulo destina-se à clarificação da passagem do conceito de educação permanente à aprendizagem ao longo da vida. Para isso, foi considerado crucial uma definição desses conceitos, no sentido de elucidar as diferenças existentes entre ambos. O quarto capítulo desta parte explora a evolução da política de educação e formação de adultos, no contexto nacional, numa lógica de permanente articulação com as exigências impostas no contexto europeu. No quinto capítulo é identificada e

caracterizada a mais recente iniciativa preconizada no contexto nacional: a Iniciativa Novas Oportunidades. De modo a complementar a nossa análise, e indo ao encontro dos objetivos do estudo, num segundo momento, a abordagem é centrada na definição e caracterização do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

A terceira parte, dedicada ao estudo empírico, é composta por quatro capítulos. O primeiro capítulo centra-se no enquadramento metodológico do estudo. No segundo capítulo procede-se à caracterização detalhada do nosso objeto de análise bem como à explicação da sua evolução, desde a amostra inicial até à amostra final. Neste ponto, foi ainda realizada uma breve caracterização do centro, no qual o nosso objeto de estudo se insere. No terceiro capítulo, a preocupação centrou-se na clarificação das opções metodológicas, de natureza quantitativa, fazendo referência ao processo de construção do instrumento de recolha de informação (questionários), bem como ao procedimento seguido no processo de análise dos dados obtidos. O último capítulo é destinado à leitura e análise dos dados recolhidos, clarificados através da apresentação de tabelas de frequências/percentagens e gráficos.

A quarta parte do trabalho reporta à discussão dos resultados e apresentação das conclusões finais, onde são sistematizados os resultados globais alcançados. No seguimento, e por último, serão apresentadas as limitações e dificuldades do estudo, culminando com a apresentação das potencialidades do mesmo, realçando novas pistas para reflexões futuras.

Capítulo 4. Considerações epistemológicas

O objetivo da presente investigação centra-se na análise das percepções do impacto do processo de RVCC, junto de um grupo de adultos do nível secundário, de modo a perceber até que ponto a frequência do mesmo influencia as suas vidas, a nível pessoal, profissional e social. Esta análise será ainda complementada com uma comparação de percepções, entre dois grupos de adultos: um constituído por adultos que se inscreveram pela sua entidade patronal, ao abrigo de protocolos estabelecidos (denominados de adultos protocolados) e outro, constituído por adultos que se inscrevem por iniciativa própria (sem protocolo).

Para contextualizar a temática em estudo, torna-se primordial uma abordagem geral de modo a perceber as orientações políticas internacionais ao nível da educação e formação de adultos, facilitando a compreensão da percepção dos atores, em particular. Através desta linha de raciocínio, o objetivo é tentar perceber de que modo as orientações políticas definidas a um nível internacional (nível macro) e reenquadradas para o contexto nacional (nível meso), se preconizam na prática, a um nível micro.

Neste âmbito, o nosso intuito é debruçarmo-nos sobre os pontos de vista dos adultos, privilegiando as suas perspetivas, sem, no entanto, deixar de reconhecer a importância da influência do contexto macro e meso, no qual se inscrevem as suas ações e decisões. No seu decurso, os atores sociais são considerados como “sujeitos conscientes, portadores de vontade, de projetos e dotados de uma consciência de si” (Cavaco, 2008, p.10), em que a sua ação é produto da sua reflexividade.

Portanto, o reconhecimento de que a reflexão e a ação são características inerentes à condição humana, no âmbito desta investigação, significa que todas as pessoas são atores sociais da sua própria vida e, neste sentido, responsáveis pelos caminhos que tendem a percorrer, em diferentes domínios da vida social.

Seguindo esta linha de raciocínio, importa, de igual modo, fazer referência ao facto da investigadora intervir na vida social “e não pode limitar-se a observar e a descrever do exterior os comportamentos sociais.” (Cavaco, 2008, p.12), justificando assim o facto de fazer parte integrante da realidade que se pretende estudar sendo esse um dos principais motivos que estiveram na base dessa escolha.

Para uma melhor compreensão das ações e decisões preconizadas pelos adultos, considerámos de extrema importância uma sustentação sólida em termos de contextualização, a um nível macro. Segundo Cavaco, “por um lado os elementos estudados só fazem sentido na sua relação com o todo e, por outro lado, porque é necessário ter em conta a complexidade do mundo” (2008, p.10).

A constante evolução das sociedades contemporâneas conduz-nos a uma leitura complexa, tendo em conta diferentes dimensões (política, ideológica, económica, social, etc), centrando-se no indivíduo enquanto ator participante do desenvolvimento das mesmas, indo ao encontro dos interesses do nosso estudo.

Autores como Morin (cit por Neves, 2009) associam a ideia de globalidade à complexidade tendo em conta que, quando analisamos um determinado fenómeno social, as diferentes perspetivas que daí emanam pressupõem uma leitura complexa, pela tentativa de compreensão da sua totalidade.

Neste sentido, o recurso à interdisciplinaridade, nas Ciências Sociais, torna-se uma mais-valia, pela promoção de intercâmbios de saberes, com vista à complementaridade do conhecimento, para melhor explicar os fenómenos sociais na sua totalidade. As diferentes ciências analisam as mesmas realidades, os mesmos fenómenos "sociais totais", embora privilegiando cada uma delas uma perspetiva própria de análise. Este intercâmbio entre disciplinas leva a que as investigações realizadas numa disciplina qualquer possam ser fundamentais para outra, servindo de suporte à investigação que se pretende levar a cabo.

Segundo Charlot (cit por Cavaco, 2008, p.165), as ciências da educação centram-se no estudo do indivíduo a partir do “triplo ponto de vista da sua hominização (o tornar-se ser humano), da sua socialização (o tornar-se membro de uma cidade e mesmo várias) e da sua personalização (o tornar-se um ser singular)”, pelo que se considera fulcral a adoção “de uma perspetiva interdisciplinar, numa tentativa de compreensão da complexidade dos fenómenos educativos” (Cavaco, 2008, p.7).

No domínio da educação, a teoria da complexidade assume uma maior centralidade uma vez que se trata de uma ciência “cujo objeto de estudo é constituído por pessoas, o que acentua muito mais a sua natureza relativa e significados particulares da realidade” (Neves, 2009, p. 41). De realçar os valiosos contributos para uma reflexão

mais profunda no campo da educação, contemplando a leitura de uma realidade complexa, em que o objeto de estudo empírico é constituído por pessoas.

A pretensão deste trabalho de investigação é considerar o objeto de estudo como uma parte do todo, sendo importante analisar o seu enquadramento, no sentido de tentar abarcar a sua multidimensionalidade.

Como já foi mencionado, o objetivo geral do presente estudo centra-se na tentativa de compreensão e reflexão sobre um novo fenómeno emergente no campo educativo: o reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens (não formais, informais, experienciais) e de competências dos adultos. Para tal, é fulcral realizar uma análise aprofundada e crítica, no sentido de clarificar um conjunto de conceitos que suportem a construção de um quadro teórico de referência.

Notas conclusivas

Ao longo da introdução foi-nos possível apresentar a pertinência do tema e fazer o respetivo enquadramento no contexto atual. Salientámos ainda as principais motivações pessoais e profissionais que estiveram na base da elaboração do nosso estudo.

Procurámos também explicitar o problema, os objetivos e as questões que servirão de suporte ao processo de investigação. Reforçou-se a necessidade de reflexão sobre um cenário onde emergem novos formatos educativos ao nível da Educação e Formação de Adultos, tendo presente o contexto europeu para melhor compreender as iniciativas preconizadas a nível nacional. Para compreender o percurso teórico e empírico traçado por nós, optámos por explicitar a organização do trabalho. Para uma melhor compreensão, considerámos ainda pertinente tecer algumas considerações epistemológicas que servirão de suporte à presente investigação. O objetivo é tentar perceber de que modo as orientações políticas definidas a um nível internacional (nível macro) e reenquadradas para o contexto nacional (nível meso), se preconizam a um nível micro.

PARTE I

**ENQUADRAMENTO TEÓRICO: DOS DESAFIOS ÀS NOVAS
OPORTUNIDADES**

ENQUADRAMENTO TEÓRICO: DOS DESAFIOS ÀS NOVAS OPORTUNIDADES

Notas introdutórias

Esta parte do trabalho destina-se a ilustrar o suporte teórico deste estudo, ou seja, procurámos fazer uma breve abordagem sobre os desafios educativos emergentes nas sociedades atuais. Numa tentativa de clarificar a evolução de alguns discursos emergentes, considerámos crucial fazer uma análise sobre a educação e formação de adultos no contexto europeu, facilitando a compreensão da passagem do conceito de Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida.

Num primeiro momento, a preocupação incidirá na passagem pelos discursos produzidos a nível europeu, no que concerne à Educação e Formação de Adultos ao longo dos últimos anos e, num segundo momento, a abordagem centrar-se-á na EFA em Portugal, contribuindo para o enquadramento e contextualização do nosso estudo.

Na parte final, a nossa abordagem será centrada na caracterização da mais recente iniciativa preconizada no contexto nacional: a Iniciativa Novas Oportunidades. De modo a complementar a nossa análise, e indo ao encontro dos objetivos do estudo, considerámos pertinente a abordagem centrada na definição e caracterização do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Capítulo 5. Globalização e Educação: Desafios e Impactos

A globalização é um conceito bastante vulgar, e ao mesmo tempo bastante difícil de definir, dominando debates em quase todas áreas do saber. No entanto, apesar dos inúmeros debates em torno deste conceito, a globalização continua abstratamente um enigma, oscilando entre dois pólos. Uns caracterizam-na como processo, olhando para as transformações que ocorrem no dia-a-dia no planeta. Para outros, a preferência recai na sua associação a um fenómeno.

Segundo Charlot, globalização é “a crescente integração das economias e das sociedades no mundo, devido aos fluxos maiores de bens, de serviços, de capital, de

tecnologia e de ideias” (2007, p.132). Esta ideia vai ao encontro de uma perspectiva economicista.

Segundo o autor, antes de mais, a globalização é definida pela abertura das fronteiras que, por sua vez, é negociada na Organização Mundial do Comércio (OMC). Perante esta definição, um país pode reduzir ou até mesmo eliminar as suas taxas de importação. Este facto conduz a uma diminuição do peso do Estado que, na perspectiva de Charlot (2007) é consequência de três processos: a nova valorização do local, a abertura das fronteiras no quadro da globalização e a constituição de blocos regionais, como a União Europeia, o NAFTA (Canadá, México, Estados Unidos), o Mercosul, o Pacto Andino, a APEC (Ásia – Pacífico). Segundo o autor, a constituição da União Europeia teve, até ao momento, mais consequências na área da educação do que a própria globalização.

Perante este cenário são bem visíveis as transformações que ocorreram em todos domínios da sociedade. Na segunda metade do século XX, proliferam os discursos centrados nessas mesmas mudanças que o impacto da globalização teve em todas as esferas das sociedades. Grande parte dos mesmos vai de encontro à ideia de associar o mundo globalizado ao desenvolvimento do capitalismo, considerando-o como uma força impulsionadora.

Segundo Edwards (1997), (cit por Pires, 2002, p.25) uma das principais características da conjuntura económica atual é a revitalização da acumulação do capital baseado na globalização, dando origem à emergência de novas formas de produção, distribuição e consumo. A globalização é, assim, acompanhada por uma flexibilização do capital e dos mercados de trabalho, suportada pela influência que a introdução de novas formas de informação e de comunicação trouxe. No seguimento desta linha de raciocínio, a autora considera que uma das consequências deste fenómeno é o aumento da competitividade a nível mundial, o que implica, por parte das empresas, uma alteração das formas tradicionais de organização do trabalho (caracterizadas pela produção massificada de bens e produtos) para as novas formas de organização caracterizadas pela redução das escalas de produção, maior orientação para o cliente, entre outros.

A globalização económica seria assim “a característica mais marcante do processo de globalização” (Neves, 2009, p.94).

Autores como Charlot (2007) defendem que a globalização trouxe inúmeros benefícios para o desenvolvimento das sociedades, apesar de reconhecer a força do impacto dos seus efeitos negativos. Segundo o autor, esses efeitos negativos não podem ser associados ao processo de globalização, mas ao neoliberalismo que trouxe “consequências bastante graves para as sociedades e, em particular, para a educação” atravessando diferentes domínios da sociedade, “estendendo os princípios do mercado livre, com menor peso do Estado a áreas como a política, a cultura e a educação” (cit por Neves, 2009, p. 101).

Portanto, são bastante visíveis as profundas mudanças que o impacto da globalização teve em todas as esferas da sociedade, nomeadamente ao nível da educação, como iremos ver mais à frente.

Segundo Pires (2002), a evolução das políticas sociais e educativas, claramente influenciadas pelos desafios impostos pelo fenómeno da globalização, tem-se refletido no interior dos sistemas educativos, promovendo a busca por novas reflexões centradas nas problemáticas emergentes.

Tal como já foi referido, segundo Pires:

“uma das consequências deste fenómeno é o aumento da competitividade a nível mundial e a exigência de uma maior flexibilidade, que se traduz ao nível das empresas no deslocamento das formas tradicionais de organização do trabalho (caracterizadas pela produção massificada de bens e produtos) para novas formas de organização” (2002, p.25).

O discurso produzido em torno da competitividade, suportado pela lógica da polivalência e flexibilidade, promoveu ao reforço da dimensão individual, através da necessidade prioritária de uma permanente atualização e desenvolvimento de competências.

Portanto, a educação ficou submetida aos desígnios de um paradigma económico, passando os sistemas educativos a serem encarados, sobretudo, como fatores de crescimento económico, numa perspetiva neoclássica, “dando lugar a uma

terciarização, traduzida numa diversificação de produção, assente na acumulação de conhecimentos” (Ramos, 2001, p. 17). É a centralidade do conhecimento e a perda de importância dos fatores tradicionais de produção (terra, trabalho e capital) com impactos sociais no mundo do trabalho, do emprego, das qualificações que criam condições para a emergência de um novo paradigma societal.

As grandes alterações económicas e políticas fazem emergir uma nova realidade, uma nova sociedade assente na informação e no conhecimento e é neste contexto, que a estrutura de emprego vai adquirindo novos contornos, em que “o trabalho é mais intelectual e menos manual e repetitivo, características que definiam o trabalho nas sociedades industriais, requerendo uma maior qualificação e preparação por parte dos profissionais” (Ramos, 2001, p.23), exigindo uma capacidade de adaptação a novas formas de trabalho, suportada por conhecimentos e competências transversais, ditadas pela flexibilidade, polivalência, inovação e muita criatividade.

Parafraseando Pires,

“A valorização das competências chave, a transferibilidade das competências, a flexibilidade dos trabalhadores são entendidas neste contexto como um meio para o desenvolvimento económico e para a criação de maiores oportunidades de emprego. A produção de novos conhecimentos, a reestruturação/recomposição dos saberes e das competências disponíveis e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem dos indivíduos são assim perspectivados como elementos chave para o desenvolvimento económico” (2002, p.27).

Esta preocupação é partilhada por Roberto Carneiro, quando enuncia as três principais condicionantes económicas que se repercutem de um modo mais profundo ao nível dos sistemas educativos. A primeira centra-se no paradoxo existente entre “uma abundância de trabalho (melhor saúde, esperança de vida alargada, desejo de participação) confrontada com a escassez de emprego”; a segunda assenta no “alastramento da exclusão e das bolsas de marginalidade”, em que as sociedades mais ricas se tornam menos justas, revelando-se incapazes de colmatar as diferenças sociais (1994, p.3). Esta preocupação está patente no Livro Branco para o crescimento, competitividade e emprego e no Livro Verde para a política social europeia, justificando a necessidade de uma estratégia integrada de desenvolvimento sustentável fundamentada na prioridade dada ao fator humano. Por último, o autor ainda enuncia a

lenta adaptação das instituições europeias relativamente aos sectores de ponta da economia e da sociedade.

Por um lado, embora exista uma tendência visível numa suposta uniformização, por outro lado, a globalização surge associada às noções de identidade e diversidade, ao espaço local, à individualização pessoal (Moreira, 2006).

Apesar da pretensa dicotomia em torno do conceito, quando os diferentes países europeus seguem uma "agenda globalmente estruturada" (Dale, 2004; Teodoro, 2003), torna-se previsível que as políticas adotadas a nível nacional vão ao encontro da homogeneidade e uniformização, delegando para segundo plano a identidade e diversidade.

Tal como consta no Jornal Oficial das Comunidades Europeias, um dos principais desafios da sociedade moderna, atualmente designada do conhecimento, centra-se em desenvolver e modernizar as suas políticas de educação e formação, “promovendo uma acção centrada no desenvolvimento de competências” (2006, p.1), numa tentativa de resposta a estes dilemas, considerando-se prioritária a preocupação por uma reflexão conjunta, tentando corresponder às necessidades de uma sociedade em constante mudança, marcada pelo fenómeno da globalização.

Apesar da educação/formação ser considerada há bastante tempo como o pilar da sociedade, tem sido alvo de várias intervenções no sentido de conseguir dar resposta às novas exigências impostas por um contexto que vai reclamando por novas competências. Perante estas necessidades impostas, a educação não se pode limitar a uma visão tradicionalista, que nos remete para a aquisição de conhecimentos e competências numa primeira fase da nossa vida, onde os indivíduos adquiriam os principais conhecimentos e competências que lhes serviriam de suporte para o desempenho de funções associadas a um emprego para toda a vida, reconhecendo, assim, a importância de um paradigma assente na Aprendizagem ao Longo da Vida.

Além disso, uma educação escolar sólida lança igualmente as bases de uma sociedade aberta e democrática, formando para a cidadania, valorizando uma lógica de permanente atualização de conhecimentos e competências transversais a várias áreas, indo ao encontro de uma lógica de mercado cada vez mais exigente, reconhecendo a necessidade de um investimento contínuo no ser humano e nas mudanças organizacionais, necessárias a um cenário de desenvolvimento sustentável.

“Os conhecimentos, as competências e as aptidões de mão-de-obra europeia são um factor importante para a inovação, produtividade e competitividade” na UE (Figel, 2006, p.1) e é neste sentido que surge a necessidade das mesmas serem definidas e formalizadas no Quadro de Referência Europeu.¹

Numa tentativa de resposta aos novos desafios, a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI procedeu a uma reflexão conjunta sobre diferentes perspectivas futuras, da qual resultou um Relatório para a UNESCO (1996) e no qual foram apontados os quatro pilares básicos que devem sustentar a educação, no contexto atual de permanente mudança das sociedades: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos* e, finalmente, *aprender a ser*. Os princípios apontados no relatório Jacques Delors têm sido adotados e transpostos, a um nível macro, para os diferentes países no mundo e, a um nível meso, para os países da União Europeia.

Assim, o principal desafio das sociedades centra-se em desenvolver e modernizar as suas políticas de educação e formação, considerando-se prioritária a preocupação por uma reflexão conjunta, “no sentido de encontrar um justo equilíbrio entre humanidade e competição, entre tradição e modernidade, entre cultura de convivência e cultura de trabalho” (Carneiro,1994, p.9).

Portanto, o objetivo principal da educação será preparar os “novos cidadãos” para uma “nova” sociedade europeia marcada pelo fenómeno da globalização.

A relação entre a globalização e educação é claramente explicada por Dale (2004). O autor explica que o desenvolvimento dos sistemas educativos e das categorias curriculares nacionais em vez de ser explicado por nacionais distintivos, é compreendido através de utilização de modelos universais da educação, estado e sociedade. Além disso, a natureza mutável da economia capitalista mundial que

¹ O Quadro de Referência Europeu foi publicado pela Comissão Europeia e estabelece as competências essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida. Neste domínio, estabelece oito competências essenciais:

- 1) Comunicação na língua materna;
- 2) Comunicação em línguas estrangeiras;
- 3) Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia;
- 4) Competência digital;
- 5) Aprender a aprender;
- 6) Competências sociais e cívicas;
- 7) Espírito de iniciativa e espírito empresarial;
- 8) Sensibilidade e expressão culturais.

constitui a força principal da globalização procura influenciar, embora haja efeitos de medição, os sistemas educativos nacionais.

Perante as mudanças económicas globais, a educação deve estar preparada para formar quadros preparados para responder as exigências da economia capitalista cada vez mais crescente e exigente.

Apesar de reconhecer as inúmeras potencialidades que a globalização trouxe para o desenvolvimento das sociedades, autores como Charlot (2007), não descaram o impacto dos seus efeitos negativos. Segundo Neves, a perspetiva deste autor é muito importante neste âmbito uma vez que nos dá uma visão diferente sobre o processo de globalização e a sua influência no campo da educação (2009, p.107).

Para Charlot, a política suportada pela ideologia neoliberal teve consequências mais graves, ao nível da educação, do que propriamente a globalização.

Neste sentido, Charlot identifica os quatro desafios com os quais a escola, na atualidade, se depara. O primeiro prende-se com a importância que o desenvolvimento económico e social adquiriu no seu seio, no sentido de centrar as suas preocupações com o aumento do nível de formação da população, não conseguindo resolver o problema da democratização escolar (Charlot, 2007, p.135).

O segundo desafio prende-se com a importância prioritária que as lógicas de qualidade e eficácia assumiram, ficando a cargo da escola dar uma resposta a essas novas exigências.

Em terceiro lugar, surge associado a ideia da sociedade contemporânea ser envolvida num processo de globalização neoliberal, “a educação tende a ser considerada como uma mercadoria entre outras, num mercado “livre” onde prevalece a lei da oferta, de demanda e da concorrência” (Charlot, 2007, p.135).

O último desafio prende-se com o fato do mundo ser hoje mais aberto e mais acessível nas suas várias partes e culturas e, conseqüentemente, a escola enfrenta “novos desafios culturais e educativos, decorrentes dos encontros entre as culturas, da divulgação mundial de informações e imagens e da ampla difusão de produtos culturais em língua inglesa” (Charlot, 2007, p.135) gerada pelo fenómeno da globalização.

Neste sentido, a globalização adquire, uma posição de destaque na tentativa da compreensão dos fenómenos educativos que ocorrem na sociedade contemporânea, facilitando a construção de uma visão mais complexa da realidade, constituindo um desafio no âmbito das ciências sociais. Independentemente das inúmeras perspetivas

existentes em torno da educação, é notório o impacto que estas têm na construção de uma agenda global da educação.

Segundo Pires,

“A complexidade, a incerteza e a imprevisibilidade dos fenómenos sociais, económicos e produtivos começa a exigir uma nova abordagem educativa que contemple novas categorias conceptuais e que permita a construção de novos percursos e modalidades de formação mais coerentes e adequados a uma nova realidade emergente” (2002, p. 47).

Perante este cenário, a regulação das políticas educativas surge como uma necessidade que os diferentes estados têm de implementar, indo ao encontro da ideia de Carneiro quando refere que “os sistemas educativos concebidos num quadro estritamente nacional (...) suas missões de reprodução de uma cultura e de uma força de trabalho nacionais deixam de fazer sentido numa perspectiva globalizada” (1994, p. 30).

Tal facto é visível no artigo 149º da Agenda de Lisboa que legitima a intervenção da União Europeia “na qualidade dos sistemas educativos (...) Na sequência desta legitimação de poderes emerge, no Conselho de Lisboa, o Método Aberto de Coordenação (MAC), com o objetivo de conduzir a uma mudança sem precedentes na política educativa de nível europeu” Dale (2008, p. 23).

Segundo Dale (2008, p.29), a UE está a construir um Espaço Europeu de Educação, sobre o qual detém o controlo e que, neste processo, veio a formar uma nova versão da ‘Europa’ para a educação e muito possivelmente para além dela.

Capítulo 6. Contexto Europeu: discursos sobre Educação e Formação de Adultos

A evolução da sociedade actual, resultado da sua integração no contexto europeu, colocou novos desafios ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, aos sistemas educativos em que se torna prioritário repensar os modelos de ensino/formação vigentes. Perante este cenário emergem discursos internacionais e europeus centrados na necessidade de inovar e extrapolar os contextos formais de aprendizagem, em que a experiência adquirida começa a assumir uma posição de destaque. Perante este cenário o paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida tende a assumir uma centralidade cada vez maior a nível internacional e europeu e, conseqüentemente, a nível nacional.

Portanto, atendendo ao objetivo da investigação, torna-se fundamental analisar a evolução das políticas de educação e formação de adultos, a nível internacional (nível macro), e a nível nacional (nível meso) e tentar perceber até que ponto se preconizam ao nível das práticas dos adultos (nível micro).

Para aprofundar a temática educação e formação de adultos, considera-se importante clarificar o conceito de educação permanente, tendo presente a sua perspectiva histórica para, deste modo, compreender melhor a emergência do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Para alguns autores que se debruçam sobre esta temática, a ideia de educação permanente não é propriamente nova, indo ao encontro da cidade ideal de Platão, em que “todo o cidadão se pudesse educar, em todos os aspetos, ao longo da sua vida” (Simões, 1979, p.20).

No entanto, não existe um consenso que permita determinar o aparecimento deste conceito. Se tivermos em conta as referências teóricas inglesas, atribuímos o aparecimento deste paradigma a Dewey, considerado pai do termo *lifelong education*. Para este autor, os contextos de aprendizagem formal, não formal e informal encontram-se no mesmo patamar. Ao deslocarmos o nosso ângulo de visão para a abordagem francesa, podemos verificar a influência dos ideais humanistas do século XX, que vai servir de suporte ao trabalho desenvolvido pela Unesco neste âmbito, dando origem ao termo *educação permanente* enunciado por Pierre Arents, em 1957 (Simões, 1979).

O aparecimento desta expressão surge com o objectivo de evidenciar as limitações de um ensino tradicional, limitado apenas ao contexto formal de aprendizagem. A evolução das sociedades e consecutivas alterações provocadas no domínio social, económico suscitaram uma série de dúvidas e incertezas, originando o debate em torno das lacunas da instituição escolar, considerada insuficiente no que toca a dar uma resposta concertada neste domínio. É perante este cenário que a educação e formação de adultos começa a assumir uma posição de destaque e é neste contexto que se começa a dar importância à aprendizagem informal e não formal, como complemento da aprendizagem formal.

De acordo com Simões, educação permanente:

“Refere-se ao campo total das aprendizagens do indivíduo, quer estas sejam conscientes ou inconscientes, intencionais ou não intencionais, feitas por iniciativa própria ou por iniciativa alheia, independentemente das circunstâncias de lugar e de tempo. Educativas são, pois, todas as influências capazes de dar forma ao ser humano” (1979, p.47).

Segundo Canário (2008), a educação de adultos passa a ser encarada como um processo abrangente, diversificado e que acompanha a vida de cada pessoa, corroborando a ideia de uma perspectiva permanente. A educação permanente, entendida como um processo contínuo centrado na construção do indivíduo, emerge, segundo Canário, como “um princípio reorganizador do processo educativo” (2008, p.88).

Em 1995, a Comissão Europeia publicou o Livro Branco “Ensinar e Aprender – Rumo a uma Sociedade Cognitiva”, que formaliza um discurso assente na educação e formação ao longo da vida como ferramenta essencial no combate aos grandes problemas de desemprego e exclusão social existentes no contexto europeu. Segundo Canário, a formação de adultos começa a ser interiorizada como uma forma de “gestão social do desemprego” (2008, p.90), tendo como principal objetivo aumentar a produtividade e a criação de emprego. Portanto, para uma melhor compreensão da mudança de paradigma, importa ter presente o Livro Branco da Educação e Formação, considerado por Cavaco “um documento estratégico da Comissão Europeia e que teve bastante influência no discurso apresentado na V Conferência” (2009, p.78). Segundo a autora, o discurso veiculado apresenta algumas contradições, destacando as seguintes: i) considera-se que a educação e a formação têm por função preparar os jovens e adultos

para os desafios do mercado de emprego, mas, por outro lado, defende-se que têm como principal função a integração social e o desenvolvimento pessoal. O discurso é orientado para a autonomia e responsabilização individual, “o indivíduo torna-se o actor e o construtor principal da sua qualificação” (Comissão Europeia, 1995, p.16); ii) defende-se que a promoção da educação e formação é fundamental para superar o problema do desemprego e da exclusão, mas, por outro lado, também se reconhece que a educação e formação não podem, por si só, resolver o problema do desemprego; iii) faz referência às diferentes modalidades educativas e da relevância de um sistema que permita a sua articulação e complementaridade, mas a educação formal continua a ter o papel de destaque, como se pode depreender da afirmação: “para que cada um possa assumir a sua responsabilidade na construção da sua qualificação, é necessário que se possa inserir mais facilmente nos sistemas de formação institucional” (Comissão Europeia, 1995, p.18).

O objetivo fundamental é a procura de uma solução no debate sobre o desemprego na Europa e de uma situação em que a atualização dos conhecimentos profissionais se torne central para todos os cidadãos.

Os ideais veiculados no Livro Branco da Educação e Formação acabam por ser reproduzidos no Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão Europeia, 2000).

Perante este cenário, emerge o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão Europeia, 2000) que tem como objetivo levar a cabo as diretrizes presentes no Livro Branco da Educação e Formação, justificando assim a emergência de um novo paradigma de educação e formação que serviria de suporte à resolução de alguns problemas diagnosticados no contexto europeu como o desemprego e o crescimento económico entre outros. Este documento acaba por se assumir como “um marco e assinala um momento decisivo na orientação das políticas e acções a adotar na União Europeia” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p.3).

Segundo Canário, o Memorando vai ao encontro de uma visão que considera “cada indivíduo como o responsável principal da sua formação e, portanto, da sua inserção no mercado de trabalho, já que a empregabilidade é um resultado fundamental da sua aprendizagem” (2003, p.195). Esta ideia vai ao encontro das seis mensagens-chave inscritas no Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida: i) novas

competências básicas para todos; ii) mais investimento em recursos humanos; iii) inovação no ensino e na aprendizagem; iv) valorizar a aprendizagem; v) repensar as ações de orientação e consultoria; vi) aproximar a aprendizagem dos indivíduos, que devem ser compreendidas como uma estratégia integral e coerente de aprendizagem ao longo da vida.

A emergência de um novo paradigma assenta na ideia da necessidade premente de uma aprendizagem durante toda a existência humana, desde que nascemos, prolongando-se até ao fim das nossas vidas. A valorização deste pressuposto assenta na ideia que o associa a uma forma de garantir a inserção no mercado de trabalho, a competitividade e, conseqüentemente, o desenvolvimento económico.

Perante um contexto europeu marcado pelas constantes e sucessivas mudanças em todos os domínios da vida, a definição de políticas adotadas pelos diferentes estados membros, suportadas pelo Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida (2000), deixa transparecer uma clara preocupação em levar a cabo a implementação de novas práticas educativas/formativas enquadradas nesta nova abordagem.

Capítulo 7. Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida

Os discursos no contexto europeu começam a centrar-se em torno deste conceito (educação permanente), onde o papel da Unesco foi decisivo. No relatório publicado pela UNESCO, a educação vai ao encontro do pressuposto aprender a ser, delegando para segundo plano uma visão tradicional suportada pela uma acumulação e assimilação de conhecimentos.

Para uma melhor clarificação da evolução deste conceito, consideramos pertinente fazer uma breve análise pelas várias conferências promovidas pela UNESCO.

A I conferência internacional foi realizada em Elseneur, na Dinamarca, em 1949. Nesta, o enfoque foi colocado na educação popular, como refere Cavaco (2009) realçando a importância da educação cívica e cultural, como forma de se aprender a viver em sociedades democráticas. No período pós guerra seria importante a solidificação de ideais que reforçassem uma formação cívica, indo ao encontro de uma visão humanista, essencial para a manutenção da democracia.

Na II conferência da UNESCO, realizada em 1960, em Montreal, o discurso centra-se em torno de uma maior massificação da educação de adultos, operacionalizado através da implementação de modalidades de educação profissional, cívica, social e cultural. Esta conferência torna visível a relação entre a formação de adultos e o desenvolvimento dos países, considerando assim, como prioritária uma intervenção junto dos analfabetos, realçando uma educação de segunda oportunidade. Denota-se a influência dos modelos educativos recetivo alfabetizador (tendo presente as lacunas ao nível das competências de escrita e leitura) e dialógico social (sustentando uma lógica da emancipação enquanto estratégia de incentivo à participação ativa da população na vida social e política).

A III conferência da UNESCO, realizada em Tóquio, em 1972, reforça a perspectiva de uma maior articulação entre educação de adultos e o processo de desenvolvimento social, suportada pelo enfoque no movimento da educação permanente. Uma das premissas orientadoras reporta a uma maior democratização do acesso à educação de adultos, realçando a intervenção prioritária junto de grupos mais

desfavorecidos, suportado pela ideia de promoção social, pela relação direta entre o nível de estudos e o emprego obtido, valorizando assim o desenvolvimento económico e social dos países.

Em 1985, na IV conferência da UNESCO, realizada em Paris, as linhas orientadoras vão ao encontro de uma perspetiva em que a educação é encarada como um direito, enquanto promotor de práticas mais centradas nas aprendizagens dos adultos e no sucesso educativo e não apenas no processo educativo e na igualdade de oportunidades no acesso à educação.

Na V conferência da UNESCO, realizada em Hamburgo, em 1997, já se denota um discurso de rutura em relação às conferências anteriores, suportado por uma abordagem centrada na aprendizagem ao longo da vida. Enquanto o movimento de educação permanente assentava numa perspetiva humanista, esta nova abordagem ia ao encontro de uma visão pragmática no que se refere à resolução de problemas relacionados com a competitividade económica e com o desemprego, mais ajustada às sociedades modernas. A partir deste momento começam a emergir termos como Aprendizagem ao Longo da Vida, Educação e Formação de Adultos e competências. A educação de base para todos “não é somente um direito, é também um dever e uma responsabilidade perante os outros e a sociedade” (UNESCO, 1997, p.21). Portanto, o indivíduo seria, assim, responsabilizado pelo seu percurso educativo/formativo.

Nesta última conferência, os discursos evidenciam uma lógica de economia de mercado ao responsabilizar-se entidades da sociedade civil e o estabelecimento de parcerias com empresas, por funções que eram do domínio estatal.

De acordo com Cavaco (2009), o modelo económico produtivo direciona-se, assim, para a formação da população ativa e para o desenvolvimento de competências, indo ao encontro de uma lógica de gestão de recursos humanos orientada para a competitividade.

É nesta última conferência que começam a emergir as primeiras preocupações, ainda que de uma maneira muito subtil, sobre reconhecimento dos adquiridos experienciais e as metodologias inerentes a este processo, apesar de ainda muito associados à progressão de estudos no ensino formal.

Segundo Canário (2008), a educação permanente apresentou algumas fragilidades dando origem a três efeitos perversos: i) a educação permanente ficou limitada temporalmente ao período da educação pós-escolar, sendo muitas vezes confundido com “educação de adultos”; ii) a educação permanente confundiu-se com o contexto formal, acabando por contribuir para a sua reprodução; iii) os saberes adquiridos por outras formas que não a forma escolar – os saberes experienciais adquiridos por vias não formalizadas - foram sendo, progressivamente desvalorizados, não se enquadrando no conceito da educação permanente de “aprender a ser”.

Estes efeitos contribuíram para ao alargamento e para a difusão da vertente escolar da educação, reforçando-a ao transportá-la para diversos sectores sociais.

Portanto, em traços gerais, segundo Cavaco:

“o movimento da educação permanente (...) influenciou significativamente o discurso da Unesco, o que é visível nos relatórios da III e IV conferência. Os documentos da V conferência são suportados pela referência à aprendizagem ao longo da vida, o que consubstancia uma ruptura relativamente ao discurso anterior” (2009, p.70).

Segundo a autora, nos documentos sobre a V conferência (Relatório Final, Agenda para o Futuro e Relatório de Acompanhamento), onde é visível a influência das orientações políticas da UE (para fazer face a um mundo em rápida mutação) denota-se uma preocupação com a redefinição de conceitos: i) aprendizagem ao longo da vida em vez de educação permanente; ii) educação e formação de adultos em vez de educação de adultos; iii) competências em vez de saberes e conhecimentos.

Neste contexto, surgem referências ao trabalho de Jacques Delors, resultando na publicação do livro “Educação, um tesouro a descobrir”, em 1996, e que, segundo Cavaco (2009, p.71), “se pode considerar o documento fundador desta nova orientação educativa designada por aprendizagem ao longo da vida”. Este novo paradigma vai ao encontro de uma perspetiva mais pragmática no que concerne à resolução de problemas, suportados por uma lógica de competitividade económica e de desemprego, contrapondo-se à visão mais humanista que o paradigma da educação permanente acarretava.

Em 1995, com a publicação do Livro Branco “Ensinar e Aprender – Rumo a uma Sociedade Cognitiva”, o discurso veiculado centra-se na importância que a educação e formação ao longo da vida assume como um meio de colmatar os problemas de desemprego, exclusão social e crescimento económico existentes no contexto europeu. Os pressupostos que vigoram no documento vão ao encontro de uma perspectiva da educação/formação como sendo um instrumento ao serviço da economia de mercado, onde a formação é encarada sob a dupla perspectiva de instrumentalidade e de eficácia.

Segundo Cavaco (2009), o Livro Branco faz referência à educação e formação ao longo da vida numa perspectiva utilitária e instrumental, ao serviço da racionalidade económica de mercado, valorizando a relação da educação com o mundo do trabalho “ligar a escola à empresa” como forma de resolução dos problemas de emprego e das empresas. A lógica subjacente é considerada instrumental, valorizando a obtenção de certificados como forma de promoção de mobilidade e de emprego.

Este documento faz referência a uma aposta clara no reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, suportado por uma perspectiva de gestão de recursos humanos e de desenvolvimento económico.

“O reconhecimento de adquiridos (...) é entendido como uma estratégia que permite um reposicionamento do indivíduo na sociedade, nomeadamente no mercado de trabalho. Este novo entendimento das práticas de reconhecimento de adquiridos reflecte a mudança de perspectiva educativa, na passagem do movimento de educação permanente para o referencial da aprendizagem ao longo da vida” (Cavaco, 2009, p. 139).

Essas prioridades foram transpostas para o contexto nacional, inscrevendo-se no quadro definido pela Estratégia de Lisboa, reconhecendo a educação e a formação como fatores insubstituíveis de desenvolvimento económico e tecnológico, da coesão social, do desenvolvimento pessoal e do exercício pleno da cidadania.

O discurso do Livro Branco da Educação e Formação acaba por ser transposto para o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão Europeia, 2000), assumindo – se como que uma continuidade dos pressupostos ideológicos que servirão de suporte à emergência de uma nova abordagem educativa.

Segundo o documento a aprendizagem ao longo da vida é definida como “toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (2000, p. 3).

Em conformidade com esta definição, a aprendizagem, para além de não se limitar temporalmente aos primeiros anos de vida, passa a ganhar uma nova amplitude em termos de espaço, contemplando outros contextos onde podem ocorrer as aprendizagens. Assim, começam a ser igualmente valorizadas as aprendizagens não formais e informais, extrapolando os limites dos contextos formais de aprendizagem.

Portanto, o aumento da qualificação de uma população adulta, como resposta a um mundo empresarial em constante mutação, passou a constituir um dos principais desafios estratégicos que orientou as prioridades definidas em matéria de política educativa, no contexto europeu. Esta ideia é visível na afirmação: “os adultos precisam de competências funcionais para se tornarem independentes e produtivos e contribuírem para o desenvolvimento económico local” (UNESCO, 1997, p.159).

Perante este cenário, a aprendizagem é vista como um direito e um dever, centrando a responsabilidade nos próprios indivíduos, suportada pela ideia da importância de um exercício de cidadania ativa, relacionado com a participação dos indivíduos no mundo do trabalho. Sobrepõem-se, assim, as questões económicas e a gestão de recursos humanos, emergindo uma perspetiva de mercado relativamente à educação e formação.

Esta ideia está bem visível no relatório da V Conferência da UNESCO e no livro Branco da Educação e Formação, onde o reconhecimento de competências emerge como uma estratégia que permite orientar os indivíduos para a responsabilização acerca das suas competências, dos seus conhecimentos, saberes e capacidades. O reconhecimento de competências adquiridas surge, assim, intimamente ligado a uma estratégia para concretizar a orientação mais ampla que consiste na responsabilização do indivíduo pelo seu processo formativo e pela gestão da sua empregabilidade, ao longo da vida.

No entanto, segundo Cavaco (2009) o discurso sobre a responsabilização individual é bem evidente e passível de ser levado ao extremo nas políticas e práticas de reconhecimento de adquiridos. Este discurso “é centrado no indivíduo, numa tentativa

de o responsabilizar pela procura de educação e pela resolução dos seus problemas e da sociedade” (Cavaco, 2009, p. 123), subentendendo-se que “cada um individualmente deve responsabilizar-se pelo seu sucesso e pelo seu fracasso e esta lógica conduz ao agravamento das desigualdades sociais” (*idem*).

Esta mudança de perspectiva educativa reforça as desigualdades sociais e penaliza os que não tiveram acesso a uma boa formação de base” (Cavaco, 2009, p. 125). Isto é, “percebe-se que o emprego e o sistema educativo geram cada vez mais desigualdades, a formação acompanha e reforça este movimento” (Dubar, 1996, cit. in Cavaco, 2009, p.125).

O discurso veiculado nos documentos citados, sobre o reconhecimento de competências tem por base uma lógica instrumental, orientada para a aquisição e acesso a diplomas escolares e/ou profissionais, no sentido de se promover a mobilidade e a empregabilidade. O reconhecimento de adquiridos acaba por ser entendido como uma estratégia que permite um reposicionamento do indivíduo na sociedade, nomeadamente, no mercado de trabalho, afastando-se dos princípios subjacentes ao paradigma da educação permanente.

Segundo Cavaco (2009), este novo entendimento das práticas de reconhecimento de adquiridos reflete a mudança de perspectiva educativa, na passagem do movimento de educação permanente para o movimento da Aprendizagem ao Longo da Vida. No ponto de vista de Canário “à ideia da construção da pessoa, no quadro de uma ‘cidade educativa’, contrapõe-se uma orientação educativa funcionalmente subordinada à produção de indivíduos definidos pelas suas capacidades de produtividade, de competição e de consumo” (2006, p.43).

A perspectiva da ALV assenta na permanente necessidade de aprender durante toda a nossa vivência, como garante de empregabilidade, inclusão social, competitividade e desenvolvimento económico. Para o alcance de tais objetivos, o Memorando faz referência à implementação de parcerias, à responsabilidade dos parceiros sociais, às instituições/organizações não-governamentais e à sociedade civil, em geral. Para isso privilegia uma ação concertada ao nível de intervenção local, pressupondo um enfoque na necessidade de desconstruir um sistema centralizado.

No entanto, atualmente, a educação e a formação ao serviço da produtividade, da competitividade e do crescimento não podem ser a solução para os problemas sociais existentes. Não descurando a importância de ser uma vantagem competitiva individual

para a obtenção de emprego, as qualificações gerais não são diretamente proporcionais ao volume total de trabalho nem à sua distribuição, pelo que não se pode deduzir que a formação não cria empregos.

Se na sua origem tinha como objetivo a mudança social, hoje

“a educação de adultos substitui o discurso emancipatório do *bem comum* e o modelo politicamente inspirado do bem-estar coletivo por um discurso sobre a auto-realização individual e a racionalidade do mercado, isto é, a competitividade. Como consequência da sua evolução bem-sucedida, a educação de adultos enfrenta agora uma situação paradoxal” (Finger, 2005, p. 27).

No entanto, os pressupostos que estão na base do novo paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida não coincide com o que se tem feito na prática, apesar de se associar à “educação de adultos” (Valente, 2005). A intenção é a de proporcionar meios para os indivíduos prosseguirem o seu percurso educativo/formativo e obterem mais certificados, indo ao encontro da ideia de “certificação ao longo da vida” (*lifelong certification*), em vez de se criarem oportunidades para a aquisição de competências transversais, essenciais para se tornarem mais autónomas, flexíveis, no sentido de responder às exigências de um mercado de trabalho em constante mutação.

Segundo Dubar cit in Cavaco (2009, p.76), a mudança de perspectiva educativa

“Reforça as desigualdades e penaliza os que não tiveram acesso a uma boa formação de base, a ideia de oferecer uma segunda oportunidade àqueles cuja escolaridade foi marcada pelo insucesso e a ideia de promover a formação às pessoas em maior dificuldade não encontrou o seu caminho. As questões não estão resolvidas, a situação destas pessoas viu-se agravada e será sem dúvida, ainda mais agravada com a formação ao longo da vida”.

O reconhecimento de adquiridos acabaria por ficar preso às instituições formais responsáveis pela aprendizagem. A institucionalização destas novas práticas emergentes, tem demonstrado as suas lacunas por reduzir as experiências não formais e informais a um contexto institucional, justificando aquilo que Nóvoa (1988) cit in Cavaco (2009, p. 116) designa como “estratégia global de escolarização permanente”, visto ser a que melhor se adequa aos interesses das sociedades capitalistas industrializadas e à lógica da racionalidade económica.

Mas, perante este cenário, como é que se conseguem criar oportunidades para assegurar uma Aprendizagem ao Longo da Vida?

O paradigma da ALV emerge, com um destaque notável, nos discursos da atualidade, apesar das políticas adotadas ao nível da educação e formação de adultos, não evidenciarem os princípios que lhe estão subjacentes.

Portanto, a ideia geral que tem permanecido nas orientações emanadas neste domínio, a nível europeu e nacional, vai ao encontro de uma formação ao longo da vida intimamente associada ao trabalho e ao emprego. No entanto, a sua conotação alterou-se profundamente sem nunca ter conseguido atingir em pleno os seus objetivos, o que de certa forma seria de esperar, considerando as profundas mudanças sociais, políticas e económicas que se têm vindo a registar.

Capítulo 8. Evolução da Política de Educação e Formação de Adultos em Portugal

Ao longo deste capítulo pretende-se fazer uma breve análise da situação portuguesa, numa tentativa de perceber as políticas e práticas de educação e formação de adultos, numa perspetiva de enquadramento histórico, até chegarmos à caracterização da situação atual. Um dos objetivos que orienta esta linha de raciocínio é procurar contextualizar a emergência de algumas políticas portuguesas de EFA. Nesse sentido, procurámos construir um modelo de análise que nos permita investigar como as práticas preconizadas são percecionadas pelos adultos envolvidos.

“A educação de adultos, tal como a conhecemos hoje, é um fenómeno recente, mas não constitui uma novidade. Concebendo a educação como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos” (Canário, 2008, p. 11).

Seguindo esta linha de ideias, consideramos que a educação de adultos traduz um processo que tem como objetivo a explicação da aprendizagem como algo que os indivíduos vão experienciando ao longo do seu percurso e que abrange todos os contextos de vida do sujeito. Como refere Le Goff, 1996, (citado em Canário, 2008, p.11), a educação de adultos é encarada como um processo permanente, a educação de adultos deriva dos ideais e da filosofia das Luzes. “A instrução deve estar presente em todas as idades e não há nenhuma em que seja inútil aprender” (Condorcet, citado em Canário, 2008 p.11).

De acordo com Alcoforado, “a primeira constatação que podemos fazer, a partir da escolarização e da alfabetização em Portugal, ao longo dos últimos dois séculos e meio, é a do nosso atraso recorrente e acumulado, em relação à generalidade dos restantes países da Europa” (2008, p.207).

Segundo Lima (2005), em Portugal, a educação de adultos, entre 1974 e 2004, foi um campo marcado por um problema estrutural relacionado com a descontinuidade das políticas educativas. Esta ideia é corroborada por Cavaco (2009), quando se refere ao facto de existir uma descontinuidade ao nível das políticas, associado à ausência de um fio condutor.

Uma breve análise do ponto de vista sociológico remete-nos para uma realidade em que, apesar do reconhecimento que o aumento do nível de escolaridade se traduziria em melhores condições económicas e sociais, tal fato não se refletia na prática. A educação não conseguiria assegurar uma democratização ao nível do acesso, uma vez que ficaria limitada às classes consideradas dominantes, apesar de existirem alguns casos de sucesso provenientes das classes dominadas.

A educação era, assim, encarada como uma forma de qualificação dos recursos humanos, correspondendo às necessidades de uma sociedade em constante evolução, cada vez mais exigente e competitiva. Esta abordagem afastar-se-ia do ideal de uma educação democrática em que o principal objectivo seria o desenvolvimento humano e social de todos os que vivem em sociedade.

Portanto,

“a sociedade política portuguesa, os sectores hegemónicos da sociedade de ontem e de hoje sempre alcançaram um grande sucesso nas suas intenções (...) de impedir aquela maioria dos portugueses adultos de se tornarem verdadeiros cidadãos por forma a participarem, conscientemente e informadamente, na (re)organização e na (re)criação da *república*” (Melo, 2004, cit *in* Lima, 2005, p. 32).

Nos termos da Constituição da República, todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, e é da “especial responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”, (artigos 1º e 2º da lei nº46/86 de 14 de Outubro -Lei de Bases do Sistema Educativo).

Mas, de que modo, perante as exigências da sociedade atual, os sistemas educativos conseguem orientar a sua missão tentando operacionalizar, de um modo eficaz e eficiente, esses princípios?

Nas últimas décadas, a ausência de uma política pública consistente é uma característica marcante no que se refere à educação de adultos. Assiste-se a uma deslocação das políticas de educação popular para as políticas de formação e qualificação e de gestão de recursos humanos. Neste contexto, houve uma desresponsabilização do Estado em relação ao cumprimento da Constituição da República, relativamente à democratização da educação.

Segundo Canário (2006), após o 25 de Abril de 1974, emergiram diversas formas de intervenção características da educação popular, assistindo-se a uma deslocação do Poder do “Estado para a sociedade civil”. Tal facto é visível nas organizações e comissões, eleitas pela base, retirando-se assim parte do controlo e do poder ao Estado e aos patrões, havendo uma autogestão por parte dos trabalhadores. Este movimento popular promoveu uma dinâmica de aprendizagens para a população, contribuindo para incentivar o exercício de uma participação mais ativa em democracia.

A importância das organizações e associações locais era reconhecida pela Direção Geral de Educação Permanente (criada em 1971), no sentido de promover as vertentes educativa, formativa e comunitária. O movimento popular no pós 25 de Abril é assim encarado como um processo coletivo de aprendizagem.

Em relação à educação de adultos, a política pode-se sintetizar, segundo Melo (1977, cit *in* Canário, 2006, p. 175) na seguinte afirmação: “A educação dos adultos será obra dos próprios adultos”. O Ministério da Educação contava com o apoio das próprias organizações e associações para a implementação dessa política com vista a desenvolver um sistema de educação permanente, sob a influência das orientações da Unesco.

As influências e recomendações da UNESCO contribuíram muito para a constituição de uma política pública na área da educação de adultos, levando, em 1979, à criação de um Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Bases dos Adultos (PNAEBA). O PNAEBA ia ao encontro das influências humanistas relativamente à educação permanente.

O incentivo ao desenvolvimento de aprendizagens que extrapolavam o contexto formal, contemplando outros contextos como o informal e o não formal, remetia para uma necessidade imperiosa de se começar a investir em práticas educativas suportadas pelo reconhecimento de adquiridos.

A educação não formal começa assim a ganhar relevo, numa tentativa de se colocar no mesmo patamar da educação formal, articulando-se entre si. A educação não formal surge como uma “forma de organização descentralizada e controlada pelos participantes, de tipo associativo, e uma atividade cujo objeto principal é a valorização e o enriquecimento dos saberes e dos prazeres dos adultos participantes” (PNAEBA, Relatório Síntese, 1979, cit *in* Canário, 2006, p.179).

Neste sentido, “ (...) a par com o sistema formal de ensino, torna-se indispensável recorrer às virtualidades educativas de instituições e situações sociais

como, (...) o local de residência, a família, o ambiente de trabalho, as organizações colectivas” (Lima e outros, 1988, cit *in* Canário, 2006, p. 169). Neste contexto, foi proposta a criação de uma rede nacional de centros de cultura e de educação permanente.

Em meados da década de 80, terminava o PNAEBA e autores como Alcoforado alertavam para o facto de “se é verdade que qualquer avaliação que se faça ao impacto do PNAEBA, sobre diferentes pontos de vista, se revelará sempre demasiado distante de cada um dos objectivos que prosseguia, o seu abandono, puro e simples... acabou por ter resultados absolutamente traumáticos nos agentes da educação de adultos e nas suas fundadas esperanças” (2008, p.219).

Na segunda metade da década de 80, a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE) e a nova Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), constituíram-se de extrema importância neste domínio. Segundo Alcoforado (2008), a integração no contexto europeu permitiu a canalização de recursos financeiros, predominantemente, para a formação profissional inicial e contínua.

A nova legislação acabou por contribuir para “ a formalização e escolarização do sector da educação de adultos, revelando-se a reforma educativa da década de oitenta um fracasso, em matéria do desenvolvimento da educação de adultos” (Lima, 2005, p.41). Portanto, esta lei apesar de formalizar a educação de adultos, acabou por não contribuir para o desenvolvimento da Educação de Adultos, por ficar reduzida, segundo Canário (2006), a uma oferta de segunda oportunidade dirigida a um público adulto com níveis de qualificação escolar muito baixos.

Pode-se dizer que começam a ganhar uma posição de destaque os discursos baseados na modernização económica, na eficácia e eficiência da gestão pública e privada, no aumento da produtividade e na competitividade da economia.

Neste contexto, a educação de base de adultos depara-se com alguns problemas, desviando-se do seu principal objetivo, centrado na necessidade de fomentar uma participação mais ativa, com vista à democracia política e económica, à transformação do poder de decisão e à mudança social.

A lógica centrada nos processos de qualificação e gestão dos recursos humanos, coloca um entrave aos ideais que a educação de base de adultos deve preconizar, pondo em evidência “ (...) processos de aprendizagem individual e aparentemente neutros e

despolitizados como forma de ajustamento e adaptação funcional aos imperativos do capitalismo global” (Lima, 2005, p. 43).

Com a negociação e aprovação dos Quadros Comunitários de Apoio, pensados como instrumentos de ajuda para o desenvolvimento integrado do país, foi possível aprovar o Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP), que tinha como pretensão suportar a concretização da reforma prevista na LBSE de 1986, procurando, por um lado, satisfazer as necessidades ao nível da procura da educação e, por outro lado, contribuir para a melhoria contínua da qualidade da sua oferta. Em traços gerais, este programa era suportado por uma visão orientada para a modernização económica e para a qualificação de mão-de-obra, verificando-se assim o reforço da certificação escolar e profissional.

No momento da adesão de Portugal à CEE, “a falta de formação dos trabalhadores foi apontada como uma das causas para o nosso atraso em termos de desenvolvimento económico e social” (Alcoforado, 2008, p.226), tornando-se prioritária uma ação concertada no sentido de uma plena integração do nosso país nas denominadas “sociedades educativas” (Beillerot, 1992).

No entanto, segundo Nóvoa e Rodrigues,

“no que diz respeito à formação de adultos, a história dos últimos vinte e cinco anos põe-nos graves constrangimentos institucionais e políticos. Na perspetiva da Educação Permanente, verifica-se um fracasso claro dos programas de alfabetização, sempre excessivamente escolarizados, que pouco contribuíram para superar atrasos endémicos da sociedade portuguesa. Na perspetiva da Formação Profissional Contínua, a ilusão criada pelos fundos comunitários transformou-se numa oportunidade perdida para promover uma efetiva qualificação profissional dos trabalhadores portugueses. Num e noutro caso, houve experiências de referência e de grande qualidade. Mas o balanço final deixa muito a desejar...” (2005, p.11).

No decurso da década de noventa, a educação e formação de adultos fica limitada ao ensino recorrente e à formação profissional, deixando para segundo plano as questões da alfabetização e da literacia.

No entanto, a necessidade de encontrar uma solução que permitisse diminuir os défices de certificação e a inexistência de uma política pública concertada, foi reforçada na V Conferência da UNESCO, por parte dos países presentes, no sentido de construir uma agenda de ação para o futuro. Transpondo para o contexto nacional, Portugal começou a investir na criação de políticas que estruturassem uma oferta coerente de

EFA, suportada por um serviço de orientação e aconselhamento, essencial para o colmatar o problema da falta de qualificações, indo ao encontro de uma resposta concertada de reconhecimento social de todas as aprendizagens precedentes.

Em meados da década de 90, com a mudança de orientação política no contexto nacional, a educação de adultos começa a ocupar uma posição central, partindo do princípio da inexistência de um sistema de educação de adultos. Assim, segundo Lima (2005), emerge a necessidade da existência de uma “ (...) política de desenvolvimento, promoção da educação extraescolar, educação para o desenvolvimento, apoio ao movimento associativo. Em suma, (...) o renascimento da educação de adultos” (Lima, 2005, p. 46).

Importa reforçar que esta política ia ao encontro das preocupações da União Europeia, visíveis no “Livro Branco” sobre Crescimento, Competitividade e Emprego, onde se defendia uma maior aposta na educação e formação contínuas, como prioritária para o desenvolvimento económico do país. Neste documento, eram apontados como principais objetivos a promoção do desenvolvimento pessoal e espírito de iniciativa para todos os cidadãos europeus, a integração e participação na vida ativa e na sociedade e a capacidade de adaptação às constantes mudanças tecnológicas, económicas e sociais, indo ao encontro, segundo Dale (2008) da construção de um espaço europeu da educação.

Em 1998 foi publicado, por uma equipa coordenada por Alberto Melo, um documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos, onde é visível o reconhecimento da urgência de uma política pública neste domínio. De acordo com Lima (2005), este documento retomava os princípios orientadores contidos no PNAEBA de 1979, é suportado pelas perspetivas e lógicas de educação popular e de base para adultos, insistindo na promoção de uma oferta pública, na descentralização de serviços, apoiando-se em unidades locais, na criação de centros de balanços de competências e de estruturas de validação das aprendizagens, bem como de um serviço central de credenciação e registo das entidades intervenientes neste âmbito.

Em 1999, perante este cenário, foi criada a Agência Nacional de Educação de Adultos, que se encontrava na dependência dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, para levar a cabo a implementação de um Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos. Esta agência seria responsável por promover “um conjunto de iniciativas que se reconhecem como inovadoras e

pertinentes, tais como: os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), com dupla certificação escolar e profissional, a rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, os concursos de boas práticas de educação e formação de adultos e as Ações S@ber +” (Cavaco, 2009, p. 161).

Porém, ainda seguindo estas ideias da autora, “estas práticas, embora baseadas em metodologias de valorização da experiência e com potencialidades nas questões da emancipação, foram apropriadas, em termos políticos, sobretudo, numa lógica de qualificação e de gestão de recursos humanos” (idem, p. 178).

Portanto, durante a década de 90 era prioritária uma aposta no investimento no aumento dos níveis de escolaridade e de qualificação dos trabalhadores, o que aliado às tradições de uma perspetiva humanista da Educação de Adultos, e às preocupações resultantes dos novos desafios lançados pela UNESCO, criou as condições necessárias para a emergência de uma estrutura organizativa orientada para a gestão integrada da Educação e Formação de Adultos.

No final do ano 2000 é criado o Despacho Conjunto 1083/2000 assente na seguinte premissa: “A elevação dos níveis de qualificação escolar e profissional da população portuguesa exige um forte compromisso de toda a sociedade, uma vez que o desenvolvimento sustentado e a formação do capital social, em que as sociedades contemporâneas assentam, pressupõem um investimento crescente na qualificação dos adultos”.

Nesta mesma linha, a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), tutelada pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, demonstra a prioridade atribuída à necessidade de elevação dos níveis de qualificação da população adulta, ao definir como uma das suas competências a produção de normativos que permitam, a um universo alargado de entidades formadoras, construir percursos flexíveis de formação destinados às pessoas adultas, assegurando-lhes a obtenção de uma certificação escolar e/ou profissional.

De modo à sustentação destas medidas, o Programa Operacional para o Desenvolvimento da Educação para Portugal (PRODEP III) recomenda a instituição de um “Sistema de Acreditação de Conhecimentos e Competências adquiridas fora do sistema Escolar”.

No ano de 2001, em 8 de Setembro, através da portaria nº 1082-A/2001, é criada uma rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (centros RVCC) a partir da qual se promove o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências concebido e organizado pela ANEFA. No preâmbulo da portaria pode-se ler o seguinte:

“O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) inscreve-se, nomeadamente, na estratégia europeia para o emprego e no Plano Nacional de Emprego, constituindo-se como um estímulo e um apoio efectivos à procura de certificação e de novas oportunidades de formação, permitindo o reconhecimento, por parte dos sistemas de educação e formação, das competências adquiridas pelos adultos ao longo do seu percurso pessoal e profissional”.

A ANEFA constituiu-se como uma estrutura central, segundo Melo,

“baseada em organizadores locais, em unidades territoriais e em estruturas de parceria regional, que iria lançar, a partir de 2000, ações inovadoras e projectos-piloto, visando, até 2006 a construção de um novo edifício, flexível e descentralizado, de Educação e Formação de Adultos para Portugal (...) para assegurar uma educação e formação de adultos que seja efetivamente de todos e para todos” (1999, p.3).

Surge, desta forma, a Agência Nacional de Educação de Adultos, que, de acordo com Lima (2005), segue as linhas orientadoras dos trabalhos do anterior PNAEBA, de 1979.

Apesar das expectativas criadas, esta estrutura acabaria por sobreviver durante um curto período de tempo. De acordo com Cavaco,

“A extinção da ANEFA e as sucessivas mudanças de designação do órgão que tutela estas medidas, primeiro a Direção-Geral de Formação Vocacional e mais tarde a Agência Nacional para a Qualificação, enquadram-se num exercício de consolidação e afirmação do pendor vocacionalista destas políticas (...)” (2009, p. 187).

No entanto, não podemos deixar de reforçar a influência da ANEFA e, posteriormente, da Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV), na maneira como se entende a Educação e Formação de Adultos, especialmente pelas inovações metodológicas que levam a uma efetiva mudança no entendimento e nas práticas de educação e formação de adultos, valorizando os percursos individuais, grupais e coletivos através do reconhecimento de aprendizagens em diversos contextos educativos e momentos da vida.

A criação e desenvolvimento do sistema RVCC ficou assegurado legalmente em 2001, de acordo com o Despacho conjunto nº 262/2001, de 22 de Março. Assim, ficavam definidos os campos de intervenção da ANEFA e das experiências no âmbito do reconhecimento, validação e certificação de competências definindo e regulamentando os apoios concedidos pelo PRODEP III, Intervenção Operacional da Educação.

É através da Portaria nº 1082-A/2001, de 5 de Setembro, que se implementa a rede nacional de centros de RVCC, concretizando assim um sistema de RVCC já projetado pela ANEFA, promovendo a Educação e Formação de Adultos em Portugal. No seguimento desta portaria, foram criados oitenta e quatro Centros até 2006, que funcionavam a partir de três eixos centrais: o eixo do reconhecimento ou balanço de competências, pretendendo essencialmente apurar as competências adquiridas no percurso de vida; o eixo da validação de competências, que visa a avaliação das competências anteriormente adquiridas e devidamente identificadas em confronto com o Referencial de Competências-Chave e, por último, o eixo da certificação de competências, legitimando e comprovando todo o processo anterior.

Em 2002, na sequência da extinção da ANEFA, é criada a Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV), pelo Decreto-Lei nº 208/2002. Esta é criada para garantir o funcionamento sistémico da educação e escolar, regular e recorrente e extraescolar. Outra das valências desta Direção é o desenvolvimento estratégico do processo de aquisição de aprendizagem por adultos, no âmbito do sistema de formação vocacional num modelo de formação ao longo da vida.

No ano de 2005 é aprovado o Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego 2005 - 2008, através da Resolução do Conselho de Ministros nº 1183, de 28 de Novembro, onde se faz referência à Iniciativa Novas Oportunidades, que aposta no reforço do ensino de dupla certificação, na expansão da oferta de cursos de educação e formação e no alargamento do Sistema de RVCC.

Em 2007 é criada a Agência Nacional para a Qualificação pelo Decreto Lei nº 276 –C, sob a tutela conjunta dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, extinguindo assim a DGFV.

Indo ao encontro das necessidades resultantes da inserção num contexto europeu cada vez mais exigente e competitivo, surge assim a Iniciativa Novas Oportunidades, que ambiciona qualificar os nossos jovens e adultos com o ensino secundário. Esta

iniciativa assenta em dois pilares: por um lado, tornar o ensino profissionalizante de nível secundário uma opção real e verdadeira, dando aos jovens Oportunidades Novas, por outro, elevar a formação de base dos ativos, dar àqueles que entraram na vida ativa com baixas qualificações uma Nova Oportunidade para completarem o seu percurso académico. Para a concretização de tais ideais, emerge a aposta no desenvolvimento profundo e consistente do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, como resposta para a certificação das competências adquiridas em contextos não formais e informais.

No caso português, as políticas educativas deram primazia a uma lógica de gestão de recursos humanos e de qualificação de adultos, relegando para segundo plano uma lógica da educação popular.

No entanto, a lógica que prevaleceu até ao momento não tem conseguido dar uma resposta concertada aos problemas socioeducativos dos adultos, uma vez que seria necessária uma ação centrada no desenvolvimento e mobilização socioeducativa de forma participada e contextualizada localmente, indo ao encontro dos ideais preconizados por uma educação popular.

Em síntese, ao longo destas últimas décadas assiste-se à emergência de uma diversidade de tentativas de implementação de políticas de educação de adultos, que se têm revelado insuficientes para dar resposta aos problemas levantados neste domínio. Foi neste contexto que se inseriram a Campanha Nacional de Adultos em 1952 e o PNAEBA de 1979, revelando-se insuficientes no combate às necessidades dos portugueses.

Nas décadas de 70 e de 80 assistimos a medidas adotadas que se centram na escolarização da população adulta. Nos anos 70 emerge o movimento da educação permanente, com apoio na educação popular, a educação coincide com o ciclo de vida dos adultos, desenham-se planos de alfabetização da população. A integração de Portugal na CEE torna ainda mais visível a discrepância que separa a população adulta do nosso país em relação aos outros países membros, não só em relação aos níveis de qualificação, comprometendo a produtividade e crescimento económico.

O ensino recorrente e a formação profissional são as modalidades emblemáticas das políticas de educação de adultos em Portugal, entre a década de 80 e 90, passou-se “

(...) de uma concepção próxima da Educação Permanente à prática de um ensino escolar de segunda oportunidade” (Canário, 2008, p. 35).

Portanto, a partir da segunda metade da década de noventa, a UE começa a centralizar as suas preocupações nas políticas de emprego, traduzindo-se, para o caso português, numa aposta urgente na elevação dos níveis de escolaridade e qualificação, dando origem à criação de uma estrutura integrada de educação e formação de adultos (ANEFA), indo ao encontro de uma vertente humanista neste domínio aliada às motivações resultantes dos novos desafios lançados pela UNESCO. A preocupação central seria de cariz económico, de modo a responder a um contexto internacional e europeu.

Pouco tempo depois a DGFV acabaria por substituir a ANEFA e, no seu seguimento, acabou por se centrar na aposta da qualificação da população ativa. Neste momento, a preocupação central começa a ser a implementação de uma rede mais vasta que permitisse alargar o processo de RVCC.

A educação e a formação passam a ser encaradas como políticas públicas de emprego, as medidas são centradas na qualificação profissional da população ativa, passando a educação de adultos a ser transformada num capítulo da Gestão de Recursos Humanos (Lima, 2008), indo ao encontro do conceito da Educação ao Longo da Vida.

Perante este contexto, o processo de RVCC, integrado na Iniciativa Novas Oportunidades, começa a ser encarado como a solução capaz de dar resposta aos problemas de EFA em Portugal, no sentido de elevar os níveis de escolaridade e qualificação. Segundo Alcoforado (2008), conseguiria, de igual modo, o retorno de muitos adultos aos bancos da escola, a cooperação com as políticas europeias e nacionais de emprego e, a um nível micro, promover significativas mudanças na vida das pessoas. No âmbito desta investigação importa ter presente uma análise mais profunda, numa tentativa de clarificar a dinâmica que está por detrás da implementação do processo frequentado pelo público-alvo em análise.

Capítulo 9. A Iniciativa Novas Oportunidades e o Processo RVCC

A aposta no projeto “Novas Oportunidades”, nos últimos anos, é revelador do esforço das políticas educativas para alcançar patamares educativos mais próximos dos padrões médios europeus e mais ajustados à sociedade do conhecimento, suportada pelo princípio:

"assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos" (LBSE, art.3º i).

Esta iniciativa encontra-se integrada no Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego 2005 – 2008, cujo objetivo é:

”Colocar Portugal de novo no centro do processo de desenvolvimento à escala da União Europeia e à escala Global, promovendo o crescimento e o emprego através da melhoria da qualificação das pessoas, das empresas, das instituições, dos territórios, do desenvolvimento científico e do reforço da atractividade, da coesão social e da qualidade ambiental” (PNACE, 2005, p. 2).

A Iniciativa Novas Oportunidades é, assim, considerada como “um novo impulso no caminho da qualificação dos Portugueses tendo como referência o nível secundário de educação” (Caderno Temático I, 2009, p.65), emergindo como uma das medidas a adotar dentro da área de Qualificação, Emprego e Coesão Social, com o objetivo de influenciar bastante o crescimento económico do país. Pode-se, assim, associar esta iniciativa ao incremento de atividade e emprego, pois “regista-se ser possível reconhecer uma relação positiva entre o investimento em capital humano e as dinâmicas de atividade e emprego” (*idem*).

Este programa tem como objetivo alargar o nível de escolarização para os 12 anos, e aposta em medidas específicas para dois públicos-alvo: os Jovens e os Adultos. Perante este cenário, torna-se urgente qualificar a população portuguesa, pois com o nosso enquadramento no contexto europeu, o objetivo central passa por preparar a sua população para enfrentar os novos desafios, através da elevação dos níveis de escolaridade.

A implementação do Programa Iniciativa Novas Oportunidades assentou numa estratégia pensada de acordo com os objetivos planeados, contemplando dois eixos estruturantes: o eixo Jovens e o eixo Adultos, cada um deles com metas e estratégias próprias, tal como já foi referido anteriormente.

O QREN enquanto documento de enquadramento para as medidas apoiadas pelos fundos estruturais, estabelece as prioridades estratégicas de 2007 a 2013 e, através do Programa Operacional do Potencial Humano (POPH), fixa-se em torno de dois eixos:

- . Qualificação Inicial, que tem como objetivo elevar a qualificação dos jovens;
- . Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida: tem como principal objetivo o reforço da qualificação da população adulta ativa - empregada e desempregada, contribuindo para o desenvolvimento de competências críticas à modernização económica e empresarial e para a adaptabilidade dos trabalhadores. Insere-se na estratégia delineada no quadro da Iniciativa Novas Oportunidades (INO), que expressa a ambição de possibilitar aos adultos que já estão no mercado de trabalho sem terem completado o 9º ano ou o 12º ano de escolaridade, conferindo-lhe uma segunda oportunidade.

Nesta perspetiva o Programa da INO estabelece como prioridade a importância do investimento no capital humano de forma a contribuir para o crescimento económico, bem como para uma multiplicidade de benefícios sociais, os quais se repercutem a nível coletivo (aumentando o nível de desenvolvimento e coesão social), e a nível individual (promovendo a melhoria da qualidade de vida de cada um).

De uma forma geral, a estratégia da INO assenta nos seguintes pilares: alargar a escolaridade obrigatória para os 12 anos; valorizar e diversificar a dimensão profissionalizante da oferta escolar, nomeadamente ao nível do ensino secundário; investir significativamente no crescimento da oferta de cursos de Educação e Formação, de cursos de Educação e Formação de Adultos de dupla certificação; investir no reconhecimento de competências adquiridas por via da experiência; alargar e consolidar a rede de Centros Novas Oportunidades (CNO); reorientar a oferta formativa no que respeita a públicos adultos ativos, de forma a corrigir a tendência verificada para públicos desempregados; promover a gestão integrada da rede de estabelecimentos de ensino existentes, assegurando uma eficaz articulação dos sistemas de educação e

formação; estimular a procura, mobilizar os portugueses para o desafio da aprendizagem.

Indo ao encontro das preocupações vigentes no contexto europeu, esta estratégia tem como objetivo acelerar o ritmo de progressão dos níveis de escolarização secundária, de forma a diminuir o intervalo de tempo para que Portugal possa alcançar os valores médios europeus.

Os CNO surgem, assim, como um meio para dar uma resposta urgente às necessidades de qualificação da população adulta e o encaminhamento para processo RVCC surge como uma das possibilidades, valorizando os conhecimentos e competências adquiridas ao longo da vida, em diferentes contextos. No âmbito desta investigação importa debruçar-nos um pouco mais sobre o processo de reconhecimento de adquiridos.

Para clarificar a metodologia inerente ao processo RVCC, suportada pela importância da experiência de vida dos indivíduos no seu processo de formação e de aprendizagem importa, antes de mais, fazer uma breve alusão aos conceitos de aprendizagem e experiência que, segundo Cavaco (2002, p.26) “ são processos de aquisição de saberes que têm origem na globalidade de vida das pessoas” (Cavaco, 2002, p. 26).

O reconhecimento da experiência nos processos de aprendizagem pressupõe que esta seja encarada como um processo interno ao indivíduo, e que ao longo da vida corresponda ao processo de autoconstrução enquanto pessoa, pois o “processo de formação permanente é indissociável de uma concepção inacabada do ser humano” (Canário, 2008, p.109).

Apesar da imprecisão inerente ao conceito de experiência, de acordo com Cavaco “assume dois sentidos, um de orientação para o futuro, outro para as acções passadas” (2008, p. 30). Assim, segundo Canário, a experiência assume um papel de dualidade, se por um lado serve “para ler a realidade de modo confirmatório” por outro é um “ ponto de referência para construir novas visões do mundo (ou seja, aprender) ” (2008, p.111).

A lógica do reconhecimento de adquiridos remete para uma complementaridade dos conceitos de experiência e aprendizagem, subjacente ao processo de tomada de consciência e de reflexão sobre a experiência vivida, essencial para a sua transformação em aprendizagem. Aprendemos com a experiência, se a questionarmos e refletirmos

sobre ela, possibilitando assim a construção de novas ideias, sobre nós próprios e sobre o mundo que nos rodeia, preconizando um princípio de continuidade, em que nos apoiamos em experiências passadas para produzir mais conhecimento. Nesta perspetiva “a experiência apresenta um carácter dinâmico, pois é questionada e alterada em função das novas situações vivenciais” (Cavaco, 2002, p. 32). E é sobre estes princípios que assenta a metodologia, aplicada em contexto formal, inerente ao processo de reconhecimento de adquiridos.

Portanto, o processo educativo passa a ser encarado numa linha de continuidade, integrando diferentes níveis de execução da ação educativa.

O nível formal, modelo de ensino concedido pela escola (instituição tradicional de ensino), onde o processo de aprendizagem se realiza em lugar próprio, assenta na dicotomia aluno-professor, com horários, programas e avaliações programadas para o efeito.

Um segundo nível, o informal, “que se apresenta como uma modalidade educativa não organizada, que pode ser intencional ou não, e que se designa de educativa em consequência dos seus efeitos na alteração dos conhecimentos, comportamentos e atitudes dos indivíduos” (Cavaco, 2002, p. 26).

O último nível corresponde ao não formal, caracterizado pela flexibilização de horários, de programas e de locais, baseando-se no voluntariado, não tendo como preocupação final a certificação, mas sim a construção de situações educativas à medida dos públicos que as frequentam.

As ações prioritárias no domínio do reconhecimento de adquiridos, no contexto europeu, tornam premente a necessidade de aproximar os aprendentes destas ofertas de educação e formação de adultos, apostando na criação de centros locais de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Como já foi referido, em 2001, o RVCC surge como um dispositivo formal no âmbito da educação e formação de adultos, e através da Portaria 1082- A/2001, em 8 de Setembro de 2001, é criada uma rede nacional de Centros RVCC a partir da qual se promove o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências concebido e organizado pela ANEFA. A emergência do processo, a nível nacional, surge no sentido de Portugal se inserir no que tem vindo a ser feito no resto da Europa, respeitando o que lhe é pedido pela Comissão Europeia.

A corroborar também a implementação do processo de RVCC está o comunicado europeu intitulado “Parâmetros de referência europeus para a educação e a formação” que faz alusão à importância de, até ao fim de 2010, Portugal ver aumentada a sua percentagem média (80%) de cidadãos com o nível secundário de escolaridade. Na mesma linha de raciocínio, o comunicado faz referência à importância de aumentar as taxas da participação na aprendizagem ao longo da vida pela população adulta em idade ativa, justificando a pertinência deste processo na sociedade portuguesa, numa tentativa de aproximação a uma sociedade europeia em desenvolvimento.

A sua missão centra-se em: i) assegurar a todos os cidadãos maiores de 18 anos uma oportunidade de qualificação e certificação, de nível básico ou secundário, adequada ao seu perfil e necessidades; ii) promover a procura de novos processos de aprendizagem, formação e certificação por parte de adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional e, por último, iii) assegurar a qualidade e relevância dos investimentos efetuados numa política efetiva de aprendizagem ao longo da vida, valorizando socialmente os processos de qualificação e certificação de adquiridos.

Portanto, os CNO surgem assim como meio privilegiado para dar resposta às necessidades de qualificação da população adulta, promovendo o acesso a este processo, bem como a outros tipos de encaminhamento para ofertas inseridas no programa Novas Oportunidades. É através do processo RVCC que os adultos valorizam o conhecimento adquirido ao longo de toda a vida, da sua experiência pessoal, social e profissional, podendo também dar prosseguimento aos estudos/formação.

Tais centros são constituídos por equipas especializadas nas diferentes etapas da intervenção, permitindo aferir qual a melhor opção para cada indivíduo que se inscreve. Em traços gerais, um adulto quando chega a um CNO passa por uma fase de Acolhimento (atendimento e inscrição dos adultos, esclarecimento sobre a missão dos CNO), fase de Diagnóstico (análise do perfil do adulto, recorrendo, designadamente, a sessões de esclarecimento, análise curricular, entrevistas individuais e coletivas ou estratégias adequadas; identificação das melhores respostas disponíveis, face à análise efetuada) e, posteriormente, pela fase de Encaminhamento (proporcionar ao adulto informação que permita direcioná-lo para a resposta de qualificação que lhe seja mais adequada, resulta de um acordo entre a equipa do centro e o adulto). Neste momento o adulto pode ser encaminhado para processo RVCC ou para um percurso de formação alternativo.

O Processo de RVCC organiza-se em torno de três eixos estruturantes: reconhecimento, validação e certificação.

Na fase de reconhecimento, o adulto identifica as competências adquiridas ao longo da vida, em diferentes contextos (formal, não formal e informal), recorrendo à metodologia de balanço de competências e da narrativa autobiográfica, valorizando uma perspetiva reflexiva. Nesta fase privilegia-se a construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) como instrumento de apoio à identificação das competências. Estas serão trabalhadas de acordo com o referencial de competências-chave que estrutura o processo de RVCC. O PRA constitui, assim, um arquivo dinâmico, construído ao longo de todo o processo, onde o adulto compila um conjunto de documentos que atestam as suas experiências, competências e saberes adquiridos ao longo da vida.

O processo de RVCC assenta numa metodologia suportada pelo balanço de competências, fomentando uma atitude reflexiva por parte do adulto, sobre os conhecimentos e competências adquiridas durante o seu percurso de vida, nos mais variados contextos, recorrendo a uma abordagem centrada na construção de histórias de vida. Tal metodologia vai ao encontro de uma perspetiva em que o adulto, objeto de estudo, é considerado na sua singularidade.

O balanço de competências pode ser realizado em grupo ou individualmente, apelando à reflexão do adulto sobre experiências passadas e as aprendizagens que estas lhe proporcionaram, sendo um processo de autoformação e autoconhecimento.

A fase de validação centra-se na análise e avaliação do PRA, com o objetivo de identificar as competências a validar e a evidenciar, de acordo com o referencial de competências-chave. Após a validação de competências pela equipa, o adulto pode continuar em reconhecimento ou em formação. Se desta fase resultar o encaminhamento para uma entidade formadora, a equipa valida as competências evidenciadas no júri de certificação, emitindo um certificado de validação de competências e definindo o plano pessoal de qualificação (PPQ) no qual será referido o percurso de qualificação que precisará fazer para obter a certificação total.

A fase de certificação corresponde à fase final do processo de RVCC e consiste na confirmação oficial e formal das competências e das qualificações adquiridas pelo

adulto através da formação e/ou das experiências identificadas na fase de reconhecimento. O júri de certificação é apenas realizado quando a equipa considera que o candidato reúne as condições necessárias à obtenção de uma habilitação escolar ou de uma qualificação.

Podemos dizer que o processo RVCC assegura um carácter bastante democrático, emergindo como uma segunda oportunidade àqueles que, por variados motivos, não conseguiram prosseguir os seus estudos. Na sua grande maioria, os adultos que frequentam este processo abandonaram a escola por motivos financeiros ou sociais. Portanto, é esperado que este processo assegure o princípio da igualdade de oportunidades, suportada pelo princípio "assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos" (LBSE, art.3º i).

A natureza democrática do processo está, de igual modo, patente na sua ideologia, que foi concebida para se ajustar às características, necessidades e expectativas de cada um, respeitando diferentes ritmos de trabalho.

No entanto, a partir de 2007, a atividade da ANQ preconiza a uniformização do processo de adquiridos experienciais, com vista ao cumprimento de metas quantitativas, não atendendo às especificidades de cada adulto. A tónica continuou na racionalidade económica, no mercado de trabalho e na competitividade.

De acordo com alguns discursos, a pertinência deste processo acabou por se traduzir ou perder nas políticas europeias para o emprego, contribuindo principalmente para a elevação dos níveis de escolaridade e de qualificação profissional dos portugueses, de acordo com Alcoforado que manifesta que “o sistema RVCC acabou por refletir, com particular incidência, esta reorientação política, ficando demasiado exposto à pressão da necessidade de demonstrar um contributo imediato e visível, com indiscutível significado, para debelar os fossos estatísticos” (2008, p. 247). Corroborando esta ideia Nóvoa e Rodrigues alertam para o facto de o reconhecimento dos adquiridos assentar “numa lógica administrativa, de *certificação formal*, sem uma verdadeira implicação da pessoa num processo de reflexão, de aprendizagem pessoal e de desenvolvimento profissional” (2005, p.11) e acrescentam que a expressão *ao longo da vida* não dispensa uma adequada formação de base.

No caso português, a aposta na Iniciativa Novas Oportunidades, nos últimos anos, revelou o esforço das políticas educativas para alcançar patamares educativos mais próximos dos padrões médios europeus e mais ajustados à sociedade do conhecimento, reconhecendo a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida. No âmbito deste programa podemos verificar que o processo de RVCC vem responder às exigências impostas no contexto europeu.

Notas conclusivas

No âmbito desta investigação, tornou-se pertinente a adoção de uma abordagem mais abrangente, numa tentativa de sustentar uma visão mais complexa da realidade (impacto do fenómeno da globalização), facilitando a compreensão da evolução dos fenómenos educativos a um nível meso (evolução das políticas no contexto europeu e nacional), de modo a facilitar a compreensão das práticas preconizadas a um nível micro.

Neste sentido, a globalização adquiriu uma posição central na tentativa da compreensão dos fenómenos educativos que ocorrem na sociedade atual, sustentando uma visão mais complexa da realidade.

Perante este cenário, as mudanças ocorridas no interior da sociedade, caracterizadas pela complexidade e imprevisibilidade dos fenómenos (sociais, económicos e produtivos) que ocorrem no seu interior, começam a exigir uma nova abordagem educativa fomentando a construção de novos percursos e modalidades de ensino/formação suportadas pelo paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida.

É neste contexto que a presente investigação adquire uma relevância particular, no sentido de tentar perceber a influência que a evolução das políticas de educação e formação de adultos, a nível internacional e nacional, tem a um nível micro (perceção dos atores envolvidos).

Para compreender este contexto, considerou-se pertinente o aprofundamento sobre as políticas de educação e formação de adultos, tendo presente a sua perspetiva histórica no contexto europeu para, deste modo, compreender melhor a emergência do paradigma da Aprendizagem ao longo da vida.

Para a compreensão deste fenómeno, foi de extrema importância uma breve incursão pela evolução do conceito de educação permanente até se chegar à emergência do paradigma da ALV.

As prioridades definidas no contexto europeu começam a ganhar reflexo no contexto nacional, inscrevendo-se no quadro definido pela Estratégia de Lisboa, reconhecendo a educação e a formação como fatores insubstituíveis de desenvolvimento económico e tecnológico, da coesão social, do desenvolvimento pessoal e do exercício pleno da cidadania.

No seguimento desta linha de raciocínio, considerou-se de igual importância, fazer uma breve análise da situação portuguesa, numa tentativa de perceber as políticas e práticas de educação e formação de adultos, numa perspetiva de enquadramento histórico, até chegar à caracterização da situação atual. Um dos objetivos em percorrer esta linha de raciocínio é procurar perceber as razões que nos remetem para níveis de escolaridade e qualificação muito baixos, numa tentativa de justificação da emergência de algumas políticas portuguesas de EFA em Portugal, construindo um modelo de análise que nos permita investigar a perceção do impacto que têm algumas políticas nos seus principais destinatários.

No caso português, a implementação da Iniciativa Novas Oportunidades tornou visível o esforço das políticas educativas para alcançar patamares educativos mais próximos dos padrões médios europeus. No âmbito deste programa podemos verificar que o processo RVCC vem responder às exigências impostas no contexto europeu.

Esta iniciativa estabelece como prioridade acelerar fortemente a qualificação dos portugueses, através da qualificação massificada, suportada por um discurso assente no ideal do crescimento económico, prosperidade e coesão social.

A emergência do processo de RVCC a nível nacional surge no sentido de Portugal se inserir no que tem vindo a ser feito no resto da Europa, respeitando o que lhe é pedido pela Comissão Europeia. A partir deste momento, o processo de RVCC começa a ser encarado como a solução capaz de dar resposta aos problemas de EFA em Portugal, no sentido de elevar os níveis de escolaridade e qualificação.

Os Centros Novas Oportunidades passam a promover o retorno de muitos adultos que não conseguiram assegurar o seu percurso escolar na primeira oportunidade.

O processo de RVCC surge, assim, como uma prática que permite ao adulto olhar reflexivamente para o seu percurso de vida pessoal, profissional e social, baseando-se nas suas experiências, enquanto potenciadoras e geradoras de conhecimentos. Atualmente é da responsabilidade da ANQEP a monitorização do funcionamento dos CNO e dos processos de RVCC. Todo este trabalho é suportado pelo documento que serve de orientação: a Carta de Qualidade que tem como objetivo uniformizar o processo em todas as suas vertentes e estabelecer padrões de qualidade, de forma a garantir a credibilidade de um processo que, por vezes, é alvo de algum preconceito.

No âmbito desta investigação considerou-se, de igual modo importante, fazer uma análise mais aprofundada, numa tentativa de clarificar a dinâmica que está por detrás da implementação do processo frequentado pelo público-alvo em análise (RVCC).

PARTE II**ESTUDO EMPIRICO: O CASO DE ADULTOS INSCRITOS PELAS
ENTIDADES PATRONAIS E ADULTOS INSCRITOS POR INICIATIVA
PRÓPRIA**

ESTUDO EMPIRICO: O CASO DE ADULTOS INSCRITOS PELAS ENTIDADES PATRONAIS E ADULTOS INSCRITOS POR INICIATIVA PRÓPRIA

Ao longo do enquadramento teórico tentámos ilustrar o suporte deste estudo, ou seja, procurámos fazer uma breve abordagem sobre os desafios que as sociedades atuais globalizadas enfrentam, mais especificamente, ao nível da educação. De modo a clarificar a evolução de determinados discursos, considerámos crucial uma análise sobre a educação e formação de adultos no contexto europeu, numa tentativa de perceber o enquadramento do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Num primeiro momento, a passagem pelos discursos produzidos no contexto europeu, relativamente à educação e formação de adultos ao longo dos últimos anos e, num segundo momento, a abordagem centrada na EFA em Portugal, contribuiu para o enquadramento e contextualização do nosso estudo. De igual importância assumiu a exposição acerca da Iniciativa Novas Oportunidades, no sentido de elucidar o processo RVCC.

Portanto, tornou-se pertinente a adoção de uma abordagem mais abrangente, numa tentativa de sustentar uma visão mais complexa da realidade (impacto do fenómeno da globalização), facilitando a compreensão da evolução dos fenómenos educativos a um nível meso (evolução das políticas no contexto europeu e nacional), de modo a facilitar a compreensão das práticas preconizadas a um nível micro.

De acordo com o que foi referido e dada a pertinência da presente investigação, apresentamos, de seguida, a abordagem metodológica, que se constituiu como um plano orientador de trabalho.

Capítulo 10. Enquadramento metodológico do Estudo

“Uma investigação é algo que se procura, implicando hesitações, desvios e incertezas. O investigador deve obrigar-se a escolher um fio condutor tão claro quanto possível, para que o seu trabalho se estruture com coerência”. É assim que Quivy e Campenhoudt (1998, p.29) apresentam o modo como deve ser iniciada uma investigação, servindo esta ideia de suporte à metodologia de trabalho que pretendo desenvolver.

Apesar da intenção de se seguir um fio condutor na presente investigação, importa salientar que foram reestruturadas algumas linhas orientadoras do estudo, depois da fase de aprofundamento do corpo teórico e mesmo no momento do primeiro contacto empírico com o fenómeno em estudo. Importa, acima de tudo, que seja “capaz de conceber e de por em prática um dispositivo (método de trabalho) para a elucidação do real”, tendo presente a ideia de um permanente confronto com “um percurso global do espírito que exige ser reinventado para cada trabalho” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.13).

Num primeiro momento, a preocupação centrou-se, essencialmente, no desenvolvimento de uma análise a nível macro, servindo de suporte à clarificação de conceitos considerados fulcrais para a construção do enquadramento teórico de referência. Nesta fase, a pesquisa de informação em documentos oficiais assumiu um papel preponderante no sentido de perceber a evolução das políticas de educação e formação de adultos, a nível internacional e nacional. Esta etapa foi apoiada pelo recurso a várias fontes como relatórios de conferências internacionais de Educação e Formação de Adultos da Unesco, documentos de políticas orientadoras de educação e formação da União Europeia, documentos de políticas de EFA em Portugal e respetivo enquadramento legislativo.

Numa segunda fase, através da recolha de informação, suportada pela aplicação de questionários, procurou-se obter um conjunto de dados sobre a caracterização dos adultos, que constituem o público-alvo, e o modo como estes percecionam o impacto que a frequência do processo de RVCC poderá ter nas suas vidas, mais especificamente, a nível social, profissional e social.

A intenção de seguir tal roteiro metodológico teve como objectivo a construção de um suporte teórico sólido, integrador e facilitador na preconização de uma investigação qualitativa, indo ao encontro da problemática da educação de adultos. Apesar do reconhecimento das potencialidades inerentes ao recurso à investigação qualitativa, no campo da educação, considerámos que a opção por métodos de recolha de dados de carácter quantitativo tornou-se de grande relevância, indo ao encontro dos objetivos do estudo, possibilitando a identificação de tipos de relações específicas entre um conjunto de variáveis. Assim, através da aplicação dos questionários, procurou-se obter um conjunto de dados sobre a caracterização dos adultos que constituem o público-alvo e, simultaneamente, obter informação sobre a forma como percebem o impacto que o processo de RVCC tem no seu desenvolvimento pessoal, profissional, social.

Capítulo 11. Caracterização do objeto de estudo

Tal como já foi referido anteriormente, definimos, desde o início, que a amostra iria ser constituída por adultos a frequentar o processo de RVCC, de nível secundário.

Os participantes desta investigação encontram-se integrados numa oferta de educação e formação de adultos, disponibilizada pelo Centro Novas Oportunidades integrado na Escola Secundária de Gago Coutinho.

O Centro Novas Oportunidades Gago Coutinho situa-se em Alverca, uma das 16 freguesias do concelho de Vila Franca de Xira, que apresentam diferenças assinaláveis em termos socioeconómicos, por variarem do predominante ambiente rural, tendo significativos índices de industrialização. As últimas décadas têm sido marcadas por uma evolução positiva da estrutura económica concelhia, apesar de esta tendência evolutiva ser dificultada pelo débil nível de certificação escolar da população ativa.

De acordo com os Censos de 2011, 18% da população residente no concelho não tem nenhuma instrução, 21% tem o 1º ciclo, 12% tem 2º ciclo, 19% tem o 3º ciclo, 17% tem o nível secundário, 2% tem escolaridade pós secundário e 11% tem o nível superior. Portanto, fazendo uma leitura mais abrangente, podemos constatar que 70% da população residente no concelho não tem o nível secundário.

Uma das características de Alverca é a sua ligação à História da Aviação Portuguesa. Aí se instalou, em 1919, o aeródromo militar e as Oficinas Gerais de Material Aeronáutico, com a qual o centro estabeleceu um protocolo de colaboração.

Neste contexto, os Centros Novas Oportunidades revestem-se de grande importância, quer a nível social quer pessoal e profissional, por propiciarem respostas que contribuem de forma determinante para a melhoria do nível de qualificação e de certificação da população adulta, fator fundamental para incrementar o crescimento económico, obter mais e melhor emprego e favorecer a coesão social.

Neste sentido, o CNO Gago Coutinho assume um papel relevante ao disponibilizar aos adultos interessados o acesso a uma oferta formativa, permitindo a obtenção de uma certificação, nos níveis de ensino básico e secundário.

Um dos objetivos centrais deste centro é “responder de forma rigorosa e eficiente às necessidades formativas e de certificação da população residente e trabalhadora da zona geográfica envolvente”, como se pode verificar no Plano Estratégico de Intervenção (PEI), que se encontra em anexo (anexo 2). Para isso considerou-se necessário “Intervir junto do meio empresarial, alargando a rede de parcerias, de forma a promover o aumento de qualificação da população ativa” (PEI, p.1).

Tal como já foi referido, apesar de existir uma tendência evolutiva do tecido empresarial do concelho, esta não tem sido acompanhada por um aumento dos níveis de escolaridade da população ativa. De acordo com os Censos de 2011, podemos constatar que 70% da população residente no concelho não tem o nível de ensino secundário, fazendo realçar um cenário revelador de níveis deficitários de certificação escolar.

Indo ao encontro dos objetivos que o centro procura alcançar, definidos no PEI, e no sentido de potenciar a qualificação escolar e profissional dos adultos do nosso concelho, foram estabelecidos protocolos com empresas (que empregam um elevado número de trabalhadores sem o 9ºano e/ou o 12ºano de escolaridade) sediadas no concelho de Vila Franca de Xira. Um dos objetivos centrais do presente ano (2012) é “continuar a apostar no aumento dessa rede, bem como na rede entre CNO e entidades formadoras, de forma a existir uma ação concertada no que se refere às respostas de qualificação”, (p.4) tal como consta no PEI, que serve de documento orientador a uma ação concertada do CNO.

Como a rede de parcerias ganhou uma importância crescente no seio do CNO, no sentido de assegurar uma resposta concertada às necessidades de formação e aumento de qualificação da população da área geográfica envolvente, considerou-se pertinente para o estudo em causa a análise sobre a perceção que os adultos inscritos no centro pelas suas entidades patronais, ao abrigo dos protocolos estabelecidos, têm relativamente ao impacto da sua frequência no processo RVCC.

A afluência de inscrições oriundas de protocolos estabelecidos com as OGMA e Modelo de S. João da Talha, com quem mantemos uma estreita relação de origem, no início do ano de 2012, à constituição de vários grupos, por forma a responder ao que tinha sido acordado entre as partes.

A amostra final ficou composta por 31 adultos, que se encontravam a frequentar o processo RVCC de nível secundário, iniciado em Janeiro de 2012.

Inicialmente a intenção do estudo era apenas analisar uma amostra de quinze adultos, todos pertencentes ao mesmo grupo (amostra inicial). A escolha de tal amostra prendeu-se com o facto de ser um grupo pelo qual a investigadora é responsável e, por esse motivo, conseguiria realizar uma análise mais profunda, sem constrangimentos ao nível da recolha de dados.

Importa salientar que a constituição dos grupos no CNO em causa obedece a determinados critérios, nomeadamente a integração de uma percentagem (20%) de inscrições provenientes de protocolos que estabelecemos com algumas empresas do concelho (Vila Franca de Xira), Centros de Emprego, Ministério da Administração Pública, etc. Assim, a constituição do grupo em análise preencheu estes requisitos, contando com um adulto proveniente das Oficinas Gerais de Manutenção Aeronáutica, um adulto inscrito pelo Centro de Emprego e um do Ministério da Administração Pública. Os restantes doze elementos inscreveram-se no nosso Centro de um modo espontâneo, sem recurso a qualquer protocolo.

No entanto, ao longo da elaboração do trabalho, emergiu a possibilidade de enriquecer o estudo o que conduziu ao alargamento da amostra, de modo a possibilitar a comparação da perceção do impacto do processo RVCC em dois grupos de adultos, com uma característica que os distinguia à partida: a natureza da sua própria inscrição.

Assim, um dos grupos seria constituído apenas por adultos em que as suas inscrições eram feitas através da sua entidade patronal, o qual denominaremos por adultos protocolados. O outro grupo de adultos seria constituído por inscrições feitas diretamente no nosso centro.

O facto do CNO da Escola Secundária de Gago Coutinho pertencer a uma rede da qual fazem parte diversas empresas do concelho de Vila Franca de Xira, com as quais se estabelecem protocolos de parceria/colaboração, dava-nos a possibilidade de, através da aplicação do mesmo questionário, fazer a comparação entre dois tipos diferentes de adultos (uns inscritos através da sua entidade patronal e outros diretamente no nosso centro), no sentido de saber se existem diferenças ao nível da perceção que estes adultos têm, sobre o impacto que a frequência do processo RVCC poderá ter a nível pessoal, profissional e social.

Neste momento, na constituição do segundo grupo criado (adultos protocolados), foi tido em conta o intervalo temporal de entrada em processo do primeiro grupo em análise. Assim, constituiu-se um novo grupo de dezasseis adultos inscritos no centro ao abrigo do protocolo com duas entidades: Oficinas Gerais de Manutenção Aeronáutica (OGMA) e o Grupo Jerónimo Martins.

Sintetizando, a amostra final do presente estudo corresponde a 31 adultos, dos quais 16 fazem parte do grupo de adultos protocolados e os restantes (15) integram o grupo de adultos sem protocolo, como se pode observar na tabela 1.

Tabela 1 – Amostra total (N=31)

	N	%
Adultos com protocolo	16	52
Adultos sem protocolo	15	48

O grupo que constitui a amostra foi caracterizado tendo em conta questões como o género, a idade, o estado civil, nível de escolaridade no momento da inscrição e situação face ao emprego.

Quanto ao género, verifica-se que 9 dos participantes (29 %) são do sexo feminino e 22 (71%) do sexo masculino, como se pode observar na tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição de adultos por género

	N	%
Feminino	9	29
Masculino	22	71

No que se refere à idade, foram estabelecidos seis grupos etários: o primeiro grupo composto por indivíduos com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos; o segundo, constituído por aqueles que tinham entre 25 e os 34 anos (grupo etário 2); o terceiro grupo etário, compreendido entre os 35 e os 44 anos; o quarto grupo,

compreendido entre os 45 e os 54 anos; o quinto grupo, compreendido entre os 55 e os 64 anos e o último grupo reúne todos os indivíduos cujas idades eram iguais ou superiores a 65 anos (grupo etário 6).

A preocupação por esta segmentação teve como objetivo distribuir a amostra em partes comparáveis face à idade, isto é, estabelecendo um intervalo similar entre as faixas etárias.

Podemos observar na tabela 3 que ocorre uma concentração maior no terceiro grupo etário, com idades compreendidas entre os 35 e os 44 anos, com 14 adultos (45%), ao passo que o segundo e quarto grupo são compostos, simultaneamente, por 7 adultos (23% cada um); o quinto grupo reúne apenas 2 adultos, correspondendo a 6%; em último lugar aparecem os indivíduos com mais de 65 anos (1 adulto correspondendo a 3%).

Tabela 3 - Distribuição de adultos por grupo etário

	N	%
18 a 24 anos	0	0
25 a 34 anos	7	23
35 a 44 anos	14	45
45 a 54 anos	7	23
55 a 64 anos	2	6
65 ou mais anos	1	3

Em relação ao estado civil, verifica-se uma maior concentração de casados/as (24 adultos, correspondendo a 78%); os adultos solteiros são 3 correspondendo a 10%; os adultos divorciados são 2 correspondendo a (6 %); por último, aparecem os viúvos (1 adulto correspondendo a 3%) e uniões de facto (1 adulto correspondendo a 3%).

Tabela 4 - Distribuição de adultos por estado civil

	N	%
Casado/a	24	78
Divorciado/a	2	6
Solteiro/a	3	10
União de facto	1	3
Viúvo/a	1	3

Relativamente à situação face ao emprego, é possível observar, na tabela 5, que a maioria dos adultos (24 correspondendo a 77%) se encontra empregado, sendo que o segundo grupo com maior representação é o dos desempregados, constituído por 4 indivíduos (13%); em último lugar aparece o grupo dos reformados, constituído por 3 adultos (10%).

Tabela 5 - Distribuição de adultos por situação face ao emprego

	N	%
Empregado/a	24	77
Desempregado/a	4	13
Reformado	3	10

Quanto ao nível de escolaridade, no momento da inscrição no CNO, a maioria dos adultos terminou o 9º ano (20 adultos representando 65%) do grupo de participantes), havendo depois uma distribuição uniforme pelo 8º ano (3 adultos correspondendo a 10%), 10º ano (4 adultos correspondendo a 12%) e 11º ano (3 adultos correspondendo a 10%); por último aparece o 4ºano (1 adulto correspondendo a 3%).

Tabela 6 - Distribuição de adultos por nível de escolaridade

	N	%
4º ano	1	3
8º ano	3	10
9º ano	20	65
10º ano	4	12
11º ano	3	10

Em suma, verifica-se que a maioria da população inquirida que pretende aumentar o seu nível de escolaridade até ao 12ºano através do processo RVCC, pertence ao sexo masculino, situa-se na faixa etária compreendida entre os 35 e os 44 anos e são casados. Em relação à situação face ao emprego, a maioria dos inquiridos encontra-se ativa no mercado de trabalho. No que concerne ao nível de escolaridade obtido no momento em que se inscreveram no CNO da Escola Secundária Gago Coutinho, existe uma predominância do 9º ano de escolaridade.

Capítulo 12. Procedimentos de recolha e análise de dados

Na presente investigação, o caminho metodológico traçado foi delineado em estreita articulação com o corpo teórico, indo ao encontro da ideia de Bourdieu (1989) que considera que é em função da construção do objeto que a técnica de recolha e análise de dados se vai definindo.

Assim, privilegiou-se o recurso ao questionário, considerado como um importante instrumento de recolha e avaliação de dados, reconhecendo os seus contributos na pesquisa científica, nomeadamente ao nível das ciências da educação.

O inquérito pode ser definido como “uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar” (Ghiglione, 1993, p.8).

Os mesmos autores referem ainda que:

“Um questionário, por definição, é um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas a todos os indivíduos, é indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador” (*idem*).

Segundo Tuckman “os questionários ... são processos para adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo *interrogando-as* e não *observando-as*, ou recolhendo amostras do seu comportamento” (2000, p. 308).

A opção por este método de recolha de informações “presta-se bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática” (Quivy, 1998, p.187). Uma das suas principais vantagens é “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (*idem*, p.191). Neste sentido, deu-se prevalência ao inquérito por questionário, por se considerar que seria o mais adequado aos objetivos da pesquisa em questão, recorrendo depois a um tratamento qualitativo dos resultados.

A construção de um questionário não é, contudo, uma tarefa fácil, mas implica algum tempo e esforço na sua construção. Ao longo da sua elaboração foram tidos em conta três princípios básicos: i) o princípio da clareza (as perguntas devem ser claras, concisas e unívocas), o princípio da coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e, por último, o princípio da neutralidade (não devem induzir uma

dada resposta mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor).

A construção do questionário teve por base a Ficha de Dados Sociodemográficos e o Student Career Concerns Inventory, de Savickas (2002), adaptado, no âmbito desta investigação, para a educação e formação de adultos.

Assim, o questionário é constituído, essencialmente, por duas partes: uma que reporta à Ficha de Dados Sociodemográficos e que tem como objetivo obter informações acerca dos adultos, nomeadamente, género, idade, estado civil, situação atual face ao emprego, profissão, qualificação escolar no momento da inscrição no CNO.

O Student Career Concerns Inventory foi adaptado à população portuguesa por Gonçalves, Coimbra, Crespo & Ramos (2002). Nessa mesma adaptação foram identificados cinco factores: a confiança, as convicções pessoais, a competência interpessoal, a exploração profissional e vocacional e o investimento. Em termos de posicionamento dos indivíduos a escala de Likert está estruturada, de 1 a 7, sendo que 1 indica que “não é problema nenhum” e 7 indica que “é um problema muitíssimo grande”.

Sob esta influência, a segunda parte do questionário foi pensada com o objetivo de dar especial destaque ao impacto que o processo de RVCC tem no desenvolvimento pessoal, profissional, social dos adultos e como estes interagem com a forma como se projetam no futuro. Em termos de posicionamento dos indivíduos a escala de Likert está estruturada de 1 a 5, sendo que 1 indica “Discordo Totalmente” e 5 indica que “Concordo Totalmente”.

Através da compreensão da forma como os adultos percecionam o seu percurso pretendeu-se dar especial destaque ao impacto que o processo RVCC tem no seu desenvolvimento pessoal, profissional e social. Assim, as questões ligadas ao domínio profissional remetem para aspetos relacionados com a valorização profissional, possibilidade de acesso a novos empregos, facilidade de acesso a funções com mais responsabilidade, assegurar o próprio emprego, progressão na carreira. O domínio pessoal, por sua vez, inclui objetivos ligados à valorização pessoal, aumento da autoestima, entre outros. Por fim, o domínio social remete para objetivos dos adultos no que concerne à sua intervenção a nível comunitário, participação em projetos coletivos, capacidade de partilha e discussão de ideias, reconhecimento por parte de amigos e/ou

familiares, valorização social. A inclusão de questões ligadas à continuidade dos estudos, ingresso no ensino superior, aquisição de mais conhecimentos em determinadas áreas (línguas, informática, etc.) assume uma certa transversalidade uma vez que pode estar ligada a um dos três domínios em causa.

Relativamente aos procedimentos, numa fase prévia, em Novembro de 2011, foi estabelecido o contacto com a Coordenação do Centro em causa, de modo a solicitar a autorização da recolha de dados e, ao mesmo tempo, planear os momentos de encontro com os adultos. Foi ainda solicitada, *a priori* a disponibilização do respetivo calendário mensal, onde constava a planificação das sessões relativas aos grupos de secundário, com o objetivo de agendar com alguma antecipação os momentos que implicam acompanhar o grupo desde o momento da sua entrada em processo até à fase final de certificação.

O período de recolha de dados foi condicionado pela abertura de novos grupos, no início do ano de 2012.

No entanto, antes de iniciar o processo de recolha de dados, foi necessário um primeiro contacto com os grupos para a concretização do consentimento informado, onde foram esclarecidos os objetivos do estudo e a preocupação com a confidencialidade dos dados.

Numa fase prévia foi ainda feito um pré-teste, que consistiu na aplicação de cinco questionários a adultos a frequentar o mesmo Centro Novas Oportunidades. Desta aplicação foram detetadas algumas lacunas, que foram devidamente identificadas e alteradas, dando origem à versão final do questionário (**anexo 1**).

O pré-teste foi aplicado a 5 adultos, com o objectivo de detetar possíveis lacunas existentes. Após a aplicação do pré-teste, procedeu-se, no início do mês de Junho, ao início do processo de aplicação do mesmo, nos participantes que integravam a amostra inicialmente prevista. Tal como já foi referido, numa fase inicial a intenção do estudo era analisar uma amostra de dezasseis adultos, todos pertencentes ao mesmo grupo (amostra inicial).

No decurso do trabalho emergiu a possibilidade de enriquecer o estudo o que conduziu ao alargamento da amostra, de modo a possibilitar a comparação da perceção do impacto do processo RVCC em dois grupos de adultos: um grupo de 16 adultos, constituído apenas por inscritos através da entidade patronal (adultos protocolados) e um grupo de 15 adultos, constituído por inscrições feitas diretamente no nosso centro.

Assim, a amostra final do estudo ficou composta com 31 adultos, como já foi anteriormente explicado.

Após a decisão de alargamento da amostra e constituído o novo grupo (grupo dos adultos protocolados), aplicou-se o mesmo questionário, finalizando o processo de recolha de dados.

A informação recolhida foi organizada com vista à descrição quantitativa dos temas em análise, sendo, conseqüentemente, alvo de um tratamento estatístico descritivo, em termos de frequências e percentagens. Neste âmbito, importa salientar a importância que o recurso ao software SPSS teve, pelas potencialidades que apresentou na elaboração das tabelas e gráficos apresentados.

Na análise e interpretação dos dados a intenção centrou-se em compreender as diferenças e heterogeneidades entre os diferentes atores, considerando-se que “a preservação das diversidades e o desenvolvimento da polémica são condições imprescindíveis no trabalho de interpretação” (Correia & Caramelo, 2003, p.184). A análise dos dados permite transformar a realidade empírica “num constructo abstracto e conceptual, na tentativa de compreender a relação entre os fenómenos” (Tuckman, 2005, p.19), tentando compreender a sua complexidade.

Capítulo 13. Leitura e análise dos dados recolhidos

Caracterização

Como se pode verificar na tabela 7, entre os adultos protocolados, predominam os do sexo masculino, representando 87,5%, ao passo que o sexo feminino conta apenas com 12,5%.

Tabela 7 - Distribuição de adultos c/protocolo, por género

	N	%
Feminino	2	12.5
Masculino	14	87.5

O grupo de adultos sem protocolo é mais homogéneo relativamente ao género. O sexo masculino representa 53% e o sexo feminino 47%, como se pode observar na tabela 8.

Tabela 8 - Distribuição de adultos s/protocolo, por género

	N	%
Feminino	7	47
Masculino	8	53

A distribuição por grupos etários, apresentada na tabela 9, revela o predomínio de adultos protocolados, com idade compreendida entre os 35 e 44 anos, perfazendo 50% da amostra. O segundo grupo etário com maior representatividade é dos 45 aos 54 anos, contando com 25%.

Tabela 9 - Distribuição de adultos c/protocolo, por grupo etário

	N	%
18 a 24 anos	0	0
25 a 34 anos	3	19
35 a 44 anos	8	50
45 a 54 anos	4	25
55 a 64 anos	1	6
65 ou mais anos	0	0

Em relação aos adultos inscritos no CNO, sem protocolo, o grupo etário com maior representatividade, à semelhança do grupo de adultos protocolados, é aquele que tem idades compreendidas entre os 35 e os 44 anos. Em segundo lugar, encontra-se o grupo etário, com idades entre os 25 e os 34 anos, representando 26% da amostra. No terceiro lugar, representando 20%, aparece o grupo etário dos 45 aos 54 anos. Os grupos com menor percentagem são entre os 55 e 64 anos e com mais de 65 anos, com apenas 7% respetivamente.

Tabela 10 - Distribuição de adultos s/protocolo, por grupo etário

	N	%
18 a 24 anos	0	0
25 a 34 anos	4	26
35 a 44 anos	6	40
45 a 54 anos	3	20
55 a 64 anos	1	7
65 ou mais anos	1	7

A percentagem de adultos protocolados, casados, representa 75%, conforme se pode verificar na tabela 11. Em segundo lugar aparecem os solteiros, com 19%. Em último lugar, com 6%, surgem as uniões de facto.

Tabela 11 - Distribuição de adultos c/protocolo, por estado civil

	N	%
Casado/a	12	75
Divorciado/a	0	0
Solteiro/a	3	19
União de facto	1	6
Viúvo/a	0	0

À semelhança do que aconteceu anteriormente, o grupo de adultos sem protocolo, casados, é o mais representativo, perfazendo 80%. Em seguida aparecem os divorciados, com uma percentagem de 13%.

Tabela 12 - Distribuição de adultos s/protocolo, por estado civil

	N	%
Casado/a	12	80
Divorciado/a	2	13
Solteiro/a	0	0
União de facto	0	0
Viúvo/a	1	7

Os indivíduos que constituem a amostra encontram-se, sobretudo, na situação de ativos perante o emprego. No total 77% estão empregados e 13% encontram-se em situação de desemprego. O grupo dos reformados aparece em último lugar, com apenas 10%.

Tabela 13 - Distribuição de adultos por situação face à profissão

	N	%
Empregado/a	24	77
Desempregado/a	4	13
Reformado/a	3	10

De acordo com a tabela 14, podemos verificar que a situação face ao emprego dos adultos protocolados empregados corresponde, maioritariamente, a 88% e os desempregados são 12%.

Tabela 14 - Distribuição de adultos c/ protocolo, por situação face ao emprego

	N	%
Empregado/a	14	88
Desempregado/a	2	12
Reformado	0	0

Em relação aos adultos sem protocolo, a diferença, apesar de não ser tão significativa como no grupo anterior, ainda se mantem. Assim, a maior parte encontra-se empregado (67%). Em segundo lugar aparecem os reformados, com 20% e, por último, surgem os desempregados, com 13%.

Tabela 15 - Distribuição de adultos s/ protocolo, por situação face ao emprego

	N	%
Empregado/a	10	67
Desempregado/a	2	13
Reformado	3	20

De modo a organizar os resultados obtidos relativamente à atividade profissional dos adultos empregados, recorreu-se à Classificação Nacional de Profissões, de 2010.

Como se pode verificar na tabela 16, entre os adultos protocolados que se encontram empregados, 72% são “Técnicos e profissionais de nível intermédio” e 14% são “Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices”. Em terceiro lugar aparece, com 7% respectivamente, “Pessoal administrativo” e “Operadores de instalações e máquinas e trabalhador de montagem”.

Tabela 16 - Distribuição de adultos c/protocolo, empregados, segundo a classificação nacional de profissões (N=14)

	N	%
Profissões das forças armadas	0	0
Quadros superiores da adm. pública, dirigentes e quadros superiores	0	0
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	0	0
Técnicos e profissionais de nível intermédio	10	72
Pessoal administrativo	1	7
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	0	0
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, pescas e floresta	0	0
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	2	14
Operadores de instalações e máquinas e trabalhador de montagem	1	7
Trabalhadores não qualificados	0	0

Em relação aos adultos sem protocolo, empregados, assume uma percentagem menor o “Pessoal Administrativo”, os “Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores” e as “Profissões das forças armadas”, com apenas 10% respectivamente. Os “Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices” e os “Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem”, encontram-se representados com 20% cada um. Os “Técnicos e profissionais de nível intermédio” são os mais representativos, perfazendo 30%.

Tabela 17 - Distribuição de adultos s/protocolo, empregados, segundo a classificação nacional de profissões (N=10)

	N	%
Profissões das forças armadas	1	10
Quadros superiores da adm. pública, dirigentes e quadros superiores	0	0
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	0	0
Técnicos e profissionais de nível intermédio	3	30
Pessoal administrativo	1	10
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	1	10
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, pescas e floresta	0	0
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	2	20
Operadores de instalações e máquinas e trabalhador de montagem	2	20
Trabalhadores não qualificados	0	0

Por sua vez, entre os adultos protocolados, desempregados, como se pode observar na tabela 18, 100% encontram-se nessa situação há menos de um ano. Importa referir que, apesar de se terem inscrito no CNO ao abrigo de um protocolo estabelecido com a sua empresa, no momento em que foram inquiridos já se encontravam em situação de desemprego.

Tabela 18 - Distribuição de adultos c/protocolo, por situação face ao desemprego

	N	%
Há mais de um ano	0	0
Há menos de um ano	2	100

Em relação ao grupo de adultos inscritos no CNO, sem protocolo, a situação face ao desemprego, há mais de um ano, perfaz os 100%, ao contrário do grupo anterior.

Tabela 19 - Distribuição de adultos s/protocolo, por situação face ao desemprego

	N	%
Há mais de um ano	2	100
Há menos de um ano	0	0

Em suma, verifica-se, de um modo global, o predomínio de indivíduos do sexo masculino, tanto no grupo de adultos com protocolo como no grupo de adultos sem protocolo, apesar da diferença de género não ser tão notória neste último. Em relação à faixa etária, a maioria dos adultos situa-se entre os 35 e os 44 anos, sendo, na sua maioria, casados.

Ao analisarmos a situação face ao emprego observa-se que grande parte dos adultos inquiridos se encontra empregado, existindo uma maior concentração, segundo a CNP, ao nível dos “Técnicos e profissionais de nível intermédio”. Esta concentração é

mais significativa no grupo de adultos com protocolo. Em relação à duração do desemprego, verifica-se que esta é maior no grupo de adultos sem protocolo (desempregados há mais de um ano). Os desempregados existentes no grupo protocolado conhecem esta situação há menos de um ano.

Abandono escolar

Em relação ao momento em que se iniciaram no mundo do trabalho, os adultos protocolados apresentam uma percentagem maior, quando a idade é igual ou superior a 18 anos (50%). Em segundo lugar aparece o intervalo dos 14 aos 17 anos, com uma percentagem de 44. Por último, surge o grupo compreendido entre os 10 e os 13 anos, com apenas 6%.

Tabela 20 - Distribuição de adultos c/protocolo, por grupo etário, referente ao momento em que começou a trabalhar

	N	%
10 a 13 anos	1	6
14 a 17 anos	7	44
18 ou mais anos	8	50

Como se pode observar na tabela 21, no grupo de adultos sem protocolo, à semelhança do anterior, aparece com maior representatividade 18 ou mais anos, perfazendo 54%. Em segundo lugar, com 33%, aparece o intervalo compreendido entre os 14 e os 17 anos. Por último, aparece o intervalo compreendido entre os 10 e os 13 anos, com uma percentagem de 13.

Tabela 21 - Distribuição de adultos s/protocolo, por grupo etário, referente ao momento em que começou a trabalhar

	N	%
10 a 13 anos	2	13
14 a 17 anos	5	33
18 ou mais anos	8	54

Na tabela 22, podemos observar que foram produzidas 20 respostas, uma vez que os adultos poderiam apontar, até um número máximo de dois motivos, quando questionados em relação ao abandono escolar.

Em relação aos motivos de abandono escolar, na primeira oportunidade, como se pode verificar na tabela 22, entre os adultos protocolados, a falta de motivação e a necessidade de começar a trabalhar, são os mais representativos, com 35% respectivamente, num total de 20 respostas. Em seguida, aparece a dificuldade em conciliar o trabalho e os estudos, com uma percentagem 20. Por último, são apontadas as dificuldades de aprendizagem e a falta de meios económicos/financeiros, com o mesmo valor percentual (5%).

Tabela 22 - Distribuição de adultos c/protocolo, por motivos de abandono escolar (N=20)

	N	%
Falta de motivação	7	35
Dificuldades de aprendizagem	1	5
Dificuldades em conciliar o trabalho e os estudos	4	20
Necessidade de começar a trabalhar	7	35
Falta de meios económicos/financeiros	1	5

Entre os adultos sem protocolo, o principal motivo de abandono escolar apontado é a falta de motivação (37%), num total de 19 respostas. Em segundo lugar aparece a necessidade de começar a trabalhar, com 31%. Com a mesma percentagem (16%), aparece a falta de meios económicos e financeiros e as dificuldades em conciliar o trabalho e os estudos.

Tabela 23 - Distribuição de adultos s/protocolo, por motivos de abandono escolar (N=19)

	N	%
Falta de motivação	7	37
Dificuldades de aprendizagem	0	0
Dificuldades em conciliar o trabalho e os estudos	3	16
Necessidade de começar a trabalhar	6	31
Falta de meios económicos/financeiros	3	16

Resumindo, verifica-se que a grande maioria dos inquiridos começou a trabalhar com 18 anos ou mais. Esta tendência é observável tanto no grupo de adultos protocolados (50%), como no grupo de adultos sem protocolo (54%).

Em relação aos motivos de abandono escolar, de um modo geral, foram apontados pela maioria dos adultos (com e sem protocolo), a falta de motivação e a necessidade de começar a trabalhar.

Processo RVCC

Como se observa na tabela 24, o nível de escolaridade predominante, no momento da inscrição no CNO, entre os adultos protocolados, é o 9º ano de escolaridade, correspondendo a 56%. Em segundo lugar, aparecem o 10º e o 11º anos, com uma percentagem de 19% cada um. Por último, surge o 8º ano, como habilitação de partida, com apenas 6%.

Tabela 24 - Distribuição de adultos c/protocolo, por nível de escolaridade no momento da inscrição no CNO

	N	%
4º ano	0	0
8º ano	1	6
9º ano	9	56
10º ano	3	19
11º ano	3	19

Em relação ao nível de escolaridade obtido pelos adultos sem protocolo, no momento em que se inscreveram no centro, à semelhança do grupo anterior, o 9º ano é o mais representativo (73%). Em segundo lugar aparece o 8ºano, com 13% e, por último, aparece o 4º e 10º ano com apenas 7%, em simultâneo.

Tabela 25 - Distribuição de adultos s/protocolo, por nível de escolaridade no momento da inscrição no CNO

	N	%
4º ano	1	7
8º ano	2	13
9º ano	11	73
10º ano	1	7
11º ano	0	0

Como se pode verificar na tabela 26, foram produzidas 31 respostas, uma vez que, à semelhança da questão anterior, os adultos poderiam apontar, até um número máximo de dois motivos subjacentes à sua inscrição no centro, de modo a possibilitar uma visão mais ampla.

Em relação aos motivos de inscrição no CNO, num total de 31 respostas dadas, a valorização profissional aparece com maior representatividade (62%). Com uma percentagem significativamente mais baixa (10% respetivamente) aparece a progressão na carreira e a valorização pessoal. Em terceiro lugar aparece, em simultâneo, com 6% cada, a obtenção de uma certificação escolar e o reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida.

Por último, surge a mudança profissional/reconversão profissional e a melhoria no desempenho das funções, respetivamente com 3%.

Tabela 26 - Distribuição de adultos c/protocolo, por motivos de inscrição no CNO (N=31)

	N	%
Valorização profissional	19	62
Encontrar emprego	0	0
Mudança profissional / reconversão profissional	1	3
Progressão na carreira	3	10
Melhoria no desempenho das funções	1	3
Obtenção de uma certificação escolar	2	6
Prosseguimento de estudos	0	0
Acesso a cursos /acções de formação	0	0
Reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida	2	6
Valorização pessoal	3	10
Reconhecimento social	0	0

Como se pode verificar na tabela 27, num total de 27 respostas, a valorização profissional aparece com maior percentagem (30%), no grupo de adultos sem protocolo.

O segundo motivo mais representativo é a valorização pessoal, com 22%. Em terceiro lugar, com uma percentagem de 14% aparece a obtenção de uma certificação escolar. Em quarto lugar, com a mesma percentagem (11%), aparece a progressão na carreira e o reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida. Em último lugar, com 4% respectivamente, surge o prosseguimento de estudos, o acesso a cursos/acções de formação e encontrar emprego.

Tabela 27 - Distribuição de adultos s/protocolo, por motivos de inscrição no CNO (N=27)

	N	%
Valorização profissional	8	30
Encontrar emprego	1	4
Mudança profissional / reconversão profissional	0	0
Progressão na carreira	3	11
Melhoria no desempenho das funções	0	0
Obtenção de uma certificação escolar	4	14
Prosseguimento de estudos	1	4
Acesso a cursos /acções de formação	1	4
Reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida	3	11
Valorização pessoal	6	22
Reconhecimento social	0	0

Em suma, em relação ao nível de escolaridade no momento da inscrição no CNO para frequência do processo RVCC, a maioria dos adultos inquiridos, obtinha o 9º ano, visível em ambos os grupos.

No que concerne aos motivos de inscrição no CNO, a valorização profissional concentra a maioria das respostas dadas pelos inquiridos. Ainda assim, importa salientar que este aumento é mais evidente no grupo de adultos protocolados, o que se poderá justificar pelo facto da inscrição ser feita através da sua empresa.

Balanco pessoal, profissional e social

Como se pode verificar no gráfico 1, a maioria dos adultos concorda totalmente em relação aos contributos que a frequência do processo tem a nível pessoal. Em relação ao grupo de adultos sem protocolo, 60% concentrou as suas respostas neste parâmetro, ao passo que o grupo de adultos protocolados contou com uma percentagem ligeiramente inferior (56%).

Portanto, tanto no grupo de adultos protocolados, como no grupo de adultos sem protocolo verifica-se uma distribuição semelhante, visível quando analisamos as diferentes respostas dadas.

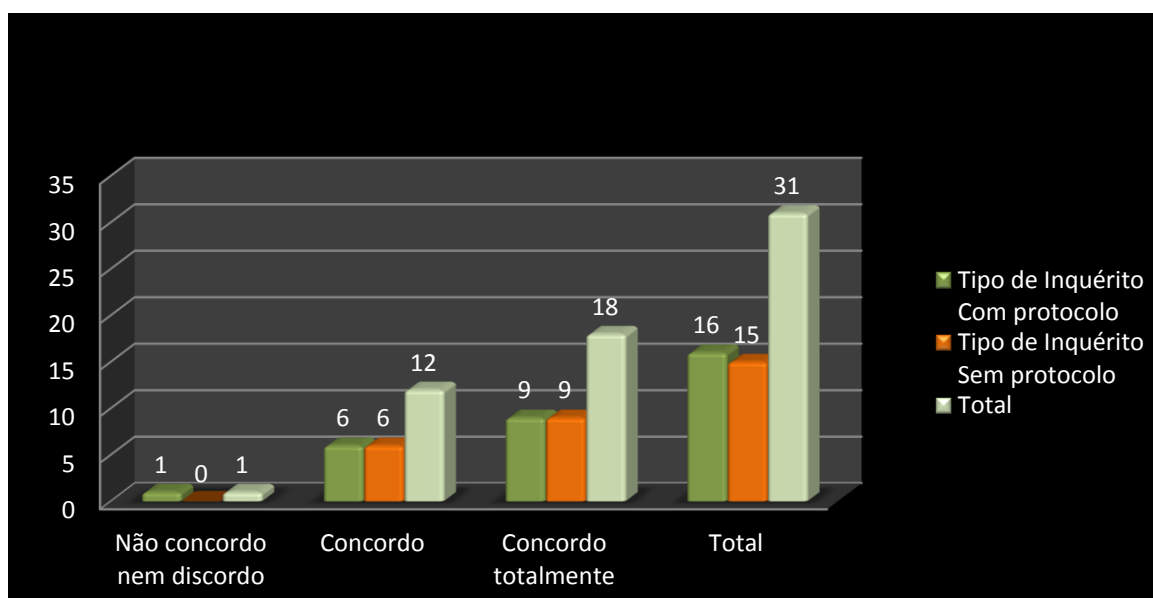


Gráfico 1 - A frequência do processo contribui/contribuiu para minha valorização pessoal

Em relação ao gráfico 2, verifica-se que existe uma concentração mais elevada no parâmetro “concordo totalmente”. Ainda assim, importa referir que o grupo de adultos sem protocolo reúne uma percentagem maior (73%, correspondendo a 11 respostas), em relação ao grupo de adultos com protocolo, que conta com 56% (correspondendo a 9 respostas).

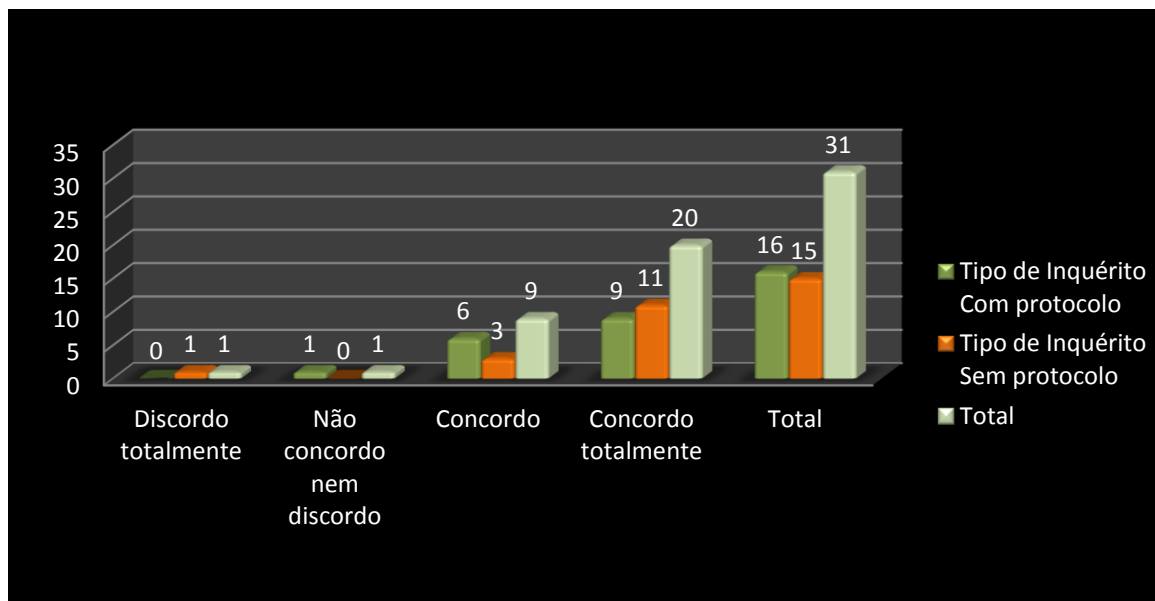


Gráfico 2 - Quero concluir o processo para me sentir bem comigo próprio (a)

Portanto, considerando o impacto da frequência do processo RVCC apenas na dimensão pessoal, podemos verificar que este assume uma maior importância, ainda que de um modo subtil, no grupo de adultos sem protocolo, visível quando analisamos os gráficos 1 e 2. No entanto, não podemos descurar os resultados globais que apontam para uma concordância total, por parte da maioria dos adultos, em relação a esta dimensão.

Balanço profissional

Em relação ao gráfico 3, podemos verificar que a maioria dos adultos “concorda totalmente” quando questionados sobre o impacto da frequência do processo RVCC ao nível da sua valorização profissional. Ao analisarmos os dois grupos separadamente, observamos que 73% dos adultos sem protocolo (11 respostas) corroboram esta resposta, contrastando com 38% dos adultos protocolados (6 respostas). Ao considerarmos a opção “concordo” verifica-se a tendência contrária. Neste caso, apenas 20% (correspondendo a 3 respostas) dos adultos sem protocolo se inserem neste campo, contrastando com 56% de adultos protocolados (com 9 respostas dadas).

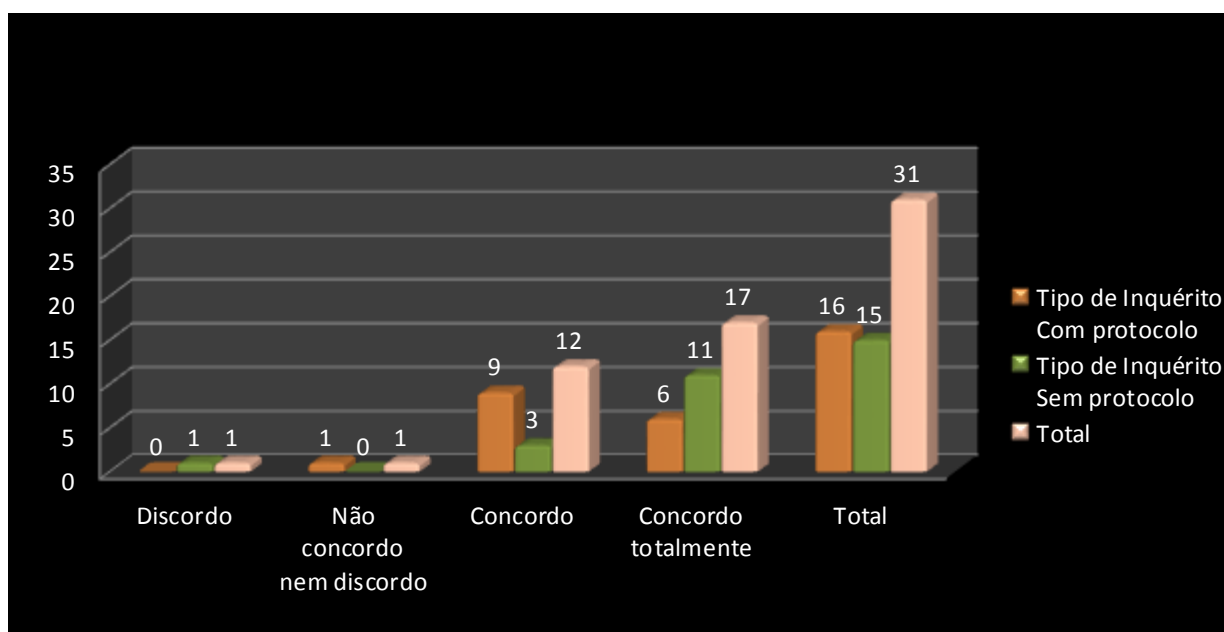


Gráfico 3 – A frequência do processo RVCC contribuiu/contribuiu para a minha valorização profissional

No que concerne à leitura do gráfico 4, à semelhança do anterior, podemos observar uma maior concentração de respostas no “concordo totalmente”, contando com uma percentagem de 61%. Ainda assim, conseguimos verificar uma maior percentagem nesta resposta, em relação ao grupo de adultos sem protocolo (67% correspondendo a 10 respostas). O grupo de adultos com protocolo assume uma percentagem menor (56% correspondendo a 9 respostas).

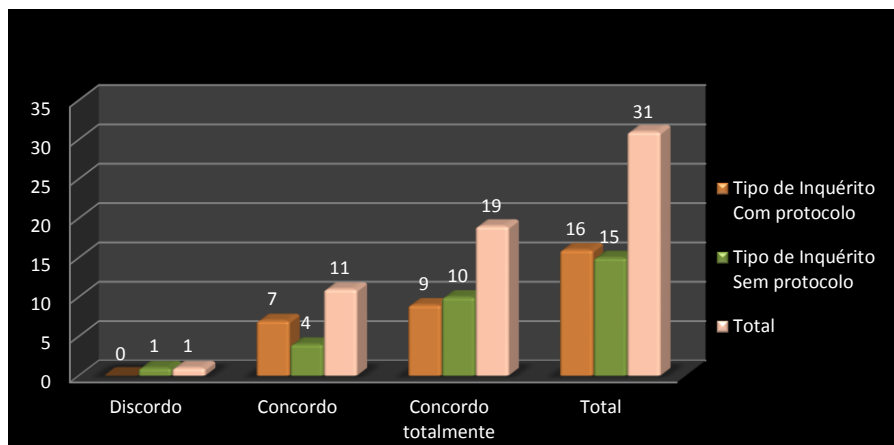


Gráfico 4 – Concluir o processo RVCC vai ser uma mais-valia para a minha vida profissional

Quando questionados sobre o impacto que a conclusão do processo RVCC poderá ter no acesso a novas possibilidades de emprego, a concordância já não é tão plena, existindo uma maior concentração no “concordo”.

O grupo de adultos protocolados conta com uma percentagem de 44% (correspondendo a 7 respostas), ao passo que o grupo de adultos inscritos no centro por iniciativa própria assume uma percentagem ligeiramente superior (47% correspondendo a 7 respostas), conforme se pode verificar no gráfico 5.

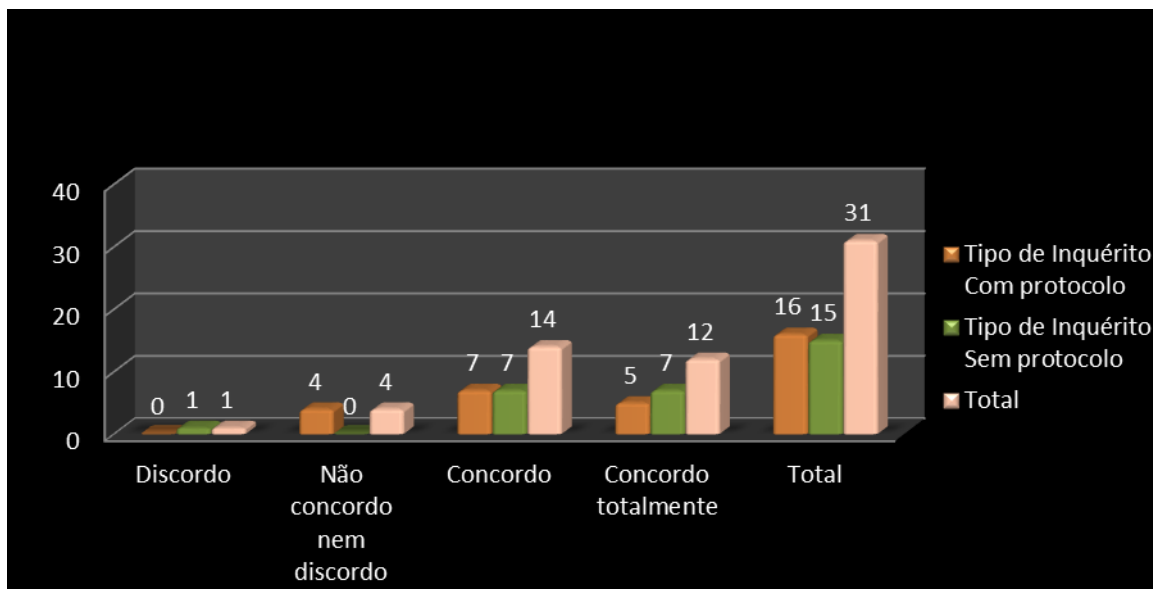


Gráfico 5 – A conclusão do processo vai facilitar-me o acesso a novos empregos

No gráfico 6, podemos observar que 42% dos adultos inquiridos (correspondendo a 13 respostas) concorda que decidiu fazer o reconhecimento de competências para ter a possibilidade de encontrar uma melhor situação no mercado de trabalho. Ainda assim, esta relação é mais evidente no grupo de adultos sem protocolo (60% correspondendo a 9 respostas dadas) do que no grupo de adultos protocolados, contando apenas com 4 respostas (25%).

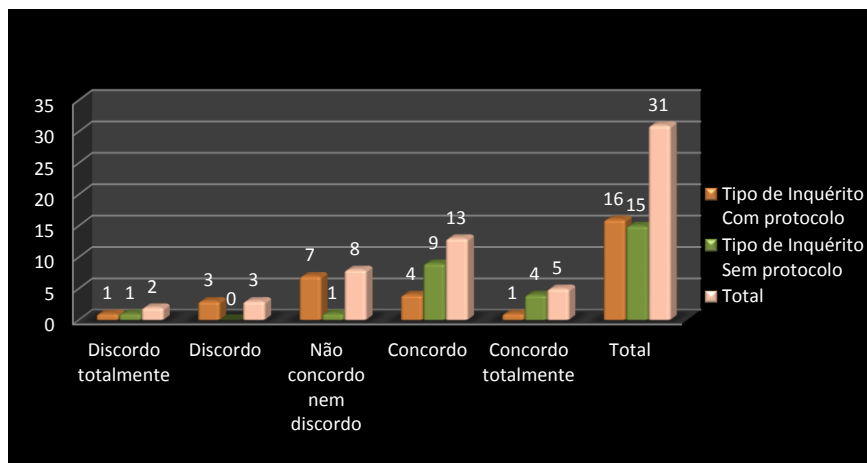


Gráfico 6 – Decidi fazer o reconhecimento de competências para ter a possibilidade de encontrar um trabalho melhor

No gráfico 7, verificamos uma distribuição equitativa em relação aos itens “concordo” e “concordo totalmente”. Em ambos os casos foram dadas 11 respostas, correspondendo a 35% da amostra, simultaneamente.

Ao considerarmos os grupos em separado verificamos que, em relação à concordância total, o grupo de adultos sem protocolo conta com uma percentagem maior (47% correspondendo a 7 respostas). Em relação ao grupo de adultos protocolados, apenas 25% (4 respostas), se inscrevem neste parâmetro. Ao analisarmos a opção “concordo”, verificamos que 38% (correspondendo a 6 respostas) dos adultos protocolados assumem esta posição, enquanto os adultos sem protocolo têm uma percentagem ligeiramente inferior (33% correspondendo a 5 respostas).

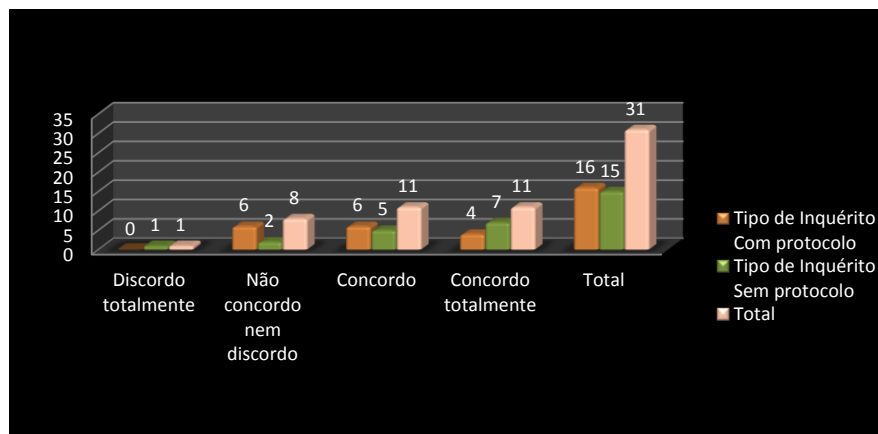


Gráfico 7 – Após a obtenção do diploma conseguirei ter acesso a funções com mais responsabilidade

Quando questionados em relação ao facto da conclusão do processo permitir assegurar o emprego, como se pode observar no gráfico 8, verificamos que, de um modo global, existe uma concentração maior de respostas na opção “concordo”.

Ao analisarmos os dois grupos separadamente, verificamos que 38% (correspondendo a 6 respostas) dos adultos protocolados se inserem neste campo. Considerando ainda esta opção, é visível que 47% (7 respostas) dos adultos sem protocolo manifestaram a sua concordância em relação à questão colocada.

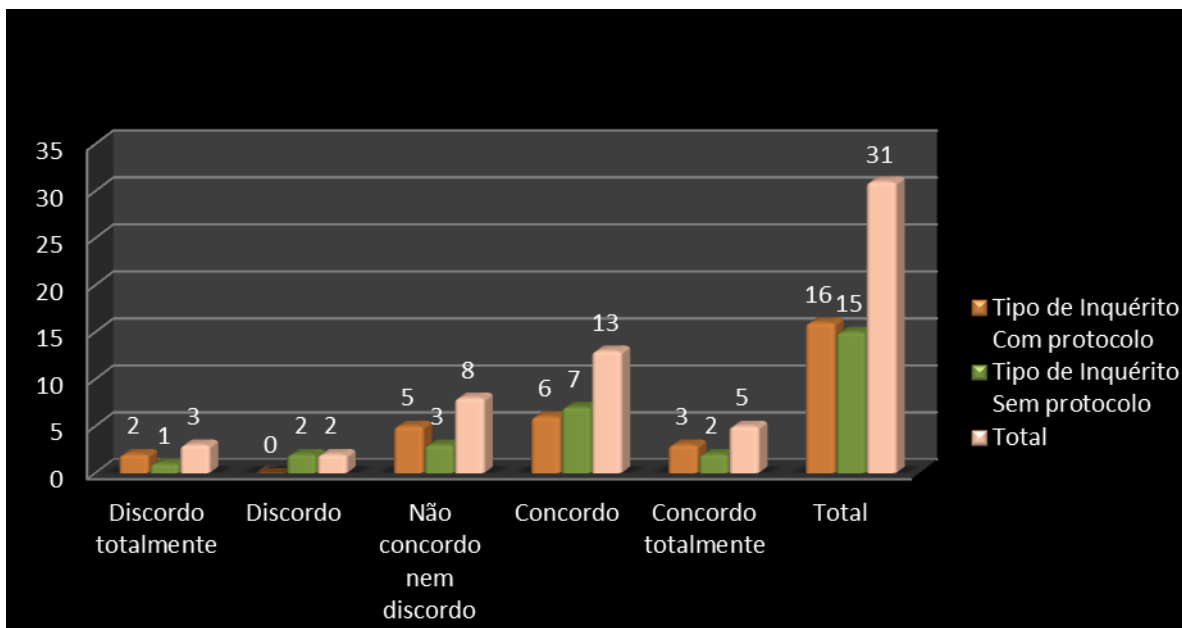


Gráfico 8 – A conclusão do processo permite-me/permitiu-me assegurar o emprego

No gráfico 9, podemos constatar que existe uma maior concentração de respostas na opção “concordo”, com 12 respostas dadas.

O grupo de adultos protocolados contou com um maior número de respostas neste item (9 respostas dadas, correspondendo a 56%), contrastando com as 3 respostas (20%) pertencentes aos adultos inscritos no centro por iniciativa própria. No entanto, como se pode verificar, existe uma maior percentagem de respostas dadas, em relação ao grupo de adultos sem protocolo, na opção “concordo totalmente”, contrastando com as 2 respostas dadas pelos adultos protocolados (correspondendo apenas a 13%).

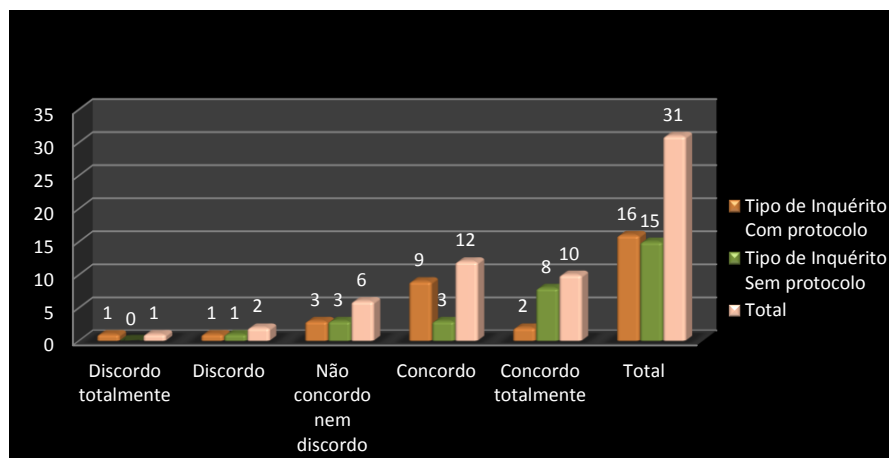


Gráfico 9 – A conclusão do processo permite-me/permitiu-me progredir na minha carreira profissional

Em suma, podemos verificar que uma leitura transversal dos dados conduz-nos ao facto da importância que o processo RVCC assume na dimensão profissional, pela maioria dos adultos. Ainda assim, podemos observar uma ligeira diferença entre os dois grupos de adultos em análise. Apesar da importância que a entidade empregadora dá ao processo RVCC, visível através da realização de parcerias, os adultos protocolados manifestaram uma perceção menos otimista, relativamente à dimensão profissional, do que o grupo de adultos que se inscreveram no CNO por iniciativa própria. O grupo de adultos sem protocolo percebe, de um modo mais positivo, a relação existente entre a frequência/conclusão do processo e o contributo para a sua valorização profissional, considerando ser uma mais-valia no mercado de trabalho, possibilitando o acesso a novos empregos ou mesmo a um emprego melhor. Este grupo sente-se ainda mais otimista, em relação ao facto de considerar que a conclusão do processo contribuirá para aceder a funções com maior responsabilidade dentro da empresa e assegurar o seu próprio emprego.

Balanço social

Quando questionados em relação ao reconhecimento social por parte de amigos e familiares, existe uma maior concentração de respostas, no global, na opção concordo, com uma percentagem de 35% (correspondendo a 11 respostas dadas).

Em relação ao grupo de adultos protocolados, verifica-se uma distribuição equitativa em relação às opções “não concordo nem discordo” e “concordo”, correspondendo a 38% em simultâneo. No que concerne ao grupo de adultos sem protocolo verifica-se, de igual modo, uma repartição equitativa mas, desta vez, pelas opções “concordo” e “concordo totalmente”, com 5 respostas dadas em cada uma (correspondendo a 33% respetivamente), como se pode verificar no gráfico 10.

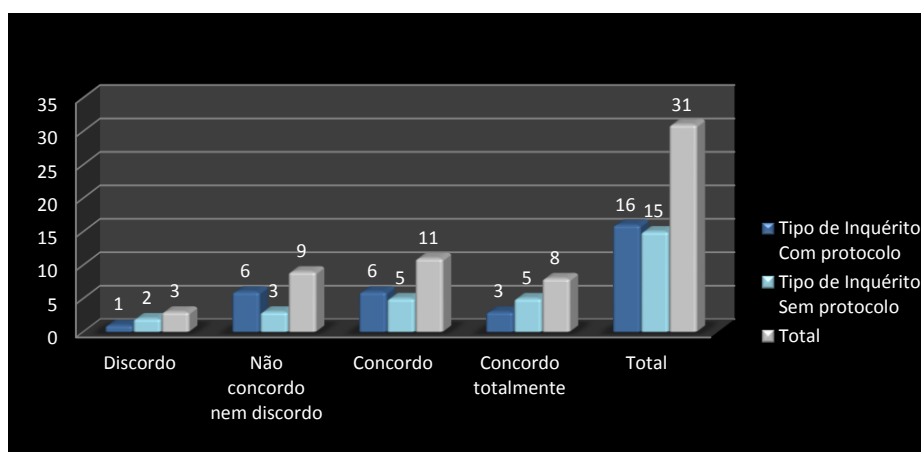


Gráfico 10 – A conclusão do processo RVCC vai-me trazer reconhecimento social (por parte de amigos e familiares)

No quadro 11, verifica-se uma maior concentração na opção “concordo”, com uma percentagem de 48% (correspondendo a 15 respostas).

Ao considerarmos os grupos em separado podemos observar que a maior parte dos adultos protocolados (63% correspondendo a 10 respostas), “concorda” que a obtenção do diploma de conclusão do processo RVCC contribuirá para se sentirem mais confiantes na participação em projetos coletivos. Em relação ao grupo de adultos sem

protocolo, existe uma maior concentração de respostas dadas na opção “concordo totalmente”, contando com uma percentagem de 53% (8 respostas).

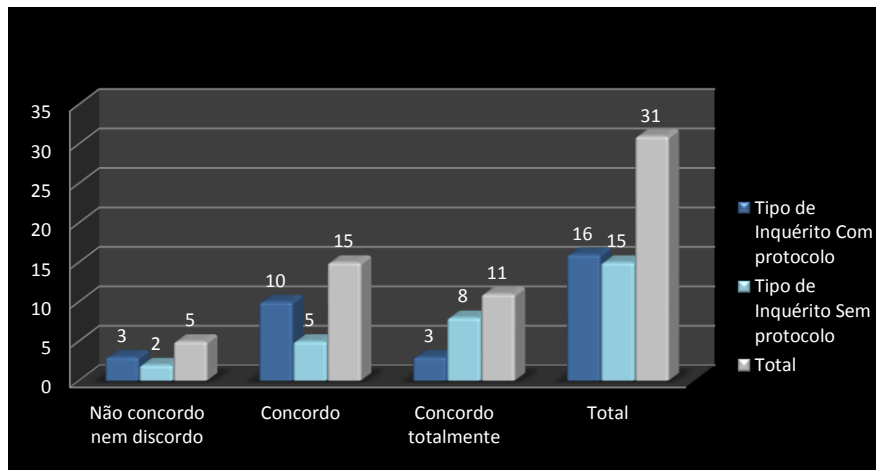


Gráfico 11 – Com a obtenção do diploma vou sentir-me mais confiante para participar em projectos coletivos

Como se pode verificar no gráfico 12, a maioria dos adultos (73% correspondendo a 22 respostas dadas), “concorda” que se sentirá com maior capacidade de partilha e discussão de ideias, após a conclusão do processo RVCC.

Em ambos os grupos existe uma maior concentração de respostas nesta opção, contando com 69% (11 respostas) para os adultos protocolados e 73% (11 respostas) para os adultos sem protocolo.

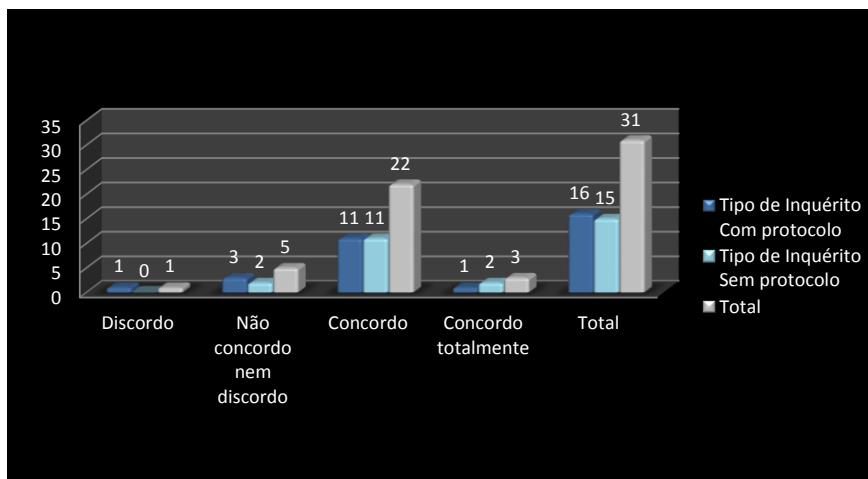


Gráfico 12 – Com a conclusão do processo vou sentir-me com maior capacidade para partilhar e discutir ideias

Em resumo, ao analisarmos a vertente social, verificamos pela leitura dos gráficos que existe uma concentração de respostas na opção “concordo”, ao contrário, por exemplo, da dimensão pessoal onde o número de respostas dadas era mais elevado no “concordo totalmente”.

Apesar da perceção da maioria dos adultos questionados não ser tão otimista em relação a esta dimensão, existe uma ligeira diferença entre os dois grupos. Assim, podemos observar que o grupo de adultos sem protocolo reconhece um maior impacto a nível social, visível nos resultados obtidos relativamente às questões relacionadas com o reconhecimento social por parte de amigos e familiares, a participação em projetos coletivos e a capacidade de partilha e discussão de ideias.

Educação/Formação

Em relação ao gráfico 13, verificamos uma distribuição equitativa em relação aos itens “concordo” e “concordo totalmente”. Em ambos os casos foram dadas 13 respostas, correspondendo a 42% da amostra, simultaneamente.

Ao considerarmos os grupos em separado, verificamos que, em relação à concordância total, o grupo de adultos sem protocolo conta com uma percentagem maior (47% correspondendo a 7 respostas). Em relação ao grupo de adultos protocolados, a percentagem diminui (38% correspondendo a 6 respostas). Ao analisarmos a opção “concordo”, verificamos que 50% (correspondendo a 8 respostas) dos adultos protocolados assume esta posição, enquanto os adultos sem protocolo têm uma percentagem ligeiramente inferior (33% correspondendo a 5 respostas).

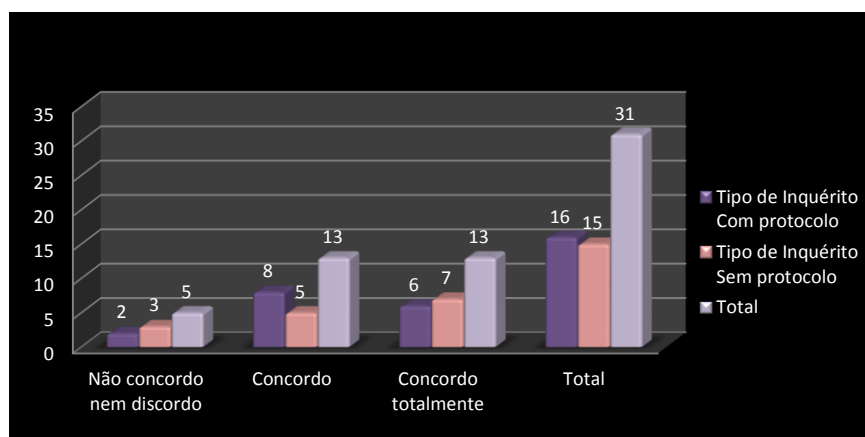


Gráfico 13 – A frequência do processo aumentou a minha vontade de apostar nos estudos

Como se pode observar no gráfico 14, quando a questão é colocada ao nível do prosseguimento de estudos para o ensino superior, existe uma maior percentagem de respostas na opção “não concordo nem discordo” (52% correspondendo a 16 respostas dadas num total de 31).

O grupo de adultos protocolados assume uma percentagem de 50%, enquanto o grupo de adultos sem protocolo conta com 53% (8) de respostas nesta opção.

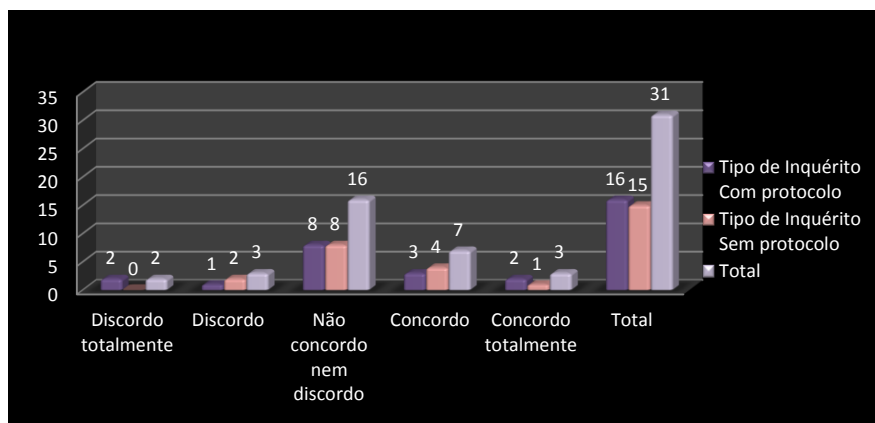


Gráfico 14 – Depois de concluir o processo RVCC pretendo ingressar no ensino superior

No gráfico 15, verificamos uma maior concentração de respostas dadas na opção “concordo” (55% correspondendo a 17 respostas).

Ao analisarmos esta opção verificamos que 75% (correspondendo a 12 respostas) dos adultos protocolados assumem esta posição, enquanto os adultos sem protocolo têm uma percentagem bastante inferior (33% correspondendo a 5 respostas).

Ao considerarmos os grupos em separado verificamos que, em relação à concordância total, o grupo de adultos sem protocolo conta com uma percentagem maior (53% correspondendo a 8 respostas). Em relação ao grupo de adultos protocolados, apenas 19% (3 respostas), se inscreve neste parâmetro.

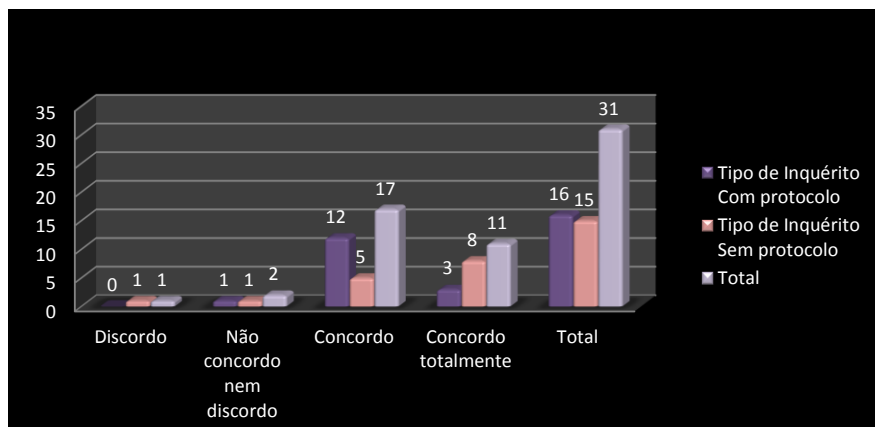


Gráfico 15 – A frequência do processo despertou-me para a procura de mais informação em áreas diversificadas

No gráfico 16, verificamos uma distribuição equitativa em relação aos itens “concordo” e “concordo totalmente”. Em ambos os casos foram dadas 13 respostas, correspondendo a 42%, respetivamente.

Ao considerarmos os grupos em separado, verificamos que, em relação à concordância total, o grupo de adultos sem protocolo conta com uma percentagem maior (53% correspondendo a 8 respostas). Em relação ao grupo de adultos protocolados, apenas 31% (5 respostas), se inscrevem neste parâmetro. Ao analisarmos a opção “concordo”, verificamos que 56% (correspondendo a 9 respostas) dos adultos protocolados assumem esta posição, enquanto os adultos sem protocolo têm uma percentagem inferior (27% correspondendo a 4 respostas).

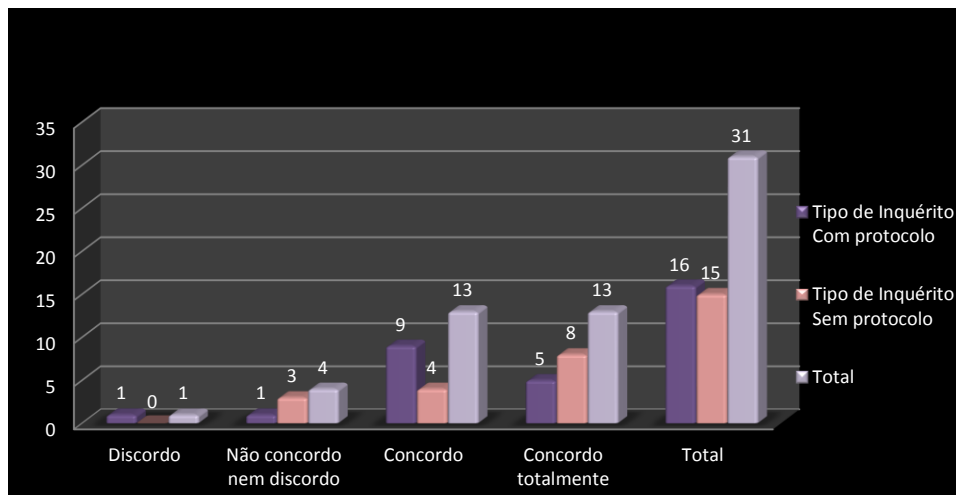


Gráfico 16 – A frequência do processo permite-me adquirir mais conhecimentos (na área da informática, línguas, etc)

Como se pode observar no gráfico 17, existe uma maior percentagem de respostas dadas na opção “concordo”, com 14 respostas dadas (45%), seguida da opção “concordo totalmente”, correspondendo a uma percentagem de 39% (12 respostas).

Ao analisarmos o grupo de adultos protocolados verificamos que a maior concentração é na opção “concordo”, com 9 respostas. O grupo de adultos sem protocolo conta com uma maior percentagem (53%) na opção “concordo totalmente”.

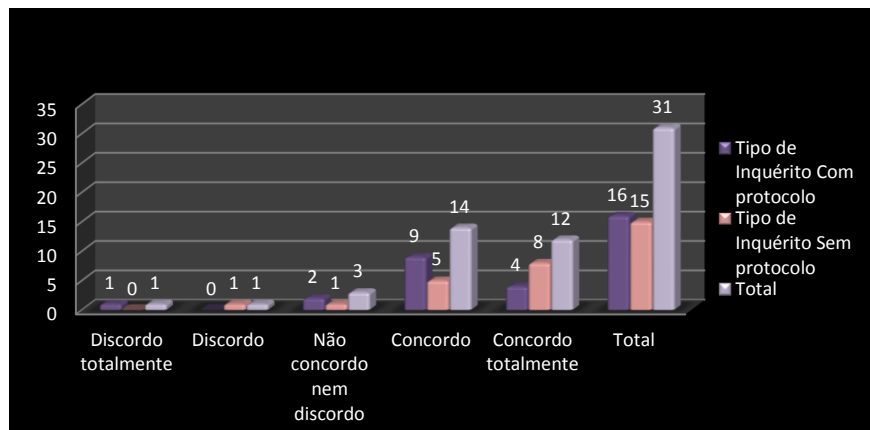


Gráfico 17 – Após a conclusão do processo pretendo continuar a apostar em ações de formação

Quando questionados sobre a relação entre a frequência do processo e o reconhecimento da aprendizagem ao longo da vida, as respostas concentraram-se apenas em duas opções, como se pode observar no gráfico 18.

Apesar de existir uma maior concentração de respostas na opção “concordo totalmente”, o grupo de adultos com protocolo contou com uma maior percentagem na opção “concordo”, com 9 respostas (56%). O grupo de adultos inscritos por iniciativa própria corroborou a tendência global, manifestando uma percentagem de 67% (correspondendo a 10 respostas dadas).

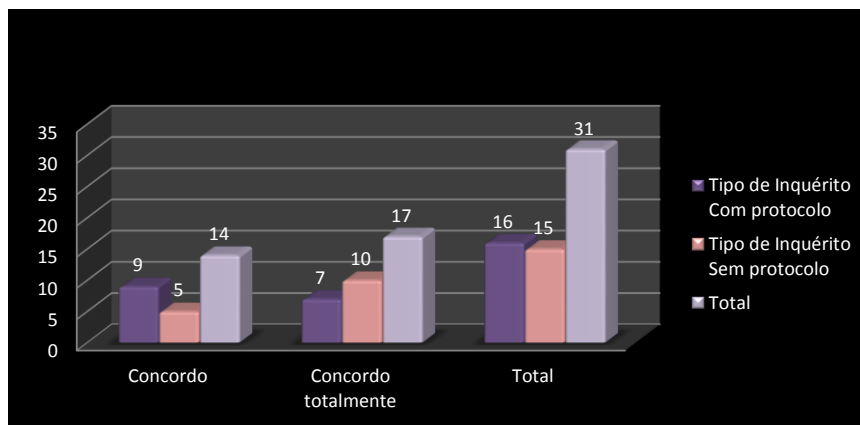


Gráfico 18 – A frequência do processo permite-me/permitiu-me reconhecer a importância da aprendizagem ao longo da vida

De um modo geral, podemos aferir que a frequência/conclusão do processo RVCC é percebida pela maioria dos adultos como sendo uma mais-valia para a continuidade da aposta na área da educação/formação.

Verifica-se que ainda persistem algumas dúvidas relativamente ao ingresso no ensino superior, existindo uma concentração de respostas a meio da escala, na opção “não concordo nem discordo”.

No entanto, existe uma relação bastante positiva quando consideramos a frequência/conclusão do processo e a procura de mais formação em áreas diversificadas, a aquisição de mais conhecimentos e a continuidade na aposta em ações de formação. Os contributos da frequência do processo são bem visíveis ao nível do reconhecimento da aprendizagem ao longo da vida, por parte da maioria dos adultos, como se pode verificar na concentração de respostas em apenas dois parâmetros, sendo mais elevado na concordância total.

À semelhança do que observámos ao analisar a dimensão pessoal, profissional e social, no que toca à parte da educação/formação, os adultos inscritos no CNO por iniciativa própria têm uma perceção mais otimista, positiva, relativamente aos adultos protocolados.

Balanço global

Como se pode observar no gráfico 19, os adultos “concordam totalmente” quando questionados relativamente à recomendação da inscrição num CNO a amigos e/ou familiares (74% correspondendo a 23 respostas).

Tanto nos adultos sem protocolo (12 respostas correspondendo a 80%) como nos adultos protocolados (69% correspondendo a 11 respostas), existe uma maior concentração de respostas nesta opção.

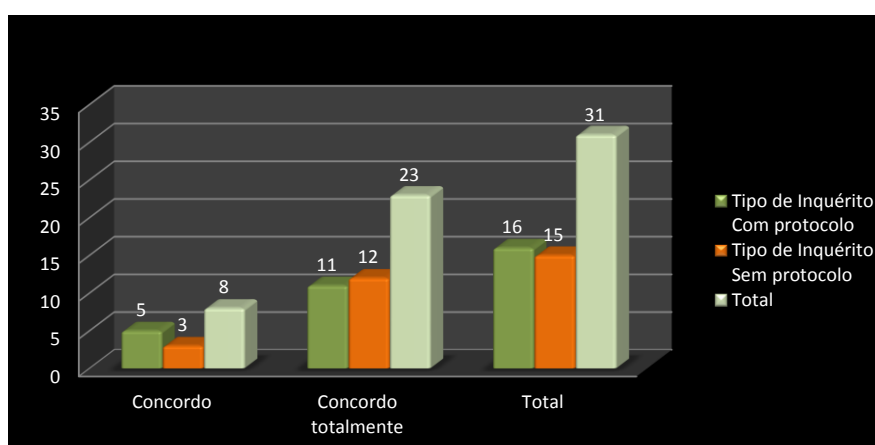


Gráfico 19 – Recomendaria a inscrição num CNO a amigos e/ou familiares

Quando os adultos se deparam com a questão “ a conclusão do processo não me vai trazer nenhuma mais-valia”, tal como se observa no gráfico 20, existe uma opinião unânime na discordância total (90% correspondendo a 28 respostas). Portanto, tanto no grupo de adultos protocolados (88%) como no grupo de adultos sem protocolo (93%), a maioria de respostas concentrou-se nesta opção.

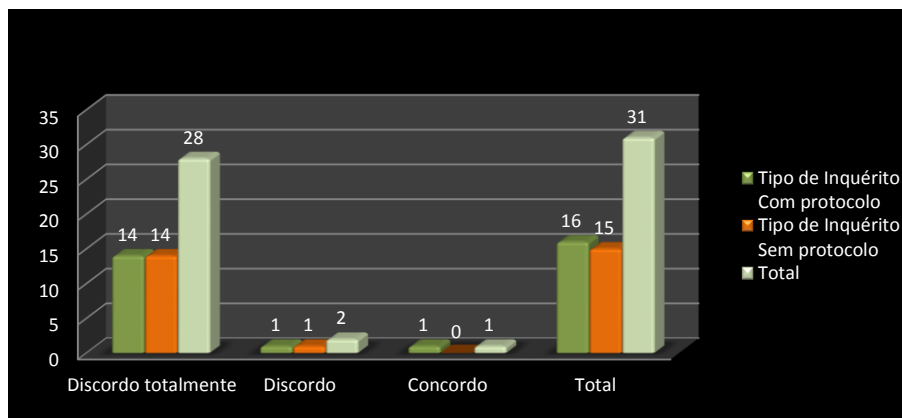


Gráfico 20 – A conclusão do processo não me vai trazer nenhuma mais-valia

Em suma, verificamos que a maioria dos adultos recomendaria “totalmente” a inscrição num CNO a amigos e/ou familiares e consideram que a conclusão do processo RVCC será uma mais-valia para as suas vidas. No entanto, ao considerarmos os grupos em separado, observamos que, mais uma vez, os adultos sem protocolo têm uma perceção mais favorável, visível nos resultados mais elevados, em comparação com o grupo de adultos protocolados.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O processo de RVCC, centrado no princípio da igualdade de oportunidades, emergiu como uma ferramenta passível de corrigir o desajustamento existente entre os conhecimentos e competências adquiridas pelos adultos e o seu nível de certificação. Para que isso aconteça, não reconhece apenas as aprendizagens realizadas nos contextos tradicionais de aprendizagem, mas também contempla outros contextos, como o não formal e o informal.

Neste contexto, os Centros Novas Oportunidades promovem o retorno da população adulta no sistema formal de educação, permitindo o acesso a um processo centrado em três eixos estruturantes: reconhecimento, validação e certificação de competências.

Portanto, o processo de RVCC começa a ser encarado como a solução capaz de dar resposta aos problemas de EFA em Portugal, no sentido de elevar os níveis de escolaridade e qualificação. Segundo Alcoforado (2008), conseguiria, de igual modo, o retorno de uma grande percentagem de adultos aos bancos da escola e, conseqüentemente, responsável pela promoção de mudanças significativas na vida das pessoas.

A frequência/conclusão do processo RVCC tem produzido uma diversidade de efeitos, diretamente relacionados com a dimensão pessoal, profissional e social dos adultos que optam por esta via, não estando limitado apenas a um procedimento meramente administrativo para a aquisição de uma certificação formal.

Tendo por base os resultados obtidos, verifica-se que a maioria da população inquirida, que pretende aumentar o seu nível de escolaridade até ao 12ºano, através do processo RVCC, pertence ao sexo masculino, situa-se na faixa etária compreendida entre os 35 e os 44 anos e são casados.

Apesar dos resultados apontarem esta tendência, importa referir que, nos últimos meses, desencadeou-se uma maior procura de educação e formação, por parte de pessoas com idades mais avançadas e em situação de desemprego, algumas delas encaminhadas pelos próprios centros de emprego.

Ao analisarmos a situação face ao emprego constatamos que a grande maioria se encontra empregado, existindo uma maior predominância de “Técnicos e profissionais

de nível intermédio”, o que poderá estar relacionado com a importância que a valorização profissional assume no grupo de adultos inquiridos.

Apesar de se registar com uma percentagem bastante inferior, ainda existem algumas situações de desemprego. Em relação à duração do mesmo, verifica-se que esta é maior nos adultos desempregados sem protocolo (desempregados há mais de um ano). Importa referir que os desempregados existentes no grupo protocolado (desempregados há menos de um ano) ficaram nesta situação após a sua entrada em processo RVCC, o que poderá estar relacionado com a evolução desfavorável que se tem vindo a registar na taxa de desemprego a nível nacional e regional.

Constata-se, assim, que a população ativa inquirida, no momento da sua inscrição no CNO da Escola Secundária Gago Coutinho, procura reforçar o potencial ao nível do desempenho das suas funções, valorizando bastante a vertente profissional. Apesar da maioria se encontrar inserida no mercado de trabalho, será provável que a sua intenção seja a de valorizar-se profissionalmente, prevenindo futuras situações de desemprego e de exclusão.

A grande maioria dos inquiridos começou a trabalhar com 18 anos ou mais. Esta tendência é observável tanto no grupo de adultos protocolados (50%), como no grupo de adultos sem protocolo (54%). Constata-se ainda que a saída da escola prende-se essencialmente com fatores como a falta de motivação e a necessidade de começar a trabalhar, como se pode verificar nos resultados obtidos nos dois grupos em análise.

Quando se inscreveram no CNO, a maioria dos adultos inquiridos, tinha como nível de escolaridade o 9º ano e a sua perspetiva era a conclusão do nível secundário. Nesse momento, as principais motivações que suportavam a sua inscrição estavam relacionadas com a valorização profissional.

Ainda assim, importa salientar que este aumento é mais evidente no grupo de adultos protocolados, o que se poderá justificar pelo facto da inscrição ser feita através da sua empresa.

Estes resultados vão ao encontro das rápidas mudanças ocorridas numa sociedade globalizada, em que o mercado de trabalho vai reclamando por novas exigências. Assim, verifica-se uma preocupação generalizada em acompanhar a evolução dos tempos, obrigando as pessoas a atualizarem, de um modo contínuo e permanente, os seus conhecimentos e competências. O recurso a novas modalidades de educação e formação de adultos com o objetivo de aumentar as qualificações assume

uma posição de destaque na sociedade atual. Este fato é corroborado pela afluência de inscritos nos últimos meses, em consequência da ordem de extinção de que alguns CNO foram alvo. Ou seja, apesar dos preconceitos existentes na sociedade atual em relação aos novos formatos de educação e formação de adultos, o número de inscrições dos centros que continuaram a sua atividade aumentou substancialmente, associado, provavelmente, à última oportunidade que os adultos terão de serem reconhecidos e validados os seus conhecimentos e competências adquiridos ao longo da vida.

Ora, tal como se pode constatar através dos resultados obtidos, a falta de motivação aparece como o principal fator de abandono escolar no momento da primeira oportunidade no sistema formal de ensino.

Segundo Benavente, verifica-se que existe uma “incapacidade da escola e da prática pedagógica em associarem aos processos de aprendizagem a clara demonstração da sua utilidade para a vida das pessoas, para a resposta às suas necessidades, problemas e aspirações” (1995, p.114).

Tal como já foi referido, a frequência/conclusão do processo RVCC tem produzido uma diversidade de efeitos, diretamente relacionados com a dimensão pessoal, profissional e social dos adultos envolvidos, não estando apenas limitado a um procedimento meramente administrativo.

Através dos resultados obtidos constata-se que o processo RVCC tem mais importância em termos pessoais e profissionais do que sociais. De um modo geral, os adultos inscritos por iniciativa própria percebem o impacto do processo, nas três dimensões anteriormente citadas, de um modo mais otimista, que o grupo de adultos protocolados. No entanto, importa salientar que, considerando a percepção da totalidade dos adultos inquiridos, os resultados são bastante satisfatórios.

O processo RVCC, suportado pelo paradigma da ALV, ao promover a reflexão sobre os conhecimentos e competências adquiridas e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento, desencadeia nos indivíduos uma maior autonomia para a sua realização em sociedade. Portanto, a frequência do processo é percebida, pelos adultos, como uma importante fonte de valorização pessoal e melhoria da autoestima.

Considerando o impacto da frequência do processo RVCC apenas na dimensão pessoal, podemos verificar que este assume uma maior importância, ainda que de um modo subtil, no grupo de adultos sem protocolo. No entanto, não podemos descurar os

resultados globais que apontam para uma concordância total, por parte da maioria dos adultos, em relação à percepção que têm relativamente ao impacto que o processo poderá ter nesta dimensão.

Uma leitura transversal dos dados conduz-nos ao facto da importância que o processo RVCC assume na dimensão profissional, pela maioria dos adultos inquiridos. Ainda assim, podemos observar uma ligeira diferença entre os dois grupos de adultos em análise. Apesar da importância que a entidade empregadora dá ao processo RVCC, visível através da realização de parcerias, os adultos protocolados manifestaram uma percepção menos otimista, relativamente à dimensão profissional, do que o grupo de adultos que se inscreveram no CNO por iniciativa própria. O grupo de adultos sem protocolo percebe, de um modo mais positivo, a relação existente entre a frequência/conclusão do processo e o contributo para a sua valorização profissional, considerando ser uma mais-valia no mercado de trabalho, possibilitando o acesso a novos empregos ou mesmo a um emprego melhor. Este grupo sente-se, ainda, mais otimista, em relação ao facto de considerar que a conclusão do processo contribuirá para acederem a funções com maior responsabilidade dentro da empresa e assegurar o seu próprio emprego.

De um modo geral, podemos aferir que a dimensão profissional assume uma importância bastante relevante, no grupo de adultos inquiridos, ainda que a dimensão pessoal seja mais elevada.

Ao analisarmos a vertente social verificamos que, apesar da percepção da maioria dos adultos questionados não ser tão otimista em relação a esta dimensão, como na dimensão pessoal e profissional, existe uma ligeira diferença entre os dois grupos. Assim, podemos observar que o grupo de adultos sem protocolo reconhece um maior impacto a nível social, visível nos resultados obtidos relativamente às questões relacionadas com o reconhecimento social por parte de amigos e familiares, a participação em projetos coletivos e a capacidade de partilha e discussão de ideias. Portanto, em termos sociais a frequência/conclusão do processo gera um menor reconhecimento por parte dos adultos inquiridos, do que em termos pessoais ou profissionais.

De um modo geral, podemos aferir que a frequência/conclusão do processo RVCC é percebida pela maioria dos adultos como sendo uma mais-valia para a continuidade na aposta a nível da educação/formação.

Os contributos da frequência/conclusão do processo são bem visíveis, promovendo uma atitude positiva relativamente à aprendizagem, funcionando como um “trampolim” para o prosseguimento de estudos e a continuidade na aposta em ações de formação através da procura de mais informação em áreas diversificadas e da aquisição de mais conhecimentos. As dúvidas persistem apenas quando os adultos são confrontados relativamente à possibilidade de ingresso no ensino superior.

Portanto, é notória a importância que a aprendizagem ao longo da vida tem vindo a assumir, na sociedade atual. Os resultados bastante satisfatórios, relativamente à relação entre a frequência do processo e o reconhecimento da ALV, por parte da maioria dos adultos, corroboram esta ideia.

À semelhança do que observámos ao analisar a dimensão pessoal, profissional e social, no que toca à parte da educação/formação, os adultos inscritos no CNO por iniciativa própria, têm uma perceção mais otimista, positiva, relativamente aos adultos protocolados.

Finalmente, constatamos que a maioria dos adultos recomendaria “totalmente” a inscrição num CNO a amigos e/ou familiares e consideram que a conclusão do processo RVCC será uma mais-valia para as suas vidas. No entanto, ao considerarmos os grupos em separado, observamos que, mais uma vez, os adultos sem protocolo têm uma perceção mais favorável comparativamente ao grupo de adultos protocolados.

CONCLUSÕES FINAIS

O objetivo da presente investigação centrou-se na análise das perceções dos adultos, relativamente ao impacto que a frequência do processo RVCC tem a nível pessoal, profissional e social. Tendo presente a realidade do Centro em questão, em que o estabelecimento de protocolos e parcerias tem vindo a assumir um papel crescente, considerou-se pertinente ter em conta dois grupos diferentes de adultos: os que se inscreveram no CNO por iniciativa própria (sem protocolo) e os que foram inscritos pela sua entidade patronal, ao abrigo do estabelecimento de uma parceria (com protocolo). A intenção centrou-se em perceber se, perante a diferença de partida relativamente à natureza da sua inscrição, existiam desigualdades entre uns e outros, relativamente ao modo como percecionam o impacto que a frequência do processo poderia ter, considerando a dimensão pessoal, profissional e social.

Tal como já foi referido, no âmbito desta investigação, tornou-se pertinente a adoção de uma abordagem mais abrangente, numa tentativa de sustentar uma visão mais complexa da realidade (impacto do fenómeno da globalização), facilitando a compreensão da evolução dos fenómenos educativos a um nível meso (evolução das políticas no contexto europeu e nacional), de modo a perceber até que ponto são preconizadas pelos adultos (nível micro).

A evolução da sociedade actual, marcada pelo fenómeno da globalização, coloca novos desafios ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, aos sistemas educativos em que se torna prioritário repensar os modelos de ensino/formação vigentes. Perante este cenário assistimos ao aparecimento de alguns paradigmas que tendem a extrapolar os contextos formais de aprendizagem, em que a experiência adquirida começa a assumir uma posição de destaque.

Tendo presente as inúmeras alterações desencadeadas pelo fenómeno da globalização no interior das sociedades, reflectindo-se no mercado de trabalho e nos sistemas educativos, em que o paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida adquire uma importância cada vez maior, esta investigação assume uma relevância particular, no sentido de tentar perceber a influência que a evolução das políticas de educação e formação de adultos, a nível internacional e nacional, tem a um nível micro (ao nível da percepção dos atores envolvidos).

Para compreender este contexto, considerou-se pertinente uma observação mais detalhada sobre a educação e formação de adultos ao longo dos últimos anos, tendo presente a sua perspetiva histórica no contexto europeu para, deste modo, clarificar a emergência do paradigma da Aprendizagem ao longo da vida.

Numa tentativa de clarificação da evolução deste paradigma, foi de extrema importância uma breve incursão pela evolução do conceito de educação permanente até se chegar à emergência conceito de ALV.

Considerou-se de igual importância, fazer uma análise da situação portuguesa, numa tentativa de perceber as políticas e práticas de educação e formação de adultos, numa perspetiva de enquadramento histórico, até chegar à caracterização da situação atual. Um dos objetivos em percorrer esta linha de raciocínio foi procurar perceber as razões que justificam a emergência de algumas políticas portuguesas de EFA em Portugal, construindo um modelo de análise que nos permitiu investigar o impacto que tem algumas políticas nos seus principais destinatários.

Transpondo para o contexto nacional, a aposta na Iniciativa “Novas Oportunidades”, tornou visível a preocupação das políticas educativas para alcançar patamares educativos mais próximos dos padrões médios europeus.

O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, inserido na iniciativa Novas Oportunidades, emerge assim, superando as expectativas criadas entre os adultos e os novos formatos de educação (centrado num ensino voltado para as competências), respondendo às exigências impostas no contexto europeu.

A partir deste momento, o processo de RVCC começa a ser encarado como parte da solução capaz de colmatar as lacunas existentes ao nível da EFA em Portugal, no sentido de aumentar os níveis de escolaridade e qualificação. Segundo Alcoforado (2008), conseguiria, de igual modo, o retorno de muitos adultos aos bancos da escola, a cooperação com as políticas europeias e nacionais de emprego e, a um nível micro, promover significativas mudanças na vida das pessoas.

Os Centros Novas Oportunidades passaram a ser encarados como a “segunda oportunidade” que tinha sido negada a muitos que não conseguiram aproveitar a oportunidade dada pelo sistema tradicional de educação, promovida nos primeiros anos das suas vidas.

O processo de RVCC constituiu-se como o palco da presente investigação e foi neste contexto que se considerou pertinente fazer uma análise mais aprofundada, numa tentativa de clarificar a perceção que os adultos que o frequentam têm, analisando o impacto na sua vida pessoal, profissional e social.

Considerou-se, de igual modo importante, fazer uma análise comparativa entre dois grupos diferentes de adultos, numa tentativa de perceber em que medida a perceção de um adulto inscrito no CNO, por iniciativa própria, difere de outro adulto inscrito no centro pela sua entidade patronal, ao abrigo de protocolos estabelecidos. Será que as diferentes condições de partida, relativamente ao processo de inscrição, condicionaram a perceção que cada adulto tem? E qual será a perceção de uns e outros relativamente ao impacto da frequência do processo RVCC? Será que o reconhecimento dos seus saberes experienciais se traduz, efetivamente, numa mais-valia para a sua vida? Será que a frequência do processo tem repercussões ao nível do seu desenvolvimento pessoal, profissional ou social? Em que medida condiciona a definição dos seus projetos pessoais, profissionais ou sociais?

Estas foram algumas questões que suportaram a orientação do nosso estudo sendo, progressivamente, delineadas, à medida que o contacto com a realidade se tornava mais intenso. Podemos, então, concluir que se conseguiu levar a cabo, não apenas o que se pretendia inicialmente, mas também algumas questões que se levantaram ao longo da evolução do trabalho.

Através dos resultados obtidos, concluímos que, de um modo geral, os adultos revelam uma perceção bastante positiva em relação aos impactos que o processo RVCC poderá ter nas suas vidas.

Quando tentamos perceber se existem diferentes perceções, condicionadas pelas diferentes condições de partida relativamente ao processo de inscrição, verificamos que estas existem, ainda que de um modo ténue. A perceção dos adultos inscritos por iniciativa própria é um pouco mais otimista, relativamente ao impacto do processo, do que a dos adultos inscritos pela sua entidade patronal.

Apesar dos adultos inquiridos revelarem uma perceção bastante positiva em relação aos impactos que a frequência do processo RVCC poderá ter nas suas vidas, esta é mais evidenciada no grupo de adultos inscritos por iniciativa própria. No entanto, importa reforçar que uns e outros reconhecem que o processo de RVCC será uma mais-valia para as suas vidas.

Em relação às três dimensões analisadas, podemos constatar que o processo RVCC adquire uma maior importância em termos pessoais, por parte dos dois grupos de adultos em análise, existindo uma ligeira diferença não muito significativa, entre uns e outros. Os adultos sem protocolo revelam uma percepção mais otimista, relativamente às repercussões que o processo de RVCC poderá ter na sua vida pessoal, do que o grupo de adultos protocolados.

Em segundo lugar aparece valorizada a dimensão profissional, de igual modo pelos adultos protocolados e pelos adultos inscritos por iniciativa própria. Ainda assim, verifica-se uma diferença, apesar de pouco significativa, em que os adultos inscritos por iniciativa própria revelam-se, novamente, mais otimistas relativamente às repercussões do impacto do processo a nível profissional.

Por último, aparece a dimensão social como a menos valorizada por uns e outros. Mais uma vez, à semelhança das anteriores, prevalece uma ligeira diferença entre os dois grupos. Através dos resultados obtidos, podemos constatar que o grupo de adultos sem protocolo reconhece um maior impacto das repercussões que a frequência do processo poderá ter a nível social.

Os resultados obtidos apontam para uma hierarquização das dimensões, aparecendo, como mais valorizada a vertente pessoal, seguida da vertente profissional, e, por último, a vertente social, como verificaremos mais pormenorizadamente.

Como já foi referido, verifica-se que a maioria da população inquirida, que pretende aumentar o seu nível de escolaridade até ao 12º ano, através do processo RVCC, pertence ao sexo masculino, situa-se na faixa etária compreendida entre os 35 e os 44 anos e são casados.

Ao analisarmos a situação face ao emprego constatamos que a grande maioria dos adultos se encontra empregado, existindo uma maior predominância de “Técnicos e profissionais de nível intermédio”, o que poderá estar relacionado com a importância que a valorização profissional assume no momento de entrada no CNO.

Constata-se, assim, que para a maioria da população inquirida, no momento que efetua a sua inscrição, procura reforçar o potencial ao nível do desempenho das suas funções, valorizando mais a dimensão profissional. Apesar da maioria se encontrar inserida no mercado de trabalho, será provável que a sua intenção seja a de valorizar-se profissionalmente, prevenindo futuras situações de desemprego e de exclusão.

Verificamos, de igual modo, que a maioria dos inquiridos começou a trabalhar com 18 anos ou mais. Esta tendência é observável tanto no grupo de adultos protocolados (50%), como no grupo de adultos sem protocolo (54%). Constata-se ainda que a saída da escola prende-se essencialmente com fatores como a falta de motivação e a necessidade de começar a trabalhar, como se pode verificar nos resultados obtidos nos dois grupos em análise.

Quando iniciaram o processo RVCC, a maioria dos inquiridos, tinha como nível de escolaridade o 9º ano e a sua perspetiva era a conclusão do nível secundário. Neste momento, as principais motivações que suportam a sua frequência do processo estão relacionadas com a valorização profissional.

Ainda assim, importa salientar que este aumento é mais evidente no grupo de adultos protocolados, o que se poderá justificar pelo facto da inscrição ser feita através da sua empresa.

Através dos resultados, verificamos que existe uma preocupação generalizada em acompanhar a evolução dos tempos, obrigando os adultos a atualizarem, de um modo contínuo e permanente, os seus conhecimentos e competências. O recurso a novas modalidades de educação e formação de adultos com o objetivo de aumentar as qualificações assume uma posição de destaque na sociedade atual.

Tal facto é visível no avolumar do número de inscritos, nos últimos meses, em consequência da ordem de extinção de que alguns CNO foram alvo. Ou seja, apesar dos preconceitos existentes na sociedade atual em relação aos novos formatos de educação e formação de adultos, o número de inscrições dos centros que continuaram a sua atividade aumentou substancialmente, associado, provavelmente, à última oportunidade que os adultos terão de verem reconhecidos e validados os seus conhecimentos e competências adquiridos ao longo da vida.

A frequência/conclusão do processo RVCC tem produzido uma diversidade de efeitos, diretamente relacionados com a dimensão pessoal, profissional e social dos adultos envolvidos, não estando apenas limitado a um procedimento meramente administrativo, como se pode verificar nos resultados obtidos.

No seguimento desta linha de raciocínio, podemos constatar que o processo RVCC tem mais importância em termos **pessoais** e profissionais do que sociais. Apesar da diferença existente, importa salientar que, considerando a perceção da totalidade os

adultos inquiridos, os resultados são bastante positivos em relação ao impacto que o processo poderá ter nas suas vidas.

O reconhecimento de competências surge como um meio de responsabilização do adulto pela sua própria formação (Sue, 1999). Indo ao encontro do paradigma da ALV, assume-se como uma estratégia que permite orientar os indivíduos para a responsabilização acerca das suas competências, dos seus conhecimentos, saberes e capacidades, desencadeando nos indivíduos uma maior autonomia para a sua realização em sociedade.

Portanto, a frequência do processo é percebida, pelos adultos, como uma importante fonte de valorização pessoal e melhoria da autoestima.

Ao analisarmos o impacto da frequência do processo RVCC apenas na dimensão pessoal, verificamos que esta assume uma maior importância, ainda que de um modo subtil, no grupo de adultos sem protocolo. No entanto, não podemos descurar os resultados globais que apontam para uma concordância total, por parte da maioria dos adultos, em relação à percepção que têm relativamente ao impacto que o processo poderá ter nesta dimensão.

Relativamente à análise da **dimensão profissional**, damos-nos conta da extrema importância que o processo RVCC assume, pela maioria dos adultos inquiridos. Ainda assim, podemos observar uma ligeira diferença entre os dois grupos de adultos em análise. Apesar da importância que a entidade empregadora dá ao processo RVCC, os adultos protocolados manifestaram uma percepção menos otimista, relativamente à vertente profissional, do que o grupo de adultos que se inscreveram no CNO por iniciativa própria. O grupo de adultos sem protocolo percebe, de um modo mais positivo, a relação existente entre a frequência/conclusão do processo e o contributo para a sua valorização profissional.

De um modo geral, podemos aferir que a dimensão profissional assume uma importância bastante relevante, no grupo de adultos inquiridos, ainda que a dimensão pessoal seja mais elevada.

Relativamente à **dimensão social**, apesar da percepção da maioria dos adultos questionados não ser tão otimista em relação a esta dimensão, como nas dimensões anteriormente analisadas, existe uma ligeira diferença entre os dois grupos. Através dos resultados obtidos, podemos constatar que o grupo de adultos sem protocolo reconhece um maior impacto a nível social.

Portanto, em termos sociais a frequência/conclusão do processo gera um menor reconhecimento por parte dos adultos inquiridos, do que em termos pessoais ou profissionais.

De um modo geral, os adultos inscritos por iniciativa própria percebem o impacto do processo, nas três dimensões analisadas, de um modo mais otimista, que o grupo de adultos protocolados. Os resultados obtidos apontam, ainda, para uma hierarquização das dimensões, aparecendo, como mais valorizada a vertente pessoal, seguida da vertente profissional, e, por último, a vertente social.

No nosso estudo procurámos, ainda, compreender, as percepções relativamente à relação entre a frequência do processo e a continuidade do investimento na área da educação/formação.

De um modo geral, podemos aferir que a frequência/conclusão do processo RVCC é percebida pela maioria dos adultos como sendo uma mais-valia para a continuidade na aposta formativa. Tal como já foi referido, os contributos da frequência do processo são bem visíveis, promovendo uma atitude positiva relativamente à aprendizagem, funcionando como “trampolim” para o prosseguimento de estudos. Os resultados obtidos são bastante elucidativos, quanto à relação existente entre a frequência do processo e o reconhecimento da ALV.

À semelhança do que observámos ao analisar a dimensão pessoal, profissional e social, relativamente a esta dimensão (educativa/formativa), os adultos inscritos no CNO por iniciativa própria, tem uma percepção mais otimista, positiva, relativamente aos adultos protocolados.

Apesar de todos os preconceitos e estereótipos em torno de um processo considerado inovador, podemos afirmar que o processo RVCC assegura um carácter bastante democrático, emergindo como uma segunda oportunidade àqueles que, por variados motivos, não conseguiram aproveitar para prosseguir os seus estudos. Na sua grande maioria, os adultos que frequentam este processo, abandonaram a escola por motivos relacionados com a falta de motivação e a necessidade de ingressar no mercado de trabalho. Portanto, é esperado que este processo assegure o princípio da igualdade de oportunidades, criando assim novos horizontes a quem o frequenta.

No final desta investigação, é importante salientar que as percepções e expectativas de quem o frequenta nem sempre vão ao encontro das linhas orientadoras emanadas pela tutela. A atividade da ANQ, a partir de 2007, preconiza a uniformização do

processo de adquiridos experienciais, com vista ao cumprimento de metas quantitativas, deparando-se com dificuldades em considerar as especificidades de cada adulto.

O enfoque desta iniciativa não se afastou de uma lógica assente na racionalidade económica, no mercado de trabalho e na competitividade o que, provavelmente, desvirtuou os princípios inerentes a um processo considerado inovador.

Segundo Alcoforado “o sistema RVCC acabou por refletir, com particular incidência, esta reorientação política, ficando demasiado exposto à pressão da necessidade de demonstrar um contributo imediato e visível, com indiscutível significado, para debelar os fossos estatísticos” (2008, p. 247).

No entanto, o importante neste estudo foi constatar que, apesar de toda a controvérsia gerada em torno do reconhecimento de adquiridos, a perceção que os adultos têm do impacto do processo é bastante positiva para as suas vidas, a nível pessoal, profissional e social. De igual modo verificamos que a frequência do mesmo permite aos adultos reconhecer a importância crescente que a Aprendizagem ao Longo da Vida assume na sociedade atual, cada vez mais exigente e competitiva.

LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES DO ESTUDO

No nosso estudo procurámos compreender as percepções sobre os impactos do processo de RVCC a nível pessoal, profissional e social. Considerámos que seria uma mais-valia a comparação entre dois grupos de adultos diferentes: adultos inscritos pelas entidades patronais e adultos inscritos por iniciativa própria. Portanto, a preocupação centrada neste objeto de análise, reformulado no decurso da presente investigação, assumiu-se como o aspeto inovador, dada a inexistência de estudos que se debruçassem sobre esta problemática.

Deste modo, procurámos compreender até que ponto existiam diferenças ao nível das percepções de uns e outros, impulsionadas pelos diferentes motivos que estiveram na origem da sua inscrição no CNO. Reconhecendo as potencialidades inerentes à investigação qualitativa, no campo da educação, optámos por traçar um caminho metodológico suportado por uma investigação de cariz qualitativo, com recurso a técnicas quantitativas de recolha de dados, o que pode ter limitado o nosso estudo. Se o método de recolha de informação, apenas suportada pelo recurso ao questionário, tivesse sido complementado com a realização de entrevistas, poder-se-ia ter alcançado uma maior profundidade em alguns aspetos levantados nos questionários.

Os resultados obtidos permitiram obter as respostas para as questões levantadas, centradas em torno das percepções dos impactos do processo RVCC, a nível pessoal, profissional e social. Ao mesmo tempo, os resultados obtidos, no decurso do trabalho, foram lançando novas pistas para reflexões futuras.

Considera-se que seria pertinente desenvolver um estudo longitudinal, de modo a perceber, se as percepções relativamente ao processo RVCC, a nível pessoal, profissional e social, se efetivaram na prática. No entanto, enquanto tal não ocorre, ficámos a conhecer algumas perspetivas sobre os impactos do processo na vida dos adultos envolvidos.

Neste âmbito, importa ter presente os resultados obtidos relativamente à possibilidade de ingresso no ensino superior, uma vez que a maioria dos adultos espelhou alguma insegurança e incerteza, quando confrontados com esta questão.

Esta situação levantou-nos algumas questões que poderão ser alvo de uma reflexão mais aprofundada num futuro próximo: Será que os adultos que concluem o secundário, através do processo RVCC, sentem alguma insegurança em ingressar no

ensino superior? E o que estará na base desse sentimento? Será que consideram que o processo RVCC não tem uma metodologia pensada para a continuidade dos seus estudos? Ou será que consideram que as universidades não se adaptaram ao acolhimento de um público que privilegiou um ensino voltado para as competências?

A inexistência de estudos em torno desta problemática poderá assumir-se como um impulso para a continuidade da aposta na área da educação, suportada pelo reconhecimento do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Chegado o momento final, a autora considera que a frequência do mestrado em Supervisão Pedagógica foi uma mais-valia, trazendo algum aporte teórico à atividade profissional que vem desenvolvendo há algum tempo, contribuindo para uma melhoria do seu desempenho. No entanto, fica com a certeza que a educação e formação de adultos, apesar de todo o clima sombrio, de instabilidade e incerteza gerado em seu redor no momento atual, é um vasto campo a explorar, suscitando uma série de dúvidas, incertezas e inquietudes que se podem tornar uma mais-valia em futuras investigações a preconizar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcoforado, J. (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Coimbra.

Assembleia da República Portuguesa (2005). *Constituição da República Portuguesa*. Lisboa: Edições Avante.

Azevedo, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: Edições Asa.

Azevedo, J. (2008). *A educação de todos ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação*. Comunicação ao 2º Encontro de Pedagogia Social. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Beillerot, J. (1982). *La société pédagogique*. Paris:Puf.

Benavente, A., Costa, A., Machado, F. e Neves, M. (1995). *Do outro lado da Escola*. Lisboa: Editorial Teorema.

Benavente, A. (1999). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Livros Horizonte

Benedito, N. (2007). "Modelos de Organização dos Sistemas Educativos", in *Centralização de Sistemas Educativos e Autonomia dos Actores Organizacionais. Processos colectivos de interpretação das orientações centrais* (Tese de Doutoramento), Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R. e Biklen, S. (2006). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bourdieu, Pierre (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.

Canário, R. (1995). *Gestão da Escola: Como Elaborar o Plano de Formação?* Lisboa: IIE.

Canário, R. (1998). *Aprendizagem, experiência e currículo*. In *Ensinus*, 13.

Canário, R. (2003). A “A Aprendizagem ao longo da vida” - Análise Crítica de um Conceito e de uma Política. In *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.

Canário, R. (2005). *Multiplicar as oportunidades formativas*. Intervenção apresentada na sessão pública sobre o Programa Novas Oportunidades, em Lisboa.

Canário, R. (2006). Formação e adquiridos experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. In G. Figari; P. Rodrigues; P. Valois & M. P. Alves (orgs.), *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, Modelos e Métodos*. Lisboa: Educa.

Canário, R. (2008). *Educação de adultos – Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Carneiro, R. (coord.) (2009). *Caderno Temático I. Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como acção de política pública educativa*. Agência Nacional para a Qualificação em parceria com Universidade Católica Portuguesa. ANQ, I.P.1ª ed.

Carneiro, R. (1994). *A evolução da Economia e do Emprego. Novos desafios para os Sistemas Educativos no dealbar do Século XXI*. Disponível em http://www.cursoverao.pt/c_1995/RCar-01.html.

Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.

Cavaco, C. (2009). *Adultos Pouco Escolarizados. Diversidade e Interdependência de Lógicas de Formação*. (Tese de Doutoramento, sem publicação). Universidade de Lisboa, Lisboa.

Disponível em:

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/972/1/17505_ulsd_re286_TD_Carmen_Cavaco3.pdf

Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados – Políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa/Unidade I&D de Ciências da Educação.

Charlot, B. (2007). Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação* 4(Out/Dez).

Correia, A. e Caramelo, J. (2003). Da mediação local ao local da mediação: figuras e políticas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20.

Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de "uma cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *Educação & Sociedade*, 25 (87).

Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de Educação*, (consultado em 28/06/12) de: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34911875002>.

Delors, J. (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.

Deslauriers, J. e Kérisit, M. (2008). O delineamento de pesquisa qualitativa. in: Poupart, Jean *et al.* (org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes.

Edwards, R. (1997), "Changing places? Flexibility, lifelong learning and a learning society", Routledge, London.

Estratégia de Lisboa – Portugal Novo (2005). *Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005/2008*. Lisboa.

Finger, M. e Asún, J. M. (2005). *A educação de adultos numa encruzilhada*. Porto: Porto Editora.

Gomes, M. C. (2006) (coord.). *Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: DGFV.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O inquérito, teoria e prática*, Celta Editores, Oeiras.

Imaginário, L. (coord.) et al. (1998). *Um Ensaio de Balanço de Competências em Portugal*. Lisboa. MTS / DGEFP / CIME. 63.

Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos 2011*. Lisboa: INE.

Instituto Nacional de Estatística (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: INE.

Lima, L. et al (1988). A educação de adultos em Portugal numa perspectiva diacrónica. In *Reorganização do subsistema de educação de adultos*. Lisboa: CRSE.

Lima, L., Afonso, A. e Estêvão, C. (1998). *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Estudo para a Construção de Modelo Institucional*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. (2001). Políticas de Educação de Adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35(1).

Lima, L. (2002). *Da vida, ao longo da aprendizagem*. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=115&doc=8988&mid=2>

Lima, L. (2005). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004). in R. Canário & B. Cabrito. *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa.

Lima, M. (2002). Quando os nossos projectos são os projectos pessoais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36.

Lima, L. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas de educação popular e da gestão de recursos humanos. in Canário, R. & Cabrito, B. (Eds.), *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa.

Lima, L. (2008). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as Lógicas da Educação Popular e da Gestão dos Recursos Humanos. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (org.), (2005) *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.

Melo, A. (coord.) *et al.* (1999). *S@ber+. Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos em Portugal (1999-2006)*, Lisboa: ANEFA.

Moreira, A. (2006). Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (orgs.), *Globalização e Educação: Desafio para Políticas e Práticas*. Porto: Porto Editora.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Éditions du Seuil.

Neves, A. (org.) (2005). *Estudo de avaliação das políticas de aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: DGEEP.

Neves, C. (2009), *Análise comparativa das estratégias de Aprendizagem ao Longo da Vida de cinco Estados-membros da União Europeia*, (Tese de doutoramento). Disponível em http://run.unl.pt/bitstream/10362/2693/1/Neves_2009.pdf

Nóvoa, A. (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In Nóvoa, A. e Finger, M. *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

Nóvoa, A. (1992). A “Educação Nacional” (1930-1960). In Rosas, F. (coord.) *Portugal e o Estado Novo (Nova História de Portugal)*. Lisboa: Editorial Presença.

Nóvoa, A. (1997). Histórias de Vida. In Departamento de Educação Básica. *Educação de Adultos*. Lisboa: DEB.

Nóvoa, A. (2008). Entrevista a António Nóvoa. *Revista Aprender ao Longo da Vida*, 7.

Consultado em:

http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=170&Itemid=30

Nóvoa, A. e Rodrigues, C. (2005). “Prefácio”. In Canário, R. e Cabrito, B. (orgs). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa.

Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Pires, A. (2002). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e Competências*, Tese de Doutoramento, Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, Fundação Calouste Gulbenkian, FCT, MCES, Lisboa.

Pires, A. (2007). *Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa*. In Sísifo/Revista de Ciências da Educação. Nº 2. Jan/Abri.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Ramos, C. (2001). "Regulação dos Sistemas Educativos - O Caso Português", in *Os processos de autonomia e descentralização à luz das teorias de regulação social: o caso das políticas públicas de Educação em Portugal* (Tese de Doutoramento). Monte de Caparica: FCT/UNL.

Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L., Ramos, S., Crespo, C. (2002). *Relações perigosas:*

Competências transversais e desenvolvimento vocacional. IV Congresso Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza: *Integração das políticas e Sistemas de Formação de Educação e Formação – Perspectivas e desafios*. Porto.

Rodrigues, M. (1997), “Acordo de concertação estratégica: breve memória de um processo com futuro”, in *Sociedade e Trabalho* nº 1, Min. Qualificação e o Emprego, Lisboa.

Savickas, M. (2001). Toward a comprehensive theory of career development: dispositions, concerns, and narratives. In F. Leong & A. Barak, *Contemporary models in vocational psychology*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Savickas, M. (2002). Career Construction: A developmental theory of vocational behaviour. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Serrano, P. (2004). *Redacção e apresentação de trabalhos científicos*. Lisboa: Relógio D'Água.

Simões, A. (1979), *Educação Permanente e Formação de Professores*. Coimbra: Almedina.

Sue, R. (1999). Dynamique des temps sociaux et processus éducatif. In Carré, P. e Caspar, P. (org.). *Traité des Sciences et des Techniques de la Formation*. Paris: Dunod.

Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

Trigo, M. (2001). O presente e o futuro da educação de adultos em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(1).

Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação* (em Supervisão). Lisboa: Universidade Aberta.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: FCG.

Valente, J. (2005). *Aprendizagem continuada ao longo da vida: o exemplo da terceira idade*. Disponível em:

www.redadultosmaiores.com.ar/buscador/files/DESAR005.pdf (10 Fev. 2006)

OUTROS DOCUMENTOS

Canelas, A. (coord) (2007) *et al. Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ, I.P.1ª ed.

Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Comissão das Comunidades Europeias (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Comissão Europeia (2006). *Competências essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida - Quadro de Referência Europeu*. Bruxelas: Direcção-Geral da Educação e da Cultura da Comissão Europeia.

União Europeia (2006). "Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida", in *Jornal Oficial da União Europeia*. Bruxelas: Parlamento Europeu.

Ramos, C. (2005). *Estratégia de Lisboa: Programa de Trabalho "Educação e Formação 2010"* (apresentação em *powerpoint*).

Unesco (1997). *Rapport Final*. Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos (Hamburgo).Paris: UNESCO.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei nº387/99 de 28 de Setembro - Criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Despacho Conjunto 1083/2000 – regulamenta a criação de Cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA).

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), in *Diário da República, I Série, N.º 237*.

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro (Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), in *Diário da República, I Série-A, N.º 217*.

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto (Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo), in *Diário da República, I Série-A, N.º 166*.

Portaria nº 1082-A/2001 de 5 de Setembro - Implementação do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Portaria 86/2007 de 12 de Janeiro – Rectificações à Portaria 1082-A/2001.

ANEXOS

ANEXO I – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

ANEXO II – PLANEAMENTO ESTRATÉGICO DE INTERVENÇÃO

ANEXO I - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO



Este inquérito surge no âmbito do mestrado de Supervisão Pedagógica e tem como objetivo estudar a perceção do impacto do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências a nível pessoal, profissional e formativo.

O questionário é de natureza confidencial e anónima pelo que se solicita a maior sinceridade nas respostas às questões colocadas.

1. Género:

Masculino Feminino

2. Idade:

- a. Entre 18 e 24 anos
- b. Entre 25 e 34 anos
- c. Entre 35 e 44 anos
- d. Entre 45 e 54 anos
- e. Entre 55 e 64 anos
- f. 65 ou mais

3. Estado civil:

- a. Solteiro/a
- b. Casado/a
- c. Viúvo/a
- d. União de facto
- e. Divorciado/a

4. Situação face ao emprego:

- a. Empregado/a:

Profissão que exerce: _____

- b. Desempregado/a:

- Há mais de um ano
- Há menos de um ano
- c. Reformado/a
- d. Outra
- e. NS/NR

5. Nível de escolaridade antes de se inscrever no Centro Novas Oportunidades _____

6. Com que idade começou a trabalhar? _____

7. Quais os motivos que o levaram a abandonar a escola? (assinale apenas dois)

- a. Falta de motivação
- b. Dificuldades de aprendizagem
- c. Dificuldades em conciliar o trabalho e os estudos
- d. Necessidade de começar a trabalhar
- e. Falta de meios económicos/financeiros
- f. Outros Quais? _____
- g. NS/NR

8. Quais o motivo que o levaram a inscrever-se no CNO? (assinale apenas dois)

- a. Valorização profissional
- b. Encontrar emprego
- c. Mudança profissional/reconversão profissional
- d. Progressão na carreira
- e. Melhorar o desempenho das suas funções
- f. Obtenção de uma certificação escolar
- g. Prosseguimento de estudos
- h. Acesso a cursos/ ações de formação

- i. Reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida
- j. Valorização pessoal
- k. Reconhecimento social
- l. Outros
- m. NS/NR

9. Assinale o seu grau de concordância relativamente a cada uma das afirmações que se seguem, com a seguinte escala:

**1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo;
4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente**

	1	2	3	4	5
A frequência do processo RVCC contribui/contribuiu para a sua valorização pessoal					
A frequência do processo RVCC contribui/contribuiu para a sua valorização profissional					
A conclusão do processo RVCC vai-me trazer reconhecimento social (por parte de amigos e/ou familiares)					
Quero concluir o processo para me sentir bem comigo próprio/a					
Com a obtenção do diploma vou sentir-me mais confiante para participar em projetos coletivos					
Com a conclusão do processo vou sentir-me com maior capacidade para partilhar e discutir ideias					
Concluir o processo RVCC vai ser uma mais-valia para a minha vida profissional					
A conclusão do processo vai facilitar-me o acesso a novos empregos					
Decidi fazer o reconhecimento de competências para ter a possibilidade de encontrar um trabalho melhor					
Após a obtenção do diploma conseguirei ter acesso a funções					

com mais responsabilidade					
A conclusão do processo permite-me/permitiu-me assegurar o emprego					
A frequência do processo aumentou a minha vontade de apostar nos meus estudos					
Depois de concluir o processo RVCC pretendo ingressar no ensino superior					
A frequência do processo despertou-me para a procura de mais informação em áreas diversificadas					
A frequência do processo permitiu-me adquirir mais conhecimentos (na área da informática, línguas, etc)					
Após a conclusão do processo, pretendo continuar a apostar em ações de formação					
A conclusão do processo permite-me/permitiu-me progredir na minha carreira profissional					
A frequência do processo permite-me/permitiu-me reconhecer a importância da aprendizagem ao longo da vida					
A frequência do processo aumentou a minha vontade de apostar nos meus estudos					
Recomendaria a inscrição num CNO a amigos e/ou familiares					
A conclusão do processo não me vai trazer nenhuma mais-valia					

Obrigada pela sua participação!

ANEXO 2 – PLANEAMENTO ESTRATÉGICO DE INTERVENÇÃO



Planeamento Estratégico de Intervenção (2012)

Objectivos (Máximo 1500 caracteres)

Responder de forma rigorosa e eficiente às necessidades formativas e de certificação da população residente e trabalhadora da zona geográfica envolvente

Contribuir, numa lógica de boas práticas, para a credibilização do processo RVCC, ao nível da população, assegurando a qualidade do serviço e investindo no reconhecimento efectivo da importância da aprendizagem ao longo da vida

Sensibilizar a população no sentido de melhorar as suas qualificações escolares e profissionais, recorrendo para isso à divulgação sistemática da oferta formativa do nosso centro

Intervir junto do meio empresarial, alargando a rede de parcerias, de forma a promover o aumento de qualificação da população activa

Proceder a uma adequada triagem e encaminhamento para trajectos formativos diversificados, de acordo com o perfil do público-alvo

Desenvolver mecanismos de formação e de auto-formação dos recursos humanos do Centro, recorrendo, sempre que possível, a especialistas na área, de modo a assegurar um trabalho autónomo e responsável, aumentando a qualidade do serviço prestado, apostando na confidencialidade do tratamento da informação em todo o processo

Contribuir para elevar os níveis de educação e formação da população adulta, proporcionando uma flexibilidade funcional que facilite o seu acesso aos planos de educação/formação a desenvolver pelo Centro

Continuar a intervir, de forma prioritária, na melhoria das qualificações dos colaboradores das entidades protocoladas, reforçando a aposta em processos de itinerância

Continuar a apostar em práticas de equidade social, fomentando uma sociedade justa, que se deve nortear por princípios de igualdade social, nomeadamente através da promoção da igualdade de género e da melhoria da resposta a público mais desfavorecido, cultural, social e/ou economicamente.

Modelo de Organização e Gestão (Máximo 1500 caracteres)

O CNO é encarado como local de acolhimento de um público diversificado que procura novas oportunidades de certificação, pelo que a equipa técnico-pedagógica estrutura e organiza o seu trabalho de modo a ajustar-se, tanto quanto

possível, ao perfil e expectativas de cada candidato. O CNO é hoje responsável pelo acolhimento, diagnóstico/triagem e encaminhamento de uma população que procura o reconhecimento e a certificação de competências adquiridas, bem como o aumento das suas qualificações, através da formação.

Uma das missões do centro é tratar os cidadãos como iguais e, por isso, procuramos assegurar a igualdade de oportunidades, para que se cumpra a igualdade de direitos, numa tentativa de ultrapassar os estereótipos e preconceitos que conduzem à desvalorização dos cidadãos que, por motivações várias, ainda não são detentores do nível de escolaridade obrigatório.

O CNO dispõe de uma equipa técnico-pedagógica constituída por docentes do quadro da escola, com larga experiência de educação e formação de adultos, que recebeu formação específica, tanto para o nível básico como secundário, bem como de técnicos superiores com formação especializada e adequada.

O CNO dispõe de instalações que lhe permitem desenvolver, de forma adequada, os processos de desocultação, assegurando as condições de confidencialidade exigidas, em contextos tão sensíveis quanto os que se criam em contexto de RVC.

O CNO funciona em horário laboral e pós-laboral entre as 9H 30M e as 21H. O atendimento ao público decorre ao longo de 41H 30M semanais.

O SIGO assume-se como instrumento de fulcral importância, revelando inúmeras potencialidades, na organização de todo o trabalho de gestão de processos e resultados.

A equipa pedagógica reúne semanalmente para fazer o ponto da situação do desenvolvimento do trabalho, ultrapassar constrangimentos e/ou dificuldades e reorganizar a intervenção. Periodicamente fazem-se avaliações do trabalho do Centro, recorrendo-se, nomeadamente, à opinião dos destinatários, reorganizando-se formas de intervenção e ritmos, de modo a reajustá-los às metas propostas.

Articulação com a Rede de Entidades de Educação e Formação da Região (Máximo 1500 caracteres)

No âmbito da actividade que o centro tem vindo a desenvolver, no sentido de potenciar a qualificação escolar e profissional dos adultos do nosso concelho foram, recentemente, estabelecidos protocolos com empresas (que empregam um elevado número de trabalhadores sem o 9ºano e/ou o 12ºano de escolaridade) aqui sediadas, nomeadamente: A Arrumetal, Lda, Fabrigimno, fabricação de Material de Desporto, Lda. e Álvaro Carvalho Comércio de Produtos Agrícolas, Lda.

Os protocolos estabelecidos com a OGMA, Modelo de S. João da Talha, Modelo de Alverca, Câmara Municipal de Vila Franca de Xira e GESTICOPFOOR, continuam a vigorar, nomeadamente no que diz respeito ao processo de itinerância junto da OGMA, com quem mantemos uma estreita relação, no sentido de respondermos às necessidades de qualificação e de certificação dos seus colaboradores, que nos procuram com muita frequência.

Foram, ainda, estabelecidos protocolos com Entidades Formadoras que viram aprovada, pelo POPH, Formação Modular Certificada a nível tecnológico, nomeadamente com a UNIVERSUS e a AMBIFORMED, que permitem diversificar a oferta aos candidatos que se dirigem a este centro, potenciando a conclusão de percursos incompletos e/ou o investimento na re/qualificação profissional. Através desta rede de parcerias pretendemos dar respostas diversificadas, que respondam, adequadamente, às necessidades de formação e de aumento de qualificação da população da área geográfica envolvente (Alverca, Bom Sucesso, Sobralinho, Arcena, S. João dos Montes, Póvoa de Santa Iria, Vialonga, Santa Iria, Forte da Casa, S. João da Talha, entre outras). Algumas destas zonas, por revelarem dificuldades ao nível da rede de transportes, contam com

uma população com baixos níveis de qualificação, pelo que há que apostar em processos de itinerância de forma a promover a igualdade de oportunidades.

Assim, pretendemos continuar a apostar no aumento dessa rede, bem como na rede entre CNO's e entidades formadoras, de forma a existir uma acção concertada no que se refere às respostas de qualificação. Ainda existe um longo caminho a percorrer no que se refere à qualificação dos portugueses, pois existem muitas empresas com colaboradores que possuem baixas qualificações e ou habilitações, pelo que pretendemos potenciar a tomada de consciência por parte dos responsáveis pelo tecido empresarial de que vale a pena apostar neste projecto

Plano de Auto-Avaliação (Máximo 1500 caracteres)

A avaliação do CNO será realizada de forma contínua, à semelhança do que tem sido feito, devendo, em cada reunião da equipa, ser efectuado um balanço das actividades desenvolvidas na semana, sendo que, mensalmente, proceder-se-á a uma avaliação mais aprofundada e serão propostas metodologias/alternativas de intervenção, em todos os casos em que se considerar não se terem atingido os níveis de eficácia desejáveis.

Esta avaliação é complementada por uma avaliação do processo e uma auto-avaliação orientada por instrumentos preestabelecidos que fundamentem o processo avaliativo.

São, também, elaborados e aplicados, de forma sistemática, instrumentos que permitam auscultar o grau de satisfação dos utentes do Centro relativamente à qualidade do serviço prestado.

A elaboração de um relatório anual deverá dar conta do trabalho desenvolvido, tendo como horizonte as metas pré-definidas, os níveis de consecução dos objectivos previstos, bem como as propostas de reformulação das metodologias e estratégias de intervenção, que se revelarem menos eficazes, não esquecendo a avaliação feita pelos utentes quanto à qualidade do serviço.

Além do exposto, o centro realizou o seu processo de auto-avaliação através do modelo CAF, tendo em conta os indicadores de eficiência, qualidade e eficácia, ao nível da liderança, planeamento e estratégia, parcerias e recursos, processos, resultados

orientados para o adulto, resultados relativos às pessoas, resultados do CNO e impacto na sociedade. Os resultados obtidos são divulgados aos parceiros locais, às estruturas regionais e à ANQ.

Plano de Formação da Equipa (Máximo 1500 caracteres)

No sentido de alcançar os objectivos propostos, uma das nossas prioridades passa pelo levantamento sistemático das necessidades formativas da equipa técnico-pedagógica. Esta tarefa é consolidada através de um permanente trabalho de reflexão sobre o trabalho desenvolvido, para aferir determinadas lacunas com as quais nos vamos deparando ao longo do nosso quotidiano, através da realização de reuniões periódicas, integrando todos os elementos da equipa formativa, assumindo uma perspectiva de transversalidade e heterogeneidade de conhecimentos e competências. Neste sentido, todo o plano de formação é delineado, assumindo um trabalho de reflexão o mais inclusivo e abrangente possível.

Nesta óptica, uma das nossas prioridades passa pela aposta na formação na área da educação e formação de adultos, de modo a assegurar um processo assente em bases mais sólidas, dotando a equipa técnica de conhecimentos e competências necessárias a um melhor desempenho das suas funções, adequadas e ajustadas às exigências de uma sociedade em constante transformação. Para além disso, a formação na área das TIC surge como uma necessidade e como uma estratégia de ensino/aprendizagem considerada necessária no contexto duma sociedade do conhecimento.

A formação é ainda permanentemente actualizada através da frequência de acções planeadas individualmente, revestindo-se, por um lado, de uma componente de valorização pessoal e, por outro, constituindo uma mais-valia quando transposta para o campo profissional.

De modo a enriquecer a nossa experiência, privilegiamos o contacto com outros Centros Novas Oportunidades, promovendo e participando em encontros regulares, de modo a partilhar informação, reconhecendo as potencialidades de uma reflexão cooperativa e colaborativa. A participação e organização deste tipo de encontros, que podem assumir formatos diferenciados (workshops, conferências, seminários, reuniões de trabalho,

etc.), assentam na troca das experiências vigentes, práticas e metodologias implementadas, com vista a um trabalho em rede, no sentido de uma permanente actualização, necessária para o alcance dos padrões de referência para a qualidade, adequada a uma sociedade que se pauta por níveis de exigência cada vez maiores.

Consideramos ainda de fulcral importância a participação em acções de formação, promovidas pela ANQ, creditadas e não creditadas, de modo a tornar mais sólido o conhecimento que nos é transmitido pela experiência prática.

O centro apresentou, e irá apresentar, ao centro de formação infante D. Pedro, propostas de acções visando as temáticas da "operacionalização do trabalho em rede" e "autoavaliação", nomeadamente modelo CAF.

Âmbito de Intervenção

Justificação de Itinerâncias (Máximo 800 caracteres)

No âmbito dos protocolos estabelecidos com algumas entidades locais, considera-se essencial a necessidade de se proceder a itinerâncias, sempre que se justifique, compatibilizando as necessidades das empresas envolvidas com as respostas do Centro.

A caracterização socioeconómica do concelho e o peso significativo que a indústria ainda assume actualmente (essencialmente por uma concentração de actividades no sector terciário, nomeadamente ao nível do comércio e serviços), justifica a nossa preocupação por alargar o leque de oferta formativa, no âmbito do projecto Novas Oportunidades, possibilitando o acesso a percursos de formação qualificante, direccionados para um público diversificado, tendo em conta as competências adquiridas em contextos formais, informais e não formais, reconhecendo a importância que a aprendizagem ao longo da vida assume na sociedade actual.

Assim, pretendemos continuar a apostar em processos de itinerância, de forma a responder às solicitações da população, numa acção concertada com as entidades protocoladas com o centro, de forma a promover a igualdade de oportunidades e a igualdade de género dos cidadãos.

Sempre que se justifique uma acção conjunta, continuaremos a compatibilizar os recursos existentes no nosso centro com as necessidades das empresas, inseridas numa conjuntura socioeconómica cada vez mais flexível e polivalente, no sentido de facilitar o acesso a novos processos de aprendizagem, de formação e certificação, colmatando os baixos níveis de qualificação escolar e profissional que ainda vigoram na nossa sociedade, de modo a recuperar a posição de desvantagem em relação ao espaço europeu.

Deste modo, consideramos que o centro é o veículo que possibilita levar, junto da população desta área geográfica, uma nova possibilidade de ver certificadas as suas competências, adquiridas em diferentes contextos, e/ou de aumentar as suas qualificações

Instalações e Equipamentos

Instalações destinadas ao Centro Novas Oportunidades *Nº de Gabinete(s) de

atendimento individual: 2 Total da área em m2: 35 *Nº de salas para

trabalho em grupo: mais de 5 Total da área em m2: 548 *Espaço para

acolhimento: Sim Total da área em m2: 20

Equipamentos afectos ao Centro Novas Oportunidades *Nº de computadores:

mais de 15.

Resultados

COMPONENTE ESCOLAR

Nível de Ensino	Nº Meses	Inscritos	Com Diagnóstico e Encaminhamento Definido	Em Processo RVCC	Certificados RVCC (Parcial e Total)
Básico	8	205	195	140	136
Secundário	8	261	248	149	140
TOTAL		466	443	289	276