

Júlio Amélio de Sá

O DESAFIO DE QUALIFICAR NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO:

O PROCESSO DE RVCC – ESTUDO DE CASO



**Universidade Portucalense Infante D. Henrique
Departamento de Ciências da Educação e do Património
Porto, 2010**

JÚLIO AMÉLIO DE SÁ

O DESAFIO DE QUALIFICAR NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO:

O PROCESSO DE RVCC – ESTUDO DE CASO



Tese apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Cláudia Maria Amaral Teixeira

**Universidade Portucalense Infante D. Henrique
Departamento de Ciências da Educação e do Património
Porto, 2010**

A meus filhos: Luís, Rita e Daniel

*Não sei, meus filhos, que mundo será o vosso.
É possível, tudo é possível, que ele seja aquele
que eu desejo para vós. Um simples mundo.
Onde tudo tenha apenas a dificuldade que advém
de nada haver que não seja simples e natural.
Um mundo em que tudo seja permitido,
conforme o vosso gosto, o vosso anseio, o vosso
prazer, o vosso respeito pelos outros, o respeito dos
outros por vós.*

Jorge de Sena

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de alguns anos de investigação e a sua realização não teria sido possível sem o contributo de algumas pessoas e instituições a quem, desde já, agradeço.

Os meus primeiros agradecimentos são dirigidos à minha orientadora, Doutora Cláudia Teixeira, que sempre me encorajou e depositou em mim confiança, sabendo estimular-me, acompanhando-me criticamente e ajudando-me a desbravar novos caminhos.

Aos adultos, com quem tive o privilégio de trabalhar e que, com algum sacrifício pessoal, se disponibilizaram para responder às nossas questões.

À ESAS, pelas facilidades concedidas e a quem devo grande parte do meu percurso na área da educação de adultos.

A todos os professores e professoras da parte curricular do doutoramento, pela sua enorme competência científica e pedagógica e pela elevação com que realizaram o seu trabalho.

À Doutora Isabel Freitas, pela sua enorme disponibilidade e por em alguns momentos de tensão ter sabido orientar-nos.

Aos colegas doutorandos, particularmente à Dr^a Anabela Marques e à Dr^a Eugénia Silva, pelo companheirismo, amizade e disponibilidade demonstrada para nos ajudar a esclarecer todas as dúvidas e dificuldades durante a investigação.

À Dr^a Susana Araújo, pela preciosa ajuda que nos deu no tratamento estatístico deste trabalho.

Os meus agradecimentos vão ainda dirigidos a toda a minha família, particularmente mãe e filhos, pela confiança que sempre em mim depositaram e pelo seu apoio incondicional.

Agradeço ainda a todos os amigos que, não sendo referenciados de forma directa, também contribuíram quer para a minha educação e formação, quer para que este trabalho fosse possível.

Finalmente, quero agradecer à minha mulher, Sofia, pelo tempo que lhe roubei e pela sua inestimável ajuda na crítica e correcção dos textos, bem como na sua revisão ortográfica e de pontuação.

RESUMO

Pretendemos com este trabalho de investigação, desenvolvido no domínio da Educação/Formação de Adultos, estudar e compreender os Sistemas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, adquiridas pelos adultos ao longo da sua vida em contextos não-formais e informais. Centrámos o nosso estudo no período de actividade da ANQ (Agência Nacional para a Qualificação), com a Iniciativa Novas Oportunidades.

Na primeira parte, a nossa investigação incidiu na evolução da Educação/Formação de adultos ao longo dos tempos, tratámos algumas das principais teorias e abordagens na Educação e Formação de Pessoas Adultas e ainda procedemos à análise de alguns modelos de Educação/Formação baseados em competências.

Na segunda parte, apresentamos o estudo de caso de RVCC num Centro Novas Oportunidades, realizado através da análise de um inquérito aplicado aos adultos já certificados pelo CNO, com o objectivo de fazer uma auto-avaliação das suas competências-Chave em vários domínios e circunstâncias da vida e, para cada uma delas, saber como classificam o seu desempenho e avaliam a efectiva importância que a qualificação escolar obtida e os conhecimentos e competências que desenvolveram terão tido em diferentes contextos da sua vida.

Verificámos, ao longo do nosso percurso de investigação, certas tensões e paradoxos a nível de funcionamento do sistema, nomeadamente identificando alguns aspectos críticos ao nível metodológico e político, configurando-se a necessidade da melhoria continuada das organizações que compõem o sistema.

Palavras-Chave: Educação de Adultos, Qualificação, Competências, Reconhecimento, Validação.

Abstract

With this research, developed in the area of Adult Learning we intend to study and understand the national system of Recognition, Validation and Certification of Skills, that adults have acquired throughout their lives. This acquisition is the product both of non-formal and informal contexts. We concentrate our study in the period of the ANQ's activity.

Our main target is to contribute to the understanding of an innovative issue, the RVCC, that constitutes a new theoretical approach to the Life Long Learning.

In the first part, our investigation fell upon the evolution of adults' Education/Formation throughout time. We deal with some of the main theories and approaches concerning this issue and we analyse some models of Education / Formation based on skills.

In the second part, we present the RVCC case study in a CNO. This study was accomplished through the analysis of a survey administered to the adults that are already certified by the CNO. The aim of that survey is to self-evaluate their key competences in several areas and life circumstances, so that each adult knows how to grade their performance and evaluate the actual importance that the obtained school qualification and the skills and competences developed have had in different areas of their lives.

Throughout the course of our investigation, there were some tensions and paradoxes regarding the working method of the system, namely identifying some critical aspects concerning the political and methodological level. Thus, there is a need for continuous improvement of the organizations that constitute the system.

Key-Words: Adult Education, Qualification, Skills, Recognition, Validation.

RESUMÉ

Par cette recherche, développée dans le domaine de l'Éducation et de la Formation d'Adultes, nous visons l'étude et la compréhension des systèmes de Reconnaissance, Validation et Certification de Compétences, acquises par les adultes au long de leur vie dans des contextes non-formels et informels. Nous ciblerons notre étude dans la période d'activité de l'ANQ et dans le cadre de l'Initiative des Nouvelles Opportunités.

Dans une première partie, notre étude s'occupe de l'évolution de l'Éducation et de la Formation d'Adultes tout au long de la vie, des principales théories et études dans ce domaine et, ensuite, nous présentons une analyse de quelques modèles d'Éducation/Formation basés dans des compétences.

Dans la deuxième partie, nous présentons l'étude de cas de RVCC dans un Centre de Nouvelles Opportunités, réalisé au moyen d'une enquête faite à des adultes déjà certifiés par le CNO, dont l'objectif est une auto-évaluation de leurs compétences, dans plusieurs domaines et circonstances de la vie. Pour chacune d'entre elles, savoir comment ils classent leur exécution et évaluent l'importance effective que la qualification scolaire obtenue et les acquises et compétences qu'ils ont développées ont eu dans leurs vies.

Au long de cette recherche, nous avons perçu quelques tensions et paradoxes au niveau du fonctionnement du système, notamment certains aspects critiques dans le domaine méthodologique et politique, qui impliquent une continuelle amélioration des organisations qui font partie du système.

Mots-Clés : Éducation des Adultes, Qualification, Compétences, Reconnaissance, Validation.

ABREVIATURAS

AC – Antes da Certificação

AEP – Associação Empresarial de Portugal

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

ANOP – Associação Empresarial de Oficinas de Projecto.

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação.

CAP – Certificado de Aptidão Profissional

CEDEFOP – Centro Europeu Para o Desenvolvimento da Formação Profissional

CEF – Cursos de Educação e Formação

CEPCEP – Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa

CLC – Cultura Língua e Comunicação

CNO – Centro Novas Oportunidades

CE – Cidadania e Empregabilidade

CEPRA – Centro de Formação Profissional de Reparação Automóvel

CIDEC – Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos.

CP - Cidadania e Profissionalidade

CPC – Comissão Permanente de Certificação.

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

DC – Depois da Certificação

DEB – Departamento da Educação Básica

DES – Departamento do Ensino secundário

DGFV – Direcção Geral de Formação Vocacional

ECVET – Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional

EEE – Educação Extra Escolar

EF – Educação Formal

EFA – Educação e Formação de Adultos

EI – Educação Informal

ENF – Educação Não Formal

ERA – Ensino Recorrente de Adultos

ESAS – Escola Secundária António Sérgio

I.E.F.P. – Instituto de Emprego e Formação profissional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LC – Língua e Comunicação

MV – Matemática para a Vida

NCVQ – National Council for Vocational Qualifications

NVQ – National Vocational Qualifications

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONGS – Organizações Não Governamentais

PC – Portefólio de Competências

PDQ – Plano de Desenvolvimento Pessoal

PEI – Plano Estratégico de Intervenção

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

POPH – Programa Operacional Potencial Humano

PPQ – Plano Pessoal de Qualificação

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagem

PRODEP – Programa de Desenvolvimento da Educação em Portugal

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SIGO – Sistema Integrado de Gestão de Oferta

SNCP – Sistema Nacional de Certificação Profissional

STC – Sociedade Tecnologia e Ciência

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UCS – Unidades de Competência

UCP – Universidade Católica Portuguesa.

UE – União Europeia

INDÍCE

	Pág.
INTRODUÇÃO.....	29
I PARTE – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	37
1 – A Educação/Formação de Adultos.....	38
1.1 – Evolução do Conceito de Educação de Adultos.....	39
1.2 – A Educação de Adultos em Portugal.....	51
1.2.1 – A Educação de Adultos em Portugal na actualidade.....	60
1.2.2 – A Educação Extra-escolar em Portugal.....	63
1.2.3 – A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.....	66
1.3 – Educação/Formação de Adultos.....	72
1.3.1 – Educação Formal; Educação Não Formal e Educação Informal.....	75
Recuperando e abrindo perspectivas.....	80
2 – Principais Teorias e Abordagens na Educação e Formação de Pessoas	
Adultas.....	83
2.1 – Teoria Psicológica do Ciclo Vital.....	84
2.2 – Teoria das Inteligências Múltiplas (Howard Gardner).....	88
2.3 – Teoria da Competência Educativa.....	91
2.4 – Modelo Andragógico (Malcom S. Knowles).....	96
2.5 – A Educação como Conscientização (Paulo Freire).....	102
Recuperando e abrindo perspectivas.....	106

3 – Modelos de Educação/Formação baseados em Competências.....	109
3.1 – Definição do Conceito de Competência.....	112
3.2 – O Desenvolvimento de Competências.....	114
3.3 – A origem dos modelos de Educação/Formação baseados em Competências.....	119
3.4 – A Educação/Formação baseadas em Competências em Portugal, na actualidade.....	124
3.5 – A Educação/Formação baseadas em competências na França, Reino Unido, Austrália e Canadá (Québec).....	135
Recuperando e abrindo perspectivas.....	143
II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO.....	145
4 - ESTUDO DE CASO: O RVCC num Centro Novas Oportunidades.....	147
4.1 – Finalidades/objectivos do CNO/RVCC.....	148
4.2 – Metodologias e Modelos de Organização do CNO.....	151
4.2.1 – Instrumentos de Reconhecimento de Competências.....	156
4.2.2 – Normas e critérios de Avaliação dos Adultos em Processo RVCC.....	158
4.2.3 – Instrumentos de avaliação para Adultos em Processo de Reconhecimento e Adultos em Formação Complementar.....	168
4.2.4 – Etapas de Intervenção do CNO.....	169
4.2.5 – Metas definidas e atingidas no CNO em 2008.....	172
4.2.6 – A Sessão de Júri de Certificação nos processos de RVCC.....	176

5 – Fundamentação da Metodologia e Procedimentos de Investigação.....	181
5.1- Delimitação do problema.....	184
5.2 – Objectivos do Estudo.....	187
5.3 – Opções metodológicas.....	191
5.4 – Caracterização da amostra.....	192
5.5 – Revisão da Literatura e Enquadramento Conceptual do problema em análise.....	193
6 – Análise e Interpretação dos Resultados.....	203
6.1 – Caracterização do Adulto Certificado.....	204
6.2 – Caracterização do Processo RVCC e Respectiva Utilidade.....	208
6.3 – Auto-Avaliação das Competências-Chave, Classificação do Desempenho e Importância da Qualificação Escolar.....	216
7 – Síntese Global dos resultados obtidos.....	271
Considerações Finais e perspectivas para o campo de práticas.....	291
Bibliografia.....	297
Webografia.....	307
Legislação.....	309
Anexos.....	313

1 – Género, Estado Civil, Número de Filhos e Habilitações Literárias dos Adultos.....	205
2 – Idade dos Adultos.....	206
3 – Concelho de residência.....	206
4 – Motivos que Conduziram à Interrupção da Escola.....	207
5 – Motivos na Participação e Conclusão do RVCC.....	208
6 – Como Obteve Conhecimento do Processo RVCC.....	209
7 – Avaliação do Acompanhamento dos Profissionais e Realização de Formação Complementar.....	210
8 – Formação Complementar e Respectiva Duração.....	211
9 – Avaliação da Prestação dos Formadores e dos Serviços do Centro RVCC.....	212
10 – Contributos dados pelo Processo RVCC.....	214
11 – Utilidade das Competências pessoais, Vontade de Prosseguir os Estudos e Recomendação do Processo RVCC a Amigos e Familiares.....	216
12 – Capacidade de Compreensão e Interpretação da Leitura.....	218
13 – Capacidade de Estruturação da Escrita.....	219

14 – Capacidade de Compreensão Oral.....	220
15 – Capacidade de Expressão Oral.....	221
16 – Capacidade de Utilização da Matemática.....	222
17 – Comparação do Desempenho na Leitura, na Escrita, na Comunicação Oral e na Matemática.....	223
18 – Comparação da Frequência na Leitura, na Escrita, na Comunicação Oral e na Matemática.....	225
19 – Comparação da Motivação para a Leitura, a Escrita, a Comunicação Oral e a Matemática.....	226
20 – Frequência da Utilização do Computador e da Internet.....	227
21 – Actividades Realizadas no Computador.....	228
22 – Actividades realizadas na Internet.....	229
23 – Comparação do Desempenho no Computador e na Internet.....	230
24 – Comparação da Frequência de Utilização do Computador e da Internet.....	231
25 – Comparação da Motivação na Utilização do Computador e da Internet.....	232
26 – Capacidade de Procura de Informação.....	232
27 – Capacidade de Interpretação de Mensagens da Comunicação Social.....	233
28 – Capacidade na Interpretação nos avanços Científicos e Tecnológicos.....	235
29 – Capacidade na Decisão de Compra de produtos e Serviços.....	236

30 – Comparação do Desempenho da Análise da Informação da Comunicação Social, dos Avanços Científicos e Tecnológicos e da Decisão de Compra.....	238
31 – Língua Materna e Conhecimento de Língua Estrangeira.....	239
32 – Línguas Estrangeiras que Conhece.....	239
33 – Frequência de Utilização e Domínio de Língua Estrangeira.....	240
34 – Comparação no Desempenho nas Línguas Estrangeiras.....	241
35 – Comparação de Frequência de Utilização de Línguas Estrangeiras.....	242
36 – Comparação da Motivação para Aperfeiçoamento/Utilização das Línguas Estrangeiras.....	242
37 – Realização de Actividades de Aprendizagem.....	243
38 – Capacidade de Apreciação do Processo de Aprendizagem.....	245
39 – Comparação do Desempenho a nível das Competências Pessoais.....	247
40 - Comparação do Desempenho no Desenvolvimento de Competências.....	248
41 – Comparação da Motivação no processo RVCC.....	249
42 – Frequência de participação em Eventos Culturais (I).....	251
43 – Frequência de Participação em Eventos Culturais (II).....	253
44 – Capacidade para Compreender, Aceitar e Apreciar a Expressão Criativa e Cultural.....	254

45 – Comparação do Desenvolvimento/Interesse pelas Actividades Culturais.....	256
46 – Frequência de Pesquisa/Discussão de Informação sobre Política (I).....	257
47 – Frequência de Pesquisa/Discussão de Informação sobre Política (II).....	258
48 – Participação em Grupos e Associações (I).....	259
49 – Participação em Grupos e Associações (II).....	260
50 – Frequência da Participação em Acções Sociais e Políticas (I).....	262
51 – Frequência da participação em Acções Sociais e Políticas (II).....	263
52 – Comparação no Desempenho da Vida Social e Política.....	265
53 – Capacidade para Compreender/Aceitar as Minorias.....	266
54 – Comparação da Capacidade para Compreender/Aceitar as Minorias.....	267
55 – Comparação da Importância/Utilidade da Aprendizagem no Processo RVCC.....	268

ÍNDICE DE QUADROS E ESQUEMAS

	Pág.
1 – Plano Curricular do 3º ciclo do ER por unidades capitalizáveis.....	59
2 – Taxas de Analfabetismo em Portugal Continental em 1981.....	61
3 – Quadro comparativo de algumas características de EF, ENF e EI.....	79
4 – Desenvolvimento e Aduldez na teoria do Ciclo Vital.....	86
5 – Pedagogia vs. Andragogia e Modelo Comparativo de Knowles.....	98
6 – Tipologia dos processos de Desenvolvimento de Competências de Wittorski.....	117
7 – Abordagens do Conceito de Competência.....	123
8 – Tipologia de Competências-chave a avaliar, a partir dos Referenciais Nacionais.....	133
9 – Abordagem por Competências na França, Reino Unido, Austrália e Canadá (Québec).....	142
10 – Entidades Promotoras do Sistema Nacional de RVCC.....	151
11 – Atribuição de Créditos RCC-NS.....	158
12 – Matriz Conceptual dos elementos metodológicos em processo de RVCC.....	163
13 – Quadro Síntese das Histórias de Vida e Abordagem Autobiográfica.....	164
14 – Quadro Síntese sobre a Perspectiva Autobiográfica-Histórias de Vida.....	165

15 – Fluxograma dos Eixos Estruturantes de um Processo de RVCC.....	167
16 – Fluxograma das Etapas de Intervenção do CNO estudado.....	169
17 – Fluxograma das Etapas de Intervenção dos Centros Novas Oportunidades.....	171
18 – Metas do Básico 2008.....	173
19 – Metas do Secundário 2008.....	174
20 – Candidatos à espera da primeira acção, por nível de qualificação e por tempo de permanência nesse estado no CNO.....	175
21 – Principais Actores na Sessão de Júri de Certificação.....	177
22 – Quadro Síntese de Teses de Doutoramento.....	197

INTRODUÇÃO

Este trabalho de investigação enquadra-se no nosso percurso de vida pessoal e profissional, no qual as questões relacionadas com a educação de adultos tiveram sempre um lugar de destaque. Desde muito cedo, como docente no Ministério da Educação leccionamos nos cursos nocturnos e, paralelamente, em regime de acumulação, leccionamos em diversas modalidades de formação profissional, nos cursos do IIEFP. Actualmente, e ainda no contexto profissional, temos vindo a assistir ao aparecimento de uma nova problemática no campo da educação e formação de adultos, nomeadamente com a criação dos Centros Novas Oportunidades e com a implementação do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

A aquisição de competências ao longo da vida e o seu reconhecimento é um fenómeno generalizado praticamente em todos os países desenvolvidos. Embora Portugal tenha uma longa experiência na área da educação e formação de adultos, não conseguimos ainda reduzir as baixas qualificações entre a população adulta e continuamos, na actualidade, com cerca de 75% da população activa sem o ensino secundário. Pensamos que isto se deve ao facto de os programas educativos destinados à formação dos adultos serem, até muito recentemente, semelhantes aos que se destinavam às crianças e jovens que frequentavam o ensino formal. Pensamos, também, que com os adultos são necessárias outras abordagens educativas, pois têm características e necessidades educativas distintas dos jovens. Para além disso, os desafios que a própria sociedade coloca aos cidadãos implicam uma constante reformulação dos programas educativos e conteúdos programáticos. O nível de qualificação da população portuguesa está muito longe da média dos países europeus e é considerado como uma das maiores debilidades com que se confronta o nosso desenvolvimento. Esta situação, nos últimos anos, tem sido alvo das preocupações das autoridades governamentais e temos vindo a assistir a um grande esforço a nível de respostas educativas para tentar superar esta lacuna e para aumentar os níveis de educação da população portuguesa. Sobre este assunto Helena Quintas refere o seguinte:

“alguns estudos revelam que existe uma relação de causa efeito entre níveis elevados de educação e formação da população adulta e o baixo nível de insucesso e de exclusão escolar. Também os indicadores de desenvolvimento, tais como a saúde, a justiça, a capacidade de organização da sociedade civil e a disponibilidade para a mudança, são mais evidentes nas sociedades onde o investimento na educação e formação de adultos é mais

forte. O elevado nível de educação e de formação de um povo é, pois, preditor de desenvolvimento”. Quintas (2008: 5)

Para tentar dar resposta ao problema do défice de escolarização portuguesa, foi criada em 1999 a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Neste ano foi publicado o “Estudo de construção de um modelo institucional de Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos”, pela Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, solicitado pelo Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação de Adultos. A 28 de Setembro deste mesmo ano, através do Decreto-Lei nº 387/99 foi regulamentada a criação da ANEFA. Pretendeu-se criar uma situação inovadora, que rompesse com os modelos desajustados de educação de adultos, e implementar um modelo de educação e formação de adultos que promovesse a ligação entre a educação, a formação e o emprego. Para atingir este propósito a ANEFA era tutelada pelo Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Solidariedade Social. Com a extinção da ANEFA, em 2002, pelo XV Governo Constitucional, o seu projecto foi assumido posteriormente pela Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), criada através do Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro. Em 27 de Outubro de 2006, através do Decreto-Lei nº 213/2006, integrou-se a DGFV na administração indirecta do Estado, tendo este serviço passado a designar-se de Agência Nacional para a Qualificação, (ANQ. I.P).

É sob a tutela da ANQ que é lançada a Iniciativa Novas Oportunidades, que se constitui como o mais recente instrumento orientador da educação e formação de adultos em Portugal, pretendendo qualificar um milhão de pessoas com o nível secundário até ao ano 2010.

Pretendemos com este trabalho de investigação contribuir para a compreensão de um fenómeno recente no domínio da educação e formação de adultos, o RVCC, Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, aprendizagens que os adultos adquirem ao longo da sua vida, à margem dos sistemas formais de educação e formação. O objectivo principal do nosso estudo centra-se na auto-avaliação de competências-chave, de acordo com o referencial de Competências-chave, pelos adultos certificados. Esta auto-avaliação será feita em vários domínios e circunstâncias da vida e pretendemos avaliar como o adulto classifica o seu desempenho antes e depois da sua participação na Iniciativa Novas Oportunidades. Estando perante um novo paradigma de educação, centrado no aprendente, e pondo em igualdade de circunstâncias os conhecimentos e as competências adquiridas tanto no ensino formal como ao longo da vida em contextos informais, esta

perspectiva exige especial atenção e inovação, quer no que diz respeito a profissionais, quer à avaliação e orientação desses adultos.

Com este estudo pensamos encontrar respostas para algumas questões que se nos colocaram enquanto formador e profissional do processo de RVCC. Tentamos aferir se o aumento do nível de escolaridade, através da obtenção do nível básico ou secundário, contribuiu efectivamente para uma melhoria das suas competências e ainda a importância que a obtenção dessas competências-chave teve para a vida e para o emprego do adulto, quais as competências que o adulto considera ter adquirido e que significado lhes atribui.

Este trabalho está estruturado em duas partes, subdivididas em capítulos, subcapítulos e pontos. Procuramos conciliar a coerência conceptual e metodológica com os temas abordados e os conteúdos tratados.

Na primeira parte procuramos analisar algumas das principais linhas orientadoras para a educação/formação de adultos e construir um referencial teórico que nos permita compreender os processos de aprendizagem dos adultos. A nossa investigação incidiu na evolução da educação/formação dos adultos ao longo dos tempos, tendo sido tratados os seguintes pontos: Evolução do conceito de Educação de adultos; A Educação de Adultos em Portugal; A educação Extra-escolar em Portugal; Educação Formal, Educação não Formal e Educação Informal.

No segundo ponto da primeira parte, tratamos algumas das principais Teorias e Abordagens na Educação e Formação de Pessoas Adultas. Foi nossa preocupação compreender, sob o ponto de vista teórico, quais os fundamentos que suportam a visão da aprendizagem baseada nas experiências e competências adquiridas pelos adultos em contextos não formais de ensino. Focamos o nosso estudo em algumas teorias que consideramos fundamentais para a compreensão da problemática do reconhecimento e validação de competências, como a Teoria Psicológica do Ciclo Vital, a Teoria das Inteligências Múltiplas (Howard Gardner), a Teoria da Competência Educativa, o Modelo Andragógico (Malcom S. Knowles) e a Educação como Conscientização (Paulo Freire).

No terceiro ponto, continuamos com o enquadramento teórico da nossa investigação, tentando fornecer mais alguns elementos para a compreensão do conceito de Competência e da Educação/Formação baseada em Competências. Procuramos compreender as concepções educativas em que se fundamentam os modelos educativos baseados em competências, como surgiram e se desenvolveram estes modelos. Tratamos em particular a Educação/Formação baseadas em Competências em Portugal, na actualidade. Para finalizar

este capítulo, procedemos à análise de alguns modelos de Educação/Formação baseados em competências, nomeadamente na França, Reino Unido, Austrália e Canadá (Québec).

Neste momento, assistimos à generalização nos sistemas de educação/formação da utilização da noção de competência e dos referenciais baseados em competências. Embora não sendo consensual, esta abordagem tem vindo a afirmar-se e a consolidar-se no tempo. Actualmente, em Portugal, o sistema de RVCC tem vindo a aumentar de uma forma exponencial, com a criação de um grande número de Centros de Novas Oportunidades.¹

Ao longo da investigação para a primeira parte do nosso estudo recorreremos à análise de conteúdo, utilizando o método estruturalista-hermenêutico para a interpretação textual. A análise de conteúdo revelou-se particularmente importante na leitura e interpretação de toda a legislação que tivemos que consultar, assim como em todos os livros e textos por nós seleccionados.

Na segunda parte a investigação centrar-se-á num estudo de caso: O RVCC num Centro Novas Oportunidades. Iniciaremos o nosso estudo com a caracterização do CNO, Finalidades/objectivos do CNO/RVCC. Posteriormente analisaremos as Metodologias e Modelos de Organização, nomeadamente os Instrumentos de Reconhecimento de Competências, as normas de Avaliação dos Adultos em Processo de RVCC e os Instrumentos de avaliação para Adultos em Processo de Reconhecimento e Adultos em Formação Complementar. Centraremos o nosso estudo na auto-avaliação das competências-chave, feita pelos adultos. Para o efeito, tentaremos dar resposta à nossa questão de partida que é a seguinte:

- Para além do aumento do nível de qualificação escolar, ficarão os adultos certificados na posse de mais competências que lhes possam ser úteis para a vida e para o trabalho na nova sociedade do conhecimento?

Perante o tema por nós escolhido, tivemos que delimitar a nossa investigação, tentando dar resposta à nossa problemática, através da dissertação. Segundo Lakatos (2001: 238), “ a dissertação apresenta-se como trabalho feito nos moldes da tese com a peculiaridade de ser ainda uma tese inicial ou em miniatura”. Pensamos que é o momento

¹ Neste momento existem em Portugal Continental e na Ilha da Madeira 454 Centros Novas Oportunidades e em funcionamento. Estes Centros estão distribuídos da seguinte forma: 181 na Região Norte, 110 na Região Centro, 87 na Região de Lisboa e Vale do Tejo, 50 no Alentejo e Pinhal Interior, 20 no Algarve e 6 na região Autónoma da Madeira. Disponível em www.novasoportunidades.gov.pt. Consultado em 21 de Setembro de 2010.

exacto para iniciar a nossa investigação com o rigor desejado e fazer um trabalho científico com qualidade.

Ao mesmo tempo, procuraremos dar resposta a um conjunto de questões decorrentes da emergência de um novo paradigma de educação/formação ao longo da vida. Pensamos que, com o nosso instrumento de recolha de dados, poderemos responder às seguintes questões específicas:

1 - Depois de submetidos a este processo, os adultos ficam na posse de mais e novas competências que lhes poderão ser úteis para a sua vida e para a sua profissão?

2 – Existe, de facto, um aumento ou melhoria das suas competências, vendo também aumentados os seus níveis de escolaridade (básico ou secundário)?

3 – Com o RVCC, a aprendizagem ao longo da vida é muito mais atractiva e mais democrática, pois é acessível a todos?

4 - Este sistema reforça a auto-estima dos adultos e aumenta a motivação para novas aprendizagens?

Pretendemos, com a nossa investigação, levar a efeito uma auto-avaliação das competências-chave dos adultos já certificados pelo CNO, saber como classificam o seu desempenho e, ao mesmo tempo, saber ainda como avaliam a efectiva importância que a qualificação escolar obtida e os conhecimentos e competências que desenvolveram terão tido em diferentes contextos da sua vida. Para poder atingir este objectivo, tivemos que definir o nosso método de trabalho e conceber um instrumento capaz de produzir todas as informações indispensáveis para testar as hipóteses colocadas. Para o efeito, recorremos a um inquérito por questionário, que apresentaremos em anexo. Na elaboração do questionário que serviu de base ao nosso estudo, tivemos a preocupação de que fosse facilmente compreensível pelos adultos e que permitisse uma grande facilidade de leitura, assim como o anonimato dos respondentes.

O último capítulo consiste na Apresentação dos Resultados. Iniciamos essa apresentação com a caracterização dos adultos: género, estado civil, número de filhos e habilitações literárias. Seguidamente, analisámos os motivos que conduziram à interrupção da escola, à participação no RVCC e sua conclusão.

Na segunda parte do inquérito, procedemos à caracterização do processo de RVCC e à avaliação da respectiva utilidade. Colocamos questões que consideramos de grande pertinência para a compreensão do assunto em análise, tais como a forma como tiveram conhecimento do processo de RVCC, os contributos dados pelo processo de RVCC, a utilidade das competências pessoais adquiridas e o interesse no prosseguimento dos estudos. Posteriormente, centramos o nosso estudo na auto-avaliação das competências-chave, classificação do desempenho e importância da qualificação escolar. Procuramos testar a capacidade de compreensão da leitura, de estruturação da escrita e de compreensão e expressão oral. De seguida, verificamos a capacidade de utilização da matemática, procedemos à comparação do desempenho na leitura, na escrita, na comunicação oral e na matemática, e analisamos o desempenho na utilização do computador e da internet. Para proceder a esta comparação entre o desempenho antes da certificação (AC) e depois da certificação (DC), recorremos ao teste estatístico t-Student para amostras emparelhadas. Trata-se de um teste paramétrico que permite verificar se existem diferenças significativas das médias entre dois momentos (AC-DC). Para além das literacias e do uso das TIC, testamos outras competências, como a capacidade de aprender a aprender, os efeitos a nível da auto-estima e a motivação para novas aprendizagens. Tentamos ainda avaliar o efeito da participação no processo RVCC no desenvolvimento de competências mais cognitivas, como as de raciocínio e o pensamento crítico, assim como nas capacidades de auto-aprendizagem.

Na última parte, serão apresentadas as considerações finais. Apontaremos algumas pistas para futuras investigações e identificaremos as suas limitações. Temos consciência da complexidade da problemática em causa, mas procuramos trazer algum contributo para a investigação educativa com as nossas reflexões.

Terminamos o nosso trabalho com a apresentação da bibliografia e a listagem da documentação que lhe serviu de suporte.

O autor iniciou a sua actividade profissional no ensino oficial, leccionando o nível secundário nocturno nos cursos complementares e no ensino recorrente nocturno no sistema de unidades capitalizáveis. Paralelamente, e em regime de acumulação, leccionou como formador nos cursos de formação profissional, promovidos pelo I.E.F.P. nomeadamente os cursos de Aprendizagem em Alternância. Actualmente, continua ligado ao ensino nocturno, por módulos, e faz parte da equipa pedagógica do CNO da escola onde lecciona. Esta experiência parece-nos bastante enriquecedora tendo permitido, no mesmo espaço físico, a escola, assistir ao desenrolar de processos educativos ligados ao ensino formal e obrigatório

e à educação formal e não formal como o caso RVCC. As questões relacionadas com a formação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos adultos, têm tido para nós um lugar central no nosso percurso profissional e pessoal.

A nossa expectativa, com a realização deste estudo é a de poder contribuir para a compreensão de um fenómeno emergente no campo educativo, o RVCC. Pensamos poder fornecer pistas para a sustentação metodológica e teórica do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e, ao mesmo tempo, dar o nosso contributo para a sua aceitação, dignificação e reconhecimento social. Foi ainda nossa intenção fornecer pistas que ajudem a promover a melhoria da educação/formação, em geral, e da educação/formação de adultos, em particular.

I PARTE – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação de Adultos começa a afirmar-se e a ganhar forma nos países da Europa Ocidental e nos E.U.A, ao longo do séc. XIX, com o aparecimento de sistemas escolares a nível dos Estados e com os movimentos sociais de massas. Os movimentos oitocentistas, de matriz liberal ou socialista, defrontam-se com a questão política da universalização do ensino e com a do alargamento social da educação. Sobre este assunto Silva refere o seguinte:

“a prática mais importante das acções em educação de adultos, até praticamente à Segunda Guerra Mundial, resulta de iniciativas sociais, não estatais conduzidas por ligas, associações, igrejas, sindicatos, organizações políticas (...) marcadas pela pressão pública no sentido da universalização da instrução elementar”. (Silva, 1990: 11)

A questão do alargamento do ensino a todas as crianças vem lançar um novo desafio aos governos dos estados democráticos, no sentido da criação de políticas educativas estatais para resolver o problema de analfabetismo de um elevado número de cidadãos que não puderam obter instrução e formação. Surgem, neste contexto, programas em alguns países europeus de ensino de segunda oportunidade. Também durante a década de trinta do séc. XX, sob o patrocínio da Sociedade das Nações¹ são lançadas campanhas de alfabetização, com o objectivo de recuperar jovens e adultos sem formação, ou que fracassaram no seu percurso escolar. É já na segunda metade do séc. XX, que a educação de adultos se constitui no mundo ocidental como um campo específico, quer como educação de segunda oportunidade, quer como extensão escolar.

Nos finais do séc. XX e princípios do séc. XXI, a educação e formação em geral têm vindo a ser consideradas por parte de todos os decisores políticos, à escala mundial, como o principal motor e alavanca do desenvolvimento. Na opinião de Dias (1984: 57) “as políticas desenvolvimentistas têm feito da educação e da formação um meio e não um fim para o desenvolvimento”.

¹ Estas campanhas de alfabetização são lançadas sob o patrocínio da Sociedade das nações para os seus países membros, no contexto de iniciativas de cooperação interestatal para a paz. Silva (1990: 12)

1 – A Educação/Formação de Adultos.

Parece-nos que a educação/formação faz parte de um processo de desenvolvimento, que contribui para uma mudança global, porém não deverá ser entendida somente como factor de crescimento económico e geradora de emprego, mas também numa perspectiva pessoal. Com o fenómeno da globalização, a educação e a formação ao longo da vida, passaram a ser consideradas como um dos maiores tesouros de que o indivíduo dispõe na era do conhecimento, para poder enfrentar todos os novos desafios que constantemente as mudanças operadas a nível mundial lhes coloca. Hoje o conhecimento é força de poder e os cidadãos, que não acompanharem a evolução desse conhecimento, estão sujeitos a ser ultrapassados e, conseqüentemente, marginalizados. O homem na sociedade do conhecimento tem que manter-se permanentemente actualizado e membro dessa comunidade. Cada vez são maiores os desafios que se colocam à educação/formação e aos educadores e formadores. Segundo Pain (1990: 72), “os problemas colocados, hoje, por esta sociedade à educação/formação, são de tal forma complexos que seria ilusão acreditar que só um modelo ou um só método seria suficiente para os resolver”. Estamos não apenas de acordo com a afirmação proferida, como pensamos que este desafio não compete somente à escola, na medida em que a evolução da ciência e das tecnologias veio permitir aos cidadãos fazerem a sua educação e formação noutros espaços e até poderem ser autodidactas. Defendemos a educação/formação para lá da escola, pensando haver novos contextos e formas a explorar e desenvolver.

Neste momento, assistimos a um fenómeno de globalização, onde as mudanças ocorrem de uma forma repentina e o homem tem necessidade de se adaptar a estas mudanças, sendo de certa maneira obrigado a repensar toda a sua educação e formação, de forma a conseguir fazer face aos desafios que esta nova sociedade do conhecimento lhe coloca. Com a emergência desta sociedade, a força e fonte do poder deslocou-se do ter para o saber. Este desafio faz com que o homem global tome consciência de que a educação terá que se desenrolar ao longo da vida e da necessidade de se manter permanentemente actualizado para poder fazer parte integrante da sociedade do conhecimento.

1.1 – Evolução do Conceito de Educação de Adultos.

Até aos anos cinquenta, a educação entende-se, nas dimensões da educação escolar, nos anos cinquenta, ao lado do sistema escolar tradicional estrutura-se o novo campo da educação de adultos. A este propósito Dias afirma o seguinte:

“a Primeira Conferência Internacional (Elseneur, 1949) funciona como a força catalizadora da convergência e conjugação de ideias, tendências, aspirações e esforços que geram o clima em que vai ganhar rapidamente consistência o conceito e a realidade de um novo sector educativo: a educação de adultos”. (Dias, 1982: 27)

Nesta Conferência, todos os representantes dos vários países reconhecem a necessidade da educação de adultos e definem alguns dos seus objectivos essenciais: satisfazer as necessidades e aspirações do adulto em toda a sua diversidade, promover a formação económica, social e política dos adultos e, nos países menos desenvolvidos, a instrução elementar. Posteriormente, surgem três novas perspectivas programáticas. A primeira introduz as questões da qualificação e da formação profissional. A segunda, decorrente da evolução dos métodos de alfabetização, contrariando o predomínio do paradigma escolar, aposta no método da alfabetização funcional. Com base na opinião de Noor (1984), este método lançado pela UNESCO, preconiza a combinação entre a aquisição da leitura e da escrita e a formação de base, designadamente profissional, segundo estratégias intensivas e segundo programas diversificados e flexíveis. Paulo Freire (1977), combinando uma atitude humanista, a matriz religiosa católica, e a teoria e prática marxistas, propõe um novo quadro para a alfabetização, já não como socialização no sentido de inculcação e incorporação de valores e normas dominantes nos respectivos grupos ou sociedades, mas como acção cultural para a libertação, como pedagogia do oprimido², como educação no sentido de conscientização do sujeito em situação. Esta perspectiva da educação popular representa uma mudança de paradigma como refere Melo,

“o adulto deixou de ser considerado como o objecto de um tipo diferente de educação e o conceito de educação de adultos evoluiu no sentido de atribuir à noção de adulto, um significado ético, uma perspectivação no futuro, uma aproximação permanente de um ideal de ser humano realizado”. (Melo, 1981: 33)

² Este termo é retirado do título de uma obra de Paulo Freire (1975) – Pedagogia do Oprimido, Porto. Afrontamento.

Na Segunda conferência Internacional (Montreal, 1960), é reconhecida pelo plenário a existência, na maior parte dos países, de dois sistemas paralelos de educação: o da educação regular e o da educação de adultos. Os trabalhos nesta Conferência decorrem sob o signo da mudança. Tem-se consciência de que a nível mundial se está a verificar um grande desenvolvimento científico e tecnológico, mas que esse desenvolvimento tanto pode conduzir ao progresso e bem-estar da humanidade, como pode conduzir à destruição do planeta e da espécie humana. Neste contexto, a educação deve assumir o papel de mudança consciente, virada para o futuro, criando e inovando. Vive-se o período da guerra fria e o mundo bipolarizado, ainda traumatizado pelo conflito da 2ª Guerra Mundial, aposta num entendimento internacional.

Neste mundo em mudança, a educação de adultos assume-se como uma educação para a paz, de modo a estimular a simpatia e a compreensão entre os povos e as nações. Paralelamente, aposta-se numa educação para o desenvolvimento, principalmente nos países do terceiro mundo que precisam de adquirir saberes e competências e também nos países desenvolvidos, pois, segundo Belchior,

“as exigências de ordem técnica e profissional requerem, para que os homens e as mulheres não se transformem em robots, uma formação global e crítica, em correspondência com as múltiplas facetas e necessidades, e a sua capacidade de discernimento e escolha de valores”. (Belchior, 1990: 46)

A terceira perspectiva é a da educação permanente. Afirma-se, essencialmente, a partir da terceira Conferência Internacional (Tóquio, 1972) e a educação de adultos vai ser compreendida menos como uma parte de um todo e mais como uma fase do processo da educação permanente. A perspectiva da educação permanente é elaborada fundamentalmente nos países democráticos ocidentais e o seu centro de interesse é o indivíduo, como pessoa e como cidadão. Aposta numa formação geral, promovendo o desenvolvimento intelectual, cívico e profissional do cidadão, comprometido com a sociedade e o mundo onde vive. Nesta Conferência é feita uma retrospectiva da educação de adultos da década anterior e são tratados os seguintes temas: As grandes tendências da educação de adultos nos últimos dez anos; Educação de adultos – factor de democratização da educação e do desenvolvimento económico, social e cultural; Sua

função e seu lugar nos sistemas educativos integrados e numa perspectiva de educação permanente e, por último, as políticas para o desenvolvimento da educação de adultos.

A progressiva integração dos programas de educação de adultos nos planos nacionais de desenvolvimento conduz ao aparecimento do conceito de funcionalidade na educação. Este conceito de funcionalidade surge no domínio da problemática da alfabetização, em meados da década de 1960, no congresso Mundial dos Ministros da Educação sobre a Eliminação do Analfabetismo, realizado em Teerão em 1965. As campanhas realizadas em várias partes do mundo para acabar com o analfabetismo não tinham atingido os objectivos propostos. Constatou-se que nada se conseguia com a alfabetização de uma população, quando as suas condições sócio-económicas não se alteravam. Verificou-se ainda que os conhecimentos adquiridos não eram aplicados à realidade e, por isso, rapidamente se esqueciam.

Esta alfabetização equivalia à criação de um órgão sem função definida, condenado por isso mesmo a atrofiar-se rapidamente e a desaparecer. Perante estas evidências, a conferência afirma que todo e qualquer esforço de alfabetização deve ser acompanhado por uma reestruturação da economia e da sociedade, de tal modo que os novos instrumentos de comunicação que a alfabetização implica sejam utilizados desde o início, no desenvolvimento da sociedade. Em síntese, a alfabetização deve ser funcional.

Este conceito de alfabetização funcional comporta algumas ambiguidades. Para alguns autores como Silvestre,

“alfabetização funcional é aquela que decorre do conceito definido pela 3ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, de Tóquio (Japão) em 1972, e que resumidamente se traduz na capacidade do homem perceber, interpretar e descodificar o mundo em que vive”. (Silvestre, 2003: 88)

Assim todo aquele que é alfabetizado funcional é capaz de se movimentar no mundo em que vive, de um modo autónomo e participativo (UNESCO, 1972).

Poderemos afirmar que, a partir de 1972, a educação escolar e a educação de adultos se integram progressivamente e passam a fazer parte de um único processo de educação/formação permanente. O próprio conceito de educação permanente é alargado.

Até então a educação contínua-permanente referia-se a uma parte da educação de adultos, a partir daqui a educação permanente é um todo de que a educação de adultos faz parte. Embora a necessidade desta educação permanente e comunitária já fosse sentida

desde a década de sessenta, é sem dúvida a partir da Conferência de Tóquio e através da Recomendação sobre o desenvolvimento da Educação de Adultos, em Nairobi (Quênia, 1976), que vai sofrer um grande impulso.

Nas palavras de Ribeiro Dias (1982: 59) “esta Recomendação constitui a Magna Carta deste movimento internacional”.

Segundo Belchior,

“a educação de adultos deixa de ser entendida como uma entidade em si mesma, ou identificada com a educação permanente, o que implica a reestruturação do sistema educativo existente e o desenvolvimento de formação fora do sistema educativo, e caracteriza-se pelos seguintes aspectos: a autonomia, dado que todos os homens devem ser os agentes da sua própria educação; a totalidade, uma vez que num sentido horizontal, abrange a duração inteira da vida humana, e num sentido vertical, os vários domínios do saber; e a dialéctica, dado exigir a integração dos processos educativos das crianças, jovens e adultos, e a constante interacção entre a reflexão e a praxis”. (Belchior, 1990: 49)

Relativamente aos objectivos, salientam-se a compreensão crítica da vida e do mundo, a paz mundial, participação nas transformações sociais, atenção aos problemas ambientais, respeito pelo outro, inserção no trabalho e, nos tempos livres, desenvolvimento da criança, procura da realização pessoal e aquisição da capacidade de aprender a aprender. Sobre a estrutura da educação de adultos, considera-se como função do estado estabelecer e desenvolver a rede de organismos necessários, prever as necessidades, utilizar os meios existentes, criar outros novos, fomentar a troca de experiências, suprimir obstáculos.

A nível internacional, aposta-se na promoção da cooperação nesta área, na medida em que a educação de adultos passará a ser considerada uma questão de interesse global e universal. Esta cooperação internacional deverá ser ditada por um modelo de carácter associativo.

Sintetizando, poderemos afirmar que a noção de educação de adultos se vai alterar propondo criar condições para que todos os adultos, principalmente os mais desfavorecidos, se tornem capazes de se movimentar como pessoas conscientes e livres nos diversos subsistemas em que se encontram inseridos.

Este apelo pretende atingir não apenas as pessoas que não sabiam ler e escrever, mas também todos os adultos. A alfabetização contínua permanente passa a ser valorizada, desde a educação de infância, passando pela educação escolar e ao longo de toda a vida,

procurando respostas e soluções para os problemas individuais e da sociedade em geral. No dizer de Godinho,

“a educação permanente assenta num processo de auto-aprendizagem controlado e gerido pelo próprio sujeito. Planificada no quadro das democracias ocidentais, o seu centro de interesse é o indivíduo, como pessoa e cidadão. O objectivo estratégico é proporcionar uma formação para a construção pessoal de uma estrada de escolhas múltiplas por via da aprendizagem sempre renovada”. (Godinho, 1982: 71-72, 93)

Este programa de educação permanente que se consolida, como vimos, sob diversas formas na década de sessenta, reivindica uma formação centrada na pessoa e nos seus contextos, capaz de superar os constrangimentos do modelo escolar. Porém, rapidamente se constata que é difícil promover esta educação numa lógica de descolarização.

A educação permanente está muito próxima dos movimentos sociais e dos grupos de alfabetização, dando no caso português origem a importantes dinâmicas associativas e, posteriormente, à aprovação de planos como o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos.

Parece-nos evidente que, a partir da 2ª guerra mundial, assistimos a uma grande afirmação e expansão da educação de adultos, bem como a um aumento das práticas educativas direccionadas a adultos e a uma grande diversidade de propostas formativas e educativas. Canário (1999) aponta esta diversificação em três planos: no plano das práticas educativas, que expandem a educação e formação de adultos a modalidades como a alfabetização, a formação profissional, o desenvolvimento local e a animação sócio-cultural; no plano dos contextos educativos, através do reconhecimento do carácter educativo da experiência vivida e da admissão, como espaços de formação, de uma multiplicidade de instituições; e também no plano do perfil do formador, ao questionar o conceito de profissionalização, que limitava a prática de educação de adultos aos professores, e a consequente abertura de oportunidades para que outras formações profissionais passassem a intervir no desempenho de uma função que, cada vez mais, se afastava do conceito escolarizado do termo.

A Quarta Conferência Internacional de educação de adultos, decorreu em Paris em 1985 e Portugal marcou presença pela primeira vez. Estiveram representados cento e vinte Estados e um número recorde de participantes, o que revela o grande interesse demonstrado pela comunidade internacional por este tema. Foi feito um balanço do caminho percorrido desde a Conferência de Tóquio e foram discutidas e analisadas as

formas como a educação de adultos deveria ser aumentada e desenvolvida. Verificou-se que houve um aumento assinalável no número de alunos e que os programas foram estendidos a novos grupos e categorias sociais, alargando o âmbito da educação de adultos, devido aos novos desafios tecnológicos e científicos.

A educação de adultos passa também a assumir um carácter mais profissionalizante, para fazer face à mobilidade e necessidade de reconversão profissional dos trabalhadores, em virtude da crise que se verificava na Europa e como forma de resolver os problemas de desemprego.

Neste mesmo período, constata-se que nos países industrializados existe uma insuficiente escolaridade dos jovens, o que provocava fracturas no tecido social. Esta situação era caracterizada por índices elevados de analfabetismo regressivo, semi-analfabetismo e analfabetismo funcional ou iletrismo, o que coloca novos desafios aos programas de alfabetização e pós-alfabetização.

Por outro lado, sem prejuízo de uma relativa autonomia da educação de adultos, e com base na opinião de Belchior (1990), desenrolou-se uma linha nítida no sentido de se superar a concorrência ou clivagem iniciais entre o escolar e o extra-escolar, em favor de uma interpenetração dos dois subsistemas; nesta medida, a alfabetização dos jovens e adultos aparece cada vez mais associada à promoção do sucesso educativo a nível de escolaridade obrigatória.

Pensamos que o conceito de educação permanente passa, a partir desta conferência, a ser alargado e associado ao conceito de educação ao longo da vida.

Na opinião de Silvestre,

”este conceito, pretendendo significar, no seu global o mesmo que educação permanente, tem mais a ver com uma questão puramente tecnológica, profissionalizante e economicista, por detrimento da questão humanista e social que sempre acompanhou a filosofia da educação e formação de adultos”. (Silvestre, 2003:92)

Ainda a este propósito refere: (ibidem) “que no terceiro grande tema desta 4ª Conferência, que atribui à EA um contributo para todas as comunidades, a base desse contributo assentava no desenvolvimento dessas regiões e países”.

Parece-nos claro que na perspectiva consignada na Conferência de Paris, em 1985, a E.A, continua a desempenhar um papel primordial na acção educativa das diferentes sociedades, devendo, segundo Melo (1981: 355-356) “no futuro, responder a um triplo desafio:

acompanhar as mudanças tecnológicas; permitir a eliminação do analfabetismo e contribuir para a resolução dos grandes problemas da época contemporânea”.

Belanger (1992: 128), afirma que “o projecto global da educação ao longo da vida, adquire força nos anos setenta, em virtude do crescimento económico e de optimismo que então se verificava”.

Durante os anos oitenta os discursos globais sobre educação de adultos quase são silenciados, quer por razões socioeconómicas, quer por mudanças sociais que ocorrem devido à emergência de novos movimentos sociais que reconhecem os direitos das minorias e que defendem o direito a não se estar integrado numa cultura dominante e a não aprender, como expressão de liberdade individual. Acrescenta-se ainda a crítica pós-moderna à educação permanente que, segundo Osório,

”ao mesmo tempo que questiona esta visão unitária, se refugia no “local” face ao universal. Este movimento contra-global desliza até uma linha anti-estatal (deslegitimação e desmantelamento dos serviços públicos) para silenciar as preocupações globais, enquanto se promovia a economia global”. (Osório, 2003: 30)

É já nos anos noventa que assistimos ao regresso da educação permanente. No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors, a educação ao longo da vida é escolhida como estratégia a médio prazo para o período de 1996-2001. Neste mesmo período, o Parlamento Europeu declara 2006 Ano Europeu da Educação e da Formação Permanente.

As razões desta mudança devem-se, em nosso entender, às exigências da globalização, à crise no mundo do trabalho e às novas competências que passam a ser exigidas aos trabalhadores.

O Relatório Delors propõe fixar novos objectivos para a educação e, simultaneamente, alterar a ideia que a humanidade tem sobre a sua utilidade. Utilizando a metáfora de que a educação encerra um tesouro, conduz-nos à ideia de que esse tesouro deve ser descoberto por cada um de nós, no nosso espaço de actuação e de intervenção, mas também com base numa introspecção permanente tendente a encontrar uma busca de sentido para a nossa vida e a nossa existência.

Segundo este relatório, a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social, que se efectuará ao longo de toda a sua vida. Por este facto a educação ao longo da vida impõe-se cada vez mais. Com os progressos da ciência e

da Técnica, e a crescente importância do cognitivo e do imaterial na produção de bens e serviços, todos temos que reflectir sobre o lugar do trabalho nos tempos futuros. Para fazer face a estes desafios, a mente humana tem que se adiantar na busca de soluções de forma a evitar graves problemas sociais como o desemprego, as desigualdades de desenvolvimento ou a exclusão social.

Com base nestes pressupostos, a educação ao longo da vida surge como resposta, devido às vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. A este propósito, o mencionado relatório refere: é a ideia da educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, para lá das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e de agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão.

Pelo exposto, a educação ao longo da vida representa a chave para entrar no séc. XXI e é o requisito fundamental para um domínio cada vez maior dos ritmos e dos tempos do ser humano, que supera em muito a necessidade de se adaptar aos imperativos do mundo do trabalho. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Ainda com base no mesmo relatório, vem dar resposta ao desafio dum mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação consideraram a necessidade de um retorno à escola para se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto a nível privado como profissional.

Assim, a educação permanente, como imperativo democrático, deve materializar-se em várias formas de aprendizagem e deve oferecer ao indivíduo a capacidade de dirigir o seu destino e conferir-lhe meios para conseguir um equilíbrio entre o trabalho, a aprendizagem e a vida activa.

Segundo Osório,

” os espaços educativos desta educação para o séc. XXI, abarcam tanto a família como o meio comunitário, o tempo livre, os meios de comunicação e o mundo laboral, estabelecendo-se uma inter-relação mútua. Tem um carácter pluridimensional, porque combina conhecimentos formais e não formais, o desenvolvimento de aptidões inatas e a aquisição de novas competências. Deve permitir aos sujeitos tomar consciência de si mesmos e desempenharem a sua função social no mundo do trabalho e da vida pública através do saber, do saber fazer, do saber ser e do saber conviver”. (Osório, 2003: 49)

Apesar destes objectivos mantêm-se algumas indefinições em relação ao futuro e verifica-se a necessidade de clarificação de políticas concretas, nomeadamente a nível da educação de adultos. Já em 1990, na Declaração de Jomtien UNESCO (1990), foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos e ao mesmo tempo um quadro de acção para responder às necessidades de educação básica para todos, independentemente da etnia, género, cor ou religião.

Na sequência desta Conferência, a maior parte dos Países do Mundo desenvolveu políticas e planos de educação para todos³. Essas modalidades deveriam responder às necessidades de educação básica das crianças, jovens e adultos. A década de noventa ficou conhecida como a década da educação para todos e verificam-se grandes passos em alguns países, tais como: o alargamento da escolaridade obrigatória, e a implementação de programas de educação e formação de adultos. Esta conferência trouxe ainda o alargamento do conceito de aprendizagem passando a considerar todas as idades da vida como tempo efectivo de aprendizagem, surgindo assim o conceito de aprendizagem ao longo da vida. As propostas e os resultados desta conferência foram analisados em Dacar, 2000, na Conferência subordinada ao tema: Educação para Todos. Aqui foram estabelecidos alguns princípios de educação permanente, baseados na experiência de vida dos educandos, como o respeito pela diferença, a flexibilidade na transmissão dos conhecimentos, o reconhecimento da complexa natureza da vida das pessoas adultas, a sensibilidade face a resultados afectivos e cognitivos, a consciência de que o saber existe em todos os homens e mulheres do mundo etc. Ainda na continuação deste espírito, e conforme Osório,

“a educação permanente requer um enfoque holístico que apoie as instituições para que elas se transformem em comunidades de aprendizagem ao longo da vida., confira estruturas responsáveis pelo desenvolvimento organizativo, pelas equipas, pelos estudantes e pelo desenvolvimento de planos de estudo, impulsionados e apoiados pelo compromisso com a comunidade, integre elementos académicos, financeiros e administrativos e ajuste as diferentes estruturas de apoio – tais como sistemas de informação académicos, ofertas de bibliotecas e tecnologias de aprendizagem – à nova missão que as universidades terão nas novas sociedades de aprendizagem”. (Osório, 2003: 50)

³ Em Portugal o Plano Educação para Todos foi aprovado pela resolução do Conselho de Ministros nº 29/91 de 16 de Maio.

Como podemos verificar passam a aceitar-se novos e variados espaços, contextos e tempos de aprendizagem e formação. Esta situação é decorrente da evolução do conceito de formação de adultos desenvolvida na 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, em Hamburgo, Alemanha, 1997. A Educação de Adultos tem a ver com o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou orientam-nas de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática (UNESCO, 1998).

O modelo de Educação e Formação ao Longo da Vida faz a transição do modelo de economia Fordista, com base na noção de qualificação, para um novo modelo económico que associa a noção de profissionalidade e empregabilidade, acentuando a noção de competência. Consolida um paradigma autonomizador do sujeito, que a nível de sistema educativo conduz a um modelo de desenvolvimento individual, assente nos currículos individuais e personalizados.

Actualmente, considera-se que as aprendizagens são transversais, abarcando os vários ciclos e campos de vida: social, profissional, escolar, familiar e pessoal. A expressão Aprendizagem ao Longo da Vida tem vindo a ganhar adeptos e, por vezes, é utilizada em substituição do termo Educação e Formação ao Longo da Vida.

A este propósito, alguns autores, como Lima (2004: 20), baseando-se em Boshier, realça as diferenças entre estes modelos: se a educação ao longo da vida, entendida como um direito, foi um instrumento a favor da democracia, a aprendizagem ao longo da vida, entendida como um dever, está quase exclusivamente preocupada com a caixa registadora.

Segundo Canário,

“essa evolução é marcada não pela concretização, mas sim pela erosão dos ideais da educação permanente, sendo geradora de uma situação paradoxal: na concepção de sistemas e dispositivos, recorre-se por um lado a meios inovadores, geneticamente ligados à Educação Permanente, de raiz humanista, nomeadamente o reconhecimento de adquiridos, mas atribui-se-lhes fins de carácter vocacionalista, que reduzem o papel do sistema de educação e formação de adultos a uma relação com o mercado de trabalho”.

(Canário, 2006:35)

Independentemente destas opiniões, a aprendizagem ao Longo da Vida exige a aquisição prévia de determinadas competências básicas. Sem essas competências não pode haver aprendizagem autónoma ao longo da vida profissional e pessoal.

Na opinião de M.M. Trigo,

“a Aprendizagem ao Longo da Vida é um conceito e uma prática (...), em que apenas se explicita que neste mundo globalizado, complexo, competitivo e incerto não basta a educação e a formação inicial. É preciso não só garantir isso mas continuar a aprender cada vez mais com maior exigência, ao longo de toda a nossa vida, porque a ciência e a tecnologia se renovam todos os dias”. (Trigo, 2002: 33)

Ainda segundo esta autora e com base na Declaração de Bolonha e a aprendizagem ao longo da vida,

“esta e as competências básicas reforçam-se mutuamente, exigindo a sua refundação e reformulação, face a um mundo glocalizado, em que o local ganha importância porque é no local que se formam e ganham as vantagens duradouras e competitivas e dialogais: nas boas escolas, nos bons centros de formação, nas boas universidades, nas boas empresas (...) e na cada vez melhor qualidade de vida para todos”. (Trigo, 2002: 34)

Já durante a elaboração deste trabalho, realizou-se no Brasil, em Belém do Pará, de 1 a 4 de Dezembro de 2009, a 6ª CONFINTEA, Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos. Estiveram presentes nesta conferência delegações de 156 países, o que atesta a sua importância. Segundo o Marco de Acção de Belém, que é o documento que sintetiza as discussões dos quatro dias de reunião, é por todos os presentes reconhecida a importância de reforçar políticas públicas nesta área e a necessidade de aumentar o financiamento e estreitar relações entre as parcerias entre governos e a sociedade civil.

Esta conferência ficou marcada pela existência de duas posições: a da Europa, Estados Unidos da América, Coreia e Japão, para os quais a Educação ao longo da vida consiste, fundamentalmente, na preparação continuada de recursos humanos para o mundo do trabalho, e a outra defendida essencialmente pelos países Africanos, que apresentaram nesta conferência uma representação maciça de 43 Estados, para os quais a educação ao longo da vida é fundamentalmente alfabetização, que no seu entender está na base de tudo.

Esta perspectiva é ainda hoje tomada muito em conta pelos países do Sudeste e Sul Asiático, e também pela maioria dos países da América Latina.

Deste modo, poderemos constatar alguma dificuldade na definição deste conceito de educação ao longo da vida, na medida em que se verifica uma certa heterogeneidade no próprio campo das práticas nos diferentes países. Apesar de ter sido difícil chegar a um consenso, todos os países presentes consideraram necessário avançar na educação de qualidade para jovens e adultos.

Para o efeito, o Ministro da Cultura do país anfitrião sugeriu que a Organização das Nações Unidas, através da UNESCO, trabalhe para divulgar todas as experiências positivas nesta área a nível mundial, a fim de disseminar boas práticas para que as metas de Dacar⁴ sejam alcançadas por todos.⁵ Nesta mesma intervenção, defendeu ainda a criação de fundos internacionais de combate ao analfabetismo apresentando o exemplo do Brasil: “ O Brasil tem reiterado em vários encontros a sua posição pela troca de dívidas por medidas de educação. O cumprimento de metas internacionais de educação deveria ser considerado por países credores”. Pensamos que em função desta declaração, os países mais desenvolvidos do mundo terão um grande espaço de reflexão. Convém ainda referir que a América Latina foi a região que apresentou avanços mais significativos na formulação e implementação de políticas de jovens e adultos, de acordo com o relatório apresentado na conferência sobre educação de adultos. Nesta conferência, o principal objectivo era não avançar com novos compromissos, mas sim reafirmar os de Hamburgo. O importante era sair do domínio das intenções e passar à prática, através da implicação da vontade política dos Estados Nacionais presentes.

⁴ Na Conferência de Dakar, em 2000, foram definidos os seguintes objectivos: 1 - Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem. 2 – Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até ao ano 2015. 3 – Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, às habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania. 4 - Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos. 5 – eliminar disparidades de género na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de género na educação até 2015. 6 – melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais para a vida. www.oei.es/quipu/marco_dakar_portugues.pdf

⁵ Este discurso pode ser consultado na sua totalidade nos seguintes endereços electrónicos: www.unesco.org/pt/confinteavi/ www.forumeja.org.br/confinteav

Outro aspecto que nos parece de grande importância foi a necessidade de uma monitorização a nível da implementação dos programas. Parece-nos, contudo, que a este nível existem ainda algumas deficiências, e não foram desenhados instrumentos que permitam um acompanhamento e uma avaliação correcta destes programas, assim como não foram identificados, nem definidos os organismos a quem compete esta monitorização.

1. 2 – A Educação de Adultos em Portugal.

É geralmente aceite que a educação de adultos em Portugal só conseguiu afirmar-se, através de uma prática educativa, com a revolução de vinte e cinco de Abril de 1974. Porém, ao longo de todo o séc. XIX, particularmente depois da revolução liberal de 1820, assistimos a um grande esforço feito pelo Estado, pela Igreja e por particulares para promover o desenvolvimento do ensino e da cultura em geral, assim como a educação de adultos.

Em 1857 é fundado o Grémio Popular em Lisboa, iniciando em 1861 cursos para adultos frequentados anualmente por cerca de 300 alunos até 1880. Nesta mesma época, são criados cursos nocturnos em várias cidades e vilas do país promovidos pelas Câmaras e Juntas de Paróquia.

Em 1870 é feita uma reforma do ensino público promovida por D. António da Costa, criando cursos elementares temporários e o Governo garante o funcionamento de cursos nocturnos de aperfeiçoamento e dominicais CNE (1996: 12656).

Em 1884 o Estado cria lugares de professores do Ensino profissional para dar aulas a adultos e em horário nocturno. Durante o último período da monarquia, assistimos a uma tentativa de promoção do ensino de adultos através de uma reforma ocorrida em 1894, que instituiu cursos nocturnos e dominicais destinados ao ensino de adultos e também à criação de cursos temporários ou móveis para o ensino da leitura e da escrita, da doutrina cristã e das quatro operações fundamentais da aritmética, por forma a dotar todas as freguesias com escolas ou cursos de instrução primária num período relativamente curto.

Estas expectativas saíram goradas, pois chegamos ao período da primeira República com um nível de analfabetismo que ultrapassava os 70%. Apesar desta situação, é de

assinalar que nos finais do séc. XIX assistimos a um grande esforço na área da educação de adultos através da criação de escolas móveis, que funcionavam em regime intensivo e personalizado, num horário pós-laboral e até aos domingos, passando também pela criação de universidades livres e populares (extintas nos primeiros anos do regime salazarista). Todo este esforço permitiu criar um caminho e uma tradição em educação e formação de adultos. A educação de adultos não deve estar ausente de um verdadeiro sistema educativo nacional, contudo nesta matéria não se verificam grandes alterações entre a Monarquia e a República.

Em 1911 é feita uma nova reforma geral do ensino que impõe às Câmaras municipais a criação de cursos nocturnos, missões escolares, cursos dominicais e outros análogos para extinção do analfabetismo, em ambos os sexos. Pelos resultados, é fácil concluir que estes objectivos não foram alcançados, devido ao facto de as autarquias não disporem na época de recursos nem autonomia financeira que lhes permitisse levar para a frente tão árdua tarefa. Outra das razões deste insucesso prende-se com a instabilidade política do regime republicano.

Em 16 anos houve 44 governos o que dificultava a definição e implementação de uma política educativa.

No dizer de Belchior,

“o regime minado internamente pelo anticlericalismo ideológico, instabilidade ministerial, formalismo jurídico-político, excessos e desvios parlamentares, e agitação social e operária, irá perdendo a sua base social de apoio, e por fim soçobrará com o movimento de 28 de Maio de 1926”. (Belchior, 1990: 44)

A partir deste período, e particularmente com a aprovação da Constituição de 1933, inicia-se uma fase de certa desorganização em matéria de ensino e educação. A vida política portuguesa passa a ser dominada por António Oliveira Salazar e parece-nos que nunca houve por parte do Chefe do Governo qualquer intenção de promoção do ensino e da educação. As taxas de analfabetismo continuam elevadas, ultrapassando os 40% na década de cinquenta do séc. anterior.

Neste mesmo período, assistimos a um aumento do número de escolas primárias e postos de ensino. No fim da Primeira República, havia em Portugal 13 141 escolas, passando para 18 491 em 1953/54.⁶ Apesar deste aumento do número de escolas, a

⁶ Fonte: Belchior (1990: 45- 49)

qualidade do ensino não melhora. O ministro Carneiro Pacheco ordena o encerramento das Escolas Normais e o ensino primário é confiado a regentes escolares sem formação científica nem pedagógica.

Como atrás referimos, as taxas de analfabetismo continuam elevadas e, em 1952, são promulgados o Decreto-Lei nº 38 968 de 27 de Outubro e o Decreto-Lei nº 38 969 com a mesma data do anterior, por forma a resolver ou minorar esta situação. Com estas leis são criados cursos de educação de adultos que ministrarão os programas da instrução primária elementar. Esses cursos funcionarão todos os dias úteis durante duas horas. No artº 98, dispunha-se que os concessionários do Estado e dos corpos administrativos e as entidades patronais, singulares ou colectivas, do comércio ou da indústria que tivessem nos quadros permanentes mais de vinte assalariados com menos de 35 anos de idade e sem a habilitação da 3ª classe do ensino primário poderiam ser obrigados pelo Ministro da Educação Nacional, ouvido o das Corporações e Previdência Social, a fornecer instalações para o funcionamento de cursos destinados àquele pessoal. Este mesmo decreto determinava que entre Janeiro de 1953 e Dezembro de 1954 fosse feita uma campanha nacional contra o analfabetismo, designada por Campanha Nacional de Educação de Adultos e que teria por fim a preparação para o exame de ensino primário elementar de analfabetos com idade compreendida entre os 14 e os 35 anos.

Esta campanha teve o apoio de praticamente todo o país, nomeadamente do Episcopado e também dos órgãos de comunicação social, das empresas e até dos particulares. Apesar deste louvável esforço o problema do analfabetismo não ficou solucionado.

Na opinião de Filomena Mónica,

“não se verificava na nossa classe média o gosto pelos factos e pelas questões económicas à maneira dos economistas clássicos e dos utilitaristas ingleses; não se observava nas camadas dirigentes do operariado português, uma influência análoga à do socialismo utópico inglês, susceptível de valorizar, a seus olhos, o papel da educação na emancipação das classes trabalhadoras, assim como não se entrevia, quer zelo filantrópico e espírito de mecenato nas classes dominantes, quer sério empenho de desenvolvimento da cultura teológica por parte da Igreja”. (Mónica, 1978: 52)

As Classes dirigentes, embora divididas acerca do esforço a desenvolver em prol da alfabetização, tendiam a encarar o analfabetismo de modo relativamente positivo.

Esta campanha prevista para os anos de 1953-54 prosseguiu até 1956. Podemos seguramente afirmar que pretendeu, e de certa forma conseguiu, a mobilização de todos os portugueses fazendo apelo à emoção e à razão. Estes cursos tinham um carácter flexível e inseriam-se num plano de difusão da cultura popular através de meios como as missões culturais, as bibliotecas fixas e itinerantes, o livro educativo e os meios audiovisuais.

Segundo Grácio,

“a política educativa salazarista procurou ajustar a oferta escolar, assente na extensão horizontal do ensino primário curto e na dissuasão sistemática de aspirações de mobilidade social ascendente por via da frequência de níveis escolares não elementares, como instrumento da integração da ordem social pela conformidade de cada um com a sua condição”. (Grácio, 1986: 21)

Desta forma a ideia da instrução popular e o modelo republicano de desenvolvimento do ensino primário gratuito e obrigatório são destruídos. A política educativa no período marcelista vai centrar-se na renovação e no aumento da escolaridade obrigatória. É criada em 1971 a Direcção-Geral de Educação Permanente, autonomizada da Direcção-Geral de Ensino Primário, a quem cabe a educação extra-escolar e as actividades de promoção cultural ou profissional, tendo em consideração a população adulta. Neste contexto, são publicados o Decreto-Lei nº489/73 de 2 de Outubro e Decreto-Lei nº 490/73 de 2 de Outubro, respectivamente sobre os cursos de educação básica de adultos e sobre as bibliotecas populares. Estes decretos tendem a resolver o problema do analfabetismo que continua a persistir, principalmente em grupos etários com mais de quarenta anos. Estabelece-se a reestruturação dos cursos de educação básica de adultos, que passam a abranger o ensino supletivo do ensino primário e preparatório, e ainda a iniciação profissional e a educação familiar, isoladamente ou em conjunto, dando-se particular relevo aos cursos de ensino primário supletivo de adultos (C.E.P.S.A.), suspensos em 1975/76.

Poderemos dizer que neste período assistimos a um grande esforço no sentido da autonomia da educação de adultos e a uma abertura dos cursos e das bibliotecas à comunidade, mas só com a revolução de Abril se veio a implementar em Portugal uma verdadeira educação de adultos através da criação do plano nacional de alfabetização e educação de base dos adultos (P.N.A.E.B.A.). Os dois primeiros anos deste período revolucionário são marcados por campanhas fortemente doutrinárias, promovidas pelas

forças militares, movimentos políticos e associações de cariz popular, tendo como objectivo a alteração das estruturas sociais e políticas.

Por esta via, a educação de adultos vai mergulhar em actividades de educação popular, apostando na comunicação entre a escola e o meio social e em processos de aprendizagem baseados no diálogo entre formadores e formandos com vista à resolução de problemas no quadro de projectos e estruturas sociais colectivas. O horizonte é, então, e como refere Silva (1990) a revolução social, a emergência de uma nova sociedade, maioritariamente vivenciada então como democrático-socialista.

Em 1971 é criada a Direcção Geral da Educação Permanente, através do Decreto-Lei nº 408/71, de 27 de Setembro. Como director-geral em 1975/76, Alberto Melo defendia que se devia garantir apoio continuado e estruturado a iniciativas sociais com carácter relevante. Assim, foi dada prioridade às actividades que unissem toda a colectividade em função de um objectivo comum, devendo fornecer-se um apoio à organização popular, mesmo se os seus objectivos não eram na origem, de ordem educativa.

Ainda a este propósito Melo e Benavente referem:

” a via adoptada pela DGEP não foi a de campanhas massivas de alfabetização (...) Em vez de nos preocuparmos com o que faltava a estas populações, queríamos partir do que elas tinham em abundância: a cultura popular, o saber, o saber fazer, o saber dizer. Não podendo utilizar a sua própria organização colectiva como meio de transformação da realidade, queríamos partir da sua realidade, da cultura vivida”. (Melo e Benavente, 1978: 10,13)

Poderemos concluir que este modelo educativo alargava o campo de educação de adultos à área da animação social.

Na opinião de Silva,

“a DGEP conseguiu comunicar com as organizações de base em actividade, proporcionando-lhes alguns recursos técnicos e financeiros; procurou lançar um regime específico de avaliação e certificação para os cursos de alfabetização, que apontava justamente para uma nova relação entre os modos de educação escolar e extra-escolar”. (Silva, 1990: 23)

É só a partir de 1976 que assistimos a uma nova política de educação de adultos, caracterizada pelo afastamento do sistema escolar e pela opção pelo modelo associativo. Neste ano são publicados três diplomas de grande alcance para a E.A. O Despacho nº

29/76, de 9 de Abril sobre o incremento do associativismo educativo, estabelecia um regime de bolsas de actividades, compreendendo as bolsas de investigação sobre actividades locais, para efeitos de inventário das actividades de cultura e educação popular existentes ou em vias de desenvolvimento e as bolsas orientadas para a criação de associações de educação popular.

É criado um estatuto específico para os animadores de educação de adultos que, desvinculados das escolas e oriundos das próprias comunidades, passam a ser conhecidos como Bolseiros. Neste mesmo ano, a 20 de Maio é promulgado o Decreto-Lei nº 384/76, que defende a organização colectiva das populações, com base no associativismo, como caminho para uma educação de sentido libertador e a construção sólida de uma sociedade democrática. Para este efeito, define os objectivos destas associações de educação popular e os princípios de gestão democrática.

A Portaria nº 419/ 76 de 13 de Julho vem alterar o regime de avaliação dos cursos de educação básica de adultos a nível do ensino primário. Apesar desta legislação, na prática a DGEP esteve quase paralisada por um período de dois anos e a viragem na política de educação de adultos em Portugal ocorre em 1979 com a aprovação da Lei nº 3/79, de 10 de Janeiro relativa à eliminação do analfabetismo e à educação de base de adultos. Esta lei pretendia a eliminação do analfabetismo e competia ao Estado a responsabilidade de, progressivamente, acabar com o analfabetismo no país e favorecer o acesso dos adultos aos diferentes níveis de escolaridade obrigatória, alargada de quatro para seis anos.

Neste diploma a educação de base, incluindo a alfabetização, compreende a valorização pessoal dos adultos e a sua progressiva participação na vida cultural, social e política, tendo em vista a construção de uma sociedade democrática e independente.

A nível metodológico, compete também ao governo a elaboração de um Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos (PNAEBA) coordenado com as políticas de desenvolvimento cultural e de animação sócio-cultural, integrado num plano mais amplo da educação de adultos. A nível das estruturas, é criado um novo órgão, o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (CNAEBA). Este Conselho funcionaria junto da Assembleia da República e entre outros, dele faziam parte representantes dos grupos parlamentares, de departamentos governamentais, das assembleias das regiões autónomas e distritais.

Segundo Melo,

“com o PNAEBA estão reunidas as condições necessárias e suficientes para, pelo menos no âmbito da alfabetização e educação de base dos adultos, se desenvolver uma prática inovadora a muitos títulos inédita, de convergência criadora entre os princípios de abertura do acesso, os da educação permanente e os da educação popular”. (Melo, 1981: 377-378)

Este mesmo autor refere ainda que com o PNAEBA é lançada a primeira pedra do edifício da educação permanente portuguesa, constituindo uma referência muito positiva de inovação.

Parece-nos que com este plano a educação de adultos passa a intervir em três áreas distintas, embora complementares: a alfabetização, a educação popular e a educação de adultos propriamente dita. Apesar do esforço, o PNAEBA não atingiu os objectivos a que se propôs. Tendo sido concebido para um período de dez anos, com duas fases de cinco anos cada uma, é abandonado em 1985. De qualquer modo, este plano foi muito importante porque permitiu relançar a educação de adultos em Portugal permitindo inovar em áreas educativas/formativas, contribuindo com as suas experiências para ajudar a mudar o actual sistema educativo/formativo.

Na opinião de Silvestre,

”este contributo traduziu-se em manifestações visíveis como a autonomia de escola, participação e descentralização, aos currículos alternativos, à área escola (hoje área de projecto), às parcerias, à interdisciplinaridade, à necessidade de ter em conta os contextos locais, às metodologias e pedagogias activas, à avaliação diagnóstica e formativa (...)”. (Silvestre, 2003:115)

Outra das medidas de grande alcance, pela sua inovação foi a criação do Ensino Recorrente através do Despacho nº 21/80, de 4 de Março. Este modelo educativo parte de um conceito definido pela OCDE em 1973, onde “ a educação recorrente visa propor um quadro concreto, no qual o indivíduo poderá encontrar, ao longo de toda a sua vida, meios de aprendizagem, mas distinto da educação permanente, por se centrar no princípio da alternância entre os estudos e outras actividades”. O ensino recorrente surgiu na Inglaterra em 1970 com o nome de educação recorrente, como uma estratégia educativa aplicada a

todo o ensino pós-obrigatório no âmbito de uma educação ao longo da vida. “Tinha como objectivos proporcionar oportunidades autênticas de desenvolvimento pessoal e de igualdade social, por forma a colmatar as deficiências dos sistemas educativos vigentes”. Antunes et al (1985: 5).

No caso português, a educação recorrente é considerada uma educação de segunda oportunidade, contribuindo para a modernização da sociedade através de uma estreita ligação entre o ensino e as actividades sociais e produtivas. A institucionalização do ensino recorrente de adultos, para os indivíduos que já não se encontram em idade normal para frequentar o ensino básico (15 anos) e o secundário (18 anos), acontece com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo através da Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. Segundo este Diploma, o sistema educativo abrange a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.

A educação de adultos é compreendida em três modalidades especiais de educação escolar: a formação profissional, o ensino à distância e o ensino recorrente de adultos. Uma das críticas que poderemos fazer ao ensino recorrente, e com conhecimento de causa, dado termos exercido funções docentes neste tipo de ensino e durante vários anos, é que se perdeu uma excelente oportunidade de educação e formação de adultos através de uma segunda oportunidade, pois o ensino continuou assente num modelo formal, muito escolarizado, burocrático e institucionalizado.

Este tipo de alunos já tinha fracassado no ensino formal com iguais métodos e práticas pedagógicas e, provavelmente devido a esta situação, os níveis de abandono e insucesso eram tão elevados. Com o Decreto-Lei nº 74/91 de 9 de Fevereiro estabelece-se a Lei Quadro de Educação de Adultos. Segundo este Diploma o ensino recorrente é gratuito e visa os seguintes objectivos: a eliminação do analfabetismo no 1º ciclo do ER; a atribuição do diploma de escolaridade obrigatória no 2º ou 3º ciclo do ER, conforme a idade dos educandos; o prosseguimento de estudos e o desenvolvimento de algumas competências profissionais no 3º ciclo do ER e no ensino secundário do ER desenvolvido por unidades capitalizáveis.

A modalidade das unidades capitalizáveis foi criada especificamente em função dos interesses dos trabalhadores-estudantes e como um projecto experimental de reestruturação dos cursos nocturnos do ensino secundário. A idade mínima de acesso ao ensino básico recorrente é de 15 anos e ao ensino secundário recorrente de 18 anos. Este tipo de ensino pode ser ministrado por entidades públicas ou privadas, desde que seja garantida a sua qualidade científica e pedagógica e que tenha reconhecimento oficial.

Esta modalidade de ensino distingue-se do ensino regular basicamente pela flexibilidade e forma de organização curricular, mas atribui diplomas e certificados escolares equivalentes para todos os efeitos legais aos do ensino regular. A título de exemplo, apresentamos um Plano curricular do 3º ciclo do Ensino Recorrente por unidades capitalizáveis criado com o Despacho Normativo nº 193/91, de 5 de Setembro. Neste Despacho determina-se que a experiência de organização dos cursos do ensino recorrente do 3º ciclo do ensino básico recorrente, no sistema de unidades capitalizáveis (SEUC), iniciada em 1986/87, deverá continuar até ao ano 1992/93. Em 1993 termina a fase experimental e com o Despacho Normativo nº 189/93, de 7 de Agosto generaliza-se o ensino por unidades capitalizáveis.

1 - Plano Curricular do 3º ciclo do ER por unidades capitalizáveis (Desp. Norm. 189/93 de 7 de Agosto).

Plano Curricular (1)			Tempos lectivos	Número Total de Unidades.
Formação Geral	Disciplinas	Português	4	12
		Matemática	4	13
		Língua Estrangeira:	3	-
		Inglês		12
		Francês		12
		Alemão		15
Áreas disciplinares	Áreas disciplinares	Ciências do Ambiente	3	13
		Ciências Sociais e Formação Cívica.	3	12
Áreas de formação técnica (opções)	Áreas de formação técnica (opções)	Electricidade e Electrónica	3	12
		Metalomecânica	3	12
		Construção Civil	3	12
		Administração, Serviços e Comércio	3	12
		Artes Visuais	3	(2) 12
		Comunicação e Animação Social	3	12
		Química (2)	3	

Fonte: DEB (Departamento da Educação Básica)

(1) – A partir do ano lectivo de 1993/94.

(2) - A partir do ano lectivo de 1997/98.

Apesar de todo este esforço, no campo da educação de adultos os impactos foram diminutos. Convém referir que estes programas eram financiados através do Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal (PRODEP), tendo vindo para o nosso país um grande volume de recursos financeiros aplicados não apenas no ensino recorrente mas também na formação profissional, tendo em vista a qualificação da mão-de-obra e a modernização económica. A oferta de formação é alargada pretendendo atingir públicos alvos. Grande parte das pessoas que frequentam estas acções têm idades compreendidas entre os 14 e os 40 anos. Com o PRODEP I (1990-1993)⁷, 60% dos formandos tinham idades entre os 14 e os 24 anos, nos restantes 40% contavam-se os formandos com idades entre os 25 e os 44 anos. Por esta via a certificação escolar e profissional sairão reforçadas, contudo, segundo Lima (2005: 44) “em nada se contribuiu para o relançamento de uma política pública de educação de adultos; a lógica da educação popular e do associativismo dificilmente poderia reconquistar espaço perante o protagonismo de uma administração centralizada”.

1.2.1 – A Educação de Adultos em Portugal na actualidade.

As décadas de 80 e 90 do século anterior são marcadas a nível da educação de adultos pelo ensino recorrente e pela formação profissional, bem como pela publicação da LBSE, aprovada em 1986, que contribuiu para a formalização e para a escolarização do sector da educação de adultos, mas que na prática não permitiu o seu desenvolvimento, pois não se vislumbrou uma política pública global para este sector e assistiu-se a uma desvalorização de algumas dimensões da educação de adultos, nomeadamente as vertentes da educação de base, do associativismo e da educação popular. Actualmente, os apoios ao associativismo e à educação popular são quase inexistentes por parte do Ministério da Educação.

Passaremos a destacar alguns dos principais programas e acções de formação de adultos promovidas pela (DGAE), Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa. Em 10 de Fevereiro de 1987 é publicada a Portaria nº 95/87 sobre a educação de adultos, tendo em vista desenvolver capacidades de comunicação, análise, aquisição e uso de conhecimentos, assim como o espírito crítico e a autonomia dos formandos. A educação

⁷ www.spn.pt/?aba=27&cat=26&doc...

de base era correspondente aos cursos dos níveis primário e preparatório, integrando áreas curriculares como o português, a matemática e Mundo Actual. Estes cursos eram normalmente conhecidos como cursos de alfabetização. Neste período o analfabetismo continua a ser uma preocupação em Portugal, havendo um elevado número de pessoas adultas que não sabe ler nem escrever, conforme quadro que apresentamos a seguir.

2 - TAXAS DE ANALFABETISMO EM PORTUGAL CONTINENTAL EM 1981.

<i>Grupos Etários</i>	<i>POPULAÇÃO RESIDENTE</i>			<i>POPULAÇÃO QUE NÃO SABE LER NEM ESCREVER</i>			<i>TAXA DE ANALFABETISMO</i>		
	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M
15-19	808.508	408.683	399.825	13.924	8.020	5.904	1,7	2,0	1,5
20-24	727.887	366.309	361.578	14.706	7.984	6.722	2,0	2,2	1,9
25-29	647.781	320.983	326.789	16.295	7.820	8.475	2,5	2,4	2,6
30-34	603.289	294.886	308.403	18.940	7.578	11.362	3,1	2,6	3,7
35-39	541.594	258.098	283.496	33.673	10.901	22.772	6,2	4,2	8,0
40-44	550.628	262.737	287.891	101.956	33.920	68.036	18,5	12,9	23,6
45-49	561.231	266.473	294.758	138.284	46.654	91.630	24,6	17,5	31,1
50-54	545.808	257.224	288.564	160.582	55.680	104.902	29,4	21,6	36,4
55-59	508.170	238.334	269.836	175.629	60.799	114.830	34,6	25,5	42,6
60 e >	1.483.325	624.755	858.570	741.353	244.233	497.130	50,0	39,1	57,9
TOTAL	6.987.221	3.298.502	3.679.719	1.415.342	483.579	931.763	20,3	14,7	25,3

FONTE: I.N.E., Recenseamentos da População e da Habitação (1981).

Pelo exposto, poderemos concluir que a problemática do analfabetismo exigia um empenho suplementar por parte dos nossos governantes. Para esse efeito, surge a Resolução do Conselho de Ministros nº 43/88, de 29 de Setembro, que invocando a declaração da UNESCO no sentido de se comemorar em 1990 o Ano Internacional da Alfabetização, bem como a decisão de se “eliminar o analfabetismo daqui até ao fim do século”, afirma que Portugal, comportando uma elevada taxa de analfabetismo, acompanha naturalmente aquela aguda consciência internacional e é solidário com ela, quer por si próprio, quer na óptica das relações culturais e da política de cooperação com outros países de expressão oficial portuguesa. Este diploma cria a Comissão Nacional para o ano Internacional da Alfabetização, com o objectivo de articular as suas acções com as

promovidas pela UNESCO e com outros países, especialmente os de língua oficial portuguesa, de forma a promover edições, debates, conferências, colóquios e propor inovações metodológicas aos programas oficiais de alfabetização.

Ainda na década de 80 convém referir o esforço efectuado no domínio da educação de adultos, através da criação dos Programas Regionais Integrados da Educação de Adultos . Em 1987/88 foram postos em prática sete. Três da iniciativa e responsabilidade da Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa: PEARA, (Projecto da Educação de Adultos para a Região do Alentejo); Vale do Sousa e AGLOP (Projecto de Educação de Adultos para o Desenvolvimento do Distrito de Coimbra), e Quatro no âmbito das Comissões de Coordenação Regional: Nordeste Algarvio; Ria Formosa; Norte Alentejano e Entre Mira e Guadiana. Neste segundo caso, a extensão educativa participa, através da inscrição de uma componente de educação de adultos, nos programas elaborados pelas Comissões de Coordenação Regional, no âmbito das finalidades e estruturas da política de desenvolvimento regional.

No que diz respeito à educação de adultos, estabeleceram-se como objectivos, não só contribuir para o combate ao desemprego e a fixação das populações, como ainda os de reduzir a taxa de analfabetismo e melhorar, numa perspectiva de desenvolvimento, a qualificação dos recursos humanos. Estes sete programas regionais de educação de adultos promovem a cooperação entre eles através de reuniões continuadas, visitas de estudo, intercâmbio documental e organização de seminários conjuntos, promovendo também interacções com estruturas Europeias congéneres.

Neste ano de 1987/88, destacam-se algumas actividades realizadas: cursos de alfabetização e ensino preparatório de adultos; cursos práticos de tapetes, corte e costura, música e teatro; formação de agentes de desenvolvimento; recolhas de literatura popular; exposições; jogos tradicionais; passagem de filmes; colóquios e conferências.

Apesar de todas estas actividades, ficamos com a sensação que tudo obedece a orientações imediatistas, ou de curto prazo, que se preocupam mais com a “formatividade” do que com a educação. (Silva; 1990; Lima,1996; Canário,1999), referem que a educação de adultos não sofreu qualquer reforma e que, pelo contrário, se tem vindo a assistir a um progressivo apagamento e desmantelamento e que, em meados da década de 1990, a situação se caracterizava por uma acentuada crise e desinstitucionalização. A década de 1990 conduz a educação de adultos a um confinamento ao ensino recorrente e ao ensino profissional, que embora tendo revelado algumas potencialidades, quase esgotam este sector, que parece em crise e marginalizado. Para ultrapassar esta situação, em 1998 foi

publicado um documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos. Foi criada uma equipa coordenada por Alberto Melo com os objectivos de proceder ao desenvolvimento de uma política pública de educação de adultos, que se afastasse dos modelos dos anos anteriores, nomeadamente de perspectivas escolarizantes e formalistas. Competia ao estado assumir as suas responsabilidades a nível da definição de políticas, criar um sistema nacional, financiar e desenvolver parcerias, combinando uma lógica de serviço público com uma lógica de programa, e abrangendo quatro áreas principais: a formação de base; o ensino recorrente, a educação e formação ao longo da vida e a educação para a cidadania.

Segundo Lima,

“Este documento de estratégia retoma a vários títulos e reactualiza perspectivas e lógicas de educação popular de adultos, anteriormente contidas no PNAEBA (1979) e nos Documentos Preparatórios III da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988), Insiste na garantia de uma oferta pública (...), na criação de centros de balanço de competências e de estruturas de validação de aprendizagens, bem como de um serviço central de credenciação e registo das entidades intervenientes em educação de adultos”.

(Lima *in* Canário e Cabrito, org., 2005: 47)

Em 1998, é lançado pelo governo um Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos. A partir deste momento, educação e formação passarão terminologicamente a ficar articuladas. É criado um grupo de missão com o objectivo da criação de uma agência nacional de educação e formação de adultos. Na sequência dos trabalhos do referido grupo de missão. O governo viria a criar, através do Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de Setembro a ANEFA, Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, da qual mais à frente nos ocuparemos.

1.2.2 – A Educação Extra-escolar em Portugal

A educação extra-escolar teve início em actividades de certa forma marginais, com o objectivo de garantir uma educação àqueles, que por diversas razões não tinham tido oportunidade de receber uma educação inicial completa. Segundo Faure (1977:32) “este tipo de educação oferece uma ampla gama de possibilidades que devem utilizar-se de maneira produtiva em todos os países”. Estas possibilidades passam pela auto-educação e

auto-formação, pela animação sociocultural e também pela formação profissional. No caso português, a LBSE refere no seu artº 23 que a educação extra-escolar tem como objectivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência, integra-se numa perspectiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da acção educativa.

Perante estes objectivos, é fácil notar que uma das grandes preocupações é a eliminação do analfabetismo. Ao mesmo tempo, tentar garantir aos mais desfavorecidos uma igualdade de tratamento e de oportunidades a nível educativo, promover atitudes de solidariedade social e permitir a participação na vida da comunidade, a preparação para o emprego através da reconversão e do aperfeiçoamento, o desenvolvimento de aptidões tecnológicas e a ocupação dos tempos livres.

Ainda com base na LBSE, as actividades da EEE, podem ser levadas a efeito em estruturas de extensão cultural do sistema escolar ou em sistemas abertos com recursos a vários meios. Compete ao Estado apoiar estas estruturas mas, para além do Estado, podem ser apoiadas por outras entidades, como ONGS, autarquias, associações, colectividades. Estas iniciativas poderão funcionar sempre que o valor educativo e formativo esteja assegurado, competindo às Direcções Regionais de Educação garantir o acompanhamento pedagógico e a certificação dos participantes.

Dentre a legislação publicada sobre EEE, convém referir pela sua importância os seguintes: Decreto-Lei nº 74/91, de 9 de Fevereiro que estabelece a Lei Quadro da educação de adultos; o Despacho nº 37/SEEBS/93, de 27 de Agosto, que regulamenta os cursos realizados no âmbito da EEE; o Despacho Normativo nº 131/90, de 12 de Outubro, que regulamenta a atribuição de Bolsas a pessoas que prestem serviço voluntário no âmbito da EA; o Despacho normativo nº 162/90, de 22 de Novembro, que regulamenta a atribuição de Bolsas de educação de adultos.

A novidade destes cursos é a sua abrangência a nível de programas e conteúdos, que são elaborados curso a curso. A nível de estratégias e actividades, estas estão viradas para uma intervenção directa no desenvolvimento da própria comunidade. Estes cursos não têm como finalidade a obtenção de um diploma escolar, porém podem existir cursos com programas próprios que dão equivalência a unidades, disciplinas ou níveis do ensino recorrente. Para além destes, podem existir outros em articulação com o ER, assegurando os certificados atribuídos pelo mesmo. Esta situação só é possível devido ao articulado do

Decreto-Lei nº 74/91, que permite a mobilidade entre o ER e a EEE e garante um sistema de equivalências escolares.

Este processo aparentemente simples é muito burocrático e administrativo. Exige uma autorização prévia do DEB, mediante um parecer favorável da respectiva Direcção Regional de Educação, o que o torna muito moroso e desmotivante. As finalidades deste tipo de cursos são essencialmente aumentar os conhecimentos do indivíduo, quer a nível do seu desenvolvimento integral, quer a sua capacidade de intervenção e participação no desenvolvimento económico, cultural e social da comunidade. Nesta perspectiva, todos os cursos devem estar incluídos em projectos locais de educação de adultos. Os objectivos e os programas devem ser estabelecidos em função de um diagnóstico prévio com o grupo de formandos com que se vai trabalhar, podendo apresentar uma grande variedade de conteúdos, metodologias e actividades, tendo sempre em consideração as necessidades educativas dos participantes e os problemas da comunidade onde estão integrados. Os participantes destes cursos constituem-se eles mesmos como o elemento motor dos projectos.

Na Educação Extra-escolar existem vários tipos de cursos: Cursos de Alfabetização; Cursos de actualização; Cursos socioeducativos e Cursos profissionais.

Os primeiros pretendem combater o analfabetismo literal e funcional e não visam a certificação. Os cursos de actualização têm como principal objectivo combater o analfabetismo regressivo e promover a actualização de conhecimentos escolares e outros. Tanto os cursos de alfabetização como os de actualização são orientados preferencialmente por um professor/bolseiro do 1º ciclo. A duração mínima é de oito meses para salvaguardar a necessidade de alguém querer ser certificado ao nível do primeiro ciclo do ensino básico, o que na prática se torna bastante difícil. Os cursos socioeducativos e os cursos socioprofissionais têm como objectivos levar as pessoas a ocupar os tempos livres de uma forma construtiva e ao mesmo tempo contribuir para a actualização ou aprendizagem informal de uma área de interesse ou necessidade das mesmas, como bordados, cestaria, primeiros socorros etc.

Actualmente a área mais procurada é a informática e em algumas regiões rurais este tipo de cursos tem tido muito sucesso e tem vindo a ser muito apoiado pelas Autarquias, quer com bolsas a formadores, quer com material para o seu funcionamento. Geralmente os cursos socioeducativos têm uma duração de três meses, podendo alargar este prazo através de parcerias com outras entidades ou organismos. Nos cursos socioprofissionais, a duração mínima é de cinco meses. A avaliação destes cursos é contínua e qualitativa, com

base nos relatórios individuais elaborados pelos formadores. Este tipo de cursos são uma mais valia para as pessoas integradas no seu espaço. Devem ter sempre uma contextualização a nível local e ter em conta as experiências e saberes das pessoas, os seus interesses e vontades ajudando-as no seu envolvimento e intervenção na comunidade, de forma a promover o seu desenvolvimento pessoal e a aumentar o seu contributo e participação no desenvolvimento local.

Terminaremos este ponto parafraseando Alberto Melo (1997: 53) quando nos diz que” a educação de adultos tem de ser gerada e moldada pelas sociedades locais, regionais, nacionais em função das suas necessidades, especificidades, aspirações”.

1.2.3 – A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos foi criada pelo DL nº 387/99, de 28 de Setembro, dando a expectativa de que a educação de adultos iria avançar em termos definitivos, tendo para este efeito sido criado um organismo com uma vocação específica nesta área. Porém, a sua criação foi um pouco conturbada na medida em que foi necessário esperar quase seis meses, até ao dia dezassete de Fevereiro de 2000, para que fosse nomeada uma Comissão instaladora, constituída por uma Presidente e dois Vice-Presidentes, representando cada um destes elementos um Ministério da tutela, neste caso o da Educação, o do Trabalho e o Ministério da Solidariedade ⁸.

Esta Agência é dotada de uma personalidade jurídica, com autonomia administrativa, científica e técnica, o que nos leva a pensar que este será um caminho para criar um verdadeiro subsistema de educação de adultos consistente e articulado com uma visão estratégica do desenvolvimento do País e no dizer de Melo,

“é um sector vital de intervenção na sociedade portuguesa até hoje tão surpreendentemente menosprezado pelas altas esferas, e também porque assenta numa política e estratégia claramente definidas e assumidas, e com base em parcerias reais e activas entre ministérios, entre poderes centrais e locais, entre administração, associações, empresas, escolas, centros de formação e demais entidades públicas ou privadas”. (Melo, 1999: 3)

⁸ Actualmente designado Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. www.portugal.gov.pt/

Podemos afirmar que a actividade da ANEFA representou um esforço enorme na colocação da educação de adultos no centro das preocupações políticas nacionais. Segundo Ana Benavente,

”a ANEFA pretende muito mais do que retomar o que outrora foi a educação de adultos (...) ter respostas adequadas à diversidade das situações e poder responder a grupos-alvo prioritários (...) e também respostas diversificadas, através do ensino à distância e dos ritmos diversificados segundo a vida das pessoas”. (Benavente, 1999: 5,8)

Na continuação deste raciocínio, Trigo (2002: 121), Presidente da Comissão Directiva da ANEFA, refere que,

” na sequência da Cimeira de Luxemburgo (1997), a partir da qual foi assumida, na União Europeia, uma estratégia integrada de Educação, Formação, Emprego, Competitividade e Coesão Social, O Plano Nacional de Emprego lançou as raízes e as fontes renovadoras de uma educação e formação de adultos contemporânea, voltada para o futuro e despojada dos medos que a haviam tolhido durante décadas (...) tendo por quadro de referência maior a construção de uma sociedade do conhecimento e da Aprendizagem para todos, ao longo e em todos os domínios da vida”. (Trigo, 2002: 121)

O PNE, assegurou à ANEFA, uma estratégia e um sentido, através da articulação entre os domínios da educação, formação, emprego e do reconhecimento dos processos de aprendizagem não formais, nomeadamente os ligados aos contextos de vida, de trabalho e de acções de formação não certificadas formalmente. Para além disto, assegurou-lhe um programa, através da institucionalização do programa Sociedade Saber+, visando a educação e formação de adultos.

Atribuiu ainda a organização de um Sistema de Validação e Certificação de Competências, abrangendo numa primeira fase os adultos maiores de 18 anos, dotando-os com o equivalente ao 9º ano de escolaridade e nível II de qualificação, alargando o sistema ao 12º ano de escolaridade a partir do ano de 2003/2004. Contribuiu para a organização de uma Unidade de Produção de Materiais Específicos para a Educação e Formação de Adultos, incluindo a formação de formadores e de outros profissionais de EFA e recorrendo à formação a distância, aberta e multimédia (e-learning). Permitiu o desenvolvimento de Novas Metodologias de Educação e Formação de Adultos e ajudou na promoção de campanhas Mediáticas de Mobilização Social de toda a população.

As atribuições da ANEFA aparecem claramente explicitadas no artº 4º do DL nº 387/99 ⁹, a saber: Desenvolver e divulgar modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e socioeducativa específicos para a educação e formação de adultos, dando particular atenção às pessoas mais carenciadas neste domínio; Promover programas e projectos nos domínios da educação e formação de adultos, a desenvolver por iniciativa própria ou com intervenção de entidades públicas e privadas, designadamente através da celebração de contratos-programa; Apoiar projectos e iniciativas de educação e formação de adultos que se articulam com as prioridades definidas e revistam um carácter inovador, designadamente as modalidades de ensino à distância e multimédia com acompanhamento presencial; Promover a articulação entre as entidades públicas e privadas, a nível central, regional e local, no âmbito do desenvolvimento da política da educação e formação de adultos, designadamente através da formalização de parcerias territoriais; Construir gradualmente um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, visando a certificação escolar e profissional; Realizar estudos e promover a investigação no domínio da educação e formação de adultos, bem como apoiar a formação especializada de formadores e outros agentes de intervenção socioeducativa; Motivar, informar e aconselhar as pessoas adultas relativamente à possibilidade e oportunidades da aprendizagem ao longo da vida; Colaborar em projectos de cooperação nos domínios da educação e formação de adultos, dirigidos às comunidades imigrantes a residir em Portugal e a países de língua oficial portuguesa.

Para atingir estes objectivos, a ANEFA teve que introduzir novas lógicas de relacionamento e mobilização, contribuindo desta forma para uma maior articulação entre as políticas públicas de educação de adultos e a intervenção de instituições não governamentais, procurando esbater o fosso existente neste matéria, entre o Estado e a Sociedade Civil.

Parece-nos que, a partir de agora, a EFA está em curso em todas as instituições, incluindo a escola e nomeadamente nas autarquias, empresas, associações. Para o efeito os organismos que quiserem participar na implementação da EFA, contarão com o apoio financeiro da ANEFA, obrigando-se a apresentar contas dos processos e dos resultados atingidos. Na prática, estas possibilidades vão conduzir à separação dos públicos, na medida em que os cursos de tipo escolar, mais formais do 1º, 2º e 3º ciclos e do secundário

⁹ Este Decreto-Lei pode ser consultado em www.igf.min-financas.pt/.../DL_387_99.htm.

do ERA, frequentados por jovens dos 15 aos 18 anos, preferencialmente durante o dia, vão ser ministrados por escolas do ensino básico e secundário e tutelados pelos departamentos de educação básica e secundária (DEB e DES).

Segundo Benavente (1999), poderão existir cursos fora da escola para este escalão etário, mas a responsabilidade será sempre das escolas ou dos centros de formação. Os cursos de carácter ou pendor profissionalizante poderão ser organizados por outras instituições, principalmente através do IIEFP, das autarquias, associações, ONGS, cabendo a responsabilidade da certificação aos centros de formação.

Pelo que atrás ficou exposto, poderemos afirmar que a ANEFA teve um longo caminho a percorrer e muitas barreiras a ultrapassar, principalmente no esforço necessário ao envolvimento da sociedade nos seus projectos e também na criação de parcerias e protocolos.

Outro dos grandes desafios reside na formação de recursos humanos fortemente motivados para estes projectos e que envolvam os educadores, formadores e demais técnicos. Um problema nesta área prende-se com o facto de que estes formadores e educadores não tinham uma educação/formação de raiz, ou qualquer especialização na área de educação de adultos, limitando-se a ANEFA a considerar que na formação de base, os formadores devem ser detentores das habilitações académicas e profissionais necessárias para o acesso à docência, ou reconhecida como equivalente para a docência para a educação básica. Devem ainda ser portadores de CAP, Certificado de Aptidão Profissional de formador.

A este propósito, Lima refere que,

”a agência foi criada sem que lhe tivesse sido atribuída uma estratégia efectiva e duradoura, a sua intervenção foi reduzida a dois ou três projectos, incapaz de prosseguir uma estratégia para conceber, estudar, desenvolver e avaliar uma política pública global e integrada”. (Lima, 2004: 32)

Outras críticas foram feitas à actuação da ANEFA, como organismo público, nomeadamente o esquecimento de áreas de educação de adultos fundamentais como a educação popular, a educação cívica, a alfabetização e a formação profissional organizada de forma ampla e não apenas voltada para a empregabilidade.

Pensamos que com as variadas ofertas do sistema EFA e com a introdução do RVCC, a educação de adultos poderia ter ganho autonomia e ter-se constituído como um campo

educativo e formativo fora do paradigma escolar. Independentemente das críticas que foram feitas à sua actuação, impõe-se dizer que foi devido à sua acção, baseada numa visão estratégica para a educação e formação de adultos, que se conseguiu pôr em prática um sistema de certificação com equivalência escolar e profissional da população adulta. Outros dos objectivos consignados na sua missão e com base no Despacho nº 9663-A/99, de 14 de Maio, foram os seguintes: Criação de uma oferta pública ou reconhecida de educação e formação de adultos que proporcione certificação escolar e profissional; a abertura das instituições à comunidade (Clubes S@ber +, Centros de Recursos em Conhecimento); criar uma rede de parcerias locais de EFA; criar uma rede de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVC); elevar o nível de literacia das populações, independentemente dos níveis de habilitações através das Acções S@ber +; fazer o registo nacional de entidades promotoras e formadoras de EFA; dar visibilidade social da educação e formação de adultos com a criação dos Prémios Saber + e a criação de edições e publicações várias, nomeadamente a revista Saber + utilizada como um dos instrumentos privilegiados de divulgação e sensibilização das campanhas a levar a efeito nesta área; criar uma rede de concepção e produção de materiais EFA; formação de técnicos e instituições; participação em projectos de âmbito europeu. Apesar de tão elevados objectivos, a agência é extinta com a nova Lei Orgânica do Ministério da Educação em 2002, e vão-lhe suceder na coordenação das ofertas de educação e formação de adultos a DGFV e a ANQ.

De entre os projectos da ANEFA, destacam-se a criação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) e dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), que conseguiram sobreviver à extinção da agência, independentemente dos governos que se seguiram. Poderemos afirmar que uma das finalidades da ANEFA foi construir um sistema exclusivo de educação e formação de adultos, integrado no contexto das políticas europeias, contando com as comparticipações financeiras comunitárias, sem as quais dificilmente sobreviverá.

Durante a Presidência Portuguesa do Conselho Europeu de 2000, foi definida a Estratégia de Lisboa, onde são lançadas as directrizes para a criação de instrumentos capazes de apresentar uma resposta dos países da União Europeia à Globalização e à emergência da economia do conhecimento. Para esse efeito é proposta uma alteração do sistema económico, do sistema de bem-estar e dos sistemas de educação e de formação existentes.

No que concerne à educação e formação a Estratégia de Lisboa propõe:

1 - a atribuição aos sistemas de educação e de formação de um papel decisivo na construção de uma relação frutuosa entre economia e bem-estar social. A educação e a formação são vistas simultaneamente como forças impulsionadoras da competitividade da economia e da geração de emprego, mas igualmente como instrumentos decisivos de inserção social e de promoção de igualdades de oportunidades, preparando melhor os cidadãos para a vida profissional, e também “assegurar o desenvolvimento pessoal para uma vida melhor e uma cidadania activa” (C.U.E., 2002: 142/4-5).

2 - a criação de uma maior articulação entre os vários sistemas de educação/formação no interior de cada estado membro e entre os sistemas de educação/formação dos vários países.

Esta dupla articulação, segundo Ribeiro,

“ culminou, em parte, no lançamento recente do Catálogo Nacional das Qualificações a nível nacional e no Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional (ECVET) a nível europeu, tem sido implementada, desde 2000, a partir do conceito de aprendizagem ao longo da vida (ALV) como conceito unificador de toda e qualquer actividade de aprendizagem”. (Ribeiro, 2007: 56)

3 - a adequação dos sistemas educativos e de formação às características de mobilidade, evolução acelerada e funcionamento em rede da sociedade do conhecimento. A aprendizagem deve ser vista como um contínuo, não apenas da vida das pessoas, mas também das sociedades, na medida em que “ a aprendizagem é, em última instância, um processo social” C.C.E. (2000: 16).

Isto significa dar visibilidade às aprendizagens não formais e informais com impactos quer ao nível da atribuição de certificados, quer ao nível da arquitectura dos sistemas de educação e formação, os quais devem permitir articular as várias instituições de educação e formação.

Parece-nos claro que todos estes elementos estão presentes no quadro estratégico que serve de base à ANEFA e respectivo sistema EFA, nomeadamente na ligação entre o campo da educação e da formação, permitindo uma articulação entre a formação inicial, geral e especializada e profissional, aproximando as políticas do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho.

1.3 – Educação / Formação de Adultos.

A educação e formação de adultos, como já pudemos referir não é um fenómeno recente. É contudo a partir da 2ª Guerra Mundial, num contexto de reconstrução europeia, que assistimos a um processo de afirmação e expansão da educação de adultos. Em 1960, na Conferência internacional de Montreal, os delegados presentes estabelecem uma ligação estreita entre a educação de adultos e o desenvolvimento económico, quer no plano nacional, quer no plano internacional. Para Canário (1999: 13) “o desenvolvimento passará a estar no centro da ideologia da educação de adultos do Terceiro Mundo”. Esta ligação entre educação de adultos e desenvolvimento vai conduzir a novas práticas educativas dirigidas a adultos, acompanhadas por um processo de diversificação de propostas educativas e formativas.

Segundo Canário, citado por Quintas,

“ A diversificação de propostas é visível em três planos distintos: no plano das práticas educativas – que expandem a educação e formação de adultos a modalidades como a alfabetização, a formação profissional, o desenvolvimento local e a animação sócio-cultural; no plano dos contextos educativos – através do reconhecimento do carácter educativo da experiência vivida e da admissão, como espaços de formação, de uma multiplicidade de instituições; e, ainda no plano do perfil do formador – ao questionar o conceito de profissionalização, que limitava a prática de educação de adultos aos professores...”. (Canário cit por Quintas, 2008: 20)

Os conceitos de educação e formação são em determinados contextos bastante ambíguos, porque se cruzam, mas por vezes podem também chocar-se. Alguns autores como Silva (1990) e Malglaive (1995), utilizam quase de uma forma sistemática o conceito de educação de adultos, excepcionalmente recorrendo ao conceito de formação.

Canário utiliza as duas expressões, mas esclarece o significado que atribui a cada uma delas. Depois daquilo que lemos, poderemos afirmar que associa a formação de adultos mais à formação profissional e identifica a educação de adultos com a alfabetização e o ensino recorrente. O conceito de educação de adultos é por ele mais utilizado atribuindo-lhe um significado muito mais vasto, resultante da Conferência de Nairobi, em 1976, onde a educação de adultos é definida da seguinte forma:

“totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e universidades ou sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural, equilibrado e independente”. (Canário, 1999: 36,37)

A actualização do conceito de educação e formação de adultos tem vindo a ser sistematicamente aferida através de directivas internacionais, que tentam adequar os seus objectivos aos processos de desenvolvimento social, cultural e político dos povos e nações. Assim, na Conferência de Hamburgo, em 1997, a educação e formação de adultos é considerada, segundo Canário,

“ como o conjunto de processos de aprendizagem, formal e não formal, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem as seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as orientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade”. (Canário, 1999: 15,16)

Como podemos verificar, não é fácil delinear fronteiras entre formação e educação. Praticamente todos os autores pensam desta forma. Julgamos que são duas dimensões indissociáveis e que o eixo educação-formação assenta numa interacção que advém da sociedade e que se traduz numa complementaridade, sendo praticamente impossível delimitar os espaços e os tempos entre uma e a outra.

Pelo exposto, explicamos que em termos futuros e ao longo de todo o nosso trabalho, falaremos de educação e formação como apenas de um único conceito , porque pensamos que estão aliados e fortemente inter-relacionados e inter-ligados.

Com a emergência da sociedade da informação e do conhecimento, a dimensão da educação e formação tem vindo a evoluir e tem hoje um maior destaque, contribuindo decisivamente para esse desenvolvimento. Esta realidade está de tal forma presente no quotidiano das populações e na mente dos governantes que a Comunidade Europeia, fazendo eco desta perspectiva de que a educação e a formação são dois aspectos vitais no

desenvolvimento do homem e das sociedades, declarou o ano de 1966 como o ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida.

Para Federighi e Melo,

“a educação e formação de adultos refere-se ao fenómeno derivado da integração de teorias, estratégias, orientações e modelos organizacionais com o objectivo de interpretar, dirigir e administrar os processos de instrução individuais e colectivos ao longo de toda a vida”. (Federighi e Melo, 1999:86)

Qualquer das definições apresentadas sobre a actualidade do conceito de educação e formação de adultos, compreende todos os momentos de formação de carácter formal e informal que se reflectem na vida e no trabalho dos adultos.

Na V Conferência Internacional sobre Educação e Formação de Adultos (1997), subordinada ao tema: Aprender em idade adulta: uma chave para o século XXI, são definidos como propósitos a melhoria das condições e da qualidade da educação e formação de adultos. Defendem ainda que esta área educativa deve visar a conquista de indicadores de igualdade entre os cidadãos, promover o progresso e o desenvolvimento dos povos, e conduzir à abordagem de questões e de conteúdos que são cruciais para o desenvolvimento sustentável dos povos, tais como questões ambientais, preservação da saúde e defesa dos valores e das culturas das comunidades onde a educação e formação de adultos ocorre.

Segundo Finger,

“ A evolução das práticas não se pode separar da evolução da sociedade porque a educação de adultos esteve sempre muito próxima da realidade e respondeu sempre às necessidades da realidade. Logicamente a educação de adultos seguiu a evolução da sociedade, a revolução da sociedade, a fragmentação dos movimentos sociais. A educação de adultos adaptou-se à evolução do mundo do trabalho, à evolução das profissões, da indústria e entrou na área do management, área onde ela não estava presente anteriormente; entrou também no mundo do lazer e tornou-se num produto de consumo”. (Finger, 2005: 15)

Actualmente em Portugal estão com particular destaque nesta área duas ideias que representam uma tendência que procura uma formação para além do modelo escolar, valorizando a pessoa humana, a sua experiência de vida e experiência profissional. Estamos a falar da Educação e Formação ao Longo da Vida e do Reconhecimento e

Validação das Competências, assunto que trataremos em pormenor ao longo da nossa dissertação.

A educação ao longo da vida, na opinião de Lima,

“ parte do princípio de que os cidadãos adultos aprendem permanentemente e naturalmente por sua iniciativa, sem necessidade de políticas educativas públicas de educação de adultos, as quais tenderiam de resto, a ser transformadas em políticas estatais paternalistas ou em programas de simples endoutrinação, tolhendo a criatividade e a capacidade de inovação, substituindo-se à livre iniciativa da sociedade civil...”. (Lima, 2005: 43)

Parece-nos que, com a evolução das sociedades, já não compete apenas às escolas o desenvolvimento das capacidades e valores que permitam aos indivíduos construir a sua identidade, quer no plano social quer no plano pessoal e profissional. Pensamos ainda que a evolução ocorrida no domínio da ciência e das tecnologias permitirá aos cidadãos, se essa for a sua vontade, proceder à sua formação e à sua educação. Sucede que há dimensões que ficarão afectadas ou diminuídas e que são pilares básicos da educação, como o saber ser, o saber estar e o aprender a viver juntos. Na óptica de Paulo Freire (1975: 79) “ ninguém se educa a si mesmo”. Estando totalmente de acordo com esta afirmação, continuamos a pensar que a educação e formação deverão acontecer fora do contexto escolar, mas ao mesmo tempo achamos que devemos educar-nos em comunhão com o mundo, assumindo os Estados as suas responsabilidades e acreditamos que haverá novos contextos e modelos a explorar.

1.3.1 – Educação Formal; Educação Não Formal e Educação Informal.

É sabido que a educação e formação do indivíduo não ocorre apenas no espaço escolar. Esta vai acontecendo ao longo da vida e de uma forma continuada e em vários espaços de socialização, como a família, o grupo de amigos, o local de trabalho e até os meios de comunicação social. A este propósito Marcel Lesne refere:

“ a literatura pedagógica admite que a educação de um indivíduo é um processo que se desenrola ao longo da sua vida, mesmo quando a formação social a que ele pertence se

não encarrega dela de forma organizada, pelo próprio jogo de interações que ele mantém com o seu meio natural e social”. (Lesne, 1984: 18)

Pensamos que a educação começa logo a partir do momento em que a criança nasce, portanto muito antes de entrar para a escola e geralmente no espaço familiar.

Segundo Faure,

“ o homem sempre se instruiu, educou ou formou ao longo da sua vida e de uma forma permanente, quer pela influência do meio, quer pelos efeitos das suas experiências, das concepções da vida e conteúdos do saber que vão modelando os seus”. (Faure, 1977: 88)

A educação escolar, centrada na escola, ou educação formal como muitos autores a consideram começou a ser analisada na década de sessenta, quando se começou a detectar o que ficou designado por crise mundial da educação, Coombs (1968).

Para Trilla Bernet (1992: 127) “ se os sistemas educativos se mantivessem com os mesmos meios e instituições convencionais com que estavam a funcionar, dificilmente as sociedades poderiam evoluir no sentido de um desenvolvimento integrado e sustentado”.

A crise do processo educativo baseado num modelo escolar resulta largamente das transformações do modelo económico capitalista numa economia pós-industrial ou economia do conhecimento. Num contexto pós-industrial, o papel antes atribuído à escola de mediação no processo de socialização perde importância em detrimento de uma mediação estabelecida em espaços plurais como grupos de pertença, comunicação globalizada, internet etc. Para Ali Hamadache (1991: 94) “ foram as insuficiências e as imperfeições do sistema escolar de tipo clássico que suscitaram um crescente interesse pelas formas não escolares de educação, enquanto complemento ou até mesmo substituto da escola”.

Podemos afirmar que existe um grande desafio à desinstitucionalização do modelo educativo baseado no modelo escolar, dando espaço a outras formas de educação e formação fora do contexto escolar, no entanto, segundo Stöer (1998) a escola vive a oportunidade de uma refundação através da sua abertura ao exterior. No século XX assistimos à afirmação de um modelo educativo centrado na escola e no reconhecimento social do educativo baseado nas aprendizagens escolares. Esta situação levou alguns autores Rodrigues e Nóvoa, (2005: 7), a afirmar “ que a escola viria a ser uma das primeiras instituições da globalização”. Neste mesmo período, o Estado garante o direito à educação e aprendizagem na escola, sendo estas aprendizagens reconhecidas através de

um diploma. A escola passa a ser o garante de um reconhecimento social das aprendizagens. Este papel tradicional da escola é hoje muito questionado, quer pela transição de uma economia das qualificações, baseado no diploma, para uma economia das competências, baseada na demonstração e na actualização, quer pela emergência de uma nova classe média que na opinião de Stöer (1998) e Magalhães (2003) ao mesmo tempo que tende a valorizar a função social do diploma cada vez menos se reconhece nas aprendizagens que ele certifica.

O Sistema de educação e de formação, ao promover as competências e conhecimentos adequados à economia global, vem abrir caminho a novas organizações e novas formas de ensino/formação. Surgem, assim, os conceitos de educação não formal e educação informal quando, segundo Silvestre se constata que:

“ a escola não é a única detentora do saber nem a única fonte legítima de aprendizagem; não é o depósito exclusivo do conhecimento, o local onde se preparam as pessoas, cidadãos para a vida; não responde às necessidades do indivíduo; sente crescentes dificuldades em responder a uma procura cada vez mais premente e diversificada”.
(Silvestre, 2003: 50)

Tendo estes aspectos em consideração, verificamos que houve necessidade em criar outros meios e recursos educativos paralelos à escola e que começaram a ser designados como não formais e informais. Os conceitos de educação não formal e educação informal são muito ambíguos e por vezes quase se sobrepõem. O primeiro autor a definir estes conceitos foi Coombs no início da década de setenta e fá-lo da seguinte forma:

“ La educación formal se refiere por supuesto al “sistema educativo” altamente organizado y estructurado jerárquica y cronologicamente, que abarca desde el jardín de infancia hasta los más elevados niveles de la universidad. La educación no formal es(...) una variedad arrolladora de actividades educativas que tienen três características en común: 1 – Están organizadas conscientemente (a diferencia de la educación informal) al servicio de auditorios y propósitos particulares; 2- Operan fuera de la estructura de los sistemas de educación formal e generalmente libres de sus cánones, regulaciones e formalismos; y 3- Pueden ser proyectadas para servir a los intereses particulares y necesidades de aprendizaje de virtualmente cualquier subgrupo particular en cualquier población. La educación informal la definimos como el aprendizaje por la exposición al próprio entorno y las experiencias adquiridas día a día. Es la verdadera forma de aprender a lo largo de la vida Y constituye el grueso del aprendizaje total que cualquier

persona adquiere en su ciclo vital, incluyendo a la gente con muchos años de la escolaridad formal”. (Coombs, 1991: 43)

Convém recordar que o conceito de educação não formal foi criada para colmatar as carências da educação/formação das escolas tradicionais e para tentar dar resposta às necessidades não satisfeitas pelas instituições educativas formais. Neste contexto, os objectivos de formação terão que ser definidos em função das características dos formandos. Reconhecendo a dificuldade em distinguir e delimitar o campo de actuação de cada tipo de educação, vejamos como são definidas pela CRSE¹⁰.

“ A educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolares) e possa levar a uma certificação, (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e de locais e à flexibilidade na adaptação dos conceitos de aprendizagem a cada grupo concreto; a educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida de cada indivíduo, constituindo um “processo permanente” e não organizado”. (CRSE, 1988/Março: 240)

A CRSE informa-nos ainda nesta análise que o Conselho da Europa identifica a educação informal com a extra-escolar e caracteriza-a como acções educativas regulares ou intermitentes, utilizadas no exterior do sistema escolar, dirigidas a certos grupos para os quais se impõem métodos pedagógicos específicos.

Passaremos a apresentar um quadro comparativo com algumas das características destes tipos de educação, baseadas em vários autores.

¹⁰ CRSE- Comissão da reforma do Sistema Educativo.

[www.aepec.org/.../index.php?...comissao...reforma-do-sistema-educativo...-](http://www.aepec.org/.../index.php?...comissao...reforma-do-sistema-educativo...)

3 - Quadro comparativo de algumas características de EF, ENF e EI.

Educação formal	Educação Não formal	Educação informal
Ensino escolar tradicional	Educação permanente	“Escola da vida”.
Divisão escolar em disciplinas	Actividades interdisciplinares	Assistemática (sem método, sem critério).
Educação intencional	Educação intencional	Educação não intencional
Ensino mais teórico	Ensino mais prático, com manipulação do quotidiano	Aprendizagens a partir de experiências de vida
Privilegia objectivos do saber	Privilegia objectivos do saber fazer	Privilegia objectivos do estar na vida
Acção dirigida a outro	Acção dirigida a outro e vice-versa	Acções involuntárias.
Presencial	Por correspondência, meios audiovisuais e mista	Ocasional
Igual para todos os participantes	Responde às necessidades dos participantes	Relações de amizade, de rua, de grupos.
Fechada e rígida na progressão	Aberta e flexível na progressão.	Progressão permanente e ao longo da vida
Rígida na participação, no tempo e no espaço	Flexível na participação no tempo e no espaço.	Acontece de forma permanente ao longo da vida e em qualquer espaço e tempo
Imposta e igual em todos os espaços/contextos/grupos	Inserção e adequação aos espaços/contextos/grupos	Espontânea
Não respeita ritmos de aprendizagem	Cada um avança ao seu ritmo	Aprendizagens involuntárias
Grupos homogéneos (acesso rígido)	Grupos heterogéneos (acesso ad hoc)	Qualquer grupo (sem acesso).
Formação inicial	Formação permanente contínua e complementar (pré-escolar e extra-escolar).	Formação permanente contínua e complementar (extra-escolar).
Estática (alunos imóveis sentados nas cadeiras)	Dinâmica/móvel	Dinâmica/móvel
Privilegia a avaliação quantitativa	Privilegia a avaliação qualitativa	Sem avaliação
Certifica saberes	Certifica saberes, competências e práticas.	Não certifica.

Fonte: Silvestre (2003).

Recuperando e abrindo perspectivas

Neste capítulo analisamos a evolução do conceito de Educação de Adultos, que começando a afirmar-se ao longo do séc. XIX, é apenas na segunda metade do séc. XX, que se constitui como um campo específico, quer como educação de segunda oportunidade, quer como extensão escolar. Com o fenómeno da globalização, a educação e a formação são consideradas como recursos preciosos de que dispomos na era do conhecimento em que vivemos e ferramentas indispensáveis para enfrentar os desafios que este mundo em constante mudança nos coloca. Focamos a nossa atenção na Educação de Adultos em Portugal, desde o seu início até à actualidade, destacando o papel da ANEFA, que em nosso parecer coloca a educação de adultos no centro das preocupações políticas nacionais. A acção desta agência veio trazer um grande contributo para uma efectiva articulação entre as políticas públicas de educação de adultos e a intervenção de organismos não governamentais, promovendo uma interacção eficaz entre o estado e a sociedade civil. Promoveu a certificação com equivalência escolar da população adulta e, o que na nossa opinião é mais significativo, a criação dos cursos EFA e do RVCC, projectos que sobreviveram à sua extinção. Analisamos atentamente os conceitos de Educação Formal, Educação Não Formal e Educação Informal. Verificamos que são definições muito ambíguas e que se interpenetram. O Conceito da Educação Não Formal foi criado para suprir as contradições da educação/formação escolar tradicional. Parece-nos ainda existir algum consenso entre os estudiosos sobre a ambiguidade que se verifica quando se tenta definir o que é formal, não formal ou informal. Segundo Silvestre (2003: 54), “o que permite a ambiguidade, imiscuidade e falta de fronteiras serão talvez as características e as modalidades/espacos/contextos/tempo educativos/formativos que fazem parte da educação formal, educação não formal e educação informal”.

Sendo difícil delimitar fronteiras, há aspectos que consideramos que devemos realçar, nomeadamente o facto de todos estes tipos de educação serem importantes para as necessidades dos indivíduos e para a sua educação/formação integral. Pensamos a educação/formação como uma necessidade permanente, de forma a dar resposta às transformações que têm vindo a ser operadas em todos os domínios do conhecimento, organizacionais e sociais, mas também como forma de promover a igualdade de tratamento e oportunidades entre os homens e evitar a exclusão social. Compete aos sistemas de educação/formação enfrentar este desafio e encontrar soluções para as novas

questões que a sociedade do conhecimento nos colocará. A incerteza e a imprevisibilidade dos novos fenómenos sociais, políticos e económicos, exigem uma constante actualização e busca de soluções a nível de abordagens educativas.

2 – Principais Teorias e Abordagens na Educação e Formação de Pessoas Adultas.

Depois de termos dedicado o primeiro capítulo à evolução do conceito de educação e formação de adultos, vamos agora examinar um conjunto de teorias e de modelos que têm contribuído para a compreensão dos processos de educação e formação de adultos. Na Conferência de Nairobi, em 1976 e tentando dar resposta à questão sobre o que é a educação e a instrução de adultos, verificamos a necessidade de acolhimento dos dois processos, pois a educação de adultos deve contribuir para o desenvolvimento e crescimento pessoal mas também promover e ajudar na estruturação de actividades intencionais de aprendizagem. Conforme já referimos, na definição da Conferência de Hamburgo (1997) a educação e formação de adultos é considerada como “ o conjunto de processos de aprendizagem, formal e não formal, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as orientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade”. Como podemos verificar este conceito é muito amplo, é um termo genérico que de certa forma se refere à educação formal, não formal e informal, bem como à educação profissional e à formação contínua fora da escola.

Segundo Quintas,

“na prática este conceito compreende todo o conjunto dos momentos de formação de carácter formal e informal presentes no trabalho e na vida quotidiana, e o objectivo deste campo educativo vai além dos sistemas de ensino e de formação profissional tradicionais para se projectar na própria realização individual dos sujeitos”. (Quintas, 2008: 21)

Perante esta situação, é claro que o modelo teórico da educação de adultos é suficientemente amplo, do ponto de vista dos contextos em que se pode realizar (escolar ou não escolar etc.), assim como das finalidades mais gerais (formação básica) ou específica (preparação laboral). Os desafios que se colocam à educação de adultos vão sendo cada vez maiores.

Há um século atrás esta tinha como principal objectivo a superação do analfabetismo, hoje, na chamada sociedade do conhecimento, há uma maior exigência, com uma

formação mais flexível, não desenvolvendo apenas competências sectoriais, mas insistindo numa formação para a assimilação, aprender a aprender.

Actualmente a pessoa adulta não é apenas um sujeito de formação, é também um sujeito e um agente de desenvolvimento pessoal e social. Cada vez assistimos mais às influências políticas e sociais na educação de adultos e, por esta razão, a orientação que estes processos educativos assumam são determinantes para “ planificar, dirigir, orientar os programas, estratégias e actividades”. Osório (2003: 123, 124).

Neste capítulo tentaremos identificar algumas linhas de pensamento e pressupostos teóricos que estão na base da educação de adultos. Limitaremos a nossa análise a um conjunto restrito de referências, certos de que não esgotaremos esta problemática, optando por algumas teorias que marcaram ou marcam o pensamento educativo contemporâneo e que nos permitem compreender o processo de educação de adultos como um processo dinâmico, integrador, atribuindo à pessoa adulta um papel central na sua própria aprendizagem, valorizando a sua experiência de vida e a sua autonomia. Tentaremos diversificar a nossa escolha valorizando uma visão multidisciplinar, recorrendo a contributos de várias áreas e natureza. Analisaremos algumas teorias que dão relevância a determinados factores que são constituintes de processos específicos de educação de adultos: A Teoria psicológica do ciclo Vital, ou do desenvolvimento ao longo da vida e as suas interpretações sobre a aprendizagem e a inteligência; As Teorias de carácter socioeconómico, que se centram nas questões do capital humano e do capital intelectual; e as Teorias críticas da educação de pessoas adultas e a sua orientação até à mudança e à transformação social.

2.1 – Teoria psicológica do ciclo vital.

Os trabalhos desenvolvidos no âmbito desta teoria defendem a ideia de que as possibilidades e as potencialidades para o desenvolvimento ocorrem durante toda a vida e contestam que os estádios infantis sejam determinantes para o desenvolvimento que virá a ocorrer posteriormente. Atribuem mais importância à influência do meio e da cultura neste desenvolvimento psicológico do que aos processos internos. Centram o seu interesse particularmente nas mudanças que acontecem na vida adulta. Este período da vida, a adultez, é uma fase de grandes transformações relacionadas com o desenvolvimento e,

consequentemente, passíveis de serem desenvolvidas através de processos educativos. A Teoria do ciclo vital assenta nalguns pressupostos básicos que passaremos a enumerar, com base em Osório (2003).

1 - Importância da variabilidade intra e interindividual. Existem dois tipos de mudanças, a intra-individual, referindo-se às transformações da pessoa ao longo do ciclo vital, e a interindividual, relacionada com as diferenças entre indivíduos (variabilidade entre sujeitos). As mudanças no crescimento e na idade manifestadas pelas pessoas, desde o nascimento até à sua morte, devem conceptualizar-se como desenvolvimento.

2 - Os processos de mudança de conduta não são uma continuação unidireccional da inteligência infantil, com consequências universais, mas apresentam uma série de características de multilinearidade (a mudança produz-se em diferentes direcções) e de multidimensionalidade (no desenvolvimento influem múltiplos factores: umas capacidades melhoram, outras permanecem estáveis e outras pioram). As referidas mudanças não são um estado, mas uma reacção que se deduz por comparação entre estádios, detectados nas diferenças encontradas com o passar do tempo.

3 - A concepção do desenvolvimento como um processo ao longo do ciclo vital: o processo tanto pode ser contínuo (acumulativo), como descontínuo (inovador).

4 - A pluralidade dos modelos de mudança torna-se evidente através da elevada variabilidade intercomportamental, afectada por múltiplos factores. Em primeiro lugar, factores individuais e sociais, que englobam acontecimentos da vida (guerras, crises económicas, alterações políticas, etc.); em segundo lugar, factores que decorrem da evolução das sociedades e que se dão através de longos períodos de tempo (urbanização, melhorias de saúde).

5 - Plasticidade individual e optimização que nos organismos complexos surge diferenciada em duas partes: uma parte fechada, cuja expressão é estabelecida pelo código genético, e uma segunda parte aberta, com maiores possibilidades, através da interacção com o meio.

Ainda com base no mesmo autor, passaremos a apresentar um quadro síntese com alguns aspectos básicos de como a adultez e o desenvolvimento são considerados na teoria do ciclo vital.

4 - Desenvolvimento e adultez na teoria do ciclo vital

	Conceito de desenvolvimento	Conceito de adultez
1. Dimensões do desenvolvimento	O Desenvolvimento é multidimensional: as mudanças tanto são biológicas como psicológicas e sociais.	Na idade adulta existe desenvolvimento, porque há mudanças biológicas e, sobretudo psicológicas e sociais.
2. Direcção do desenvolvimento	O desenvolvimento é multidireccional. Não há uma só meta para cada uma das dimensões do desenvolvimento, mas várias.	Na idade adulta, as diversas dimensões do desenvolvimento podem mudar em direcções distintas.
3. Âmbito do desenvolvimento	O desenvolvimento é diverso e depende do contexto social e cultural	Na idade adulta a diversidade aumenta com a idade (os velhos parecem-se menos). O declínio não é universal nem depende da idade.
4. Estádios evolutivos.	O desenvolvimento é também fruto da acumulação de mudanças quantitativas, que se convertem em mudanças qualitativas (evolução dialética)	A adultez é um período da evolução onde ocorrem mudanças importantes.
5. As mudanças durante o desenvolvimento	Durante o desenvolvimento as mudanças são entendidas como perdas e ganhos; umas dimensões melhoram outras não.	Se durante a idade adulta houver desenvolvimento, isso quer dizer que há perdas e ganhos, e estes compensam aquelas.
6. Inteligência e desenvolvimento	A evolução da inteligência é caracterizada pela multidireccionalidade e diversidade: umas dimensões melhoram e outras não.	Durante a adultez, além do pensamento lógico existem outras formas de pensamento: umas deterioram-se e outras melhoram.

7. Períodos críticos.	O desenvolvimento é caracterizado pela plasticidade, em consequência não é tão irreversível, ou só o é para algumas questões estritamente biológicas.	Esta plasticidade faz com que as pessoas adultas possam recuperar as suas perdas ou as aprendizagens que não realizaram no momento certo.
8. Experiências prematuras	Sem negar a importância das experiências prematuras, afirma-se que estas não são tão determinantes na idade adulta.	O desenvolvimento da adultez não depende tanto da infância como das possibilidades da idade adulta.
9. Psicologia evolutiva	A psicologia evolutiva refere-se ao estudo do desenvolvimento que se produz ao longo de toda a vida. Distinguem-se três períodos: infância, adolescência e adultez.	Existe uma psicologia evolutiva da idade adulta. Ao mesmo tempo, na idade adulta distinguem-se três etapas: adultez precoce, intermédia e tardia.
10. Desenvolvimento e crescimento	Uma vez que o desenvolvimento tem a ver com as mudanças de todo o tipo e não só com as alterações biológicas, considera-se que na vida de um indivíduo existe desenvolvimento mesmo que não haja crescimento	Na idade adulta existe desenvolvimento, porque há alterações (entendidas como perdas e ganhos) biológicas, psicológicas e sociais.
11. Aprendizagem e educação	A aprendizagem, como o desenvolvimento ocorrem ao longo da vida do indivíduo.	A idade adulta é uma etapa apta para a aprendizagem com as suas vantagens e inconvenientes.

Fonte: Osório (2003)

Na teoria do ciclo vital o desenvolvimento caracteriza-se essencialmente pela sua plasticidade, podendo os processos de aprendizagem ocorrer em qualquer momento. Afirma-se ainda que durante a vida adulta se produzem mudanças muito significativas, não sendo de forma alguma um período de estagnação. A Adultez é um período longo da vida onde se processam vários estádios evolutivos.

2.2 – Teoria das Inteligências Múltiplas (Howard Gardner)

Gardner (2001: 209) define inteligência como “um potencial biopsicológico para processar informações, que pode ser activado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”. Nesta teoria a inteligência é concebida como uma explicação da cognição humana e, ainda segundo Gardner (1998: 25), como “a capacidade para resolver problemas ou elaborar soluções que são de grande valor num contexto comunitário”. A Teoria das inteligências múltiplas converteu-se num assunto de grande importância e discussão no campo educativo e particularmente no caso da educação de pessoas adultas. Esta teoria defende que todos os indivíduos possuem, pelo menos em graus distintos, sete áreas de inteligência, que funcionam com uma independência relativa umas das outras. Estas inteligências são: Lógico-matemática; Linguística (verbal); Musical; Espacial; Cinestésica; Interpessoal e Intrapessoal.

A Lógico-matemática é a inteligência que determina a habilidade para o raciocínio dedutivo, sistemas matemáticos, noções de quantidade, e também a capacidade para solucionar problemas que envolvam números e outros elementos matemáticos. É a competência mais directamente associada ao pensamento científico, com uma sensibilidade particular para padrões, ordem e sistematização.

A inteligência linguística ou verbal, revela-se na habilidade de usar criativamente as palavras nos diferentes níveis da linguagem.

É a capacidade de utilização da linguagem para convencer, estimular ou transmitir ideias. Esta competência está muito presente nos escritores, oradores, jornalistas, publicitários e outras profissões onde sejam exigidas capacidades oratórias, de retórica e facilidade de expressão oral e escrita, onde são transmitidas informações complexas de uma forma simples e eficaz.

A inteligência musical manifesta-se na capacidade para apreciar, compor ou reproduzir uma discriminação de sons. Os detentores desta capacidade revelam grande sensibilidade para os ritmos, os timbres e a criação musical em geral. Geralmente estas pessoas não necessitam de uma aprendizagem formal da música. O Estudo é um complemento.

A inteligência Espacial é a capacidade de entender o mundo visual e espacial de uma forma precisa. Os detentores desta inteligência são capazes de manipular formas e objectos mentalmente e, a partir das percepções, criar e compor uma representação visual

ou espacial. Mostram habilidade para pensar em figuras, para perceber o mundo visual mais exactamente e recriá-lo ou alterá-lo na mente ou no papel. A sua percepção do mundo é multi-dimensional, têm bom sentido de orientação e facilidade para projectar objectos no espaço.

A inteligência cinestésica ou corporal-cinestésica manifesta-se na habilidade em resolver problemas ou criar produtos através do uso de parte ou de todo o corpo. É a capacidade para usar a coordenação no controle dos movimentos do corpo e na manipulação dos objectos com destreza. É a inteligência que se manifesta como uma habilidade especial de utilizar o corpo de várias maneiras. Os detentores desta competência manifestam uma boa mobilidade física, preferem aprender com a prática, mostram gosto por trabalhos manuais e têm facilidade para actividades desportivas.

A inteligência interpessoal revela-se na capacidade para entender e responder adequadamente a temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas. É a capacidade de uma pessoa se dar bem com as outras, compreendendo-as, percebendo as suas motivações e as suas expectativas emocionais. São pessoas sociáveis, com facilidade de comunicação.

A inteligência intrapessoal é a capacidade da pessoa se conhecer e estar bem consigo própria. A pessoa forma um modelo real para si e utiliza-o para atingir os seus objectivos na vida. É a inteligência manifestada pelas pessoas bem sucedidas na vida. Estas pessoas revelam competências para terem acesso aos seus próprios sentimentos, sonhos e ideias e são capazes de os utilizar em proveito próprio, na resolução dos seus problemas pessoais. São reflectidas, introspectivas, capazes de pensamentos independentes e promovem o seu auto-desenvolvimento e auto-realização.

Gardner explica que,

” as inteligências não são objectos que podem ser contados, mas sim potenciais que poderão ou não ser activados, dependendo dos valores de uma cultura específica, das oportunidades disponíveis nessa cultura e das decisões pessoais tomadas por indivíduos, as suas famílias, os seus professores ou outros”.(Gardner, 2001: 180)

A inteligência é configurada por múltiplos factores, que estão mais relacionados com a resolução de problemas diários do que com situações laboratoriais. Esta teoria constitui hoje um assunto de discussão no campo educativo em geral e no da educação de adultos em particular.

Conforme verificamos na opinião de Gardner, todos os indivíduos possuem, pelo menos em graus distintos, sete áreas de inteligência que funcionam relativamente independentes umas das outras. A inteligência não actua de forma isolada, porém o indivíduo deve utilizar vários tipos de inteligência para poder realizar eficazmente uma tarefa.

Esta teoria incide na importância da experiência e da orientação como chaves para o desenvolvimento intelectual das pessoas. No caso dos adultos, estes podem ser sujeitos da educação e a sua idade e experiência deixam de ser consideradas como uma questão biológica e exclusivamente psicológica. Para o desenvolvimento cognitivo são determinantes não apenas as condições biológicas mas também as sociais e culturais, como contributo para o desenvolvimento pessoal dos sujeitos.

Segundo Osório, citando Gardner,

“ o cuidado com a saúde, o interesse em continuar a descobrir os acontecimentos da vida e a ter curiosidade perante a realidade são elementos-chave para se continuar a aprender, já que o nosso cérebro não é um órgão estático. Apresenta uma propriedade essencial, a da plasticidade, e, por isso, um ambiente particularmente estimulante cria condições mais positivas para o desenvolvimento humano e previne a deterioração cerebral associada à idade”. (Osório, 2003: 133)

Durante longos anos, pensou-se de uma forma incorrecta que a inteligência, medida em termos de coeficiente intelectual, diminuía ao longo da idade. Hoje com base em dados científicos sabe-se que esse declínio só se verifica a partir dos 65 anos de idade, não é de carácter geral e afecta a inteligência fluida, ou seja o tipo de inteligência ligada à base fisiológica, que diminui a partir da adolescência. Recebe maiores influências dos determinantes hereditários do que dos ambientes. É menos dependente dos processos culturais.

Apesar destas constatações, as pessoas adultas podem continuar a melhorar nas provas de inteligência durante a idade adulta intermédia e, por vezes, até ao final da vida. Convém destacar desde já um dos factores da inteligência que se consideram fundamentais para a aprendizagem, que é a memória.

Sobre a memória pensou-se durante algum tempo que esta se deteriora com a idade, considerando-se apenas a existência de um só tipo de memória. Hoje é geralmente aceite que existem vários sistemas de memória. Fernández Ballesteros et al. (1999: 63)

apresentam-nos quatro tipos de memória: ” Memória sensorial; Memória a curto prazo; Memória a longo prazo e Memória procedimental”.

Na sua teoria, Gardner não inclui nas inteligências múltiplas, uma inteligência criativa. Provavelmente esta situação dever-se-á ao facto de acreditar que a criatividade permeia todo o pensamento humano. Nos seus últimos trabalhos (2001), Gardner defende a necessidade de se ir mais além do que a capacidade para resolver problemas já existentes, temos que nos centrar na capacidade do ser humano criar produtos como obras de arte, experiências científicas exposições didácticas, planos de organização, tudo isto baseado numa ou várias inteligências.

Em síntese, o mais importante é a utilização de uma ou mais inteligências, juntas ou em separado, para levar a cabo tarefas aceitáveis e consideradas úteis pela sociedade. A nossa dotação genética e o meio cultural e familiar em que cada um foi criado são determinantes para a criação de potenciais distintos. Somos, portanto, o resultado do meio onde fomos criados e da herança genética. Nesta evolução a inteligência não é uma questão ligada à infância, juventude ou idade adulta inicial. Com o avançar da idade as nossas inteligências vão-se interiorizando. O Grande desafio da nossa mente é compreender a experiência, aproveitando ao máximo as inteligências múltiplas, que são os recursos disponíveis.

2.3 – Teoria da Competência educativa.

Jack Mezirow é provavelmente um dos autores com maior visibilidade na área da educação de adultos e que muito contribuiu para o lançamento de um movimento transformador neste domínio. Para Mezirow (1996: 162) “ a aprendizagem é concebida como um processo de utilizar as interpretações anteriores com vista a construir uma interpretação nova ou uma interpretação alterada acerca do sentido da experiência actual, em ordem a guiar a acção futura”.

Por esta via o indivíduo no seu processo de aprendizagem deverá basear-se em perspectivas já existentes, fazendo a sua revisão de maneira a poder construir, a partir daí, novas interpretações sobre o presente. Mezirow (1998: 187) entende por educação de adultos “ o processo de fomentar o esforço para ampliar a própria capacidade de explicitar, elaborar e actuar sobre alguns aspectos do nosso compromisso com o mundo”.

Valoriza a dimensão social e cultural no processo de aprendizagem, bem como o papel da consciência crítica e da reflexividade. A sua teoria é baseada na obra de J. Habermas ¹¹ e parte de duas situações concretas: as particularidades do desenvolvimento do adulto e a função que deve cumprir a aprendizagem neste contexto. O Desenvolvimento adulto deve ser caracterizado pela possibilidade de ampliar a nossa compreensão e sentido da acção, tornando-nos conscientes das perspectivas e dos esquemas de significado adquiridos de forma não crítica durante a infância, para podermos analisá-los e dotá-los ou não de validade.

Relativamente à aprendizagem, Mezirow afirma que existem três formas com comprovações de validade diferentes.

Conforme Osório,

”a aprendizagem instrumental, que tenta controlar ou manipular o meio que nos rodeia ou outras pessoas só pode estabelecer a verdade, aplicando uma nova prova de veracidade (teste da verdade), demonstrando se uma proposição corresponde à experiência observada (...). A referida aprendizagem é apenas uma das formas de aprendizagem adulta; A aprendizagem significativa refere-se a valores, tomada de decisões morais, ideias sentimentos e ideias abstractas (amor, liberdade, justiça, compaixão, etc.)”. (Osório, 2003: 136)

Segundo a perspectiva de Habermas, só é possível obter a validação da referida aprendizagem através do consenso expresso na sua forma ideal por meio de uma participação livre e completa. A aprendizagem dialógica é a validação do que os outros querem dizer quando comunicam connosco através do discurso, de livros, de poesia, de teatro ou de diversas manifestações artísticas. Na sua opinião, esta aprendizagem é indispensável para compreendermos a nossa experiência adulta que, nas suas condições ideais, proporciona os critérios para estruturar um sistema de valores com que ajuizar tanto a educação de adultos como o modelo social no qual actua”.

Podemos concluir que o objectivo principal da educação é contribuir para o desenvolvimento das condições e competências necessárias para que a pessoa adulta possa compreender a sua experiência através de uma participação activa e livre na sociedade, utilizando o diálogo, desenvolvendo a sua interacção social, baseadas na liberdade e na

¹¹ J. Habermas – Filósofo e sociólogo alemão. Durante os anos 60 do século passado foi um dos principais teóricos e depois crítico do movimento estudantil. É considerado um dos últimos representantes da escola de Frankfurt. <http://afilosofia.no.sapo.pt/habermas1.htm>.

autonomia. Teoricamente tudo estaria perfeito, porém na prática e em alguns contextos, esta situação está longe de ser conseguida, pois por imperativos económicos e por vezes políticos, as pessoas vêem as suas liberdades cerceadas e limitadas. Nesta perspectiva, o grande objectivo dos educadores de adultos deverá ser o de fazer com que a aprendizagem se aproxime das condições ideais do discurso. Na perspectiva de Habermas, (1998) para os educadores esta é uma sociedade discente, na qual toda a gente pode, livre e plenamente, participar na busca humana de significado da sua experiência através do diálogo. Segundo Mezirow, a aprendizagem das pessoas adultas tem a função de dar significado ou sentido “*meanig*” à experiência que está simbolicamente constituída e deve estar dirigida para a emancipação individual e social, ou seja, a perspectiva individual de sentido, ou perspectivas de sentido “*meaning perspectives*”.

Nesta aprendizagem é necessário compreender como devemos dar significado à experiência que todo o adulto possui.

Ainda segundo Mezirow,

“ aprender é construir sentido; o sentido é o que torna compreensível e coerente a experiência. A aprendizagem é um processo através do qual se atribui um sentido, partindo das experiências e dos conhecimentos já adquiridos, é uma reinterpretação de uma experiência”. (Mezirow, 1991: 22)

A atribuição de sentido, *making meaning*, está na base do processo de aprendizagem e podemos entendê-la como o desenvolvimento da nossa capacidade de entender o mundo, a sociedade e a nós próprios. No caso dos adultos, estes devem aprofundar o sentido do significado das coisas (perspectiva do significado). Quando estas perspectivas são adquiridas sem reflexão crítica, através da socialização e da aculturação, tornam-se em modelos pessoais, que é necessário submeter a revisão. A aprendizagem transformativa, *trnsformative learning*, acontece quando se produz a mudança da perspectiva de significado e ocorre durante dez fases¹². Desenvolve o processo de aprendizagem a partir de um novo conjunto de referências.

¹² As dez fases são as seguintes: 1) Dilema que desorienta; 2) Auto-exame com sentimentos de culpa ou vergonha; 3) Valoração crítica dos pressupostos fundamentais ou princípio-guia ou permissa; 4) Reconhecimento de que a desorientação e o processo de transformação é partilhado por outros que vivem processos semelhantes; 5) Exploração de opções com referência a novos papéis; 6) Realizar um plano de acção; 7) Aquisição do conhecimento e destrezas necessárias para levar a cabo o plano; 8) Desígnio dos novos papéis; 9) Aquisição das competências da autoconfiança necessárias para actuar com os novos papéis e relações; 10) Reintegração na vida entendendo a experiência de uma nova perspectiva.

Segundo Pires, para Mezirow,

”a aprendizagem transformadora envolve a transformação reflexiva das crenças, atitudes, opiniões, reacções emocionais que constituem os nossos esquemas de significado, “*meaning schemes*” ou transformam as nossas perspectivas de sentido “ *meaning perspectives*”. (Pires, 2005: 168,169)

Em síntese, para Mezirow, a aprendizagem significativa não é uma simples técnica, mas sim a essência da educação de adultos, cujo objectivo é ajudar as pessoas adultas a serem mais autónomas, sabendo negociar com os outros de uma forma crítica. Este tipo de aprendizagem busca a autonomia individual e colectiva das pessoas adultas. O trabalho de Mezirow tem dado um grande contributo para a compreensão do processo de aprendizagem em situações não-formais. A aprendizagem é considerada um processo que ocorre como resultado da reflexão sobre a experiência¹³.

Deve ser dada grande importância aos reais interesses e necessidades dos adultos. A avaliação das aprendizagens deve incidir nos aspectos transformativos, como mudança de objectivos, de interesses ou nível de consciência dos problemas. A teoria da transformação de educação de adultos é na opinião de Mezirow (1996) uma teoria de evolução assente nos seguintes aspectos: Uma teoria de aprendizagem enquadrada num modelo geral, abstracto, idealizado, utilizada para explicar a estrutura genérica, as dimensões e as dinâmicas do processo de aprendizagem, pode ser útil para a acção dos educadores; A aprendizagem é compreendida como o processo que recorre a interpretações prévias para construir ou visitar novas interpretações do significado da experiência de cada um, com vista a orientar a acção futura; Atribuímos significado projectando imagens e modelos simbólicos, esquemas de significado, baseados em aprendizagens prévias, nas nossas experiências sensoriais e utilizamos imaginativamente analogias para interpretar novas experiências; Algumas percepções são filtradas por um quadro de referência que molda selectivamente e delimita a percepção, cognição, e sentimentos predispondo as nossas intenções, expectativas e finalidades; O quadro de referência é composto por duas dimensões: as perspectivas de sentido, consistindo em predisposições de orientação alargadas e generalizadas, e os esquemas de sentido constituídos por um *cluster* de crenças

¹³ Mezirow (1991) estabelece uma equivalência entre reflexão em Dewey e o “exame de validade”, na sua teoria da transformação.. Mezirow valoriza a dimensão da reflexão no processo de aprendizagem, defendida por Dewey, constatando que se encontra ausente de outras teorias de aprendizagem actuais.

específicas, sentimentos, atitudes, e julgamentos de valor que acompanham e dão forma às interpretações; uma crença é um hábito que orienta a acção.

As crenças cristalizam-se em conceitos. Qualquer acção orientada por crenças é também um teste a essa crença. Quando as acções orientadas pelas crenças falham na prática ou se tornam problemáticas sob circunstâncias modificadas, os nossos quadros de referência podem ser transformados através da reflexão crítica sobre os seus pressupostos. Procurar concordância nas nossas interpretações e crenças e a possibilidade e potencial da reflexão crítica são conceitos cardinais do processo de aprendizagem de adultos; A aprendizagem ocorre pela elaboração ou transformação dos esquemas de significado existentes, ou pela transformação das perspectivas de sentido; Existem dois domínios distintivos de aprendizagem com diferentes finalidades, lógicas de questionamento e formas de validar as crenças: a aprendizagem instrumental – aprendizagem para manipular ou controlar o meio ou as outras pessoas, e a aprendizagem comunicacional – aprendizagem do que os outros significam quando comunicam com a pessoa; A acção sobre os *insights* reflexivos envolve frequentemente constrangimentos situacionais, motivacionais e informacionais e também pode exigir novas experiências. Uma experiência de aprendizagem transformadora exige que o aluno tome uma decisão reflexiva e informada para agir. A decisão pode resultar numa acção imediata, retardada devido a constrangimentos situacionais ou falta de informação sobre como agir, ou resultar numa reafirmação pensada dos padrões existentes; O desenvolvimento dos adultos é compreendido como um processo de aprendizagem. As competências instrumentais para lidar com o mundo exterior envolvem a aquisição de capacidades orientadas para o desempenho que também podem envolver a resolução reflexiva de problemas e, por vezes, o levantamento de problemas.

A competência comunicacional refere-se à habilidade do aluno negociar as suas próprias finalidades, valores e significados, em vez de aceitar simplesmente os dos outros. Um aluno pode adquirir a competência comunicacional tornando-se mais consciente e criticamente reflexivo das assumpções, mais capaz de participar livremente e de uma forma completa no discurso e de ultrapassar constrangimentos através da acção reflexiva.

A teoria da competência educativa, que teve origem nos finais da década de setenta do século passado¹⁴, tem sido objecto de vários debates e críticas. Uma das principais críticas

¹⁴ Mezirow, J. (1978) “*perspective transformation*”, in *Adult Education Quarterly*, nº 28 (2), pp. 100-110; Mezirow, J. (1981), “*a critical theory of adult learning and education*”, in *Adult Education Quarterly*, nº 32 (1), pp. 3-24

vem no sentido de que a sua teoria não acolhe os pressupostos de intervenção e de mudança social que Paulo Freire (1975) tinha defendido. A sua teoria limita-se a criar uma consciência que, por si só, consegue através da acção de sujeitos mais perceptivos e mais bem-educados, produzir uma sociedade mais justa e equilibrada. Alguns autores consideram a teoria transformativa de Mezirow, equivalente às propostas andragógicas de Knowles. Knowles, pensamos que pretende fazer da Andragogia uma disciplina específica do campo da educação de adultos, fazendo frente à pedagogia e as suas preocupações são muito mais técnicas, como sabemos, pretendendo dar uma solução aos problemas da formação contínua nos Estados Unidos da América.

Na opinião de Pires,

“ A abordagem de Mezirow, enfatiza o papel da reflexão crítica na aprendizagem dos adultos, o que lhes permite questionar e modificar os seus quadros de referência, representa uma abordagem crítica que valoriza os aspectos da aprendizagem e da reflexão sobre a realidade sócio-cultural e política, conduzindo á emancipação”. (Pires, 2005: 166)

2.4 – Modelo Andragógico (Malcolm S. Knowles)

Andragogia, significa literalmente “A arte ou ciência de orientar adultos a aprender”¹⁵. Etimologicamente: andros, de homem e agogos, de educação. Analogamente, Pedagogia” Designa a ciência da educação das crianças e a arte e a técnica de ensinar”¹⁶. Etimologicamente: paído, de criança e agogos, de educação.

A introdução do termo e conceito de andragogia no domínio da educação de adultos remonta já aos anos sessenta do século passado, embora tenha sido utilizado pela primeira vez pelo alemão Alexandre Kapps em 1833, Rachal (2002).

Actualmente um grande número de autores reconhecem Knowles como o pai da andragogia, que define este conceito como “ a arte e a ciência de promover a aprendizagem dos adultos”. Em 1967, ao receber o prémio Delbert Clark, Knowles utiliza pela primeira vez o termo andragogia como uma disciplina própria e específica para o

¹⁵ Esta definição é atribuída a Malcolm Knowles, utilizada na década de 1970. www.pt.wikipedia.org/wiki/andragogia

¹⁶ Esta definição é de Ramiro marques, inserta no Dicionário Breve da Pedagogia. www.eses.pt/usr/.../pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf

estudo e investigação da educação de adultos, ao proferir um discurso intitulado: *Andragogy not Pedagogy*.

Defende este termo independente para se referir à prática e ao estudo de adultos, baseando-se na ideia de que, apesar de alguns princípios da educação infantil se aplicarem à educação de adultos, a sua posição social, as suas responsabilidades e as suas actividades e funções são muito diferentes das idades iniciais e, por esse facto, deverá existir uma nova disciplina. As necessidades, as motivações e as razões dos adultos são muito diferentes das primeiras etapas da vida.

Por estas razões, ele insiste na oposição entre modelo pedagógico e modelo andragógico explicitadas na sua obra: *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy* (1970). Já em 1980, depois de alguma reflexão, ele modera o subtítulo e substitui-o por: *From Andragogy to Pedagogy*.

Para Osório,

“A andragogia é a arte de ajudar os adultos a aprender, por oposição à pedagogia como arte e ciência de ensinar crianças.(...) Existe uma diferença fundamental entre o modelo pedagógico, que é um modelo ideológico que exclui todas as hipóteses andragógicas, e o modelo andragógico, que é um sistema de hipóteses que compreende as hipóteses pedagógicas. O modelo pedagógico sustenta-se num conjunto metodológico de crenças que conduz à lealdade e conformidade dos envolvidos, enquanto que o modelo andragógico é um sistema de contra-hipóteses”. (Osório, 2003: 93)

Segundo a análise de Knowles, o modelo pedagógico preconiza a total responsabilidade do professor nas decisões sobre o que será ensinado, como será ensinado e se foi aprendido. É a educação dirigida pelo professor. Apresentaremos em seguida um quadro síntese sobre o modelo comparativo de Knowles – Pedagogia por oposição à Andragogia.

5 - Pedagogia vs. Andragogia – Modelo Comparativo de Knowles

	Modelo Pedagógico	Modelo Andragógico
Papel da Experiência	A experiência de quem aprende é considerada pouco útil. A experiência do professor é que é considerada mais importante.	Os adultos são portadores de uma experiência que os distingue das crianças e dos jovens. Em muitas situações a sua experiência é o factor mais importante para a sua aprendizagem.
Vontade de Aprender	A disposição para aprender aquilo que o professor ensina tem como fundamento critérios e objectivos internos à lógica escolar, a finalidade é obter êxito e progredir em termos escolares.	Os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor enfrentar e resolver problemas reais da sua vida pessoal e profissional
Orientação da Aprendizagem	A aprendizagem é encarada como um processo de conhecimento sobre um determinado tema. Isto significa que domina a lógica centrada nos conteúdos e não nos problemas.	Nos adultos a aprendizagem é orientada para a resolução de problemas e tarefas com que enfrentam a sua vida quotidiana.
Motivação	A motivação para a aprendizagem é basicamente resultado de estímulos externos ao sujeito como classificações escolares e apreciações dos professores	Os adultos são sensíveis a estímulos exteriores, mas são os de ordem interna que os motivam para a aprendizagem, como satisfação, qualidade de vida ou auto-estima.

Fonte: Pires (2005)

Como podemos verificar, Knowles diferencia a aprendizagem das pessoas adultas da aprendizagem da população infanto-juvenil. À medida que as pessoas avançam na idade e conseqüentemente na sua evolução, exige-se um tipo de aprendizagem e relação educativa completamente distinto. Ao estudo dirigido, planificado e avaliado pelos adultos, professores, próprio da pedagogia, contrapõe-se o estudo autodirigido e participado pelos alunos, proposto pela andragogia.

Segundo Krajnck (1993: 131) “o chamado ciclo andragógico desenrola-se em cinco fases que conduzem a um conhecimento e uma prática educativa diferenciados”.

Com base na sua opinião essas fases consistem no seguinte:

1 - Identificação das necessidades educativas: o andragogo tem que descobrir as verdadeiras necessidades educativas dos potenciais estudantes. O enfoque andragógico é, simultaneamente, indutivo e dedutivo, analisando a situação do aluno adulto como membro da sociedade. Estabelecem-se metas e objectivos com a finalidade de satisfazer as necessidades individuais e sociais dos alunos.

2 - Planificação do programa: a educação de adultos só pode ser eficaz se o seu ponto de partida estiver relacionado com a experiência prévia e o nível educativo dos alunos. O programa deve ser flexível e aberto às mudanças, à medida que se vão revelando novas necessidades educativas.

3 - Planificação dos métodos: os métodos e as técnicas devem adequar-se aos hábitos e às técnicas dos estudantes.

4 - Aplicação do programa: a principal tarefa do educador de adultos será o trabalho em grupo. Por um lado, através do estudo independente, os indivíduos assumirão a maior parte da responsabilidade pela aprendizagem.

5 - Avaliação dos resultados e rediagnóstico da aprendizagem (*feed-back*): na educação de adultos pode considerar-se uma espiral de ciclos andragógicos, orientados para um objectivo educativo definitivo que, na realidade, nunca se consegue alcançar, porque se trata do desenvolvimento pleno do ser humano. Por isso não é possível que os métodos actuais de avaliação satisfaçam todas as necessidades de avaliação da andragogia, que, ao interessarem-se pelo comportamento adulto, têm dificuldade em detectar mudanças na personalidade, nas atitudes e nos valores produzidos pela educação.

Segundo Knowles,

” à medida que as pessoas se vão tornando adultas, sofrem transformações que afectam a sua predisposição para a aprendizagem, e já não é funcional definir a educação como um

processo de transmissão do que é conhecido; ela deve ser definida como um processo de descoberta ao longo da vida sobre o que é desconhecido” (Knowles, 1996: 83)

O Modelo andragógico de Knowles assenta nos seguintes pressupostos:

1 - A necessidade de aprender, em função das situações e necessidades do seu mundo do trabalho e contexto laboral. Têm necessidade de saber a razão pela qual devem aprender, mesmo antes de se comprometerem com a aprendizagem. O papel do formador deve ser o de os tornar conscientes da sua necessidade de aprender.

2 – O Conceito de Si. Geralmente os adultos têm m conceito de si como pessoas que são responsáveis pela sua própria vida. Geralmente tendem a resistir a situações de imposição, e não aceitam que a vontade dos outros se sobreponha à sua. Expressam a necessidade psicológica de serem tratados como alguém que é capaz de cuidar da sua própria aprendizagem e que esta deve ser favorecida pelos formadores.

3 – O Factor da experiência. As experiências de vida diferenciadas, conduzem a consideráveis diferenças individuais, relativamente a necessidades, motivações etc. Geralmente os grupos são muito heterogéneos, e por isso, a educação de adultos deve privilegiar processos individuais de aprendizagem, baseados em discussões de grupo, exercícios de simulação, métodos de caso, resolução de problemas, em detrimento de métodos expositivos.

4 – A Disponibilidade para aprender. Esta disponibilidade nos adultos é organizada por objectivos pessoais definidos para si próprios. Está relacionada com as situações da vida real. Os adultos sentem-se mais motivados a aprender quando compreendem as vantagens e os benefícios de um determinado conhecimento. Os métodos de ensino devem prender-se com os formandos serem capazes de identificarem as lacunas dos seus conhecimentos e a partir daí definirem o que necessitam de aprender.

5 – Orientação para aprender. Os adultos desenvolvem a sua orientação para a aprendizagem a partir de aspectos da sua própria vida. Esperam uma aplicação prática e imediata do que aprenderam e manifestam pouco interesse por questões e conhecimentos

que não tenham aplicação no curto prazo. Os temas dos adultos devem centrar-se na vida, na resolução de problemas ao contrário da aprendizagem infantil. Mais relacionada com conteúdos programáticos.

6 – Motivação. Mesmo que os adultos sejam sensíveis como os jovens, as suas fontes motivacionais estão mais relacionadas com motivos internos, satisfação no trabalho, auto-estima e também com o seu propósito pessoal de atingir determinados objectivos que definiu para si próprio.

Para este autor (1996), a finalidade destas práticas deve consistir na busca de compatibilidade e congruência entre o processo de aprendizagem dos adultos e a sua necessidade de desenvolvimento pessoal. As dificuldades sentidas pelos adultos em conciliar as suas responsabilidades profissionais e sociais com um processo de aprendizagem conduz, frequentemente, ao abandono do seu processo de formação e aprendizagem. Por isso devem ser facilitados os acessos a meios e espaços de aprendizagem, bem como uma flexibilização de horários e métodos, de forma a criar novas oportunidades e a ajudá-los a prosseguir com a sua formação.

Como já tivemos oportunidade de evidenciar, o modelo de aprendizagem de adultos proposto por Knowles (1990) parte da ideia de que as características do adulto são diferentes das crianças e, como tal, deve-se respeitar a sua especificidade no processo de aprendizagem. Outorga uma identidade ao campo específico da educação de adultos, embora muito centrada nas questões da aprendizagem.

Apesar do contributo em educação e formação de adultos, a andragogia tem sido alvo de duras críticas. Segundo Canário (1999: 130), este modelo "revela um carácter simplificador, dicotómico e normativo sobre a acção educativa". A forma simplista com que faz propostas educativas diferenciadas para crianças e adultos tem sido também muito contestada. Inicialmente Knowles opunha os conceitos de pedagogia e andragogia, mas como atrás referimos, o autor veio a reconhecer posteriormente que as diferenças não eram tão acentuadas e que alguns pressupostos da andragogia poderiam ser utilizados na pedagogia e vice-versa. Outra das críticas assenta na fundamentação científica de que, na opinião de Rachal (2002), os pressupostos em que assenta a teoria não estão verificados e muita da discussão sobre a andragogia tem-se centrado em pressupostos filosóficos. Considera que dada a elasticidade de significados que lhe estão associados, as provas empíricas da andragogia tendem a ser inclusivas, contraditórias e escassas.

2.5 – A Educação como conscientização (Paulo Freire)

A compreensão de toda a obra de Paulo Freire tem que se basear no contexto do processo de desenvolvimento económico e social brasileiro e a superação da cultura colonial. É ainda hoje considerado como um dos mais importantes teóricos no campo da educação de adultos. Para Freire todo o acto de educação é um acto político. A sua ideia do homem, é que este é como um ser inacabado, que não está no mundo como mais um objecto, ligado ao meio como um animal, mas que se integra no seu contexto para intervir nele, transformando o mundo. As suas teorias assentam “num movimento intelectual desenvolvido na América Latina no Pós 2ª Guerra Mundial, que era uma síntese do Cristianismo e do Marxismo e que conduziu à criação de uma Pedagogia da Libertação”, Jarvis (2004: 118). Na base das suas ideias sobre educação reside uma concepção humanista, mas também a crença¹⁷ de que após o processo educativo, as pessoas deixarão de ser passivas e passarão a intervir activamente no mundo que as rodeia. Segundo Jarvis (2004: 118), “para Freire não existe educação neutra, esta é potenciadora e facilitadora da liberdade, caso contrário é uma educação para a domesticação”.

Paulo freire delineou a sua Pedagogia da libertação, intimamente relacionada com a visão marxista do terceiro Mundo e das consideradas classes oprimidas, na tentativa de elucidá-las e conscientizá-las politicamente. As maiores contribuições foram no campo da educação popular para a alfabetização e conscientização de jovens e adultos operários. Para Freire o processo educativo não pode limitar-se a transmitir conhecimentos, não pode conduzir a uma acomodação, mas sim à criação de um processo de “libertação”.

Na opinião de Osório,

”o desenvolvimento humano radica numa interacção sujeito-mundo que estabelece os pressupostos para compreender a pedagogia crítica freiriana. Os principais problemas da educação não são exclusivamente questões pedagógicas, mas também questões políticas. Neste sentido a sua pedagogia manifesta-se como praxis política e cultural”. (Osório, 2003: 152)

¹⁷ A pedagogia de Freire desenvolveu-se num contexto histórico e político particular; o trabalho que desenvolveu no Brasil, no início dos anos de 1960, e posteriormente no Chile e na Guiné Bissau – na alfabetização de adultos – foi influenciado pelo cristianismo e pelo papel revolucionário da teologia da libertação na América Latina (Pires, 2005; Weiler, 1996)

Pelo exposto, podemos concluir que Freire atribui maior importância aos aspectos políticos e culturais do que aos psicológicos, no processo de aprendizagem. Atribui grande importância ao conhecimento crítico como compreensão da realidade. Compete ao homem a descoberta de si mesmo e, ao mesmo tempo, a tomada de consciência de tudo aquilo que o rodeia. É neste processo e nesta interação consciência-mundo que passa de uma dimensão espontânea de apreensão da realidade para uma dimensão crítica, na qual a consciência não pode existir fora da praxis, do processo de acção reflexão para transformar o mundo, conforme Osório (2003).

Este método assenta basicamente em três etapas:

1 - Etapa da investigação que consiste numa busca conjunta entre professor e aluno das palavras e temas mais significativos da vida do aluno, dentro do seu universo vocabular e da comunidade onde vive.

2 - Etapa da Tematização, momento da tomada de consciência do mundo, através da análise dos significados sociais dos temas e palavras.

3 - Etapa da problematização, em que o professor desafia o aluno a superar a visão crítica do mundo para uma postura conscientizada.

A prática da educação libertadora assenta no método da problematização, onde o educador não pode admitir ser o detentor do conhecimento, nem nada saber. Deve compreender que o analfabeto não é um sujeito ignorante, mas que detém os seus conhecimentos adquiridos com a sua experiência de vida e que é capaz de interpretar a realidade. Esta aprendizagem dialógica permite aos indivíduos descobrirem-se a si mesmos e ao mesmo tempo tomarem consciência do mundo que os rodeia.

Seguindo o pensamento do autor,

“ o pensamento de Freire não só tem em conta o sujeito como construtor do conhecimento, situação reclamada pelos construtivistas, como acrescenta a importância do contexto social. A unidade dialética entre aprender-ensinar, educar-educar-se, introduz uma perspectiva sociocrítica no processo de conhecer e faz da comunicação

entre sujeitos o instrumento para a apropriação de um conhecimento activo e crítico”.
(Osório, 2003: 153)

Freire vai colocar em prática esta aprendizagem dialógica com o seu método de alfabetização, no Brasil e em outros países do mundo. Freire aplicou pela primeira vez o seu método, no Centro de Cultura Dona Olegarinha, um círculo de cultura do movimento de cultura popular no Recife. Inicialmente foi aplicado a cinco alunos e três conseguiram aprender a ler e a escrever em 30 horas. O Presidente brasileiro na época, João Goulart, pediu a Freire para organizar uma campanha nacional de alfabetização para alfabetizar dois milhões de pessoas. Em 1964, deu-se um Golpe de Estado no Brasil e Freire foi preso e depois exilado.

O método assenta em quatro etapas: Inicia-se com o levantamento do universo vocabular dos alunos (palavras geradoras), através de conversas informais. Passa-se depois para a silabação. Depois de identificadas as palavras geradoras, cada uma passa a ser estudada através da divisão silábica. A fase seguinte é a formação de palavras novas. Usando as famílias silábicas já conhecidas, o grupo forma palavras novas. Finalmente é a fase da conscientização - discussão dos temas surgidos a partir das palavras geradoras.

Para Freire o processo de alfabetizar não pode restringir-se aos processos de codificação e decodificação. O objectivo da alfabetização de adultos é promover a conscientização acerca dos problemas quotidianos, a compreensão do mundo e o conhecimento da realidade social.

Como podemos verificar o objectivo da pedagogia crítica, segundo Freire (1970: 27) “é o de levar as pessoas a profundamente darem conta da realidade sociocultural que molda as suas vidas, bem como a capacidade de transformar essa mesma realidade agindo nela”. Designa conscientização como o processo de reconhecimento das estruturas de opressão e considera que o mesmo só fica concluído quando conduz à efectivação de uma acção que conduz à mudança. Jarvis (2004: 119) define conscientização como” um processo através do qual a pessoa se descobre a si própria, atinge um nível mais completo de humanidade, e age sobre o mundo com vista á sua transformação”. A pedagogia de Freire critica todas as formas de opressão e constitui-se como um caminho para mudar o mundo, humanizando-o.

É um sistema aberto e no dizer de Lens,

“sustenta-se na relação dialética teoria-prática, com a qual a teoria não se converte num corpo fixo de conceitos, mas se vê continuamente reformulada pelo seu contraste com a experiência; Baseia-se numa concepção aberta da história, na qual se destaca o papel da subjectividade como elemento fundamental da transformação social; baseia-se em princípios filosóficos e antropológicos que, pela sua natureza, impedem todo o dogmatismo e fundamentalismo, justamente compreendendo o desenvolvimento humano como realidade inacabada”. (Lens, 2001: 10-11)

Nos seus últimos trabalhos (1997), Freire dedica bastantes reflexões ao neoliberalismo, considerando que a sua prática educativa é reducionista, pois limita-se à transferência de conteúdos aos alunos a quem não se exige que os interiorizem e compreendam. Opõe-se a uma despolitização da educação, defendida pelos neoliberais e reconhece a necessidade de uma formação técnica, mas num contexto de uma teoria crítica e emancipadora face ao modelo neoliberal. Para isso e segundo Freire (1997: 55) “ é necessária a transformação da educação e a recuperação da sua dimensão ética, e não simplesmente assistir a reformas educativas que pretendem ser o caldo da racionalidade económica, onde o docente é um eficiente técnico de aprendizagem”.

Critica o papel transmissivo da educação e defende o contributo da aprendizagem informal. Diz que é através da aprendizagem, perspectivada como abertura criadora que se pode transformar o mundo” Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que repetir a lição dada. “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura de espírito” Freire (1997: 77).

Das ideias chave de Freire destacamos, com base em Pires (2005) a de que a principal função da educação deve ser tornar as pessoas livres e autónomas, capazes de analisar a realidade, participando nela e transformando-a.

“Ao valorizar a articulação entre a acção e a reflexão (praxis), reconhece a existência da capacidade que os indivíduos possuem de trabalharem as suas experiências através da reflexão, encontrando-se esta capacidade na origem da tomada de consciência de novas realidades”. (Pires, 2005: 164)

Por esta via o indivíduo, através do processo de conscientização, passa a compreender a realidade cultural e social em termos dialécticos, participando de uma forma mais activa e consciente no mundo em que vive.

Neste capítulo abordamos algumas das principais teorias sobre a educação de pessoas adultas. Insistimos mais na vertente pedagógica, dado exercermos funções docentes, e também valorizamos as teorias críticas que assentam na ideia de que a compreensão da realidade deve estar ligada ao conhecimento e aos métodos e técnicas para o seu desenvolvimento. Estas teorias consideram a educação de adultos como um processo que permite aos indivíduos adquirir capacidades científicas e, ao mesmo tempo, dotá-los de capacidades para gerirem os seus processos formativos individuais e colectivos. Deve ir para além do saber académico e promover a interacção social, que deve desenvolver-se de forma organizada e participativa, contribuindo para o incremento de processos de transformação social. Foi nossa preocupação, ao debruçarmo-nos sobre estas teorias de educação de adultos, fazer uma ligação ao modelo do reconhecimento, validação e certificação de competências, que será um ponto central do nosso estudo.

Recuperando e abrindo perspectivas

Estas cinco abordagens apresentadas neste capítulo, tiveram a intenção de destacar algumas semelhanças e diferenças entre as várias teorias. Embora valorizem dimensões distintas sobre a aprendizagem dos adultos parecem-nos complementares. Tanto Freire como Mezirow consideram o meio sociocultural como um factor significativo no processo de aprendizagem, apesar de tratarem a cultura de forma diferenciada. O processo de reflexão tem muita importância no trabalho destes teóricos, na medida em que todos reconhecem que os seres humanos são capazes de filtrar e avaliar os estímulos externos recebidos a partir das suas experiências. A aprendizagem experiencial surge-nos como fundamental em todas as teorias, pois embora de forma diferenciada todos reconhecem que os adultos aprendem mais eficazmente quando o processo de aprendizagem consiste numa resposta a um problema ou necessidade. Tanto Rogers como Knowles colocam uma ênfase considerável na própria pessoa, reflectindo as preocupações humanistas na educação de adultos, visão que é partilhada por todas as teorias.

Para Jarvis,

“ A maioria dos teóricos foca a necessidade humana de aprender, sendo Rogers o mais explícito a respeito de este ser um aspecto básico para a humanidade, mas nenhum deles procurou incorporá-lo numa teoria de aprendizagem abrangente. Mezirow e Freire ambos desenvolveram perspectivas teóricas abrangentes, mas a abordagem andragógica de Knowles parece ter alcançado o status de teoria, sem ter sido sistematicamente trabalhada”. (Jarvis, 1995: 117)

Independentemente da polémica, todas estas abordagens valorizam aspectos distintos, mas complementares sobre a aprendizagem dos adultos, nomeadamente o papel da experiência e a centralidade da pessoa no seu processo de formação e aprendizagem.

Estas teorias serviram-nos de base para tentar uma aproximação com a problemática do reconhecimento, validação e certificação das competências. O reconhecimento das aprendizagens adquiridas é em si mesmo um processo de aprendizagem sobre a própria pessoa (conhecimentos, capacidade, atitudes, personalidade, interesses, motivação, etc.) e sobre as condições sociais e históricas que balizam essas aprendizagens; o reconhecimento das aprendizagens é suportado pela tomada de consciência, por um processo reflexivo, fazendo apelo à reflexividade crítica; a aquisição de novos saberes pode constituir-se como o motor desencadeador de novas dinâmicas formativas do adulto, em permanente procura enquanto ser inacabado; a tomada de consciência das aprendizagens adquiridas em múltiplos contextos possui uma dimensão transformadora, na medida em que transforma as perspectivas de sentido e faz emergir novas formas de entendimento e de posicionamento da pessoa; a tomada de consciência das aprendizagens anteriores e a sua valorização social transforma, por um lado, a imagem que a pessoa tem de si própria e, por outro, a sua relação com o saber.

Poderemos concluir que a ênfase que os diferentes pensadores colocam sobre os vários elementos da aprendizagem aponta para a necessidade de uma teoria mais abrangente e integrada de aprendizagem.

3 – Modelos de Educação/Formação baseados em Competências.

Actualmente temos vindo a assistir a um movimento nos sistemas de educação/formação, tendente à utilização da noção de competência e também dos referenciais baseados em competências. Este modelo iniciado e desenvolvido nas culturas norte-americana e anglo-saxónica estendeu-se posteriormente aos países francófonos e nórdicos e actualmente está a ser implementado em Portugal.

Na opinião de alguns autores,

“A formação baseada em competências, assenta na perspectiva de que os resultados da formação estandardizada podem ser atingidos por todos os alunos, se for realizada uma análise aos comportamentos demonstrados por um profissional competente, e depois transposta para um conjunto de sequências de aprendizagem estandardizadas”.(Chapell et al, 1995: 176)

Esta perspectiva behaviourista teve a sua aplicação prática no pós-guerra nos Estados Unidos da América e foi utilizada no campo da formação profissional. Segundo Pires (2005: 320) “ Os primeiros exemplos de formação baseada em competências (competency-based training – CBT), foram construídos a partir da análise de trabalho, realizada através de observações estruturadas. Valorizava-se o aspecto normativo da competência”.

Esta abordagem foi também posta em prática no domínio da formação de professores, que posteriormente se alargou ao campo da educação, ou seja: a educação baseada nas competências (competency-based education – CBE).

Este movimento, na opinião de Pires,

“punha o enfoque na decomposição da realidade em comportamentos observáveis e mensuráveis. A especificação das competências era feita de uma forma atomizada e parcelarizada (com base na elaboração de listas de exigências separadas) e a sua avaliação era feita a partir de comportamentos observáveis”. (Pires, 2005: 321)

Em relação aos objectivos deste tipo de educação e às suas finalidades educativas, propunha-se um tipo de formação mais prática com resultados imediatos no mundo do trabalho. Deste modo, o sistema educativo deveria corresponder às necessidades sentidas

no mundo laboral e, conseqüentemente, os programas de formação deveriam corresponder a esta necessidade. Esta perspectiva perdurou até finais da década de 70.

A partir dos anos 80 começaram a surgir muitas críticas a este modelo de formação, nomeadamente em relação à não consideração de aspectos mais amplos do mundo e da vida como os aspectos políticos e sociais. Segundo Erault (2000: 123), “Negligenciando as dimensões sociais e políticas da construção das competências, e tratando o processo como puramente técnico, tornou-se facilmente vulnerável às críticas e desenvolveu produtos que revelavam claramente as perspectivas limitadas dos seus conceptores”.

Conforme já tivemos oportunidade de referir anteriormente, esta abordagem da educação e da formação pelas competências teve início nos Estados Unidos da América e posteriormente estendeu-se a outros países como ao Reino Unido, França, Alemanha, Austrália, Canadá e Países Nórdicos.

Segundo Bowden e Marton (1998), cit. por Pires,

“ o alargamento deste movimento a outros países, em tempos diferentes, e de acordo com diferentes formas de operacionalização, manteve no entanto algumas características inalteráveis, no que diz respeito aos seus princípios de base: Existe um enfoque nos resultados/produtos finais (outcomes), grande relevância dos resultados/produtos finais do mundo do trabalho enquanto competências observáveis, avaliação e julgamento sobre as competências, acentuação do reconhecimento das capacidades/perícias bem como uma acentuação na articulação e transferência de créditos”. (Bowden e Marton, cit por Pires, 2005: 322)

Perante esta afirmação poderemos concluir que os autores acentuam que a ênfase do processo educativo assenta nos resultados finais, ou seja, nas competências. Ainda segundo estes mesmos autores (1998)), existem dois aspectos a considerar nesta problemática. O primeiro diz respeito ao acesso à educação/formação e ao reconhecimento das aprendizagens adquiridas pela experiência (geralmente obtida em situação de trabalho), que se focaliza no processo de obtenção de créditos nos cursos de educação/formação; a articulação entre a avaliação do desempenho e os conteúdos do trabalho, bem como os esforços desenvolvidos no sentido de facilitar a mobilidade entre cursos, é uma das preocupações presentes nesta perspectiva. O segundo aspecto diz respeito à relação entre a educação e o mundo do trabalho e aos mecanismos através dos quais a experiência de um domínio é considerada como a preparação necessária para a participação no outro domínio.

A forma como a problemática da relação formação/emprego é perspectivada determina em grande parte a identificação das competências consideradas relevantes no âmbito educativo. No caso português e concretamente uma das nossas preocupações no nosso estudo foi tentar compreender que competências-chave é que estão em causa neste processo de qualificação, ou seja, que competências-chave estão desenhadas e definidas no Referencial do Ensino Básico Alonso (2002) e do Ensino Secundário Gomes (2006).

No caso português o referencial é um elemento da máxima importância para a compreensão de todo o processo. Segundo Gomes (2006: 16) o referencial “ constitui uma matriz integradora entre o reconhecimento e a validação de competências de que os adultos são portadores e o desenvolvimento de percursos formativos adequados às necessidades pessoais, sociais e profissionais que manifestam”.

Tomando como exemplo o Referencial de Competências-Chave de nível secundário ¹⁸, este refere na definição do seu modelo conceptual que o Referencial de Competências-Chave de nível secundário assenta na articulação de três Áreas de Competências-Chave, todas consideradas necessárias à formação e/ou autonomização do cidadão no mundo actual e, também, ao desenvolvimento sustentável e às dinâmicas políticas, sociais e económicas. As três Áreas São: Cidadania e Profissionalidade (CP), que assume um carácter explicitamente transversal, ao reflectir conhecimentos, comportamentos e atitudes articulados e integradores das outras áreas de competências-chave. As Áreas de Sociedade Tecnologia e Cultura (STC) e Cultura, Língua, Comunicação (CLC) são, conforme refere o Referencial, consideradas de natureza instrumental e operatória, envolvendo domínios de competências específicas e cobrindo campos científicos e técnicos muito diversos, mas utilizando estruturas iguais e os mesmos elementos de referencial conceptual.

Estas áreas constituem o modelo conceptual do Referencial, estruturando-o e dando-lhe coerência através da implementação dos seguintes objectivos: constituir-se como quadro orientador e estruturador para o reconhecimento das competências adquiridas por via da educação formal não completada ou da educação não formal e da experiência de vida dos candidatos adultos; consolidar um dispositivo base para o desenho curricular de

¹⁸ O Referencial de Competências-chave do Ensino Secundário está disponível para consulta no seguinte endereço electrónico. www.catalogo.anq.gov.pt/.../RCC_Nível%20Secundario.pdf

percursos de educação e formação de adultos assentes em competências-chave de nível secundário; servir como guia para a formação de mediadores – técnicos de RVC e formadores – dos Centros Novas Oportunidades. Poderemos afirmar que as competências fazem parte do processo de desenvolvimento dos adultos e que estas se podem adquirir e desenvolver ao longo de toda a vida.

Parece-nos que, apesar de tudo, esta noção de competência ainda hoje não é consensual e procuraremos definir este conceito no ponto seguinte do nosso trabalho. Este conceito é muito polissémico, é utilizado em diversas áreas disciplinares e, conseqüentemente, passível de diversas abordagens.

3.1 – Definição do Conceito de Competência

O Referencial de competências-chave para o ensino secundário, Gomes (2006: 33), e com base em Beller e Boterf (1998), apresenta as seguintes características fundamentais da noção de competência:

” Está sempre ligada à pessoa; articula-se sempre com a acção; Desenvolve-se num contexto concreto e datado de uma prática profissional, social, familiar...; Resulta, não de mais recursos, mas de uma acção combinada, de uma reconstrução de recursos existentes; É passível de ser identificada a partir da situação em que foi aprendida e é transferível para novas situações; Inclui também a parte indizível das capacidades e permite materializar a percepção subjectiva”. (Gomes, 2006: 33)

Esta noção de competência baseia-se na importância que actualmente os movimentos de educação/formação atribuem às aprendizagens realizadas a partir da experiência de vida de cada cidadão. Esta aprendizagem é adquirida através de processos baseados na experiência. A própria vida é um espaço e um contexto de aprendizagens e desenvolvimento de competências. A experiência adquire uma importância fundamental como fonte de conhecimento e de saber que deve ser considerado e, conseqüentemente, validado. Esta necessidade de reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais, tem vindo a ganhar cada vez mais adeptos junto dos organismos europeus, nomeadamente a Comissão Europeia.

De acordo com Feutrie,

“obedecem a um conjunto de intenções das quais se salientam as seguintes: oferecer uma segunda oportunidade de adquirir uma qualificação, principalmente a todos os que não as possuem ou que não foram bem sucedidos na educação/formação inicial; Suportar mudanças económicas e enfrentar necessidades de níveis mais elevados de competências; Promover trajectórias de desenvolvimento pessoal e profissional através da vida; facilitar e apoiar a mobilidade interna e externa das empresas e a mobilidade europeia; facilitar a ligação entre o mercado de trabalho e as instituições educativas e melhor responder às necessidades do mercado de trabalho”. (Feutrie, 2005: 89)

Parece-nos que esta visão peca por ser demasiado economicista, contudo o Conselho Europeu em Maio de 2004 definiu um conjunto de direitos individuais que deverão ser tomados em consideração na definição das políticas e práticas de validação de competências, nomeadamente: A validação das aprendizagens não-formais e informais deverá ser um processo de iniciativa individual, voluntário, e que deve respeitar a igualdade de acesso e de tratamento. A privacidade e os direitos individuais devem ser respeitados.

Retomando a noção de competência, e segundo Le Boterf,

“ a competência é uma construção social e depende das convenções ou dos pontos de vista que adoptam; as competências existem em função do julgamento feito sobre elas, tendo como referência um dispositivo; e os conceitos e os dispositivos adoptados nunca são neutros”. (Le Boterf, 2000: 57)

Pensamos que este conceito de competência pode ser enquadrado em função das diferentes problemáticas e abordagens teóricas, contudo, e concretamente no nosso contexto, processo de reconhecimento e validação de competências, e na opinião de Sandra Bellier (2001: 254) “ a competência não é aquilo que se faz mas como se consegue fazê-lo de forma satisfatória. É portanto aquilo que está subjacente à acção e não a própria acção”.

Neste contexto, a competência refere-se à capacidade de mobilizar um conjunto de saberes, situados ao nível do saber, saber-fazer e saber-ser. Por esta via a competência está sempre associada a um saber e acção concreta e a um determinado contexto. É provavelmente esta característica que traz grandes dificuldades a nível de avaliação de competências nos CNO e também o facto da sua avaliação ser diferida no tempo.

3.2 – O Desenvolvimento de Competências

Tendo em conta o exposto no ponto anterior poderemos afirmar que a problemática do desenvolvimento de competências é muito complexa. A aquisição e desenvolvimento de competências processa-se em contextos formais e não formais de educação/formação, e em todas as situações do quotidiano e da vida.

Para Pires,

“ a dinâmica do desenvolvimento das competências não pode ser apenas perspectivada a partir do contributo de um contexto específico, delimitado espacial ou temporalmente, pois ela ocorre no cruzamento e na relação entre os diversos contextos de vida da pessoa, e ao longo de toda a sua vida. As competências desenvolvem-se de uma forma progressiva, contínua ou descontínua, ao longo do percurso de vida da pessoa”. (Pires, 2005: 304)

Esta questão tem sido muito problematizada e para Turkal (1998), a dinâmica de desenvolvimento de competências tem que ser entendida com base numa articulação entre as aprendizagens adquiridas formalmente, nas escolas ou através de cursos de formação, e o percurso existencial do sujeito. Dominicé (1998:55) refere a este propósito ” Esta articulação constitui uma ligação circular e a sua construção é um processo onde a temporalidade é singular”. De Terssac (1998) afirma que os saberes adquiridos e detidos pelas pessoas são numerosos e multiformes, não podendo confinar-se aos saberes adquiridos nas escolas ou de maneira formal, mesmo a nível profissional. Estes saberes são constituídos por todos os conhecimentos adquiridos ao longo da vida e nos diferentes domínios.

Um dos autores que maior contributo tem trazido para a compreensão da construção e desenvolvimento das competências e a sua tipologia é Richard Wittorski (2000). Este autor defende que a noção de competência ainda se encontra em construção, pois na sua opinião ainda não existe um discurso teórico estabilizado que permita definir os atributos de competência. Afirma que este conceito se situa no cruzamento de três campos: o percurso da socialização e da biografia do sujeito, o campo da experiência profissional e o campo da formação.

Segundo Levy-Leboyer,

“as competências não se ensinam na lógica da transmissão de saberes. Não são qualidades inatas que a experiência desenvolve. São o fruto de uma experiência pesquisada e explorada activamente por aquele que nela participa, experiência que permite a integração com sucesso dos conhecimentos e dos saberes-fazer a fim de construir novas competências”.(Levy-Leboyer, 1996: 132)

Poderemos afirmar que este autor contesta por esta forma o valor da formação desenvolvida nas empresas para o desenvolvimento de competências. Esta opinião é também partilhada por outros autores como Reinbold e Breillot para quem,

“ os conceitos inscritos nas nossas redes de saber formam-se em interacção com o meio. Formam-se tanto no interior como no exterior do dispositivo de formação. Mas a existência de um dispositivo permite organizar a aprendizagem num tempo desejado, num sentido desejado, com uma eficácia controlada”. (Reinbold e Breillot, 1993: 85)

Segundo Pires (2005.:308) e citando Wittorski (1998), a competência resulta da combinação de cinco componentes: cognitivas, culturais, afectivas, sociais e praxeológicas, que se articulam em três níveis: o nível do indivíduo ou do grupo, o nível do meio social imediato e o nível de organização no qual estão inseridos. A interacção entre as cinco componentes descritas e os três níveis resulta na seguinte concepção de competência: A competência cognitiva (nível micro) é constituída pelas representações cognitivas (os saberes e os conhecimentos adquiridos na formação) e os esquemas e teorias implícitas e pela representação que o sujeito faz sobre a situação (imagem do contexto e do meio).

O meio é reconhecido como um factor importante na produção de competência; a componente afectiva que agrupa três elementos: a imagem de si, o investimento afectivo feito na acção e a implicação ou a motivação do sujeito para a realização da acção. Esta componente é fortemente influenciada pelo meio de trabalho; a componente social integra duas vertentes: o reconhecimento efectuado pelo meio social ou pela organização sobre a prática do indivíduo e do grupo, por um lado, e por outro, a aposta que estes fazem sobre esse reconhecimento; a componente cultural corresponde à forma como a cultura da organização vai influenciar as competências produzidas; a componente praxeológica tem a

ver com o aspecto visível e observável da competência, sendo o seu produto objecto de avaliação social. Segundo Pires (2005: 308) o desenvolvimento de competências de Wittorski, compreende cinco processos de desenvolvimento de competências distintos, que possuem dinâmicas próprias:

1 - A primeira forma corresponde ao modelo de formação em situação de trabalho, de aprendizagem na tarefa.

2 - A segunda forma corresponde à formação em alternância, na qual existe uma articulação entre a transmissão de saberes teóricos (situação formal de aprendizagem) e a produção de competências de estágio na empresa.

3 - A terceira forma corresponde às situações de análise de práticas (em contexto de formação ou de empresa) através da formalização das competências implícitas produzidas na acção e na sua transformação em saberes de acção.

4 - A quarta corresponde às situações de definição de novas práticas em antecipação, através de grupos de resolução de problemas ou de grupos de progresso, estas novas práticas serão posteriormente investidas em situações de trabalho.

5 - A quinta forma consiste na integração dos saberes teóricos em conhecimentos, que irão alimentar as capacidades. E que tomarão a forma de competências segundo os contextos e utilização.

Apresentaremos a seguir um quadro síntese da Tipologia dos processos de desenvolvimento de competências de Wittorski.

6 - TIPOLOGIA DOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS de WITTORSKI.

Processos de transformação de competências	1. pela acção, tacteamento por impregnação Lógica da acção	2. por interacção e reflexão sobre a acção. Lógica da reflexão e da acção.	3. por reflexão retrospectiva sobre a acção. Lógica da reflexão sobre a acção	4. por reflexão antecipadora da mudança sobre a acção Lógica da reflexão para a acção	5. por transmissão/ produção controlada de saberes Lógica da integração/assimilação.
Contexto de desenvolvimento do processo	Situação nova individual necessitando uma adaptação dos modelos de acção habituais	Situação inédita individual ou colectiva que põe em causa os modelos de acção habituais	Situação colectiva de formalização das práticas	Situação colectiva de formalização das práticas	Situação de aprendizagem de novos saberes
Competências de resultado do processo	Competências incorporadas (no sentido de competências de acção incorporadas à acção)	Competências dominadas ou intelectualizadas			Competências metodológicas (análise, inferência, resolução de problemas)
Competências produzidas na ocasião do processo			Competências de processo (analisar a sua acção, a estratégia em situação)	Competências de processo (analisar a sua acção, a estratégia em situação)	
Funções asseguradas pelas competências	Rotinas tendem tornar-se específicas nos contextos de mobilização	Transferíveis	Produzem meta-competências que permitem a gestão das capacidades de acção	Produzem meta-competências que permitem a gestão das capacidades de acção	Transferíveis para um grande número de situações
Saberes produzidos		Saberes de acção (novos saberes à acção)	Saberes de acção (novos saberes sobre a acção) as práticas são transformadas em saberes	Saberes de acção (novos saberes para a acção) sequências operativas representadas mentalmente: novas disposições para agir	Saberes teóricos: saberes disciplinares não ligados.
Características das competências e dos saberes produzidos	Individual	Individual ou colectivo	Partilhado	Colectivo	Individual ou partilhado
Exemplos de práticas	Substituir uma pessoa Reproduzir uma forma de fazer observada.	Formar uma pessoa Realizar um novo trabalho. Trabalhar com diversas pessoas.	Escrever sobre a sua prática. Descrever o seu trabalho. Participar num trabalho.	Participar num círculo de qualidade. Participar num grupo de progresso,	Situação de aula. Leitura de obras e de manuais.
Formas dominantes de organização do trabalho	Prescritivas (organização taylorista, certificação de qualidade)	Trabalho colectivo (equipas autónomas). Organização por projecto	Grupos participativos (círculos de qualidade)	Trabalho colectivo (equipas autónomas) Grupos participativos.	

Fonte: Wittorski (1998), cit. por Pires (2005)

Para Wittorski existem competências individuais, colectivas ou partilhadas. Na sua opinião as competências individuais constroem-se e mobilizam-se sós e em interacção com as características do meio. Encontram-se na base das competências partilhadas. As competências colectivas são co-produzidas e inéditas e não resultam, como as anteriores, de competências preexistentes. Outro aspecto a destacar é a distinção que o autor faz entre competências de resultado e competências de processo.

Para Pires,

“As competências de resultado resultam da lógica da acção, ou da lógica da reflexão e da acção, e irtervem directamente na acção em curso; as competências de processo resultam da lógica da reflexão para e sobre a acção, foram elaboradas a partir do processo de reflexão e centram-se sobre o processo de acção”. (Pires, 2005: 312)

Ainda segundo a mesma autora (2005: 312), Wittorski defende a ideia de que os diferentes processos de produção de competências dão origem a diferentes tipos de saber:

1 - A lógica da reflexão e da acção faz emergir novos saberes na acção (saberes produzidos durante a acção, ligados ao saber fazer).

2 - A lógica da reflexão sobre a acção produz novos saberes sobre a acção (a acção transforma-se em saberes através da sua identificação, nomeação e formalização).

3 - A lógica da reflexão para a acção elabora novos saberes para a acção (produzidos durante a reflexão antecipadora da mudança, dá origem a novas sequências operativas).

4 - A lógica da assimilação/integração produz novos saberes teóricos não ligados à acção (saberes enunciados sobre propriedades de objectos ou de procedimentos).

Para o autor, estes cinco processos de desenvolvimento de competências servem para estruturar sob o ponto de vista individual e colectivo práticas de desenvolvimento destas mesmas competências, existindo uma ou várias estratégias que o indivíduo utilizará para construir as suas competências. A mudança destas estratégias conduzirá à criação de outras competências e até de outros tipos de comportamento. Para o autor, citado por Pires (2005: 316 “ o que é passível de ser transferido para diferentes situações são as

capacidades e que aquilo que se designa de transferência de competências corresponde na sua perspectiva ao próprio processo de desenvolvimento das competências”.

Neste ponto do nosso trabalho, tentamos mostrar as várias abordagens que conduzem à compreensão do conceito de competência. Verificamos que estas podem ser encaradas numa dupla perspectiva: como um produto de um processo de aprendizagem ou como um processo de construção permanente. Esta visão está também presente no processo de reconhecimento e validação de competências, onde por um lado estas são vistas como competências detidas num determinado momento da vida das pessoas, sendo consideradas como um resultado, passível de ser objectivado e avaliado.

Por outro lado, as competências são vistas como um processo inacabado, havendo necessidade de criar condições para que estas se continuem a desenvolver, particularmente no contexto da educação/formação. Nesta perspectiva, as competências desenvolvem-se através da acção e conseqüente exercício reflexivo. No mundo do trabalho, são os modelos de organização adoptados, que condicionam o tipo de competências a desenvolver: o modelo taylorista, conduzindo ao desenvolvimento de competências para fazer face às situações rotineiras do quotidiano, tornando-se específicas para o exercício de uma determinada actividade; ou as competências desenvolvidas em grupos de trabalho, ou trabalhos de projecto, o que permite o desenvolvimento de metacompetências, viradas para a gestão de capacidades de acção.

3.3 – A Origem dos Modelos de Educação/Formação baseados em Competências.

Parece-nos evidente que os adultos aprendem ao longo de toda a sua vida, em vários espaços, tempos e contextos formais ou informais. Poderemos ainda afirmar que é através da experiência que o indivíduo se relaciona com o mundo, com os outros e vai procedendo à sua própria construção como cidadão. Se uma grande parte da formação dos adultos passa pela experiência, torna-se necessário saber valorizar e identificar essa experiência e, principalmente, as experiências formadoras ao longo da vida do adulto, e ao mesmo tempo tentar relacionar esses saberes adquiridos com a experiência com aqueles adquiridos formalmente.

Em artigo publicado na Revista Formar nº 31 (1999: 34), Ana Pires refere o seguinte:

” Ao abordar as experiências formadoras, aborda-se a própria história do indivíduo, as suas qualidades pessoais, sócio-culturais, profissionais, o valor que se atribuí às suas experiências e ao seu vivido. Neste âmbito tem vindo a ser valorizada a importância das abordagens biográficas e das histórias de vida como instrumentos para a tomada de consciência e valorização das aprendizagens experienciais, inseridos no contexto da formação contínua dos adultos”. (Pires, Revista Formar nº 31, 1999: 34)

Esta constatação conduz-nos inevitavelmente à problemática que pretendemos tratar neste ponto, ou seja, à necessidade da criação de mecanismos que conduzam ao reconhecimento e validação institucional deste tipo de aprendizagens realizados em contextos não formais e à conseqüente necessidade da criação de sistemas de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Actualmente a educação e formação baseada em competências não tem sido muito consensual, contudo tem-se vindo a afirmar, principalmente nos países mais desenvolvidos. Inicialmente influenciada pela corrente da psicologia behaviourista, veio posteriormente a receber os contributos de outras perspectivas, como por exemplo, das correntes humanistas e da psicologia cognitivista/construtivista. Este movimento de educação/formação baseado nas competências, conforme já tivemos oportunidade de referir, surgiu nos Estados Unidos da América após a 2ª Guerra Mundial, tendo-se afirmado essencialmente a partir da década de sessenta¹⁹. Inicialmente é aplicado nas Forças Armadas e tem como objectivo o desenvolvimento de competências técnicas nos militares.

Segundo alguns autores,

“a formação baseada nas competências, baseia-se na perspectiva de que os resultados da formação estandardizada podem ser atingidos por todos os alunos, se for realizada uma análise aos comportamentos demonstrados por um profissional competente, e depois transposta para um conjunto de sequências de aprendizagem estandardizadas”. (Chapell et al. , 1995: 176)

Estamos nitidamente na presença de uma perspectiva behaviourista, baseada numa estreita relação entre as competências e os objectivos e estratégias das organizações. Segundo Tomlinson et al (1995:81) “ esta abordagem baseada nas competências tornou-se

¹⁹ Boutin e Julien (2000) constataam que o movimento fundado nas competências teve muitas origens. Destacam a importância do Taylorismo, no início do século, que procurava promover a “organização científica do trabalho”, com vista à sua máxima rentabilização, sendo para tal necessário decompor e dividir as tarefas a realizar pelos operários. Assim este modelo industrial largamente difundido veio a encorajar o desenvolvimento das competências com vista à rentabilização e maximização do desempenho dos trabalhadores. In PIRES (2005:pp.319-320).

também conhecida como a abordagem baseada no desempenho (*performance-based approach*), associada à especificação de procedimentos rígidos e numa avaliação artificialmente fragmentada”.

Nesta perspectiva toda a realidade era decomposta em comportamentos observáveis e mensuráveis.

Na opinião de Ana Luísa Pires,

“ A especificação das competências era feita de uma forma atomizada e parcelarizada, e a sua avaliação era feita a partir de comportamentos observáveis (...) No que diz respeito às finalidades educativas, defendia-se uma formação mais utilitária, que visava uma maior eficácia no mundo do trabalho: o sistema educativo era entendido como o responsável pela satisfação das necessidades do mundo de trabalho, e os programas de formação desenvolvidos procuravam reflectir esta preocupação utilitarista”²⁰. (Pires, 2005: 321)

Esta abordagem tem sido alvo de muitas críticas, principalmente a partir da década de oitenta do século passado. Uma das principais críticas prende-se com a visão muito limitada sobre a aprendizagem, também com o facto de se centrarem nos comportamentos finais que deverão ser facilmente mensuráveis e observáveis e, ainda, a visão taylorista sobre os conteúdos educativos, conduzindo à sua decomposição.

Outra das principais críticas é o facto de serem desconsiderados aspectos fundamentais, como os sociais e os políticos, que embora sendo mais amplos são da máxima importância para esta problemática. Eraut (2000: 156), sobre este assunto, referia o seguinte “ Negligenciando as dimensões sociais e políticas da construção das competências, e tratando o processo como puramente técnico, tornou-se facilmente vulnerável às críticas e desenvolveu produtos que revelam claramente as perspectivas limitadas dos seus conceptores”.

A abordagem da educação/formação pelas competências foi durante o último quartel do século vinte alargada a outros países como a França, a Alemanha e o Reino Unido. Já nos anos noventa foi alargada à Austrália, principalmente no domínio do reconhecimento das competências profissionais e também à Finlândia e Noruega.

²⁰ Esta abordagem educativa tem as suas origens na teoria da eficiência social, que influenciou as estruturas educativas americanas no início do séc.XX (Hyland,1994).

Para Bowden e Marton,

“ o alargamento deste movimento a outros países, em tempos diferentes, e de acordo com diferentes formas de operacionalização, manteve no entanto algumas características inalteráveis, no que diz respeito aos seus princípios de base: Existe um enfoque nos resultados/produtos finais do mundo do trabalho enquanto competências observáveis, avaliação e julgamento sobre as competências, acentuação do reconhecimento das capacidades/perícias bem como uma acentuação na articulação e transferência de créditos”. (Bowden e Marton, 1998: 56)

Esta problemática, tendo em conta a perspectiva dos autores, conduz-nos a algumas conclusões: a ênfase do processo educativo é colocada nos resultados finais; grande preocupação em focalizar as competências para a empregabilidade, neste contexto, o conteúdo dos programas educativos reflecte a importância atribuída ao mundo do trabalho; a explicitação dos resultados finais deverá ser feita em termos de desempenho observável.

Na óptica de Bouden e Marton,

“ existem dois aspectos a considerar nesta problemática. Um, diz respeito ao acesso à educação/formação e ao reconhecimento das aprendizagens adquiridas pela experiência, que se focaliza no processo de obtenção de créditos nos cursos de educação/formação; a articulação entre a avaliação do desempenho e os conteúdos do trabalho, bem como os esforços desenvolvidos no sentido de facilitar a mobilidade entre cursos, é uma das preocupações, presente nesta perspectiva. O segundo aspecto, diz respeito à relação entre a educação e o mundo do trabalho, e aos mecanismos através dos quais a experiência de um domínio é considerada como a preparação necessária para a participação no outro domínio. A forma como a problemática da relação formação/emprego é perspectivada, determina em grande parte a identificação das competências consideradas relevantes no âmbito educativo”. (Bouden e Marton, 1998: 57)

Ao longo de todo o nosso trabalho temos constatado que o conceito de competência, no campo educativo, pode assumir vários significados. Fora do domínio educativo este conceito tem um carácter polissémico, o que nos conduz a uma grande diversidade de utilizações.

Segundo Pires (2005:358) “ é possível identificar diferentes abordagens sobre o conceito de competência, no âmbito dos sistemas de educação/formação: podem ser entendidas como sinónimo de desempenho e de conhecimento ou ainda numa perspectiva

mais holística e globalizante.”. Passaremos a apresentar um quadro com estas diferentes perspectivas sistematizadas por Bowden e Marton (1998).

7 - Abordagens do Conceito de Competência

1. Behaviourista	Desempenho básico no posto de trabalho
2. Aditiva	Desempenho mais conhecimento (normalmente com a avaliação do conhecimento separada da avaliação do desempenho, numa perspectiva aditiva)
3. Integrativa	Desempenho e conhecimentos integrados
4. Holística	Competência holística

Fonte: Bowden e Marton (1998) cit por Pires (2005).

Podemos verificar que a competência é entendida em várias perspectivas, conforme as concepções subjacentes a um determinado modelo educativo. A primeira abordagem, ou seja, a behaviourista, identifica a competência a partir da análise das tarefas profissionais. Os alunos são preparados tendo em vista a integração no mundo do trabalho e uma carreira profissional. Existe sempre uma profunda relação com o mundo do trabalho. Procura-se objectivar os resultados, anulando a ambiguidade dos resultados da avaliação. A Perspectiva Aditiva tenta identificar as áreas da prática profissional em que é necessário demonstrar um nível de competência, tentando identificar os conhecimentos e capacidades necessários para o desempenho profissional.

A competência Integrativa vai um pouco mais longe e é entendida como conhecimentos em contexto, articulados com o desempenho. A Holística compreende o ponto de vista pessoal e integra a perspectiva pessoal do papel profissional que desempenha, a capacidade para o desenvolver e os conhecimentos que servem de base à sua identidade profissional e ao seu desempenho.

Segundo Bowden e Marton,

“ as abordagens da educação/formação baseadas em competências apenas têm considerado os dois primeiros níveis: as perspectivas behaviourista e aditiva. (...) A perspectiva holística do conceito de competência integra aspectos cognitivos, relacionais, interpretativos, intencionais e é uma visão contextualizada, que só pode ser compreendida a partir da relação estabelecida entre a pessoa e o meio”. (Bowden e Marton, 1998: 108)

Parece-nos ainda que actualmente um elevado número de investigadores tem vindo a produzir considerações críticas em relação ao conceito de competência e à implementação de reformas baseadas em competências. Pensamos, todavia, que continua a ser necessário este aprofundamento e reflexão, principalmente em relação aos modelos de educação/formação baseados em competências que serão necessários para a sociedade do conhecimento que estamos a construir e que está em constante mutação.

3.4 – A Educação/Formação baseadas em Competências, em Portugal, na actualidade.

Ultimamente, tem-se vindo a tomar consciência de que em Portugal existe um grande deficit a nível da educação e formação de adultos e que possuímos, ainda neste momento, um dos mais baixos níveis de certificação escolar e profissional da população adulta. Esta evidência coloca-nos novos desafios, tendentes a integrar o nosso país no desafio europeu da transição para uma economia do conhecimento e da coesão social.

É nos finais do século XX, que vamos assistir ao reforço da educação e formação de adultos, com propostas dirigidas a públicos adultos pouco escolarizados e pouco qualificados profissionalmente e, simultaneamente, à criação de um sistema de reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos e competências adquiridos pelos adultos ao longo dos seus percursos de vida pessoal, profissional e social. O grande constrangimento com que se defronta a população adulta portuguesa a nível de educação e formação continua a ser o baixo nível de escolaridade.

Actualmente cerca de 3.500.000 dos cidadãos activos ²¹, têm um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, dos quais cerca de 2.600.000 possui um nível de escolaridade inferior ao 9º ano. No período de 2002-2004, segundo a Comissão Europeia (2005) Portugal apresenta uma das taxas mais baixas de diplomados com o ensino secundário para a faixa etária entre os 20 e os 24 anos, abaixo dos 50%, enquanto a média dos 25 países da União Europeia se situa acima dos 75%”.

Segundo a OCDE (2005), os dados relativos ao número médio de anos de escolarização da população adulta vêm confirmar que o nosso país apresenta uma média de 8,2 anos de escolarização, bem longe da média dos países da OCDE, que se situa nos 12 anos de escolaridade.

É neste contexto que assistimos a um grande desafio, a nível nacional, tendente a qualificar a generalidade dos portugueses. Para atingir este objectivo foi criada em 2000 uma Rede Nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, através da portaria 1082-A/2001 ²². Estes centros teriam como finalidade principal a certificação dos adultos pouco escolarizados, assim como a sua orientação dentro do sistema de educação/formação, em articulação com o mercado de trabalho.

Presentemente o sistema de RVCC tem vindo a aumentar de uma forma exponencial, quer ao nível de Centros de Novas Oportunidades, quer a nível de aumento dos técnicos envolvidos. Foi aumentada para o 12º ano a oferta de certificação e foi implementado o RVCC-PRO, certificação de adquiridos com equivalência profissional, que permite a possibilidade de realizar processos de certificação integrada, a nível escolar e profissional, de competências adquiridas ao longo da vida através da experiência ²³. Relativamente ao reconhecimento, validação e certificação de competências, no caso português, esta experiência é ainda recente e tem vindo a ser desenvolvida através do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, actualmente designado Ministério da Segurança Social e do Trabalho; do Ministério da Educação e Institutos de Formação, bem como Associações Empresariais.

A qualificação e certificação profissional dos trabalhadores portugueses era uma necessidade já sentida na sociedade portuguesa, sobretudo no sector empresarial, e para o efeito foi criado o Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP) em 1992, através

²¹ Dados recolhidos em : Valente et al (2009: 11)

²² A portaria 1082-A/2001 pode ser consultada em: www.cdf.portodigital.pt/repositorio-de-legislação/2/

²³ Neste momento temos como exemplos de sucesso de RVCC-PRO o IEFP e CEPRA.

do Dec-Lei nº 95/92 de 23 de Maio, tendo em vista a certificação profissional dos trabalhadores, independentemente da forma de obtenção das qualificações. Pretende-se por esta forma garantir a equivalência de títulos obtidos noutros países, responder às exigências da livre circulação das pessoas na União Europeia e ao mesmo tempo contribuir para a transparência ao nível das qualificações.

Segundo Pires,

“O SNCP é constituído com uma base tripartida: Administração Pública, Confederações Patronais e Confederações Sindicais, sendo a sua coordenação global da responsabilidade do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, que articula com os ministérios específicos das áreas profissionais abrangidas. A sua coordenação e gestão são garantidas pelo Instituto de Emprego e Formação profissional, pela (CPC), Comissão Permanente de Certificação/ Conselho de Administração do IEFP, e pelas Comissões Técnicas Especializadas, de âmbito sectorial”. (Pires, 2005: 505)

A operacionalização da certificação processa-se através de Entidades Certificadas para o efeito, por sector de actividade ou área profissional. Estes organismos têm competências para reconhecer e homologar os cursos de formação e para os certificarem através da emissão de um Certificado de Aptidão Profissional (CAP), comprovando que o trabalhador é detentor de determinadas competências e capacidades para o exercício de uma determinada actividade. Esta lógica de certificação obedece, na prática, à ideia de validação de competências através da experiência profissional, ou seja, adquiridas em contextos não-formais e informais. O Decreto que regulamenta as condições gerais de emissão dos certificados de aptidão pela via da experiência é o Dec. Regulamentar nº 68/94 de 26 de Novembro. Para além da certificação pela via da experiência no âmbito do SNCP, existem outras possibilidades como a certificação pela via da experiência no âmbito do IEFP, como entidade formadora; o reconhecimento de competências adquiridas pela via da experiência para fins de posicionamento em percursos qualificantes, no âmbito do IEFP e projectos de reconhecimento e validação no IEFP, no âmbito da entidade certificadora de formação. No sistema educativo temos que destacar duas situações em que as aprendizagens não-formais e informais podem ser reconhecidas para fins de prosseguimento de estudos, que são o Ensino Recorrente e o do Acesso ao Ensino Superior (Exame Extraordinário de Avaliação de Capacidades para o acesso ao Ensino Superior). Em relação ao Ensino Recorrente, este atribui os mesmos certificados que o ensino regular. Foi criado pelo Dec.-Lei nº 74/91, constitui uma segunda oportunidade

para a população adulta portuguesa a nível de educação e, com base neste diploma, este tipo de ensino distingue-se do regular pela flexibilidade e diversidade das formas de organização e concretização e pela continuidade no tempo e alternância nos espaços. As diferenças desta modalidade de ensino decorrem da especificidade dos grupos etários a que se destina, na multiplicidade das suas vivências, problemas, necessidades e interesses.

Passaremos agora a deter-nos na acção da ANEFA que, conforme já tivemos oportunidade de referir, foi criada pelo Dec.-Lei nº 393/99 de 20 de Julho, tendo como principal objectivo a promoção da educação e da formação ao longo da vida e ao mesmo tempo a criação de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos. A ANEFA, tutelada inicialmente pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade e pelo Ministério da Educação, e segundo o Dec.-Lei 387/99 de 28 de Setembro,

“tem como objectivos a concepção de metodologias de intervenção, a promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação e da formação de adultos, e ainda a construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação de aprendizagens informais de adultos”.

Este sistema RVCC, inicialmente, teve como principal finalidade a certificação escolar dos adultos, com base no reconhecimento e validação das competências adquiridas através da educação formal, informal e não-formal, valorizando as competências adquiridas através da experiência da vida e da profissão. O objectivo inicial era a atribuição de certificados equivalentes ao 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Actualmente são já atribuídos certificados com equivalência ao 12º ano de escolaridade. Conforme já referido, estas competências são validadas e certificadas a partir de um Referencial de Competências-Chave, referentes ao ensino básico e ao ensino secundário, podendo ser também certificadas competências a nível profissional.

Este sistema destina-se essencialmente aos adultos pouco escolarizados e pouco qualificados. Inicialmente destinava-se principalmente à população que não tinha a escolaridade básica.

Segundo o Despacho conjunto do Ministério do Trabalho e da Solidariedade e do Ministério da Educação, nº 262/2001 de 22 de Março,

“ será dada prioridade a jovens e adultos, maiores de 18 anos, com baixos níveis de qualificação profissional e que não possuam a escolaridade básica de 4, 6 ou 9 anos, podendo até 2006, abranger pessoas que não possuam escolaridade de 12 anos, nomeadamente: Activos, empregados ou desempregados; Activos desempregados de longa duração; Mulheres em actividade profissional”.

No início este sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências era coordenado pela ANEFA e tinha como principais objectivos a criação de uma rede nacional de centros RVCC; um referencial de competências-chave; uma metodologia de balanço de competências e a articulação com os cursos EFA. Os centros de RVCC foram criados com o objectivo do reconhecimento validação e certificação das competências dos adultos, podendo também proceder à implementação de formações complementares, de curta duração, que os candidatos podem frequentar tendo em vista completar o seu processo de certificação.

Segundo Pires compete aos centros de RVCC,

“ a realização de diagnósticos locais, através de levantamentos de informações para a caracterização da população local, de iniciativas relevantes de trabalho com adultos, contactos com organizações a nível local etc.; estabelecer relações em rede e parcerias locais, com vista a uma intervenção eficaz no meio local, à Partilha de experiências e à reflexão conjunta; promoção e divulgação, em função da população-alvo a atingir; implementar um sistema de informação entre centros, visando a partilha de toda a informação relevante; promover a organização técnico-pedagógica, de acordo com a legislação em vigor e por em prática a organização administrativo-financeira”. (Pires, 2005: 518)

O CNO, objecto da nossa investigação, cumpriu todos estes objectivos, tendo nalguns casos ultrapassado os objectivos inicialmente previstos, como as parcerias locais e o estabelecimento de relações com outras entidades para a partilha de experiência e a reflexão conjunta. Estes centros a nível de organização devem dispor de uma equipa permanente constituída por um director ou coordenador, profissionais de RVCC, um animador local, pessoal administrativo e financeiro e uma equipa não permanente de formadores bem como de um avaliador externo.

Das funções de cada um destes elementos daremos conta no nosso estudo de caso, no capítulo seguinte. O apoio financeiro destes centros compete ao Estado Português e à Comissão Europeia. A taxa de co-financiamento é de 100%, sendo 75% suportados pelo

FSE e 25% pelas entidades nacionais, ou seja: pela própria entidade, caso seja pública, ou pelo orçamento da segurança social se for uma entidade privada. Existe apoio financeiro para a implementação de todo este sistema a nível nacional e para a formação de todos os intervenientes no sistema. O serviço que é prestado aos adultos é gratuito.

Actualmente, e sob a tutela da ANQ (Agência Nacional para a Qualificação), foi publicada a Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades ²⁴.

Logo na nota de apresentação é dito o seguinte:

“Os Centros Novas Oportunidades constituem-se como agentes centrais na resposta ao desafio da qualificação de adultos consagrado na iniciativa Novas Oportunidades (...) a inserção dos CNO numa rede territorial e institucionalmente diversificada, a sua orientação para o desenvolvimento e mobilização de respostas diferenciadas em função do perfil e do percurso dos adultos, bem como a sua complementaridade e articulação com as escolas, os centros de formação profissional, as entidades formadoras e os agentes económicos, sociais e culturais são factores determinantes da resposta às metas e às exigências definidas”. (Gomes et al, 2007: 5)

Conforme já tivemos oportunidade de referir, o grande objectivo da iniciativa Novas Oportunidades é a promoção da qualificação e desenvolvimento humano da população portuguesa, tentando elevar a qualificação mínima ao nível do ensino secundário. Pretende-se por isso assegurar a todos os portugueses com idade superior a 18 anos, uma nova oportunidade de qualificação e certificação, de nível básico ou secundário, adequada às suas necessidades e ao seu perfil. Pretende-se ainda a busca de novos modelos de aprendizagem, de formação e certificação de adultos e assegurar a qualidade do processo, valorizando-o socialmente através da qualificação e certificação adquirida.

Estes processos de RVCC são sempre desenvolvidos nos CNO, assentando sempre num conjunto de pressupostos metodológicos, ou seja: O balanço das competências, a abordagem autobiográfica, que permitem a evidenciação de competências previamente adquiridas pelos adultos ao longo da vida, em contextos formais, informais e não-formais, e no qual se desenvolve a construção de um PRA, orientado segundo um Referencial de Competências-Chave. Os eixos estruturantes deste processo são sempre o Reconhecimento, a Validação e a Certificação das competências.

²⁴ A Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades pode ser consultada no seguinte endereço.
www.ihep.org/assets/files/gcfp-files/RVCC3.pdf

Na opinião de alguns autores,

“ na etapa do reconhecimento, o adulto identifica as competências adquiridas ao longo da vida através do recurso à metodologia de balanço de competências. Esta etapa inicia-se com a apresentação do processo de RVC, nomeadamente introdução aos conceitos em RVC, explicação do que é a metodologia do balanço de competências, definição dos patamares de chegada para a certificação, clarificação da distinção entre o RVC e percursos de escolarização/formação. São ainda explicitadas as metodologias de trabalho possíveis, a duração previsível do processo e o tipo de trabalho que se espera que o adulto desenvolva de forma autónoma”. (Gomes et al., 2007: 15)

O reconhecimento não se limita apenas a um trabalho de descrição de experiência de vida, segundo Cavaco,

“envolve rememoração, selecção e análise de informação, implica sobretudo, um rigoroso processo de reflexibilidade e de distanciamento face ao vivido (...) o adulto para responder às questões: Qual foi o meu percurso de vida a nível profissional, familiar, social e escolar/ formação profissional? Que competências adquiri ao longo do percurso de vida? Onde as usei?, equaciona inevitavelmente a questão: Porque sou o que sou?”. (Cavaco, 2007: 23)

Podemos, assim, afirmar que o processo de avaliação de competências através do percurso de vida do adulto é muito complexo e subjectivo, e ao mesmo tempo levanta uma enormidade de questões de grande sensibilidade. Parece-nos que ao longo de todo este processo, o adulto pensa que é a sua vida que está a ser julgada e, nalguns casos, a sua própria pessoa.

A este propósito, Paquay refere o seguinte:

“ desde o momento em que se avalia uma competência, os sujeitos são necessariamente implicados, é o conjunto dos seus recursos cognitivos, afectivos e motores que são tidos em conta, eles sentem-se globalmente julgados, na sua pessoa, na sua identidade. Se o julgamento é negativo, sem dúvida que terá rapidamente efeitos desastrosos”. (Paquay, 2000: 121)

Esta questão é da máxima importância para a nossa problemática, mas parece-nos que competirá às equipas dos CNO, nomeadamente às Técnicas de RVCC, utilizar estratégias que possam remediar este problema. Pensamos que na fase da triagem deverão ser identificadas as pessoas que terão um perfil indicado para iniciar este processo e concluí-lo com sucesso. Os métodos utilizados deverão ser orientados sobretudo para uma auto-análise, auto-reconhecimento e auto-avaliação por forma a que os adultos não criem falsas expectativas que os conduzam forçosamente ao insucesso. Depois de seleccionados, os profissionais de RVC deverão iniciar as sessões de balanço de competências com os adultos. Estas sessões poderão ser individuais ou em grupos e baseiam-se na mobilização de vários instrumentos que, conforme já dito, deverão ser adaptados a cada caso, em função das vivências e das experiências de cada adulto.

Os resultados de toda esta actividade deverão ser aplicados na construção do PRA, obedecendo ao normativo legal, mas tendo em conta a especificidade resultante da experiência de vida de cada pessoa. Com a evolução do processo, a equipa técnico-pedagógica deverá, juntamente com o adulto, estabelecer relações com o referencial de -competências-chave ou referencial do RVCC profissional.

Os referenciais são fundamentais neste processo e, segundo Alonso (2000: 23), “devem ser um quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências-chave, a base para o desenho curricular dos cursos EFA, e um guia para a concepção da formação dos intervenientes no processo”.

Outro aspecto que nos parece fundamental neste processo de RVCC é a avaliação e certificação de competências. A avaliação é feita por um Júri de Validação, constituído por formadores de cada uma das áreas-chave do referencial: Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, Tecnologias da Informação e da Comunicação e Cidadania e Empregabilidade para equivalência aos ciclos do ensino básico de escolaridade. Cultura Língua e Comunicação, Sociedade Tecnologia e Ciência e Cidadania e Profissionalidade para equivalência ao ensino secundário. Para além dos formadores, fazem ainda parte do júri profissionais de RVCC e um avaliador externo.

A certificação das competências processa-se de duas maneiras distintas e segundo Pires,

“Se as competências da validação são creditadas de forma completa relativamente às áreas do referencial e aos níveis previstos, é obtida a Carteira Pessoal de Competências e um certificado equivalente aos diplomas do 1º, 2º ou 3º ciclo do ensino básico; Se as

competências são creditadas de forma parcial relativamente ao referencial e aos níveis, são registadas as respectivas unidades na carteira Pessoal de competências. Se o adulto o desejar, é encaminhado para percursos formativos de curta duração (formações complementares tendo por referência o Referencial de Competências-chave), de forma a completar a formação das unidades em falta para a obtenção de um nível certificável ”. (Pires, 2005: 534)

Actualmente existem já certificados de equivalência ao ensino secundário. No caso português o reconhecimento das competências adquiridas em contextos não-formais encontra-se contemplada no âmbito do Sistema Nacional de Certificação Profissional, tendo em conta as aprendizagens realizadas a nível da experiência. É orientada para profissionais que estão no mercado de trabalho, mas não possuem formalmente as qualificações para o seu exercício.

O Sistema criado pela ANEFA, e entretanto desenvolvido pela ANQ, de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, é actualmente orientado para um público pouco escolarizado e qualificado, permitindo obter uma certificação escolar com equivalência aos três ciclos do ensino básico e ao ensino secundário, tendo como base um referencial de competências-chave. Destaca-se neste domínio a Iniciativa Novas Oportunidades que foi lançada pelo governo em 2005 e que constitui, provavelmente, o mais importante programa de qualificação em Portugal nos últimos tempos.

Mendonça e Carneiro referem a este propósito que

” a Iniciativa Novas Oportunidades, recuperou algumas das boas experiências do passado e fê-lo numa dimensão de grande escala que na verdade ainda não tinha ocorrido na educação: educação fora da escola, dupla certificação e reconhecimento das aprendizagens não formais e informais”. (Mendonça e Carneiro, 2009: 9)

Para alguns autores como Valente et al (2009: 13) “esta inovação foi pioneiramente introduzida pela ANEFA, em 2000, para o nível básico da educação e mais tarde já no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, alargada ao secundário”.

Apesar do entusiasmo que a iniciativa tem tido a nível de adesão, perto de um milhão de adultos estão actualmente inscritos neste programa de educação e formação de adultos, parece-nos prematuro avaliar a sua eficácia a nível de resultados.

Neste momento encontra-se em curso uma avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades (UCP, CEPCEP, 2008-2011), em que foram já apresentados os resultados

desta iniciativa referentes ao ano de 2008, embora a sua apresentação tenha ocorrido já em Julho de 2009. Com base nesse trabalho, apresentaremos de seguida um quadro síntese sobre as competências-chave.

8 - Tipologia de Competências-chave a avaliar, a partir dos referenciais nacionais.

Tipo de Competência-chave	Competências-chave	Área de Competências-chave dos Referenciais Básico e Secundário
Literacias	Leitura Escrita Comunicação oral	Linguagem e Comunicação Cultura, Língua e Comunicação (CLC)
e. Competências	Aritmética e Matemática Computador Internet Informação Media	Matemática para a vida Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) Cultura Língua e Comunicação (CLC) Sociedade tecnologia e Ciência (STC)
Competências básicas em Ciência e Tecnologia	Ciência Tecnologia Sistemas	Sociedade, tecnologia e Ciência (STC)
Línguas	Língua materna Língua estrangeira	Linguagem e Comunicação Cultura, Língua e Comunicação (CLC)
Comunicação, expressão e sensibilidades culturais	Diversidade e expressão cultural Participação cultural	Cultura, Língua e Comunicação (CLC)
Competências pessoais, interpessoais e sociais	Auto-gestão e iniciativa Mudança e adaptabilidade Interação e colaboração Comunicação e influência	Cidadania e Empregabilidade Cidadania e profissionalidade (CP)
Competências cívicas e éticas	Diversidade e responsabilidade cívica Participação cívica	Cidadania e Empregabilidade Cidadania e profissionalidade (CP)

Competências de “Aprender a aprender”	Auto-imagem e auto-estima	Cidadania e Empregabilidade
	Raciocínio e pensamento crítico	Cidadania e profissionalidade (CP)
	Motivação para a aprendizagem	
	Estratégias de aprendizagem	

Fonte: Valente et al, (2009)

Este quadro permite-nos tentar avaliar, de uma forma fácil, quais as competências-chave que são evidenciadas e adquiridas pelos adultos já certificados através da Iniciativa Novas Oportunidades e, paralelamente, procurar dar resposta à nossa pergunta de partida, ou seja:

- Para além do aumento do nível de qualificação escolar, ficarão os adultos certificados na posse de mais competências, que lhes possam ser úteis para a vida e para o trabalho na nova sociedade do conhecimento?

Parece-nos que este estudo deixa já antever algumas críticas relativamente à política de educação de adultos que deverá ocorrer em termos futuros, envolvendo um tão grande número de adultos como se pretende com esta iniciativa. Tivemos conhecimento deste estudo e das suas conclusões, o que para o nosso trabalho foi da máxima importância, nomeadamente a nível de utilização de instrumentos para recolha de dados. Verificamos que os resultados diferem entre o básico e o secundário e que os ganhos, a nível de RVCC, são mais significativos no ensino básico do que no ensino secundário, na grande maioria das competências, isto provavelmente porque o nível de pré-adquiridos são mais baixos no nível básico. Daquilo que nos foi dado observar neste estudo, os ganhos no ensino secundário são muito equivalentes em todas as competências-chave. As literacias, a capacidade para aprender a aprender e as TIC são as áreas com mais ganhos. Parece-nos ainda que estes adultos não reconhecem a aquisição destas competências e, conseqüentemente, não se tornam mais competentes.

A este propósito, Valente refere o seguinte:

”é absolutamente necessário tornar mais explícito que a Iniciativa Novas Oportunidades na vertente adultos, não apenas atribui o 9º ano e o 12º ano de escolaridade a partir da experiência de vida, mas qualifica esses adultos em competências que são cada vez mais indispensáveis e nas quais a maioria da nossa população activa tem certamente profundas lacunas”. (Valente, 2010: 11)

Pensamos que esta é uma questão que deve preocupar os nossos decisores e que é extensível a todos os países desenvolvidos, nomeadamente da UE e da OCDE. Na parte empírica do nosso trabalho, com base num inquérito aplicado a adultos que concluíram o processo RVCC num CNO, a nível do ensino básico e secundário, tentaremos com base no tratamento dos dados, dar respostas a algumas destas interrogações e provavelmente tirar algumas conclusões sobre a forma de funcionamento dos CNO e dos ganhos dos adultos a nível profissional, social e individual.

3.5 – A educação/formação baseada em competências na França, Reino Unido, Austrália e Canadá (Quebec).

Nos anos setenta assistimos, no mundo industrializado, a uma grande mudança nas relações sociais de produção e, por conseguinte, no próprio mundo do trabalho. Em França, neste mesmo período e durante a década de oitenta, assistimos à introdução do conceito de competência no espaço da educação/formação, perspectivando a relação entre a educação e o mundo do trabalho. Este modelo baseado em Competências e também em objectivos iniciou-se nos liceus profissionais e em organismos de formação contínua, estabelecendo-se por esta via fortes relações entre as empresas e as escolas.

Segundo Tanguy,

“a afirmação de um modelo pedagógico fundado sobre os objectivos e as competências no ensino técnico e profissional é o resultado de um conjunto de factores que vão desde a posição na qual se situa este ensino face aos utilizadores, até às convicções e disposições partilhadas pelos seus agentes”. (Tanguy, 1994: 42)

Ao longo dos anos oitenta assistimos a uma grande evolução tecnológica, com o aparecimento da robótica, da informática, da cibernética e da automatização da produção em geral. Esta situação influenciou fortemente o tipo de abordagem, deslocando o interesse para os conhecimentos necessários na execução do trabalho e nas qualificações.

Na opinião de Pires,

“ a abordagem pelas competências deu origem a um conjunto de métodos, de categorizações e de nomenclaturas, que influenciaram a definição dos conteúdos de ensino, a sua programação e avaliação, e a sua forma de transmissão e aquisição, dos quais se destacam os referenciais de competências”. (Pires, 2005: 335)

Os referenciais eram elaborados com base em definições precisas. Em França e nas últimas duas décadas as competências têm vindo a assumir um papel cada vez mais importante para efeito de atribuição de diplomas, isto em detrimento dos conhecimentos formais. Devido a este facto, os referenciais de competências estão a ser cada vez mais direccionados para as situações de trabalho e para o desenvolvimento de competências a nível profissional.

Com base em Merle,

“ao nível da formação profissional, tanto os diplomas existentes, concebidos na óptica da formação inicial, e atribuídos pelo Sistema Nacional de Ensino, como os títulos profissionais, concebidos na óptica da formação contínua e da responsabilidade do Ministério do Trabalho, são baseadas em referenciais de emprego ou de actividade profissional e concebidos a partir da concertação entre os parceiros sociais”. (Merle, 1997: 127)

Tecnicamente estes referenciais começam por enunciar as competências globais, seguindo-se as capacidades gerais e, posteriormente, as capacidades e competências terminais, finalizando com os saber e o saber-fazer. Esta noção de competência alastrou rapidamente no meio escolar francês, tendo como objectivo principal a renovação do ensino, mas deu lugar a muitas utilizações diferenciadas conforme as instituições os contextos e os objectivos em que foi aplicada.

Segundo Ropé e Tanguy,

“ o fenómeno de racionalização presente nas sociedades modernas, legitimado pela ciência e pela técnica, está articulado com preocupações relativas à medição, à avaliação

e ao controlo. A educação/formação baseadas em competências, suportada por uma pedagogia por objectivos, pela objectivação dos comportamentos, e pela avaliação dos desempenhos, encontram-se em consonância com esta visão da racionalidade. Por um lado, as preocupações crescentes de natureza avaliativa sobre a educação/formação, a identificação da sua eficácia e impacto, são também evidências deste fenómeno de racionalização”. (Ropé e Tanguy, 1995: 129)

Perante esta citação, concluímos que neste mundo em permanente mudança, a necessidade de renovação dos conhecimentos é uma constante, principalmente no mundo de trabalho, sob pena do trabalhador ficar ultrapassado e não conseguir responder aos desafios humanos e tecnológicos. Presentemente, em França verifica-se um movimento iniciado pelas próprias empresas para efeitos de revalorização dos conhecimentos gerais, de uma base cultural, de competências transversais, no campo afectivo e relacional.

Segundo Pires,

“esta visão contrasta com uma visão limitada das competências profissionais específicas; o discurso social evidencia a necessidade do desenvolvimento de estratégias cognitivas, da reflexividade, questionando assim a perspectiva redutora de um ensino técnico e profissional baseado em referenciais de competências”. (Pires, 2005: 339)

No Reino Unido, esta abordagem da educação e formação baseada em competências foi importada dos E.U.A, na década de 1980, que conforme já dissemos foram os pioneiros. Tal como na França, foi aplicada principalmente no âmbito do ensino e da formação profissional. Segundo Wolf (1994: 39) “ os pressupostos que serviram de referência aos sistemas de ensino/formação profissional em Inglaterra eram essencialmente de origem americana, e reflectiam os princípios orientadores que os E.U.A. tinham adoptado na década anterior”. Este movimento de educação e formação baseado em competências alargou-se a todos os níveis de ensino no Reino Unido. Em 1986 é criado pelo governo inglês o NCVQ (National Council for Vocational Qualifications), actualmente designado de QCA (Qualifications Curricula Authority). Foi implementado um sistema de formação baseado em padrões de competências e na racionalização do sistema de qualificações já existentes.

Eraut, pronunciando-se sobre o sistema inglês, defendia o seguinte:

“ O nosso sistema de formação deve ser baseado em *standards* e qualificações reconhecidas baseadas em competências – o desempenho exigido aos indivíduos para realizarem o seu trabalho com sucesso e satisfatoriamente. Estes *Standards* devem ser identificados pelos empregadores e devem ser reconhecidos a nível nacional. É necessário um sistema orientado para as organizações empregadoras, para identificar e estabelecer *standards* e o seu reconhecimento, por sectores ou grupos profissionais”.
(Eraut, 2000: 33)

Este sistema foi posto em prática numa estreita relação com as *Lead Bodies* – entidades empregadoras, tendo como papel principal a supervisão do processo de definição de *standards* de competências. Para além disto, garantiam a consulta com os empregadores e difundiam os *standards* como o centro da educação e formação profissional, incorporando-os nos National Vocational Qualifications (NVQ). A elaboração dos *standards* de competências era da exclusiva responsabilidade das organizações de empregadores, tendo os professores e formadores sido afastados do processo.

Segundo Pires, citando Hyland,

“ as declarações de competências em cada esfera profissional eram derivadas da análise de funções nesse domínio específico e acompanhadas de critérios de desempenho, que identificavam apenas os aspectos essenciais da performance necessários para a competência e o seu âmbito, que explicitava as diversas circunstâncias nas quais a competência era utilizada, podendo especificar diferenças ao nível do local físico, do trabalho, e equipamentos utilizados”. (Pires, 2005: 325)

Este sistema assentava na criação de cinco níveis hierárquicos de competência, desde o nível um, o mais básico até ao cinco, onde já era exigido a aplicação de teorias e princípios técnicos considerados fundamentais. A reforma da educação e formação profissional no Reino Unido teve como base o quadro de referência do NCVQ, cujo objectivo era o estabelecimento da equivalência entre os cinco níveis do sistema NVQ e outras formações e qualificações académicas e profissionais. Apesar de tudo, e com base em Hyland (1994), esta equivalência não pode ser obtida de forma automática, pois só com base na sua prova, avaliação e testagem empírica, ela poderá ser obtida.

Na Austrália, durante os anos oitenta, houve por parte do Estado a necessidade de desenvolver uma mão-de-obra especializada e com formação de forma a promover o desenvolvimento económico. Para atingir estes objectivos, os organismos privados foram incentivados a concorrer a fundos específicos para fins de formação.

Segundo Foley e Morris,

“ as iniciativas orientaram-se para a construção de um sistema pós-escolar mais compreensivo, e mais articulado com o sistema produtivo: universidades com maior ligação às empresas, focalizadas na investigação e na educação profissional, alargamento do sector da educação técnica e avançada, vocacionalização de adultos, e acentuação da aprendizagem em contexto de trabalho”. (Foley e Morris, 1995: 88)

Neste contexto as políticas educativas foram desenvolvidas com base em negociações e promoção de acordos entre o estado, as empresas e os sindicatos.

Na opinião de Pires,

“ os acordos implementados nas empresas privilegiaram a formação das competências e a sua articulação com os níveis salariais, como meio de aumentar a produtividade. Esta abordagem implicou a realização de levantamentos sobre as competências detidas pelos trabalhadores, o estabelecimento de standards de competências e a implementação de estratégias de formação e de avaliação baseadas em competências”. (Pires, 2005: 340)

A partir do início dos anos noventa, vamos a assistir a uma orientação política por parte dos países da *Commonwealth*, onde se defende a ideia de que os sistemas de educação/formação nos respectivos estados membros deverão ser baseados em competências. Esta ideia parte do pressuposto de que as competências usadas pelos trabalhadores para poderem desempenhar as suas tarefas podem ser identificadas e conseqüentemente avaliadas.

A partir daqui, poder-se-ia partir facilmente para um processo de certificação, independentemente da forma como essas competências foram adquiridas. É na década de noventa que assistimos na Austrália a uma revolução no domínio da formação profissional, com um conjunto de medidas designadas *Training Reform Agenda*. o ano de viragem é exactamente em 1994, quando o governo definiu como política prioritária o crescimento económico e o aumento da competitividade da indústria a nível internacional. Para atingir estes objectivos, tiveram que eleger a educação/formação como sector

estratégico para a mudança. As prioridades nacionais eram colocar a Austrália a um nível de competitividade muito elevado no contexto internacional.

No dizer de Whyte e Crombie,

“ Com vista a assegurar um lugar no primeiro *rank* das nações e a criar prosperidade e oportunidades no país, a Austrália necessita de uma força de trabalho altamente qualificada e flexível. A melhoria do desempenho na educação e formação é uma parte da estratégia para aumentar os níveis de produtividade e lançar a economia e o crescimento económico”²⁵. (Whyte e Crombie, 1995: 127)

Para implementar esta política, houve necessidade de se proceder a um grande esforço no campo da educação profissional, para poder contemplar as competências exigidas pelo sistema produtivo. Para o efeito criaram-se *standards* de competências e desenvolveu-se a educação/formação baseada em competências. As razões por que se defende na Austrália o desenvolvimento de *standards* de competências e de estratégias de avaliação de competências no âmbito profissional são, segundo Hager e Gonczi (1996) cit. por Pires (2005), as seguintes: promove a concepção de meios de avaliação mais justos e a atribuição do estatuto profissional a trabalhadores formados no estrangeiro; no âmbito de uma profissão, os *standards* (declarações públicas sobre as competências dos profissionais) permitem uma monitorização mais efectiva da qualidade dos serviços prestados, clarificam as expectativas do público e promovem o debate aberto sobre domínios como a saúde, educação, justiça, segurança social, etc.; facilitam o reconhecimento mútuo das qualificações profissionais entre os diversos estados e territórios; constituem-se como a base para a avaliação dos profissionais que pretendem voltar a trabalhar após períodos de ausência e orientam a concepção dos cursos de actualização; estabelecem objectivos mais claros para a orientação da oferta de educação/formação profissional: tornam mais efectivos os programas de formação profissional contínua; apoiam as associações profissionais e as responsáveis pela acreditação dos programas educacionais; apoiam os organismos formadores na implementação da avaliação baseada em competências; facilitam a mobilidade ao clarificar as expectativas dos profissionais; permitem melhorar os procedimentos de avaliação que conduzem à obtenção de qualificações.

²⁵ A adopção da *National Policy on Adult and Community Education*, em Dezembro de 1993, e o estabelecimento da *Australian National Training Authority*, em 1994, foi considerado um marco para o desenvolvimento da educação e formação de adultos na Austrália WHYTE e CRMBIE (1995), cit por PIRES (2005).

No Canadá, na Região do Québec, esta abordagem por competências foi utilizada nos anos oitenta, no domínio da formação profissional contínua e, já nos anos noventa, alargada a todos os sectores de ensino: primário, secundário e superior, devido à reforma do sistema escolar que se encontra ainda em curso. Esta reforma assenta basicamente em três pilares: A reformulação dos programas de estudo, a diversificação dos percursos escolares e a organização do ensino. A preocupação principal do Ministério da Educação do Québec é a instrução, socialização e qualificação dos Jovens. Segundo o Relatório do Ministério da Educação²⁶ (2000) a opção por uma abordagem baseada nas competências é justificada pelas recomendações decorrentes da análise crítica dos resultados da escolarização e de algumas implicações dos programas por objectivos. Também se apoia sobre os trabalhos de investigação que sublinham a importância de ajudar os alunos a dar sentido às suas aprendizagens, articulando-as de forma explícita a contextos de utilização variados e significativos.

As competências e as suas componentes são semelhantes desde o primeiro ciclo até ao fim do ensino secundário. Todos os programas de formação apresentam competências transversais e disciplinares, conteúdos disciplinares, consideração de cada um dos domínios da vida e as aprendizagens do primeiro ciclo em ciência e tecnologia e do campo social. Os programas de formação elaborados a partir da lógica das competências apresentam, com base em Pires (2005) as seguintes características: tornar mais variáveis e duráveis as aprendizagens escolares, permitindo a sua transferibilidade para outros contextos que não os escolares; desenvolver competências intelectuais de nível elevado, através do reforço da ligação entre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento dos processos de pensamento, necessários à vida real; articular os conteúdos de aprendizagem com situações significativas e reais, de forma a promover a atribuição de sentido aos saberes adquiridos; facilitar a abertura disciplinar, através do desenvolvimento de competências transversais, para além das competências disciplinares específicas; facilitar a diferenciação pedagógica, reconhecendo os recursos pessoais dos alunos, os seus interesses, e diversificando os seus percursos de aprendizagem.

Esta reforma não tem sido pacífica e actualmente tem gerado um aceso debate em torno destas questões, assistindo-se a um movimento crítico, que lhe aponta algumas fragilidades.

²⁶ Relatório – Préparer les jeunes au 21 siècle, 1994, in Min de l'Éducation (2000)

Segundo Boutin e Julien as principais fragilidades consistem no seguinte:

“ o enfoque é colocado nos resultados e não no processo de aprendizagem; os fundamentos conceptuais e teóricos em que se suporta não se encontram suficientemente aprofundados; as aprendizagens reduzem-se ao que é passível de ser observado; a abordagem apenas pode ser aplicável a um conjunto de aprendizagens de nível inferior, tanto do ponto de vista cognitivo como psicomotor; a elaboração dos curricula decorre do mundo do trabalho; os critérios que recorrem à realização pessoal dos estudantes são ignorados”. (Boutin e Julien, 2000: 142)

Uma das críticas mais comuns assenta no aspecto pedagógico, criticando o facto de a abordagem por competências se centrar nos resultados finais da aprendizagem, relegando para segundo plano o próprio processo de aprendizagem. Apresentamos de seguida um quadro síntese da visão por competências nestes quatro países.

9 - Abordagem por competências na França, Reino Unido, Austrália e Canadá (Québec).

Países	Data de Implementação	Âmbito	Entidades	Objectivos
França	Década de 1980	Ensino e Formação profissional	Iniciativa estatal, através da concertação com os parceiros sociais	Promover a eficácia na preparação e manutenção do emprego
Reino Unido	Década de 1980	Ensino e Formação profissional	Estado	Orientação para o mercado de trabalho
Austrália	Década de 1990	Domínio da Formação Profissional	Organismos privados com o incentivo do estado	Desenvolver no País mão-de-obra competente e educada, tendente ao

				desenvolvimento económico e prosperidade nacional
Canadá (Québec)	1980 – Formação profissional Contínua 1990 – Em todos os domínios da educação.	Todos os sectores da educação	Estado através do Ministério da Educação.	Instruir, socializar e qualificar,

Fontes: Bowden e Marton (1998) e Pires (2005)

Recuperando e abrindo perspectivas

Neste capítulo procuramos identificar e compreender as diferentes abordagens que sustentam o conceito de competência e as dimensões que contribuem para a sua compreensão e processos de desenvolvimento. No nosso estudo interessa-nos compreender, principalmente os processos de desenvolvimento de competências que estão fortemente articulados com o processo de aprendizagem e formação/educação de adultos. No processo RVCC, e com base no Referencial de Competências-Chave para o ensino secundário, as características fundamentais da noção de competência são o facto de estar sempre ligada à pessoa, de se articular sempre com a acção, desenvolver-se num contexto concreto e datado de uma prática profissional, social, familiar, resultar não de recursos, mas de uma acção combinada, de uma reconstrução de recursos existentes. É passível de ser identificada e aprendida e é transferível para novas situações.

Esta noção de competência baseia-se na importância que actualmente os movimentos de educação/formação atribuem às aprendizagens realizadas a partir das experiências de vida de cada cidadão. Esta aprendizagem é adquirida através de processos baseados na experiência. Subjacente a este processo, existe uma dimensão reflexiva que promove o desenvolvimento destas competências através do exercício reflexivo na acção, sendo o papel da acção muito importante neste processo.

Outro aspecto que destacamos é que as competências desenvolvidas são fortemente condicionadas pelo contexto do trabalho e o modelo de organização.

Procuramos ainda analisar e compreender as origens e a evolução dos modelos de educação/formação baseados em competências e estudamos alguns sistemas educativos com este modelo de educação /formação, como a França, o Reino Unido, a Austrália e o Canadá (Québec). Este movimento de educação/formação baseado em competências surgiu nos E.U.A. após a 2ª Guerra mundial e alargou-se a vários países nas últimas duas décadas, de entre os quais se conta Portugal. Tendo início na área da educação/formação profissional, tem-se vindo a alargar à educação geral e académica suscitando um vivo debate.

Em todos os países por nós analisados, as reformas do sistema educativo evidenciam uma grande preocupação em torno das competências. Esta situação deve-se, em nosso entender, à democratização do ensino e à abertura da escola ao meio, nomeadamente ao tecido empresarial. A nossa preocupação a nível de investigação foi evidenciar as principais abordagens e concepções existentes, assim como algumas das suas fragilidades.

II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

Para nós, este estudo de caso, revela-se da máxima importância, para nos ajudar a dar resposta a algumas questões que consideramos fundamentais para a compreensão deste processo e para avaliar o seu grau de eficiência e utilidade. O nosso principal objectivo consiste em recolher dados para poder avaliar quais as competências-chave que foram de facto adquiridas e evidenciadas pelos adultos certificados no âmbito do RVCC, em cada nível de qualificação. Procuramos ainda recolher informação que nos permita avaliar os processos de qualificação e tudo que os envolve. Tentamos ainda destacar as implicações do processo na atitude e motivação dos adultos face a futuras aprendizagens, ou às mudanças, operadas pela participação no processo, nas suas vidas pessoais, familiares e profissionais. Para atingir este objectivo procedemos à avaliação de várias competências-chave, a partir da análise dos referenciais do ensino básico e secundário.

As competências que avaliamos foram as seguintes:

- 1** - Literacias (escrita, leitura, comunicação oral, matemática e aritmética)
- 2** - Competências básicas em Ciência e Tecnologia (ciência, tecnologia e sistemas)
- 3** - Línguas (materna e estrangeira)
- 4** - e.Competências (uso de computador, internet, informação e media)
- 5** - Comunicação, expressão e sensibilidades culturais (diversidade e expressão cultural e participação cultural)
- 6** - Competências pessoais, interpessoais e sociais (auto-gestão e iniciativa, mudança e adaptabilidade, interacção e colaboração, comunicação e influência)

7 - Competências cívicas e éticas (diversidade e responsabilidade cívica e participação cívica)

8 - Competências de aprender a aprender (auto-imagem e auto-estima, raciocínio e pensamento crítico, motivação para a aprendizagem, estratégias de aprendizagem).

4 - ESTUDO DE CASO: O RVCC NUM CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES.

Pensamos que a Iniciativa Novas Oportunidades, através do RVCC, tem vindo a motivar um grande número de indivíduos que por vontade própria aderem ao sistema, e tem permitido a certificação de um elevado número de pessoas. Pela nossa experiência de contacto quotidiano com os adultos, temos verificado efeitos francamente positivos no campo do desenvolvimento pessoal e no aumento do potencial de participação social. Estas competências, apesar de serem de grande importância, não correspondem a uma efectiva valorização a nível de qualificações profissionais, que consideramos imprescindíveis na actual situação portuguesa.

O Centro de Novas Oportunidades que analisámos foi criado através do Despacho nº 17747/2006, de 31 de Agosto de 2006²⁷, com o objectivo de contribuir para a melhoria da formação e da qualificação da população portuguesa, particularmente a do concelho de Vila Nova de Gaia, e ao mesmo tempo oferecer uma oportunidade a todos aqueles que por várias razões foram obrigados a abandonar o ensino formal prematuramente, entrando no mercado de trabalho sem o 9º ano de escolaridade, ou seja, sem a escolaridade obrigatória, e também um grande número de pessoas sem o 12º ano de escolaridade. Este Centro está integrado na rede nacional de Centros de Novas Oportunidades, está em funcionamento desde Setembro de 2006 e afirma-se pelo incentivo e apoio efectivos à procura de certificação e de novas oportunidades de formação, permitindo, com base no Referencial de Competências-Chave de Educação e Formação de Adultos, níveis básico e secundário, o reconhecimento e a validação das competências adquiridas pelos adultos em diferentes contextos ao longo do seu percurso de vida pessoal e de trabalho, possibilitando aos adultos a obtenção de equivalência aos 6º, 9º e 12º anos de escolaridade e, por consequência, a melhoria do nível de competências da sociedade portuguesa face aos desafios do mercado de trabalho e da globalização. A metodologia de RVCC deste CNO está de acordo com a metodologia geral do sistema nacional de RVCC. Ao mesmo tempo este centro procedeu à elaboração de documentos internos tendentes à operacionalização metodológica das actividades postas em prática por aquele organismo, que oportunamente analisaremos.

²⁷ Endereço do CNO. www.antoniosergio.pt/?idpag=1003

4.1- Finalidades/objectivos do CNO/RVCC.

A educação de adultos, Canário (2000) baseia-se em duas grandes fontes: os movimentos sociais e a acção do Estado segundo o modelo escolar de segunda oportunidade. Embora na educação de adultos, como na primeira parte da nossa dissertação já tivemos oportunidade de referir, a sociedade civil tenha tido um papel muito importante, tem competido ao Estado um papel determinante, embora se possam apontar algumas deficiências como refere Lima et al (1988: 96-97) “ a falta de apetência do poder central em matéria de educação de adultos, tem sido muitas vezes substituída pela iniciativa local comunitária”.

Após a 2ª Guerra Mundial assistimos na Europa a um grande investimento no sector educativo, nomeadamente na educação de adultos. Os dirigentes políticos europeus reconhecem a necessidade de promover um conjunto de políticas sociais tendentes a resolver as situações de desigualdade e de exclusão social, atribuindo ao Estado a responsabilidade de definição dessas políticas. “A Educação passa a ser considerada não como um bem privado, mas como um direito social acessível a todos”, Lima (2004; 18).

Em Portugal e neste período assistimos a um movimento inverso, marcado pelas políticas de um estado forte e autoritário, muito afastado da ideia de um estado providência e conseqüentemente sem sensibilidade para a definição de um verdadeiro plano para a educação de adultos.

Apesar desta afirmação e segundo alguns autores,

“houve iniciativas da sociedade civil que contrariaram a política de baixa escolarização levada a cabo pelo estado Novo, e se diminuíram largamente os movimentos de educação popular por via da repressão exercida pelo regime, este não foi capaz de as obliterar por completo”. (Pacheco et al, 2004: 77)

Com a revolução de 25 de Abril de 1974 assistimos a um processo de democratização da sociedade e conseqüentemente à criação de uma sociedade mais inclusiva, onde se garantem aos cidadãos igualdade de direitos e de oportunidades. Embora se tenha notado um grande esforço na área da educação de adultos e logo no período pós-revolucionário através de campanhas de alfabetização, o que é certo é que este processo se mostra muito

lento e heterogéneo. Lima (2000: 247), refere o seguinte: “o processo de democratização da sociedade e da própria administração pública, tradicionalmente centralizada, se demonstra mais difícil e mais lento do que a democratização do regime político e das suas instituições formais”.

Segundo Stöer,

“o processo de implementação de iniciativas de educação de adultos faz-se, por um lado, através de uma intervenção baseada na própria legitimidade do Estado - *alfabetização*, existindo noutro sentido uma educação de adultos que emerge directamente das comunidades e dos contextos em que ocorre - *educação popular*”. (Stöer, 1986: 49)

Poderemos concluir que houve várias formas de intervenção estatal sobrepondo-se às iniciativas da sociedade civil, nunca havendo no entanto um esforço estratégico para uma concertação e implementação de uma política de adultos responsável e consistente.

Destacamos neste percurso a acção da ANEFA, que traz a educação de adultos para um novo plano no que concerne às políticas nacionais. Destacamos dentre as suas políticas inovadoras o Acordo para a Concertação Estratégica entre o Governo e os Parceiros Sociais e o aparecimento do grupo de Missão para a Educação e Formação de Adultos. A sua acção contribuiu assim para uma maior articulação entre as políticas públicas de educação de adultos e a intervenção de instituições não governamentais, limando a clivagem existente entre a acção do estado e da sociedade civil. Uma das marcas da ANEFA é sem dúvida a introdução do RVCC e das restantes ofertas do sistema EFA. Estes projectos sobreviveram à extinção da Agência, ocorrida em 2002, e a quem sucederam a DGFV e a ANQ, que deram continuidade a estes projectos coordenando todas as ofertas de educação e formação de adultos, criando os Centros de RVCC, nos quais integramos o CNO por nós estudado.

Com base na consulta documental (ESAS, 2007: 3-6)²⁸, destacamos os seguintes objectivos:

1 - Dar uma resposta local, no contexto do programa Novas Oportunidades, às necessidades de todos aqueles que abandonaram precocemente a escola e carecem de

²⁸ Documentos consultados e publicados pela ESAS relativos ao CNO: 2007, Brochura Informativa; 2008, Relatório de Actividades; Normas e Critérios de Avaliação dos Adultos em Processo de RVCC; 2009, Sistema de gestão da organização do CNO 2009; 2010, PEI 2010 Plano Estratégico de Intervenção.

reconhecimento, validação e certificação de competências, entretanto adquiridas ao longo do seu percurso de vida pessoal e profissional.

2 - Conferir ao adulto a possibilidade de reconhecer, validar e certificar os conhecimentos e as competências resultantes da experiência adquirida em diferentes contextos ao longo da sua vida, permitindo-lhe, mediante a certificação obtida, não só a valorização pessoal, social e profissional, mas também o prosseguimento dos estudos/formação.

3 - Propor aos órgãos ou entidades competentes, concluída a primeira fase do processo de reconhecimento de competências, a validação das mesmas em sede de júri de validação para efeitos de equivalência aos 6º, 9º anos do ensino básico e 12º ano do ensino secundário.

4 - Envolver todos os parceiros da comunidade e do meio local, (associações, juntas de freguesia, tecido empresarial, etc.), num projecto que visa a qualificação e certificação da população adulta, residente no concelho e áreas limítrofes.

5 - Promover a inclusão e a reinserção social e profissional dos adultos não certificados, na situação de desemprego e ou na vida activa, porém, com necessidade e interesse em certificar as suas competências de vida já adquiridas ou a adquirir ao longo do processo, melhorando assim, a sua carreira profissional e remuneração salarial.

A partir dos objectivos definidos poderemos concluir pela existência de uma grande preocupação em contribuir para a melhoria da formação e qualificação dos adultos de forma a aumentar os níveis de empregabilidade e de inclusão social. Apesar de ser um dos maiores e mais populosos concelhos do país, a população de Vila Nova de Gaia caracteriza-se ainda por baixos índices de escolaridade e elevadas taxas de desemprego. Parece-nos justo realçar que a construção do sistema de educação e formação de adultos se fez no contexto de políticas europeias, através da aplicação de fundos comunitários. A relação entre a educação de adultos e os financiamentos comunitários é muito evidente em todas as acções da ANEFA e nas instituições que lhe sucederam, a DGFV e a ANQ, que foram as grandes promotoras do Sistema nacional de RVCC, conforme quadro que apresentaremos a seguir.

10 - Entidades promotoras do Sistema nacional de RVCC.

Eixo de análise	ANEFA	DGFV	ANQ
Legislação	Decreto-Lei nº 387/99 de 28 de Setembro. Ministério da Educação	Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro. Ministério da Educação. Artº 16	Decreto-Lei nº 213/2006 de 27 de Outubro. Ministério da Educação. Artº 17
Público-alvo	Adultos	Jovens e adultos	Jovens e adultos
Quadro Orientador	Grupo de Missão. Plano Nacional de Emprego	Plano Estratégico para a Aprendizagem ao Longo da Vida	Programa Novas Oportunidades
Certificação	Reconhecimento que visa a certificação	Qualificação – Certificação das qualificações	Diploma – Dupla certificação escolar profissional

Percentagem de Centros de RVCC promovidos por associações e outras entidades não públicas de educação-formação sem fins lucrativos.

2002 - 40,4%

2007 – 20%

Fontes: CIDEDEC, 2004; WWW.novasoportunidades.pt

4.2- Metodologias e Modelos de organização do CNO

A criação de uma maior articulação entre os vários sistemas de educação e formação no interior de cada Estado membro da União Europeia, tem sido uma das grandes preocupações por parte da União, principalmente desde a Presidência Portuguesa do Conselho Europeu de 2000, onde para o efeito foram definidas um conjunto de medidas que ficaram conhecidas como Estratégia de Lisboa. Para além da articulação entre os vários sistemas de educação e formação no interior de cada Estado membro, é também

proposta uma articulação entre os sistemas de educação/formação dos vários Estados membros. Esta dupla articulação, vai em parte conduzir ao lançamento do catálogo Nacional das Qualificações a nível do Sistema Europeu de Créditos para a Educação e Formação Profissional (ECVET). Este sistema tem vindo a ser implementado desde 2000, com base no conceito de aprendizagem ao longo da vida (ALV) e como conceito unificador de toda e qualquer actividade de aprendizagem com um enquadramento comum no qual deverão ser reunidos todos os tipos de aprendizagem C.C.E. (2000: 3-4).

A Estratégia de Lisboa pressupõe ainda a atribuição aos sistemas de educação e de formação de um papel decisivo na construção de uma relação positiva entre o bem-estar social e os modelos económicos. A formação e a educação emergem como pólos aglutinadores e forças criadoras do desenvolvimento económico, proporcionando um aumento de riqueza, fomentando a criação de emprego, e consequentemente facilitando a integração social através de mecanismos que promovam a igualdade de tratamento e de oportunidades. Com esta estratégia espera-se não apenas a preparação de cidadãos para a vida activa e profissional, mas também assegurar o desenvolvimento pessoal para uma vida melhor e uma cidadania activa (C.U.E., 2002: 142-145). Segundo as directivas emanadas desta estratégia a aprendizagem deve ser vista como um contínuo, não apenas da vida das pessoas, mas também das sociedades, na medida em que a aprendizagem é, em última instância um processo social C.C.E. (2000: 16). Esta Situação significa dar visibilidade às aprendizagens não formais e informais com impactos quer ao nível da atribuição de certificados, validando a aprendizagem empírica anterior, quer ao nível de arquitectura dos sistemas de educação e formação, os quais devem permitir articular as várias instituições de educação e formação, cabendo a cada uma destas instituições proceder à sua organização interna de forma a atingir estes objectivos.

A nível de organização, este CNO desenvolve as actividades técnico-pedagógicas e a organização do sistema interno de dados. Para agilizar e operacionalizar o funcionamento do Centro foi definido um quadro de conteúdos funcionais distribuídos pelos vários elementos da equipa do CNO/RVCC (circular nº1/CNO/ESAS/2007), e com base na legislação em vigor, como a Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades e o Despacho do Secretário de Estado da Educação de 13 de Maio de 2008 que revoga os anteriores: nº 17342/2006 de 28 de Agosto e nº 7794/2007 de 27 de Abril. Este despacho define um conjunto de orientações relativamente ao funcionamento dos Centros Novas Oportunidades, nomeadamente a definição das funções dos vários elementos da equipa, e também fornece orientações relativas ao desenvolvimento de processos de reconhecimento,

validação e certificação de competências e de modalidades de formação integradas no Sistema Nacional de qualificações de acordo com o Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro (cria o Quadro nacional de Qualificações, o Catálogo Nacional de Qualificações e a Caderneta Individual de Competências), em estabelecimentos de ensino básico e secundário.

A Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades é um Instrumento que tem como objectivo apoiar os centros Novas Oportunidades na definição dos seus pilares estruturantes e nas orientações a cumprir, de forma a dar resposta às metas políticas traçadas no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades.

No ponto 4.2.2 do nosso estudo apresentaremos um Fluxograma dos Eixos Estruturantes de um Processo de RVCC, inserto na Carta dos Centros Novas Oportunidades, e outro sobre as Etapas de Intervenção dos Centros Novas Oportunidades.

Conforme referido anteriormente apresentamos de seguida os conteúdos funcionais distribuídos pelos vários elementos da equipa do CNO:

- Director do CNO.

Gere os recursos humanos e físicos do Centro numa perspectiva de gestão por objectivos; Disponibiliza a informação necessária em processos de acompanhamento, avaliação, monitorização e auditoria externa; Assegura a ligação com a direcção da entidade incubadora e com as equipas regionais e centrais da ANQ; Homologa as decisões do Júri de avaliação.

- Coordenador do CNO.

Elabora o Plano Estratégico de Intervenção do Centro; Assegura a gestão pedagógica, administrativa e financeira; Assegura a publicação e divulgação periódicas da lista de adultos avaliados e certificados ou encaminhados para formação; Elabora e implementa o Plano de Divulgação do Centro, promovendo a imagem da política de informação e edição, da actividade publicitária, da execução dos suportes gráficos, das relações públicas e da comunicação interna; Dinamiza e anima o Centro, através de reuniões, encontros, sessões

conjuntas entre profissionais RVCC, formadores, participantes e parceiros locais, promovendo a visibilidade do centro, incluindo a formação contínua da equipa; Identifica localmente parcerias; Apoia o Director no exercício das suas funções.

- Profissionais do CNO.

Reportam todos os actos da sua actividade ao Coordenador do CNO, informando-o da sua actividade e prestando-lhe todas as informações e apoio necessários ao bom funcionamento do Centro em termos burocráticos e técnico-pedagógicos; Coordenam, em conjugação com o coordenador de cada área de competência e demais formadores, toda a actividade respeitante aos adultos e grupos à sua responsabilidade em todas as fases do processo RVC; Desenvolvem todas as fases do processo RVCC, conforme os eixos de acção seguintes: Reconhecimento, Validação e Certificação; Informam, aconselham e acompanham o candidato na definição do seu percurso RVCC; Orientam o processo de Reconhecimento de Competências adquiridas; Apoiam o candidato na apresentação de candidatura ao processo de validação; Identificam as necessidades de formação complementar e ou acções de curta duração e incentivam o desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos recursos Humanos do centro; Trabalham em relação estreita com os Formadores e Júris de Validação; Introduzem no Sistema Integrado de Gestão de Oferta (SIGO) todos os dados referentes a cada adulto e a cada fase do seu processo RVCC.

- Formadores do CNO.

Reportam todos os actos respeitantes aos seus adultos e grupos/cursos à sua responsabilidade em termos de área ao profissional respectivo, informando-o da sua actividade e prestando-lhe todas as informações e apoio necessários ao bom funcionamento dos grupos e do Centro em termos burocráticos e técnico-pedagógicos; Coordenam em conjugação com o coordenador de cada área de competência e demais formadores, toda a actividade respeitante aos adultos e grupos à sua responsabilidade nas suas diferentes fases do processo RVC; Desenvolvem a formação das unidades da respectiva área de Competências-Chave; Produzem materiais pedagógicos para as sessões de Reconhecimento e Formação Complementar; Fazem a explicitação do Referencial de Competências-Chave junto dos respectivos grupos de adultos; Posicionam, após a

validação de competências, o candidato; Planificam as unidades e sessões para Formação Complementar relativas à sua área de formação; Produzem materiais pedagógicos para as sessões de reconhecimento e formação complementar; Cooperam com os profissionais assim como com o coordenador e o Director.

- Coordenadores de Áreas: CLC, STC e CP.

Coordenam a sua área e respectivos elementos no que respeita a todo o processo técnico-pedagógico; Convocam reuniões de área para sessões de trabalho sempre que necessário; informam o profissional dos actos relativos aos elementos de área e respectivos grupos/cursos; Organizam um dossiê de turma onde conste toda a documentação e materiais relativos à área; Apresentam sugestões e propostas ao profissional que visem a melhoria e eficácia do funcionamento da área; Desenvolvem à semelhança de todos os formadores, toda a actividade do processo RVC do adulto relativa aos seus Grupos/cursos, enquanto formador de área; Participam nas sessões de Júri dos seus respectivos grupos; fazem a ligação entre os formadores de área e o profissional.

- Avaliador Externo

Promove o reconhecimento social das competências validadas e certificadas do candidato; Interpreta os referenciais de competências-chave; valida as competências identificadas do candidato, em função do referencial; Posiciona, após a validação das competências, o candidato no respectivo nível; Cooperam com os outros profissionais e intervenientes no processo de RVCC; Regula o processo RVCC, assegurando conformidade entre princípios orientadores, os critérios, as normas e procedimentos.

- Técnico de Gestão Financeira

Elabora o plano de financiamento a apresentar ao PRODEP; Desenvolve actividades na área da gestão financeira; Articula com o Coordenador e o Director do CNO a política financeira do CNO.

- Técnicas Administrativas

Desenvolvem todas as actividades administrativas e de secretariado; Secretariam o Director e Coordenador, assim como os Profissionais RVCC, Formadores e coordenadores de Área.

4.2.1 – Instrumentos de Reconhecimento de Competências

O Sistema RVCC desenvolve-se com o apoio de profissionais especializados, tem por base um Referencial de Competências-Chave e está organizado em duas fases: Reconhecimento e Validação. Conforme já tivemos oportunidade de referir a Rede Nacional de Centros de RVCC foi implementada a partir de 2000 através da portaria 1082-A/2001 com o objectivo de certificar adultos pouco escolarizados e orientá-los na sua integração no sistema de educação/formação, em articulação com o mercado de trabalho.

Entre os instrumentos de reconhecimento de competências assumem particular relevo o PRA (Portefólio Reflexivo de Aprendizagem) para o ensino secundário e o PC (Portefólio de Competências) para o ensino básico, que são os instrumentos de base do trabalho, a construir e a reconstruir durante o percurso de formação do formando. Deve incluir toda a documentação fornecida pelo CNO/CRVCC, todos os trabalhos produzidos pelo formando ao longo das sessões, e ainda todos os comprovativos de certificados, diplomas e ou outra documentação que evidencie as competências adquiridas durante o seu percurso de vida pessoal e experiência profissional. Da sua construção progressiva, apoiada e orientada pelos profissionais e formadores, dependerá o seu sucesso final. Convém ainda referir que as evidências que constam no dossier de candidatura podem assumir, para efeitos de validação, diferentes níveis qualitativos; aqueles que indiciam a competência; e ainda aqueles que demonstram a não competência.

O processo de reconhecimento de competências na sua primeira fase consiste numa reflexão do adulto/formando, acompanhado pelos profissionais RVCC, sobre a sua experiência de vida, através de um conjunto de instrumentos, nomeadamente do Dossier do formando e de entrevista/sessão individual, com o objectivo de reconhecer todas as competências que constam do Referencial de Competências-Chave, de acordo com o nível em que o adulto pretende obter a certificação. Concluído este processo/fase, a equipa de

RVCC (Profissionais e Formadores) proporá, atingidos os objectivos no quadro das evidências de competências demonstradas em cada área do referencial de competências, a passagem do adulto à segunda fase do processo, ou seja, ao Processo de Validação de Competências. A validação dá resposta a um pedido de validação de competências formulado pelo próprio candidato, e dela pode resultar uma validação parcial das competências solicitadas ou uma validação integral. Existe ainda a possibilidade dos candidatos participarem em formações complementares de muito curta duração para conclusão do processo de validação. Todos os adultos/formandos que nesta primeira fase não tenham demonstrado as competências adequadas ao nível de certificação pretendido, serão encaminhados para Formação Complementar de 25 horas, consoante as necessidades de cada um em cada área do referencial de competências-chave.

As competências identificadas e reconhecidas pelos Profissionais de RVCC e Formadores durante o processo de reconhecimento e ou após formação complementar, consoante o caso e as competências demonstradas e ou adquiridas, serão posteriormente validadas em Sessão de Júri constituído por: Profissional de RVCC que acompanhou o adulto; Quatro Formadores das quatro áreas de competências-chave para o básico e três Formadores das três áreas de competências-chave para o secundário; Avaliador Externo ao CNO.

Este processo/fase consiste na análise e avaliação do PRA do Formando pelos profissionais de RVCC, formadores e um avaliador externo à escola e ao Centro e de uma entrevista e defesa oral do respectivo dossiê pelo formando.

O RCC-NS é constituído por 88 competências e a cada competência corresponde um crédito. O Adulto é certificado quando atinge 44 créditos ou seja, 16 na área de CP, 14 na área de STC e 14 na área de CLC. A obtenção de um crédito exige que o adulto evidencie uma competência. È obrigatória a obtenção de 2 créditos em cada Núcleo gerador ou Unidades de Competência.

Apresentamos seguidamente um quadro síntese da atribuição de créditos.

11 -Atribuição de Créditos RCC-NS

Áreas de competência	Unidades de competência (UC)	Competências
CP	8	32 (4 competências por UC)
STC	7	28 (4 competências por UC)
CLC	7	28 (4 competências por UC)
		Total = 88 competências

Fonte: Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos – Orientações para a operacionalização do Sistema de Créditos. ANQ (2008)

No final da sessão de validação o júri emitirá a Validação ou não das respectivas competências-chave, conforme acta comprovativa. A certificação final para equivalência aos 6º, 9º e 12º anos de escolaridade será feita pela ESAS, sob proposta do Júri de validação.

4.2.2 – Normas e Critérios de Avaliação dos Adultos em Processo RVCC

Após a fase de implementação e organização do CNO, procedeu-se à definição e estabelecimento de um conjunto de instrumentos, normas e critérios que fossem homogêneos e orientadores do processo de avaliação dos formandos RVC nas diferentes fases do processo (CRVCC-ESAS, 2007: 6-12)²⁹.

A nível teórico o processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências integra-se em quatro modelos teóricos: O modelo Humanista; a

²⁹ Endereço: www.antoniosergio.pt/?idpag=1003

Metodologia do Balanço de Competências; a Formação Experiencial e a Metodologia de Histórias de Vida aplicada a contextos de formação.

A ideia de que da educação resulta o aperfeiçoamento do ser humano em todas as suas dimensões é um apanágio da corrente humanista em educação de adultos, e que tem vindo a dar um grande contributo para o reconhecimento de adquiridos. As perspectivas humanistas assentam, conforme já referimos no primeiro capítulo, principalmente nas teorias de Rogers (1983), conforme Elias e Merriam (1995). Em síntese poderemos referir que os traços comuns das perspectivas humanistas assentam numa visão optimista da natureza humana.

A educação é centrada no aprendente, realizada a partir das suas características e necessidades. O modelo de aprendizagem é construído a partir de um núcleo onde se encontram a auto-actualização e a auto-direcção de aprendizagens., surge uma nova concepção de aprendizagem devido à interacção com o meio e a figura do professor é substituída pela do facilitador. Estes conceitos baseiam-se na teoria Humanista de Abraham Maslow. A motivação para a aprendizagem foi a principal preocupação deste autor ao estudar a personalidade. Para Maslow a auto-actualização é um dos motivos para a motivação assim como as seguintes necessidades humanas: fisiológicas, de segurança, de amor e pertença, de estima, de conhecimento e compreensão e estéticas³⁰. O conceito de auto-direcção das aprendizagens é um conceito e um objectivo central das metodologias democratizadoras. A participação voluntária surge como uma das condições fundamentais do processo educativo e formativo. Esta filosofia baseia-se nas ideias iluministas da era do período pré-revolucionário da revolução francesa e assenta na figura de *Emílio*, o educador humanista de Jean Jacques Rousseau. Para este autor o Homem nasce naturalmente bom, é a sociedade que o perverte.

Neste contexto o educador humanista é aquele que é capaz de preservar a natureza humana, apesar de todas as transformações que com ela se iniciam. Para a educação de adultos humanista o processo de aprendizagem assenta basicamente em três pilares: Um aprendente auto-direccionado, um grupo e um facilitador. Dentre os teóricos de inspiração humanista que maior contributo trouxe à educação de adultos destaca-se Knowles, impulsor do conceito de andragogia, que defende o auto-conceito, a auto-avaliação das aprendizagens e a auto-planificação das mesmas como noções estruturadoras das actividades de educação e formação de adultos A par disto sublinha a importância das

³⁰ Endereço: www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?..

experiências prévias para o processo de aquisição de novas aprendizagens. O reconhecimento de adquiridos vem basear-se nestes princípios, com consequências no processo de RVCC. É um processo de participação voluntária que valoriza as aprendizagens prévias articulando-as com percursos formativos e projectos de vida posteriores.

Conforme já referimos, outro dos princípios de referência do reconhecimento dos adquiridos é a integração da aprendizagem experiencial nos processos de educação e formação. Pineaut (1991: 29), entende por aprendizagem experiencial “uma formação por contacto directo mas reflectido”,. nesta perspectiva as aprendizagens processar-se-ão sem mediador, ou seja, sem professores, manuais ou tecnologias educativas. Estas aprendizagens resultam de uma apropriação de saberes por parte do sujeito.

O conceito de formação experiencial emerge como noção chave da educação extra-escolar. Schwartz (2004: 18) afirmou que “os contextos actuais de trabalho pós-fordista nos obrigam a atribuir um novo sentido à oposição entre experiência e saberes formais. O valor formativo da experiência corresponde à ampliação a todos os domínios da vida da educação e formação”. Segundo Nóvoa (2002: 24), “ a vida ela própria, é o campo educativo e formativo comum, aquele que todos partilham, desde que o sujeito logre integrar essas experiências numa reflexão capaz de ser alterante da sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo”.

Um dos aspectos mais problemáticos que a formação experiencial acarreta para o campo educativo, é que esta não se pode explicitar nos mesmos termos que a aprendizagem mediada. Isto cria sérias dificuldades à formalização de processos de educação, como são os casos do RVCC e dos Cursos EFA, que procurem desenvolver-se a partir das aprendizagens adquiridas pelo sujeito pela experiência de vida. A grande virtude da formação experiencial, será como refere Pineau (1991) recuperar os ofícios para a cultura, isto é, democratizar a cultura. A valorização das aprendizagens adquiridas pela experiência representa a redignificação dos saberes adquiridos pela prática quotidiana. Num quadro de reconhecimento de aprendizagens experienciais, a cultura avalia-se segundo parâmetros totalmente distintos dos da escola. Na aprendizagem experiencial não se podem distinguir aprendizagens pertinentes de não pertinentes. A pertinência das aprendizagens experienciais só é avaliável no particular, por cada sujeito e pela relação que este estabelece entre aprendizagens possíveis e os seus contextos de vida específicos.

Outro dos modelos teóricos de avaliação de competências é A Metodologia de Balanço de Competências.

Segundo Levy-Leboyer,

“os procedimentos específicos desta metodologia assentam num objectivo central a partir do qual se tenta dar resposta a um pedido individual de informação sobre o próprio. O balanço de competências resulta da influência de diversas abordagens, mas a sua originalidade consiste na utilização de métodos descritivos do self-concept que a psicologia fornece”. (Levy-Leboyer, 1993: 64)

Os seus procedimentos são simultaneamente dialógicos e instrumentais, devendo os métodos aplicados ser flexíveis e ajustáveis caso a caso.

A metodologia de balanço de competências entrou em Portugal através essencialmente do processo de RVCC. Segundo Imaginário (2000: 151),” o balanço de competências enquanto dispositivo codificado, institucionalizado, legislado, abrangido por um quadro jurídico e normativo, e inclusive, dotado de uma rede de centros *ad hoc* é uma prática exclusivamente francesa”. Em França já existia uma prática de duas tradições distintas: a do reconhecimento dos adquiridos e a da validação dos adquiridos: A primeira associada às práticas do balanço de competências, e a segunda associada às actividades de validação de adquiridos pela experiência profissional.

Na opinião de Imaginário,

“ambas as dimensões contêm já em si mesmas a dupla face uma da outra: o reconhecimento, para cumprir o objectivo de dar visibilidade social às aprendizagens deve conduzir também a uma validação, ainda que este possa assumir um carácter institucional, social e informal; e a validação, embora consista fundamentalmente em actividades de demonstração de competências, caso pretenda assumir-se como um processo andragógico, deve conduzir também a actividades de reconhecimento nas quais o acompanhamento de um profissional se revela determinante”. (Imaginário, 2005: 151)

Ainda segundo Imaginário,

“se o balanço de competências realizado num tempo relativamente curto, determina um projecto a longo prazo, a validação de aquisições, um processo relativamente longo, prossegue um objectivo imediato, o reconhecimento da qualificação. O balanço de competências para ser plenamente eficaz, nem por isso necessita menos de ser

reconhecido e validado. Para ser útil e eficaz a validação necessita de ser reconhecida socialmente”. (Imaginário, 2005: 21)

Dentre os modelos de avaliação de competências, a metodologia das histórias de vida assume particular significado, na medida em que a realização de um trabalho sobre as narrativas de vida pode ser um processo formador. Conforme o referencial de competências-chave do ensino secundário, a metodologia baseada numa abordagem autobiográfica, no balanço de competências e no portefólio reflexivo de aprendizagem, representa uma aposta na construção de instrumentos de trabalho que, de forma consistente e sistemática, ajudem em simultâneo o processo de RVCC e o processo de formação de aquele faz parte.

Segundo Sá-Chaves, estes instrumentos de trabalho,

“procuram induzir e fidelizar formas mais solidárias, de aprender, de fazer e de ser, porque comumente negociadas, partilhadas e integradas (...) a formação ao longo da vida não é um mito, nem utopia, nem apenas figura de retórica, mas sim uma real possibilidade e um desejável e aliciante desafio”. (Sá-Chaves, 2005: 13)

Apresentamos de seguida uma matriz conceptual dos elementos metodológicos em processo RVCC – Nível Secundário.

12 - Matriz conceptual dos elementos metodológicos em processo RVCC.

Matriz conceptual dos elementos metodológicos em processos RVCC – nível secundário



Fonte: Referencial de Competências-chave – nível secundário. Guia de Operacionalização. (2006)

Segundo Couceiro (2002: 31) “ a abordagem autobiográfica aproxima-se das histórias de vida como método, na medida em que visa a construção de um sentido vital dos factos temporais”.

Sendo assim a abordagem autobiográfica é apenas um meio de que o reconhecimento, validação e certificação de competências se socorre para recolha de informação, não podendo não podendo ser considerada como verdadeiras Histórias de Vida.

Apresentamos seguidamente um quadro síntese das Histórias de Vida e da Abordagem (Auto)biográfica

13 – Quadro Síntese.

Histórias de Vida? Abordagem (Auto)biográfica?	
Histórias de Vida	Abordagem (Auto)biográfica
São um método. Uma pedagogia restauradora da reflexividade na aprendizagem.	É um meio, uma via. Instrumento de mediação qualitativo.
São outra maneira de pensar a formação de adultos e a sua relação ao saber e ao conhecimento, fazem do sujeito o autor e o actor central desse processo. Não são mera técnica ou instrumento.	Adaptação das histórias de vida a um projecto, apelando também à interrogação permanente e à atribuição de sentido às experiências vividas, ainda que mais circunscritas ao projecto.
"Abarcam a globalidade da vida em todos os seus registos, todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras na sua dinâmica própria." (Josso, 2002:21)	Apoia-se nalgumas etapas de sustentação dos princípios de natureza metodológica e ética exigidos à prática das Histórias de Vida em formação.

Fonte: Referencial de Competências-Chave – nível secundário. Guia de Operacionalização. (2006)

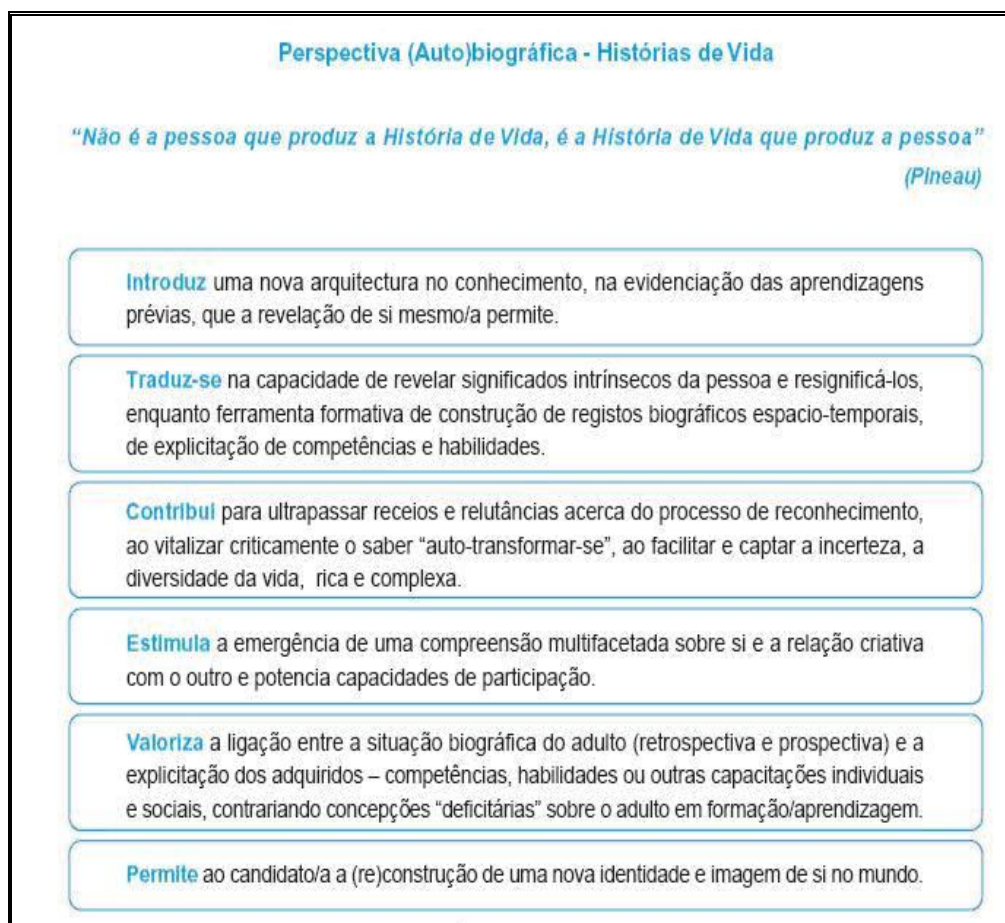
Na óptica de alguns autores,

“ antes de iniciar o trabalho efectivo de recolha das Histórias de Vida, baseadas na abordagem (auto)biográfica, é fundamental criar um clima de confiança entre candidatos e profissionais, indispensável para o melhor aproveitamento possível desta metodologia, capitalizando tempo e relação. Este processo não é simples, a relação com os contextos e acontecimentos pode ser reconstruída, atribuindo novos sentidos às experiências vividas e aos factos narrados. Recomeçar e retomar tópicos é sempre possível e um caminho a explorar ao longo do processo de RVCC”. (Gomes et al., 2006: 30)

Para a Abordagem Autobiográfica – Histórias de Vida, podem ser utilizados materiais como narrativas ou relatos autobiográficos indirectos, que poderão ser recolhidos através de uma entrevista, ou outros materiais biográficos como documentos pessoais que revelem actividades documentadas. Estes materiais poderão ser diários, documentos oficiais, fotografias, cartas, textos da autoria dos candidatos etc.

Em jeito de síntese apresentamos o seguinte quadro sobre a Perspectiva (Auto)biográfica – Histórias de Vida.

14 – Quadro síntese sobre a Perspectiva Autobiográfica – Histórias de Vida



Fonte: Adaptado de Josso (2002) e Nóvoa & Finger (1988), *in* Referencial de Competências-Chave. Secundário.

Apesar disto e tendo em conta que no actual modelo de RVCC e concretamente no CNO em estudo, a auto-biografia é um dos elementos de grande importância no início do processo, convém referir que a auto-biografia só por si, pode ser apenas uma apresentação de factos da vida pertinentes para a investigação das ciências humanas, mas não produz quaisquer efeitos no narrador. Josso (2002: 116) propõe que “esta auto-biografia também seja significativa sob o ponto de vista existencial para o autor da narrativa, defendendo o enquadramento do trabalho autobiográfico numa metodologia capaz de ser a oportunidade de uma transformação”.

Segundo a mesma autora (2002: 142) “a participação neste tipo de processo impõe algumas condições como: que os participantes evidenciem a capacidade de auto-reflexão; a implicação e empenhamento e ainda a competência de comunicação intersubjectiva”.

Para Josso, a aplicação desta metodologia permite a possibilidade de desenvolvimento daqueles requisitos. Por um lado permite que o sujeito investigue como se conheceu a si próprio, como se formou e como é que aprendeu. A par disto permite um trabalho de formação levado a cabo pelo sujeito de forma a aprofundar ou adquirir competências.

Esta metodologia, como podemos verificar constitui-se como alternativa à sua utilização tradicional nas Ciências Sociais e Humanas.

Na opinião de Josso esta metodologia organiza-se a partir de quatro passos fundamentais:

“Um momento inicial em grupo para que a abordagem seja introduzida e debatida; num segundo momento, igualmente em grupo, para que cada elemento proceda a uma primeira apresentação oral da sua história de vida, a qual deve ser gravada; em terceiro, a produção escrita individual da narrativa; e por fim a análise partilhada das narrativas em contexto inter-subjectivo, primeiro em pares e depois em grupo”. (Josso, 2002: 111)

Este trabalho auto-biográfico, deverá permitir uma tomada de consciência pelo sujeito quer das suas experiências passadas, como de eventuais projectos futuros, religando o sujeito á busca de sentido sobre uma intemporalidade que intrinsecamente o constitui, Josso (2002: 100).

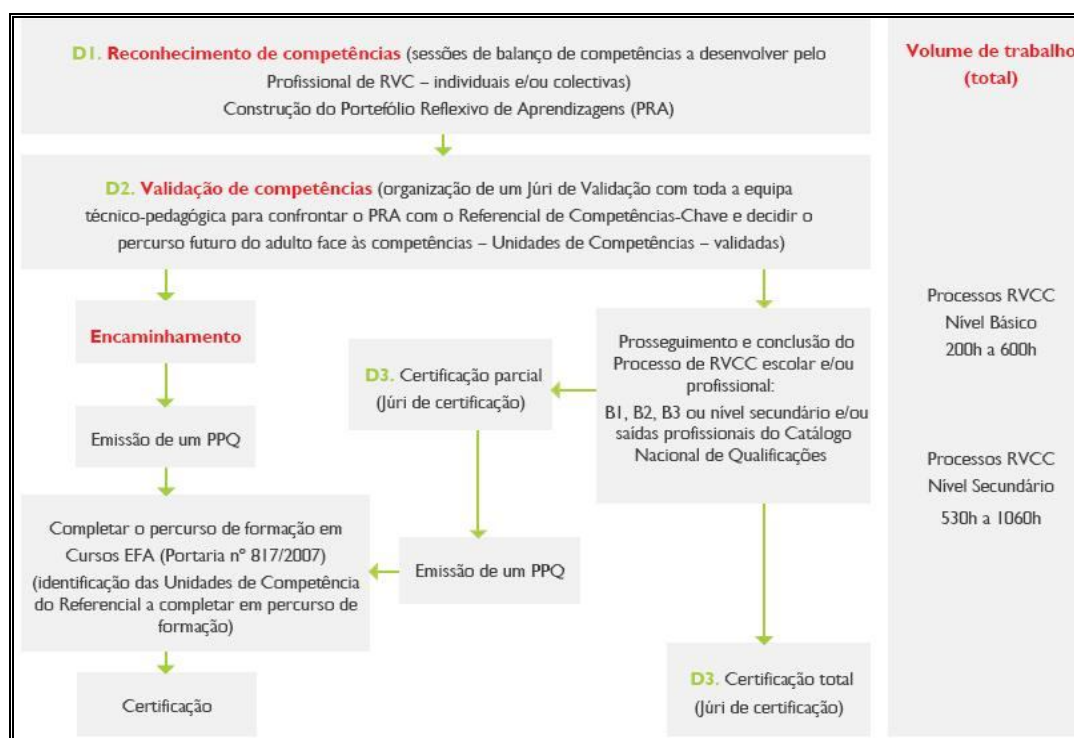
Com base em todo este conhecimento teórico procedeu-se neste CNO ao estabelecimento de instrumentos, normas e critérios de avaliação com os seguintes objectivos: Utilizar instrumentos de avaliação comuns de forma a evitar disparidades no processo de avaliação dos profissionais RVC e formadores; Harmonizar instrumentos, princípios, normas e critérios de avaliação a aplicar pelos profissionais RVC e formadores durante as diferentes fases de avaliação dos formandos; Adequar tanto quanto possível, os instrumentos, normas e critérios a cada adulto, tendo em consideração as características deste e os seus percursos de vida; Desocultar e avaliar as competências adquiridas ao longo da vida, de acordo com o Referencial de Competências-Chave e respectivos critérios de evidência relativos a cada unidade de competência.

Neste processo e com base nos objectivos anteriores os profissionais RVC passaram a cumprir os seguintes procedimentos: Nas sessões de reconhecimento colectivas fazem os registos relativos a cada adulto em instrumentos (modelo de impresso próprio), assinando a data da sessão; Na sessão final de reconhecimento para efeitos de avaliação do dossiê do formando com o objectivo de definir os formandos que irão para Júri e ou formação complementar, os profissionais RVC e formandos das diferentes áreas fazem a avaliação

e respectivos registos em modelos/Impressos próprios do CNO devidamente datados e assinados justificando caso a caso; Os adultos seleccionados para sessão de Júri após as sessões de reconhecimento efectuam um pedido de certificação feito pelo profissional de RVC e assinado pelo adulto; Na sessão de Júri para certificação do formando, é lavrada uma acta onde consta a certificação de todas as unidades de competência-chave, sendo efectuado o registo da mesma no SIGO e entregue o original no CNO para efeitos de arquivo.

Apresentamos seguidamente um Fluxograma dos eixos estruturantes de um processo de RVCC, inserto na Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades.³¹

15- Fluxograma dos Eixos Estruturantes de um Processo de RVCC.



Fonte. Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades (2007)

³¹ Fluxograma dos eixos estruturantes de um processo de RVCC, Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades, www.ihop.org/assets/files/gcfp-files/RVCC3.pdf, consultado em 21 de Setembro de 2010.

4.2.3 – Instrumentos de avaliação para Formandos em Processo de Reconhecimento e Formandos em Formação Complementar

Conforme documento interno³²: Normas e Critérios de Avaliação dos Adultos em processo RVC (ESAS, 2007: 2-8) para os formandos em processo de reconhecimento os profissionais RVC e os formadores recorrem aos seguintes instrumentos de avaliação:

Folhas de presença; Questionários/Inquéritos; Instrumentos de diagnóstico de desocultação de competências; Materiais produzidos pelos profissionais RVC para as áreas de competências; Dossiê do adulto; Fichas de actividades; Modelos/Impressos de Intervenção e registo individual. Exemplares destes documentos figurarão em anexo.

Para os formandos em formação complementar, os Formadores de cada área de competência-chave recorrem aos seguintes instrumentos para efeitos de avaliação dos adultos: Folhas de presença; Instrumentos de diagnóstico; Instrumentos de avaliação formativa; Materiais produzidos pelo formador de cada área; Fichas de actividades; Modelos/Impressos de intervenção e registo individual.

Os profissionais RVC e formadores nas respectivas fases do processo RVC implementam mecanismos com base nas seguintes metodologias/processos de avaliação: Avaliação presencial; Avaliação diagnóstica; Avaliação formativa; Auto-avaliação pelo Adulto; Hetero-avaliação entre os adultos; Avaliação qualitativa do trabalho desenvolvido pelo formando durante o processo de reconhecimento e ou formação complementar; Avaliação qualitativa individual do dossiê do Adulto relativa aos percursos e instrumentos/materiais produzidos pelo adulto; Avaliação qualitativa da formação complementar para cada área e individualmente.

Os profissionais de RVC e formadores contemplam ainda os seguintes critérios gerais de avaliação do adulto, tanto na fase de reconhecimento como de Formação Complementar: Assiduidade do adulto; Participação do adulto nas sessões de reconhecimento e ou formação complementar; Iniciativa do adulto; Autonomia do adulto; Auto-estima do adulto; Percurso familiar, social, profissional e cultural do adulto; Actividades executadas pelo adulto durante o processo de reconhecimento e formação complementar.

Para efeitos da avaliação final (fase de reconhecimento/formação complementar) são ainda tomadas em consideração pelos profissionais RVC e pelos formadores os seguintes

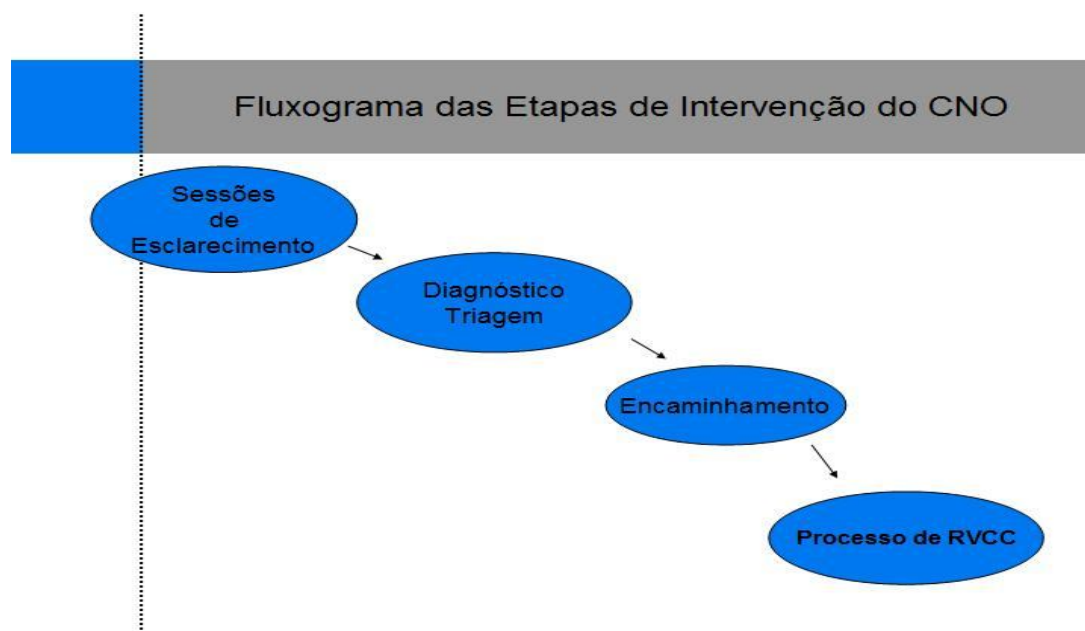
³² Endereço: www.antoniosergio.pt/?idpag=1003

aspectos: Oitenta e cinco por cento de assiduidade; Demonstração pelo adulto de pelo menos sessenta por cento dos critérios de evidência em cada unidade de competência: participação individual e em grupo do adulto; originalidade e criatividade na execução dos instrumentos do Processo RVC; execução das actividades de desocultação das competências-chave; avaliação qualitativa individual do dossiê do adulto relativa aos percursos e instrumentos/materiais produzidos pelo adulto.

4.2.4 – Etapas de Intervenção do CNO.

A equipa Técnico-Pedagógica do CNO definiu um conjunto de etapas de intervenção com o propósito de agilizar e operacionalizar o funcionamento do sistema. Estas etapas têm início com Sessões de Esclarecimento seguidas de um Diagnóstico de Triagem, uma Entrevista Individual passando-se depois para a fase de Encaminhamento, ou não, para o Processo de RVCC, conforme fluxograma seguinte.

16 – Fluxograma das etapas de intervenção do CNO estudado.



Fonte: crvcc.esasgaia@mail.primetime.pt

As Sessões têm como objectivo principal facilitar a integração dos candidatos que contactam pela primeira vez com o CNO.

Nesta fase são fornecidas informações aos adultos sobre o processo de RVCC, a nível da estrutura organizacional, pedagógica e interventiva, enquadrando ao mesmo tempo a matriz conceptual, a metodologia e as estratégias de acção. Estas sessões são realizadas na escola por um profissional de RVCC. Para cada sessão é convocado um número expressivo de candidatos (entre 40 a 50) que preencheu a Ficha de Pré-Inscrição e manifestou a sua intenção de frequentar o processo de RVCC.

Na fase de Diagnóstico e Triagem é levado a cabo um processo de observação e análise do perfil do candidato. São referenciadas e especificadas as competências-chave iniciais, demonstradas pelos adultos nos instrumentos de apoio ao processo diagnóstico.

Este processo tem início com uma entrevista individual, seguida de uma análise dos instrumentos de apoio ao diagnóstico, realizados pelo candidato e que constam de uma grelha do perfil do Candidato; uma Carta de Motivação, que deve ser manuscrita; O Curriculum Vitae actualizado, detalhado, fundamentado que ateste as informações registadas. Finalmente é proposto ao candidato um Exercício de reflexão crítica sobre Competências Comunicacionais.

Na fase de Entrevista são realizadas no mínimo duas entrevistas. O processo de planificação e aplicação das entrevistas é definido pela Equipa de RVCC.

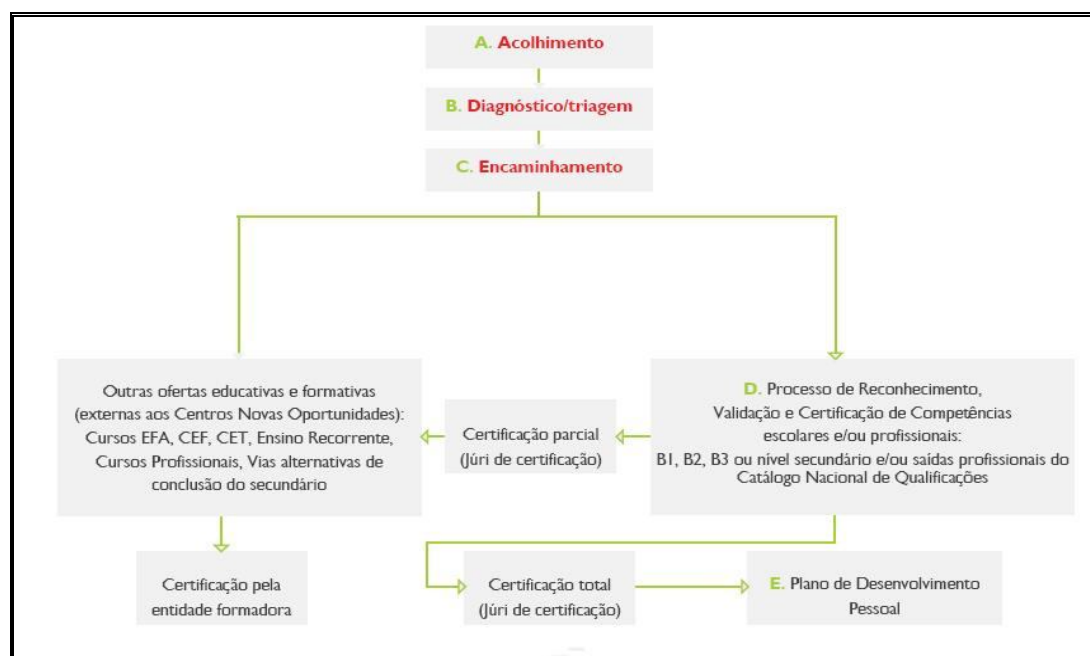
Após esta fase segue-se o encaminhamento, que consiste num processo de orientação do candidato, em função das ofertas de qualificação disponíveis para certificação. As respostas possíveis ou são o encaminhamento para o Processo RVCC ou para outras ofertas educativas e formativas alternativas e externas ao CNO, ou seja: Cursos EFA, CEF, CET, Ensino Recorrente e Cursos Profissionais. Este processo é levado a efeito através de uma Reunião da Equipa Técnica, composta pelos Profissionais de RVCC e pelos Formadores. Depois de analisada e debatida a situação do adulto chega-se à conclusão do encaminhamento a dar-lhe, e esta decisão é proposta ao adulto pela equipa.

Para os adultos que foram encaminhados para o Processo de RVCC, são constituídos grupos de seis, dando-se início ao Processo através de sessões de Reconhecimento, individuais e colectivas, seguindo-se as reuniões de trabalho entre os adultos e as equipas pedagógicas. Nestas reuniões é feito o balanço de competências, a explicitação do Referencial de Competências-Chave, promovida pelos Formadores e posteriormente é feito o acompanhamento do Portefólio Reflexivo de Aprendizagem. O Controle da evolução do processo é feito através de uma reunião semanal entre os elementos da Equipa

Técnica e Pedagógica e de uma reunião mensal entre a equipa e o Coordenador do CNO. Embora exista uma ligação e uma lógica de continuidade entre os referenciais do ensino básico e do ensino secundário, o que é um facto é que o referencial do secundário é muito mais difícil de compreender e interpretar, exigindo um grande esforço de operacionalização por parte dos técnicos e formadores. Daqui resulta por vezes a necessidade de criação de instrumentos mais simples, de mais fácil compreensão e descodificação pelos adultos. Esta situação pode trazer grandes vantagens, na medida em que estimula a autonomia dos técnicos, permite a inovação dos recursos e agiliza todo o processo, ao mesmo tempo que promove uma auto-aprendizagem e permite uma constante aferição do sistema. As desvantagens consistem essencialmente na diferenciação de práticas entre os vários Centros Novas Oportunidades, assim como a possível existência de dificuldades de controlo e avaliação da qualidade dessas práticas. Todo este esforço de interpretação dos referenciais deverá conduzir a uma facilitação da avaliação das competências, e a uma maior transparência e legibilidade de todo o processo.

Apresentaremos em seguida um fluxograma das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades, inserto na carta de Qualidade dos CNO.³³

17 - Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades



Fonte: Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades (2007)

³³ Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades, Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades, www.ihep.org/assets/files/gcfp-files/RVCC3.pdf, consultado em 21 de Setembro de 2010.

Para terminar este capítulo, destacamos o facto de este CNO estar em articulação com a Rede de Entidades de Educação e Formação da Região.

Considerado um dos vectores estratégicos para o sucesso do CNO, foram efectuadas as seguintes parcerias: CNO da Cruz Vermelha portuguesa de Vila Nova de Gaia para efeitos de certificação dos adultos deste centro; Empresa de Formação “Farmaconde”, para intercâmbios de experiências e encaminhamentos; Escola de Negócios de Vila Nova de Gaia, para efeitos de encaminhamentos, troca de experiências e homologação e certificação dos cursos EFA, a ministrar nesta. Além da formalização destas parcerias, mantém contactos com o Instituto de Emprego e Formação Profissional/ Centro de Emprego de Vila Nova de Gaia, Câmara Municipal de Gaia e Juntas de freguesias. Ainda no decorrer de 2008, o CNO estabeleceu parceria com a empresa de formação “Competir” para efeitos de encaminhamentos e ofertas formativas alternativas e ainda homologação e certificação de cursos EFA a desenvolver põe esta empresa. Foram ainda estabelecidos protocolos com a ANE – Associação Nacional das Empresárias. O CNO pretende em termos futuros estabelecer parcerias com outros Centros de Novas Oportunidades da área territorial em que está inserido.

4.2.5 – Metas Definidas e Atingidas no CNO em 2008.

Com base no Relatório de Actividades de 2008, ESAS (2008: 8-11) foram definidas metas de Tipo B para este ano, conforme consta do Plano Estratégico de Intervenção (PEI). Este Plano apresentou-se com muitas ambições tanto para o ensino básico como para o secundário, não tendo sido possível atingir os objectivos propostos, conforme poderemos verificar através dos mapas que se apresentam.

18 - Metas Básico 2008

	Previstas no PEI	Alcançadas
Inscritos	500	202
Diagnóstico	----	---
Em Processo RVCC	315	177
Validado	---	---
Certificado	299	102
Encaminhado	450	186
Desistência	---	---
Transferido	---	13

Nível Básico: Fonte – SIGO (2008)

Se verificarmos o número de adultos inscritos e o número de certificados, podemos concluir que os objectivos no nível básico não foram atingidos. Pela experiência pessoal no processo, e também com base nos dados consultados e na observação directa de todo o processo, poderemos afirmar que o não cumprimento das metas se deveu aos seguintes factores: A maioria dos adultos precisou de Formação Complementar, nomeadamente nas áreas de MAV e TIC, factor que tornou o processo mais moroso, porém, com melhor garantia de qualidade do processo RVCC; Muitos Formandos têm os seus próprios ritmos e tempos de construção do PRA, situação que condiciona as metas, O CNO contou apenas com uma profissional RVC básico a tempo inteiro e duas a tempo parcial, situação que também condicionou as metas; Abertura de novos Centros de Formação na área territorial do CNO; Diminuição da procura no nível básico por força da abertura de novos Centros de Formação no Concelho.

Passando para a análise dos dados referentes ao secundário, verificamos que também não foi possível atingir as metas contratualizadas, conforme quadro que passamos a apresentar.

19 - Metas Secundário 2008

	Previstas no PEI	Alcançadas
Inscritos	500	328
Diagnóstico	---	87
Em Processo RVCC	202	143
Validado	---	---
Certificado	192	21
Encaminhado	450	334
Desistência	---	2
Transferido	---	9

Nível Secundário: Fonte SIGO – (2008)

Com base nos dados apresentados, não só as metas não foram atingidas, como o número de adultos certificados se mostra diminuto. Esta situação deve-se ao facto do processo do ensino secundário se apresentar mais complexo do que o do nível básico, exigindo uma maior demonstração quantitativa e qualitativa de competências por parte dos adultos. Devido ao facto deste sistema se estar a implementar pela primeira vez, a equipa pedagógica e técnica, devido à falta de experiência, teve de proceder a várias adaptações e alterações metodológicas, de forma a operacionalizar e agilizar todo o processo, tentando adaptar as metodologias conforme a filosofia do RVCC secundário. Apesar do número de Profissionais no secundário nos parecer insuficiente, apenas três, devemos salientar o elevado número de encaminhados, bem como o reduzido número de desistências e de adultos transferidos.

Para melhorar os resultados foram levadas a efeito Acções de Curta Duração, após triagem pelo CNO, apresentando a escola uma candidatura para o efeito, na área das TIC e Língua Estrangeira. Estas acções foram iniciadas em Dezembro de 2008 e foram frequentadas por cinco grupos de quinze adultos na área das TIC e dois grupos de 15 adultos na área da Língua Estrangeira. Estas acções foram dirigidas a adultos em fase de pré-processo de RVCC, prolongando-se no ano de 2009, sendo a sua duração de 25 ou 50 horas, conforme o respectivo código. Ainda no âmbito da formação, o centro levou a

efeito as Oficinas de TIC, dirigidas aos adultos em fase de pré-processo resultante do diagnóstico/triagem efectuado. Estas acções tiveram uma grande adesão por parte dos adultos, tendo sido frequentadas por 30, com a duração de 25 horas, o que perfaz 750 horas ministradas. Esta iniciativa foi de cariz interno, procurando agilizar e acelerar a entrada dos adultos no processo. Devemos salientar o facto de mais de uma centena de adultos ter sido encaminhada para UCS de 50 horas cada, ao abrigo do decreto-lei nº 357/2008, tendo sido as mesmas asseguradas por formadores da ESAS. Esta oferta permitiu a conclusão do ensino secundário a mais de uma centena de adultos, além de outros o terem concluído via exame ao abrigo do mesmo decreto-lei. Parece-nos que estes resultados deveriam contar para as metas como certificados e não como encaminhados. Apresentamos em baixo um quadro com o número de candidatos que estão inscritos no CNO e à espera da primeira acção.

20 - Candidatos à espera da primeira acção, por nível de qualificação e por tempo de permanência nesse estado, no CNO.

Tempo de Permanência	Nível de qualificação		Total
	Básico	Secundário	
Menos de 1 mês	4	4	8
1 a 2 meses	4	11	15
2 a 3 meses	10	26	36
Mais de 3 meses	11	74	85
Total	29	115	144

Fonte: SIGO, Dados provisórios actualizados a 30 de Novembro de 2008.

Nota: Foram considerados os candidatos no estado “inscrito” que se inscreveram em 2007 ou 2008

Apesar da curta experiência deste CNO, pensamos que está a despertar um crescente interesse na comunidade adulta local, a qual vê neste sistema uma excelente oportunidade de reconhecimento, validação e certificação das suas competências adquiridas nos sistemas não formais e ou informais ao longo da sua vida, além de ser evidente uma clara manifestação de maior auto-estima dos adultos presentemente em processo ou já

certificados, factores de grande relevância para o futuro profissional, social e cultural dos mesmos e a sua integração e ou reinserção no mercado de trabalho com um grau de qualificação mais adequado às exigências do mercado de trabalho e da sociedade.

4.2.6 – A Sessão de Júri de Certificação nos Processos de RVCC

A Sessão de Júri é um dos momentos mais marcantes do processo de RVCC, na medida em que é o acto público que dá mais visibilidade a todo o processo de educação/formação no sistema de RVCC e que estabelece uma ligação efectiva, entre o sistema e toda a comunidade, podendo ou não credibilizar todo o processo.

Nesta sessão o candidato apresenta-se perante o júri, nomeado pelo director do Centro Novas Oportunidades e é constituído pelos seguintes elementos:

- 1 –** Equipa técnico-pedagógica, que inclui o Profissional de RVC e os Formadores .

- 2 -** Avaliador Externo

- 3 –** Director e ou Coordenador do Centro Novas Oportunidades

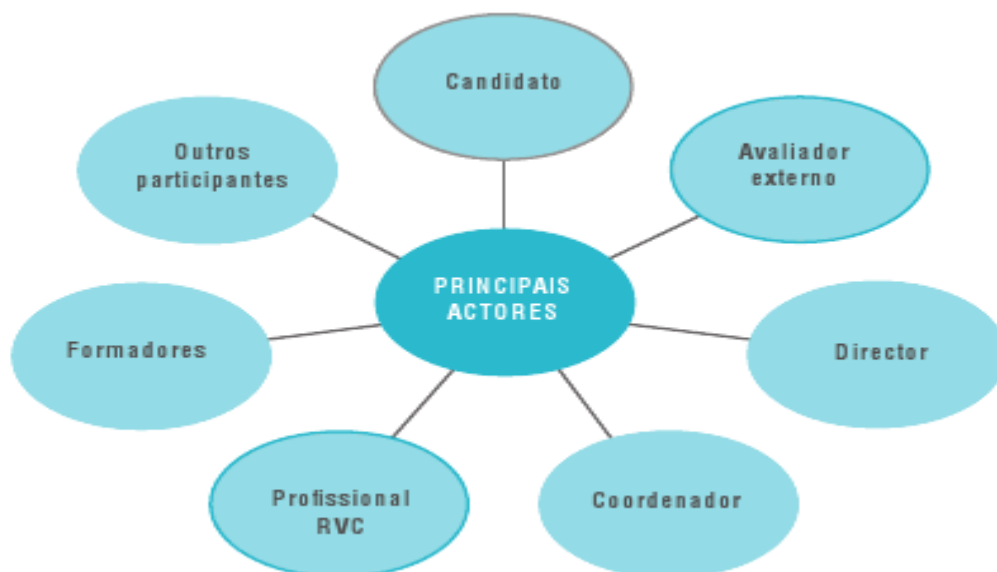
A presença do Director e ou Coordenador, embora seja aconselhável, não é obrigatória.

Para dar a conhecer o processo em relação ao exterior, é conveniente convidar pessoas ou individualidades ligadas aos adultos e à região.

O presidente do júri é designado pelo Director do CNO, caindo esta escolha geralmente no Avaliador Externo. Antes do início da sessão proceder-se-á à eleição do Secretário do júri, que terá como missão redigir e fazer aprovar a respectiva acta no final da sessão.

Poderemos observar seguidamente um esquema de funcionamento de um júri de certificação.

21 - Principais Actores na Sessão de Júri de Certificação



Fonte: Gaspar et al (2009)

O elemento que detém o papel mais significativo nesta etapa é sem dúvida o Candidato à certificação. Durante esta sessão o adulto deve expor todas as competências adquiridas e validadas durante o processo de RVCC, ancoradas na sua história de vida. Esta exposição deve ser preparada previamente com a ajuda da equipa técnico-pedagógica.

Outra figura da máxima importância na sessão de júri é o Avaliador Externo, que conforme o nome indica é um elemento exterior a todo o sistema de RVCC. Este Avaliador Externo tem que estar devidamente acreditado pela ANQ, conforme Despacho nº 29856/2007, de 27 de Dezembro³⁴, que regula o procedimento de acreditação de avaliadores externos no âmbito dos Centros Novas Oportunidades.

No ponto nº 5 do Regulamento do procedimento de acreditação de avaliadores externos dos CNO, expresso em anexo do citado despacho, são definidas, entre outras, as seguintes funções e responsabilidades dos Avaliadores externos:

1 – Analisar e avaliar o dossier pessoal ou o portefólio reflexivo de aprendizagens apresentado pelo candidato.

³⁴ Endereço: WWW.avaliadores.anq.gov.pt/np4/?...

2 – Interpretar a correlação entre os referenciais aplicáveis e as evidências documentadas no dossier pessoal ou no PRA, em articulação com a equipa técnico-pedagógica do CNO.

3 – Cooperar com os outros elementos do Júri

4 – Apoiar o funcionamento do Júri de processo de RVCC, assegurando a conformidade com os princípios orientadores.

5 – Assegurar a confidencialidade das informações referentes a cada candidato.

6 – Co-responsabilizar-se pela certificação do candidato

7 – Apoiar a orientação do candidato na concretização do seu projecto pessoal-

8 – Legitimar socialmente o processo de RVCC por via formal, informal e não formal.

Compete ao Director do CNO, nomear o júri, nomear o presidente do mesmo, homologar as decisões do júri de certificação, promovendo e controlando a emissão de diplomas e certificados, homologar os diplomas e certificados emitidos por entidades promotoras de CNOs sem capacidade certificadora.

O Coordenador do CNO tem também um papel importante nos júris de certificação, tendo como principais funções apoiar o funcionamento dos júris, apoiar a equipa técnico-pedagógica. Apoiar o avaliador externo na sua articulação com a equipa técnico-pedagógica, divulgar as sessões de júri e promover e dinamizar a rede de contactos locais e regionais.

O Profissional de RVC é o elemento com o papel mais importante na preparação da sessão de júri, na medida em que reúne toda a informação do candidato resultante da fase de validação, apresenta-a e promove a discussão com o avaliador externa e prepara o candidato para a sessão de júri. Mesmo durante a referida sessão o profissional de RVC, pode intervir, se assim achar conveniente, de forma a ajudar o candidato a melhor apresentar e desenvolver as suas intervenções.

Os Formadores das áreas de competências-chave, desempenham também um papel importante, particularmente no trabalho preparatório de cada sessão de júri. Participa nas

sessões e prepara o candidato para a referida sessão. Segundo Gaspar (2009: 21) “ o formador deve, sempre que considerar pertinente, pronunciar-se sobre as evidências contidas no portefólio, na sua área de competência e solicitar ao candidato através de uma pergunta ou comentário, que se pronuncie, clarifique ou demonstre determinada competência”.

No final da sessão o formador deve intervir , fazendo uma breve apreciação da prestação do candidato, evidenciando os pontos mais fortes e as competências validadas. Em caso de certificação parcial, o formador pode e deve apontar nesta sessão estratégias de remediação e definição de objectivos que promovam um posterior desenvolvimento do candidato.

A esta sessão podem assistir todos os interessados, dado tratar-se de uma sessão pública. Deve contudo promover-se a motivação e solicitar a participação, entre outros, dos familiares e amigos do candidato, elementos de entidades formadoras, personalidades que desenvolvam actividades relevantes na comunidade e se possível a comunicação social.

5 – Fundamentação da Metodologia e procedimentos de Investigação

A iniciativa Novas Oportunidades, lançada através de um programa governamental em 2005, é sem dúvida uma das grandes medidas tomadas a nível de educação de adultos, com o objectivo de aumentar o nível de educação da população e ao mesmo tempo qualificar um milhão de pessoas com o nível secundário, visto termos chegado ao século XXI, com cerca de três milhões e meio de adultos em actividade, sem o 12º ano de escolaridade, o que corresponde a cerca de 75% da população activa. Para atingir este objectivo assistimos à emergência e desenvolvimento de novas práticas educativas, centradas no reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida através da experiência.

A introdução destas novas práticas exige um questionamento aprofundado e uma mudança de fundo nos sistemas de educação/formação Pires (2005: 115), “ os processos de reconhecimento e validação, não se podem limitar à aplicação de um conjunto de procedimentos e de metodologias, numa perspectiva tecnicista e tecnocrática de ensino-aprendizagem; ao nível dos actores, implicam a evolução das representações e das práticas sobre a aprendizagem”.

A pesquisa por nós desenvolvida conduziu-nos a um conjunto de reflexões que, sendo extremamente importantes a nível de investigação educativa, não esgotam a problemática em causa. Apesar desta limitação, procuramos dar resposta a um conjunto de questões decorrentes da emergência de um novo paradigma de educação/formação ao longo da vida.

Pensamos, que com o nosso instrumento de recolha de dados poderemos dar resposta às seguintes questões específicas:

1 - Depois de submetidos a este processo, os adultos ficam na posse de mais e novas competências que lhes poderão ser úteis para a sua vida e para a sua profissão?

2 - Existe de facto um aumento ou melhoria das suas competências, vendo também aumentados os seus níveis de escolaridade (básico ou secundário)?

3 – Com o RVCC, a aprendizagem ao longo da vida é muito mais atractiva e mais democrática, pois é acessível a todos?

4 - Este sistema reforça a auto-estima dos adultos e aumenta a motivação para novas aprendizagens?

Em Portugal existe neste momento um défice de qualificações. As pessoas podem possuir as competências, mas estas não estão certificadas. Nem sempre a pessoa tem consciência das aprendizagens que adquiriu ao longo da sua vida, provavelmente devido ao carácter informal dos contextos e situações em que foram adquiridas essas aprendizagens. Para desocultação destas competências a mediatização deverá assumir um papel importante no processo de explicitação suportado em procedimentos e técnicas diversificados, com vista á identificação dos saberes. Neste caso, cabe ao sistema de reconhecimento validação e certificação de competências desempenhar este papel exercendo uma função de suporte e acompanhamento.

Outra questão que nos parece importante realçar é a da empregabilidade. Segundo Pires (2005: 583) “ a capacidade de obter e de manter um emprego, não depende unicamente da responsabilidade da pessoa (...), a empregabilidade encontra-se fortemente relacionada com factores sócio-económicos, exteriores à pessoa”. Mediante esta afirmação, com a qual estamos de acordo, somos levados a levantar uma outra questão que se relaciona com a relação formação/emprego, indo de encontro à nossa primeira questão específica.

Tentaremos recolher informação exaustiva que nos permita compreender os processos de qualificação e tudo o que os envolve, nomeadamente as implicações deste processo na atitude e na motivação dos adultos face a futuras aprendizagens ou a eventuais mudanças na sua vida pessoal, familiar e no contexto do trabalho. Mais especificamente, tentaremos aferir de que forma este processo contribuiu para o desenvolvimento de competências na área das TIC; Literacias, a nível da escrita, leitura e discurso oral; Competências Cívicas, Cidadania e Empregabilidade no Ensino Básico e Cidadania e profissionalidade no Ensino Secundário, e Matemática para a Vida.

A nossa pesquisa terminará com a recolha de elementos que nos permitirão aferir de que forma o domínio destas competências contribuiu para a alteração dos hábitos diários, desde a fruição de produtos culturais como o cinema, teatro, leitura de jornais, revistas etc., a sua participação na vida cívica e ainda a forma como as TIC e nomeadamente a utilização da internet lhes permitiu o acesso a novos mundos e serviços, nomeadamente a nível das possibilidades de comunicação e acesso à informação.

Procuraremos ainda verificar se houve melhoria das competências a nível das relações interpessoais, da auto-aprendizagem (aprender a aprender) e a nível da auto-estima e da auto-imagem. A este propósito apresentamos um excerto de um adulto por nós entrevistado que nos parece significativo “ (...) falo por mim e, creio eu por alguns adultos que concluíram o RVCC, somos nós que temos que agradecer pela oportunidade dada. Tenho a certeza que muitas vidas mudaram ou melhoraram depois das competências reconhecidas. Fazer o 12º ano (no meu caso) era uma meta a cumprir. Consegui. Não parei por aqui, continuo a estudar”.

Considerando que estas novas práticas poderão confrontar os sistemas educativos/formativos com um grande número de novos desafios e questões, tentaremos ainda recolher alguns elementos que nos permitam dar algum contributo para uma mudança das práticas educativas ao nível das estruturas, de novas metodologias de ensino/aprendizagem, da organização curricular, das metodologias da avaliação e se possível das relações institucionais do sistema com a sociedade. Convém relembrar que experiência e aprendizagem não são sinónimos. Segundo Pires (2005: 560), “não são as experiências que são reconhecidas e validadas, mas sim as aprendizagens e as competências que resultam de um processo de aprendizagem experiencial”. A experiência é a base e a condição para a aprendizagem, e, para que seja formadora, ela tem de ser reflectida, reconstruída, conscientizada.

Ainda segundo Pires (2005: 560) “O resultado deste processo é a elaboração de novos saberes, de novas representações, contribuindo para a transformação identitária da pessoa e da sua relação com o mundo. O saber resulta do confronto e da transformação da experiência”.

Com estas questões de trabalho orientaremos a nossa pesquisa no sentido de compreender os mecanismos, confrontos, tensões, convergências ou divergências que os processos de Reconhecimento, Certificação e Validação de Competências acarretam.

5.1 – Delimitação do Problema

A presente investigação pretende levar a efeito uma auto-avaliação das competências-chave dos adultos já certificados pelo CNO, e saber como classificam o seu desempenho, e ao mesmo tempo saber ainda como avaliam a efectiva importância que a qualificação escolar obtida, e os conhecimentos e competências que desenvolveram, terão tido para diferentes contextos da sua vida.

Para poder atingir este objectivo tivemos que definir o nosso método de trabalho e conceber um instrumento capaz de produzir todas as informações indispensáveis para testar as hipóteses colocadas. Na opinião de Raimond Quivy,

“método, compreendido no sentido mais restrito, é o dispositivo específico de recolha ou de análise das informações, destinado a testar hipóteses de investigação. Neste sentido, a entrevista de grupo, o inquérito por questionário ou a análise de conteúdo são exemplos de métodos de investigação em ciências sociais”. (Quivy, 1998: 187)

Ainda na opinião de Quivy (1998: 157), para se realizar uma investigação “ não basta saber que tipos de dados serão recolhidos. É também preciso circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo”.

Com base nestas opiniões, poderemos concluir que a escolha do campo onde decorre a investigação tem uma grande importância para o estudo. No nosso caso, optamos por escolher o CNO, por razões que se prendem com a actividade profissional que desenvolvemos na Escola onde está inserido o CNO, e ainda pelo facto de estarmos desde a primeira hora envolvidos no Projecto das Novas Oportunidades.

Relativamente ao tempo, e dado que o RVCC secundário só foi implementado no ano de 2007, só podemos ter resultados (adultos certificados) em 2008. Por este facto a nossa pesquisa limita-se ao ano de 2008 e ao primeiro semestre de 2009. Pretendemos ainda que os inquéritos fossem aplicados com um intervalo de seis meses após a certificação.

Conforme já dissemos, a nossa preocupação inicial foi a concepção de um instrumento capaz de produzir todas as informações necessárias e adequadas para testar as hipóteses, o que corresponderia à primeira operação da fase de observação. O nosso instrumento foi o questionário.

Segundo Quivy,

“ o inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema”. (Quivy, 1998: 190)

No nosso caso pretendemos inquirir os adultos já certificados por este CNO, e recolher informações que nos permitissem a caracterização do Adulto já certificado, a caracterização do seu processo de RVCC e da respectiva utilidade e finalmente proceder a uma auto-avaliação de competências. Optamos por escolher o Inquérito por Questionário, porque tal como o autor referido, nos pareceu o instrumento mais correcto para o nosso estudo, dada a sua especificidade.

Esta metodologia é adequada porque visa o conhecimento de um conjunto de competências adquiridas, por um conjunto de pessoas que se submeteram a um mesmo processo de reconhecimento e validação destas mesmas competências e no mesmo espaço. Pensamos que é uma das metodologias mais utilizadas quando é necessário interrogar um conjunto de pessoas, porque nos dá a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e proceder a numerosas análises de correlação.

Depois de termos reflectido bastante sobre esta matéria, tomamos consciência de que existem muitas vantagens na aplicação do questionário. Ainda segundo Quivy (1998: 187) “ o inquérito é um dispositivo específico de recolha e análise de informações destinado a testar hipóteses de investigação. Este instrumento de recolha de dados é uma das técnicas mais utilizadas em investigação”. Parece-nos que dentro dos instrumentos de investigação mais frequentemente usados nas Ciências Sociais, os questionários têm sido os de maior aplicação, devido à maior facilidade e adequação demonstrada tanto para atingir os objectivos específicos, como para validar cientificamente os dados disponibilizados. Acresce ainda o facto de permitir a captação imediata da informação com qualquer tipo de pessoa e sobre os mais diversos assuntos.

O Questionário é constituído por um conjunto de questões que se consideram relevantes para determinar as características do objecto da investigação, tendo como função a produção das informações requeridas pelas hipóteses e prescritas pelos indicadores.

Apesar de todas as vantagens deste instrumento, poderemos apontar também algumas limitações, que na opinião de Quivy consistem no seguinte:

“É um dispositivo com uma credibilidade relativamente frágil. Para que o método seja digno de confiança devem ser preenchidas várias condições: rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado, atmosfera de confiança no momento da administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistadores”. (Quivy, 1998: 189)

Se qualquer destas condições não for correctamente preenchida, a credibilidade do conjunto do trabalho ressentir-se-á. Outra das desvantagens focadas é o peso e o custo na maior parte das vezes muito elevado do dispositivo. A individualização dos entrevistados que são considerados independentemente das suas redes de relações sociais é também um factor limitativo. Para finalizar aponta-nos um outro factor que é a superficialidade das respostas que não permitem a análise de certos processos de individualização dos entrevistados que são considerados independentemente das suas redes de relações sociais e o carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo. Consequentemente os resultados apresentam-se muitas vezes como simples descrições, desprovidas de elementos de compreensão penetrantes. Na maior parte das vezes, no entanto, esta lacuna está menos ligada ao próprio método do que às fraquezas teóricas ou metodológicas daqueles que o aplicam.

Por razões óbvias parece-nos justo, com base na opinião do autor atrás referido, sintetizar as vantagens que em termos definitivos nos levaram a optar por este instrumento, e que passamos a descrever: Este mecanismo dá-nos a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder a numerosas análises de correlação. O facto de a exigência, por vezes essencial, de representatividade do conjunto dos entrevistados, pode ser satisfeita através deste método. Convém ter em conta que esta representatividade nunca é absoluta, está sempre limitada por uma margem de erro e só tem sentido em relação a um certo tipo de perguntas, que são as que têm um sentido para a totalidade da população em questão. Para além disto oferece a possibilidade de inquirir um grande número de pessoas quase em simultâneo, economizando tempo, e finalmente garante o anonimato aos inquiridos, proporcionando uma maior liberdade de resposta e uma maior facilidade no tratamento estatístico dos dados.

Pelas razões atrás apontadas, a metodologia de trabalho por nós utilizada será quantitativa, podendo pontualmente recorrer ao modelo qualitativo. Cook e Richarelt (1986) consideram errado a incompatibilidade de modelos de investigação e defendem que a perspectiva paradigmática do investigador deve ser flexível e capaz de adaptação.

Ainda a este propósito, Del Rincón et al (1995) defendem o seguinte: "em Ciências Sociais a diversidade metodológica possibilita o estudo da realidade social a partir de diferentes ópticas, já que nenhuma perspectiva metodológica por si só responde totalmente às perguntas que se podem formular no contexto social". Poderemos portanto concluir que uma investigação não é exclusivamente quantitativa ou qualitativa. Na opinião de Bogdan e Birklen (1994: 47) "trata-se sim de uma questão de grau".

Conforme referimos no início do nosso inquérito, este consiste numa versão adaptada do inquérito aos adultos certificados, inserto nos Estudos de Casos de Centros Novas Oportunidades, da Universidade Católica, de Ana valente, Lourenço Carvalho e André Carvalho. Esta decisão deveu-se ao facto de nos parecer que o referido inquérito se adaptava rigorosamente aos nossos objectivos e ainda pelo facto de este ter sido alvo de um pré-teste conforme referem os seus autores. Este inquérito por questionário foi especificamente desenhado para a avaliação das competências-chave e para a aferição do progresso antes/após a qualificação escolar obtida no âmbito das Novas Oportunidades.

A redacção das questões teve a preocupação de as tornar claras, objectivas e feitas numa linguagem acessível aos adultos inquiridos. Esta preocupação advém na opinião de Ghiglone & Matalon (2001: 157), do facto de "o pré-teste do questionário indica-nos como as questões e as respostas são compreendidas, permite-nos ainda evitar erros de vocabulário e de formulação e salientar recusas, incompreensões e equívocos".

Por estas razões decidimos aplicar este inquérito a cinco adultos já certificados pelo CNO e a nível presencial. Uma vez acertadas pequenas correcções, foi elaborada a versão definitiva, que se anexa no final desta dissertação.

5.2– Objectivos do Estudo

Nos últimos tempos, tem vindo a evidenciar-se internacionalmente uma preocupação comum, tendente a desenvolver iniciativas com o objectivo de reconhecer e validar aprendizagens ao longo da vida. Com a evolução do mundo do trabalho e das

organizações, bem como das mudanças operadas pela globalização das economias e, pela emergência de uma nova Sociedade do Conhecimento, o que implica a necessidade de uma Aprendizagem ao Longo da Vida, esta preocupação com o desenvolvimento de iniciativas na área do reconhecimento, validação e certificação de competências, adquire cada vez maior importância e actualidade.

O nosso estudo pretende ser um contributo teórico e metodológico para este novo campo de pesquisa. É do conhecimento geral que actualmente os conhecimentos e saberes adquiridos pelos adultos ao longo de toda a sua vida e fora dos sistemas formais de educação/formação, têm cada vez um maior valor a nível pessoal, formativo, profissional, social e económico.

Com base nestas premissas, tentaremos aferir e verificar de que forma a entrada no processo de reconhecimento, certificação e validação de competências se repercutiu em todos estes domínios da vida dos adultos e ainda tentar quantificar os níveis dessa mudança, caso isso se verifique. As formas tradicionais de atestação dos saberes na sociedade, traduzidas pelos diplomas e certificados, tanto escolares como profissionais, sempre atribuíram um estatuto privilegiado aos conhecimentos científicos e tecnológicos face aos saberes experienciais, de acordo com a concepção dominante herdada do racionalismo.

Parece-nos também relevante interrogar de que forma as expectativas criadas em torno do reconhecimento e validação de competências, trazem vantagens e benefícios e de que forma podem ser concretizadas. De acordo com Dominicé (1989) cit. por Pires (2005: 11), “os cursos escolares e a tradição didáctica assentam sobre esta concepção, que se reflecte tanto nas universidades como na formação contínua”.

Também Canário (1999; 100) evidencia que o funcionamento da organização escolar, do ponto de vista da relação com o saber, “subestima e desvaloriza as aquisições, os interesses e as experiências dos alunos, bem como as características sócio-culturais do seu contexto”.

Segundo Pineau (1997), o reconhecimento e a validação de competências, constituem um problema multidimensional complexo, que integra diferentes dimensões: técnicas, profissionais, económicas, sócio-culturais, e que implica a renegociação de um conjunto de regras de valorização das acções e dos actores humanos.

A este propósito, Pires refere que,

“o valor dos saberes experienciais detidos pelos adultos depende em primeira instância de um processo de explicitação e formalização, pois pela sua natureza os saberes experienciais são tácitos e implícitos. Identificá-los, nomeá-los, dar-lhes visibilidade e legitimidade, tanto na dimensão pessoal como na profissional e social, são parte das ambições das novas práticas emergentes”. (Pires, 2005: 112)

Pensamos que são estes os processos que têm vindo a ser implementados na maior parte dos países ocidentais, e que se encontram na base dos dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de competências, em vários contextos e com vários alcances. Conforme já referimos o nosso estudo centra-se apenas no âmbito do sistema de educação/formação, a nível de um CNO, mas com alcance nacional. Esta questão, no caso Português tem vindo a ter uma grande relevância política, e tem vindo a influenciar de uma forma significativa o debate educativo sobre a educação de adultos.

Embora esta seja uma problemática muito vasta e que se insere num campo de acção muito alargado, por razões que se prendem com a investigação, o campo da nossa pesquisa será forçosamente limitado, pensando contudo que poderemos estender as nossas conclusões ao universo dos adultos de outros Centros de Novas Oportunidades a nível nacional.

O centro do nosso estudo serão os dispositivos de reconhecimento, certificação e validação de competências experienciais dos adultos, mas principalmente a forma como os adultos avaliam os efeitos da sua participação neste processo, a todos os níveis: Pessoal, social, familiar e profissional.

Com este trabalho de investigação tentaremos compreender, de que forma as aprendizagens que os adultos realizam à margem dos sistemas formais de educação/formação, são reconhecidas e validadas pelos mesmos, e que dispositivos se têm vindo a desenvolver para promover a sua formalização e fomentar a sua valorização a nível social e pessoal.

Pretendemos ainda dar o nosso contributo, fornecendo elementos de reflexão, para o debate sobre os desafios que se colocam ao sistema educativo/formativo, decorrentes da introdução destes novos sistemas e práticas educativas/formativas, permitindo a compreensão aprofundada deste novo fenómeno educativo, e se possível contribuir para a correcção ou produção de novas orientações técnicas para a acção.

Ao longo do nosso trabalho de investigação tivemos sempre presentes um conjunto de pressupostos teóricos, que orientaram a nossa acção ao longo de toda a pesquisa: A necessidade de apostar na educação e formação de adultos e no reconhecimento e certificação das competências adquiridas fora dos sistemas de educação formal; que a vida é em si mesma um contexto de aprendizagem para os adultos, e que estes constroem os seus saberes e competências a partir de uma multiplicidade de experiências, situações e contextos, e ainda, citando Pires,

“as aprendizagens que os adultos realizam à margem dos contextos formais, bem como os saberes resultantes deste processo experiencial, foram durante muito tempo desvalorizados, principalmente por parte dos sistemas formais de educação/formação, herdeiros de uma concepção científica que privilegia um saber universal e conceptual; a evolução deste pensamento tem-se traduzido ao nível da elaboração de novos quadros conceptuais e de práticas educativas que promovem a integração, a recomposição, a valorização e a legitimação dos saberes experienciais dos adultos”. (Pires, 2005: 115)

Independentemente desta polémica, defendemos que a educação/formação não se pode reduzir a uma perspectiva funcional onde as questões económicas impõem as suas regras, desvalorizando aspectos fundamentais da pessoa humana.

Segundo Ambrósio,

“ o objectivo fundamental do processo educativo deverá ser a formação das pessoas enquanto indivíduos e membros da sociedade, integrando a formação humana, social, cultural, profissional: a educação/formação deve ser, simultaneamente, um meio que permite enfrentar os problemas e satisfazer as necessidades do mundo contemporâneo, tanto no âmbito pessoal, social, como económico, e valorizar os eixos da democratização, da justiça e da coesão social”. (Ambrósio, 2001: 73)

Perfilhando esta mesma opinião, parece-nos necessário repensar as orientações da educação/formação de adultos, de maneira a permitir construir novos sistemas educativos, que integrem novos saberes e novas competências de acordo com o paradigma da educação/formação ao longo da vida.

5.3– Opções metodológicas

Na elaboração do questionário que serviu de base ao nosso estudo, tivemos a preocupação que fosse facilmente compreensível pelos adultos, e que permitisse uma grande facilidade de leitura e também o anonimato dos respondentes. Este tipo de instrumento permite envolver nas diversas investigações um número elevado de pessoas que se pretende auscultar, e permite abarcar um leque mais ou menos extenso de questões a abordar.

Segundo Fox (1987: 609) esta técnica permite “num curto espaço de tempo, poder atingir uma vasta população, bem como a relativa facilidade de tratamento estatístico”. Com este inquérito por questionário pretendemos recolher informações, com traços facilmente observáveis e que permitam esclarecer a nossa pergunta de partida, que é a seguinte:

- Para além do aumento do nível de qualificação escolar, ficarão os adultos certificados na posse de mais competências, que lhes possam ser úteis para a vida e para o trabalho na nova sociedade do conhecimento?

Este esclarecimento será feito através da análise às respostas dadas, comparando e cruzando os dados estatísticos, de forma a podermos testar as nossas questões. Foi utilizada uma linguagem qualitativa, clara, concisa e objectiva, para que o grau de interpretação e compreensão do objectivo das matérias fosse atingido por todos. Os inquéritos por questionário serão tratados de uma forma quantitativa através da análise estatística. Esta pode ser útil no âmbito de um tratamento quantitativo, porque “permite comparar as respostas globais de diferenças categoriais sociais e analisar as correlações entre variáveis”, Vala (1995: 107). Dentro dos programas estatísticos decidimos utilizar o SPSS PC+ (statistical and presentation software systems, Inc) que dispõe, de forma modular, de um grande número de procedimentos e encontra-se muito difundido devido à sua facilidade de utilização.

O objectivo do uso de tais procedimentos é essencialmente de natureza diferencial, no sentido de fazer sobressair as áreas de divergências nas percepções, visando uma melhor apreensão das potencialidades existentes para a reconstrução comum da escala. Serão

apresentadas tabelas para cada uma das questões no sentido de facilitar a leitura em relação à distribuição das respostas.

Contudo, como referem Ghiglione & Matalon (2001: 231) “as questões são formuladas em função de variáveis complexas, como as atitudes, o nível de vida etc. vão permitir-nos efectuar análises factoriais, investigar atitudes ou tipologias,”

O questionário apresenta uma nota introdutória, esclarecendo os adultos sobre o propósito do estudo e é constituído por três partes: Caracterização dos Adultos Certificados; Caracterização do Seu processo de RVCC e da Sua Utilidade e finalmente uma Auto-avaliação de Competências. É constituído por questões de resposta fechada, alguns itens apresentam uma forma de resposta com uma cruz, outros de uma forma dicotómica – Ac e Dc (Antes da certificação e Depois da certificação), ou “sim-não (questão nº 16). A maioria das questões apresenta o formato de escala de 1 a 10, em que 1 é muito baixa e 10 muito elevada. Em várias questões é utilizado o formato tipo Likert, com quatro ou cinco níveis.

Segundo Bogdan & Biklen (1994: 40) “a análise dos dados envolve o trabalho com os mesmos, desde a contagem das respostas dos questionários, até à divisão em unidades de análise, procura de padrões e descoberta de aspectos importantes para que a compreensão sobre esses dados aumente”.

5.4 – Caracterização da amostra

Todos os Adultos inquiridos foram certificados pelo CNO até ao mês de Junho de 2009, ou seja, já estavam certificados pelo menos há seis meses. Procuramos enviar o maior número de questionários, tentando abranger a totalidade dos adultos já certificados, independentemente do nível de qualificação escolar obtido (básico ou secundário) ou do género (masculino ou feminino). Não foram também tomados em consideração os percursos de qualificação, ou seja: apenas RVCC; RVCC e formação complementar. Em relação à idade foram inquiridos adultos desde os 18 anos até à faixa etária superior aos 50. Foram enviados 120 inquéritos pelo correio e 5 foram preenchidos presencialmente. Responderem ao inquérito 50 adultos: 27 do nível básico e 23 do nível secundário.

Os questionários foram remetidos por via postal, entre a 3ª e a 4ª semanas de Novembro de 2009, de acordo com a base de dados fornecida pelo SIGO (Sistema de

Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa) e também com base em elementos disponíveis no CNO. Os questionários foram acompanhados de uma carta de apresentação e de um subscrito com franquias, para ser devolvido após o seu preenchimento.

5.5 – Revisão da Literatura e Enquadramento Conceptual do problema em análise.

O Programa Novas Oportunidades é neste momento o mais importante instrumento orientador da educação de adultos em Portugal. Com a criação da ANQ, e o alargamento para o nível secundário do RVCC e dos cursos EFA e com o lançamento do sistema de dupla certificação, escolar e profissional, assistimos em termos definitivos ao reconhecimento efectivo dos conhecimentos adquiridos pela experiência da vida. Para o efeito têm sido implementadas políticas educativas que estão na base dos Centros RVCC, entretanto designados Centros Novas Oportunidades, na sequência do lançamento do Programa Novas Oportunidades, com a criação da ANQ, pela Portaria 86/2007 de 12 de Janeiro de 2007.

Este esforço e conseqüente aposta no domínio da educação e formação de adultos é a conseqüência da definição de uma política educativa apostada no desenvolvimento de um sistema que permita elevar rapidamente o nível de qualificação da população portuguesa, que se encontra actualmente abaixo da média da generalidade dos países europeus. Esta situação é apontada como um dos factores que mais tem contribuído para as debilidades com que se tem confrontado o desenvolvimento de Portugal. Para dar resposta a este desafio houve necessidade de criar um novo modelo de formação, pois segundo, Quintas,

“os adultos , enquanto sujeitos aprendentes, possuem características e necessidades educativas distintas e, por outro lado, os desafios que a sociedade actual coloca aos sujeitos quanto às possibilidades, oportunidades e necessidades de aprendizagem requerem que os programas educativos sejam reformulados”. (Quintas, 2008: 5)

A este propósito Canário refere que,

” a resposta está em encontrar soluções educativas que garantam duas condições: a pertinência e a democratização dos processos. A pertinência significa uma mudança de relação com o conhecimento, na qual tanto formadores como formandos beneficiem de

um estatuto de produtores de saberes; a democratização consiste em admitir e aplicar uma reversibilidade de papéis que confira a possibilidade de que todos os que intervenham nos processos educativos e formativos sejam sujeitos em aprendizagem, embora em formas e níveis diferentes”. (Canário, 2001: 98)

Como forma de encontrar resposta para o grave problema do défice de formação da população portuguesa e de assegurar soluções inovadoras, de forma a criar novos modelos e formatos educativos, assistimos em 2000 à criação da ANEFA, que teve como missão pensar e criar em Portugal uma educação e formação de adultos, que traduzisse a ligação entre a educação, a formação e o emprego. Destacam-se de entre um conjunto de propostas educativas, os cursos EFA destinados a indivíduos maiores de 18 anos que não possuíssem a escolaridade básica ou formação profissional. Estes cursos inicialmente conferiam habilitação escolar correspondente ao 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e formação profissional de nível 1 e 2. Recentemente foi alargada a oferta ao ensino secundário e ao nível 3 da formação profissional.

Apesar de todas as vantagens que este modelo possa ter trazido, estes cursos não configuram uma proposta formativa fácil de concretizar e não conseguem dar resposta às necessidades formativas do país. Poderemos concluir que o sistema educativo/formativo português se depara neste momento com um desafio inerente a todas as sociedades pós-modernas e que na óptica de Kitchener,

“ os sistemas educativos não poderão mais focar-se no indivíduo como entidade isolada, mas sim nas relações que o formam (...) Os indivíduos numa sociedade pós-moderna necessitam de construir visões do mundo que decorram da sua própria experiência e, por isso, tem de ser dada atenção à educação das mentes para poderem lidar de forma criativa com o mundo das possibilidades. Esta também parece ser uma dimensão a que a aprendizagem ao longo da vida pode responder, dado o carácter flexível e criativo de que se revestem as suas propostas”. (Kitchener, 1983: 97)

Esta situação tem contribuído para a emergência de um novo fenómeno no domínio educativo: o reconhecimento, validação e certificação de competências, que os adultos realizam ao longo do seu trajecto de vida e afastados dos sistemas formais de ensino. A partir dos anos oitenta, temos vindo a assistir à implementação de sistemas e de dispositivos, nos diferentes países e com o objectivo de proceder à validação e certificação dos adquiridos.

A introdução destes sistemas e concretamente em Portugal a partir de 2007 tem acarretado um conjunto de mudanças ao nível do sistema educativo/formativo, e tem levantado uma nova problemática confrontando os sistemas de educação/formação com novos desafios a nível de paradigma educativo.

De entre os trabalhos mais importantes acerca do tema que nos propomos tratar, sobressaíram os de Ana Luísa de Oliveira Pires – Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências. É um trabalho de investigação notável, desenvolvido na área de Educação/Formação de adultos e centra-se no estudo dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências adquiridas pelos adultos em contextos não-formais e informais ao longo do seu percurso de vida: pessoal, social e profissional. O objecto do estudo assenta nos sistemas e dispositivos que têm vindo a ser recentemente implementados por um conjunto de países, com vista ao reconhecimento de aprendizagens e de competências adquiridas pelos adultos em contextos informais e não-formais, no âmbito de um paradigma de Educação e Formação ao Longo da Vida. Sendo uma obra de grande dimensão e enorme interesse para a compreensão dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação e Certificação de Competências, não trata os resultados da aplicação desses sistemas na formação de adultos em Portugal e concretamente no âmbito dos CNO.

Embora para nós tenha sido um estudo muito importante para a compreensão deste fenómeno, o nosso contributo vai no sentido de recolher informação para compreender a forma como os adultos já certificados por um CNO avaliam os efeitos da sua participação no processo RVCC.

Outro dos trabalhos académicos por nós consultados e que consideramos de grande importância na área de Educação de Adultos é o de Helena Luísa Martins Quintas – Educação de Adultos: Vida no Currículo e Currículo na vida. Este trabalho, tal como o anterior, foram apresentados como teses de doutoramento na área de educação de adultos. Assenta numa investigação realizada no âmbito de cursos EFA, em que foi estudado o processo de construção curricular que é desenvolvido neste modelo educativo, e ao mesmo tempo, avaliado o desenvolvimento profissional dos formadores que intervieram, o que na prática se traduz na existência de dois campos de estudo: as práticas de construção curricular em contexto de educação e formação de adultos e o desenvolvimento profissional de formadores de adultos. O trabalho está dividido em quatro partes. A primeira apresenta os conceitos e ideias considerados fundamentais para a compreensão

dos processos de educação e formação de adultos e apresenta propostas de planificação curricular condizentes com os princípios que devem nortear as práticas educativas com populações adultas. A segunda parte apresenta-nos a metodologia da investigação. Inicialmente é caracterizado o objecto do estudo: os cursos EFA e, posteriormente, é apresentado todo o procedimento metodológico que foi desenvolvido. Na terceira parte, são apresentados e discutidos os resultados obtidos em cada uma das dimensões estudadas. Na última parte, são apresentadas as conclusões do estudo, apontadas as suas limitações e referidas algumas pistas para futuras investigações.

Parece-nos um trabalho que trouxe um grande contributo para colocar a educação e formação de adultos na ordem do dia a nível político, e que contribuiu para o repensar e auxiliar as práticas de desenvolvimento curricular na área de educação e formação de adultos em Portugal. Como formador foi um trabalho para nós de grande utilidade na medida em que nos conduziu a uma profunda reflexão, nomeadamente a nível de selecção de métodos, técnicas e materiais de trabalho e também a nível dos processos de planificação. Para a nossa pesquisa o seu contributo foi diminuto na medida em que estamos a tratar realidades diferentes.

Outro trabalho que consideramos de grande importância na área de Educação de Adultos em Portugal é da autoria de Patrícia Ávila – A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento. Foi a sua tese de doutoramento, apresentada em 2005 no ISCTE em Lisboa. Posteriormente este trabalho, com alguns acertos, veio a ser publicado em 2008, pela editora Celta. A autora deste trabalho é socióloga e professora do Departamento de Métodos Quantitativos do ISCTE. Tem integrado vários projectos de investigação no âmbito nacional e internacional sobre literacia. Embora seja um estudo da máxima importância neste domínio, nós pretendemos ir um pouco mais além das literacias, fazendo uma análise da auto-avaliação dos adultos que concluíram o processo RVCC, não apenas na área das literacias, mas também em todas as outras competências como: Aprender a aprender, Competências cívicas, Competências básicas em tecnologia, Competências em comunicação, expressão e sensibilidade culturais, Competências pessoais, interpessoais e sociais e também Competências em línguas estrangeiras.

Apresentamos seguidamente um quadro síntese dos trabalhos, teses de doutoramento, por nós analisados, que nos foram de grande utilidade para o nosso projecto.

22 - QUADRO SÍNTESE DE TESES DE DOUTORAMENTO CONSULTADAS.

AUTOR	ANO	ENTIDADE	TEMA	PÚBLICO ALVO	CONSTATAÇÕES
Ana Luísa Oliveira	2002	FCT/UNL	Educação e Formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas de dispositivos de Reconhecimento Validação e Aprendizagem das Competências.	Adultos em processo RVCC.	Estudo dos Sistemas de RVCC, em contextos informais e não-formais, ao longo das trajetórias pessoais, sociais e profissionais.
Helena Quintas	2003	FCHS –Univ. Algarve	Educação de Adultos- Vida no currículo e currículo na vida.	Cursos de Educação e Formação de Adultos.	Análise do processo de construção curricular do modelo educativo da formação de Adultos.
Albertina Lima de Oliveira	2005	FPCE-Univ. Coimbra.	Aprendizagem autodirigida.	Comunidade Educativa do Ensino Superior.	Saber se o avanço do ensino superior está associado a uma maior capacidade dos alunos para dirigirem a auto aprendizagem
Patrícia Ávila	2006	ISCTE	A literacia dos Adultos: Competências-chave na sociedade do conhecimento.	Trabalhadores.	Definição do conceito de literacia ,distinção e medição dos vários tipos de literacia e a sua importância na sociedade do conhecimento.
Robéria Rodrigues Lopes	2006	FPCE – Univ. do Minho.	Concepções científicas e pessoais sobre a educação formação profissional: Contributos para a	Comunidade escolar e público escolarizado.	Análise das concepções teóricas e políticas públicas de educação/formação profissional, visando delinear um contributo

			elaboração de um modelo teórico.		de um modelo teórico de educação/formação profissional.
Filomena Sousa	2007	ESE-IPL.	O Processo RVCC/ Centros de Novas Oportunidades: O que é ser Adulto?	Adultos e Formadores do Processo RVCC e Educação e Formação de adultos	Definir o conceito de Adulto na nova modernidade e os seus percursos na vida profissional e particular.
Maria do Rosário A.S. da Costa	2008	FPCE – Univ do Minho.	A racionalidade comunicativa: Contributos para a Educação de Adultos.	Académico.	Problematização da crença, incorporada na vivência contemporânea, de que a uma acumulação de conhecimento correspondem níveis mais elevados de desenvolvimento.

Para além destas obras, teses de doutoramento na área de educação de adultos, teremos forçosamente que referir outros trabalhos científicos, que reportamos de elevada qualidade e contributo para o nosso estudo e, conseqüentemente para o actual processo RVCC e educação de adultos em Portugal na actualidade.

Começaremos por destacar o trabalho de Cármen Cavaco – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais. A investigação que está na base deste texto, enquadra-se num projecto de Doutoramento em Ciências da Educação-Formação de Adultos, em que o principal objectivo consiste na compreensão das lógicas da oferta formativa direccionada para adultos pouco escolarizados e a percepção que os adultos têm dessas oportunidades de formação. Este trabalho por nós analisado centra-se apenas no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, e baseia-se apenas num conjunto de dados recolhidos em três CRVCC, que conforme nós já tivemos oportunidade de referir, surgiram em Portugal no ano de 2001.

Segundo a autora,

“O processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) é complexo e difícil tanto para os adultos como para os profissionais envolvidos, o que resulta de um conjunto de factores (...) Optou-se por problematizar a complexidade inerente aos elementos que se consideram estruturantes do processo – as competências, a experiência de vida e a avaliação”. (Cavaco, 2007: 21)

Para o efeito a autora definiu um conjunto de questões orientadoras desta problematização, como: Qual a natureza dos elementos que estão associados ao reconhecimento e validação e que tornam este processo complexo? Que profissões emergem através do trabalho realizado nos CRVCC? As Equipas dos CRVCC recorrem a um conjunto de estratégias para contornar a complexidade, as tensões e as dificuldades que marcam o processo de RVCC?

Pelo que atrás foi dito, facilmente poderemos concluir que, embora sendo questões da máxima importância para a compreensão do processo RVCC, não colidem com a nossa pergunta de partida, nem com o objecto do nosso estudo.

Já no domínio do RVCC, de entre todos os trabalhos por nós consultados destacaremos dois. O primeiro – O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida, publicado em Lisboa em 2004 pela DGFV, mas implementado pelo CIDEC. Trata-se de um estudo sobre os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Este estudo centrou-se na análise do percurso sócio-profissional dos adultos certificados até 31 de Dezembro de 2002. Para além disso teve ainda como objectivo a análise da pertinência do Sistema Nacional de RVCC, dadas as necessidades de estimular a aprendizagem ao longo da vida e de promover a certificação de conhecimentos e competências. Pretendeu ainda analisar a operacionalização do Sistema Nacional de RVCC, através da avaliação da qualidade do modelo de gestão, acompanhamento e financiamento dos Centros de RVCC e dos sistemas de informação de suporte à gestão e das actividades desenvolvidas por esses centros. Finalmente propôs-se ainda analisar a realização mediante a avaliação dos indicadores de realização física e de resultados previstos no complemento de programação do PRODEP III para a acção 4.1 (Certificação de conhecimentos/competências adquiridos ao longo da vida).

Como facilmente se poderá verificar este estudo teve para nós uma grande importância essencialmente a nível da metodologia utilizada, principalmente nos pontos

um e dois do trabalho, e nomeadamente a nível da pesquisa documental, sistema de informação do sistema RVCC, e a forma de inquérito aos adultos certificados.

O segundo trabalho – Estudos de Caso de Centros Novas Oportunidades, já foi editado pela ANQ, em 2009. Sob a coordenação de Roberto Carneiro, implementado por Ana Cláudia Valente, Lourenço Xavier de Carvalho e André Xavier de Carvalho, foi produzido no âmbito do Protocolo entre a ANQ e a Universidade Católica para a Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos.

É um trabalho de natureza académica com o objectivo de fazer uma avaliação externa e independente à Iniciativa Novas Oportunidades. Houve uma particular preocupação a nível metodológico, de forma a recolher dados confiáveis sobre a qualidade e os impactos da iniciativa Novas Oportunidades, e também dados que permitissem ao sistema a sua auto-regulação futura através de instrumentos de monitorização permanente.

Para este efeito e segundo os autores,

“Houve necessidade de desenvolver a avaliação segundo dois eixos diferenciados e complementares: Um eixo de avaliação sistémica, orientado para a produção, tratamento e análise dos indicadores do funcionamento dos Centros Novas Oportunidades no quadro das políticas e objectivos genéricos da Iniciativa Novas Oportunidades, da sua procura real e potencial e do seu impacto sobre os percursos profissionais dos activos a que a eles recorrem. Um eixo de monitorização e auto-avaliação de toda a rede de implementação da Iniciativa Novas Oportunidades, capaz de fornecer informação detalhada sobre o desempenho e grau de maturidade organizacional dos Centros Novas Oportunidades”. (Valente et al, 2009: 3)

Este trabalho trouxe um enorme contributo para o nosso estudo, particularmente no domínio da auto-avaliação dos adultos certificados. Foi o inquérito utilizado para este efeito que nos serviu de base ao nosso instrumento de recolha de dados junto dos adultos certificados pelo CNO da ESAS. Este teste da ferramenta de Skills Survey, permitiu-nos recolher elementos seguros para dar resposta a um conjunto de interrogações que para nós eram de suma importância, como saber qual a relevância da qualificação escolar obtida e das competência-chave, entre a realização pessoal e a motivação para novas aprendizagens, e ainda a importância da aquisição destas competências-chave para o mundo do trabalho.

Já muito recentemente, tivemos conhecimento da publicação do trabalho com o título: Estudo da Percepção da Qualidade de Serviço e de Satisfação, editado pela ANQ, em Julho de 2009, dos seguintes autores: Henrique Lopes, Jorge Cerol e Pedro Magalhães.

Este documento foi produzido no âmbito do Protocolo de Cooperação entre a Agência Nacional para a Qualificação, I.P. e a Universidade católica Portuguesa para a “Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos”.

Segundo os seus autores os objectivos deste estudo são: 1 - Identificar o nível de satisfação reconhecido pelos beneficiários da Iniciativa Novas Oportunidades no todo e em cada fase do processo. 2 - Avaliar a Qualidade do Serviço percebida por esses sujeitos na prestação de serviço que lhes é prestado ao longo do curso. 3 - Reforçar conhecimentos sobre os impactos da frequência da Iniciativa Novas Oportunidades em diferentes facetas da vida do sujeito. Foi para nós um estudo de grande importância, na medida em que nos ajudou a reflectir sobre a nossa problemática e a aprofundar algumas das questões que já havíamos formulado.

6- Análise e Interpretação dos Resultados

Conforme já tivemos oportunidade de referir, para o nosso estudo recorreremos a um inquérito por questionário, criado especificamente para avaliar as competências-chave e para aferir o progresso AC e DC, a nível da qualificação escolar obtida com a Iniciativa Novas Oportunidades.

Esta iniciativa, segundo Lopes,

“visa promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população, elevar a formação base da população activa, gerar as competências necessárias ao desenvolvimento pessoal e à modernização das empresas e da economia, bem como possibilitar a progressão escolar e profissional dos cidadãos”. (Lopes et al., 2009: 3)

Para atingir estes objectivos foi criada legislação específica como o Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro, onde é prevista a disponibilização de ofertas de qualificação flexíveis, estruturadas a partir das competências adquiridas, valorizando e reconhecendo estas competências adquiridas pelos adultos por via da experiência profissional, da educação, da formação ou por outras vias.

Este inquérito foi dirigido a cento e vinte adultos certificados pelo CNO da ESAS, inicialmente pela internet, mas como só conseguimos obter cinco respostas por este meio, enviamo-lo pelo correio com um envelope selado para a sua devolução. Provavelmente devido à extensão do questionário, houve inicialmente algumas resistências e, tivemos que recorrer a telefonemas e mensagens sms, conseguindo, no total, cinquenta inquéritos válidos, o que consideramos uma excelente taxa de resposta. Dos respondentes, 27 dos adultos foram certificados com o nível básico e 23 com o nível secundário. O inquérito esteve disponível para acesso e resposta via online entre Novembro de 2009 e Fevereiro de 2010. Antes da sua entrega foram pedidas as autorizações e explicadas com rigor as intenções e objectivos do nosso trabalho, ficando ainda o nosso compromisso, junto do Director da Escola, de posteriormente apresentar os resultados e as conclusões da nossa investigação, como forma de contribuir para uma avaliação rigorosa dos resultados do CNO. Este, consiste numa versão adaptada do inquérito aos adultos certificados, inserto nos Estudos de Casos de Centros Novas Oportunidades, da Universidade Católica, de Ana

valente, Lourenço Carvalho e André carvalho. Esta decisão deve-se ao facto de nos parecer que o referido inquérito se adaptava rigorosamente aos nossos objectivos e ainda pelo facto de este ter sido alvo de um pré-teste conforme referem os seus autores.

Este inquérito por questionário foi especificamente desenhado para a avaliação das competências-chave e para a aferição do progresso antes/após a qualificação escolar obtida no âmbito das Novas Oportunidades.

A apresentação e análise dos dados obtidos vão no sentido de dar resposta à questão de partida, tentando paralelamente verificar as questões específicas por nós formuladas. Utilizaremos para o efeito a apresentação de tabelas, seguidas de uma análise e comentários pessoais que nos pareçam apropriados para a compreensão das questões em estudo.

6. 1 - Caracterização do Adulto Certificado

Com o nosso estudo de caso, tentámos dar resposta à nossa questão de partida e ao mesmo tempo recolher informação, o mais completa possível, sobre os processos de qualificação, particularmente no que diz respeito aos adultos. Damos especial atenção às questões de motivação, dificuldades do processo, aos percursos efectuados e centrámo-nos especialmente nos resultados. Analisámos ainda em pormenor as consequências deste processo nas atitudes e motivações dos adultos face a futuras aprendizagens e as alterações que se verificaram na sua vida pessoal, na família e no emprego.

Como mencionado anteriormente a amostra do presente estudo ficou constituída por 50 elementos adultos que foram certificados através de um processo de RVCC. Destes, 27 inquiridos alcançaram o nível do 3º Ciclo do Ensino Básico (EB), e 23 participantes obteve o nível do Ensino Secundário (ES).

A maioria dos inquiridos pertence ao sexo masculino (59,3%; n=16 do grupo EB e 60,9%; n=14 do ES). Os inquiridos encontram-se maioritariamente casados (85,2%; n=23 do EB e 78,3%; n=18 do ES) e possuem um(a) filho(a) (44,4%; n=12 do EB e 43,5%; n=10 do ES). Antes de ingressar no processo de reconhecimento e validação de competências a habilitação académica mais frequente no grupo do EB era o 2º ciclo (ensino preparatório) ou a frequência do 3º ciclo (7º ao 9º ano, embora incompletos) ambas as categorias com 48,1% (n=13). No grupo do ES o correspondente a 82,6% (n=19) possuía o 9º ano de escolaridade completo.

Tabela 1 – Género, Estado Civil, Número de Filhos e Habilitações Literárias dos Adultos

		Nível do certificado			
		Básico 3		Secundário	
		N	%	N	%
Género	Masculino	16	59,3%	14	60,9%
	Feminino	11	40,7%	9	39,1%
Estado civil	Solteiro/a	3	11,1%	3	13,0%
	Casado/a	23	85,2%	18	78,3%
	Divorciado/a			2	8,7%
	Viúvo/a	1	3,7%		
	Nenhum	4	14,8%	3	13,0%
Número de filhos	1 filho	12	44,4%	10	43,5%
	2 filhos	6	22,2%	8	34,8%
	3 ou + filhos	5	18,5%	2	8,7%
	1º ciclo	1	3,7%		
Habilitações literárias anteriores	2º ciclo	13	48,1%	2	8,7%
	Frequência do 3º ci	13	48,1%	2	8,7%
	9º ano completo			19	82,6%

Os participantes apresentam idades compreendidas entre os 21 e os 65 anos, sendo a média geral de idades de aproximadamente 44 anos ($M=44,46$; $dp=9,30$). A mediana indica que pelo menos 50% dos inquiridos apresentam idade igual ou inferior a 44 anos. A média de idade dos dois grupos encontra-se muito próxima ($EB=44,52$; $dp=8,79$ e $ES=44,39$; $dp=10,07$) e a mediana de ambos os grupos está centrada nos 44 anos. Assim, constata-se que não existe grande diferença relativamente à idade entre os dois grupos, embora o afastamento das idades em relação à média seja mais evidente no ES pois o desvio padrão é mais saliente neste agregado.

Tabela 2 – Idade dos Adultos

Idade						
Nível do certificado	N	Média	dp	Mediana	Mínimo	Máximo
Básico 3	27	44,52	8,79	44,00	21	60
Secundário	23	44,39	10,07	44,00	23	65
Total	50	44,46	9,30	44,00	21	65

Quase a totalidade de elementos do ES reside no Concelho de Vila Nova de Gaia (95,7%; n=22), sendo também nesta área geográfica que reside 81,5% (n=22) dos participantes da certificação de nível EB. Existe ainda um elemento de São Pedro do Sul (4,3%); um inquirido de Gondomar (3,7%); dois indagados do Porto (7,4%); e um elemento de Viana do Castelo (3,7%). Um indivíduo do EB não respondeu qual o local de residência.

Tabela 3 – Concelho de Residência

		Nível do certificado			
		Básico 3		Secundário	
		N	%	N	%
Concelho de residência	Não respondeu	1	3,7%		
	Gondomar	1	3,7%		
	Porto	2	7,4%		
	São Pedro do Sul			1	4,3%
	Viana do Castelo	1	3,7%		
	Vila Nova de Gaia	22	81,5%	22	95,7%
	Total	27	100,0%	23	100,0%

Relativamente à profissão dos adultos, embora dez indagados não tenham referido qualquer ocupação (5 casos de cada grupo), é de referir que a maioria dos participantes está

a exercer uma actividade profissional uma vez que somente dois elementos referiram a situação de desemprego. A maior parte das actividades mencionadas são pertencentes ao sector terciário pois estão ligadas à prestação de serviços e ao comércio/hotelaria.

No que concerne aos motivos que conduziram à interrupção dos estudos no EB surge a oportunidade de trabalho como razão primordial (40,7%; n=11), seguindo-se as dificuldades económicas (37%; n=10) e as questões familiares (18,5%; n=5). No grupo do ES a oportunidade de trabalho é igualmente o motivo mais apontado para o abandono da escola (52,2%; n=12), marcando ainda presença saliente as questões familiares (34,8%; n=8), as dificuldades económicas e os problemas de aproveitamento escolar (ambas as categorias com 21,7%; n=5).

Tabela 4 – Motivos que Conduziram à Interrupção da Escola

	Nível do certificado			
	Básico 3		Secundário	
	N	%	N	%
Dificuldades económicas	10	37,0%	5	21,7%
Dificuldade de acessibilidade à escola	2	7,4%		
Questões familiares	5	18,5%	8	34,8%
Problemas de saúde	1	3,7%		
Problemas de aproveitamento escolar	1	3,7%	5	21,7%
Problemas de inserção na escola	1	3,7%		
Oportunidade de trabalho	11	40,7%	12	52,2%
Outra	3	11,1%	1	4,3%

Relativamente à motivação para a participação e conclusão com sucesso do processo de RVCC, constata-se que a maioria dos participantes de ambos os grupos relataram que pretendiam concluir o respectivo grau de escolaridade (29,6%; n=8 e 39,1%; n=9). Destaca-se ainda no EB o aumento das competências pessoais e profissionais (18,5%; n=5) e a procura da progressão na carreira (11,1%; n=3). Neste grupo o equivalente a 18,5% (n=5) não respondeu qual o motivo para a frequência do RVCC.

No ES para além da pretensão de conclusão do 12º ano destaca-se o motivo do aumento das competências pessoais e profissionais e a ambição de melhorar os conhecimentos, a auto-estima e a progressão na carreira (ambas as categorias com 14,4%;

n=4). Neste grupo não responderam dois elementos (8,7%). Segundo a informação recolhida, os ganhos que pretendem obter com mais um nível de qualificação são ligeiramente diferenciados. No básico parece-nos haver uma tomada de consciência de que a 4ª classe ou o 6º ano de escolaridade já não são suficientes para uma participação efectiva na sociedade em termos futuros. Pensamos também que é uma forma de corrigir uma falha de formação desde a sua infância, ou seja não disporem na actualidade da escolaridade mínima obrigatória, que actualmente irá passar para 12 anos.

No caso do nível secundário, a melhoria de conhecimentos, o aumento da auto-estima e a progressão na carreira, surgem com uma maior expectativa de ganhos, provavelmente devido á perspectiva de desenvolvimento profissional e à possibilidade de prosseguimento de estudos.

Tabela 5 – Motivos da Participação e Conclusão do RVCC

		Nível do certificado			
		Básico 3		Secundário	
		N	%	N	%
Motivação para participar e concluir o RVCC	Não respondeu	5	18,5%	2	8,7%
	Alcançar um objectivo	2	7,4%	1	4,3%
	Aumentar competências pessoais e profissionais	5	18,5%	4	17,4%
	Concluir 12º ano			9	39,1%
	Concluir 9º ano	8	29,6%		
	Melhorar conhecimentos, auto-estima, progressão na carreira	2	7,4%	4	17,4%
	Obter mais conhecimento	2	7,4%	2	8,7%
	Progredir na carreira	3	11,1%	1	4,3%
	Total	27	100,0%	23	100,0%

6.2 -Caracterização do Processo de RVCC e Respectiva Utilidade

A primeira questão deste ponto aborda como os participantes obtiveram conhecimento do processo de RVC. Verifica-se através da tabela seguinte que os adultos do EB apontaram primordialmente ter conhecimento do referido processo através da televisão

(25,9%; n=7); de amigos ou conhecidos (18,5%; n=5); da imprensa (11,1%; n=3); de folhetos e da internet (7,4%; n=2). Há ainda quem tenha assinalado a categoria “outra” fonte de informação, sendo mais concretamente uma entidade prestadora de formação profissional (11,1%; n=3).

Os adultos que completaram o ES referiram primordialmente a televisão (47,8%; n=11); a imprensa (34,8%; n=8); os amigos ou conhecidos (34,8%; n=8); a internet (26,1%; n=6); os folhetos/cartazes (8,7%; n=2); e a rádio (4,3%; n=1).

Desta forma, verifica-se que o conhecimento do processo de RVCC foi dado a conhecer principalmente pelos meios de comunicação e através de pessoas conhecidas. Nenhum elemento indicou as feiras, as exposições temáticas ou as sessões de divulgação como fonte de informação.

Tabela 6 – Como Obteve Conhecimento do Processo de RVCC

	Nível do certificado			
	Básico 3		Secundário	
	N	%	N	%
Televisão	7	25,9%	11	47,8%
Imprensa	3	11,1%	8	34,8%
Rádio			1	4,3%
Feiras	0	,0%	0	,0%
Exposições temáticas	0	,0%	0	,0%
Folhetos/cartazes	2	7,4%	2	8,7%
Internet	2	7,4%	6	26,1%
Sessões de divulgação	0	,0%	0	,0%
Amigos ou conhecidos	5	18,5%	8	34,8%
Outra	3	11,1%		

O aconselhamento e acompanhamento prestados pelos profissionais de RVCC foram avaliados pelos participantes como sendo maioritariamente bom (40,7%; n=11 e 65,2%; n=15 respectivamente), seguindo-se a avaliação muito boa (40,7%; n=26,1%; n=6). O equivalente a 14,8% (n=4) do grupo de EB declarou que o acompanhamento foi razoável e o valor de 3,7% (n=1) indicou que é sujeito a muitas críticas. No grupo do ES existe ainda a percentagem de 8,7% (n=2) que menciona que o aconselhamento foi razoável.

De uma forma geral constata-se que avaliação é mais positiva por parte dos elementos do EB.

Relativamente à frequência de acções de formação complementar durante o processo de certificação e a respectiva área de competência-chave a maioria de elementos do EB respondeu positivamente (55,6%; n=15), enquanto a maior parte dos inquiridos do ES respondeu que não participou em acções de formação complementares (78,3%; n=18).

Tabela 7 – Avaliação do Acompanhamento dos Profissionais e realização de Formação Complementar

		Nível do certificado			
		Básico 3		Secundário	
		N	%	N	%
Como avalia o aconselhamento e acompanhamento prestado pelos profissionais de RVCC	Muito bom	11	40,7%	6	26,1%
	Bom	11	40,7%	15	65,2%
	Razoável	4	14,8%	2	8,7%
	Sujeito a muitas críticas	1	3,7%		
Frequentou alguma acção de formação complementar	Sim	15	55,6%	5	21,7%
	Não	12	44,4%	18	78,3%

Ainda sobre as formações complementares é de referir que nem todos os elementos que responderam afirmativamente na questão anterior assinalaram o tipo de formação e a sua duração, mas das respostas válidas verifica-se que as acções mais frequentemente realizadas pelos alunos EB são de TIC ou IM, com a maior regularidade de 50 horas (42,9%; n=6) ou 25 horas (35,7%; n=5) e as de MV ou STC, com a duração de 25 horas (57,1%; n=4). Da mesma forma também os elementos do ES demonstram maior frequência de TIC ou IM (25 horas=66,7%; n=2) ou de LC ou CLC (12 horas=66,7%; n=2). Esta situação deve-se fundamentalmente, e como já tínhamos referido anteriormente, ao esforço feito pelo CNO para melhorar os resultados. Para atingir este objectivo foram levadas a efeito Acções de Curta Duração, após triagem pelo CNO, apresentando a escola uma candidatura para o efeito, na área das TIC e Língua Estrangeira. Estas acções foram iniciadas em Dezembro de 2008 e foram frequentadas por cinco grupos de quinze adultos na área das TIC e dois grupos de 15 adultos na área da Língua Estrangeira. Foram dirigidas a adultos em fase de pré-processo de RVCC, prolongando-se no ano de 2009, sendo a sua duração de 25 ou 50 horas, conforme o respectivo código. Ainda no âmbito da formação, o centro levou a efeito as Oficinas de TIC, dirigidas aos adultos em fase de pré-processo resultante

do diagnóstico/triagem efectuado. Estas acções tiveram uma grande adesão por parte dos adultos, tendo sido frequentadas por 30, com a duração de 25 horas, o que perfaz 750 horas ministradas. Esta iniciativa foi de cariz interno, procurando agilizar e acelerar a entrada dos adultos no processo. Devemos salientar o facto de mais de uma centena de adultos ter sido encaminhada para UCS de 50 horas cada, ao abrigo do decreto-lei nº 357/2008, tendo sido as mesmas asseguradas por formadores da ESAS. Esta oferta permitiu a conclusão do ensino secundário a mais de uma centena de adultos, além de outros o terem concluído via exame ao abrigo do mesmo decreto-lei.

Tabela 8 – Formação Complementar e Respectiva Duração

		Nível do certificado			
		Básico 3		Secundário	
		N	%	N	%
CE ou CP	25 horas	1	33,3%		
	50 horas	2	66,7%	1	100,0%
LC ou CLC	4 horas			1	33,3%
	12 horas			2	66,7%
	25 horas	2	50,0%		
	50 horas	2	50,0%		
MV ou STC	20 horas	1	14,3%		
	25 horas	4	57,1%		
	50 horas	2	28,6%		
TIC ou IM	20 horas	1	7,1%		
	25 horas	5	35,7%	2	66,7%
	32 horas	1	7,1%		
	50 horas	6	42,9%	1	33,3%
	75 horas	1	7,1%		

A prestação dos formadores das acções de formação complementar é considerada boa por 53,3% (n=8) do EB e por 80% (n=4) do ES. Seguem-se os elementos que consideram que a prestação foi muito boa (40%; n=6 e 20%; n=1 respectivamente).

Da mesma forma também os serviços prestados pelo Centro de RVCC são considerados bons (52%; n=13 e 63,6%; n=14) e muito bons (36%; n=9 e 27,3%; n=6). Existem participantes que consideram que a prestação dos formadores e os serviços do

centro foram razoáveis, mais importa referir que nenhum elemento alegou que estas dimensões são sujeitas a muitas críticas. No EB 93,3% referem que a prestação dos formadores foi boa ou muito boa, enquanto que no ES 100% referem que esta participação foi boa ou muito boa. Pensamos que esta avaliação se deve ao facto de todos os formadores serem quadros na ESAS, com larga experiência de serviço docente, revelando serem capazes de se adaptar a métodos e técnicas diferenciadas. Relativamente à avaliação dos serviços prestados pelo CNO, que a maioria tanto do EB como do ES, avalia com bom, pensamos que se deverá ao facto do Centro ter contado apenas com uma profissional RVC básico a tempo inteiro e duas a tempo parcial, situação que também condicionou as metas. No ES devido ao facto deste sistema se estar a implementar pela primeira vez, a equipa pedagógica e técnica, por falta de experiência, teve de proceder a várias adaptações e alterações metodológicas, de forma a operacionalizar e agilizar todo o processo, tentando adaptar as metodologias conforme a filosofia do RVCC secundário. Apesar do número de Profissionais no secundário nos parecer insuficiente, apenas três, devemos salientar o elevado número de encaminhados, bem como o reduzido número de desistências e de adultos transferidos.

Tabela 9 – Avaliação da Prestação dos Formadores e dos Serviços do Centro de RVCC

		Nível do certificado			
		Básico 3		Secundário	
		N	%	N	%
Prestação dos formadores	Muito boa	6	40,0%	1	20,0%
	Boa	8	53,3%	4	80,0%
	Razoável	1	6,7%		
Serviços prestados pelo Centro de RVCC	Muito bom	9	36,0%	6	27,3%
	Bom	13	52,0%	14	63,6%
	Razoável	3	12,0%	2	9,1%

Em relação aos contributos dados pelo processo de RVCC, verifica-se que em ambos os grupos o contributo ao nível do auto-conhecimento é considerado importante (51,9%; n=14 e 60,9%; n=14 respectivamente). Também ao nível do reforço da auto-estima e da auto-avaliação o contributo é considerado pela maioria importante (55,6%; n=15 e

81,8%; n=18). A contribuição na definição/reconstrução do projecto pessoal é visto pela percentagem mais saliente como importante (51,9%; n=14 e 43,5%; n=10), tal como acontece com a definição/reconstrução do projecto profissional (40,7%; n=11 e 43,5%; n=10).

No reforço do património pessoal (como saberes e competências) o contributo é, de uma forma geral, importante para ambos os grupos (51,9%; n=14 e 43,5%; n=10) e no aumento da capacidade de adaptação à mudança as percentagens estão, igualmente, situadas na categoria do contributo importante, embora se verifique que o contributo seja considerado mais valorizado pelos elementos do ES (37%; n=10 e 47,8%; n=11).

Por outro lado, no que respeita ao aumento da empregabilidade (capacidade de se empregar) constata-se que os resultados são diferentes. Neste aspecto o contributo é visto como pouco importante pela maioria dos inquiridos do EB (42,3%; n=11) e considerado pouco importante ou importante pelas percentagens mais expressivas do ES (34,8%; n=8 em cada categoria). Relativamente à inscrição/progressão profissional os inquiridos consideram que o processo de RVCC representa um contributo importante para o grupo EB (40%; n=10) e pouco importante para os adultos com ES (34,8%; n=8).

Parece-nos que é na relação entre a certificação no processo RVCC e a empregabilidade, ou progressão profissional, que se verificam menores ganhos. Esta situação prende-se, em nosso parecer, com a desconfiança que alguns empregadores ainda revelam relativamente a este modelo de formação e qualificação. A maioria da população portuguesa sabe apenas que a Iniciativa Novas Oportunidades garante o 6º, 9º ou 12º anos, mas não compreende e não conhece quais as competências que é necessário demonstrar e até o funcionamento do sistema. Mesmo por parte dos empregadores, há ainda a ideia de que os ganhos se ficam apenas pela qualificação escolar e que nada se aprende que possa melhorar o desempenho do trabalhador no seu posto de trabalho. Existem porém, alguns empregadores, que revelam conhecer em profundidade a Iniciativa Novas Oportunidades, tendo aderido sem reservas à sua implementação, assinando protocolos com os Centros Novas Oportunidades, ou até assinando protocolos com a ANQ, com o objectivo de criar o seu próprio Centro Novas Oportunidades, como por exemplo a Salvador Caetano em Gaia. O CNO, onde exercemos funções, entre outros, assinou protocolos com a Portugal Telecom e com os Bombeiros de Gaia. Estas empresas geralmente estão bem posicionadas no mercado nacional e internacional, são muito competitivas e apostam fortemente na formação dos seus trabalhadores e na qualificação dos recursos humanos. Na inserção na sociedade os resultados invertem-se e são os participantes com ES que atribuem o

contributo mais saliente, estando a percentagem mais evidente na contribuição importante (52,2%; n=12), enquanto os adultos com EB apresentam a percentagem mais expressiva no contributo pouco importante (37%; n=10).

Assim, verifica-se que globalmente os inquiridos atribuem importância ao contributo dado pelo processo de RVCC, principalmente nos aspectos relacionados com o auto-conhecimento, a auto-estima e na valorização do projecto pessoal e profissional. A visão mais positiva do contributo tende, de uma forma geral, a ser por parte dos adultos certificados com o ES.

Tabela 10 – Contributos Dados pelo Processo de

		Nível do certificado			
		Básico 3		Secundário	
		N	%	N	%
Seu auto-conhecimento	Muito importante	7	25,9%	7	30,4%
	Importante	14	51,9%	14	60,9%
	Pouco importante	5	18,5%	2	8,7%
	Sem contributo	1	3,7%		
Reforço da auto-estima e auto-avaliação	Muito importante	9	33,3%	4	18,2%
	Importante	15	55,6%	18	81,8%
	Pouco importante	2	7,4%		
	Sem contributo	1	3,7%		
Definição/reconstrução do projecto pessoal	Muito importante	9	33,3%	7	30,4%
	Importante	14	51,9%	10	43,5%
	Pouco importante	3	11,1%	6	26,1%
	Sem contributo	1	3,7%		
Definição/reconstrução do projecto profissional	Muito importante	7	25,9%	4	17,4%
	Importante	11	40,7%	10	43,5%
	Pouco importante	7	25,9%	8	34,8%
	Sem contributo	2	7,4%	1	4,3%
Reforço do património pessoal	Muito importante	8	29,6%	8	34,8%
	Importante	14	51,9%	10	43,5%
	Pouco importante	5	18,5%	5	21,7%
	Sem contributo				
Aumento da capacidade de adaptação à mudança	Muito importante	5	18,5%	3	13,0%
	Importante	10	37,0%	11	47,8%
	Pouco importante	9	33,3%	9	39,1%
	Sem contributo	3	11,1%		
Aumento da empregabilidade	Muito importante	3	11,5%	3	13,0%
	Importante	8	30,8%	8	34,8%
	Pouco importante	11	42,3%	8	34,8%
	Sem contributo	4	15,4%	4	17,4%
Inscrição ou progressão profissional	Muito importante	2	8,0%	4	17,4%
	Importante	10	40,0%	7	30,4%
	Pouco importante	7	28,0%	8	34,8%
	Sem contributo	6	24,0%	4	17,4%
Inserção na sociedade	Muito importante	3	11,1%	3	13,0%
	Importante	8	29,6%	12	52,2%
	Pouco importante	10	37,0%	5	21,7%
	Sem contributo	6	22,2%	3	13,0%

Para terminar a caracterização do processo de RVCC resta mencionar que a maioria dos inquiridos considera que a importância da carteira pessoal de competências-chave, nomeadamente como mecanismo de valorização de competências junto das entidades empregadoras é útil (66,7%; n=18 e 69,6%; n=16 respectivamente) ou muito útil (25,9%; n=7 e 26,1%; n=6). Somente 7,4% (n=2) e 8,7% (n=1) referiram que a carteira pessoal não tem qualquer utilidade. Pensamos que estes resultados se devem à auto-confiança ganha durante o processo, levando o adulto a sentir-se mais responsável e participativo, quer no trabalho, quer na sociedade em geral, aceitando os desafios propostos pelo mundo do trabalho, nomeadamente admitindo a possibilidade de um novo emprego, ou uma promoção no sua empresa.

Também se verifica que 53,8% (n=14) dos inquiridos do EB pensa vir a prosseguir os estudos no sistema de ensino regular, e o mesmo acontece com 60,9% (n=14) dos elementos com ES. O valor considerável de 26,9% (n=7) do EB referiu que prosseguiu os estudos e nos adultos do ES a percentagem é de 8,7% (n=2) mas, por outro lado, 19,2% (n=5) do EB e 30,4% (n=7) do ES não prosseguiram os estudos nem pensam fazê-lo no futuro. Deste modo, constata-se que existe uma percentagem significativa que pretende continuar os estudos, e esta vontade é mais visível por parte dos elementos com certificação ao nível do EB. Pensamos que para estes indivíduos, foi muito gratificante a obtenção do nível básico de escolaridade, ou seja o 9º ano, porque lhes pode permitir o acesso a empregos ou carreiras que sem a escolaridade obrigatória lhes estariam vedadas. Apesar desta evidência a maioria dos adultos não tem a perspectiva de vir a utilizar a sua participação na Iniciativa Novas Oportunidades para fins profissionais, como aquisição de um novo emprego ou progressão na carreira. Parece-nos que o seu principal objectivo é tornar-se uma melhor pessoa, mais justa, mais bem formada mais actuante na sociedade. Segundo LOPES et al (2009: 51) “as repercussões na actividade laboral são diminutas para poderem constituir elemento de disseminação social gerador de procura de novos inscritos. É também preocupante que a qualificação proporcionada não esteja a obter no mercado de trabalho reflexos produtivos alargados”. A possibilidade de vir a prosseguir os estudos apresenta-se como a mais proeminente tanto para os indivíduos do EB como os do ES. Pela nossa experiência de contacto com os adultos do ES, a possibilidade de poderem prosseguir os seus estudos ao nível superior é uma das suas mais fortes motivações e fonte de estímulo. A grande maioria, 60,9% pensa continuar a estudar.

A totalidade de elementos do EB referiu que recomendaria o processo de RVCC a amigos e familiares (100%; n=27). As respostas afirmativas a esta questão estão na ordem

dos 95,7% (n=22) nos elementos do ES. A ideia que os adultos têm do processo é francamente positiva, e embora os ganhos que retiram sejam mais de cariz pessoal e social, aconselham vivamente o processo RVCC a amigos e familiares.

Tabela 11 – Utilidade das Competências Pessoais, Vontade de Prosseguir os Estudos e Recomendação do Processo de RVCC a Amigos e Familiares

		Nível do certificado			
		Básico 3		Secundário	
		N	%	N	%
Importância da carteira pessoal de competências-chave junto das entidades empregadoras	Muito útil	7	25,9%	6	26,1%
	Útil	18	66,7%	16	69,6%
	Nada útil	2	7,4%	1	4,3%
Prosseguiu ou pensa prosseguir os estudos	Prossegui	7	26,9%	2	8,7%
	Pensa vir a prosseguir	14	53,8%	14	60,9%
	Não prossegui nem penso fazê-lo	5	19,2%	7	30,4%
Recomendaria o processo RVCC a amigos e familiares	Sim	27	100,0%	22	95,7%
	Não			1	4,3%

6.3 - Auto-Avaliação das Competências-Chave, Classificação do Desempenho e Importância da Qualificação Escolar

Antes de iniciar a apresentação dos resultados obtidos é importante referir que a apresentação descritiva continuará a ser baseada na separação entre os elementos do EB e do ES de forma a verificar o desenvolvimento dos dois grupos em separado mas, para efeitos de comparação entre o desempenho antes da certificação (AC) e depois da certificação (DC) recorreu-se ao teste estatístico t-Student para amostras emparelhadas. Trata-se de um teste paramétrico que permite verificar se existem diferenças significativas das médias entre dois momentos (AC-DC). Tem duas hipóteses subjacentes: a hipótese nula,

que afirma que a diferença entre as médias é zero, ou seja, não existem diferenças entre os momentos; e a hipótese alternativa, que afirma que a diferença é estatisticamente significativa. Pode-se rejeitar a hipótese da igualdade de resultados e assumir a diferença estatística sempre que o valor do nível de significância for inferior ou igual a 0,05 ($p \leq 0,05$).

Na tabela seguinte constata-se que quando os inquiridos lêem artigos de jornais ou revistas a capacidade para compreender e interpretar a informação é considerada muito boa, pois numa escala de 1 a 10 (em que 1 é muito baixa e 10 muito elevada) as médias de ambos os grupos são bastante consideráveis (7,35; $dp=1,50$ e 8,22; $dp=1,24$). Da mesma forma, a capacidade para apreender a ideia ou mensagem principal do texto é vista como muito boa (7,56; $dp=1,55$ e 8,26; $dp=1,48$), tal como acontece com a identificação de detalhes, factos e especificações importantes (7,37; $dp=1,47$ e 8,26; $dp=1,01$).

A capacidade de dedução e de procura do significado de palavras que não conhecem é também muito alta pois as médias são de 7,41 ($dp=1,45$) e 8,04 ($dp=1,30$), tal como acontece com a capacidade para avaliar o interesse da mensagem e a adequação da forma como está transmitida (7,44; $dp=1,37$ e 7,83; $dp=1,37$). Observa-se, de igual modo, que os inquiridos consideram que a sua capacidade para formular uma opinião é muito boa, pois as médias estão muito aproximadas do valor máximo possível de obter (7,48; $dp=1,72$ e 8,43; $dp=1,27$).

Conclui-se que os participantes de ambos os grupos consideram ter boas capacidades de compreensão e interpretação da leitura, e a capacidade é vista como mais elevada por parte dos elementos do ES, já que as médias e as medianas são sempre mais elevadas neste grupo demonstrando que pelo menos 50% dos inquiridos apresentam valores mais elevados do que os inquiridos do grupo do EB. Mesmo no ensino básico estes valores situam-se num médio alto. Geralmente os ganhos são mais evidentes no EB, provavelmente porque os níveis pré-adquiridos são em média mais baixos no ensino básico. Apesar disto pensamos que é um dos domínios onde os ganhos são mais significativos.

Tabela 12 – Capacidade de Compreensão e Interpretação da Leitura

	Nível do certificado	N	Média	dp	Mediana
Compreender e interpretar a informação	Básico 3	26	7,35	1,50	7,00
	Secundário	23	8,22	1,24	8,00
Apreender a ideia ou mensagem principal do texto	Básico 3	27	7,56	1,55	8,00
	Secundário	23	8,26	1,48	9,00
Identificar detalhes, factos e especificações importantes	Básico 3	27	7,37	1,47	7,00
	Secundário	23	8,26	1,01	8,00
Deduzir ou procurar o significado de palavras que não conhece	Básico 3	27	7,41	1,45	7,00
	Secundário	23	8,04	1,30	8,00
Avaliar o interesse de mensagem da mensagem e a adequação como está transmitida	Básico 3	27	7,44	1,37	7,00
	Secundário	23	7,83	1,37	8,00
Formular uma opinião	Básico 3	27	7,48	1,72	7,00
	Secundário	23	8,43	1,27	9,00

Também na escrita a capacidade é vista como sendo bastante positiva, quer na identificação da mensagem fundamental a comunicar por escrito (6,93; dp=1,54 e 8,35; dp=1,40), quer na recolha e registo da informação que se considera necessária (7,00; dp=1,73 e 8,26; dp=1,18). A capacidade de estruturar o texto e escolher o formato mais apropriado para o assunto é igualmente alto (6,89; dp=1,60 e 8,13: dp=1,42), tal como acontece com a capacidade de escrita com a linguagem, estilo e organização apropriada (6,63: dp=1,45 e 8,39; dp=1,08).

Os inquiridos procuram incluir documentação de apoio e ter atenção ao nível do detalhe da informação (6,96; dp=1,74 e 8,26; dp=1,01) e, embora com menos capacidade, elaboram gráficos, esquemas ou imagens quando necessário (6,04; dp=2,19 e 7,65; dp=1,27). A capacidade de rever e editar o texto para corrigir a informação é também positiva, principalmente por parte dos elementos do ES (6,41; dp=1,80 e 8,09; dp=1,12).

Verifica-se que os participantes consideram ter capacidades positivas relativamente à escrita, sendo que as capacidades são sempre consideradas mais elevadas por parte dos elementos do ES e a diferença é mais saliente do que na capacidade da leitura, facto que pode ser confirmado através dos valores da mediana, que indica que as diferenças são mais salientes neste grupo de variáveis.

Tabela 13 – Capacidade de Estruturação da Escrita

	Nível do certificado	N	Média	dp	Mediana
Identificar a mensagem fundamental e comunicar por escrito	Básico 3	27	6,93	1,54	7,00
	Secundário	23	8,35	1,40	9,00
Recolher e registar a informação que se considera necessária	Básico 3	27	7,00	1,73	7,00
	Secundário	23	8,26	1,18	9,00
Estruturar o texto e escolher o formato mais apropriado para o assunto	Básico 3	27	6,89	1,60	7,00
	Secundário	23	8,13	1,42	8,00
Escrever com a linguagem, o estilo e a organização mais apropriados	Básico 3	27	6,63	1,45	7,00
	Secundário	23	8,39	1,08	9,00
Procurar e incluir documentação de apoio em conta o nível de detalhe necessário	Básico 3	27	6,96	1,74	7,00
	Secundário	23	8,26	1,01	8,00
Usar e elaborar gráficos, esquemas, figuras e imagens	Básico 3	27	6,04	2,19	6,00
	Secundário	23	7,65	1,27	8,00
Editar e rever o texto para corrigir a informação para melhorar a gramática ou pontuação	Básico 3	27	6,41	1,80	6,00
	Secundário	23	8,09	1,12	8,00

Também relativamente à capacidade para a compreensão da comunicação oral os resultados são bastante positivos. As médias são sempre mais aproximadas do valor máximo e as mais baixas estão centradas no valor “7”. A capacidade é muito boa para receber e ter em atenção o que é dito pelos outros (7,41; dp=1,60 e 8,96; dp=1,02), e a capacidade para interpretar outros aspectos da comunicação, como os gestos, aspectos da linguagem, entoações de voz, é também elevada (7,00; dp=2,00 e 8,52; dp=1,08). O mesmo acontece com a capacidade de responder a questões ou colocar perguntas e com a identificação da mensagem original, pois as médias são sempre superiores a 7 pontos o que indica aptidões muito positivas.

A capacidade para avaliar o que compreendeu e o que aprendeu é considerada muito boa (7,26; dp=1,63 e 8,57; dp=1,04). Os participantes consideram-se muito capazes de formular uma opinião sobre o que ouviram (7,22; dp=1,78 e 8,65; dp=0,98)

Assim, verifica-se que os inquiridos consideram possuir uma boa capacidade de compreensão oral sendo, novamente, a média mais elevada por parte dos adultos com ES.

Porém, a capacidade dos inquiridos do EB é mais elevada na compreensão oral do que na escrita, pois as médias são mais altas neste grupo de variáveis. Os valores das medianas confirmam os resultados mais positivos por parte dos elementos do ES.

Tabela 14 – Capacidade de Compreensão Oral

	Nível do certificado	N	Média	dp	Mediana
Receber, ter em atenção e interpretar o que é dito	Básico 3	27	7,41	1,60	8,00
	Secundário	23	8,96	1,02	9,00
Interpretar outros aspectos da linguagem, como gestos, expressões ou entoações de voz	Básico 3	27	7,00	2,00	7,00
	Secundário	23	8,52	1,08	9,00
Responder a questões ou fazer perguntas, de forma a melhor compreender o que está a ser dito	Básico 3	27	6,78	1,69	6,00
	Secundário	23	8,30	,97	8,00
Identificar qual a mensagem fundamental	Básico 3	27	7,30	1,46	7,00
	Secundário	23	8,43	,95	8,00
Avaliar o que foi, o que compreendeu ou o que aprendeu	Básico 3	27	7,26	1,63	8,00
	Secundário	23	8,57	1,04	9,00
Formular uma opinião	Básico 3	27	7,22	1,78	7,00
	Secundário	23	8,65	,98	9,00

Relativamente à exposição oral as médias são também muito positivas, denotando que os inquiridos consideram possuir uma boa capacidade de exposição oral em debates e conversas. A capacidade é mais saliente na organização de ideias e identificação da mensagem fundamental (6,44; dp=1,95 e 8,22; dp=1,17); na selecção do meio de comunicação mais apropriado (6,74; dp=1,85 e 8,30; dp=1,29); na aptidão para falar claramente e de uma forma eficaz (6,63; dp=2,06 e 8,39; dp=1,31); em receber e ter atenção ao que é dito pelos outros (6,89; dp=1,45 e 8,13; dp=1,49); na avaliação do que foi entendido ou apreendido (6,78; dp=1,50 e 8,26; dp=1,31); e na formulação de opiniões (6,81; dp=1,84 e 8,43; dp=1,56).

Nas demais variáveis os valores, embora ligeiramente mais baixos, continuam a demonstrar uma boa capacidade para usar outros aspectos da linguagem, como os gestos ou entoações de voz, e para responder a questões ou fazer perguntas. Também se verifica que as médias são sempre mais elevadas por parte dos elementos do ES, e que os valores são um pouco mais baixos do que as médias obtidas na compreensão oral, o que indica que a capacidade de expressão oral é ligeiramente mais baixa do que a da compreensão.

Tabela 15 – Capacidade de Expressão Oral

	Nível do certificado	N	Média	dp	Mediana
Organizar as ideias e identificar a mensagem fundamental a comunicar	Básico 3	27	6,44	1,95	7,00
	Secundário	23	8,22	1,17	8,00
Seleccionar o meio de comunicação mais apropriado para passar a mensagem	Básico 3	27	6,74	1,85	7,00
	Secundário	23	8,30	1,29	9,00
Falar claramente e de uma forma eficaz e adequada a quem está a ouvir	Básico 3	27	6,63	2,06	7,00
	Secundário	23	8,39	1,31	8,00
Usar outros aspectos da linguagem, como os gestos, as expressões, as entoações	Básico 3	27	6,96	1,68	7,00
	Secundário	23	7,96	1,30	8,00
Responder a questões ou fazer perguntas	Básico 3	27	6,70	1,75	7,00
	Secundário	23	7,91	1,59	8,00
Receber, ter em atenção e interpretar o que é expresso pelos que estão a ouvir	Básico 3	27	6,89	1,45	7,00
	Secundário	23	8,13	1,49	8,00
Avaliar o que foi entendido ou aprendido	Básico 3	27	6,78	1,50	7,00
	Secundário	23	8,26	1,32	8,00
Formular uma opinião	Básico 3	27	6,81	1,84	7,00
	Secundário	23	8,43	1,56	9,00

Quanto ao uso da matemática verifica-se que os inquiridos consideram, de uma forma geral, possuir uma boa capacidade para executar operações aritméticas básicas (7,70; dp=2,25 e 8,65; dp=1,37). Embora ligeiramente mais baixa, a capacidade para utilizar e interpretar fracções, décimas ou percentagens também é considerada positiva (6,93; dp=2,43 e 7,70; dp=1,36). A capacidade de fazer estimativas razoáveis de resultados sem calculadora é igualmente mediana alta (6,85; dp=2,46 e 7,73; dp=0,98), e o mesmo se verifica relativamente ao uso e elaboração de tabelas, gráfico ou esquemas (6,04; dp=2,12 e 7,27; dp=1,55).

Por outro lado, no que concerne à utilização da álgebra simples para resolver problemas a capacidade dos elementos do EB é mediana (5,30; dp=2,28) e a capacidade do grupo ES é mediana alta (7,00; dp=1,11) e na utilização da álgebra mais avançada a capacidade do grupo EB é mediana baixa (4,48; dp=2,52) enquanto a aptidão do grupo ES é mediano (6,00; dp=1,60). Na utilização de probabilidades estatísticas para perceber a ocorrência de um acontecimento, quantificar relações entre eles e as suas causas ou estimar

tendências a capacidade dos inquiridos é mediana, mas mais alta novamente nos elementos do ES (5,00; dp=2,24 e 6,70; dp=1,64).

Conclui-se que as maiores dificuldades se verificam na utilização da matemática e nos cálculos mais complexos, principalmente para os elementos do EB, mas que na execução de operações aritméticas simples nas situações da vida quotidiana a capacidade de ambos os grupos é muito boa.

Tabela 16 – Capacidade de Utilização da Matemática

	Nível do certificad	N	Média	dp	Mediana
Executar as operações aritméticas básicas	Básico 3	27	7,70	2,25	9,00
	Secundário	23	8,65	1,37	9,00
Utilizar e interpretar frações, décimas ou percentagens	Básico 3	27	6,93	2,43	7,00
	Secundário	23	7,70	1,36	7,00
Fazer estimativas razoáveis de resultados aritméticos sem calculadora	Básico 3	27	6,85	2,46	7,00
	Secundário	22	7,73	,98	8,00
Usar e elaborar tabelas, gráficos, diagramas e esquemas para obter e interpretar informação quantitativa	Básico 3	27	6,04	2,12	7,00
	Secundário	22	7,27	1,55	7,00
Utilizar a álgebra simples para resolver problemas/chegar a valores conhecidos	Básico 3	27	5,30	2,28	5,00
	Secundário	22	7,00	1,11	7,00
Utilizar a álgebra mais avançada para resolver problemas mais complexos	Básico 3	27	4,48	2,52	4,00
	Secundário	23	6,00	1,60	6,00
Usar técnicas de probabilidade e estatística para perceber a ocorrência d acontecimento, quantificar relações ou estimar tendências	Básico 3	27	5,00	2,24	5,00
	Secundário	23	6,70	1,64	6,00

Relativamente à comparação do nível de desempenho na leitura, na escrita, na comunicação oral e na matemática antes da certificação e depois da certificação, observando os valores da tabela seguinte, é possível afirmar que as diferenças são significativas em todos os aspectos e em ambos os grupos.

Os elementos do EB exibem a média mais elevada na leitura no momento DC (7,41; dp=1,65), e a diferença da média entre os momentos é considerada estatisticamente significativa ($t=-2,595$; $p=0,015$), logo pode-se rejeitar a hipótese nula e afirmar que o desempenho na leitura é mais elevado DC. O mesmo se verifica em relação à escrita (média mais elevada DC=7,15; dp=1,75) e a diferença pode ser assumida ($t=-3,122$; $p=0,004$), na comunicação oral (DC=7,56; dp=1,37) em que também existe diferença ($t=-3,118$; $p=0,004$) e na matemática (DC=6,37; dp=2,31) em que também se rejeita a igualdade ($t=-3,252$; $p=0,011$). Assim, conclui-se que o nível de desempenho em todas as áreas aumentou significativamente após a certificação.

O mesmo se verifica no grupo do ES, a média é mais elevada no momento DC em todos os aspectos (leitura=8,41; dp=0,91; escrita=8,45; dp=0,91; comunicação oral=8,55; dp=1,06; e matemática=7,45; dp=1,34), e o nível de significância é sempre inferior a 0,05 o que permite rejeitar a hipótese de igualdade de médias entre os dois momentos, desta forma, pode-se afirmar que o desempenho também aumentou significativamente após a certificação. Ambos os grupos revelam uma progressão a nível das literacias, sendo ligeiramente superior no ES. A matemática é sem dúvida a competência mais desenvolvida, seguida da leitura. Apesar disto, no EB o uso da matemática mantém-se ainda baixo. No secundário a diferença de competências entre o momento AC e DC é maior do que no básico, na escrita e na matemática. Em síntese, mesmo partindo de níveis superiores, os ganhos são maiores no ES, na leitura, escrita, comunicação oral e matemática. No EB, mesmo partindo de níveis médios, há um ganho acentuado em todas as áreas, embora inferiores ao ES.

Tabela 17 – Comparação do Desempenho na Leitura, na Escrita, na Comunicação Oral e na Matemática.

Nível do certificado			Média	dp	Teste-t		
					t	p	
Básico 3	Leitura	AC	7,04	1,58	-2,595	,015	
		DC	7,41	1,65			
	Escrita	AC	6,81	1,52	-3,122	,004	
		DC	7,15	1,75			
	Comunicação oral	AC	7,07	1,44	-3,118	,004	
		DC	7,56	1,37			
	Matemática	AC	5,41	2,15	-2,736	,011	
		DC	6,37	2,31			
	Secundário	Leitura	AC	7,55	1,71	-3,252	,004
			DC	8,41	,91		
Escrita		AC	7,50	1,22	-4,482	,000	
		DC	8,45	,91			
Comunicação oral		AC	7,82	1,53	-3,648	,002	
		DC	8,55	1,06			
Matemática		AC	6,45	1,01	-3,040	,006	
		DC	7,45	1,34			

Em relação à frequência com que os elementos realizam as actividades mencionadas, verifica-se que no grupo do EB a frequência da leitura aumentou (DC=6,70; dp=1,98) e a

diferença é significativa ($t=-3,403$; $p=0,002$), pelo que se pode mencionar que a frequência de leitura é maior após a certificação. Por outro lado, embora a média seja mais saliente DC na escrita (5,31; $dp=2,66$) a diferença não é assumida ($t=-1,621$; $p=0,118$), pelo que se conclui que a frequência da escrita é igual nos dois momentos.

Na exposição oral das opiniões e a audição das opiniões dos outros (participando, por exemplo, em debates, em reuniões ou em conferencias contactando com ou respondendo para expressar as suas opiniões) a média é mais alta no momento DC (6,04; $dp=2,75$) tal como acontece com a adesão à matemática para as situações do dia-a-dia (DC=6,88; $dp=2,20$), e em ambos os aspectos a igualdade pode ser rejeitada ($t=-2,540$; $p=0,018$ ambas as comparações). Conclui-se que a frequência de exposição oral e do uso da matemática é maior após a certificação e que, de modo geral, a frequência com que escrevem é menor do que regularidade da leitura ou da exposição oral de opiniões, e que a maior frequência ocorre na utilização da matemática.

No grupo do ES a diferença é visível em todas as áreas. A média da frequência de leitura é maior DC (8,48; $dp=0,99$), tal como acontece com a escrita (DC=7,57; $dp=1,70$); com a exposição oral (DC=7,74; $dp=1,74$); e com a matemática (DC=7,26; $dp=1,36$), e os valores do teste estatístico são sempre elevados para a probabilidade de ocorrência da diferença (ao valores de t são elevados) e o nível de significância permite rejeitar sempre a hipótese da igualdade ($p < 0,05$ em todas as áreas). Logo, a frequência com que os participantes lêem, escrevem, expõem oralmente as suas opiniões e utilizam a matemática é consideravelmente maior DC. Também se constata que neste grupo a leitura é a área que ocorre com mais frequência, seguida da exposição oral, da escrita e, por fim, da matemática.

Tabela 18 – Comparação da Frequência na Leitura, na Escrita, na Comunicação Oral e na Matemática

Nível do certificado			Média	dp	Teste-t	
					t	p
Básico 3	Lê	AC	5,93	2,23	-3,403	,002
		DC	6,70	1,98		
	Escreve	AC	4,73	2,62	-1,621	,118
		DC	5,31	2,66		
	Expõe roalmente as opiniões e ouve a dos outros	AC	5,73	2,68	-2,540	,018
		DC	6,04	2,75		
	Recorre à matemática para resolver situações do dia-a-dia	AC	6,58	2,21	-2,540	,018
		DC	6,88	2,20		
Secundário	Lê	AC	7,22	1,93	-3,775	,001
		DC	8,48	,99		
	Escreve	AC	6,52	1,97	-3,425	,002
		DC	7,57	1,70		
	Expõe roalmente as opiniões e ouve a dos outros	AC	7,00	1,91	-3,234	,004
		DC	7,74	1,74		
	Recorre à matemática para resolver situações do dia-a-dia	AC	6,43	1,65	-2,299	,031
		DC	7,26	1,36		

Relativamente à motivação para ler, escrever, expor oralmente as opiniões e utilizar a matemática existem diferenças estatisticamente significativas em todas as áreas e em ambos os grupos. Os valores presentes na tabela seguinte permitem afirmar que a motivação é sempre superior no momento DC para todos os aspectos avaliados, e a ocorrência acontece quer no grupo EB quer nos elementos ES (valores de t sempre elevados e de p sempre baixos, o que exhibe a forte probabilidade de ocorrência da diferença e permite rejeitar a hipótese nula). Sendo assim, verifica-se que a motivação para a leitura, para a escrita, para a exposição oral das opiniões e para a utilização da matemática é claramente maior após a certificação. Também se constata que a motivação é maior por parte dos elementos ES em ambos os momentos.

Tabela 19 – Comparação da Motivação para a Leitura, a Escrita, a Comunicação Oral e a Matemática

Nível do certificado			Média	dp	teste-t	
					t	p
Básico 3	Leitura	AC	6,56	1,72	-5,755	,000
		DC	7,37	1,31		
	Escrita	AC	6,52	1,55	-6,213	,000
		DC	7,33	1,39		
	Falar/expor oralmente os pontos de vista e ouvir os dos outros	AC	6,48	2,14	-4,818	,000
		DC	7,30	1,75		
	Aprender/recorrer mais à matemática	AC	5,56	2,44	-2,442	,022
		DC	6,41	2,29		
Secundário	Leitura	AC	7,35	1,85	-3,861	,001
		DC	8,39	1,41		
	Escrita	AC	7,04	1,94	-4,412	,000
		DC	8,39	1,41		
	Falar/expor oralmente os pontos de vista e ouvir os dos outros	AC	7,30	1,87	-3,975	,001
		DC	8,39	1,31		
	Aprender/recorrer mais à matemática	AC	6,30	1,61	-2,296	,032
		DC	7,04	1,33		

No que respeita à utilização do computador, constata-se que a maior parte dos elementos do EB utilizam o equipamento todos os dias (37%; n=10), seguindo-se os inquiridos que recorrem ao computador pelo menos uma vez por semana (33,3%; n=9). No grupo dos inquiridos ES a frequência de utilização do computador encontra-se nas mesmas categorias mas a percentagem é mais saliente (59,5%; n=13 em todos os dias e 39,1%; n=9 em pelo menos um vez por semana), pelo que a frequência de utilização do computador tende a ser maior por parte dos elementos ES.

Relativamente à utilização da internet a frequência é ligeiramente mais reduzida do que a utilização do computador no grupo EB, embora as percentagens mais salientes se encontrem também nas categorias do uso diário e semanal da internet. O grupo EB recorre maioritariamente à internet todos os dias ou pelo menos uma vez por semana (33,3%; n=9 em ambas as categorias), e o grupo do ES apresenta os valores de 65,2% (n=15) na utilização diária e 34,8% (n=8) na recorrência semanal.

Tabela 20 – Frequência de Utilização do Computador e da Internet

		Nível do certificado			
		Básico 3		Secundário	
		N	%	N	%
Computador	Nunca			1	4,3%
	Menos de 1 vez por mês	4	14,8%		
	Pelo menos 1 vez por mês	4	14,8%		
	Pelo menos 1 vez por semana	9	33,3%	9	39,1%
	Todos os dias	10	37,0%	13	56,5%
Internet	Nunca	1	3,7%		
	Menos de 1 vez por mês	2	7,4%		
	Pelo menos 1 vez por mês	6	22,2%		
	Pelo menos 1 vez por semana	9	33,3%	8	34,8%
	Todos os dias	9	33,3%	15	65,2%

Os elementos do EB, não considerando a actividade profissional, utilizam maioritariamente o computador para copiar ou mover ficheiros (53,8%; n=14), para escrever um texto usando o processador de texto (85,2%; n=23), para formatar textos (55,6%; n=15); e para usar bases de dados. A instalação de programas, o uso de fórmulas simples de cálculo, a concepção de macros ou a criação de programas obtiveram percentagens mais reduzidas, indicando que são actividades raramente realizadas no computador no quotidiano.

Os elementos constituintes do grupo do ES realizam, na maioria dos casos, as actividades de copiar e mover um ficheiro ou pasta e escrever textos no processador de texto (ambas com 87%; n=20); usar fórmulas simples de cálculo e formatar textos (ambas com 78,3%; n=18); usar bases de dados (77,3%; n=17); instalar dispositivos e/ou programas simples e resolver problemas de funcionamento do próprio computador (ambas com 56,5%; n=13). Destaca-se ainda o uso de fórmulas mais avançadas e criar gráficos na folha de cálculo, com o valor de 34,8% (n=8).

De um modo geral constata-se que o computador é mais utilizado no dia-a-dia por parte dos elementos do ES, e que as actividades são mais frequentemente realizadas por

estes. Também se verifica que este grupo realiza actividades mais complexas no equipamento.

Tabela 21 – Actividades Realizadas no Computador

	Nível do certificado			
	Básico 3		Secundário	
	N	%	N	%
Copiar ou mover ficheiros ou pastas	14	53,8%	20	87,0%
Escrever um texto usando o processador de texto	23	85,2%	20	87,0%
Usar fórmulas simples de cálculo	5	18,5%	18	78,3%
Formatar textos	15	55,6%	18	78,3%
Usar fórmulas mais avançadas e criar gráficos na flha de cálculo	5	18,5%	8	34,8%
Instalar dispositivos e/ou programas simples	6	22,2%	13	56,5%
Usar bases de dados	12	44,4%	17	77,3%
Conceber Macros	1	3,8%	5	22,7%
Criar programas de computador			4	17,4%
Resolver problemas de funcionamento do próprio computador	2	7,4%	13	56,5%

Quanto à utilização da internet, não considerando as tarefas relacionadas com a actividade profissional, observa-se que o grupo EB realiza frequentemente a procura de informação usando um motor de busca e o envio de e-mails com anexos (ambas com 96,2%; n=25). Também é frequente utilizar a internet para manter o vírus, spywares e malware fora do computador (40,7%; n=11) e partilhar musica/filmes, entre outros, bem como procura, descarregar e instalar software (ambas com 29,6%; n=8).

Os inquiridos com o ES utilizam na totalidade a internet para procurar informação através de um motor de busca e enviar e-mails (100%; n=23). Neste grupo é ainda frequente manter o antivírus, spywares e malware fora do computador (69,6%; n=16); procurar, descarregar e instalar software (60,9%; n=14); enviar/colocar mensagens em chats ou fóruns e partilhar/trocar filmes e musica (ambas com 47,8%; n=11). Fazer telefonemas por internet é realizado por 39,1% (n=9) e criar páginas na internet é operado por 34,8%; n=8).

Mais uma vez se constata que a internet é mais frequentemente utilizada por parte dos elementos do ES, e que a variedade de tarefas realizadas é maior neste grupo, tal como a complexidade das actividades.

Tabela 22 – Actividades Realizadas na Internet

	Nível do certificado			
	Básico 3		Secundário	
	N	%	N	%
Procurar informação usando um motor de busca	25	96,2%	23	100%
Enviar e-mails com anexos	26	96,3%	23	100%
Enviar/colocar mensagens em chats, newsgroups ou fóruns	4	14,8%	11	47,8%
Fazer telefonemas	4	14,8%	9	39,1%
Partilhar/trocar filmes, música...	8	29,6%	11	47,8%
Criar uma nova página na internet	4	17,4%	8	34,8%
Procurar, descarregar e instalar software	8	29,6%	14	60,9%
Manter vírus, spywares e ardware fora do seu computador	11	40,7%	16	69,6%

Passando para a comparação do desempenho na utilização do computador e da internet entre a pré e pós certificação, verifica-se na tabela subsequente que os inquiridos de ambos os grupos consideram que o desempenho é mais elevado DC. No grupo do EB a média é mais elevada quer para o computador (DC=6,19; dp=1,95) quer na Internet (DC=6,23; dp=2,74), sendo nesta última a diferença das médias mais expressiva. De facto, a diferença estatística pode ser assumida nas duas variáveis ($t=-7,752$; $p=0,000$ e $t=-6,079$; $p=0,000$), o que demonstra que nos elementos do EB o desempenho é claramente mais elevado após a certificação.

O mesmo se verifica no grupo do ES, ou seja, a média é mais elevada no momento DC (8,30; dp=1,26 no computador e 8,43; dp=1,12 na internet), e a diferença é estatisticamente significativa ($t=-5,269$; $p=0,000$ e $t=-4,820$; $p=0,000$), o que permite rejeitar a hipótese da igualdade e aceitar que o desempenho no computador e na internet é considerado maior após a certificação.

Verifica-se ainda que o desempenho é sempre considerado mais elevado por parte dos elementos do ES, mas a evolução do desempenho é maior por parte do grupo EB pois a

diferença das médias é mais saliente neste grupo denotando que a evolução na utilização do computador e internet ocorreu em maior escala nestes elementos. É nestas competências que a diferença é maior entre o básico e o secundário. Nas e.competências pré-adquiridas, a capacidade para usar computador e internet antes da certificação, é manifestamente mais baixa no ensino básico do que no secundário. Independentemente do ponto de partida, os ganhos são evidentes tanto para o básico como para o secundário, mesmo sendo superiores no básico, no secundário são também muito significativos.

Tabela 23 – Comparação do Desempenho na Utilização do Computador e da Internet

Nível do certificado			Média	dp	Teste-t	
					t	p
Básico 3	Computador	AC	3,59	1,95	-7,752	,000
		DC	6,19	2,57		
	Internet	AC	3,32	2,08	-6,079	,000
		DC	6,23	2,74		
Secundário	Computador	AC	6,52	1,97	-5,269	,000
		DC	8,30	1,26		
	Internet	AC	6,39	2,52	-4,820	,000
		DC	8,43	1,12		

Relativamente à frequência com que os inquiridos utilizavam o computador e a internet, também se observa que existe um aumento das médias em ambos os grupos. De facto, tanto no EB como no ES existe um aumento considerável na frequência com que usam os equipamentos entre os momentos, sendo o nível de significância sempre $p=0,000$. Assim, conclui-se que a utilização do computador e da internet aumentou consideravelmente após a certificação, e que este aumento é mais visível por parte dos elementos do grupo do EB.

Tabela 24 – Comparação da Frequência de Utilização do Computador e da Internet

Nível do certificado			Média	dp	Teste-t	
					t	p
Básico 3	Utilizar o computador	AC	4,19	2,42	-5,988	,000
		DC	6,41	2,53		
	Utilizar a internet	AC	3,96	2,36	-6,924	,000
		DC	6,88	2,41		
Secundário	Utilizar o computador	AC	6,39	2,39	-4,720	,000
		DC	8,35	1,34		
	Utilizar a internet	AC	6,30	2,93	-4,641	,000
		DC	8,43	1,41		

O mesmo se verifica em relação à motivação para a utilização do computador e da internet. Do primeiro momento para o pós certificação existe um aumento expressivo das médias em ambos os grupos. Confirma-se que a motivação é significativamente maior através do valor de $p=0,000$ em todas as comparações, o que permite assumir a diferença de valores e concluir que a motivação para o uso dos equipamentos é maior DC do que era anteriormente ao processo. Mais uma vez se observa que a motivação é maior por parte do ES, mas a evolução da motivação é semelhante entre os grupos.

Tabela 25 – Comparação da Motivação na Utilização do Computador e da Internet

Nível do certificado			Média	dp	Teste-t	
					t	p
Básico 3	Aprender/utilizar o computador	AC	4,07	2,29	-6,758	,000
		DC	6,70	2,28		
	Aprender/utilizar a internet	AC	4,00	2,17	-6,548	,000
		DC	6,96	2,44		
Secundário	Aprender/utilizar o computador	AC	6,48	2,17	-5,096	,000
		DC	8,26	1,42		
	Aprender/utilizar a internet	AC	6,39	2,50	-5,014	,000
		DC	8,70	1,22		

Os inquiridos consideram ter uma boa capacidade para saber onde e como procurar a informação quando precisam de saber alguma coisa importante para a sua vida (6,54; dp=2,20 e 8,61; dp=1,23), sendo a capacidade mais alta no ES. Também na utilização dos meios que facilitam o acesso à informação procurada a capacidade dos participantes é alta por parte do ES (8,35; dp=1,40) e moderada pelo EB (6,42; dp=2,25).

Da mesma forma, a aptidão do EB e moderada na interpretação da informação de uma forma crítica (6,35; dp=2,17) e alta nos elementos do ES (8,26; dp=1,21), tal como acontece com a identificação e uso da informação necessária para a resolução do problema (6,35; dp=2,17 e 8,26; dp=1,29) e com a compreensão e cumprimento das imposições éticas e legais que se põem ao acesso da informação (6,54; dp=2,02 e 8,39; dp=1,31).

Tabela 26 – Capacidade na Procura de Informação

	Nível do certificado	N	Média	dp	Mediana
Saber onde e como procurar essa informação	Básico 3	26	6,54	2,20	7,00
	Secundário	23	8,61	1,23	9,00
Utilizar os meios que facilitam o acesso à informação	Básico 3	26	6,42	2,25	6,00
	Secundário	23	8,35	1,40	8,00
Interpretar a informação de uma forma crítica	Básico 3	26	6,35	2,17	6,00
	Secundário	23	8,26	1,21	8,00
Identificar e usar a informação necessária	Básico 3	26	6,35	2,17	6,00
	Secundário	23	8,26	1,29	8,00
Compreender e cumprir as imposições éticas e legais no acesso e uso da informação	Básico 3	26	6,54	2,02	6,00
	Secundário	23	8,39	1,31	8,00

Quando os inquiridos ficam a par de determinados assuntos pela comunicação social, seja escrita ou visual, a capacidade para identificar as mensagens mais relevantes é alta (7,15; dp=1,85 e 8,55; dp=1,34), tal como se verifica com a identificação das diferentes abordagens, pontos de vista e formas de construir” essas mensagens pelos meios de comunicação social (6,59; dp=2,04 e 8,05; dp=1,53).

A aptidão para identificar o que está por detrás dessas diferenças, como por exemplo as representações institucionais ou posições partidárias, bem como a capacidade de compreensão da forma como os meios de comunicação podem influenciar a formação de opiniões e pontos de vista, também são factores cuja avaliação é positiva, sendo a média mais elevada no ES (6,48; dp=1,76 e 8,27; dp=1,55 bem como 6,96; dp=1,87 e 8,59; dp=1,30). Na última variável verifica-se novamente que a percepção para interpretar as mensagens de forma crítica e formular a própria opinião é favorável e bastante positiva (6,93; dp=1,96 e 8,50; dp=1,44).

Tabela 27 – Capacidade na Interpretação de Mensagens da Comunicação Social

	Nível do certificado	N	Média	dp	Mediana
Identificar as mensagens mais relevantes	Básico 3	27	7,15	1,85	8,00
	Secundário	22	8,55	1,34	9,00
Identificar diferentes abordagens, pontos de vista e formas de construir as mensagens pelos meios de comunicação social	Básico 3	27	6,59	2,04	6,00
	Secundário	22	8,05	1,53	8,00
Identificar o que está por detrás dessas diferenças	Básico 3	27	6,48	1,76	6,00
	Secundário	22	8,27	1,55	9,00
Compreender como os meios de comunicação podem influenciar a formação de opiniões, pontos de vista...	Básico 3	27	6,96	1,87	7,00
	Secundário	22	8,59	1,30	9,00
Interpretar as mensagens de uma forma crítica e formular uma opinião	Básico 3	27	6,93	1,96	7,00
	Secundário	22	8,50	1,44	9,00

No que concerne à capacidade para acompanhar os avanços na ciência e na tecnologia, verifica-se que os elementos do EB apresentam uma aptidão moderada baixa (4,56; dp=2,29), enquanto o grupo do ES exhibe uma capacidade alta (7,27; dp=1,86). O mesmo acontece com a capacidade de relacionar os avanços tecnológicos com os princípios básicos do funcionamento da tecnologia (4,54; dp=1,67 e 6,95; dp=1,81) e com a

compreensão dos campos de aplicação desses avanços científicos e tecnológicos (4,96; dp=2,19 e 6,95; dp=1,99).

Na compreensão dos campos de aplicação dos avanços nas esferas da vida, como os impactos na comunicação entre as pessoas ou na melhoria da saúde e da educação, a capacidade de analisar a informação é considerada moderada pelos elementos EB (5,62; dp=2,48) e alta no ES (7,77; dp=1,34). Os inquiridos acreditam possuir capacidade positiva para ter curiosidade em compreender melhor e aprofundar os conhecimentos sobre a evolução da ciência e tecnologia (5,88; dp=2,42 e 7,73; dp=1,55), e para apreciar criticamente os avanços e os seus impactos e formular uma opinião (5,85; dp=2,41 e 7,57; dp=1,47).

Confirma-se, ainda, que a capacidade de interpretação dos avanços científicos e tecnológicos não é tão elevada como a aptidão para interpretar as mensagens da comunicação social, não só porque as médias são mais reduzidas, mas também porque o valor da mediana nestas variáveis é mais baixo o que coloca pelo menos 50% dos inquiridos com apreciação da capacidade mais diminuta. Estas competências básicas em ciência e tecnologia, são, pensamos nós, as que nos permitem ter mais curiosidade e procurar compreender tudo aquilo que nos rodeia, a nível científico e tecnológico. Estes conhecimentos deverão ter uma aplicação prática no quotidiano, através da compreensão de alguns princípios básicos do funcionamento de um aparelho, ou qualquer instrumento tecnológico, por forma a saber tomar decisões, quer em relação à compra, quer à sua utilidade, ou até à prevenção ou resolução de alguns problemas que se possam verificar com estes aparelhos ou equipamentos. Pela análise sumária da tabela, concluímos que o secundário apresenta níveis superiores de desempenho em todos os itens.

Tabela 28 – Capacidade na Interpretação dos Avanços Científicos e Tecnológicos

	Nível do certificado	N	Média	dp	Mediana
Relacioná-lo com os conceitos e princípios básicos da ciência	Básico 3	25	4,56	2,29	5,00
	Secundário	22	7,27	1,86	8,00
Relaciona-los com os princípios básicos do funcionamento da tecnologia	Básico 3	24	4,54	1,67	5,00
	Secundário	22	6,95	1,81	8,00
Compreender os campos de aplicação desses conhecimentos científicos e tecnológicos	Básico 3	25	4,96	2,19	6,00
	Secundário	22	6,95	1,99	8,00
Compreender a relação dos avanços com outra área da vida	Básico 3	26	5,62	2,48	6,00
	Secundário	22	7,77	1,34	8,00
Ter curiosidade em compreender melhor, aprofundar conhecimentos e manter-se a par da evolução científica	Básico 3	26	5,88	2,42	6,00
	Secundário	22	7,73	1,55	8,00
Apreciar criticamente esses avanços e os seus impactos e formular uma opinião	Básico 3	26	5,85	2,41	7,00
	Secundário	21	7,57	1,47	8,00

Quando os inquiridos necessitam de tomar uma decisão sobre a compra de um novo produto ou adesão a um novo serviço apresentam boa capacidade para compreender os princípios básicos do funcionamento do produto ou serviço (6,62; dp=2,14 e 8,04; dp=1,49). Também exibem boa aptidão para comparar e avaliar soluções face aos resultados que pretende (6,54; dp=2,50 e 7,73; dp=1,70).

De facto, a capacidade é considerada sempre muito positiva, quer seja para tomar decisões de compra, instalação e actualização de uma forma informada, quer seja na prevenção e identificação de problemas básicos recorrendo a manuais de instrução ou ao serviço de assistência. O mesmo se verifica em relação à exploração dos benefícios desses bens ou serviços na vida diária e relativamente à curiosidade em compreender melhor e aprofundar os conhecimentos sobre as soluções técnicas em que a auto-apreciação é bastante favorável, estando as médias de todas as variáveis dos elementos do EB aproximadas do valor “7” e a mediana centrada no mesmo valor, e as médias do grupo do ES aproximadas do valor “8” e as medianas entre os “8” e os “9” pontos. Ao nível de consequência nos conhecimentos dos adultos, os reflexos parecem ser mais positivos do que os verificados no campo laboral.

Tabela 29 – Capacidade na Decisão de Compra de Produtos/Serviços

	Nível do certificado	N	Média	dp	Mediana
Compreender os princípios básicos do funcionamento desses bens ou serviços	Básico 3	26	6,62	2,14	7,00
	Secundário	23	8,04	1,49	9,00
Comparar e avaliar soluções, do ponto de vista técnico face aos resultados que pretende	Básico 3	26	6,54	2,50	7,00
	Secundário	22	7,73	1,70	8,00
Tomar decisões de compra, instalação, actualização e uso de uma forma informada	Básico 3	26	6,85	1,93	7,00
	Secundário	23	8,04	1,58	9,00
Utilizar esse novo produto ou serviço explorando as suas potencialidades	Básico 3	26	6,50	2,06	7,00
	Secundário	22	8,00	1,48	8,00
Prevenir, identificar e resolver problemas recorrendo a manuais de instrução ou ao serviço de assistência	Básico 3	26	7,08	2,17	7,00
	Secundário	22	8,05	1,56	9,00
Explorar os benefícios desses bens na vida quotidiana	Básico 3	26	6,46	2,32	7,00
	Secundário	23	8,22	1,13	8,00
Ter curiosidade em compreender melhor, e aprofundar conhecimentos e manter-se a par da evolução	Básico 3	26	6,81	2,26	7,00
	Secundário	23	8,30	1,18	9,00

Seguidamente passamos à comparação entre o pré e pós certificação do nível de desempenho na interpretação da informação da comunicação social, na compreensão dos avanços científicos e tecnológicos e na tomada de decisão de compra/adesão a produtos e serviços.

Relativamente à procura, selecção e obtenção de informação os inquiridos alcançaram médias mais elevadas no DC em ambos os grupos (6,65; dp=1,74 no EB e 8,35; dp=1,43) e ambas as médias são significativamente maiores do que as obtidas no AC ($t=-3,235$; $p=0,003$ no EB e $t=-4,476$; $p=0,000$ no ES), o que permite concluir que o desempenho na selecção de informação relevante é claramente maior no pós certificação.

Na compreensão da comunicação social e do seu papel na formação de atitudes, valores e opiniões as médias também são mais elevadas no DC (7,19; dp=1,52 para o EB e 8,48; dp=1,31), e pode-se rejeitar a hipótese da igualdade em ambas as comparações ($t=-6,019$; $p=0,000$ no EB e $t=-6,552$; $p=0,000$ no ES). O mesmo se verifica na compreensão da ciência dos seus princípios básicos de aplicação e o seu impacto (5,92; dp=1,93 no EB e

8,05; $dp=1,40$ no ES) em que é possível assumir a diferença estatística de resultados ($t=-2,774$; $p=0,011$ no EB e $t=-4,913$; $p=0,000$), pelo que se conclui que o desempenho é considerado maior após a certificação.

Também na compreensão dos princípios básicos e impacto dos avanços tecnológicos existe um maior desempenho no DC (6,08; $dp=2,06$ no EB e 8,10; $dp=1,14$ no ES) e a diferença de médias é estatisticamente significativa em ambos os grupos ($t=-2,887$; $p=0,008$ no EB e $t=-5,048$; $p=0,000$ no ES). O mesmo se observa na tomada de decisões informadas quanto ao acesso e uso das tecnologias explorando os seus benefícios e evitar eventuais efeitos negativos ($t=-3,388$; $p=0,002$ no EB e $t=-5,288$; $p=0,000$ no ES) e na motivação para ficar atento/saber mais sobre os temas em questão ($t=-4,746$; $p=0,002$ no EB e $t=-5,457$; $p=0,000$). Estes valores obtidos afirmam que o nível de desempenho é mais elevado no momento após certificação nos dois grupos, mas também é possível verificar que o nível de desempenho é mais elevado no grupo de elementos com ES. Esta situação dever-se-á ao facto de os adultos que se qualificam com o nível secundário, beneficiarem de trabalhos mais elaborados e mais enriquecidos, e de terem mais oportunidades de formação. Outro aspecto que nos parece significativo é o facto de à partida estes indivíduos disporem já de um nível médio de competências-chave superior aos indivíduos do ensino básico.

Tabela 30 – Comparação do Desempenho da Análise da Informação da Comunicação Social, dos Avanços Científicos e Tecnológicos e da Decisão de Compra

Nível do certificado			Média	dp	Teste-t	
					t	p
Básico 3	Procurar, seleccionar e obter informação relevante	AC	5,62	1,70	-3,235	,003
		DC	6,65	1,74		
	Compreender os Media e o seu papel na formação de atitudes, valores...	AC	6,42	1,42	-6,019	,000
		DC	7,19	1,52		
	Compreender a ciência, os seus princípios, aplicações e impactos	AC	4,92	1,61	-2,774	,011
		DC	5,92	1,93		
	Compreender a tecnologia, seus pricipios, aplicações e impactos	AC	5,08	1,83	-2,887	,008
		DC	6,08	2,06		
	Tomar decisões informadas quanto ao acesso e uso das tecnologias	AC	5,54	1,82	-3,388	,002
		DC	6,69	1,95		
	Estar motivado para ficar mais atento/saber mais sobre estes temas	AC	6,08	1,94	-3,434	,002
		DC	7,23	1,86		
Secundário	Procurar, seleccionar e obter informação relevante	AC	7,65	1,80	-4,746	,000
		DC	8,35	1,43		
	Compreender os Media e o seu papel na formação de atitudes, valores...	AC	7,57	1,44	-6,552	,000
		DC	8,48	1,31		
	Compreender a ciência, os seus princípios, aplicações e impactos	AC	7,14	1,55	-4,913	,000
		DC	8,05	1,40		
	Compreender a tecnologia, seus pricipios, aplicações e impactos	AC	7,14	1,49	-5,048	,000
		DC	8,10	1,14		
	Tomar decisões informadas quanto ao acesso e uso das tecnologias	AC	7,18	1,47	-5,288	,000
		DC	7,95	1,25		
	Estar motivado para ficar mais atento/saber mais sobre estes temas	AC	7,27	1,32	-5,457	,000
		DC	8,32	1,04		

A totalidade de elementos apresenta como língua materna o Português aparecendo a Língua associada a uma segunda língua materna, o Francês, em 11,1% (n=3) do EB e 13% (n=3) dos ES. O português surge associado ao Inglês em 14,8% (n=4) dos casos do EB e 13% (n=3) dos casos de ES.

A maioria de elementos referiu que conhece/consegue usar outras línguas, mais concretamente 70,4% (n=10) do EB e 69,6% (n=16) do ES.

Tabela 31 – Língua Materna e Conhecimento de Língua Estrangeira

		Nível do certificado			
		Básico 3		Secundário	
		N	%	N	%
Língua materna	Português	20	74,1%	17	73,9%
	Português e Francês	3	11,1%	3	13,0%
	Português e Inglês	4	14,8%	3	13,0%
Conhece outras línguas	Sim	19	70,4%	16	69,6%
	Não	8	29,6%	7	30,4%

As línguas estrangeiras mais conhecidas são maioritariamente o Inglês no EB (18,5%; n=5) e também no ES (26,1%; n=6), seguido do Francês no EB (11,1%; n=3) e da combinação das duas línguas no ES (13%; n=3). Verifica-se que existem elementos que conhecem mais de duas línguas estrangeiras, como o Inglês, o Francês e o Espanhol, ou mesmo o Italiano.

Tabela 32 – Línguas Estrangeiras que Conhece

		Nível do certificado			
		Básico 3		Secundário	
		N	%	N	%
Outras línguas que conhece/usa	Não respondeu	8	29,6%	7	30,4%
	Francês	3	11,1%	1	4,3%
	Francês e Espanhol			2	8,7%
	Francês e Inglês	2	7,4%		
	Inglês, Francês e Espanhol			1	4,3%
	Inglês	5	18,5%	6	26,1%
	Inglês e Espanhol	2	7,4%	1	4,3%
	Inglês e Francês	1	3,7%	3	13,0%
	Inglês, Espanhol e Francês	2	7,4%		
	Italiano e Espanhol			2	8,7%
	Italiano e Inglês	4	14,8%		
	Total		27	100,0%	23

Em relação ao número de vezes que os inquiridos utilizaram a língua estrangeira que conhecem melhor nos últimos 12 meses, verifica-se que o grupo do EB apresenta a percentagem mais saliente na categoria de pelo menos uma vez por semana (37,5%; n=6), mas o valor de 25% (n=4) referiu que nunca utiliza a língua estrangeira. No ES o uso da língua estrangeira ocorre com periodicidade semanal para 43,8% (n=7) e o mesmo valor assinalou que usa a língua pelo menos uma vez por mês.

Quanto ao domínio da primeira língua estrangeira verifica-se que a percentagem mais expressiva de elementos do EB afirmou que apenas percebe e consegue usar algumas palavras (94,4%; n=17), seguindo-se os elementos que conseguem perceber e usar expressões mais usuais (73,3%; n=11). Os elementos do grupo do ES apresentam mais conhecimentos da língua estrangeira pois a percentagem de 80% (n=12) referiu que consegue descrever experiências e acontecimentos, o valor de 64,3% (n=9) consegue perceber e usar expressões mais usuais e 58,3% (n=7) consegue descrever o essencial de uma linguagem clara. Há ainda quem consiga perceber um vasto conjunto de textos e quem domine a linguagem completamente (ambas com 50% de respostas válidas, n=7).

Tabela 33 – Frequência de Utilização e Domínio da Língua Estrangeira

		Nível do certificado			
		Básico 3		Secundário	
		N	%	N	%
Quantas vezes usou a língua que conhece melhor	Nunca	4	25,0%	1	6,3%
	Menos de 1 vez por mês	3	18,8%	7	43,8%
	Pelo menos 1 vez por mês	2	12,5%	1	6,3%
	Pelo menos 1 vez por semana	6	37,5%	7	43,8%
	Todos os dias	1	6,3%		
Domínio da 1ª Língua estrangeira	Apenas percebe e consegue usar algumas pa	17	94,4%	3	23,1%
	Consegue perceber e usar expressões mais u	11	73,3%	9	64,3%
	Consegue descrever experiências e acontecin	3	16,7%	12	80,0%
	Consegue descrever o essencial de uma lingu	3	16,7%	7	58,3%
	Consegue perceber um vasto conjunto de text	2	11,1%	7	50,0%
	Domina a linguagem quase completamente	2	10,5%	7	50,0%

Na comparação do desempenho, da frequência e da motivação para a utilização de línguas estrangeiras os inquiridos apenas assinalaram a 1ª e a 2ª língua, mesmo quem tenha referido anteriormente o conhecimento de 3 línguas.

Quanto ao nível de desempenho, constata-se que no EB não existe diferença relativamente à 1ª Língua ($t=-1,082$; $p=0,157$) embora a média seja mais elevada no DC (3,94; $dp=1,71$ e 5,06; $dp=2,30$). Por outro lado, na 2ª Língua existem diferenças estatísticas ($t=-6,000$; $p=0,001$), o que demonstra que o desempenho é mais elevado na 2ª Língua após a certificação. No grupo do ES não se verificam diferenças em qualquer das Línguas ($t=-1,087$; $p=0,154$ e $t=-1,760$; $p=0,122$), pelo que o desempenho das Línguas estrangeiras é igual antes e depois da certificação.

Tabela 34 – Comparação do Desempenho nas Línguas Estrangeiras

Nível do certificado			Média	dp	Teste-t	
					t	p
Básico 3	1ª Língua estrangeira	AC	3,94	1,71	-1,082	,157
		DC	5,06	2,30		
	2ª Língua estrangeira	AC	2,29	1,89	-6,000	,001
		DC	4,00	2,08		
Secundário	1ª Língua estrangeira	AC	7,19	1,22	-1,087	,154
		DC	7,56	1,15		
	2ª Língua estrangeira	AC	5,50	2,73	-1,760	,122
		DC	6,63	1,92		

Na comparação da frequência de uso das línguas estrangeiras existe diferença de frequência no uso da 1ª Língua estrangeira no grupo do EB ($t=-3,638$; $p=0,003$) e a frequência desta Língua aumentou significativamente. No ES não existe diferença estatística na frequência de utilização de qualquer das Línguas, pois o nível de significância é sempre superior a 0,05. Pensamos que o domínio das línguas estrangeiras, e as competências neste domínio, pouco foram desenvolvidas com o processo, particularmente

ao nível do ensino básico. Embora se verifiquem algumas melhorias, em alguns casos, estas devem-se fundamentalmente a algumas formações que estão a ser desenvolvidas no CNO, particularmente com as línguas inglesa e francesa, tendo em conta a relação que os adultos mantêm com essa língua. Somos de opinião, que neste domínio, existem algumas dificuldades estruturais que urge serem solucionadas.

Tabela 35 – Comparação da Frequência de Utilização de Línguas Estrangeiras

Nível do certificado			Média	dp	Teste-t	
					t	p
Básico 3	Usa a 1ª Língua estrangeira	AC	3,00	3,08	-3,638	,003
		DC	4,15	3,21		
	Usa uma 2ª Língua estrangeira	AC	4,00	1,73	-2,000	,184
		DC	5,33	2,89		
Secundário	Usa a 1ª Língua estrangeira	AC	6,43	1,99	-1,794	,096
		DC	6,79	1,85		
	Usa uma 2ª Língua estrangeira	AC	5,00	3,25	-1,930	,095
		DC	5,63	3,02		

Por outro lado, relativamente à motivação para a utilização de Línguas estrangeiras existem diferenças estatísticas entre o AC e DC em ambas as Línguas e em ambos os grupos, pois o nível de significância é sempre muito baixo ($p < 0,05$). De facto, a motivação para aperfeiçoar e usar mais as Línguas é expressivamente mais elevada no momento pós certificação.

Tabela 36 – Comparação da Motivação para Aperfeiçoamento/Utilização das Línguas Estrangeiras

Nível do certificado			Média	dp	Teste-t	
					t	p
Básico 3	Aperfeiçoar/usar mais a 1ª Língua estrangeira	AC	3,71	1,44	-3,294	,006
		DC	5,29	2,49		
	Aperfeiçoar/usar mais a 2ª Língua estrangeira	AC	2,71	2,14	-5,421	,002
		DC	6,00	3,74		
Secundário	Aperfeiçoar/usar mais a 1ª Língua estrangeira	AC	5,93	1,94	-3,045	,009
		DC	6,86	1,61		
	Aperfeiçoar/usar mais a 2ª Língua estrangeira	AC	5,91	2,51	-2,516	,031
		DC	6,73	2,00		

Para além do processo de RVCC os inquiridos tendem a procurar e participar em actividades com intenção de melhorar os conhecimentos ou competências, sem equivalência escolar. No grupo do EB as actividades maioritariamente realizadas são através do acompanhamento em contexto profissional (40%; n=10), no ES a percentagem mais saliente surge na mesma categoria e na participação em aulas privadas ou cursos (ambas com 39,1%; n=9).

Nos últimos 12 meses os participantes tentaram deliberadamente dedicar-se e aprender alguma coisa no seu trabalho ou durante o tempo livre. No grupo do EB a aprendizagem é maioritariamente através do computador (41,7%; n=10); da televisão, rádio ou outro meio de comunicação (38,5%; n=10); e através de familiares ou colegas (30,8%; n=8). Nos elementos do ES a procura de aprendizagem é primordialmente através de material de impressão (livros, revistas...) (86,4%; n=19); da televisão, rádio e outros meios de comunicação (81,8%; n=18); do computador (78,3%; n=18); e de familiares e colegas (59,1%; n=13). De uma forma geral, constata-se que a procura é mais intensiva por parte dos elementos do ES, pois as percentagens são mais acentuadas em todas as categorias.

Tabela 37 – Realização de Actividades de Aprendizagem

	Nível do certificado			
	Básico 3		Secundário	
	N	%	N	%
Aulas privadas em curso	4	17,4%	9	39,1%
Seminários ou workshops	5	21,7%	6	26,1%
Acompanhamento no contexto profissional	10	40,0%	9	39,1%
Familiar ou colega	8	30,8%	13	59,1%
Material impressão	6	24,0%	19	86,4%
Computador	10	41,7%	18	78,3%
Televisão, rádio, vídeo...	10	38,5%	18	81,8%
Visitas guiadas a museus e/ou locais	2	8,3%	9	40,9%
Centros de aprendizagem	5	19,2%	10	45,5%

Quando os participantes estão envolvidos em processos de aprendizagem, sejam mais ou menos formais, a capacidade para avaliar as próprias necessidades de

aprendizagem são positivas para ambos os grupos (7,00; dp=1,54 e 7,71; dp=1,31), e o mesmo acontece com a capacidade de acreditar no próprio valor (7,30; dp=1,59 e 8,00; dp=1,45).

A aptidão para usar a lógica e para usar a criatividade é também elevada para ambos os grupos, tal como acontece com a compreensão da ligação entre as coisas que os rodeia e a curiosidade crítica (pois as médias são sempre aproximadas ou superior ao valor “7”, tal como acontece com a mediana).

Verifica-se igualmente que os inquiridos consideram ter capacidade alta para aprender coisas difíceis, mas para aprender coisas menos interessantes a capacidade é ligeiramente mais reduzida (5,93; dp=2,18 e 6,76; dp=1,64), tal como na aprendizagem de coisas menos úteis (5,63; dp=2,51 e 6,95; dp=1,82). A aptidão para se dedicarem à aprendizagem por longos períodos de tempo moderada para o EB e alta para o ES, e a vontade de estar continuamente a aprender coisas novas é alta para ambos os grupos. O planeamento da própria aprendizagem com o estabelecimento de objectivos, bem como o reconhecimento de técnicas de aprendizagem que o ajudem no processo bastante positivo, com médias na ordem dos “7” e “8” valores e as medianas nos mesmos pontos.

A capacidade para apreciar e aproveitar a opinião dos outros e as críticas que lhes fazem e a aptidão para avaliar a quantidade e o processo de aprendizagem é, de igual modo, apreciado pelos inquiridos como bastante favorável. Denota-se, no entanto, que a apreciação é sempre mais elevada por parte dos elementos do ES.

Tabela 38 – Capacidade de Apreciação no Processo de Aprendizagem

	Nível do certificadoc	N	Média	dp	Mediana
Avaliar as próprias capacidades e necessidades de aprendizagem	Básico 3	27	7,00	1,54	7,00
	Secundário	21	7,71	1,31	8,00
Acreditar no seu valor e acreditar consegu	Básico 3	27	7,30	1,59	7,00
	Secundário	21	8,00	1,45	8,00
Usar a lógica	Básico 3	27	6,67	1,73	7,00
	Secundário	20	7,50	1,00	8,00
Usar a criatividade	Básico 3	27	6,89	1,69	7,00
	Secundário	20	7,95	,94	8,00
Compreender a ligação entre várias coisas	Básico 3	27	7,04	1,63	7,00
	Secundário	20	8,15	,81	8,00
Ter curiosidade critica	Básico 3	27	6,56	2,06	7,00
	Secundário	21	8,05	1,32	8,00
Aprender coisas difíceis	Básico 3	27	6,52	2,28	7,00
	Secundário	21	7,43	1,54	8,00
Aprender coisas menos interessantes	Básico 3	27	5,93	2,18	6,00
	Secundário	21	6,76	1,64	7,00
Aprender coisas menos úteis	Básico 3	27	5,63	2,51	6,00
	Secundário	20	6,95	1,82	7,00
Dedicar-se à aprendizagem durante um longo periodo de tempo	Básico 3	27	6,04	2,33	6,00
	Secundário	20	7,55	1,64	8,00
Estar continuamente a aprender coisas novas	Básico 3	27	6,70	2,35	7,00
	Secundário	20	7,80	1,11	8,00
Estar continuamente a melhorar a capacidade para aprender	Básico 3	27	6,59	2,71	7,00
	Secundário	19	7,84	1,07	8,00
Planear a própria aprendizagem, estabelecer objectivos	Básico 3	27	6,44	2,56	7,00
	Secundário	18	7,44	1,29	8,00
Reconhecer e usar técnicas de aprendizagem que o ajudem	Básico 3	26	6,27	2,38	7,00
	Secundário	20	7,55	1,10	8,00
Apreciar e aproveitar a opinião dos outros as criticas para melhorar	Básico 3	26	6,27	2,05	7,00
	Secundário	20	7,80	,77	8,00
Avaliar a qualidade e o processo da sua aprendizagem	Básico 3	27	6,59	2,15	7,00
	Secundário	20	7,80	1,01	8,00

Quanto à comparação do desempenho no processo de aprendizagem antes e depois da certificação verifica-se que tanto no grupo do EB como no ES existe diferença estatística das médias entre todas as categorias presentes na tabela. Assim, constata-se que o

desempenho é mais elevado após a certificação no que concerne ao reconhecimento do que sabe ou não sabe e o que precisa de aprender ($t=-6,084$; $p=0,000$ no EB e $t=-4,232$; $p=0,000$ no ES); no estar confiante nas suas capacidades ($t=-4,840$; $p=0,000$ no EB e $t=-4,673$; $p=0,000$ no ES); em relação ao pensar sobre as coisas ($t=-4,865$; $p=0,000$ no EB e $t=-4,305$; $p=0,000$ no ES); na motivação para novas aprendizagens ($t=-5,312$; $p=0,000$ no EB e $t=-3,348$; $p=0,000$ no ES); na persistência e na ultrapassagem de obstáculos ($t=-6,499$; $p=0,000$ no EB e $t=-6,340$; $p=0,000$ no ES); na definição da própria estratégia para aprender mais ($t=-5,321$; $p=0,000$ no EB e $t=-4,725$; $p=0,000$ no ES), e, por fim, também na progressão da qualidade da aprendizagem e dos conhecimentos ($t=-5,026$; $p=0,000$ no EB e $t=-5,164$; $p=0,000$ no ES). Pela análise da tabela verificamos ganhos em todos os níveis, tanto no básico como no secundário. Estes adultos quando entram no processo, vêm já com a ideia de valorizar as competências que vão adquirir, para seu uso pessoal. A maior parte, e conforme já tivemos oportunidade de referir, não pretendem obter ganhos a nível profissional. Segundo Valente et al (2009: 50), “ O objectivo primordial não é ser um melhor profissional, mas sim uma melhor pessoa, mais informada, mais actualizada, mais realizada, com mais e novos conhecimentos e, a par, com um nível de escolaridade mais elevado”.

Em relação ao ensino secundário verifica-se um ganho em todos os aspectos. Embora se situem entre os níveis alto e muito alto, pensamos que isto se deve ao facto de os adultos que participam na Iniciativa Novas Oportunidades no ES, terem como principal objectivo a obtenção de mais um nível de qualificação que lhes permita o prosseguimento de estudos, ou a melhoria da sua situação profissional e social. A aquisição de novas competências e conhecimentos parecem ser relegadas para um plano secundário, até porque o sistema pretende apenas desocultar e validar as competências de que o adulto dispõe. Sintetizando, os principais ganhos estão relacionados com a majoração do eu. É neste domínio que tudo se joga com a passagem pela Iniciativa Novas Oportunidades. Embora nos pareça francamente positiva, esta situação pode em termos futuros vir a revelar-se como uma das grandes fragilidades do RVCC, sob o ponto de vista estrutural. Pensamos que com o tempo, os indivíduos se afastarão do processo, se este não lhes trazer vantagens a nível económico e profissional. Outro aspecto que convém analisar é o facto destas competências pessoais assentarem numa visão de passado. É sem dúvida muito positivo este aumento de confiança das capacidades individuais, porém o que nos parece importante é que este aumento de confiança se deveria traduzir em benefícios futuros em toda a vida do sujeito, o que neste momento se nos afigura difícil de comprovar.

Tabela 39 – Comparação do Desempenho a Nível das Competências Pessoais

Nível do certificado			Média	dp	Teste-t	
					t	p
Básico 3	Reconhecer o que sabe e o que não sabe, o que necessita de aprender	AC	5,19	1,50	-6,084	,000
		DC	7,23	1,61		
	Estar confiante nas suas capacidades	AC	5,23	1,53	-4,840	,000
		DC	6,96	1,84		
	Pensar sobre as coisas	AC	5,88	1,86	-4,865	,000
		DC	6,96	1,99		
	Estar motivado para novas aprendizagens	AC	6,42	1,84	-5,312	,000
		DC	7,54	1,82		
	Ser persistente, ultrapassar obstáculos	AC	6,35	1,85	-6,499	,000
		DC	7,42	1,75		
	Definir a própria estratégia para aprender mais	AC	6,19	1,94	-5,312	,000
		DC	7,31	1,81		
	Fazer uma aprendizagem de qualidade e progredir nos conhecimentos	AC	6,00	1,77	-5,026	,000
		DC	7,08	1,62		
Secundário	Reconhecer o que sabe e o que não sabe, o que necessita de aprender	AC	6,52	1,86	-4,232	,000
		DC	8,00	1,09		
	Estar confiante nas suas capacidades	AC	6,73	1,78	-4,673	,000
		DC	7,95	,95		
	Pensar sobre as coisas	AC	7,27	1,35	-4,305	,000
		DC	8,14	1,32		
	Estar motivado para novas aprendizagens	AC	6,75	1,86	-3,348	,003
		DC	8,35	1,14		
	Ser persistente, ultrapassar obstáculos	AC	6,55	1,77	-6,340	,000
		DC	8,09	1,11		
	Definir a própria estratégia para aprender mais	AC	6,90	1,41	-4,725	,000
		DC	8,05	1,20		
	Fazer uma aprendizagem de qualidade e progredir nos conhecimentos	AC	6,62	1,56	-5,164	,000
		DC	7,76	1,00		

Relativamente à frequência com que os inquiridos participam em processos de aprendizagem, constata-se que a diferença entre o AC e o DC é sempre significativa, pois $p < 0,05$ em todas as variáveis e em ambos os grupos. A frequência de participação em processos de aprendizagem formais é substancialmente maior ($t = -6,856$; $p = 0,000$ no EB e

t=-4,056; p=0,001 no ES), tal como acontece com os processos não formais, como acções de formação, seminários e workshops (t=-6,137; p=0,000 no EB e t=-4,381; p=0,000 no ES), e mesmo nos processos de aprendizagem informais, como contactos com os colegas ou acesso à internet (t=-6,554; p=0,000 no EB e t=-4,754; p=0,000 no ES). Também se verifica que o desempenho é sempre mais elevado por parte do grupo do ES, já que exibem sempre os valores mais elevados.

Tabela 40 – Comparação do Desempenho no Desenvolvimento de Competências

Nível do certificado			Média	dp	Teste-t	
					t	p
Básico 3	Formais	AC	5,39	1,34	-6,865	,000
		DC	7,09	1,78		
	Não formais	AC	4,74	1,57	-6,137	,000
		DC	5,96	2,08		
	Informais	AC	5,09	1,35	-6,554	,000
		DC	6,57	1,73		
Secundário	Formais	AC	7,05	1,43	-4,056	,001
		DC	8,20	1,40		
	Não formais	AC	6,75	1,68	-4,381	,000
		DC	8,15	1,35		
	Informais	AC	7,04	1,69	-4,754	,000
		DC	8,17	1,19		

Relativamente à motivação para participar novamente em processos de aprendizagem, verifica-se que a mesma é substancialmente maior no período após certificação. No grupo do EB a diferença das médias é estatística para todos os processos apontados, indicando que a motivação é maior DC em voltar aos estudos na certificação escolar (t=-5,799; p=0,000), no regresso aos estudos, progredir ou ter uma certificação profissional (t=-6,274; p=0,000), e mesmo na melhoria dos conhecimentos e das competências através de meios de aprendizagem menos formais onde sabem que não vão obter mais certificados com equivalências a níveis de escolaridade (t=-8,189; p=0,000). Este aumento exponencial da motivação surge igualmente no grupo do ES em relação ao regresso aos estudos na certificação escolar (t=-3,824; p=0,001), na progressão ou

certificação profissional ($t=-3,508$; $p=0,002$) e nos processos de aprendizagem não formais sem certificação ($t=-4,613$; $p=0,000$). Verifica-se, de igual forma, que a motivação é sempre superior no grupo do ES, mas o aumento da motivação AC para DC foi mais expressivo nos elementos do EB. Em síntese e pelos dados do inquérito os ganhos são significativos quer a nível de motivação, quer na participação em acções de formação e educação. Nota-se uma preferência pela melhoria dos conhecimentos e competências através de meios de aprendizagem menos formais, tanto no EB como no ES. Seguidamente surge a possibilidade de voltar aos estudos e progredir através de uma certificação profissional e finalmente surge a motivação para voltar aos estudos para progredir na certificação escolar. No EB esta motivação está no mesmo nível do acesso à formação profissional que permita progredir na profissão.

Tabela 41 – Comparação da Motivação no Processo de RVCC

Nível do certificado		Média	dp	Teste-t		
				t	p	
Básico 3	Voltar aos estudos na certificação escolar	AC	5,31	1,41	-5,799	,000
		DC	7,19	1,77		
	Voltar aos estudos, progredir e certificação profissional	AC	5,31	1,59	-6,274	,000
		DC	7,19	1,81		
	Melhorar os conhecimentos e competências através de meios de aprendizagem menos fo	AC	5,65	1,77	-8,189	,000
		DC	7,58	1,79		
Secundário	Voltar aos estudos na certificação escolar	AC	6,50	1,97	-3,824	,001
		DC	8,05	1,79		
	Voltar aos estudos, progredir e certificação profissional	AC	6,65	1,79	-3,508	,002
		DC	7,95	1,85		
	Melhorar os conhecimentos e competências através de meios de aprendizagem menos fo	AC	7,10	1,74	-4,613	,000
		DC	8,45	1,23		

Nas questões respeitantes à frequência da participação em actividades culturais nos últimos 12 meses, verifica-se na tabela seguinte que no geral os inquiridos do EB nunca assistiram a espectáculos ao vivo (teatro, concertos, óperas ou espectáculos de dança) ou assistiram de 1 a 3 vezes (ambas as percentagens de 40,7%; $n=11$). Os elementos do ES assistiram de 4 a 6 espectáculos ao vivo no último ano (43,5%; $n=10$) e o valor de 26,1%

(n=6) referiu a categoria “1 a 3 vezes”. Também nas idas ao cinema a frequência é ligeiramente mais elevada por parte dos participantes com ES (30,4%; n=7 entre 7 e 12 vezes e a percentagem de 26,1%; n=6 foi ao cinema mais de 12 vezes) quando comparada com a frequência das idas por parte do grupo do EB (40,7%; n=11 foi de 7 a 12 vezes, mas somente 7,4%; n=2 assistiu a mais de 12 sessões de cinema).

Para a maioria dos elementos com o EB a visita a locais culturais como, por exemplo, monumentos, museus ou galerias de arte, nunca ocorreu (38,5%; n=10), e para a percentagem de 34,6% (n=9) as visitas nos últimos 12 meses ocorreram de 1 a 3 vezes. Por outro lado, no grupo do ES as idas a locais culturais foram mais frequentes de 1 a 3 vezes (47,8%; n=11), seguindo-se os inquiridos que visitaram monumentos ou museus de 4 a 6 vezes (21,7%; n=5). No que concerne à presença em eventos desportivos ao vivo os resultados são diferentes. Nesta variável são os inquiridos com EB que exibem a maior frequência pois a percentagem mais relevante, de 51,9% (n=14), referiu ter ido de 7 a 12 vezes, enquanto os indagados do ES apresentam a maior incidência percentual nas categorias “1 a 3 vezes” e “7 a 12 vezes” (34,8%; n=8 e 30,4%; n=7 respectivamente). Estes dados permitem-nos defender a ideia da necessidade de reforçar o investimento em educação, nomeadamente a aposta em produtos e serviços culturais. Segundo Valente et al. (2009: 61) “ as causas da cada vez maior divergência entre os níveis de crescimento dos países, é que uma população mais escolarizada e níveis de educação mais elevados têm efectivamente efeitos positivos e sustentáveis nos ganhos de produtividade e no crescimento do produto”.

Tabela 42 – Frequência de Participação em Eventos Culturais (I)

		Nível do certificado			
		Básico 3		Secundário	
		N	%	N	%
Assistir a espectáculos ao vivo	Nunca	11	40,7%	3	13,0%
	1 a 3 vezes	11	40,7%	6	26,1%
	4 a 6 vezes	3	11,1%	10	43,5%
	7 a 12 vezes			1	4,3%
	Mais de 12 vezes	2	7,4%	3	13,0%
Assistir a sessões de cinema	Nunca	1	3,7%	1	4,3%
	1 a 3 vezes	10	37,0%	5	21,7%
	4 a 6 vezes	3	11,1%	4	17,4%
	7 a 12 vezes	11	40,7%	7	30,4%
	Mais de 12 vezes	2	7,4%	6	26,1%
Visitar locais culturais	Nunca	10	38,5%	3	13,0%
	1 a 3 vezes	9	34,6%	11	47,8%
	4 a 6 vezes	5	19,2%	5	21,7%
	7 a 12 vezes	1	3,8%	4	17,4%
	Mais de 12 vezes	1	3,8%		
Assistir a eventos desportivos ao vivo	Nunca	4	14,8%	1	4,3%
	1 a 3 vezes	9	33,3%	8	34,8%
	4 a 6 vezes			6	26,1%
	7 a 12 vezes	14	51,9%	7	30,4%
	Mais de 12 vezes			1	4,3%

Continuando com a frequência da presença em eventos culturais, na tabela seguinte verifica-se que a maioria de inquiridos de ambos os grupos nunca fizeram parte de qualquer espectáculo público envolvendo canto, dança, representação ou música (40,7%; n=11 no EB e 65,2%; n=15 no ES). Nesta variável denota-se uma maior participação por parte dos elementos com EB, pois 22,2% (n=6) referiu ter participado em espectáculos ao vivo de 4 a 6 vezes no último ano.

Da mesma forma, a maioria dos participantes nunca fez fotografia, filmes ou vídeos nos últimos 12 meses (60%; n=15 do EB e 34,8%; n=8 no ES), mas a maior frequência de realização destas actividades ocorre no grupo do EB, uma vez que 30,4% (n=7) assinalou a categoria “1 a 3 vezes”.

A pintura, o desenho, a escultura ou o desenho gráfico é uma das actividades menos realizadas pelos inquiridos pois as percentagens mais salientes de ambos os grupos encontram-se na opção “nunca” (76%; n=19 no EB e 73,9%; n=17 no ES), tal como acontece com a realização de prosas, poesias ou contos, em que a totalidade de elementos do grupo do EB nunca realizou (100%; n=24) nem a maioria do grupo do ES (52,2%; n=12), embora o valor de 30,4% (n=7) tenha referido ter escrito prosa, poesia ou contos de 1 a 3 vezes nos últimos meses.

Relativamente à leitura de livros enquanto actividade de lazer a frequência é mais constante pois somente o valor de 33,3% (n=9) do EB referiu nunca fazer e a percentagem é de 13% (n=3) no grupo do ES. Nesta actividade 25,9% (n=7) do EB mencionou ler livros como lazer de 1 a 3 vezes ou de 7 a 12 vezes, e nos elementos do ES a ocorrência foi maioritariamente de mais de 12 vezes (26,1% (n=6)). Verifica-se uma grande diferença em todo o tipo de participação entre o EB e o ES. O fraco nível de participação em eventos culturais revelado pela maioria dos entrevistados conduz-nos a uma reflexão sobre o processo de qualificação em causa. Sabendo que a formação profissional está directamente relacionada com a cidadania, teremos que investir numa formação que permita ao individuo tornar-se ao mesmo tempo um bom profissional e um bom cidadão. O processo de RVCC, na sua essência não pretende dotar os adultos de novas competências, mas reconhecer, validar e certificar os adquiridos, atribuindo-lhes uma qualificação escolar.

Tabela 43 – Frequência de Participação em Eventos Culturais (II)

		Nível do certificado			
		Básico 3		Secundário	
		N	%	N	%
Fazer parte de qualquer espectáculo público	Nunca	11	40,7%	15	65,2%
	1 a 3 vezes	4	14,8%	6	26,1%
	4 a 6 vezes	6	22,2%	2	8,7%
	7 a 12 vezes	1	3,7%		
	Mais de 12 vezes	5	18,5%		
Fazer fotografia, filme ou vídeo	Nunca	15	60,0%	8	34,8%
	1 a 3 vezes	4	16,0%	7	30,4%
	4 a 6 vezes	4	16,0%	2	8,7%
	7 a 12 vezes	1	4,0%	3	13,0%
	Mais de 12 vezes	1	4,0%	3	13,0%
Fazer pintura, desenho, escultura...	Nunca	19	76,0%	17	73,9%
	1 a 3 vezes	5	20,0%	3	13,0%
	7 a 12 vezes			3	13,0%
	Mais de 12 vezes	1	4,0%		
Escrever prosa, poesia, contos...	Nunca	24	100,0%	12	52,2%
	1 a 3 vezes			7	30,4%
	4 a 6 vezes			2	8,7%
	7 a 12 vezes			2	8,7%
Ler livros enquanto actividade de lazer	Nunca	9	33,3%	3	13,0%
	1 a 3 vezes	7	25,9%	5	21,7%
	4 a 6 vezes	1	3,7%	4	17,4%
	7 a 12 vezes	7	25,9%	5	21,7%
	Mais de 12 vezes	3	11,1%	6	26,1%

Quando os inquiridos participam em actividades culturais como, por exemplo, quando assistem a espectáculos ou eventos, quando lêem livros, quando visitam museus, cidades ou outros locais, a capacidade para compreender a importância da expressão criativa e da arte na sociedade é considerada pelos mesmos como sendo positiva, principalmente para os elementos do ES (5,92; dp=2,10 e 7,70; 1,52), e o mesmo se verifica

em relação a possuir um conhecimento básico das formas de expressão musical, corporal, literária, entre outras e da forma como evoluem ao longo do tempo (5,38; dp=1,90 e 7,57; dp=1,62).

Também o reconhecimento dos principais marcos históricos e da riqueza cultural de Portugal é vista como moderada pelos elementos do EB (5,81; dp=2,19) e boa pelos elementos do ES (7,65; dp=1,50) à semelhança do que se observa em relação à compreensão do lugar de Portugal e da sua cultura e língua na Europa e no Mundo que é moderada alta para o EB e alta no ES (6,58; dp=2,37 e 7,70; dp=1,40).

A capacidade para respeitar e apreciar a diversidade e cultura linguística é francamente favorável por parte dos elementos do ES (8,04; dp=1,420) e moderada alta no grupo do EB (6,38; dp=2,37), e o mesmo se verifica no estar aberto e atento a novas formas de expressão, a novos talentos e à própria evolução da cultura e da língua (6,31; dp=2,29 e 7,96; dp=1,22). Os inquiridos também consideram possui boa capacidade para apreciar trabalhos e desempenhos artísticos, formar a sua opinião e o seu próprio gosto (6,08; dp=2,43 e 7,91; dp=1,08) e, embora com médias ligeiramente mais baixas, os inquiridos consideram apresentar capacidade positiva no que concerne a expressar-se de uma forma criativa e artística (5,69; dp=2,43 e 7,43; dp=1,27). O nível de capacidade é sempre mais elevado por parte dos elementos do grupo do ES.

Tabela 44 – Capacidade para Compreender, Aceitar e Apreciar a Expressão Criativa e Cultural

	Nível do certificado	N	Média	dp	Mediana
Compreender a importância da expressão criativa e da arte na sociedade	Básico 3	26	5,92	2,10	6,00
	Secundário	23	7,70	1,52	8,00
Ter um conhecimento básico das suas formas de expressão	Básico 3	26	5,38	1,90	5,00
	Secundário	23	7,57	1,62	8,00
Reconhecer os principais marcos históricos e a riqueza da herança cultural	Básico 3	26	5,81	2,19	5,00
	Secundário	23	7,65	1,50	8,00
Compreender o lugar de Portugal e da sua cultura e língua na Europa e no mundo	Básico 3	26	6,58	2,37	7,00
	Secundário	23	7,70	1,40	8,00
Respeitar e apreciar a diversidade e cultura linguística	Básico 3	26	6,38	2,37	6,00
	Secundário	23	8,04	1,40	8,00
Estar aberto a novas formas de expressão, novos talentos, à própria evolução cultural e linguística	Básico 3	26	6,31	2,29	6,00
	Secundário	23	7,96	1,22	8,00
Apreciar trabalhos artísticos, formular a sua opinião, "formar o seu gosto"	Básico 3	26	6,08	2,43	5,00
	Secundário	23	7,91	1,08	8,00
Expressar-se de uma forma criativa e artística	Básico 3	26	5,69	2,43	5,00
	Secundário	23	7,43	1,27	8,00

No que respeita ao nível de desempenho em eventos culturais antes da certificação e após a certificação, constata-se que em todos os níveis a diferença é estatística em ambos os grupos. O desempenho na participação na cultura, por exemplo, estar mais atento, apreciar, frequentar espectáculos e expressar a criatividade, é claramente maior DC em ambos os grupos ($t=-5,588$; $p=0,000$ e $t=-3,281$; $p=0,004$). Também a capacidade para conversar e discutir sobre cultura aumentou substancialmente ($t=-4,132$; $p=0,000$ e $-3,943$; $p=0,001$), bem como a de reconhecer como a cultura de expressa e como tem evoluído ($t=-3,844$; $p=0,001$ e $t=-2,932$; $p=0,009$).

O desempenho é mais elevado na compreensão do papel da herança cultural e linguística de Portugal na Europa e n Mundo ($t=-3,844$; $p=0,001$ e $t=-2,964$; $p=0,008$), no respeito e apreço pela diversidade cultural e artística ($t=3,889$; $p=0,001$ e $t=-2,964$; $p=0,008$), no interesse e motivação pela cultura ($t=-4,907$; $p=0,000$ e $t=-3,000$; $p=0,008$), e no interesse para aprender mais sobre cultura ($t=5,204$; $p=0,000$ e $t=3,637$; $p=0,002$). Os dados da tabela permitem-nos afirmar haver um ganho generalizado no interesse pelas actividades culturais, tanto no EB como no ES. Os adultos revelam ter adquirido com o processo competências pessoais, interpessoais e sociais, bem como competências cívicas e competências de “aprender a aprender”. Convém referir que os adultos certificados com o EB, são aqueles que revelaram os mais baixos índices neste tipo de competências, antes de entrar no processo de qualificação com a Iniciativa Novas Oportunidades. Um aspecto que nos parece importante destacar é o facto de todos os indivíduos inquiridos, revelarem ganhos consideráveis em todas estas competências após a certificação. Também podemos verificar nitidamente um reforço da auto-estima e da motivação para novas aprendizagens por parte de todos os elementos, tanto do EB como do ES. Estas competências na maior parte dos casos foram desenvolvidas e estimuladas com o próprio processo RVCC.

Tabela 45 – Comparação do Desempenho/Interesse pelas Actividades Culturais

Nível do certificado			Média	dp	Teste-t	
					t	p
Básico 3	Participar na cultura	AC	5,73	2,11	-5,588	,000
		DC	6,46	2,14		
	Estar à vontade em conversas e discussões sobre cultura	AC	5,26	2,05	-4,132	,000
		DC	5,89	2,15		
	Reconhecer como a cultura se expressa e a sua evolução	AC	5,15	1,97	-3,844	,001
		DC	5,70	2,11		
	Compreender o papel da herança cultural de Portugal	AC	5,15	1,83	-3,844	,001
		DC	6,15	1,95		
	Respeitar e apreciar a diversidade cultural	AC	5,35	2,06	-3,889	,001
		DC	6,15	2,03		
Interesse e motivação pela cultura	AC	5,50	2,18	-4,907	,000	
	DC	6,46	2,02			
Interesse em aprender mais sobre cultura	AC	5,46	2,10	-5,204	,000	
	DC	6,46	2,02			
Secundário	Participar na cultura	AC	6,86	1,71	-3,281	,004
		DC	7,48	1,72		
	Estar à vontade em conversas e discussões sobre cultura	AC	6,85	1,57	-3,943	,001
		DC	7,45	1,39		
	Reconhecer como a cultura se expressa e a sua evolução	AC	7,05	1,50	-2,932	,009
		DC	7,50	1,47		
	Compreender o papel da herança cultural de Portugal	AC	7,37	1,30	-2,964	,008
		DC	7,84	1,17		
	Respeitar e apreciar a diversidade cultural	AC	7,79	1,23	-2,964	,008
		DC	8,26	,99		
Interesse e motivação pela cultura	AC	7,39	1,50	-3,000	,008	
	DC	7,89	1,37			
Interesse em aprender mais sobre cultura	AC	7,16	1,50	-3,637	,002	
	DC	7,84	1,30			

Para a maioria dos elementos do EB as conversas com familiares e amigos sobre a sociedade e política em Portugal ocorrem com frequência de pelo menos uma vez por mês (37%; n=10) ou todos os dias (37%; n=10) e as conversas sobre o que se passa no mundo ocorrem maioritariamente nas mesmas categorias (40,7%; n=11 pelo menos uma vez por

mês e a mesma percentagem todos os dias). A leitura da secção de política num jornal nunca acontece em 22,2% dos casos (n=6) e o valor de 48,1% (n=13) referiu que lê pelo menos uma vez por semana.

No grupo dos elementos com o ES as conversas sobre a sociedade e política em Portugal ocorre pelo menos uma vez por semana (43,5%; n=10) ou todos os dias (39,1%; n=9), e as conversas sobre temas da actualidade do mundo acontecem com a mesma regularidade (52,2%; n=12 pelo menos uma vez por semana e 30,4%; n=7 na conversa diária). Também se constata que a leitura da secção política no jornal é mais frequente por parte destes elementos pois 47,8% (n=11) referiu que lê pelo menos uma vez por semana enquanto 26,1% (n=6) assinalou a leitura diária.

Tabela 46 – Frequência da Pesquisa/Discussão de Informação Sobre Política (I)

		Nível do certificado			
		Básico 3		Secundário	
		N	%	N	%
Conversar com familiares e amigos sobre a sociedade e política em Portugal	Menos de 1 vez por mês	1	3,7%	1	4,3%
	Pelo menos 1 vez por mês	10	37,0%	3	13,0%
	Pelo menos 1 vez por semana	6	22,2%	10	43,5%
	Todos os dias	10	37,0%	9	39,1%
Conversar com familiares e amigos sobre o que se passa no mundo	Pelo menos 1 vez por mês	11	40,7%	4	17,4%
	Pelo menos 1 vez por semana	5	18,5%	12	52,2%
	Todos os dias	11	40,7%	7	30,4%
Ler a secção de política num jornal	Nunca	6	22,2%	1	4,3%
	Menos de 1 vez por mês	1	3,7%	2	8,7%
	Pelo menos 1 vez por mês	3	11,1%	3	13,0%
	Pelo menos 1 vez por semana	13	48,1%	11	47,8%
	Todos os dias	4	14,8%	6	26,1%

Continuando no tema do interesse e da frequência da actualização da informação política verifica-se que a maioria dos inquiridos com EB vê notícias sobre política na televisão todos os dias (63%; n=17) e o mesmo acontece no grupo do ES (43,5%; n=10) embora o valor de 34,8% (n=8) tenha referido que vê notícias sobre política apenas pelo menos uma vez por semana. Da mesma forma, a percentagem mais expressiva de elementos com EB ouve notícias políticas na rádio todos os dias (55,6%; n=15), mas a percentagem mais elevada de elementos do ES apenas o faz praticamente semanalmente (34,8%; n=8).

Por outro lado, a utilização da Internet para obter informação política ocorre mais frequentemente no grupo do ES (47,8%; n=11 referiu a pesquisa semanal e 21,7%; n=5 usa a Internet diariamente), mas existe o valor de 26,1% (n=6) que mencionou nunca o fazer. No grupo do EB a utilização da Internet ocorre quase que mensalmente para a percentagem de 29,6% (n=8) e o mesmo valor afirma nunca o fazer. Assim, constata-se que o recurso às notícias na televisão e na rádio é maior no grupo do EB enquanto o recurso à Internet é mais frequente no ES.

Tabela 47 – Frequência da Pesquisa/Discussão de Informação Sobre Política (II)

		Nível do certificado			
		Básico 3		Secundário	
		N	%	N	%
Ver notícias sobre política na Tv	Menos de 1 vez por mês	3	11,1%		
	Pelo menos 1 vez por mês			5	21,7%
	Pelo menos 1 vez por semana	7	25,9%	8	34,8%
	Todos os dias	17	63,0%	10	43,5%
Ouvir na rádio notícias sobre política	Nunca	7	25,9%	2	8,7%
	Menos de 1 vez por mês	3	11,1%	3	13,0%
	Pelo menos 1 vez por mês	2	7,4%	3	13,0%
	Pelo menos 1 vez por semana			8	34,8%
Utilizar a Internet para obter informação política	Todos os dias	15	55,6%	7	30,4%
	Nunca	8	29,6%	6	26,1%
	Menos de 1 vez por mês	4	14,8%		
	Pelo menos 1 vez por mês	8	29,6%	1	4,3%
	Pelo menos 1 vez por semana	4	14,8%	11	47,8%
	Todos os dias	3	11,1%	5	21,7%

Na tabela seguinte observa-se que 74,1% (n=20) dos elementos do EB nunca pertenceu a um partido político e somente 14,8% (n=4) pertence a participa activamente. A percentagem mais saliente de elementos também nunca pertenceu a um sindicato (70,4%; n=19) nem a uma associação de ordem profissional (88,5%; n=23), enquanto a participação na paróquia ou outro tipo de associação religiosa é mais frequente pois o valor de 57,7% (n=15) refere que nunca pertenceu mas 30,8% (n=8) pertenceu mas não participa activamente.

Do mesmo modo, também a maioria dos elementos do grupo do ES nunca pertenceu a um partido político (65,2%; n=15), a um sindicato (69,6%; n=16) ou a uma associação ou ordem profissional (71,4%; n=15). A percentagem mais expressiva referiu que também nunca pertenceu a qualquer tipo de associação religiosa (52,2%; n=12). Porém, uma vez que as percentagens na categoria da não pertença são ligeiramente mais baixas no grupo do ES, verifica-se que a participação neste tipo de associações é mais frequente por parte destes elementos.

Tabela 48 – Participação em Grupos ou Associações (I)

		Nível do certificado			
		Básico 3		Secundário	
		N	%	N	%
Partido político	Pertence e participa activamente	4	14,8%	5	21,7%
	Pertence mais não participa activamente	3	11,1%	3	13,0%
	Nunca pertenceu	20	74,1%	15	65,2%
Sindicato	Pertence e participa activamente			6	26,1%
	Pertence mais não participa activamente	6	22,2%		
	Já pertenceu mas nunca deixou de pertenc	2	7,4%	1	4,3%
	Nunca pertenceu	19	70,4%	16	69,6%
Associação de ordem profissional	Pertence e participa activamente	2	7,7%	3	14,3%
	Pertence mais não participa activamente			1	4,8%
	Já pertenceu mas nunca deixou de pertenc	1	3,8%	2	9,5%
	Nunca pertenceu	23	88,5%	15	71,4%
Paróquia ou associação religiosa	Pertence e participa activamente	2	7,7%	1	4,3%
	Pertence mais não participa activamente	8	30,8%	7	30,4%
	Já pertenceu mas nunca deixou de pertenc	1	3,8%	3	13,0%
	Nunca pertenceu	15	57,7%	12	52,2%

O equivalente a 40,7% (n=11) dos elementos do grupo do EB pertence e participa activamente num grupo desportivo, enquanto que a percentagem dos elementos do ES é de somente 13% (n=3). Por outro lado, a participação em grupos culturais ou de lazer é mais frequente nos inquiridos do ES, uma vez que 40,9% (n=9) referiu que nunca pertenceu e nos elementos do EB a percentagem de não pertença e não participação é de 63,6% (n=14).

A maioria de indagados de ambos os grupos nunca pertenceu a uma organização de apoio social ambiental ou de direitos humanos (80%; n=21 e 81,6%; n=18 respectivamente). A participação em associações juvenis ou estudantis é maior por parte dos elementos do ES, pois 80,8% (n=21) do EB nunca pertenceu e no grupo do ES a percentagem é de 57,1% (n=12).

Também se verifica que 56% (n=14) nunca pertenceu a qualquer tipo de associação voluntária e, nesta variável, 18,2% (n=4) dos elementos do ES pertence e participa activamente e associação de cariz voluntário e 22,7% (n=5) pertence a associações mas a participação não é activa.

Tabela 49 – Participação em Grupos ou Associações (II)

		Nível do certificado			
		Básico 3		Secundário	
		N	%	N	%
Grupo desportivo	Pertence e participa activamente	11	40,7%	3	13,0%
	Pertence mais não participa activamente	7	25,9%	6	26,1%
	Já pertenceu mas nunca deixou de pertencer	1	3,7%	5	21,7%
	Nunca pertenceu	8	29,6%	9	39,1%
Grupo cultural ou de lazer	Pertence e participa activamente	1	4,5%	4	18,2%
	Pertence mais não participa activamente	2	9,1%	5	22,7%
	Já pertenceu mas nunca deixou de pertencer	1	4,5%	4	18,2%
	Nunca pertenceu	14	63,6%	9	40,9%
	Ns/Nr	4	18,2%		
Organização de apoio social, ambiental ou de direitos humanos	Pertence e participa activamente	1	4,0%	3	13,6%
	Já pertenceu mas nunca deixou de pertencer			1	4,5%
	Nunca pertenceu	20	80,0%	18	81,8%
	Ns/Nr	4	16,0%		
Associação juvenil ou estudantil	Pertence e participa activamente	1	3,8%		
	Pertence mais não participa activamente			2	9,5%
	Já pertenceu mas nunca deixou de pertencer			7	33,3%
	Nunca pertenceu	21	80,8%	12	57,1%
	Ns/Nr	4	15,4%		
Outro tipo de associação voluntária	Pertence e participa activamente	7	28,0%	4	18,2%
	Pertence mais não participa activamente			5	22,7%
	Já pertenceu mas nunca deixou de pertencer			5	22,7%
	Nunca pertenceu	14	56,0%	8	36,4%
	Ns/Nr	4	16,0%		

Existem várias formas de participação em acções sociais e políticas que as pessoas podem levar a cabo. Dentro de uma lista de acções foi pedido aos inquiridos para assinalarem qual o seu grau de participação. Assim, no grupo do EB o correspondente a 46,2% (n=12) assinou uma petição no último ano e 34,6% (n=9) nunca o fez mas poderia tê-lo feito. A maioria não fez boicote na compra de certos produtos por razões política ou favorecimento do ambiente (44,4%; n=12), mas o valor de 33,3% (n=9) referiu ter feito boicote à compra de certos produtos no último ano.

A percentagem de 44,4% (n=12) afirmou que não assistiu a qualquer comício partidário, mas o valor de 40,7% (n=11) referiu tê-lo feito nos últimos meses. Metade dos inquiridos do EB participou assistiu a uma manifestação política (50%; n=13) e a percentagem mais saliente, de 44,4% (n=12) mencionou que tentou contactar ou contactou um político ou funcionário para expressar as suas opiniões.

No grupo do ES o valor de 45,5% (n=10) assinou uma petição, o equivalente a 31,8% (n=7) faz boicote à compra de certos produtos e 54,5% (n=12) referiu ter assistido a um comício partidário. O equivalente a 36,4% (n=8) referiu ter assistido a uma manifestação política e 47,6% (n=10) contactou ou tentou estabelecer contacto com um político ou funcionário para expor as suas opiniões.

A percentagem também se destaca na categoria “Não o fez mas poderia tê-lo feito”, à semelhança do que se verificou no grupo contrário. Também se observa que a participação nestas acções são mais visíveis por parte dos elementos do EB, com excepção da assistência a um comício político e no contacto com um representante ou funcionário que se denota maior envolvimento pelos inquiridos do ES.

Tabela 50 – Frequência da Participação em Acções Sociais e Políticas (I)

		Nível do certificado			
		Básico 3		Secundário	
		N	%	N	%
Assinar uma petição	Fê-lo durante o último ano	12	46,2%	10	45,5%
	Fê-lo num passado mais distante	2	7,7%	4	18,2%
	Não o fez mas poderia tê-lo feito	9	34,6%	6	27,3%
	Não o fez e nunca o faria	3	11,5%	2	9,1%
Fazer boicote ou comprar certos produtos por razões políticas ou favorecer o ambiente	Fê-lo durante o último ano	9	33,3%	7	31,8%
	Fê-lo num passado mais distante	1	3,7%	6	27,3%
	Não o fez mas poderia tê-lo feito	12	44,4%	8	36,4%
	Não o fez e nunca o faria	5	18,5%	1	4,5%
Assistir a um comício partidário	Fê-lo durante o último ano	11	40,7%	12	54,5%
	Fê-lo num passado mais distante	4	14,8%	2	9,1%
	Não o fez mas poderia tê-lo feito	12	44,4%	5	22,7%
	Não o fez e nunca o faria			3	13,6%
Assistir a uma manifestação política	Fê-lo durante o último ano	13	50,0%	8	36,4%
	Fê-lo num passado mais distante	2	7,7%	5	22,7%
	Não o fez mas poderia tê-lo feito	11	42,3%	6	27,3%
	Não o fez e nunca o faria			3	13,6%
Contactar/tentar um político ou funcionário para expressar a opinião	Fê-lo durante o último ano	12	44,4%	10	47,6%
	Fê-lo num passado mais distante	5	18,5%	3	14,3%
	Não o fez mas poderia tê-lo feito	9	33,3%	5	23,8%
	Não o fez e nunca o faria	1	3,7%	3	14,3%

Continuando com a participação em acções, a maioria dos elementos do EB não fez, mas podia tê-lo feito, a entrega de dinheiro ou recolher fundos para uma actividade política ou social, aliás, existe a percentagem de 29,6% (n=8) que afirma que nunca o fez nem o faria. O valor de 55,6% (n=15) também não contactou ou respondeu aos meios de comunicação para expressar as opiniões nem participou em fóruns ou grupos de discussão na Internet (58,3%; n=14).

Da mesma forma, a percentagem mais expressiva de inquiridos afirma que não participou em acções sindicais (51,9%; n=14) nem em acções de voluntariado na comunidade (69,2%; n=19). Por fim, verifica-se que no grupo do EB a percentagem de 37% (n=10) não assinou reuniu assinaturas para uma petição, mas o valor de 25,9% (n=7) fez no último ano e a mesma percentagem mencionou que nunca o fez nem faria.

Quanto aos elementos do grupo do ES observa-se que a maioria “não o fez mas poderia tê-lo feito” no que respeita à entrega de dinheiro ou recolha de fundos para actividade social ou política (45,5%; n=10), no contacto ou resposta aos meios de comunicação (54,5%; n=12), na participação em fóruns de discussão na Internet (52,4%; n=11), na participação em acção sindical (66,7%; n=14), e na reunião de assinaturas para uma petição (57,1%; n=12). No entanto, no que respeita à participação em acções de voluntariado na comunidade a percentagem mais saliente está na realização num passado distante (52,4%; n=11).

Tabela 51 - Frequência da Participação em Acções Sociais e Políticas (II)

		Nível do certificado			
		Básico 3		Secundário	
		N	%	N	%
Entregar dinheiro ou recolher fundos para actividade social ou política	Fê-lo durante o último ano	3	11,1%	7	31,8%
	Fâ-lo num passado mais distante	1	3,7%	1	4,5%
	Não o fez mas poderia tê-lo feito	15	55,6%	10	45,5%
	Não o fez e nunca o faria	8	29,6%	4	18,2%
Contactar ou responder aos media para expressar a opinião	Fê-lo durante o último ano	5	18,5%	5	22,7%
	Fâ-lo num passado mais distante	2	7,4%	2	9,1%
	Não o fez mas poderia tê-lo feito	15	55,6%	12	54,5%
	Não o fez e nunca o faria	5	18,5%	3	13,6%
Participar num forum ou frupo de discussão na internet	Fê-lo durante o último ano	3	12,5%	7	33,3%
	Não o fez mas poderia tê-lo feito	14	58,3%	11	52,4%
	Não o fez e nunca o faria	5	20,8%	3	14,3%
	Ns/Nr	2	8,3%		
Participar numa acção sindical	Fê-lo durante o último ano	6	22,2%	5	23,8%
	Fâ-lo num passado mais distante	1	3,7%		
	Não o fez mas poderia tê-lo feito	14	51,9%	14	66,7%
	Não o fez e nunca o faria	4	14,8%	2	9,5%
Participar em acções de voluntariado na comunidade	Fê-lo durante o último ano	8	30,8%	5	23,8%
	Fâ-lo num passado mais distante			11	52,4%
	Não o fez mas poderia tê-lo feito	18	69,2%	5	23,8%
	Fê-lo durante o último ano	7	25,9%	6	28,6%
Reunir assinaturas para uma petição	Fâ-lo num passado mais distante	3	11,1%	2	9,5%
	Não o fez mas poderia tê-lo feito	10	37,0%	12	57,1%
	Não o fez e nunca o faria	7	25,9%	1	4,8%

Através da tabela seguinte é possível verificar que existe um aumento do desempenho dos inquiridos na participação da vida política e social em ambos os grupos. De facto, tanto os elementos com EB como os de ES obtiveram melhorias das médias entre a pré-certificação e a pós-certificação em todos os domínios, sendo sempre o nível de significância inferior a 0,05, que leva à rejeição da hipótese nula. Assim, existem melhoria do desempenho na participação na vida democrática, na vida comunitária, da compreensão dos assuntos mais marcantes de Portugal, na Europa e no Mundo, bem como o interesse pelas notícias, em ambos os grupos, sendo o desempenho sempre mais elevado no momento DC:

Tabela 52 – Comparação do Desempenho na Vida Social e Política

Nível do certificado		Média	dp	Teste-t		
				t	p	
Básico 3	Participar na vida democrática e política	AC	4,40	2,35	-3,773	,001
		DC	4,84	2,21		
	Participar na vida associativa e comunitária	AC	5,12	2,45	-3,773	,001
		DC	5,56	2,26		
	Estar à vontade em discussões políticas	AC	4,88	2,29	-4,835	,000
		DC	5,54	2,42		
	Compreender alguns assuntos mais marcantes em Portugal	AC	5,31	2,41	-4,500	,000
		DC	5,92	2,48		
	Compreender alguns assuntos mais marcantes na Europa	AC	5,12	2,16	-3,434	,002
		DC	5,69	2,24		
	Compreender alguns assuntos mais marcantes no mundo	AC	5,00	2,08	-3,434	,002
		DC	5,58	2,19		
	Interesse pelas notícias	AC	6,04	2,71	-3,883	,001
		DC	6,62	2,48		
Interesse pelo tema	AC	6,00	2,70	-4,811	,000	
	DC	6,77	2,30			
Secundário	Participar na vida democrática e política	AC	6,57	2,80	-3,211	,004
		DC	7,05	2,58		
	Participar na vida associativa e comunitária	AC	6,67	2,42	-3,532	,002
		DC	7,19	2,29		
	Estar à vontade em discussões políticas	AC	7,05	2,04	-3,249	,004
		DC	7,55	2,09		
	Compreender alguns assuntos mais marcantes em Portugal	AC	6,90	2,10	-3,525	,002
		DC	7,52	1,99		
	Compreender alguns assuntos mais marcantes na Europa	AC	6,85	2,11	-3,584	,002
		DC	7,40	2,11		
	Compreender alguns assuntos mais marcantes no mundo	AC	6,85	2,11	-3,584	,002
		DC	7,40	2,11		
	Interesse pelas notícias	AC	7,48	1,75	-3,568	,002
		DC	8,14	1,46		
Interesse pelo tema	AC	7,33	1,77	-4,183	,000	
	DC	8,00	1,55			

Relativamente ao contacto com minorias, seja com vizinhos, colegas de trabalho, pessoas com deficiência ou com doenças socialmente discriminadas, emigrantes ou outros grupos, a capacidade para conhecer mais sobre o que é a diferença e as suas implicações é bastante elevada por parte dos dois grupos de inquiridos, principalmente por parte dos

elementos do ES (7,19; dp=1,55 e 8,52; dp=1,38). Também consideram apresentar uma boa capacidade para compreender e aceitar a diferença (7,81; dp=1,81 e 8,83; dp=1,40), bem como para questionar e ultrapassar estereótipos e preconceitos (7,58; dp=1,60 e 8,68; dp=1,39).

No que concerne à comunicação com as minorias a capacidade é avaliada como muito favorável (7,65; dp=1,70 e 8,61; dp=1,44), tal como acontece com a capacidade de trabalhar com estas pessoas (7,65; dp=1,70 e 8,65; dp=1,27) ou ser chefiado por elas (7,38; dp=1,96 e 8,73; dp=1,12). Os inquiridos apresentam, de igual forma, capacidade positiva na preocupação, no cuidar e ajudar as minorias se for necessário (7,50; dp=1,79 e 8,82; dp=1,33) e consideram ser bastante capazes em defender os direitos e deveres e promover a integração da pessoa, da minoria (7,50; dp=1,79 e 8,74; dp=1,51).

É importante salientar que embora a capacidade de ambos os grupos seja avaliada como muito elevada, as médias dos elementos do ES é sempre mais elevada, tal como acontece com o valor da mediana, o que indica que estes elementos consideram apresentar maior capacidade de contacto com as minorias.

Tabela 53 – Capacidade para Contactar/Aceitar as Minorias

	Nível do certificado	N	Média	dp	Mediana
Conhecer mais sobre o que faz, ou não faz, a diferença	Básico 3	26	7,19	1,55	7,00
	Secundário	23	8,52	1,38	9,00
Compreender e respeitar a diferença	Básico 3	26	7,81	1,81	7,00
	Secundário	23	8,83	1,40	9,00
Questionar e ultrapassar estereótipos e preconceitos	Básico 3	26	7,58	1,60	7,00
	Secundário	22	8,68	1,39	9,00
Comunicar com...	Básico 3	26	7,65	1,70	7,00
	Secundário	23	8,61	1,44	9,00
Trabalhar com...	Básico 3	26	7,65	1,70	7,00
	Secundário	23	8,65	1,27	9,00
Ser chefiado por...	Básico 3	26	7,38	1,96	7,00
	Secundário	22	8,73	1,12	9,00
Preocupar-se com, cuidar de, ajudar	Básico 3	26	7,50	1,79	7,00
	Secundário	22	8,82	1,33	9,00
Defender direitos e deveres, promover a integração	Básico 3	26	7,50	1,79	7,00
	Secundário	23	8,74	1,51	9,00

Na comparação da capacidade para compreender e aceitar as minorias entre o momento anterior à certificação do processo RVCC com o momento posterior á

certificação constata-se que existe significância estatística em todas as variáveis e em ambos os grupos.

O nível de significância é sempre inferior a 0,05, o que permite concluir que houve uma melhoria da capacidade em todos os aspectos, sendo que no DC a capacidade de conhecer a diferença e as suas implicações é melhor ($t=-3,638$; $p=0,001$ no EB e $t=-3,447$; $p=0,002$ no ES), aumentou o respeito e a compreensão da diferença ($t=-2,963$; $p=0,007$ no EB e $-3,166$; $p=0,004$ no ES), melhoria da atenção a actos de discriminação social ($t=-2,963$; $p=0,007$ no EB e $t=-2,887$; $p=0,009$ no ES), maior capacidade de defesa dos direitos e deveres das pessoas ou minorias ($t=2,963$; $p=0,007$ no EB e $-3,761$; $p=0,001$ no ES), maior participação na integração das minorias ($t=-2,184$; $p=0,39$ no EB e $t=-3,813$; $p=0,001$ no ES), e aumentou substancialmente o interesse sobre o tema ou a vontade de aprender mais ($t=-2,963$; $p=0,007$ no EB e $t=-3,761$; $p=0,001$).

Tabela 54 – Comparação da Capacidade para Contactar/Aceitar as Minorias

Nível do certificado			Média	dp	Teste-t		
					t	p	
Básico 3	Conhecer sobre o que faz a diferença	AC	5,65	2,10	-3,638	,001	
		DC	6,92	2,04			
	Compreender e respeitar a diferença	AC	6,00	2,53	-2,963	,007	
		DC	7,08	2,08			
	Estar atento a actos de discriminação social	AC	6,15	2,57	-2,963	,007	
		DC	7,23	2,12			
	Defender a igualdade de direitos e deveres	AC	6,15	2,57	-2,963	,007	
		DC	7,23	2,12			
	Participar na integração de minorias	AC	5,92	2,61	-2,184	,039	
		DC	6,69	2,36			
	Interesse pelo tema	AC	5,81	2,58	-2,963	,007	
		DC	6,88	2,16			
	Secundário	Conhecer sobre o que faz a diferença	AC	8,00	1,54	-3,447	,002
			DC	8,48	1,34		
Compreender e respeitar a diferença		AC	8,09	1,62	-3,166	,004	
		DC	8,61	1,37			
Estar atento a actos de discriminação social		AC	8,36	1,59	-2,887	,009	
		DC	8,82	1,26			
Defender a igualdade de direitos e deveres		AC	8,09	1,70	-3,761	,001	
		DC	8,61	1,34			
Participar na integração de minorias		AC	7,91	1,80	-3,813	,001	
		DC	8,59	1,37			
Interesse pelo tema		AC	8,09	1,68	-3,761	,001	
		DC	8,61	1,37			

Para finalizar a recolha de dados solicitou-se aos inquiridos para sintetizar o que aprendeu com a participação nas Novas Oportunidades e com a qualificação escola obtida. Desta forma, no que respeita à aprendizagem realizada, ambos os grupos consideram ser maior após a certificação ($t=-4,251$; $p=0,000$ no EB e $t=-4,467$; $p=0,000$ no ES). A relevância/utilidade da aprendizagem para a realização pessoal aumentou consideravelmente ($t=-4,355$; $p=0,000$ no EB e $t=-5,009$; $p=0,000$ no ES) e a relevância e/ou utilidade da aprendizagem para o reforço do papel em família é maior no momento DC ($t=-6,245$; $p=0,000$ no EB e $t=-5,048$; $p=0,000$ no ES).

A importância da aprendizagem adquirida no processo de RVCC para o trabalho ou para se manter empregável é vista como mais importante após a certificação ($t=-4,945$; $p=0,000$ no EB e $t=-3,655$; $p=0,002$ no ES), tal como acontece com a relevância da aprendizagem para o sentimento de integração na comunidade/sociedade actual ($t=-4,402$; $p=0,000$ no EB e $t=-5,811$; $p=0,000$ no ES). Nesta questão, embora a importância atribuída à aprendizagem seja sempre maior no grupo do ES, constata-se que a evolução foi mais significativa no grupo do EB, pois é nestes elementos que a diferença da média é mais visível.

Tabela 55 – Comparação da Importância/Utilidade da Aprendizagem no Processo RVCC

Nível do certificado		Média	dp	Teste-t			
				t	p		
Básico 3	Aprendizagem realizada	AC	5,59	2,00	-4,251	,000	
		DC	7,19	2,25			
	Relevância/utilidade da aprendizagem para a realização pessoal	AC	5,89	1,58	-4,355	,000	
		DC	7,52	2,14			
	Relevância/utilidade da aprendizagem para reforço do papel em família	AC	5,81	1,82	-6,245	,000	
		DC	7,15	1,97			
	Relevância/utilidade da aprendizagem para o trabalho	AC	5,88	1,68	-4,945	,000	
		DC	7,04	1,84			
	Relevância/utilidade da aprendizagem para se sentir mais integrado na sociedade	AC	6,04	1,68	-4,402	,000	
		DC	7,07	1,66			
	Secundário	Aprendizagem realizada	AC	7,39	1,53	-4,467	,000
			DC	8,22	1,35		
Relevância/utilidade da aprendizagem para a realização pessoal		AC	7,30	1,55	-5,009	,000	
		DC	8,39	1,31			
Relevância/utilidade da aprendizagem para reforço do papel em família		AC	7,43	1,60	-5,048	,000	
		DC	8,38	1,20			
Relevância/utilidade da aprendizagem para o trabalho		AC	6,85	2,03	-3,655	,002	
		DC	7,70	2,08			
Relevância/utilidade da aprendizagem para se sentir mais integrado na sociedade		AC	7,09	1,54	-5,811	,000	
		DC	8,14	1,28			

Verificam-se efeitos positivos em todos os aspectos analisados sobre a importância e utilidade da aprendizagem no processo RVCC. Estes ganhos são muito significativos ao nível pessoal e social, mas convém que sejam transpostos para o domínio da motivação para a aprendizagem ao longo da vida e para a possibilidade de os adultos certificados poderem aceder a mais qualificações profissionais, ou até a possibilidade de iniciar novas qualificações produzindo novas competências.

Mesmo não se esperando grandes benefícios sob o ponto de vista profissional, estes processos são muito importantes para despertar nos adultos a necessidade da educação e formação ao longo da vida. A Iniciativa Novas Oportunidades permitiu-lhes um novo contacto com a aprendizagem, ganhar gosto pelo conhecimento, valorizar tudo o que já sabiam e criar novos projectos em relação ao futuro.

Numa avaliação genérica da Iniciativa Novas Oportunidades, a maioria dos adultos classifica-a de boa. Atribuem grande importância a este sistema de qualificação, e referem que a sua passagem pela Iniciativa Novas Oportunidades e pelo processo RVCC foi um facto marcante e muito positivo nas suas vidas. As consequências no mundo do trabalho não são as esperadas, até diminutas, em nosso entender, e este facto poderá, em termos futuros, ser muito desmobilizador e repercutir-se negativamente na inscrição de novos elementos. Pensamos que reside aqui uma das maiores fragilidades do sistema, na medida em que a qualificação obtida não está a obter os reflexos desejáveis no mercado de trabalho. A focalização dos ganhos a nível da auto-estima e do Eu, podem representar uma grande ameaça para o sucesso da Iniciativa Novas oportunidades.

Segundo Lopes,

“mantendo-se apenas ganhos no Eu sem a necessária paridade profissional, económica etc., estima-se que com o tempo esgotar-se-á o *goodwill* (no sentido económico do termo), podendo afastar os sujeitos de novas etapas e principalmente de adquirirem uma postura de *Lifelong Learning* que, se devidamente canalizada, poderá ser uma das principais aquisições da Iniciativa Novas Oportunidades”. (Lopes et al., 2009: 57)

Nós estamos inteiramente de acordo com esta opinião, mas defendemos também que a educação não se deve pautar apenas por questões de natureza económica e profissional. Deverá valorizar e desenvolver as dimensões fundamentais dos cidadãos.

Para Ambrósio,

“ o objectivo fundamental do processo educativo deverá ser a formação das pessoas, enquanto indivíduos e membros da sociedade, integrando a formação humana, social, cultural, profissional: a educação/formação deve ser simultaneamente, um meio que permite enfrentar os problemas e satisfazer as necessidades do mundo contemporâneo, tanto no âmbito pessoal, social, como económico, e valorizar os eixos de democratização, da justiça e da coesão social”. (Ambrósio, 2001: 93)

Pensamos que o processo RVCC tem vindo a dar um grande contributo para atingir este último objectivo, a democratização e o aumento da justiça e da coesão social, na medida em que permite o acesso á formação a todos os cidadãos maiores de dezoito anos, independentemente da sua condição social, profissional e pessoal. Com a criação de uma vasta rede de Centros Novas Oportunidades, cobrindo integralmente todo o território continental, pensamos que estão reunidas todas as condições que permitam a todos os cidadãos, que assim o desejarem, o acesso à educação/formação.

Na opinião de Pires,

“face aos riscos associados à emergência da Sociedade do Conhecimento – maior polarização entre os grupos que têm acesso ao conhecimento e à informação e os que não têm, agravamento das desigualdades sociais, maior risco de exclusão social -, os sistemas de educação/formação têm de evoluir de forma a poderem prevenir a exclusão, que começa frequentemente no seu próprio contexto, e a preparar as pessoas para uma sociedade cada vez mais complexa”. (Pires, 2005: 589)

Não estamos seguros de que este último objectivo, a preparação das pessoas para uma sociedade cada vez mais complexa, esteja a ser atingido com o processo RVCC, porém não deixa de ser verdadeiro que as fronteiras de educação/formação de adultos estão a ser alargadas, na medida em que esta está a sair fora de uma visão tradicional e escolarizada. Mesmo os sistemas tradicionais de educação/formação terão que evoluir dando respostas às novas questões colocadas por estas novas práticas de reconhecimento, validação e certificação de competências, sabendo aceitar o confronto entre a normalização e a diversificação dos saberes.

7 – Síntese Global dos Resultados Obtidos

Temos consciência de que o nosso trabalho de investigação se centrou numa problemática inovadora no campo educativo, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, rompendo com os tradicionais modelos de educação/formação de adultos, fortemente escolarizados obedecendo a um calendário escolar normal e à existência de turmas e *curricula* baseados em disciplinas.

Este novo processo de educação/formação parte da ideia de que a experiência dos adultos é, em si, produtora de conhecimentos que são aceites e valorizados no campo pessoal, social e profissional, pondo deste modo em causa o monopólio dos saberes detido pelas escolas e instituições de educação/formação.

Segundo Usher,

“ esta nova problemática possui um potencial transformador, na medida em que pode permitir romper com a ordem estabelecida: alargando o acesso à educação/formação, e questionando o conceito de que o conhecimento só pode ser adquirido no âmbito das instituições formais(...): mas pode também ser entendido como um desafio, pois interpela o poder de controlo e de definição de conhecimento por parte das instituições”.

(Usher et al., 1997: 75)

Pensamos que, ao nível educativo, a implementação de dispositivos de reconhecimento e validação de competências poderá contribuir para a modernização e abertura dos sistemas de educação/formação de adultos, trazendo novos públicos para o sistema e, ao mesmo tempo, promovendo a mudança das estruturas e modelos de ensino/aprendizagem, afastando a educação/formação de adultos de uma visão escolarizada da aprendizagem.

Na opinião de Pires,

“estas novas práticas podem também, ser entendidas numa perspectiva instrumental, como um mecanismo ao serviço da racionalização e da rentabilização dos processos educativos. Num contexto de quebra demográfica e de redução do número de jovens, as instituições de educação/formação vêem-se confrontadas com a diminuição de candidatos e procuram encontrar mecanismos que permitam a entrada de novos públicos, tradicionalmente afastados do sistema”. (Pires, 2005: 590)

As profundas mudanças operadas nos domínios económico, tecnológico, cultural e social, decorrentes da globalização e da emergência de uma nova ordem mundial e de uma nova sociedade do conhecimento, têm colocado aos sistemas educativos novos desafios e novas questões, o que suscita uma grande reflexão e aprofundamento da problemática em estudo. Ao longo do nosso trabalho, fomos recolhendo um grande número de dados que reforçaram a pertinência das nossas hipóteses e da questão de partida e que fizeram surgir novas interrogações sobre a problemática em estudo. Ganhamos consciência sobre a emergência de novos paradigmas curriculares, que têm vindo a abrir novos caminhos e a permitir novas abordagens curriculares orientadas para a valorização das experiências e dos conhecimentos adquiridos através da prática e da acção, em detrimento, das tradicionais abordagens curriculares centradas nos conteúdos programáticos das várias áreas disciplinares.

Para Alonso,

“estamos a assistir ao aparecimento de um novo paradigma integrador do currículo que atende simultaneamente ao indivíduo, enquanto construtor de aprendizagens, capaz de dar significado ao conhecimento e à experiência através da acção socializadora e crítica com os contextos de referência, relevando também o seu papel na reconstrução e transformação da cultura e das condições sociais de produção e reprodução”. (Alonso, 1998: 392)

Esta situação vem colocar-nos grandes interrogações, nomeadamente sobre os modelos educativos e orientações e estratégias pedagógicas que deverão ser implementadas com vista ao desenvolvimento de competências e de novos conhecimentos. Na opinião de Perrenoud, “a evolução do modelo tradicional de educação para um modelo orientado para o desenvolvimento de competências é difícil e complexa, e implica a introdução de profundas modificações no sistema educativo”(1997: 113).

No nosso entender, estas modificações conduzirão forçosamente a profundas alterações, não apenas a nível curricular, mas também a nível didáctico e pedagógico, através da implementação de novas estratégias e métodos de trabalho conducentes ao desenvolvimento de competências como consequência da acção. Ao mesmo tempo será necessária uma mudança do papel dos educadores, formadores e professores, dos aprendentes e também das representações sobre o que é o conhecimento.

Sobre esta questão Perrenoud diz o seguinte:

“ o desenvolvimento de competências, a transferibilidade e a mobilização dos conhecimentos, são questões que exigem uma nova conceptualização partilhada por parte das ciências humanas, que por sua vez se confrontam com novos desafios, tais como a necessidade de fazer coexistir e interagir diversos paradigmas teóricos e promover consensos provisórios que se tornem acessíveis aos educadores, formadores e responsáveis educativos”. (Perrenoud , 2002: 17)

Parece-nos que esta problemática não está esgotada e, conforme referimos na primeira parte do nosso trabalho, continuam a verificar-se diferentes concepções e abordagens de competências e diferentes perspectivas sobre estas aprendizagens e o seu desenvolvimento. É ainda um campo que necessita de um aprofundamento a nível de investigação, na medida em que continua a gerar controvérsias, sendo necessária uma conjugação de esforços por parte de investigadores, decisores políticos e organismos e pessoal que estão em acção.

Independentemente de todas estas questões, as práticas de reconhecimento e validação de competências, no nosso caso, têm dado um grande contributo para a educação de adultos e é indiscutível que têm trazido para o sistema um elevado número de adultos que, até então, estava definitivamente afastado do processo educativo/formativo.

Segundo Pires,

“as práticas de reconhecimento e de validação, poderão ser um meio de atracção de novos públicos que podem recomeçar o seu percurso formativo a partir do seu próprio ponto de partida e não a partir de um início único e convencional, ou através de um percurso estandardizado”(Pires, 2005: 606).

Assistimos sem dúvida a uma grande inovação na área da educação/formação de adultos, contudo, e com base na nossa experiência, haverá necessidade de aperfeiçoar o sistema, mesmo no que concerne à avaliação e validação dos adquiridos.

A modularização dos conhecimentos e a consequente atribuição de créditos pode conduzir a resultados não desejáveis, pois reduz todo o processo de aprendizagem aos resultados finais, desvalorizando o processo de aprendizagem. Pensamos que este aspecto pode ser fortemente limitativo dos grandes objectivos educativos e vem ao mesmo tempo

colocar-nos outras interrogações tais como: Se o modelo escolar actual não é o mais indicado para a educação/formação de adultos, quais são os modelos que deverão ser desenvolvidos e implementados? Quais os modelos de educação/formação de adultos que poderão contribuir para promover no adulto o gosto pelo conhecimento e o desejo de continuar a aprender ao longo da vida?

Se é verdade que a investigação na área das ciências da educação tem evidenciado que o modelo escolar tradicional não satisfaz a necessidade de formação dos adultos, não deixa de ser também verdade a necessidade de criação de um modelo de educação formação que condiga com a especificidade de ser adulto e com os seus processos de aprendizagem. Para se construir este modelo, no parecer de Pires,

“ os referenciais e as práticas da educação/formação de adultos, terão necessariamente que evoluir tanto no plano epistemológico, como teórico, como metodológico, de forma a poderem respeitar as dinâmicas necessárias para a continuação do processo de educação/formação ao Longo da Vida” (Pires, 2005: 607).

Ainda segundo a mesma autora (2005: 608) “a emergência e sustentação de um novo paradigma educativo exige um esforço continuado de reflexão e de conceptualização, de partilha e discussão entre diferentes níveis de actores: investigadores, decisores políticos, educadores”.

Ao longo da segunda parte do nosso trabalho, analisámos em particular o processo RVCC num Centro Novas Oportunidades, tratando questões que nos pareceram fundamentais para a compreensão deste novo paradigma educativo. Começámos por explicar as finalidades/objectivos do CNO, as metodologias e modelos de organização, os instrumentos de reconhecimento de competências criados e implementados e ainda as normas e os critérios de avaliação dos adultos em processo de reconhecimento validação e certificação de competências.

Nos pontos seguintes, referentes à metodologia e à revisão da literatura, inteiramo-nos das problemáticas que motivaram e fundamentaram a nossa investigação e procedemos ao enquadramento conceptual do problema em análise.

O último ponto consistiu na apresentação de um estudo de caso do RVCC num Centro Novas Oportunidades, realizado através da análise de um inquérito aplicado aos adultos já certificados pelo CNO, com o objectivo de fazer uma auto-avaliação das suas competências-chave, em vários domínios e circunstâncias da sua vida e, para cada uma

delas, saber como classificam o seu desempenho e avaliam a efectiva importância que a qualificação escolar obtida e os conhecimentos e competências que desenvolveram terão tido em diferentes contextos da sua vida.

Os resultados globais do inquérito aplicado não correspondem às expectativas por nós criadas com base em toda a literatura e bibliografia estudada sobre este assunto. Diferem ainda bastante da opinião que inicialmente tínhamos, baseada na nossa experiência pessoal, e nos comentários informais que escutávamos dos adultos com quem tivemos oportunidade de conviver, enquanto estiveram envolvidos no processo de formação.

Pensamos que todas as respostas correspondem à opinião sincera dos entrevistados, não obedecendo a nenhum constrangimento e foram obtidas seis meses após a conclusão do processo, o que nos parece tempo suficiente para afastar aspectos emotivos, valorizando a objectividade.

As primeiras grandes conclusões a que chegamos com os resultados do nosso inquérito são:

Primeira - Todos os entrevistados afirmam que adquiriram novas competências com o processo de RVCC.

Segunda – Houve ganhos em todo o tipo de competências-chave no período de antes da certificação e após a certificação.

Terceira – Há áreas de competência que se revelam problemáticas para um elevado número de adultos, nas quais inicialmente têm muitas dificuldades, como as e.competências e as línguas, principalmente no ensino básico.

Quarta – É nas competências pessoais, interpessoais e sociais, assim como nas competências “Aprender a aprender” que se verificam maiores ganhos.

Relativamente às questões específicas por nós formuladas, verificamos que se confirma positivamente, embora de uma forma parcial a primeira questão, **Depois de submetidos a este processo, os adultos ficam na posse de mais e novas competências que lhes poderão ser úteis para a sua vida e para a sua profissão?**, os adultos submetidos a este processo ficam, sem dúvida, na posse de mais e novas competências, mas em relação à sua utilidade os resultados são muito mais visíveis no que concerne à sua

vida pessoal do que no que diz respeito à sua profissão. Não conseguimos, através do nosso inquérito, verificar como a validação e certificação de competências tem contribuído para a evolução profissional dentro das empresas, nomeadamente a nível de remunerações, promoções e maiores possibilidades de acesso a formação. Pensamos que a introdução das novas práticas de reconhecimento e de validação terá que se reflectir a nível da gestão dos Recursos Humanos nas empresas, através da implementação de novos sistemas de incentivos e de mobilidade. Sendo um campo ainda pouco explorado, as reflexões neste domínio serão seguramente um bom ponto de partida para novos trabalhos de investigação.

A segunda questão, **Existe de facto um aumento ou melhoria das suas competências, vendo também aumentados os seus níveis de escolaridade (básico ou secundário)?**, é também confirmada positivamente pelos resultados do inquérito, na medida em que todos os entrevistados referem que viram aumentadas e melhoradas todas as suas competências, assim como aumentados os seus níveis de escolaridade correspondentes ao ensino básico e ao ensino secundário.

Embora todos os adultos que concluíram com êxito o processo RVCC e por nós inquiridos se pronunciem muito positivamente sobre todo o processo, ficamos com algumas dúvidas relativamente à confirmação da terceira hipótese, ou seja: a participação no processo RVCC foi muito gratificante e estimulante, mas não podemos afirmar com segurança se esta experiência foi suficientemente motivadora para incutir nos adultos o gosto pelo conhecimento e pela formação, conduzindo-os à adesão a um processo de educação e formação ao longo da vida.

Relativamente à democraticidade do processo, conforme a questão 3, **Com o RVCC, a aprendizagem ao longo da vida é muito mais atractiva e mais democrática, pois é acessível a todos?**, pensamos que à partida estão criadas condições para que todos os cidadãos tenham acesso à educação/formação. Convém contudo atentar nas intenções políticas e sociais que estão na base da implementação deste modelo de educação/formação de adultos no nosso país e na actualidade. Presentimos que existem expectativas de que o processo RVCC possa desempenhar também um papel importante na luta contra a exclusão educativa e social. A ideia defendida pelo governo³⁵, para além dos objectivos estatísticos e económicos é também a de promover a integração social e profissional dos cidadãos e a igualdade de tratamento e de oportunidades. Sucede que, à

³⁵ O discurso do Primeiro-Ministro no debate mensal na Assembleia da República, sobre a Iniciativa Novas Oportunidades pode ser consultado no seguinte endereço electrónico. www.portugal.gov.pt...>Programas e Dossiers.

partida, os grupos mais desfavorecidos são aqueles que estão mais afastados do processo e que mais padrões desistentes demonstram quando inseridos no sistema educativo. Apesar de não existirem ainda neste momento estudos sobre esta matéria, relacionados com os processos RVCC, há uma forte convicção de que na sociedade da informação e do conhecimento o risco de exclusão social e profissional é cada vez maior. O fosso poderá ser aumentado com base nas possibilidades de acesso à educação/formação.

Sobre este assunto Schwartz refere o seguinte:

”considerando que a educação/formação não representa uma solução universal e que as dificuldades dos excluídos da vida social e económica não são redutíveis às suas carências educativas, é uma ilusão pensar que é através de uma formação predeterminada que se encontra a solução para a exclusão”. (Schwartz, 1997: 77)

Independentemente deste parecer, afigura-se-nos importante reflectir sobre o papel da educação na inclusão social e, concretamente, através do processo RVCC. Na opinião de Pires, com a qual nós concordamos inteiramente,

“ esta questão encontra-se intrinsecamente articulada com a problemática da inclusividade do sistema educativo, e com a possibilidade efectiva de criar estratégias que, ao invés de confirmar e reforçar a exclusão, sejam capazes de contribuir para a atenuação das desigualdades sociais existentes, desenvolvendo um paradigma de aprendizagem mais aberto e inclusivo”. (Pires, 2005: 612)

Relativamente à quarta questão formulada, **Este sistema reforça a auto-estima dos adultos e aumenta a motivação para novas aprendizagens?**, poderemos confirmá-la positivamente, uma vez que são sem dúvida as competências da auto-imagem e da auto-estima onde se verificam maiores ganhos por parte de todos os adultos e nos dois graus de ensino. Em geral, os níveis de satisfação com a Iniciativa Novas Oportunidades são muito elevados em todos os grupos amostrais.

Centrando-nos na nossa pergunta de partida

Para além do aumento do nível de qualificação escolar, ficarão os adultos certificados na posse de mais competências, que lhes possam ser úteis para a vida e para o trabalho na nova sociedade do conhecimento?

Podemos afirmar que todos os adultos inquiridos afirmaram ter adquirido mais competências com o processo RVCC.

Passaremos a apresentar as principais conclusões com base nos resultados do inquérito e por competências-chave.

- Literacias (escrita, leitura, comunicação oral, aritmética e matemática)

Verificam-se grandes ganhos e progressos, em ambos os níveis de qualificação. Foram criados, ou recriados, novos hábitos de leitura e de escrita que os adultos ou nunca tinham adquirido, principalmente no EB, ou já tinham perdido, principalmente no ES. Estes hábitos foram confirmados através do aumento de leitura de livros, jornais, revistas e artigos na Internet. Este gosto pela leitura, escrita e cálculo pode também estar ligado ao exercício de reflexão e ao esforço a nível de escrita que os adultos tiveram de fazer para elaborar a sua história de vida e o seu portefólio. Pensamos que o processo em si pode igualmente ter despertado nos adultos um maior gosto em expressar o que lhes vai na alma, assim como conduziu à tomada de consciência de algumas competências que estavam adormecidas e que passaram a ser desocultadas.

Relativamente à capacidade de compreensão e interpretação da leitura, a média à partida é muito elevada nos dois níveis de ensino. A escala utilizada foi entre 1 e 10, onde 1 corresponde ao mínimo e 10 ao máximo. No EB situa-se acima de 7 em todos os itens e no ES acima de 8. No que diz respeito às capacidades de compreensão e expressão oral, no EB, a capacidade de compreensão situa-se acima dos 7 pontos, revelando os adultos maiores dificuldades na expressão oral, situando-se em média acima dos seis pontos. No ES tanto a nível de compreensão como de expressão, os níveis situam-se acima dos 8 pontos.

Quanto à capacidade de utilização de matemática, verifica-se que os adultos inquiridos consideram, de uma forma geral, possuir boa capacidade para executar operações

aritméticas básicas, 7,7. A capacidade para utilizar fracções, décimas ou percentagens, embora mais baixa também é positiva. No que concerne à utilização da álgebra simples para resolver problemas, a capacidade dos elementos do EB é mediana, 5,3, e a capacidade do grupo do ES é mediana alta 7,0 na utilização da álgebra mais avançada a capacidade do grupo do EB é mediana baixa, 4,48 e a do grupo do ES é mediana, 6,0.

Poderemos concluir que as maiores dificuldades se verificam na utilização da matemática e dos cálculos mais complexos, principalmente para os elementos do EB. Na execução de operações aritméticas simples relacionadas com as questões do quotidiano, a capacidade de ambos os grupos é muito boa.

Em síntese, comparando o desempenho na leitura, na escrita, na comunicação oral e na matemática antes da certificação e depois da certificação e com base nos valores das tabelas, poderemos afirmar que as diferenças são significativas em todos os aspectos e nos dois grupos. No EB tanto na leitura como na escrita, comunicação oral e matemática o nível de desempenho aumentou significativamente após a certificação. O mesmo se verifica no grupo do ES, embora com uma média mais elevada, o desempenho aumentou significativamente em todas as áreas após a certificação.

Relativamente à frequência com que os adultos realizam as actividades mencionadas, verifica-se que no grupo do EB a frequência da leitura aumentou após a certificação. Em relação à frequência da escrita poderemos considerá-la igual nos dois momentos. A frequência de exposição oral e do uso da matemática é maior após a certificação e a frequência com que escrevem é menor do que a regularidade da leitura ou da exposição oral de opiniões.

No grupo do ES verifica-se um aumento da média da frequência em todas as áreas: leitura, escrita, exposição oral e matemática. A frequência com que os inquiridos lêem, escrevem, expõem oralmente as suas opiniões e usam a matemática é muito maior após a certificação. Neste grupo, a leitura é a área que ocorre com mais frequência seguida da exposição oral, da escrita e, por fim da matemática.

- E.Competências – (uso de computador, internet, informação e media)

A capacidade de utilização das novas tecnologias de informação e comunicação é, sem dúvida, um dos factores que mais pode promover o desenvolvimento pessoal, aumentando a confiança e a auto-estima dos indivíduos, contribuindo para uma maior

integração e participação na sociedade actual. Com a emergência da sociedade do conhecimento, estas competências são fundamentais na vida dos cidadãos e a sua ausência constitui um dos factores de maior discriminação, na medida em que afasta da possibilidade de progresso os indivíduos de mais baixas qualificações.

Globalmente, poderemos afirmar que este foi um dos domínios em que os adultos referiram haver maiores ganhos. Principalmente no grupo do EB, no qual à partida revelavam poucas competências, os ganhos são maiores. No grupo do ES, embora revelassem já competências nesta área, com o processo RVCC vêm-nas acrescidas e consolidadas. Com base nas tabelas, comparando o desempenho na utilização do computador entre a pré e pós certificação, verifica-se que os inquiridos de ambos os grupos consideram que o desempenho é mais elevado DC. No grupo do EB a média é mais elevada quer para o computador quer para a Internet. No grupo do ES, e tal como já referimos, embora o ponto de partida seja mais elevado, o desempenho no computador e na Internet é maior após a certificação. Verifica-se que o desempenho é sempre considerado mais elevado por parte dos elementos do ES, mas a evolução do desempenho é maior por parte do grupo do EB pois a diferença das médias é mais saliente neste grupo, o que nos mostra que a evolução na utilização do computador e da Internet foi maior neste grupo.

Relativamente à frequência com que os adultos inquiridos utilizam o computador e a Internet, observa-se que existe um aumento das médias em ambos os grupos. A utilização da Internet e do computador aumentou significativamente após a certificação, este aumento é mais visível no grupo do EB.

O mesmo se verifica em relação à motivação para a utilização do computador e da Internet. Do antes da certificação para o pós-certificação existe um aumento expressivo das médias em ambos os grupos. Embora a motivação seja maior por parte dos elementos do grupo do ES, a evolução da motivação é semelhante em ambos os grupos.

Em relação à capacidade de interpretação de mensagens na comunicação social e *media*, quando os adultos ficam a par de alguns acontecimentos ou assuntos através da comunicação social, seja escrita, auditiva ou visual, a capacidade para identificar as mensagens mais relevantes é alta, o mesmo acontecendo com a identificação das diferentes abordagens, pontos de vista e forma de construir essas mensagens.

Em relação à capacidade na interpretação dos avanços científicos e tecnológicos, esta não é tão elevada como a aptidão para interpretar as mensagens da comunicação social. Os níveis de desempenho na interpretação da informação da comunicação social são mais

elevados em ambos os grupos após a certificação. Na compreensão da comunicação social e do seu papel na formação de atitudes, valores e opiniões, as médias são mais elevadas no DC tanto para o EB como para o ES.

- Competências Básicas em Ciência e Tecnologia

Entendemos por este tipo de competências, aquelas que permitem ao adulto compreender e ganhar interesse pelas questões científicas e tecnológicas que estão presentes no seu quotidiano. O domínio destas competências básicas permitir-lhes-á compreender o funcionamento de pequenos electrodomésticos ou equipamentos, descodificar e reparar pequenas avarias ou anomalias de funcionamento, solucionar e prevenir eventuais problemas de funcionamento, e saber tirar partido dos instrumentos ou equipamentos de que dispõe. Estas competências traduzir-se-ão na capacidade de interpretação dos avanços científicos e tecnológicos, na capacidade de decisão de compra de produtos e serviços e na capacidade de análise da informação da comunicação social sobre estas questões.

Em função dos dados de que dispomos, poderemos afirmar que a capacidade para acompanhar os avanços na ciência e na tecnologia é moderada baixa, por parte dos elementos do EB, 4,56, enquanto que o grupo do ES exhibe uma capacidade alta, 7,27. Esta situação verifica-se também com a capacidade de relacionar os avanços tecnológicos com os princípios básicos de funcionamento da tecnologia, 4,54 para o EB e 6,95 para o ES. Em relação à compreensão dos campos de aplicação desses avanços científicos e tecnológicos, esta capacidade é média baixa para os elementos do EB, 4,96 e alta para os elementos do ES. 6,95.

No que concerne à compreensão dos campos de aplicação dos avanços científicos nas esferas da vida, como os impactos na comunicação entre pessoas ou na melhoria da saúde e da educação, a capacidade de analisar a informação é moderada por parte dos elementos do EB e alta no ES. Embora com um nível inferior por parte do grupo do EB, os inquiridos afirmam possuir capacidade para ter curiosidade em compreender melhor e aprofundar os conhecimentos sobre a evolução da ciência e tecnologia e para apreciar criticamente os avanços, os seus impactos e formular uma opinião.

Poderemos afirmar que a capacidade de interpretar os avanços científicos e tecnológicos não é tão elevada como a capacidade para interpretar as mensagens da comunicação social. Quando os adultos têm que tomar uma decisão sobre a compra de um

novo produto ou adesão a um novo serviço apresentam boa capacidade para compreender os princípios básicos de funcionamento do produto ou serviço e revelam uma boa aptidão para comparar e avaliar soluções face aos resultados que pretendem.

Relativamente à capacidade para tomar decisões de compra, identificar problemas básicos recorrendo a manuais de instrução ou ao serviço de assistência, esta é muito positiva.

No que diz respeito à exploração dos benefícios desses bens ou serviços na vida quotidiana e relativamente à curiosidade em compreender melhor e aprofundar os conhecimentos sobre as soluções técnicas, a auto-apreciação de ambos os grupos é muito favorável, estando a média do EB no 7,0 e do ES o valor é 8,0.

Apresentamos agora a comparação entre o AC e o DC, do nível de desempenho na interpretação da informação da comunicação social, na compreensão dos avanços científicos e tecnológicos e na tomada de decisão de compra/adesão a produtos e serviços.

Relativamente à procura, selecção e obtenção de informação os inquiridos alcançaram médias mais elevadas no DC e em ambos os grupos, o que nos leva a concluir que o desempenho na selecção de informação relevante é claramente maior no após certificação. Na compreensão da comunicação social e do seu papel na formação de atitudes e opiniões, as médias são também mais elevadas após a certificação. Verifica-se o mesmo na compreensão da ciência e dos seus princípios básicos de aplicação e seu impacto. Na compreensão dos princípios básicos e impacto dos avanços tecnológicos, assim como na tomada de decisões informadas quanto ao acesso e uso das tecnologias, existe um maior desempenho no DC.

Com base nos valores obtidos podemos afirmar que o nível de desempenho é mais elevado no momento após a certificação, em todos os itens e em ambos os grupos, poderemos também afirmar que o nível de desempenho é sempre mais elevado no grupo do ES.

- Línguas (materna e estrangeiras)

Em função dos dados de que dispomos poderemos afirmar que no domínio das línguas estrangeiras, o nível de proficiência é fraco por parte dos elementos do EB e médio por parte dos elementos do ES. Parece-nos que embora exista um ligeiro ganho no DC no grupo do EB e na 2ª língua, não será suficiente para podermos afirmar que estes

adultos ficam a dominar uma língua estrangeira depois de terem concluído este processo de certificação. No grupo do ES não se verificam diferenças em qualquer das línguas, pelo que o desempenho das Línguas Estrangeiras é igual antes e depois da certificação.

Embora se verifiquem algumas melhorias de desempenho, não nos parecem suficientes. No CNO onde trabalhamos foi feito um grande esforço no sentido de desenvolver estas competências através de pequenas acções de formação, principalmente nas línguas Inglesa e Francesa, e que na nossa opinião se revelaram muito positivas, mas insuficientes. Outro aspecto que destacamos é que os referenciais de competências-chave neste domínio não se apresentam muito claros em relação ao nível de proficiência desejado, particularmente no ES.

Com base nos resultados apurados, a totalidade dos elementos inquiridos apresenta como língua materna o português, aparecendo no EB o francês também como língua materna em 11,1% dos elementos e 13% no ES. A língua inglesa surge também como língua materna em 14,8% dos elementos do EB e 13% do ES.

A maioria dos elementos referiu que conhece ou consegue usar outras línguas. As línguas mais conhecidas são o Inglês seguido do francês, tanto no EB como no ES. Há alguns elementos que conhecem outras línguas como o italiano e o espanhol.

Para confirmar a opinião expressa anteriormente, em relação ao domínio da primeira língua estrangeira, 94,4% dos elementos do EB afirmou que apenas percebe e consegue usar algumas palavras. Os elementos do ES apresentam mais conhecimentos da língua estrangeira pois 80% afirmam que consegue descrever experiências e acontecimentos, e uma grande maioria consegue perceber e usar expressões mais usuais e consegue descrever o essencial numa linguagem clara.

Relativamente à motivação para e utilização de Línguas estrangeiras, existem diferenças estatísticas entre o AC e DC em ambas as Línguas e em ambos os grupos. A motivação para aperfeiçoar e usar mais as Línguas é expressivamente superior no momento após a certificação. Outra conclusão que nos parece importante referir, é que para além do processo RVCC os inquiridos tendem a procurar e participar em actividades com intenção de melhorar os conhecimentos ou competências, sem se preocuparem com a equivalência escolar. No grupo do EB estas actividades ocorrem no contexto profissional, no ES, para além das actividades realizadas nas empresas e em contexto laboral, surgem também as aulas privadas.

- Comunicação, Expressão e Sensibilidades Culturais

Nestas competências verificam-se ganhos muito significativos por parte de ambos os grupos, tanto na diversidade e expressão cultural como na participação cultural. Nas questões respeitantes á frequência da participação em actividades culturais nos últimos doze meses, verifica-se que os elementos do ES apresentam um maior nível de participação em eventos como assistir a espectáculos ao vivo e visitar locais culturais. Assistir a sessões de cinema estão em equilíbrio, e o EB ganha a assistir a eventos desportivos ao vivo.

Podemos também afirmar que a maioria dos inquiridos de ambos os grupos nunca fizeram parte de qualquer espectáculo público envolvendo canto, dança ou música. A pintura, o desenho, a escultura ou o desenho gráfico, são das actividades menos realizadas pelos adultos. Na criação de textos literários como prosas, poesia ou contos, a totalidade dos indivíduos do EB nunca as realizou, dos elementos do ES apenas 52,2% referiram que o fizeram. A leitura de livros é a actividade de lazer mais constante e com mais aceitação em ambos os grupos. Quando participam em actividades culturais, com espectáculos ou eventos, leitura de livros, visitas a museus, cidades ou outros locais, a capacidade para compreender a importância da expressão criativa e da arte na sociedade é muito positiva. O reconhecimento dos marcos históricos e da riqueza cultural de Portugal é visto como moderado pelos elementos do EB e boa pelos elementos do ES. O mesmo se passa com a compreensão do lugar que Portugal e a sua cultura e língua ocupam na Europa e no Mundo, que é moderada alta para o EB e alta para o ES. A capacidade para respeitar e apreciar a diversidade e cultura linguística é muito favorável por parte do ES e moderada alta no grupo do EB.

No que respeita ao nível de desempenho em eventos culturais antes e após a certificação, constata-se que em todos os níveis a diferença é estatística em ambos os grupos. O desempenho na participação na cultura, estar mais atento aos fenómenos culturais, saber apreciar, frequentar espectáculos e expressar a criatividade, é claramente maior DC em ambos os grupos. Também a capacidade para conversar e discutir sobre cultura aumentou, assim como a capacidade de reconhecer como a cultura se expressa e como tem evoluído.

O desempenho aumenta também na compreensão do papel da herança cultural e linguística de Portugal na Europa e no Mundo, no respeito e apreço pela diversidade

cultural e artística, no interesse e motivação pela cultura e no interesse para aprender mais sobre cultura.

- Competências Pessoais, Interpessoais e Sociais

Estas competências inserem-se nas áreas de competência-chave de Cidadania e Empregabilidade para o ensino básico e Cidadania e Profissionalidade para o ensino secundário. Nota-se uma melhoria por parte de todos os elementos de ambos os grupos, principalmente a nível de relacionamento interpessoal, provavelmente devido à metodologia do processo RVCC, assente em muitas sessões de grupo, sendo alvo de um grande estímulo por parte das equipas técnico-pedagógicas. Esta situação traz grandes benefícios a nível de desenvolvimento pessoal, social e até profissional.

Com base nos dados de que dispomos, quando envolvidos em processos de aprendizagem, sejam mais ou menos formais, a capacidade para avaliar as próprias necessidades de aprendizagem são positivas para ambos os grupos. A aptidão para usar a criatividade é também muito elevada para ambos os grupos, tal como acontece com a compreensão das coisas que os rodeiam e a curiosidade crítica. Os inquiridos consideram ter capacidade alta para aprender coisas difíceis. A aptidão para se dedicarem à aprendizagem por longos períodos de tempo é moderada para o EB e alta para o ES. A vontade de estar sempre a aprender coisas novas é alta em ambos os grupos.

Quanto à comparação do desempenho no processo de aprendizagem antes e depois da certificação verifica-se que tanto no grupo do EB como no ES existe diferença estatística das médias em todas as categorias presentes na tabela.

Assim, constata-se que o desempenho é mais elevado após a certificação no que concerne ao reconhecimento do que sabe ou não sabe e o que precisa de aprender, no estar confiante nas suas capacidades, em relação ao pensar sobre as coisas, na motivação para novas aprendizagens, na persistência e ultrapassagem de obstáculos, na definição da própria estratégia para aprender mais, e, por fim, também na progressão da qualidade da aprendizagem e dos conhecimentos.

No que diz respeito à motivação para participar novamente em processos de aprendizagem, verifica-se que a mesma é substancialmente maior no período DC. No grupo do EB a diferença das médias é estatística para todos os processos apontados, indicando que a motivação é maior DC em voltar aos estudos, na certificação escolar, progredir ou ter uma certificação profissional, e mesmo na melhoria de conhecimentos e

das competências através de meios de aprendizagem menos formais, mesmo sabendo que não vão obter certificados com equivalências a níveis de escolaridade. No grupo do ES verifica-se também um aumento exponencial a nível de motivação em todos os domínios referidos para os elementos do EB. Podemos afirmar que a motivação é sempre superior no grupo do ES, mas o aumento da motivação AC para DC foi mais significativo no grupo do EB.

- Competências Cívicas e Éticas

Podemos afirmar que nas competências cívicas se nota um grande ganho a nível pessoal por parte de todos os elementos de ambos os grupos inquiridos. Os adultos passam a conhecer melhor os seus direitos, revelam uma maior noção de responsabilidade e demonstram um maior interesse em participar na vida pública e nos actos sociais em geral.

Existem várias formas de participação em acções sociais e políticas que as pessoas podem levar a cabo. Numa lista de acções foi pedido aos adultos para assinalarem qual o seu grau de participação. No grupo do EB 46,2% assinou uma petição no último ano, 33% referiu ter feito boicote à compra de certos produtos por razões políticas ou favorecimento do ambiente. No grupo do ES 45% assinaram uma petição, 31,8% referiu ter feito boicote à compra de certos produtos e 54,5% revelou ter assistido a um comício partidário no último ano. Observa-se que a participação nestas acções é mais visível por parte dos elementos do EB, com a excepção da assistência a um comício político e no contacto com um representante político ou funcionário que se denota maior envolvimento por parte dos elementos do ES.

Pelos dados do inquérito podemos verificar que existe um aumento de desempenho dos inquiridos na participação da vida política e social em ambos os grupos. De facto, tanto os elementos com o EB como os elementos com o ES obtiveram melhoria das médias entre e pré-certificação e o pós-certificação em todos os domínios. Existe melhoria do desempenho na participação na vida democrática, na vida comunitária, na compreensão dos assuntos mais marcantes de Portugal, na Europa e no Mundo. Aumenta o interesse pelas notícias, em ambos os grupos, sendo o desempenho sempre mais elevado após a certificação.

Relativamente ao contacto com minorias, seja com vizinhos, colegas de trabalho, pessoas com deficiência ou com doenças socialmente discriminadas, emigrantes ou outros grupos, a capacidade para conhecer mais sobre o que é a diferença e as suas implicações é

bastante elevada por parte de ambos os grupos. Embora a capacidade de ambos os grupos seja muito elevada, as médias do grupo do ES são sempre mais elevadas, tal como acontece com o valor da mediana, o que indica que estes elementos revelam maior capacidade de contacto com as minorias.

Comparando a capacidade para compreender e aceitar as minorias entre o Ac e o DC no processo RVCC, constata-se que existe uma melhoria das capacidades em todos os aspectos. No DC a capacidade de conhecer a diferença e as suas implicações é melhor, aumentou o respeito e compreensão da diferença, melhorou a atenção sobre os actos de discriminação social e aumentou a capacidade de defesa dos direitos e deveres das pessoas ou minorias.

- Aprender a Aprender

De entre estas competências destacamos a auto-imagem e auto-estima, raciocínio e pensamento crítico, motivação para a aprendizagem e participação em educação e formação. Ambos os grupos revelam ganhos em todas estas competências no DC. Em relação aos contributos dados pelo processo de RVCC, verifica-se que é muito importante em ambos os grupos, ao nível do auto-conhecimento. Também ao nível do reforço da auto-estima e da auto-avaliação o contributo é considerado muito importante, 55,6% do EB e 81,86 do ES. No reforço do património pessoal, como saberes e competências, o contributo é importante para ambos os grupos, e no aumento da capacidade de adaptação à mudança, o contributo é igualmente importante, embora seja mais valorizado pelos elementos do EB.

Inicialmente os adultos do EB revelavam níveis baixos na maioria destas competências e os do ES apresentavam um maior nível nestas competências bem como um maior investimento em formação. São também os do ES que têm mais acesso a formação, conforme demonstramos anteriormente. Geralmente são os menos qualificados que têm menor motivação e menos oportunidades de participação em acções de formação.

Convém destacar que em todas estas competências os adultos revelam ganhos consideráveis, após a certificação. Na motivação para a aprendizagem, mesmo em contextos formais, verifica-se que a maioria dos inquiridos do EB pensa vir a prosseguir os estudos no sistema de ensino regular, o mesmo acontecendo com a maioria dos elementos do ES. No DC 26,6% dos elementos do EB referiu que prosseguiu os estudos e no ES apenas 8,7% o fez.

Relativamente às estratégias de aprendizagem, os inquiridos consideram ter uma boa capacidade para saber onde e como procurar a informação quando precisam saber alguma coisa importante para a sua vida, sendo esta capacidade mais alta no ES. Também na utilização dos meios que facilitam o acesso à informação procurada, a capacidade dos participantes é alta por parte dos elementos do ES e moderada no ES. A aptidão para a interpretação da informação de uma forma crítica é moderada no EB e alta no ES. Na procura, selecção e obtenção de informação os inquiridos alcançaram médias mais elevadas no DC: No raciocínio e pensamento crítico os valores obtidos no DC, nos dois grupos, afirmam que o nível de desempenho é mais elevado, mas poderemos também afirmar que o nível de desempenho é mais elevado nos elementos do grupo do ES. A aptidão para usar a lógica e para usar a criatividade é também muito elevada para ambos os grupos, tal como acontece com a compreensão da ligação entre as coisas que os rodeia e a curiosidade crítica, pois as médias são sempre aproximadas ou superiores ao valor 7, tal como acontece com a meridiana.

Em relação à participação em educação e formação todos os inquiridos referiram que desejam participar e participam em actividades para melhorar os seus conhecimentos ou competências. Nos últimos doze meses os participantes dedicaram-se a aprender alguma coisa no seu trabalho ou durante os tempos livres. No grupo do EB esta aprendizagem é feita maioritariamente através do computador, nos elementos do grupo do ES é feita através de materiais impressos. Quando estes adultos estão envolvidos em processos de aprendizagem, as capacidades para avaliar as próprias necessidades de aprendizagem são +positivas em ambos os grupos.

Relativamente à frequência com que os inquiridos participam em processos de aprendizagem, verifica-se que a diferença entre o AC e o DC é sempre significativa em ambos os grupos, o mesmo acontecendo com a motivação para participar em novos processos de aprendizagem.

Os inquiridos foram também solicitados para sintetizarem o que aprenderam com a sua participação no processo RVCC e com a qualificação escolar obtida. Relativamente à aprendizagem realizada, ambos os grupos consideram haver grandes ganhos no DC. A relevância e utilidade da aprendizagem para a realização pessoal aumentou consideravelmente, bem como a utilidade da aprendizagem para o reforço do papel em família. A importância da aprendizagem para o sentimento de integração na comunidade ou sociedade actual é vista como mais importante após a certificação.

Nesta questão, embora a importância atribuída à aprendizagem seja sempre maior no grupo do ES, verifica-se que a evolução foi mais significativa no grupo do EB, pois é nestes elementos que a diferença da média é mais visível.

Considerações Finais e perspectivas para a prática.

Depois da análise do inquérito, uma das principais conclusões que tirámos é que os adultos questionados, quer sejam do ensino básico, quer do ensino secundário, referem ter obtido ganhos em todas as competências após a certificação. Parece-nos que os maiores ganhos se verificam a nível da auto-estima e da motivação, bem como nas capacidades de auto-aprendizagem, devido ao investimento efectuado ao longo de todo o processo, particularmente na elaboração do PRA e do PC, que os obrigou ao desenvolvimento de mais e inovadoras estratégias de aprendizagem. As capacidades mais cognitivas e de raciocínio saem também reforçadas.

Para além da qualificação escolar, há competências que são efectivamente desenvolvidas, principalmente a capacidade de aprender a aprender e o uso das TIC, estas particularmente no ensino básico. Outras competências com grandes ganhos são as Literacias. Convém destacar, que a aquisição destas competências só por si não permitirão dotar o adulto de ferramentas específicas que lhes permitam grandes ganhos a nível profissional ou de emprego, contudo estas competências fornecem ao adulto uma base de conhecimentos e condições que lhes permitam uma maior intervenção a nível social, bem como uma maior predisposição para continuar a aprender e investir na formação ao longo da vida.

Este é ultimamente um dos grandes desígnios da educação de adultos, motivar os cidadãos para uma constante formação³⁶, de forma a conseguirem dar resposta aos grandes desafios desta nova sociedade do conhecimento, onde as inovações são constantes em todos os domínios do conhecimento, e conseqüentemente todos teremos que estar abertos a uma formação contínua.

Parece-nos que para que este objectivo seja atingido, haverá também necessidade de motivar os empregadores, tornando este sistema mais visível e mais credível. Pensamos que uma das soluções passaria pela articulação deste sistema de formação com outro tipo de ofertas, por forma a levar a formação para dentro das empresas, como o Catálogo

³⁶ Este objectivo estava já consignado no projecto MAPA (Motivar os adultos para a aprendizagem), onde o objectivo geral deste projecto é o de valorizar as medidas capazes de reforçar a motivação para a aprendizagem de adultos com baixos níveis de escolarização e ou qualificação. Através de actividades de educação não formal. (Morand-Aymond, 2007: 6)

Nacional de Qualificações, apostando no desenvolvimento do RVCC-PRO, e também em modelos de aprendizagem em contextos de trabalho. Por esta via haveria uma maior qualificação não apenas a nível escolar mas também uma melhoria das competências profissionais.

Outro aspecto que pensamos ser importante destacar, é o investimento que os Centros Novas Oportunidades, através da adopção de técnicas e práticas de coaching, deverão fazer no sentido de acompanhar os adultos no período pós-certificação, ajudando-os na elaboração, e acompanhando a implementação do Plano de Desenvolvimento Pessoal e no Plano Pessoal de Qualificação. Este esforço traduzir-se-ia certamente na definição de projectos pessoais e profissionais mais significativos, e ainda, num estímulo para a educação ao longo da vida.

Um dos grandes problemas do processo de RVCC neste momento, com base nos elementos recolhidos, é falta de retorno e de reconhecimento social do sistema. Pensamos que esta pode ser uma das fragilidades do processo de RVCC em termos futuros, na medida em que pode afastar do ingresso no processo um elevado número de adultos. Actualmente tem sido feito um grande esforço, por parte do Estado Português, na tentativa de dar visibilidade à Iniciativa Novas Oportunidade. Apesar de sabermos que um grande número de cidadãos nunca investiu na formação por falta de oportunidades, o que se nota neste momento é que um grande número continua afastado do sistema e sem vontade de nele ingressar. Na maior parte dos casos as razões deste afastamento prendem-se ou com o desinteresse ou com a falta de oportunidade, ou até de informação. Segundo a OCDE (1995), estes custos de oportunidade podem ser reduzidos através de uma mais sistemática utilização do reconhecimento de competências adquiridas, de formas de educação e formação mais eficientes, de programas de estudo individualizado e de um mais eficaz recurso à informação e ao aconselhamento.

No CNO por nós estudado, verificamos quer no ensino básico, quer no secundário, elevados níveis de motivação, manifestados também na intenção de prosseguimento de estudos. Quando questionados sobre as formações que entretanto estavam a frequentar, notou-se que no ensino básico um elevado número tinha prosseguido os estudos, optando por continuar no processo RVCC no secundário, ou pelo ensino formal. No secundário os que referiram ter prosseguido os estudos, fizeram-no em contextos de educação formal ou em acções com certificação. No nosso Estudo de Caso, todos os adultos fizeram parte da primeira vaga de indivíduos a entrar no processo de RVCC. Eram na maior parte dos casos pessoas bem informadas e atentas às questões sociais e políticas, daí o seu perfeito

conhecimento da Iniciativa Novas Oportunidades. Pelo contacto que tivemos com a maior parte destes adultos, como formador, pareceram-nos muito auto-motivados e com Histórias de Vida e experiências significativas. Pensamos que com o evoluir dos tempos, os adultos que neste momento continuam a oferecer resistências, mas que acabarão por aderir ao sistema, poderão vir a oferecer maiores reservas e serem dotados de menos competências-Chave. Pensamos que desde já as equipas pedagógicas dos CNO, bem como os especialistas em pedagogia e ciências da educação, deverão reflectir sobre esta possibilidade e encontrar soluções para agilizar o processo de RVCC.

Este processo. Conforme já referimos tem vindo a gerar grandes expectativas, a quem nele participa. Podemos afirmar que os objectivos a nível de motivação foram atingidos, porém parece-nos muito importante que os adultos continuem a manter esses níveis de confiança elevados, por forma a conseguirem criar condições que lhes permitam uma elevação do seu nível de vida, caso contrário poderá restar a frustração.

A resposta a este problema, passa na nossa opinião, por uma maior aposta na definição de estratégias e de políticas que apostem numa efectiva educação ao longo da vida através de uma formação e educação centradas no aprendente, tendo em vista não apenas o desenvolvimento pessoal, mas também o desenvolvimento dos conhecimentos e a elevação do seu nível de vida nos aspectos económicos, culturais e sociais. Este desafio é permanente, pois com as mudanças operadas na nova sociedade do conhecimento, as exigências para os cidadãos a nível de competências são cada vez maiores, e os próprios objectivos individuais vão sendo alterados ao longo dos tempos.

Outro aspecto que nos parece importante destacar, é que embora esta tenha sido uma das mais significativas políticas públicas de educação de adultos, envolvendo uma parte importante da população não qualificada, poderá em termos futuros vir a gerar na opinião pública a ideia de uma fraca qualificação, e ainda, que este tipo de certificação não consiga dotar os certificados de competências que lhes permitam atingir níveis de desenvolvimento semelhantes aos seus pares a nível nacional e em relação ao exterior. Esta nossa reserva advém do facto de ao longo do processo o volume dos adquiridos ser diminuto comparado com outros sistemas de formação, como por exemplo a aprendizagem em alternância, ou até outro tipo de cursos profissionais e de formações modulares.

Para além da quantidade de adultos certificados, pensamos que se deverá apostar também na qualidade. Neste momento foi criada em Portugal uma grande rede de Centros Novas Oportunidades, de forma a dar resposta a toda a procura e a nível nacional. Estes

Centros estão dispersos por várias entidades, como: escolas, centros de formação, empresas, associações, autarquias etc., o que vem dificultar a sua articulação e a definição de métodos e técnicas comuns ao nível de qualificar. Pensamos ser urgente controlar os padrões de qualidade de toda a rede de Centros Novas Oportunidades, de forma a manter níveis de qualificação exigentes e aceitáveis e ao mesmo tempo proceder a uma política de consolidação, que garanta a qualidade e estimule a inovação.

Neste momento, pensamos ser necessária uma aposta na diversificação de ofertas a nível formativo, de maneira a tornar o sistema mais atractivo e mais eficiente, capaz de dar uma resposta mais efectiva às necessidades dos adultos. Para atingir este objectivo parece importante a conjugação de competências-chave com competências específicas. Ao mesmo tempo a aposta na educação formação de adultos deve também passar não só pelo RVCC, mas também por cursos, formação à distância, e.learning, formação modular, formação em contextos de trabalho, e também parcerias com instituições de ensino superior ou outras e com especialistas. Esta situação permitiria ao adulto encontrar o seu próprio caminho e definir um percurso em função das suas conveniências.

Um aspecto que queremos realçar é a importância que os adultos certificados atribuem à certificação. A nível de qualificação escolar, parece-nos que os resultados práticos são efectivos e evidentes. No que concerne à certificação profissional, estes resultados a nível do emprego e a profissão são diminutos. Pensamos que se deverá apostar na possibilidade de conjugar o RVCC escolar com o RVCC-PRO, e ao mesmo tempo criar um mecanismo que permita capitalizar e transferir as unidades de crédito de uma formação para a outra, através de um esquema de equivalências. Deveria também apostar-se na possibilidade de conjugar formação em competências-chave com formação profissional específica.

Em nossa opinião um dos grandes benefícios da Iniciativa Novas Oportunidades, foi trazer à educação/formação um elevado número de adultos, que estavam na maior parte dos casos irremediavelmente afastados do sistema de educação/formação. O Processo de RVCC conseguiu galvanizar e motivar esta massa de aderentes. Pensamos ser a hora de definir novas estratégias para a promoção da Aprendizagem ao longo da vida, e cabe aos Centros Novas Oportunidades assumir um papel central na implementação destas estratégias.

O trabalho de investigação por nós desenvolvido incidiu sobre a auto-avaliação das competências-chave dos adultos certificados no processo de RVCC num Centro Novas Oportunidades. Procuramos analisar e questionar o nosso objecto de estudo com base nos

conhecimentos actuais dos processos de educação/formação de adultos e com a argumentação científica das Ciências da Educação.

Centramos a nossa análise crítica na forma como os adultos autoavaliam as suas competências-chave certificadas, nos seus resultados práticos e no próprio processo de RVCC.

Este estudo está inserido no percurso que pretendemos continuar a desenvolver a nível da investigação. A pesquisa desenvolvida permitiu-nos a construção de um quadro de conhecimentos, que nos permitirá em termos futuros, questionar os paradigmas emergentes a nível de educação/formação de adultos em Portugal.

Pensamos que este trabalho de investigação, poderá trazer um contributo significativo para a compreensão do processo de RVCC, estimulando a reflexão e promovendo um balanço crítico.

Esperamos ter contribuído para um melhor conhecimento da educação/formação de adultos em Portugal. Estamos conscientes de que muito ficou por tratar, e que haverá certamente muitas outras formas e perspectivas de abordar estas questões.

BIBLIOGRAFIA

ALONSO, Luísa (2000) A Construção de um referencial de competências-chave para a cidadania e empregabilidade, *in* Rev. Saber Mais, ANEFA, Lisboa

ALONSO, L., IMAGINÁRIO,L., MAGALHÃES,J., BARROS, G, CASTRO,J.M., OSÓRIO, A., SEQUEIR, F. (2002). Referencial de Competências-Chave de Educação e Formação de Adultos – Nível Básico. Lisboa, ANEFA

ANEFA (2000) Educação e formação de Adultos. Referencial de Competências-Chave. Documento de Trabalho – Volume I, Lisboa, ANEFA

ANTUNES, M. J. B. L., et al. (1985). Educação Recorrente para Adultos em Portugal. Relatório Final da Experiência Desenvolvida pela DGEA entre 1980 e 1984. Lisboa: MEC/DGEA.

AMBRÓSIO, Teresa (2001). Educação e Desenvolvimento – contributo para uma mudança reflexiva da educação. UIED, FCT/UNL. Lisboa

ÁVILA, Patrícia (2005). A Literacia dos Adultos: Competências-chave na Sociedade do Conhecimento, Lisboa, ISCTE (Tese de Doutoramento).

BELANGER, Paul (1992) “L’éducation dès adultes et le vieillissement des populations: tendances et enjeux”, *in* International Review of education, Unesco Institut of education, Hamburgo, nº38, pp.343-362.

BELCHIOR, Fernando Henrique (1990), “Educação de Adultos e Educação Permanente, A realidade portuguesa”,Lisboa, Livros Horizonte.

BELLIER, Sandra (2001). La Compétence .*In* P. CARRÉ & P. CASPAR (dirs), Traité des Sciences et des Techniques de la Formation. Paris, Dunod,pp.223-244.

BENAVENTE, Ana (1999) “ Educação de Adultos é indispensável para a Democracia”. *In* Saber Mais, nº 1/Abril-Junho 99, pp. 4-8.

BERNET, J. (1992) La educación fuera de la escuela: Âmbitos no formales y educacion. Ariel: Barcelona

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994) .Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora

BOUTIN, Gérald et JULIEN, Louise (2000) L’obsession dès competences – son impact sur l’école et la formation des enseignants. Ed. Nouvelles, Québec, Canadá.

BOWDEN, John, and MARTON, Terence (1998) THE University of learning – beyond quality and competence in higher education, Kogan Page. London

CANÁRIO,R. (1997) Introdução, in CANÁRIO,R. (Org) Formação e Situações de Trabalho. Porto: Porto Editora.

- (2000) Educação de Adultos: Um Campo e uma problemática, Lisboa, EDUCA.

- (2003) “Exclusão social: um conceito pertinente? in CORREIA, J.A e MATOS,M (orgs.) Violência e Violências da e na Escola, Porto: Afrontamento, 91-93.

CARNEIRO, R. (coord.) (2009) Nota de Apresentação. Iniciativa Novas Oportunidades: Primeiros Estudos de Avaliação Externa, Lisboa, ANQ.

CAVACO, Cármen (2007). Reconhecimento, Validação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais. Sísifo. Revista Ciências da Educação, 2, pp.21-34.

C.C.E. – COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000) Memorando sobre Aprendizagem ao longo da vida. Documento de trabalho dos serviços da Comissão. Edição policopiada.

CHAPPELL, C., GONCZI, A. e HAGER, P. (1995) Competency based education, in “Understanding Adult Education and Training”. Allen & Unwin, Sydney, Australia.

COOK et al (1986) Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa. Madrid: Morota.

COOMBS, P.H. (1968). The World Educational Crisis. Nova Iorque: Oxford University Press.

- (1991)“El futuro de la educación no formal en un mundo cambiante”, in Fundación santillana, La educación no formal. Una prioridade de futuro, Fundación santillana, Madrid, pp. 43-52.

COUCEIRO, Maria L.P. (2002) O Reconhecimento de Competências, in S@ber+, 13, pp. 30-32. Lisboa. ANEFA

CRSE. (1988/Março). Documentos Preparatórios III. Lisboa: GEP/ME

C.U.E. - CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2001) On the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems. Report from the Education Council to the European Council. Edição policopiada.

DE TERSSAC (1998) “Savoirs, competences et travail”, in “Savoirs théoriques et savoirs d’action”, PUF, Paris

DEL RINCÓN, D. et al (1995). Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Dykinron.

DIAS, José Ribeiro (1982) “ Educação de Adultos: Educação permanente, Evolução do conceito de educação”, Braga, Univ. do Minho.

- (1983) Da Educação Escolar à Educação de Adultos, *in* curso de Iniciação à Educação de Adultos, Braga, Universidade do Minho.

- (1984). Da Lição Síntese sobre Evolução Actual do Conceito de Educação. Braga,UM.

DOMINICÉ, Pierre (1989), “Éxpérience et apprentissage: faire de nécessité vertu”, *in* Education Permanente n° 100/101, Paris.

- (1998) “ La compétence d’apprendre à l’âge adulte”, *in* “Les origines biographiques de la compétence d’apprendre”, Cahiers de la section des Sciences d’Education, Université de Genève, Genève.

ELIAS, J. e MERRIAM, S. (1995) Philosophical Foundations of Adult Education. Florida: Krieger.

ERAULT, Michael, (2000). Developing Professional Knowledge and Competence, The Falmer Press, London.

FAURE, E. (1977/2ª).Aprender a Ser, Lisboa, Livraria Bertrand.

FERNANDEZ-BALLESTEROS, R. MOYAFRESNEDA, R. IÑIGUEZ Martinez. ZAMARRON, Mª D.,(1999) Qué es la psicología de la vejez?, Madrid, Biblioteca Nueva.

FEUTRIE, Michel (2005). Comunicação apresentada na EUCEN Bergen Conference, 28-30 April, 2005, “Workshop validation of Non-formal and Informal Learning” (documento policopiado)

FINGER, Mathias (2005). A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade, *in* CANÁRIO, R e CABRITA, B. (org.) Educação e Formação de Adultos - Mutações e Convergências, Lisboa, Educa.

FOLEY, G. e MORRIS,R. (1995) The History and political economy of Australian adult education, *in* Understanding Adult Education and Training, Allen & Unwin, Sydney, Australia.

FREIRE, P. (1975). Pedagogia do Oprimido. Porto: Afrontamento.

- (1977). “Educação política e Conscientização”, Lisboa, Ed. Livraria Sá e Costa.

- (1997). “Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática da autonomia”, S. Paulo, Ed. Paz e Terra.

GARDNER, Howard (1998). Inteligências múltiplas. La teoria en la práctica, Barcelona, Paidós.

- (2001), La inteligencia reformulada: Las inteligências múltiples en el siglo XXI, Barcelona, Paidós.

GASPAR, Teresa; MILAGRE, Cristina; LIMA, João. (2009) A sessão de júri de certificação: momentos, actores, instrumentos – roteiro metodológico. Lisboa, ANQ.

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamim (2001). O inquérito – Teoria e prática. Oeiras: Celta Editora.

GODINHO, V.M. (1982) “Identité Culturelle et Humanisme Universalisan”t, Lisboa, Instituto português do Ensino à Distância.

GOMES, M. C. Coord. (2006). Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível secundário. Lisboa, DGFV.

- (2006) Referencial de Competências_Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização. Lisboa. DGFV.

GOMES, M. C. ; SIMÕES, Francisca (2007) Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades, Lisboa, ANQ.

GRÁCIO, Sérgio, (1986) Política Educativa como Tecnologia Social: as Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983, Lisboa, Livros Horizonte.

GUSMÃO, M. J.; MARQUES A.J. (1978) Educação de Adultos, Braga, Universidade do Minho.

HABERMAS, J. (1990) O Discurso Filosófico de Modernidade. Lisboa, publicações Dom Quixote.

HAGER, Paul e GONCZI, Andrew (1996) Professions and Competencies, *in* Boundaries of adult learning, Open University Press / Routledge, London.

HAMADACHE, A. (1991). “L’Education non Formelle: Concept et illustration” in Perspectives, vol. XXI, nº 1 (77), pp. 125-139.

HYLAND, Terry (1994) Competence, Education and NVQs, Cassel, London

IMAGINÁRIO, L. (2003) “Empregabilidade versus profissionalidade?!”, in FORMAR, nº especial

- (2000) Balanço de Competências. Discursos e práticas. Lisboa: DGEFP.

JARVIS, Peter, (2004). “Adult education and Lifelong Learning”. London, Routledge Farmer.

JOSSO, M-C. (2002) Experiências de Vida e Formação. Lisboa: Educa.

KITCHENER, K. S. (1983). Cognition, Metacognition, and Epistemic Cognition. Human Development, 26, 222-232.

KNOWLES, M. (1990) “the Adult Learner – a neglected species” Houston, Gulf Publishing Company.

KNOWLES, M. (1996). “Andragogy: an emerging technology for adult learning”, London, Routledge.

KRAJNC, A.(1993) “ Andragogia” in Husen T., e Neville (dir); Enciclopedia internacional de la Educación, Barcelona, Editorial Vicens Vives.

LAKATOS, E.M e MARCONI, M.A. (2001). Fundamentos da metodologia científica. 4ª ed. S. Paulo. Editora Atlas S.A.

LE BOTERF, Guy (2000). Construir eles Compétences individuelles e collectives. Paris, Ed. D’Organization.

LENS, J.L. (2001), “Paulo freire: Su praxis y pedagogia como sistema”, Buenos Aires, Ediciones Yagüe.

LESNE, M. (1984). Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos. Elementos de análise. Lisboa: FCG.

LEVY-LEBOYER, C. (1993) Le Bilan de Compétences. Paris: Les Éditions D’organisation

- (1996), “La gestion des competences”, Les Éditions de L’organisation, Paris

LIMA, L. e outros (1988) Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos. Lisboa, Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

- (2000) “Educação de Adultos e Construção da Cidadania Democrática”, in “ educação de Adultos, Fórum II, 237-251.

-(2004) “Adult Education as Social policy: reforming and post – reforming strategies in Portugal” in Perspectives on Adult Education in Portugal. Braga: Univ. do Minho.

LIMA, Licínio (2005). A Educação de Adultos em Portugal. (1974 – 2004). In CANÁRIO, R. e CABRITA, B. (Org.) Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências, Lisboa, Educa

LOPES, H., CEROL, J., MAGALHÃES, P. (2009). Estudo de Percepção da Qualidade de Serviço e de Satisfação. Lisboa, ANQ.

MAGALHÃES, A. (2003) “As transformações do mercado de trabalho e as novas identidades individuais e colectivas: a reconfiguração do papel da escola e da cidadania” , in CORREIA, J.A. e MATOS, M (2003) (orgs) Violência e Violências da e na Escola, 39-47. Porto: Afrontamento

MALGLAIVE, Gerard (1995). Ensinar Adultos. Porto, Porto Editora.

MELO, Alberto; BENAVENTE Ana (1978) “Educação Popular em Portugal 1974-1976”, Lisboa, Livros Horizonte.

MELO, Alberto, (1981), “Educação de Adultos: Conceitos e Práticas”, in M.SILVA e Isabel TAMEN (Coords.), Sistema de Ensino em Portugal, Lisboa Gulbenkian.

- (1997). “A Educação para o Desenvolvimento Sustentável, Base da Grande Reorientação Educativa para o 3º Milénio”. (“ Campus da boa Esperança”). Documento policopiado, pp.29-38.

- (1999). “Temos Agência Nacional!”. In Saber Mais, nº 3/Out-Dez., p.3.

MENDONÇA, M. A; CARNEIRO, M. A. (2009) Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como Acção de política pública educativa. Iniciativa Novas Oportunidades: Primeiros Estudos de Avaliação Externa, caderno temático 1 , Lisboa, ANQ.

MERLE, Vincent (1997) A evolução dos sistemas de validação e certificação: quais os modelos possíveis e quais os desafios para a França?, in Formação profissional nº 12, CEDEFOP.

MEZIROW, Jack, (1991) Transformative dimensions of Adult learning, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

- (1996),” Contemporary paradigms of learning” in , Adult Education Quaterly, Vol.46, nº3, spring 1996, 158-173.

- (1998), “on critical reflexion” in, Adult education Quarterly, Vol. 48 , nº 3, 185-198.

MÓNICA, Maria Filomena, (1978), Educação e sociedade no Portugal de Salazar (A Escola primária salazarista (1926-1939) Lisboa, Editorial presença / G.I.S.

MORAND-AYMOND, Bernadette, (2007) Olhares cruzados Sobre a Educação Não Formal. Análise de práticas e Recomendações. Lisboa. DGFV.

NYATANGA, L., FORMAN, D., and FOX,J. (1998) Good Praticice in Accreditation of Prior Leraning. Cassel, London.

NOOR, Abdun, (1984), “Uma Prioridade:Organizar a Alfabetização de Adultos” trad.in VÁRIOS, Alfabetizar Para Quê?, Lisboa, DGEA,27-42.

NÓVOA, A. (2002) “Prefácio”, in JOSSO, M.C., Experiências de Vida e Formação. Lisboa: Educa

NÓVOA, A. e FINGER, M. org. (1988) “O método (autobiográfico e a formação”. Ed. Min. Saúde, Lisboa.

OCDE (1995) L’Evaluation et la reconnaissance des qualifications et des competences – conclusions et implications politiques. Comité de L’education

PAIN, A. (1990). *Education Informelle. Les Effets Formateurs dans le Quotidien*. Paris, Ed., L'Harmattan.

PAQUAY, L. (2000) *L'évaluation, couperet ou levier du développement des compétences professionnelles?* In C. BOSMAN; F. GERARD & X. ROEGIERS (eds.) *Quel avenir pour les compétences?*, Bruxelles, De Boeck Université, pp.119-134.

PERRENOUD, Philippe (1997). *Construir as Competências desde a Escola*, Editora Artmed, S. Paulo. Brasil.

- (2002). *D'une Métaphore à l'Autre: Transférer ou Mobiliser ses Connaissances ?*, in *L'Énigme de la Compétence en Éducation*, Joaquin Dolz et Edmée Ollagnier /eds). De Boeck Université, Bruxelles.

PIRES, Ana, (1999), *A Aprendizagem Experiencial dos Adultos*, in *Revista Formar* nº 31, pp. 27-36. Lisboa, IEFP.

PIRES, Ana, (2005), *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e validação de Aprendizagens e de Competências*. Coimbra, Fundação Calouste Gulbenkian.

- (1999). *A aprendizagem experiencial dos adultos*, *Revista Formar* nº 31, pp. 27-36, IEFP, Lisboa.

PINEAU, Gaston. (1991) "Formation expérencielle et théorie tripolaire de la formation", in COURTOIS, B. , PINEAU, G. (cords.) *La Formation expérencielle des Adultes*. Paris; La Documentation Française.

PINEAU, Gaston et al, coord. (1991/1997) " Reconnaître les Acquis – Démarches d'exploration Personnalisées". La Mesonance, Paris.

QUINTAS, Helena, (2008). *Educação de Adultos: Vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação.

QUIVY, Raimond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 2ª Edição. Lisboa: Editora Gradiva.

RACHAL, J.R. (2002). *Andragogy's Detectives: a Critique of the present and a Proposal for the Future*. *Adult Education Quarterly*, 52 (3) 210-227.

REINBOLD, Marie France e BREILLOT Jean Marie (1993), "Gérer la compétence dans l'entreprise", Ed. L'Harmattan, Paris

RIBEIRO, M.M. (2007), " Valorizar as experiências de vida...Personalizar a aprendizagem" *Estudo sobre o sistema Nacional de R.V.C.C., F.P.C.E – Porto*.

RODRIGUES, C. e NÓVOA, A. (2005) "Prefácio" in *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, 7-14.

ROGERS, Carl. (1983) Tornar-se Pessoa. Moraes Editora, Lisboa.

ROPÉ, Françoise et TANGUY, Lucie (1995) La codification de la formation et du travail en termes de compétences en France, *in* Revue des Sciences de L'Éducation, Vol.XXI, n°4, Québec.

SÁ-CHAVES, I. Org. (2005) Os “portefólios” reflexivos (também) trazem gente dentro. Porto: Porto Editora.

SCHWARTZ, Yves (1997) Les ingrédients de la compétence: un exercice nécessaire pour une question insoluble, *in* Education Permanente n° 133. Paris

- (2004) “L’expérience est-elle formatrice?”, *In* Education permanente, 158, pp11-23.

SILVA, Augusto Santos (1990) “Educação de Adultos, Educação para o Desenvolvimento”, Col. Em Foco, Porto Ed. Asa.

SILVESTRE, Carlos Alberto, (2003) Educação Formação de Adultos como Dimensão Dinamizadora do Sistema Educativo/Formativo, Lisboa, Instituto Piaget.

STÖER, S. R. (1986) Educação e Mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição. Porto: Edições Afrontamento.

- (1998) “Prefácio”, *in* CORREIA, J. A. Para uma teoria Crítica em Educação. Porto: Porto Editora

TANGUY, Lucie (1994) Rationalisation pédagogique et légitimité politique, *in* Savoirs et compétences – L’usage de ces notions dans l’école et l’entreprise, Ed. L’Harmattan, Paris.

TOMLINSON, Peter and SAUNDERS, Sam (1995) The current possibilities for competence profiling in teacher education, *in* “Assessing Competence in Higher Education” SEDA, Kogan Page, Birmingham, U.K.

TRIGO, M.M. (2002) Aprendizagem ao Longo da Vida, *in* LEITÃO, J.A.; SILVA I.; TRIGO, M.M. (Org.) Educação e formação de Adultos, Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade. Lisboa: ANEFA.

TURKAL, Laurence (1998) “Aproche biographique de la dynamique de construction de compétences: apports et manques de formations institutionnalisées”, *in* Dominicé e tal (1998) “Les origines biographiques des compétences d’apprendre”, Cahiers de la section des Sciences d’Education, Université de Genève. Genève.

USHER, Robin, BRYANT, Ian, JOHNSTON, Rennie (1997) Adult Education and the Postmodern Change. Routledge, London

VALA, J. et al (1995). Psicologia social das organizações. 2ª ed. Oeiras: Celta Editores

VALENTE, A. C. ; CARVALHO, L. X. ; CARVALHO, A. X. (2009) Estudos de Caso. Iniciativas Novas Oportunidades: Primeiros Estudos de Avaliação Externa. Caderno Temático 3, Lisboa, ANQ.

VALENTE, Ana Cláudia (2010) Iniciativa Novas Oportunidades, *in* Revista Formar, nº 70, pp 35-39, Lisboa, I.E.F.P.

WEILER, Kathleen, (1996). “Freire and a feminist pedagogy of difference”. In “Boundaries of adult learning”, London, Routledge.

WHYTE, Ann, e CROMBIE, Alastair (1995) Policy and provision in Australian adult education and training, *in* Understanding Adult Education and Training, Allen & Unwin, Sydney, Australia.

WITTORSKI, Richard (1998), “De la fabrication des compétences”, *in* Education Permanente nº 135, Paris.

- (2000) “L’Autoformation, un processus de transformation des competences dans, sur et pour l’ action” *in* “L’Autoformation reliée au travail – apports européens nord-americans pour l’an 2000”, dir. R. Foucher, Editions Nouvelles, Québec

WOLF, Alison (1994) Como avaliar a competência: a experiência no Reino Unido, *in* As competências: o conceito e a realidade, Ver. Formação Profissional nº 1, CEDEFOP.

WEBOGRAFIA

<http://afilosofia.no.sapo.pt/habermas1.htm>.

www.aepec.org/.../index.php?...comissao...reforma-do-sistema-educativo...-

www.antoniosergio.pt/?idpag=1003

www.avaliadores.anq.gov.pt/np4/?...

www.catalogo.anq.gov.pt/.../RCC_Nível%20Secundario.pdf

www.cdf.portodigital.pt/repositorio-de-legislação/2/

www.eses.pt/usr/.../pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf

www.forum.org.br/confintea

www.igf.min-financas.pt/.../DL_387_99.htm.

www.ihep.org/assets/files/gcftp-files/RVCC3.pdf

www.novasoportunidades.gov.pt

www.oei.es/quipu/marco_dakar_portugues.pdf

www.portugal.gov.pt

www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?...

www.spn.pt/?aba=27&cat=26&doc...

www.unesco.org/pt/confinteavi/

www.pt.wikipedia.org/wiki/andragogia

LEGISLAÇÃO.

Decreto-Lei nº 38 968 de 27 de Outubro de 1952 – Cria Cursos de Educação de Adultos, que ministrarão os programas da instrução primária elementar.

Decreto-Lei nº 38 969 de 27 de Outubro de 1952 – Lança uma campanha nacional contra o analfabetismo, designada por campanha Nacional de Educação de Adultos.

Decreto-Lei nº 489/73 de 2 de Outubro – Relativo aos Cursos de Educação Básica de Adultos.

Decreto-Lei nº 490/73 de 2 de Outubro – Relativo às Bibliotecas populares.

Decreto-Lei nº 408/71 de 27 de Setembro – Cria a DGEP. Direcção Geral de Educação Permanente.

Decreto-Lei nº 534/79 de 31 de Dezembro – Cria a DGEA. Direcção Geral de Educação de Adultos.

Decreto-Lei nº 384/76 de 20 de Maio – Estabelece os objectivos das Associações de Educação Popular.

Lei nº 3/79 de 10 de Janeiro – Define a Lei-Quadro da Educação de Base de Adultos, com o objectivo de eliminar o analfabetismo.

Despacho nº 21/80 de 4 de Março – Cria o Grupo de Trabalho para o estudo e lançamento de acções de educação recorrente.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Portaria nº 95/87, de 10 de Fevereiro – cria cursos de EBA equivalentes aos ensinos primário e preparatório e estabelece normas orientadoras do processo de aprendizagem e dos critérios e formas de avaliação final da EBA. (Revoga a portaria nº 419/76, de 3 de Julho).

Resolução do Conselho de Ministros nº 43/88, de 29 de Setembro – Institui a Comissão Nacional para o Ano internacional do Analfabetismo.

Despacho Normativo nº 131/90, de 12 de Outubro – Regulamenta a atribuição de Bolsas, mediante concurso público regional a pessoas que prestem trabalho voluntário no âmbito da educação de adultos.

Despacho nº 62/90, de 22 de Novembro – Regulamenta a atribuição de Bolsas de educação de adultos.

Decreto-Lei nº 74/91 de 9 de Fevereiro – Estabelece a Lei Quadro da Educação de Adultos.

Decreto-Lei nº 95/92 de 23 de Maio – Cria o Sistema Nacional de Certificação Profissional

Despacho nº 37/SEEBS/93 de 27 de Agosto – Regulamenta os Cursos realizados no âmbito da Educação Extra-Escolar.

Decreto Regulamentar nº 68/94 de 26 de Novembro – Regulamenta as condições gerais de emissão dos certificados de aptidão pela via da experiência.

Despacho nº 9663-A/99 de 14 de Maio – Define as atribuições da ANEFA

Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de Setembro – Cria a Agência Nacional Para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

Despacho Conjunto nº 1083/2000, de 20 de Novembro – Regulamenta a criação de cursos de educação e formação de adultos (EFA), com dupla certificação, escolar e profissional.

Portaria nº 1082-A/ 2001 – Implementa a Rede nacional de Centros de RVCC.

Despacho nº 262/2001, de 22 de Março – Regula o Sistema de RVCC destinado especialmente aos adultos pouco escolarizados e pouco qualificados.

Decreto-Lei nº 208/ 2002 de 17 de Outubro – Cria a Direcção geral de Formação Vocacional (DGFV)

Despacho nº 17747/2006, de 31 de Agosto – Cria o Centro Novas Oportunidades da ESAS.

Decreto-Lei nº 213/2006, de 27 de Outubro – Aprova a lei orgânica do Ministério da Educação.

Portaria nº 86/2007 de 12 de Janeiro – Cria a ANQ e o Programa Novas Oportunidades.

Despacho nº 7794/2007, de 27 de Abril - <aplica as orientações da rede nacional de Centros Novas Oportunidades às escolas e agrupamentos de escolas.

Despacho nº 9937/2007, de 29 de Maio – Regulamenta as acções de formação de curta duração no âmbito do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências nos Centros Novas Oportunidades.

Despacho normativo nº 28/2007, de 3 de Agosto – Determina o modo de cálculo de classificação final nas disciplinas em que os alunos do ensino básico recorrente, os formandos dos cursos EFA e os adultos certificados pelo sistema RVCC realizam exames nacionais para prosseguirem estudos de nível secundário em cursos, científico-humanísticos, na modalidade de ensino regular.

Despacho nº 29176/2007, de 21 de Dezembro – Regula o acesso de pessoas com deficiência ou incapacidade ao processo RVCC.

Despacho nº 29856/2007, de 27 de Dezembro – Regulamenta o procedimento de acreditação de avaliadores externos no âmbito dos Centros Novas Oportunidades.

Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro – Estabelece o regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que regulam o seu funcionamento.

Circular Interna nº1 – ESAS – 2007. Brochura Informativa – Centro Novas Oportunidades/CRVCC-ESAS

Circular Interna nº2 –ESAS – CNO/2007. Conteúdos Funcionais do Pessoal em Funções no CNO

Circular Interna – ESAS – 2008. Relatório de Actividades (2008). CNO-ESAS.

Circular Interna – ESAS/CNO – 2008 – Normas e Critérios de Avaliação dos Adultos em Processo RVCC

Portaria nº 781/2009, de 23 de Julho – Estabelece a estrutura e a organização do Catálogo Nacional das Qualificações.

Portaria nº 782/2009, de 23 de Julho – Regula o Quadro nacional de Qualificações e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais.

Circular Interna – ESAS – 2009. Sistema de gestão da Organização do CNO 2009.

Portaria nº 73/2010, de 8 de Julho – Cria a Comissão de Acompanhamento da Iniciativa Novas Oportunidades e do Sistema Nacional de Qualificações e define a sua composição e regras gerais de funcionamento.

Circular Interna – ESAS/CNO – 2010. PEI 2010, Plano Estratégico de Intervenção.

LISTA DE DOCUMENTOS

- Doc. 1 – Percurso do processo de RVCC
- Doc. 2 – Critérios de avaliação do adulto em processo – Sessões de Reconhecimento
- Doc. 3 – Critérios Gerais de avaliação do Dossiê do adulto B3
- Doc. 4 – Critérios de avaliação formação complementar
- Doc. 5 – Contrato com os adultos
- Doc. 6 – Grelha individual de observações de critérios de evidência
- Doc. 7 - Grelha individual de observações de critérios de evidência – TIC
- Doc. 8 – Grelha individual de observações de critérios de evidência – MV.
- Doc. 9 – Grelha individual de observação de critérios de evidência - CE
- Doc. 10 – Perfil de Competências para a Educação e Formação de Adultos – ES
- Doc. 11 – Competências-Chave – CP
- Doc. 12 – CP – Quadro Integrador dos Núcleos Geradores.
- Doc. 13 – CLC – Competências-Chave
- Doc. 14 – CLC – Quadro Integrador dos Núcleos Geradores
- Doc. 15 – STC – Competências-Chave
- Doc. 16 – STC – Quadro Integrador dos Núcleos Geradores
- Doc. 17 – Plano Individual de Intervenção - Secundário
- Doc. 18 - Relatório Síntese de Perfil de Competências Após Análise do Dossier
- Doc.19 - Formação Complementar, Cronograma
- Doc. 20 – Avaliação do Desempenho dos Profissionais dos Centros de RVCC
- Doc. 21 – Avaliação do Desempenho dos Formadores de RVCC pelo Adulto.
- Doc. 22 – Plano Individual de Intervenção. Preparação para Júri.
- Doc. 23 – Avaliação do Processo de RVCC pelo Adulto – Questionário.
- Doc. 24 – Inquérito aos Adultos Certificados pelo CNO

Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

ESCOLA SECUNDÁRIA ANTÓNIO SÉRGIO

Percursos do Processo de RVCC

FASES	N.º de Sessões	Actividades	Tipo
Envolvimento Inicial	1 (2 h)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Preencher ficha de inscrição (ficha) ▶ Pedir Documentação (BI) 	Individual com o Professor
		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Guião de Entrevista (inicial) ▶ Preenchimento da ficha de inscrição (verso) ▶ Auto apresentação dos adultos ▶ "Compromisso" ▶ Apresentação do processo ▶ Distribuição do Dossier ▶ Ficha do Participante 	Colectiva com o Professor
Investigação / Exploração	2 (2 h)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Apresentação referencial ▶ "A linguagem e Comunicação no meu dia-a-dia..." ▶ Um filme, um livro, uma notícia ▶ "A Cidadania e Empregabilidade no meu dia-a-dia..." ▶ "O sítio onde vivo" 	Colectiva com o Formador
	3 (2h)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Apresentação referencial ▶ "A Matemática para a vida no meu dia-a-dia..." ▶ "As TIC no meu quotidiano..." 	Colectiva com o Formador
	4 (2h)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ "Um dia na minha vida de ..." ▶ "Um dia na minha vida profissional de ..." ▶ "O Meu Orçamento" ▶ "Representação de locais" ▶ Exploração dos instrumentos anteriores 	Colectiva com o Professor
	5 (2h)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ "A Minha Fotografia" ▶ "O Filme da Minha Vida" ▶ "O Mapa das Minhas Aprendizagens" ▶ "Rede de relações e aprendizagens" ▶ "A minha árvore genealógica" ▶ Exploração dos instrumentos anteriores 	Colectiva com o Professor
Investigação / Validação	6(1h)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Exploração dos Dossiers ▶ Registo das necessidades de formação complementar 	Individual com o Professor
	7 (2h)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Exploração dos Dossiers ▶ Registo das necessidades de formação complementar 	Colectiva com o Formadores
	8 (2h)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Reunião dos Instrumentos ▶ "Pontos Fortes e Fracos" ▶ "O anúncio" ▶ Encaminhamento para formação complementar ▶ Informações sobre o Júri 	Colectiva com o Professor
Formação Complementar (até 25horas)			
	9 (1h)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Preparação do Júri ▶ Pedido de Validação 	Individual

ESCOLA SECUNDÁRIA ANTÓNIO SÉRGIO
CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO ADULTO EM PROCESSO
SESSÕES RECONHECIMENTO

OPORTUNIDADES 
 APRENDER COM PENSAR



Nome do Adulto: _____ Grupo: _____ Data: _____

Profissional RVC: _____

Crítérios Gerais de Avaliação	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Observações
Assiduidade					
Participação					
Interesse					
Iniciativa					
Execução de tarefas					
Autonomia					
Auto-estima					
Demonstração Competências LC3 A, B, C, D					
Demonstração Competências MAV3 A, B, C, D					
Demonstração Competências TIC3 A, B, C, D					
Demonstração Competências CE3 A, B, C, D					
Percurso de vida pessoal e profissional					



UNIÃO EUROPEIA
 Fundo Social Europeu



ESAS/CNO - Doc. SEC 66/2007

**ESCOLA SECUNDÁRIA ANTÓNIO SÉRGIO
CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO ADULTO EM PROCESSO
SESSÕES RECONHECIMENTO**

OPORTUNIDADES
APRENDER COMPENSA



Critérios Específicos: área/unidade competência	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Observações
Critérios Evidência LC3 A					
Critérios Evidência LC3 B					
Critérios Evidência LC3 C					
Critérios Evidência LC3 D					
Critérios Evidência MAV3 A					
Critérios Evidência MAV3 B					
Critérios Evidência MAV3 C					
Critérios Evidência MAV3 D					
Critérios Evidência TIC3 A					
Critérios Evidência TIC3 B					
Critérios Evidência TIC3 C					
Critérios Evidência TIC3 D					
Critérios Evidência CE3 A					
Critérios Evidência CE3 B					
Critérios Evidência CE3 C					
Critérios Evidência CE3 D					
Avaliação Final	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Observações



UNIÃO EUROPEIA

Fundo Social Europeu



ESAS/CNO - Doc. SEC 66/2007

**ESCOLA SECUNDÁRIA ANTÓNIO SÉRGIO
CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES
CRITÉRIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO DO DOSSIÊ DO ADULTO B3**

OPORTUNIDADES 
APRENDER COMPENSA



Critérios Específicos: área/unidade competência	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Observações
Critérios Evidência TIC3 A					
Critérios Evidência TIC3 B					
Critérios Evidência TIC3 C					
Critérios Evidência TIC3 D					
Avaliação Final TIC3					
Critérios Específicos: área/unidade competência	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Observações
Critérios Evidência CE3 A					
Critérios Evidência CE3 B					
Critérios Evidência CE3 C					
Critérios Evidência CE3 D					
Avaliação Final CE3					
Avaliação Final					



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



ESAS/CNO - Doc. SEC 64/2007

**ESCOLA SECUNDÁRIA ANTÓNIO SÉRGIO
CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO FORMAÇÃO COMPLEMENTAR**

OPORTUNIDADES 
APRENDER COMPENSA



Nome do Adulto: _____ Grupo: _____ Data: _____

Formador: _____ Área: _____

Critérios Gerais de Avaliação	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Observações
Assiduidade					
Participação					
Avaliação Diagnóstico					
Execução de actividades					
Avaliação formativa					
Avaliação qualitativa					
Avaliação Final					
Critérios de evidência: área/unidade competência	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Observações
Critérios Evidência LC3 A					
Critérios Evidência LC3 B					
Critérios Evidência LC3 C					
Critérios Evidência LC3 D					
Avaliação Final LC3					
Critérios de evidência: área/unidade competência	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Observações
Critérios Evidência MAV3 A					
Critérios Evidência MAV3 B					
Critérios Evidência MAV3 C					
Critérios Evidência MAV3 D					
Avaliação Final MAV3					



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



ESAS/CNO - Doc. SEC 65/2007

**ESCOLA SECUNDÁRIA ANTÓNIO SÉRGIO
CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO FORMAÇÃO COMPLEMENTAR**

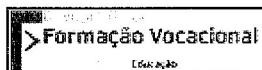
OPORTUNIDADES 
APRENDER COMPENSA



Crítérios de evidência:área/unidade de competência	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Observações
Crítérios Evidência TIC3 A					
Crítérios Evidência TIC3 C					
Crítérios Evidência TIC3 D					
Avaliação Final TIC 3					
Crítérios de evidência: área/unidade de competência	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Observações
Crítérios Evidência CE3 A					
Crítérios Evidência CE3 B					
Crítérios Evidência CE3 C					
Crítérios Evidência CE3 D					
Avaliação Final CE3					
Avaliação Final 4 Áreas					



ESAS/CNO - Doc. SEC 65/2007



Reconhecimento
Validação
E Certificação
De Competências

CENTRO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

CONTRATO COM OS ADULTOS

Aos 14 dias do mês de Dezembro de 2006, entre a Escola Secundária António Sérgio (Centro de RVCC), sita na Avenida Nuno Álvares, adiante designado Primeiro Outorgante, representada neste acto por António Carlos Almeida Teixeira e _____

_____, residente em _____

_____, Bilhete de Identidade n.º _____

emitido pelo Arquivo de Identificação de _____ em ___/___/___

com o n.º de contribuinte _____, Concelho ou Bairro Fiscal, _____, com o

código _____, a seguir designado Segundo Outorgante, lavrou-se o presente contrato

de participação no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

CLÁUSULA PRIMEIRA

O presente contrato tem por objecto a participação, pelo Segundo Outorgante, no processo de RVCC, a realizar pelo Primeiro Outorgante em Escola Secundária António Sérgio em Vila Nova de Gaia.

CLÁUSULA SEGUNDA

1. Constituem deveres/responsabilidades do Primeiro Outorgante:

- 1.1 – realizar o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências de acordo com a metodologia definida;
- 1.2 – facultar os meios necessários à participação activa do adulto;
- 1.3 – assegurar as formações complementares de acordo com o Referencial de Competências Chave, necessárias à certificação escolar do adulto;
- 1.4 – respeitar a confidencialidade das declarações emitidas pelo adulto.

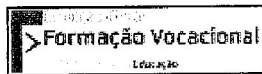
CLÁUSULA TERCEIRA

1. Constituem direitos do Segundo Outorgante:

- 1.1 – beneficiar do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências de acordo com a metodologia definida;
- 1.2 – receber a informação e a orientação indispensáveis para a obtenção de resultados positivos;
- 1.3 – ter acesso às instalações do Centro, equipamento e materiais existentes;
- 1.4 – beneficiar de um seguro contra acidentes pessoais, a celebrar pela entidade, nos termos constantes da respectiva apólice;



Projecto co-financiado
pelo Fundo Social Europeu ESAS/CRVCC - Doc. 12/2006



Reconhecimento
Validação
E Certificação
De Competências

CLÁUSULA SÉTIMA

1. Nos casos de desistência, o Segundo Outorgante deverá dar conhecimento desse facto ao Primeiro Outorgante, através do preenchimento de declaração formal de desistência.
2. – Caso o Segundo Outorgante não tenha formalizado a sua desistência, a mesma só poderá ser considerada três anos após a data de inscrição.

CLÁUSULA OITAVA

1. – O Primeiro Outorgante poderá, em qualquer momento, rescindir unilateralmente o presente contrato, se o Segundo Outorgante exceder o número de faltas em 15% do total de horas previstas para o presente processo de RVCC, ou infringir de forma grave os deveres consagrados no presente contrato.
2. – Esta rescisão implica a cessação imediata de todos os direitos emergentes deste contrato.

CLÁUSULA NONA

A alteração do plano de intervenção definido para o processo de RVCC ou a decisão da sua extinção, por razões alheias ao Primeiro Outorgante, não confere ao Segundo direito a qualquer indemnização.

CLÁUSULA DÉCIMA

Convenciona-se, por acordo, que em caso de necessidade é escolhido o foro da Comarca de Vila Nova de Gaia, com exclusão de qualquer outro, como competente para dirimir eventuais litígios resultantes do presente contrato.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA

Os casos não especialmente previstos no presente contrato, serão regulados através de aditamento assinado por ambos os outorgantes e fazendo parte integrante do mesmo.

Feito em duplicado em, 14 de Dezembro de 2006

O PRIMEIRO OUTORGANTE

O SEGUNDO OUTORGANTE



Projecto co-financiado
pelo Fundo Social Europeu

ESAS/CRVCC - Doc. 12/2006



Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Grelha Individual de Observações de Critérios de evidência

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO B3 Nível 3

Nome do Formando: _____

Nível 3 (equivalente ao 3.º Ciclo do Ensino Básico)				
Unidade de Competência	Critérios de Evidência	N/S	S	SB
Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos, fundamentando opiniões LC 3A	► Identificar as intenções e características genéricas de um enunciado oral com vista a uma retroacção adequada.			
	► Produzir enunciados orais de acordo com a finalidade e a tipologia.			
	► Distinguir factos de opiniões, ao nível da interpretação e da produção oral.			
	► Planear a oralidade de acordo com a intencionalidade do discurso e a audiência.			
	► Fundamentar/argumentar opiniões pessoais ou de outrem.			
Interpretar textos de carácter informativo – reflexivo, argumentativo e literário LC 3B	► Relacionar os elementos construtores de sentido num texto.			
	► Seguir o encadeamento das ideias de um texto e antecipar essa sequência.			
	► Fazer juízos sobre as informações de um texto: analisar afirmações contraditórias e a fundamentação de argumentos.			
	► Interpretar os referentes espaciais e temporais num texto.			
	► Identificar as marcas textuais específicas dos discursos directo e indirecto.			
Produzir textos informativos, reflexivos e persuasivos. LC 3C	► Interpretar linguagem metafórica.			
	► Obter e justificar conclusões.			
	► Organizar um texto de acordo com as ideias principais e acessórias do mesmo.			
	► Resumir um texto à sua informação/mensagem essencial.			
	► Sintetizar informação.			
Interpretar e produzir linguagem não verbal adequada a contextos diversificados, de carácter restrito ou universal LC 3D	► Adequar os textos às suas finalidades, tendo em conta, inclusive, a presença ou ausência de índices de modalidade (marcas apreciadas e avaliativas do enunciador).			
	► Contextualizar o enunciado no tempo e no espaço, diversificando o uso dos déicticos (aqui, lá, agora, no outro dia, no dia seguinte, no dia anterior, ...).			
	► Utilizar o código escrito de modo correcto e coerente com o tipo de texto redigido, com diversificação de vocabulário e estruturas frásicas.			
	► Proceder à auto - correcção e revisão dos textos produzidos.			
	► Adequar o uso de linguagens não verbais diversas e contextos formais e informais.			
	► Analisar o uso de linguagens na pluralidade de manifestações artísticas (moda, teatro, pintura, artesanato, música).			
	► Associar a manipulação das diferentes linguagens à mensagem que um dado discurso pretende transmitir (discurso persuasivo - argumentativo).			
	► Distinguir símbolos universais relativos a diversos tipos de linguagem (significado de gestos, sons, cores, números) e analisá-los mediante valores étnicos e culturais.			

N/S – Não Satisfaz

S – Satisfaz

SB – Satisfaz Bem



Projecto co-financiado
pelo Fundo Social Europeu





Greilha Individual de Observações de Critérios de evidência



TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO B3 Nível 3

Nome do Formando: _____

Nível 3 (equivalente ao 3.º Ano do Ensino Básico)		N/S	S	SB
Unidade de Competência	Critérios de Evidência			
Operar, em segurança, equipamento tecnológico, designadamente o computador TIC3 A	▶ Operar equipamento tecnológico diversificado (por exemplo: câmara de vídeo, videogravador, televisão, máquina de lavar, caixa Multibanco, telemóvel, sonda, sistema de rega, etc.			
	▶ Reconhecer os factores de risco e as preocupações a tomar quando se trabalha com determinado tipo de equipamento tecnológico: ligações seguras, postura, fadiga visual etc.			
	▶ Distinguir diferentes tipos de computadores (PC, portátil) ao nível do preço, tipo de utilização, entre outras características.			
	▶ Abrir, redimensionar e fechar uma janela do ambiente de trabalho.			
	▶ Configurar no computador hora, data, propriedades do monitor, fundo e protecção do ecrã.			
	▶ Criar um atalho para um ficheiro e mudar o nome.			
	▶ Usar acessórios do sistema operativo: calculadora, jogos, Paint.			
	▶ Reconhecer as formas de propagação dos vírus informáticos e seus perigos.			
	▶ Activar um programa anti-vírus e suas opções de segurança.			
	Utilizar uma aplicação de folhas de cálculo TIC3 B	▶ Criar uma nova folha de cálculo.		
▶ Inserir números e texto em células e formatá-los.				
▶ Adicionar limites, cores e padrões.				
▶ Utilizar fórmulas lógicas e aritméticas numa célula.				
▶ Utilizar diferentes formas de notação.				
▶ Apresentar os números de uma célula em percentagem.				
▶ Importar para a folha uma imagem ou texto.				
▶ Criar diferentes estilos de gráfico para analisar informação e modificá-los.				
▶ Exportar uma folha de cálculo ou gráfico.				
▶ Utilizar uma lista como base de dados.				
Utilizar um programa de processamento de texto e de apresentação de informação TIC3 C	▶ Criar um documento, inserir texto, imagens e tabelas e formatá-los.			
	▶ Inserir números de página, cabeçalho e notas de rodapé num documento.			
	▶ Inserir texto automático num documento.			
	▶ Formatar um documento em colunas.			
	▶ Abrir um programa de apresentação.			
	▶ Criar uma nova apresentação.			
	▶ Adicionar texto e imagem à apresentação.			
	▶ Utilizar ferramentas de cortar, copiar e colar texto ou imagem.			
	▶ Inserir um duplicado do diapositivo e alterar o seu conteúdo.			
	▶ Adicionar efeitos de animação e transição aos diapositivos.			
Usar a Internet para obter, transmitir e publicar informação TIC3 D	▶ Identificar os elementos necessários para ligar um computador à Internet.			
	▶ Comparar as ofertas dos diferentes fornecedores de serviços.			
	▶ Identificar e interpretar vocabulário específico usado na Internet.			
	▶ Iniciar um programa de navegação (browser) na Web e abrir um endereço da Internet.			
	▶ Reconhecer a função das diferentes barras do programa de navegação: barras de ferramentas, barra de estado, etc...			
	▶ Pesquisar em diferentes motores de busca, utilizando ou não palavra-chave.			
	▶ Criar uma caixa de correio pessoal e organizar um livro de endereços.			
	▶ Ler, apagar e enviar mensagens, com ou sem ficheiros anexo.			
	▶ Identificar os cuidados a ter, relativamente aos vírus informáticos, no recebimento de ficheiros em anexo.			
	▶ Utilizar informação recebida via Internet, noutros suportes.			
	▶ Identificar as regras de utilização das salas de conversação.			
	▶ Escolher uma alcunha (nickname) e entrar numa sala de conversação.			
	▶ Identificar as vantagens e desvantagens deste tipo de serviço.			
	▶ Criar um sítio (site) com uma aplicação de apresentação (por ex: MPublisher) ou uma aplicação de edição e gestão (por ex: MFrontPage).			
	▶ Modificar o design e esquema de cores (no caso do Publisher).			
	▶ Inserir links, texto, imagens próprias ou de uma galeria de imagens e pré - visualiza-las num programa de navegação.			
	▶ Usar uma aplicação FTP (File Transfer Protocol) para fazer a transferência das páginas (upload) para um servidor público.			

S – Satisfaz N/S – Não Satisfaz
SB – Satisfaz Bem



Projecto co-financiado pelo Fundo Social Europeu

ESAS/CRVCC - Doc. 11/2006



Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Grelha Individual de Observações

de Critérios de evidência

MATEMÁTICA PARA A VIDA	B3	Nível 3
------------------------	----	---------

Nome do Formando: _____

Nível 3 (equivalente ao 3.º Ciclo do Ensino Básico)				
Unidade de Competência	Critérios de Evidência	N/S	S	SB
Interpretar informação e compreender métodos para a processar MV3A	▶ Ser capaz de sequencializar um projecto em tarefas elementares.			
	▶ Obter informação relevante de diversas fontes e seleccionar os dados mais apropriados (mais de 50 itens).			
	▶ Compreender potências e raízes.			
	▶ Ler, compreender e usar a notação científica para pequenos e grandes números.			
	▶ Compreender o significado de unidades compostas de medida (por ex. Km/h/habit./Km2).			
Realizar Cálculos MV3B	▶ Adequar a estrutura matemática ao problema.			
	▶ Desenvolver cálculos numéricos envolvendo potências, números escritos em notação científica e radicais.			
	▶ Utilizar dados com nível de aproximação capaz de garantir resultados dentro dos limites de aproximação desejada.			
	▶ Estimar resultados e conforma-los.			
	▶ Utilizar eficientemente a calculadora.			
Interpretar resultados e apresentar conclusões MV3C	▶ Utilizar processos de comprovação para detectar eventuais erros.			
	▶ Ordenar e agrupar dados utilizando medidas de localização (média, mediana, moda) e amplitude para comparar distribuições; utilizar o conceito de probabilidade.			
	▶ Compreender fórmulas e equações (em folhas de cálculo, impressos visando impostos, créditos, etc).			
	▶ Seleccionar métodos para apresentar resultados, capazes de evidenciar tendências e tornar possível comparações.			
	▶ Ser capaz de justificar a escolha do método adoptado.			
Interpretar o espaço físico enquadrando-o num modelo matemático MV3D	▶ Construir e designar tabelas, gráficos, diagramas, desenhos à escala.			
	▶ Gizar conclusões adequadas inferidas dos resultados, incluindo a análise dos erros que possam, porventura, ter afectado aqueles resultados.			
	▶ Explicar de que modo os resultados se relacionam como objectivo da actividade proposta.			
	▶ Triangular uma superfície irregular com vista a calcular a sua área.			
	▶ Conhecer as razões trigonométricas.			
	▶ Resolver triângulos.			
	▶ Determinar a área de triângulos.			
	▶ Resolver problemas de medida a partir de desenhos à escala (plantas, mapas topográficos, etc.).			

N/S – Não Satisfaz
S – Satisfaz
SB – Satisfaz Bem



Projecto co-financiado pelo Fundo Social Europeu





Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Grelha Individual de Observações

de Critérios de evidência

CIDADANIA E EMPREGABILIDADE	B3	Nível 3
-----------------------------	----	---------

Nome do Formando: _____

Nível 3 (equivalente ao 3.º ciclo do Ensino Básico)				
Unidade de Competência	Critérios de Evidência	N/S	S	SB
Organização Política dos Estados Democráticos Competências para trabalhar em grupo	▶ Transmitir conclusões.			
	▶ Liderar um grupo.			
	▶ Estabelecer compromissos			
	▶ Reconhecer e respeitar a diversidade dos outros.			
	▶ Resolver interesses divergentes.			
Organização Económica dos Estados Democráticos Competências de adaptabilidade e flexibilidade	▶ Ajustar o desempenho profissional a variações imprevistas.			
	▶ Assumir riscos controladamente e gerir recursos.			
	▶ Fornecer informação de retorno (feedback).			
	▶ Conhecer os sistemas organizacionais e sociais.			
	▶ Identificar e sugerir novas formas de realizar as tarefas.			
Educação/Formação, Profissão e Trabalho/Emprego Competências de Educação/Formação ao longo da vida	▶ Ter iniciativas e evidenciar capacidades de empreendimento.			
	▶ Aprender a aprender.			
	▶ Construir uma carteira de competências individual.			
	▶ Utilizar tecnologias de informação à distância.			
	▶ Posicionar-se face às relações entre deontologia e inovação tecnológica.			
Ambiente e Saúde Competências de relacionamento interpessoal	▶ Conhecer dispositivos e mecanismos de concentração social.			
	▶ Ensinar os outros.			
	▶ Conduzir negociações			
	▶ Gerir e negociar disputas.			
	▶ Tomar posição sobre a reintegração social das vítimas de acidentes.			
	▶ Relacionar meio ambiente e desenvolvimento socio-económico.			
	▶ Conhecer o papel do Estado na promoção da saúde dos cidadãos.			

* Assinalar os critérios que evidenciam as suas competências

N/S – Não Satisfaz

S – Satisfaz

SB – Satisfaz Bem



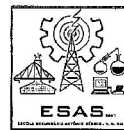
Projecto co-financiado pelo Fundo Social Europeu



Perfil de Competências para a Educação e Formação de Adultos - nível secundário

CP	STC	CLC
<p>Reconhecer os direitos e deveres fundamentais exigíveis em diferentes contextos: pessoal, laboral, nacional e global.</p> <p>Compreender-se num quadro de formação/aprendizagem permanente e de contínua superação das competências pessoais e profissionais adquiridas, reconhecendo a complexidade e a mudança como características de vida.</p> <p>Ter consciência de si e do mundo, assumindo distanciamento e capacidade de questionar preconceitos e estereótipos sociais em diferentes escalas.</p> <p>Adoptar princípios de lealdade e de pertença, em diálogo aberto com a diferença.</p> <p>Identificar dilemas morais complexos nos diferentes contextos de experiência, e ser capaz de efectuar escolhas com discernimento e coragem, pautadas pelo primado do património comum.</p> <p>Entender o pluralismo e a tolerância como desafios cruciais a uma inserção comunitária saudável.</p> <p>Intervir activamente em instituições e mecanismos deliberativos, calibrando argumentação própria com o acolhimento de pontos de vista divergentes.</p> <p>Ter capacidade de programação de objectivos pessoais e profissionais, mobilizando recursos e saberes, em contextos de incerteza.</p>	<p>Reconhecer, na sua vida corrente, a multiplicidade e interligação de elementos sociais, tecnológicos e científicos.</p> <p>Agir de forma sistemática, com base em raciocínios que incluam conhecimentos científicos e tecnológicos validados.</p> <p>Operar na vida quotidiana com tecnologias correntes, dominando os seus princípios técnicos bem como os impactos (positivos ou negativos) nas configurações sociais e ambientais.</p> <p>Procurar informação técnico-científica, interpretando-a e aplicando-a na resolução de problemas ou na optimização de soluções.</p> <p>Planificar as suas próprias acções, no tempo e no espaço, prevendo e analisando nexos causais entre processos e/ou fenómenos, bem como recorrendo a métodos experimentais logicamente orientados.</p> <p>Conceber as próprias práticas como, simultaneamente, produto e produtor de fenómenos sociais específicos, passíveis de uma abordagem científica.</p> <p>Saber explicitar alguns dos conhecimentos científicos e tecnológicos que utiliza na sua vida corrente, através de linguagens abstractas de nível básico.</p> <p>Entender a ciência como processo singular de produção e validação de conhecimentos mais adequados ao mundo real, mas também como prática social em constante transformação, incluindo amplas áreas de incerteza.</p>	<p>Interagir em língua portuguesa, com clareza e correcção, evidenciando espírito crítico, responsabilidade e autonomia.</p> <p>Compreender textos longos em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, reconhecendo os seus significados implícitos, as suas tipologias e respectiva funcionalidade.</p> <p>Evidenciar reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa, apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de expressão de outras culturas.</p> <p>Compreender as ideias principais de textos em língua estrangeira e expressar-se oralmente e por escrito com à-vontade sobre diferentes temáticas.</p> <p>Evidenciar conhecimento sobre várias linguagens, em diferentes suportes, que lhe permitam perceber as diferenças socioculturais, sociolinguísticas e técnico-científicas, visando uma tomada de consciência da sua própria identidade e da do outro.</p> <p>Compreender os mecanismos de funcionamento e produção de conteúdos nos <i>mass media</i>, posicionando-se criticamente sobre os mesmos.</p> <p>Evidenciar competências interculturais que lhe proporcionem uma maior abertura e aceitação de novas experiências linguísticas e culturais.</p> <p>Ter um entendimento amplo de Cultura, reconhecendo neste conceito, desde áreas designadas clássicas e eruditas até novas linguagens e expressões integradoras de formas da cultura popular.</p> <p>Perspectivar a área da Cultura enquanto sector articulável com outras esferas de intervenção.</p> <p>Reconhecer que o acesso dos indivíduos, desde idades jovens, a actividades de sensibilização para a cultura e as artes constitui uma condição significativa da participação activa dos cidadãos na Cultura.</p> <p>Reconhecer o impacto das novas tecnologias de comunicação no acentuar de alguns traços característicos (flexibilidade, pluriactividade) da organização do trabalho cultural.</p> <p>Compreender o aparecimento de novas ocupações e profissões no sector cultural como resultante, entre outros factores, do crescente relevo do processo de difusão na existência dos bens culturais e artísticos.</p>





Centro Novas Oportunidades

Cidadania e Profissionalidade

Competências - Chave

Competências			SB
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os direitos e deveres fundamentais exigíveis em diferentes contextos: pessoal, laboral, nacional e global; 			
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender-se num quadro de formação/aprendizagem permanente e de contínua superação das competências pessoais e profissionais adquiridas, reconhecendo a complexidade e a mudança como características de vida; 			
<ul style="list-style-type: none"> • Ter consciência de si e do mundo, assumindo distanciamento e capacidade de questionar preconceitos e estereótipos sociais em diferentes escalas; 			
<ul style="list-style-type: none"> • Adoptar princípios de lealdade e de pertença, em diálogo aberto com a diferença; 			
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar dilemas morais complexos nos diferentes contextos de experiência, e ser capaz de efectuar escolhas com discernimento e coragem, pautadas pelo primado do património comum; 			
<ul style="list-style-type: none"> • Entender o pluralismo e a tolerância como desafios cruciais a uma inserção comunitária saudável; 			
<ul style="list-style-type: none"> • Intervir activamente em instituições e mecanismos deliberativos, calibrando argumentação própria com o acolhimento de pontos de vista divergentes; 			
<ul style="list-style-type: none"> • Ter capacidade de programação de objectivos pessoais e profissionais, mobilizando recursos e saberes, em contextos de incerteza. 			

N/S – Não Satisfaz
 S – Satisfaz
 SB – Satisfaz Bastante



UNIÃO EUROPEIA



Fundo Social Europeu

ESAS/CNO-SEC - Doc. 40/2007



Centro Novas Oportunidades
Cidadania e Profissionalidade

Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência – 32 Temas

DIMENSÃO DE COMPETÊNCIAS I: COMPETÊNCIAS COGNITIVAS	
Núcleo Gerador: Direitos e Deveres	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Liberdade e Responsabilidade Pessoal Direitos e Deveres Laborais Democracia Representativa e Participativa Direitos, Deveres e Contextos Globais
Núcleo Gerador: Complexidade e Mudança	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Aprendizagem ao Longo da Vida Processos de Inovação Associativismo e Movimentos Colectivos Globalização
Núcleo Gerador: Reflexividade e Pensamento Crítico	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Preconceitos, Estereótipos e Representações Sociais Reconversões Profissionais e Organizacionais Instituições e Modelos Institucionais Opinião Pública e Reflexão Crítica
DIMENSÃO DE COMPETÊNCIAS II: COMPETÊNCIAS ÉTICAS	
Núcleo Gerador: Identidade e Alteridade	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Códigos Institucionais e Comunitários Colectivos Profissionais e Organizacionais Políticas Públicas Identidades e Patrimónios Culturais
Núcleo Gerador: Convicção e Firmeza Ética	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Valores Éticos e Culturais Deontologia e Normas Profissionais Códigos de Conduta Institucional Escolhas Morais Comunitárias
Núcleo Gerador: Abertura Moral	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Tolerância e Diversidade Processos de Negociação Pluralismo e Representação Plural Mediação Intercultural
DIMENSÃO DE COMPETÊNCIAS III: COMPETÊNCIAS SOCIAIS	
Núcleo gerador: Argumentação e Assertividade	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Capacidade argumentativa Capacidade assertiva Mecanismos deliberativos Debates e intervenção pública
Núcleo Gerador: Programação	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Projectos pessoais e familiares Gestão do trabalho Projectos colectivos Capacidade prospectiva





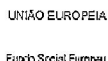
Centro Novas Oportunidades

Cultura, Língua, Comunicação

Competências - Chave

Competências	N/S	S	SB
• Interagir em língua portuguesa, com clareza e correcção, evidenciando espírito crítico, responsabilidade e autonomia.			
• Compreender textos longos em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, reconhecendo os seus significados implícitos, as suas tipologias e respectiva funcionalidade.			
• Evidenciar reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa, apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de expressão de outras culturas.			
• Compreender as ideias principais de textos em língua estrangeira e expressar-se oralmente e por escrito com a vontade sobre diferentes temáticas.			
• Evidenciar conhecimento sobre várias linguagens, em diferentes suportes, que lhe permitam perceber as diferenças socioculturais, sociolinguísticas e técnico-científicas, visando uma tomada de consciência da sua própria identidade e da do outro.			
• Compreender os mecanismos de funcionamento e produção de conteúdos nos <i>mass media</i> , posicionando-se criticamente sobre os mesmos.			
• Evidenciar competências interculturais que lhe proporcionem uma maior abertura e aceitação de novas experiências linguísticas e culturais.			
• Ter um entendimento amplo de Cultura, reconhecendo neste conceito, desde áreas designadas clássicas e eruditas até novas linguagens e expressões integradoras de formas da cultura popular.			
• Perspectivar a área da Cultura enquanto sector articulável com outras esferas de intervenção.			
• Reconhecer que o acesso dos indivíduos, desde idades jovens, a actividades de sensibilização para a cultura e as artes constitui uma condição significativa da participação activa dos cidadãos na Cultura.			
• Reconhecer o impacto das novas tecnologias de comunicação no acentuar de alguns traços característicos (flexibilidade, pluriactividade) da organização do trabalho cultural.			
• Compreender o aparecimento de novas ocupações e profissões no sector cultural como resultante, entre outros factores, do crescente relevo do processo de difusão na existência dos bens culturais e artísticos.			

N/S – Não Satisfaz
 S – Satisfaz
 SB – Satisfaz Bastante





Centro Novas Oportunidades

Cultura, Língua, Comunicação

Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência – 28 Temas

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Equipamentos Domésticos Equipamentos Profissionais Utilizadores, Consumidores e Reclamações Transformações e Evoluções Técnicas
Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Consumo e Eficiência Energética Resíduos e Reciclagens Recursos Naturais Clima
Núcleo Gerador: Saúde (S)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Cuidados Básicos Riscos e Comportamentos Saudáveis Medicinas e Medicação Patologias e Prevenção
Núcleo Gerador: Gestão e Economia (GE)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Orçamentos e Impostos Empresas, Organizações e Modelos de Gestão Sistemas Monetários e Financeiros Usos e Gestão do Tempo
Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Comunicações Rádio Micro e Macro Electrónica Media e Informação Redes e Tecnologias
Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Construção e Arquitectura Ruralidade e Urbanidade Administração, Segurança e Território Mobilidades Locais e Globais
Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (SF)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas O Elemento Processos e Métodos Científicos Ciência e Controvérsias Públicas Leis e Modelos Científicos



UNIÃO EUROPEIA

Fundo Social Europeu



ESAS/CNO-SEC - Doc. 50/2007



Centro Novas Oportunidades

Sociedade, Tecnologia e Ciência

Competências - Chave

Competências	N/S	S	SB
• Reconhecer, na sua vida corrente, a multiplicidade e interligação de elementos sociais, tecnológicos e científicos.			
• Agir de forma sistemática, com base em raciocínios que incluam conhecimentos científicos e tecnológicos validados.			
• Operar na vida quotidiana com tecnologias correntes, dominando os seus princípios técnicos bem como os impactos (positivos ou negativos) nas configurações sociais e ambientais.			
• Procurar informação técnico-científica, interpretando-a e aplicando-a na resolução de problemas ou na optimização de soluções.			
• Planificar as suas próprias acções, no tempo e no espaço, prevendo e analisando nexos causais entre processos e/ou fenómenos, bem como recorrendo a métodos experimentais logicamente orientados.			
• Conceber as próprias práticas como, simultaneamente, produto e produtor de fenómenos sociais específicos, passíveis de uma abordagem científica.			
• Saber explicitar alguns dos conhecimentos científicos e tecnológicos que utiliza na sua vida corrente, através de linguagens abstractas de nível básico.			
• Entender a ciência como processo singular de produção e validação de conhecimentos mais adequados ao mundo real, mas também como prática social em constante transformação, incluindo amplas áreas de incerteza.			

N/S – Não Satisfaz
 S – Satisfaz
 SB – Satisfaz Bastante



Fundo Social Europeu

ESAS/CNO-SEC - Doc. 42/2007



Centro Novas Oportunidades
Sociedade, Tecnologia e Ciência

Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência – 28 Temas

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Equipamentos Domésticos
Contexto profissional	Equipamentos Profissionais
Saberes, poderes e instituições	Utilizadores, Consumidores e Reclamações
Estabilidade e mudança	Transformações e Evoluções Técnicas
Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Consumo e Eficiência Energética
Contexto profissional	Resíduos e Reciclagens
Saberes, poderes e instituições	Recursos Naturais
Estabilidade e mudança	Clima
Núcleo Gerador: Saúde (S)	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Cuidados Básicos
Contexto profissional	Riscos e Comportamentos Saudáveis
Saberes, poderes e instituições	Medicinas e Medicação
Estabilidade e mudança	Patologias e Prevenção
Núcleo Gerador: Gestão e Economia (GE)	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Orçamentos e Impostos
Contexto profissional	Empresas, Organizações e Modelos de Gestão
Saberes, poderes e instituições	Sistemas Monetários e Financeiros
Estabilidade e mudança	Usos e Gestão do Tempo
Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Comunicações Rádio
Contexto profissional	Micro e Macro Electrónica
Saberes, poderes e instituições	Media e Informação
Estabilidade e mudança	Redes e Tecnologias
Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	Construção e Arquitectura
Contexto profissional	Ruralidade e Urbanidade
Saberes, poderes e instituições	Administração, Segurança e Território
Estabilidade e mudança	Mobilidades Locais e Globais
Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (SF)	
Domínio de Referência	Temas
Contexto privado	O Elemento
Contexto profissional	Processos e Métodos Científicos
Saberes, poderes e instituições	Ciência e Controvérsias Públicas
Estabilidade e mudança	Leis e Modelos Científicos



Centro Novas Oportunidades

Plano Individual de Intervenção Secundário

Adulto: _____ n.º _____ Curso

Registo do Profissional

CP	
STC	
CLC	

Registo dos Formadores

CP	
STC	
CLC	

OPORTUNIDADES
APRENDER COMPENSA



CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES

Relatório Síntese de Perfil de Competências Após Análise Final do Dossier Pessoal e Social

Realizou o processo de reconhecimento, validação de Competências, nível secundário evidenciando:

Nome do Formando: _____

Cidadania e Profissionalidade	
Sociedade Tecnologia e Ciência	
Cultura Língua e Comunicação	
Apreciação Global Final	
Encaminhamento	Formação Complementar: Áreas: Sessão de Júri:

Vila Nova de Gaia, ____ de _____ de 2007

O Formador

O Profissional RVCC



ESAS/CNO - Doc. 68/2007

OPORTUNIDADES
APRENDER COMPENSA



Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Escola Secundária António Sérgio

Formação Complementar

____° Curso Mês _____

Cronograma de Sessões de _____

Nível: **Básico** **Secundário**

Sessão n.º	Tipo		Data	Hora	Sala	Sumário	Assinatura
	Ind	Colect					
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							

Nota: Entrega obrigatória ao Profissional de RVCC do Curso no final de cada mês.



ESAS/CRVCC - Doc. 20/2007

OPORTUNIDADES
APRENDER COMPENSA



Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Escola Secundária António Sérgio

Avaliação de Desempenho dos Profissionais do Centro RVCC

Indicadores	Nunca	Raramente	Com Frequência	Sempre	Observações
Estabelece boa relação com os adultos, favorecendo o diálogo e a comunicação					
Promove o espírito de iniciativa e de autonomia dos adultos					
Adequa a metodologia de intervenção à experiência de vida dos adultos					
Elabora materiais inovadores para as sessões de RVCC					
Estabelece boa relação com a restante equipa do Centro					
Participa nas reuniões Técnico – Pedagógicas					
Preenche correcta e atempadamente os documentos do processo Técnico - Pedagógico					

Apreciação Global

Nesta apreciação deve ter-se em conta indicadores como a assiduidade, a pontualidade, o empenho, a iniciativa, a criatividade, a competência e outros comentários complementares considerados pertinentes.

Vila Nova de Gaia, ____ de ____ de 20__

O Profissional avaliado

O Responsável pelo Centro RVCC

O Director do CNO

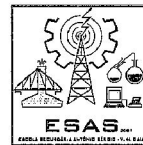


Projecto co-financiado
pelo Fundo Social Europeu



ESAS/CRVCC - Doc. 10/2007

OPORTUNIDADES
APRENDER COMPENSA



Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

*Avaliação do Desempenho dos Formadores
RVCC pelo Adulto*

Área: _____

Nome do Formador RVCC: _____ Grupo __ Data: __/__/____

Indicadores	Nunca	Raramente	Com frequência	Sempre	Observações
É pontual					
Estabelece boa relação com os adultos, favorecendo o diálogo e a comunicação					
Promove o espírito de iniciativa e de autonomia dos adultos					
Distribui os Planos/Programas de Unidade da área de Formação					
Distribui materiais extra e inovadores para as sessões de Formação Complementar da respectiva área					
Adequa a metodologia de intervenção à experiência de vida dos adultos					

Apreciação Global: Insuficiente Suficiente Bom Muito Bom



Projecto co-financiado pelo Fundo Social Europeu



ESAS CRVCC - Doc. 15 /2007



CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES

PLANO INDIVIDUAL DE INTERVENÇÃO

PREPARAÇÃO PARA JÚRI DE VALIDAÇÃO

GRELHA DE ANÁLISE INTERMÉDIA DO DOSSIER PESSOAL E PROFISSIONAL RVCC

Nome do Formando: _____ Data: ___/___/___

Áreas de Competência-Chave	Unidades de Competência	Critérios De Evidência	Indícios	Evidências

O Profissional RVCC



UNIÃO EUROPEIA

Fundo Social Europeu



ESAS/CNO - Doc. 27/2007

Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Escola Secundária António Sérgio

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE RVCC PELO ADULTO

QUESTIONÁRIO

No sentido de podermos melhorar o serviço do **RVCC/ESAS**, vimos por este meio solicitar a sua contribuição através do preenchimento deste questionário. Obrigado pela sua colaboração!

Assinale, conforme o caso, a sua resposta com (X).

1. Qual a sua opinião em relação aos seguintes tópicos?

a) Tipo de acolhimento no Centro (inscrição, entrevista, encaminhamento, relação com o profissional RVCC) Insuficiente Suficiente Bom Muito Bom

b) Qualidade das instalações (sala, iluminação, temperatura, WC, etc.) Insuficiente Suficiente Bom Muito Bom

c) Qualidade dos recursos disponibilizados (Dossier do Adulto, cópias, computadores, etc.) Insuficiente Suficiente Bom Muito Bom

d) Desempenho dos Profissionais RVCC
Insuficiente Suficiente Bom Muito Bom

e) Desempenho dos Formadores
Insuficiente Suficiente Bom Muito Bom

f) Horário de atendimento Insuficiente Suficiente Bom Muito Bom

Comentários aos tópicos do ponto 1:

2. Em relação ao processo de Reconhecimento e Validação de Competências, gostaríamos também que fizesse um breve comentário relativamente aos seguintes itens:

a) Grau de dificuldade do Processo de RVCC

Muito difícil Difícil Fácil Muito fácil

Razões/Comentário:

b) Compreensão das fichas do dossier. Muito difícil Difícil Fácil Muito fácil

Razões/Comentário:

c) Clareza do Referencial de Competências

Muito difícil Difícil Fácil Muito fácil

Razões/Comentário:

d) Duração das sessões e do
Processo RVCC. Muito Longa Longa Adequada Muito Adequada

Razões/Comentário:

e) Adequação da formação complementar.
Inadequada Pouco adequada Adequada Muito adequada

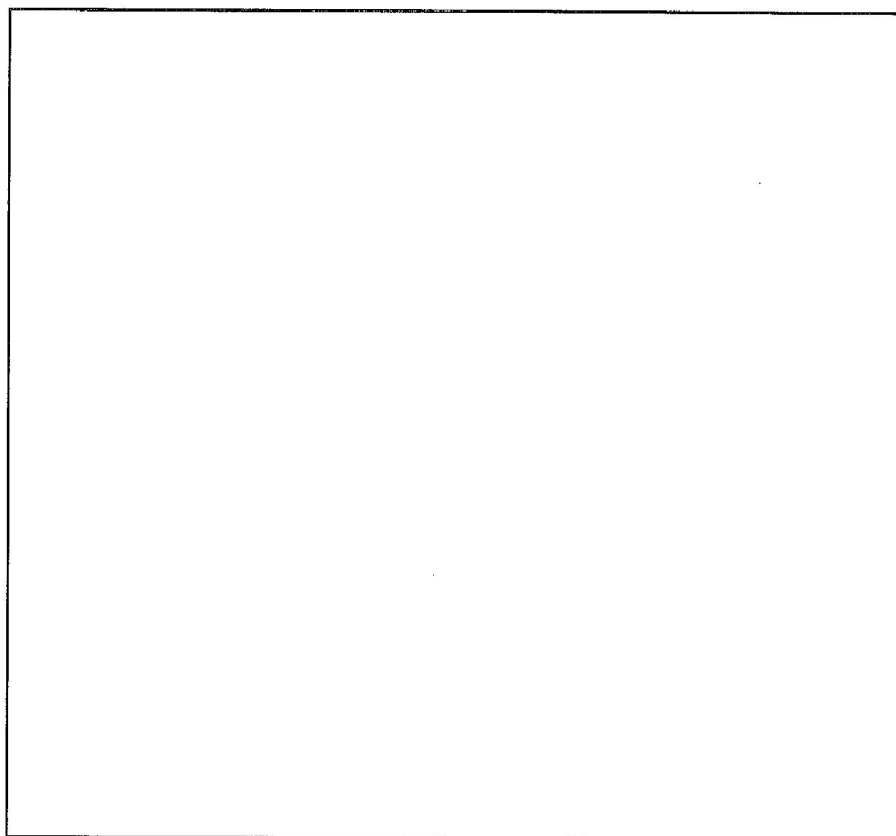
Razões/Comentário:

3. Opinião geral sobre o CRVCC/ ESAS e Processo RVCC.

31

4. Sugestões.

a) Apresente sugestões que, na sua opinião, poderão melhorar o funcionamento tanto do CRVCC da ESAS como o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências:



Doc. 24

INQUÉRITO AOS ADULTOS CERTIFICADOS

Inquérito aos Adultos Certificados

Este inquérito está a ser elaborado, no âmbito de uma Tese de Doutoramento em Educação – Educação de Adultos. O objectivo é pedir aos adultos já certificados pelo CNO da ESAS, uma auto-avaliação das suas competências-chave, em vários domínios e circunstâncias da vida, e para cada uma delas saber como classifica o seu desempenho e avaliar a efectiva importância que a qualificação escolar obtida, e os conhecimentos e competências que desenvolveu, terão tido para diferentes contextos da sua vida. Este questionário destinado a todos os adultos que concluíram o Processo de RVCC no CNO da ESAS, é anónimo e todas as garantias de confidencialidade, serão respeitadas relativamente aos respondentes. É uma versão adaptada do Inquérito aos adultos certificados, inserto nos Estudos de Casos de Centros Novas Oportunidades, da Universidade Católica, de: Ana Valente, Lourenço Carvalho e André Carvalho.

A. Caracterização Do Adulto Certificado

1. Sexo: Masculino..... Feminino.....

2. Idade anos: |_|_|anos

3. Local de residência(concelho): _____

4. Estado civil: Solteiro/a..... Casado/a..... Divorciado/a..... Viúvo/a.....

5. Número de Filhos: Nenhum..... 1 filho..... 2 filhos..... 3 ou + filhos....

6. Profissão: _____

7. Antes de ingressar no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências(RVCC), qual era a sua habilitação escolar?

a) Inferior ao 1º Ciclo de Ensino Básico(antiga 4ª classe).....

b) 1º Ciclo de Ensino Básico (antiga 4ª classe).....

c) 2º Ciclo de Ensino Básico (Ciclo Preparatório).....

d) Frequência do 3º Ciclo do Ensino Básico(7º ao 9º ano),embora incompleto.....

e) 9º ano completo.....

8. Quais as razões que o levaram a interromper os estudos?

Dificuldades económicas..... Problemas de aproveitamento escolar.....

Dificuldades de acessibilidade à escola..... Problemas de inserção na escola.....

Questões familiares..... Oportunidade de trabalho.....

Problemas de saúde..... Outra. Qual? _____

9. O que o(a) motivou a participar e a concluir com sucesso o processo RVCC? _____

B. Caracterização do Seu Processo De RVCC e Da Respectiva Utilidade

10. Data de inscrição nesse centro de RVC: |_|_|/|_|_|/|_|_|_|_|

12. Data do Júri de Validação que lhe permitiu a obtenção da certificação: |_|_|/|_|_|/|_|_|_|_|

13. Qual é o nível do certificado que obteve?

Básico1..... Básico3.....

Básico2..... Secundário.....

14. Como obteve conhecimento do processo RVCC?

Televisão..... Imprensa..... Rádio..... Feiras..... Exposições Temáticas.....

Folhetos/cartazes.. Internet..... Sessões de Divulgação.. Através de amigos ou conhecidos..

Outra. Qual? _____

15. Como avalia o aconselhamento e acompanhamento prestado pelos profissionais de RVCC?

Muito bom..... Razoável.....
 Bom..... Sujeito a muitas críticas.....

16. Frequentou alguma acção de formação complementar durante o processo de certificação das suas competências?

Sim..... Não.....

17. Se Sim: a) Indique o número de horas de formação complementar que frequentou e a respectiva área de competência-chave:

(CE)...ou...(CP)..... | _ | (nº de horas de formação)
 (LC)...ou...(CLC)..... | _ | (nº de horas de formação)
 (MV)...ou...(STC)..... | _ | (nº de horas de formação)
 (TIC)...ou...(IM)..... | _ | (nº de horas de formação)

b) Como avalia a prestação dos fornecedores?

Muito boa..... Razoável.....
 Boa..... Sujeita a muitas críticas.....

18. Como avalia globalmente os serviços prestados pelo Centro de RVCC?

Muito boa..... Razoável.....
 Boa..... Sujeita a muitas críticas.....

19. Em que medida o processo RVCC contribui para os seguintes aspectos?

	Contributo Muito Importante	Contributo Importante	Contributo Pouco Importante	Sem Contributo
a) Seu auto-conhecimento.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Reforço da sua auto-estima e da sua auto-avaliação.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Definição/reconstrução do seu projecto pessoal.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Definição/reconstrução do seu projecto profissional.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Reforço do seu património pessoal (i.e, dos seu saberes e competências).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Aumento da sua capacidade de adaptação à mudança.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Aumento da sua empregabilidade (capacidade em se empregar).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Sua inscrição ou progressão profissional.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Sua inserção na sociedade.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Como avalia a importância da carteira pessoal de competências-chave, nomeadamente, como mecanismo de valorização de competências junto das entidades empregadoras?

Muito útil..... Nada útil.....
 Útil.....

21. Após a obtenção da certificação prosseguiu ou pensa vir a prosseguir estudos no sistema de ensino regular?

Prosseguiu..... Não prosseguiu nem penso fazê-lo.....
 Pensa vir a prosseguir.....

22. Recomendaria o processo de RVCC a amigos e a familiares que possuem necessidades de certificação escolar?

Sim..... Não.....

As Partes **A** e **B** chegaram ao fim.

Por favor, certifique-se que responde também à parte **C**, nas páginas seguintes.

Muito obrigado pela sua participação.

Abreviaturas

A C – Antes da Certificação

D C – Depois da Certificação

N S/N R – Não Sabe/Não Responde

C- Auto-avaliação de competências

1. Quando lê, por exemplo, artigos de jornais ou revistas, um manual técnico ou uma obra literária, como avalia a sua capacidade para...
2. Por favor, use a escala de 1 a 10, em que 1 é muito baixa e 10 muito elevada.

	1-10	Ns/Nr
1.1 Compreender e interpretar a informação?	_	<input type="checkbox"/>
1.2 Apreender a ideia ou mensagem principal do texto?	_	<input type="checkbox"/>
1.3 Identificar detalhes, factos e especificações importantes?	_	<input type="checkbox"/>
1.4 Deduzir ou procurar o significado de palavras que não conhece?	_	<input type="checkbox"/>
1.5 Avaliar o interesse de mensagem da mensagem e a adequação de forma como está transmitida?	_	<input type="checkbox"/>
1.6 Formular uma opinião?	_	<input type="checkbox"/>

2. Quando escreve, por exemplo, uma acta de uma reunião de condóminos, um requerimento para um serviço público, um relatório, uma proposta ou um artigo para um jornal local ou para uma newsletter do seu trabalho, como avalia a sua capacidade para...

Por favor, use a escala de 1 a 10, em que 1 é muito baixa e 10 muito elevada.

	1-10	Ns/Nr
2.1. Identificar a mensagem fundamental a comunicar por escrito?	_	<input type="checkbox"/>
2.2. Recolher e registar a informação que se considera necessária?	_	<input type="checkbox"/>
2.3. Estruturar o texto e escolher o formato mais apropriado para o assunto?	_	<input type="checkbox"/>
2.4. Escrever o texto com a linguagem, o estilo e a organização mais apropriados?	_	<input type="checkbox"/>
2.5. Procurar e incluir, quando necessário, documentação de apoio e ter em conta o nível de detalhe necessário?	_	<input type="checkbox"/>
2.6. Usar e elaborar, quando necessário, gráficos, esquemas, figuras ou imagens?	_	<input type="checkbox"/>
2.7. Editar e rever o texto para corrigir a informação, para dar ênfase às mensagens fundamentais ou para melhorar a forma, a gramática, a ortografia ou a pontuação?	_	<input type="checkbox"/>

3. Quando está a ouvir a alguém a falar, a expor um assunto, por exemplo, numa conferência, numa sessão de formação ou numa reunião, como avalia a sua capacidade para...

Por favor, use a escala de 1 a 10, em que 1 é muito baixa e 10 muito elevada.

	1-10	NS/NR
3.1 Receber, ter em atenção e interpretar o que é dito?	_	<input type="checkbox"/>
3.2 Interpretar outros aspectos da linguagem, como gestos, as expressões, as entoações de voz?	_	<input type="checkbox"/>
3.3 Responder a questões ou fazer perguntas, de forma a melhorar compreender o que está a ser dito?	_	<input type="checkbox"/>
3.4 Identificar qual é a mensagem fundamental?	_	<input type="checkbox"/>
3.5 Avaliar o que foi, o que compreendeu ou o que aprendeu?	_	<input type="checkbox"/>
3.6 Formular uma opinião?	_	<input type="checkbox"/>

4. Quando expõe um assunto oralmente, por exemplo, numa conversa ou num debate, numa reunião, numa sessão de formação ou numa conferência, como avalia a sua capacidade para...

	1-10	NS/NR
4.1 Organizar as ideias e identificar a mensagem fundamental a comunicar?	_	<input type="checkbox"/>
4.2 Seleccionar o meio de comunicação mais apropriado para passar a mensagem?	_	<input type="checkbox"/>
4.3 Falar claramente e de uma forma eficaz e adequada a quem está a ouvir?	_	<input type="checkbox"/>
4.4 Usar outros aspectos da linguagem, como os gestos, as expressões, as entoações de voz, para tornar a comunicação ou reforçar a mensagem?	_	<input type="checkbox"/>
4.5 Responder a questões ou fazer perguntas?	_	<input type="checkbox"/>
4.6 Receber, ter em atenção e interpretar o que é expresso pelos que estão a ouvir?	_	<input type="checkbox"/>
4.7 Avaliar o que foi entendido ou aprendido?	_	<input type="checkbox"/>
4.8 Formular uma opinião?	_	<input type="checkbox"/>

5. Quando tem que utilizar a matemática em várias situações quotidianas, por exemplo, para fazer compras, orçamentar os gastos e as receitas familiares, preparar declarações de rendimentos e impostos ou comprar taxas de juro e condições de amortização de empréstimos a médio-longo prazo, como avalia a sua capacidade para...

	1-10	NS/NR
5.1 Executar operações aritméticas básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão)?	_	<input type="checkbox"/>
5.2 Utilizar e interpretar fracções, décimas ou percentagens?	_	<input type="checkbox"/>
5.3 Fazer estimativas razoáveis de resultados aritméticos sem calculadora?	_	<input type="checkbox"/>
5.4 Usar e elaborar tabelas, gráficos, diagramas, e esquemas para obter e interpretar informação quantitativa?	_	<input type="checkbox"/>
5.5 Utilizar a álgebra simples para resolver problemas/chegar a valores desconhecidos?	_	<input type="checkbox"/>
5.6 Utilizar a álgebra mais avançada para resolver problemas mais complexos?	_	<input type="checkbox"/>
5.7 Usar técnicas de probabilidade e estatísticas para perceber a ocorrência de um acontecimento, quantificar relações entre eles e suas causas ou estimar tendências?	_	<input type="checkbox"/>

6. Globalmente, como avalia o seu nível de desempenho, antes e depois da qualificação escolar obtida nas Novas Oportunidades, na...

	Antes Da Certificação	Depois Da Certificação	Ns/Nr
6.1 Leitura?	_	_	<input type="checkbox"/>
6.2 Escrita?	_	_	<input type="checkbox"/>
6.3 Comunicação oral(ouvir e falar)?	_	_	<input type="checkbox"/>
6.4 Matemática?	_	_	<input type="checkbox"/>

7. Globalmente como avalia a frequência, antes e depois da qualificação escolar obtida nas Novas Oportunidades, com que....

	A C	D C	NS/NR
7.1 Lê (jornais e revistas, livros, notícias e outros temas na internet)?	_	_	<input type="checkbox"/>
7.2 Escreve (opiniões em chats, fóruns de discussão, blogs, propostas, relatórios, artigos)?	_	_	<input type="checkbox"/>
7.3 Expõe oralmente as suas opiniões e ouve as dos outros (participando, por exemplo, em discussões ou debates, em reuniões ou em conferências contactando com ou respondendo as meios de comunicação social para expressar as suas opiniões)?	AC _	DC _	NS/NR <input type="checkbox"/>
7.4 Recorre à matemática para resolver situações do dia-a-dia?	_	_	<input type="checkbox"/>

8. Globalmente como avalia a sua motivação, antes da qualificação escolar obtida nas Novas Oportunidades, para....

	AC	DC	NS/NR
8.1. A leitura (ter mais vontade de ler/aprender mais)?	_	_	<input type="checkbox"/>
8.2 A escrita (ter mais vontade de escrever/aprender mais)?	_	_	<input type="checkbox"/>
8.3 Falar/expor oralmente os seus pontos de vista ou para ouvir os dos outros (ter mais vontade para falar e ouvir/aprender mais)?	_	_	<input type="checkbox"/>
8.4 Aprender/recorrer mais à matemática?	_	_	<input type="checkbox"/>

9. No seu dia-a-dia, não considerando a sua actividade profissional/o seu trabalho, com que frequência utiliza.....

	Nunca	Menos de uma vez por mês	Pelo menos uma vez por mês	Pelo menos uma vez por semana	Todos os dias	Ns/Nr
9.1 O computador?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.2 A Internet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. No seu dia-a-dia, não considerando a sua actividade profissional/o seu trabalho, utiliza o computador para.....

	Sim	Não	Ns/Nr
10.1 Copiar ou mover um ficheiro ou pasta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.2 Escrever um texto usando um processador de texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.3 Usar fórmulas simples em folhas de cálculo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.4 Formatar textos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.5 Usar fórmulas mais avançadas e criar gráficos na folha de cálculo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.6 Instalar dispositivos e/ou programas simples?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.7 Usar bases de dados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.8 Conceber Macros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.9 Criar programas de computador?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.10 Resolver problemas de funcionamento do próprio computador?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. No seu dia-a-dia, não considerando a sua actividade profissional/o seu trabalho, utiliza a internet para.....

	Sim	Não	NS/NR
11.1 Procurar informações usando um motor de busca?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.2 Enviar e-mails com anexos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.3 Enviar/colocar mensagens em chats, newsgroups ou fóruns?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.4 Fazer telefonemas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.5 Partilhar/trocar filmes, musica, etc?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.6 Criar uma nova página na internet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.7 Procurar, descarregar e instalar software?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.8 Manter vírus, spywares e ardware fora do seu computador?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Globalmente, como avalia o seu nível de desempenho, antes e depois da qualificação escolar obtida nas Novas Oportunidades, na utilização.....

Por favor, use a escala de 1 a 10, em que 1 é muito pouco frequente e 10 muito elevado.

	Antes da certificação	Depois da certificação	Ns/Nr
12.1 Do computador?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.2 Da internet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13 Globalmente como avalia a frequência, antes e depois da qualificação escolar obtida nas Novas Oportunidades, com que.....

	A C	D C	NS/NR
13.1 Utiliza o computador?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.2 Utiliza a internet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14 Globalmente como avalia a sua motivação, antes e depois da qualificação escolar obtida na Novas Oportunidades, para.....

	A C	D C	NS/NR
14.1 Aprender/utilizar mais o computador?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.2 Aprender/utilizar mais a internet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Quando pretende ou precisa saber mais sobre alguma coisa importante para a sua vida, como avalia a sua capacidade para....

Por favor, use a escala de 1 a 10, em que 1 é muito baixa e 10 muito elevada.

	1 – 10	NS/NR
15.1 Saber onde e como procurar essa informação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.2 Utilizar os meios que facilitam o acesso à informação (por exemplo, contactos pessoais, contactos oficiais com organismos responsáveis, acesso à internet, consulta de bases de dados, consulta de livros ou de manuais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.3 Interpretar a informação de uma forma crítica (pôr perguntas, tentar obter respostas, tentar perceber diferentes abordagens, comparar opiniões ou dados, avaliar a sua qualidade ou a sua fiabilidade.....)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.4 Identificar e usar a informação necessária para a resolução do seu problema?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.5 Compreender e cumprir as imposições éticas e legais que se põem no acesso e uso de informação (por exemplo, confidencialidade, citação de fontes, direitos de autor.....)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Quando fica a par de determinados assuntos pela comunicação social, por exemplo, ou vindo o telejornal ou assistindo a debates na televisão, quando lê reportagens em revistas ou jornais, quando conhece os resultados de uma sondagem ou de um estudo sobre uma questão do domínio público, como avalia a sua capacidade para.....

	1-10	NS/NR
16.1 Identificar a(s) mensagem(ns) mais relevantes(s)?	_	<input type="checkbox"/>
16.2 Identificar diferentes abordagens, pontos de vista e formas de "construir" essas mensagens pelos meios de comunicação social?	_	<input type="checkbox"/>
16.3 Identificar o que está por detrás dessas diferenças (por exemplo, representações institucionais, posições partidárias, pertença a determinados grupos de interesse, pontos de vista pessoais, valores e crenças,.....)?	_	<input type="checkbox"/>
16.4 Compreender como os meios de comunicação social podem influenciar a formação de opiniões, pontos de vista, valores,....?	_	<input type="checkbox"/>
16.5 Interpretar a(s) mensagem(ns) de uma forma crítica e formular a sua própria opinião?	_	<input type="checkbox"/>

17 Quando fica a par dos avanços da ciência e da tecnologia, por exemplo, no campo genética e das suas aplicações, na descoberta de um novo tratamento ou de uma nova vacina, no desenvolvimento dos novos materiais têxteis ou ainda no desenvolvimento das comunicações móveis, como o iPhone recentemente lançado, ou dos meios de transporte, como os veículos de pilhas de combustíveis (VCC), como avalia a sua capacidade para.....

	1-10	NS/NR
17.1 Relacioná-lo com os conceitos e princípios básicos da ciência (por exemplo, o átomo e a molécula nas ciências físico-químicas; a célula e o órgão nas ciências biológicas; o indivíduo e a cultura nas ciências sociais, etc.....), os princípios de funcionamento e relação entre si?	_	<input type="checkbox"/>
17.2 Relaciona-los com princípios básicos do funcionamento da tecnologia (por exemplo, princípios físicos e químicos segundo os quais operam os sistemas mecânicos, eléctricos e químicos)?	_	<input type="checkbox"/>
17.3 Compreender os campos de aplicação desses avanços científicos e tecnológicos?	_	<input type="checkbox"/>
17.4 Compreender a relação desses avanços com outras esferas da vida, por exemplo, os seus impactes na comunicação entre indivíduos, na melhoria da saúde, no desenvolvimento da educação, na preservação do ambiente ou ainda em questões morais,.....?	_	<input type="checkbox"/>
17.5 Ter curiosidade em compreender melhor, em aprofundar os seus conhecimentos ou em manter-se a par da evolução da ciência e suas aplicações?	_	<input type="checkbox"/>
17.6 Apreciar criticamente esses avanços e os seus impactes e formular uma opinião?	_	<input type="checkbox"/>

18. Quando necessita de tomar uma decisão sobre a compra de um novo equipamento ou a adesão a um novo serviço, por exemplo, comprar um computador, aceder a um serviço de multimédia em casa (TV, telefone e internet) ou mesmo escolher de entre bens e serviços que lhe permitam, por exemplo, poupar energia, como avalia a sua capacidade para.....

	1-10	NS/NR
18.1 Compreender os princípios básicos do funcionamento desses bens ou serviços?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.2 Comparar e avaliar soluções, do ponto de vista técnico, face aos resultados que pretende?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.3 Tomar decisões de compra, instalação, actualização e uso de uma Forma informada?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.4 Utilizar esse novo produto ou serviço explorando as suas potencialidades?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.5 Prevenir, identificar e resolver problemas básicos, recorrendo a manuais de instruções ou ao serviço de assistência a clientes via internet ou por telefone?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.6 Explorar os benefícios desses bens na sua vida quotidiana (por exemplo, o uso do computador ou do telemóvel para operações bancárias e procurar antecipar e reduzir os seus impactes negativos, por exemplo, problemas de segurança dados pessoais acesso a conteúdos perigosos,...)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.7 Ter curiosidade em compreender melhor, em aprofundar os seus conhecimentos ou em manter-se a par da evolução deste tipo de soluções técnicas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Considerando as respostas que deu às perguntas 15,16,17 e 18, globalmente como avalia o seu nível de desempenho, antes e depois da qualificação escolar obtida nas Novas Oportunidades, no que respeita a.....
Por favor, use a escala de 1 a 10, em que 1 é muito baixa e 10 muito elevada.

	AC	DC	NS/NR
19.1 Procurar, seleccionar e obter informação relevante?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.2 Compreender a comunicação social e o seu papel na formação de atitudes, valores, opiniões e conhecimento?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.3 Compreender a ciência, seus princípios básicos, aplicações e impactes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.4 Compreender a tecnologia, seus principio básicos, aplicações e impactes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.5 Tomar decisões informadas quanto ao acesso e uso das tecnologias, explorar os seus benefícios e evitar os seus eventuais efeitos negativos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.6 Estar motivado para ficar mais atento/saber mais sobre estes temas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Qual(is) é (são) a(s) sua(s) língua(s) materna(s)

20.1. 1ª Língua: _____

20.2. 2ª Língua: _____

21. Para além da(s) língua(s) materna(s), conhece/consegue usar outras línguas?

Sim

Não passe, p.f., à questão 25.3

Ns/Nr

22. Liste as línguas que consegue usar/que conhece melhor, sem contar com a(s) língua(s) materna(s):

22.1. 1ª Língua que conhece melhor: _____

22.2. 2ª Língua que conhece melhor: _____

23. Nos últimos 12 meses, em situações de lazer e de comunicação com a família e amigos, quantas vezes usou.....

	Nunca	Menos de uma vez por mês	Pelo menos uma vez por mês	Pelo menos uma vez por semana	Todos os dias	Ns/Nr
23.1. a 1ª língua que conhece melhor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Escolha a alternativa que melhor descreve o seu conhecimento sobre a língua, 1ª língua que conhece melhor:

	Sim	Não	Ns/Nr
24.1 Apenas percebo e consigo usar algumas palavras e frases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.2 Consigo perceber e usar expressões mais usuais do dia-a-dia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.3 Consigo perceber o essencial de uma linguagem clara e produzir um texto simples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.4 Consigo descrever experiências e acontecimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.5 Consigo perceber um vasto conjunto de textos exigentes e usar a linguagem de uma forma flexível	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.6 Domino a linguagem quase completamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Globalmente como avalia o seu nível de desempenho, antes e depois da qualificação escolar obtida nas Novas Oportunidades, na utilização.....

	Antes da certificação	Depois da certificação	Ns/Nr
25.1 Da sua 1ª língua estrangeira?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.2 De uma 2ª língua estrangeira?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.3 De uma língua estrangeira, já que não conseguia usar nenhuma? Passe, p.f., à questão 26.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Globalmente como avalia a frequência, antes e depois da qualificação escolar obtida nas Novas Oportunidades, com que....

	AC	DC	NS/NR
26.1 Usa a sua 1ª língua estrangeira?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.2 Usa uma 2ª língua estrangeira?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.3 De uma língua estrangeira, já que não conseguia usar nenhuma? Passe, p.f., à questão 27.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22.1. 1ª Língua que conhece melhor: _____
 22.2. 2ª Língua que conhece melhor: _____

23. Nos últimos 12 meses, em situações de lazer e de comunicação com a família e amigos, quantas vezes usou.....

	Nunca	Menos de uma vez por mês	Pelo menos uma vez por mês	Pelo menos uma vez por semana	Todos os dias	Ns/Nr
23.1. a 1ª língua que conhece melhor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Escolha a alternativa que melhor descreve o seu conhecimento sobre a língua, 1ª língua que conhece melhor:

	Sim	Não	Ns/Nr
24.1 Apenas percebo e consigo usar algumas palavras e frases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.2 Consigo perceber e usar expressões mais usuais do dia-a-dia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.3 Consigo perceber o essencial de uma linguagem clara e produzir um texto simples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.4 Consigo descrever experiências e acontecimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.5 Consigo perceber um vasto conjunto de textos exigentes e usar a linguagem de uma forma flexível	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.6 Domino a linguagem quase completamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Globalmente como avalia o seu nível de desempenho, antes e depois da qualificação escolar obtida nas Novas Oportunidades, na utilização.....

	Antes da certificação	Depois da certificação	Ns/Nr
25.1 Da sua 1ª língua estrangeira?	__	__	<input type="checkbox"/>
25.2 De uma 2ª língua estrangeira?	__	__	<input type="checkbox"/>
25.3 De uma língua estrangeira, já que não conseguia usar nenhuma? passe, p.f., à questão 26.3	__	__	<input type="checkbox"/>

26. Globalmente como avalia a frequência, antes e depois da qualificação escolar obtida nas Novas Oportunidades, com que....

	AC	DC	NS/NR
26.1 Usa a sua 1ª língua estrangeira?	__	__	<input type="checkbox"/>
26.2 Usa uma 2ª língua estrangeira?	__	__	<input type="checkbox"/>
26.3 De uma língua estrangeira, já que não conseguia usar nenhuma? Passe, p.f., à questão 27.3	__	__	<input type="checkbox"/>

27. Globalmente como avalia a sua motivação, antes e depois da qualificação escolar obtida nas Novas Oportunidades, para....

	AC	DC	NS/NR
27.1 Aperfeiçoar/usar mais a sua 1ª língua estrangeira?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.2 Aperfeiçoar/usar mais uma 2ª língua estrangeira?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.3 Aprender/usar mais uma língua estrangeira já que não conseguia usar nenhuma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. À excepção das Novas Oportunidades, nos últimos 12 meses participou em alguma das seguintes actividades com intenção de melhorar os seus conhecimentos ou competências (mas sem equivalência escolar)?

	Sim	Não	NS/NR
28.1 Aulas privadas ou cursos (formação em sala, curso teórico/prático....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.2 Seminários ou workshops	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.3 Acompanhamento no contexto profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. À excepção das Novas Oportunidades, nos últimos 12 meses tentou, deliberadamente, dedicar-se a aprender alguma coisa no seu trabalho ou durante o seu tempo livre, através de algum dos seguintes meios?

	Sim	Não	Ns/Nr
29.1 Através de um familiar ou colega	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.2 Através de material impressão (livros, revistas ,especializadas, etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.3 Através de computadores (online e off-line)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.4 Através de televisão, rádio, vídeo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.5 Através de visitas guiadas a museus e/ou locais histórico-naturais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.6 Através de visitas a centros de aprendizagem (incluindo bibliotecas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Quando esta envolvido em processos de aprendizagem, sejam estes mais ou menos formais, como avalia a sua capacidade para....

	1-10	Ns/Nr
30.1 Avaliar as suas próprias capacidades e necessidades de aprendizagem?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.2 Acreditar no seu valor e acreditar conseguir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.3 Usar a lógica (por exemplo, para tirar conclusões ou extrair regras ou princípios a partir de um conjunto de informações, para dividir problemas complexos em partes pequenas e simples, para questionar conclusões a partir de factos,.....)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.4 Usar a criatividade (por exemplo, ter ideias, explorar novas perspectivas, pensar em novas soluções, questionar fazendo associações entre coisas aparentemente não relacionadas ou reformatando objectivos de forma a revelar novas possibilidade..)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.5 Compreender a ligação entre varias coisas (por exemplo, reconhecer os contributos de cada uma das partes para que o todo funcione, fazer associações, perceber os efeitos de alterações,....)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.6 Ter curiosidade crítica (fazer perguntas, questionar as coisas que aprende		

- ir ao fundo dos assuntos, formular uma opinião, comparar dados, tirar conclusões,.....)?
- 30.7 Aprender coisas difíceis, mesmo quando são mais difíceis de que esperava?
- 30.8 Aprender coisas menos interessantes para si?
- 30.9 Aprender coisas menos úteis para si?
- 30.10 Dedicar-se à aprendizagem durante um longo período de tempo, mesmo quando é mais prolongado do que esperava?
- 30.11 Estar continuamente a aprender coisas novas?
- 30.12 Estar continuamente a melhorar a sua capacidade para aprender?
- 30.13 Planear a sua própria aprendizagem, estabelecer os seus objectivos?
- 30.14 Reconhecer e usar técnicas de aprendizagem que o ajudem (por exemplo, tirar notas, agrupar itens que partilham as mesmas características, fazer esquemas, fazer perguntas a si mesmo, perceber como as coisas que aprendem se encaixam no que já sabia ou como pode aplica-las à vida..?)
- 30.15 Apreciar e aproveitar a opinião dos outros e as críticas que lhe fazem para melhorar?
- 30.16 Avaliar a qualidade e o processo da sua aprendizagem?

31. Considerando as respostas que deu às perguntas 28,29 e 3, globalmente como avalia o seu nível de desempenho, antes e depois da qualificação escolar obtida nas Novas Oportunidades, no que respeita a.....
Por favor, use a escala de 1 a 10, em que 1 é muito baixo e 10 muito elevado.

- | | Antes da
certificação | Depois da
certificação | Ns/Nr |
|--|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| 31.1 Reconhecer o que sabe e o que não sabe, o que necessita de aprender? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31.2 Estar confiante nas suas capacidades para novas aprendizagens? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31.3 Pensar sobre as coisas (usar a lógica, ser criativo, fazer associações, ter curiosidade crítica,...)? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31.4 Estar motivado para novas aprendizagens? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31.5 Ser persistente, não desistir, ultrapassar obstáculos quando quer aprender coisas novas? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31.6 Definir a sua própria estratégia para aprender mais e melhor? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31.7 Fazer uma aprendizagem de qualidade e progredir nos seus conhecimentos nas suas competências? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

32. Considerando as respostas que deu às perguntas 28, 29 e 30, globalmente como avalia a frequência, antes e depois da qualificação escolar obtida nas Novas Oportunidades, com que participa em processos de aprendizagem.....

	AC	DC	NS/NR
32.1 Formais (novos cursos que lhe permitem avançar na certificação escolar/ou profissional?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.2 Não formais (por exemplo, acções de formação profissional, seminários, workshops, conferências cursos à distância,.....)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.3 Informais (por exemplo, através do contacto com colegas, do acesso à internet, de livros, de visitas a locais com interesse para estudo, lazer ou trabalho,.....)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Considerando as respostas que deu às perguntas 28,29 e 30, globalmente como avalia a sua motivação, antes e depois da qualificação escolar obtida nas Novas Oportunidades, para.....

	AC	DC	NS/NR
33.1 Voltar aos estudos na certificação escolar (12º ano, curso superior,....)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.2 Voltar aos estudos, progredir ou ter uma certificação profissional?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.3 Melhor os seus conhecimentos e as suas competências mesmo através de meios de aprendizagem menos formais, onde sabe que não vai obter mais certificados com equivalência a níveis de escolaridade ou a níveis/qualificações profissionais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. Existem várias formas de participação cultural que as pessoas podem levar a cabo. Nos últimos 12 meses, qual a frequência com que efectuou seguintes actividades?

	1 a 3 Nunca	4 a 6 vezes	7 a 12 vezes	Mais de 12 vezes	Ns/Nr
34.1 Assistir a espectáculos ao vivo (peças de teatro, concertos, óperas, bailado e dança)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.2 Assistir a sessões de cinema?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.3 Visitar locais culturais (por exemplo, monumentos, museus, galerias de arte)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.4 Assistir a eventos desportivos ao vivo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.5 Fazer parte de qualquer espectáculo público envolvendo canto, dança, representação ou música?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 34.6 Fazer fotografia, filmes ou vídeo?
- 34.7 Fazer pintura, desenho, escultura ou desenho gráfico (inclui desenho de websites, etc.)?
- 34.8 Escrever prosa, poesia, contos?
- 34.9 Ler livros, enquanto actividade de lazer?

35. Quando participa em actividades culturais, por exemplo, quando assiste a espectáculos ou a eventos, quando lê livros quando integra visitas guiadas a museus, cidades ou a regiões do país ou do estrangeiro ou faz parte de grupos culturais, como avalia a sua capacidade para.....

- | | 1-10 | Ns/Nr |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 35.1 Compreender a importância da expressão criativa e da arte na sociedade? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35.2 Ter um conhecimento básico das suas formas de expressão (musical, corporal, literária, artes plásticas) e de como têm evoluído ao longo do tempo das, suas principais referencias e tendências? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35.3 Reconhecer os princípios marcos históricos e a riqueza da herança cultural de Portugal, nas suas várias expressões (quer de cultura erudita quer de cultura popular)? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35.4 Compreender o lugar de Portugal e da sua cultura e língua Na Europa e Mundo? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35.5 Respeitar e apreciar a diversidade e cultura linguística? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35.6 Estar aberto e atento a novas formas de expressão, a novos talentos, à própria evolução da cultura e da língua? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35.7 Apreciar trabalhos e performances artísticas, formular a sua opinião, "formar o seu gosto"? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35.8 Expressar-se de uma forma criativa e artística? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

36. Considerando as respostas que deu às perguntas 34 e 35 sobre participação cultural, faça agora uma avaliação do seu nível de desempenho, antes e depois da qualificação escolar obtida nas Novas Oportunidades, para cada um dos seguintes temas:

- | | Antes da certificação | Depois da certificação | Ns/Nr |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 36.1 Participar na cultura (por exemplo, estar mais atento, apreciar mais, ter a sua própria opinião, frequentar, assistir, visitar mais vezes, fazer parte, expressar a sua criatividade e sentido artístico,....)? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36.2 Estar à vontade em conversas e discussões sobre cultura? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36.3 Reconhecer como a cultura se expressa e como tem evoluído, no que respeita às suas principais referencias e tendências? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36.4 Compreender o papel da herança cultural e linguística de Portugal na Europa e no Mundo? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36.5 Respeitar e apreciar a diversidade cultural e artística? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36.6 Interesse/motivação pela cultura, nalguma(s) das suas expressões? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

36.7 Interesse para aprender mais sobre cultura, na alguma(s) das suas expressões?

37. Com que frequência se dedica às seguintes actividades?

	Menos de uma		Pelo menos uma		Todos	
	Nunca	vez por mês	vez por mês	vez por semana	os dias	Ns/Nr
37.1 Conversar com familiares ou amigos sobre a sociedade e política em Portugal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.2 Conversar com familiares ou amigos sobre o que se passa no mundo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.3 Ler a secção de política num jornal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.4 Ver notícias sobre política na T.V	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.5 Ouvir notícias sobre política na rádio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.6 Utilizar a internet para obter informação política	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. para cada um dos seguintes tipos de grupos ou associados, assinale a opção que melhor reflecte a sua participação num(a).....

	Pertence e participa	Pertence mas não participa	Já pertenceu mas nunca deixou de pertencer	Nunca pertenceu	Ns/Nr
	activamente	activamente	de pertencer		
38.1 Partido Político	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.2 Sindicato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.3 Associação ou ordem profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.4 Paróquia ou outro tipo de associação religiosa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.5 Grupo desportivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.6 Grupo cultural ou de lazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.7 organização de apoio social ambiental ou de direitos humanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.8 Associação juvenil ou estudantil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.9 Outro tipo de associação voluntária	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39. Existem várias formas de participação em acções sociais e políticas que as pessoas podem levar a cabo. Para cada uma das acções seguintes, assinale a opção que melhor reflecte a sua participação.

	Fê-lo durante o último ano	Fê-lo num passado mais distante	Não o fez mas poderia tê-lo feito	Não o fez e nunca o faria	Ns/Nr
39.1 Assinar uma petição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.2 Fazer boicote ou comprar certos produtos por razões políticas ou para favorecer o meio-ambiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.3 Assistir a um comício partidário de um candidato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.4 Assistir a uma outra manifestação política	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.5 Contactar ou tentar contactar um político ou funcionário para expressar as suas opiniões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.6 Entregar dinheiro ou recolher fundos para uma actividade social ou política	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.7 Contactar com ou responder aos meios de comunicação para expressar as suas opiniões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.8 Participar num fórum ou grupo de discussão na internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.9 Participar numa acção sindical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.10 Participar em acções de voluntariado na comunidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.11 Reunir assinaturas para uma petição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

40. Considerando as respostas que deu às perguntas 37, 38 e 39 sobre assuntos da sociedade e da política, faça agora uma avaliação do seu nível de desempenho, antes e depois da qualificação escolar obtida nas Novas Oportunidades, no que respeita a:

	Antes da certificação	Depois da certificação	Ns/Nr
40.1 Participar na vida democrática e política	_ _	_ _	<input type="checkbox"/>
40.2 Participar na vida associativa e comunitária	_ _	_ _	<input type="checkbox"/>
40.3 Estar à vontade em conversas e discussões políticas	_ _	_ _	<input type="checkbox"/>
40.4 Compreender alguns dos assuntos mais marcantes da sociedade e da política em Portugal	_ _	_ _	<input type="checkbox"/>
40.5 Compreender alguns dos assuntos mais marcantes da sociedade e da política da Europa	_ _	_ _	<input type="checkbox"/>
40.6 Compreender alguns dos assuntos mais marcantes da sociedade e da política no mundo	_ _	_ _	<input type="checkbox"/>
40.7 Interesse pelas notícias	_ _	_ _	<input type="checkbox"/>
40.8 Interesse pelo tema/vontade de aprender mais	_ _	_ _	<input type="checkbox"/>

41. Quando contacta com minorias, por exemplo, se é vizinho, colega de trabalho ou subordinado de pessoas com deficiência ou com doenças socialmente discriminadas, como a SIDA, de pessoas com dependência (droga, álcool,...) de imigrantes ou de pessoas de outras origens sociais, educacionais ou étnicas (por exemplo, ciganos, asiáticos,...), como avalia a sua capacidade para....

	1-10	Ns/Nr
41.1 Conhecer mais sobre o que faz, ou não faz, a diferença?	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
41.2 Compreender e respeitar a diferença?	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
41.3 Questionar e ultrapassar estereótipos e preconceitos?	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
41.4 Comunicar com?	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
41.5 Trabalhar com?	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
41.6 Ser chefiado por?	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
41.7 Preocupar-se com, cuidar de, ajudar, caso necessário?	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
41.8 Defender direitos e deveres, promover a integração da pessoa, da minoria?	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>

42. Considerando as respostas que deu à pergunta 41, sobre outros aspectos da cidadania, faça agora uma avaliação do seu nível de desempenho, antes e depois da qualificação escolar obtida nas Novas Oportunidades, no que respeita a:

	Antes da certificação	Depois da certificação	Ns/Nr
42.1 Conhecer sobre o que faz (ou não faz) a diferença	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
42.2 Compreender e respeitar a diferença	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
42.3 Estar atento a actos de discriminação social, a manifestações e lutas pela igualdade	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
42.4 Defender a igualdade de direitos e deveres e a igualdade de oportunidades	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
42.5 Participar na integração dos que pertencem a minorias	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
42.6 Interesse pelo tema/vontade de aprender mais	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>

43. Agora, sintetizando o que aprendeu com a sua participação nas Novas Oportunidades e com a qualificação escolar obtida, e a relevância/utilidade que isso teve para si, como classificaria a....

	Antes da certificação	Depois da certificação	Ns/Nr
43.1 Aprendizagem realizada	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
43.2 Relevância/utilidade dessa aprendizagem para a sua realização pessoal	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>

- 43.3 Relevância/utilidade dessa aprendizagem para o reforço do seu papel em família (por exemplo, estar mais próximo/a dos filhos, das novas gerações) |__| |__|
- 43.4 Relevância/utilidade dessa aprendizagem para o seu trabalho ou para se manter empregável |__| |__|
- 43.5 Relevância/utilidade dessa aprendizagem para se sentir mais integrado na sua comunidade/sociedade actual |__| |__|

FIM