

**OS IMPACTOS DO PROCESSO DE RECONHECIMENTO,
VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS
NOS PERCURSOS DE VIDA DOS INDIVÍDUOS.
O PASSADO (MEMÓRIAS), O PRESENTE (EXPERIÊNCIAS
PRESENTES) E O FUTURO (PROJECTOS)**

por

Liliana José Alves Moreira

Tese de Mestrado em Desenvolvimento e Inserção Social

Orientada por

Professor Doutor José Madureira Pinto

Faculdade de Economia

Universidade do Porto

2008

Nota Biográfica

Liliana José Alves Moreira nasceu na cidade de Paredes a 22 de Setembro de 1977. A partir dos 5 anos cresceu e estudou, até ao ensino secundário, na cidade de Valongo. Frequentou a Faculdade de Letras da Universidade do Porto, onde se licenciou em Sociologia. No ano lectivo 2003-2004 concluiu o ano curricular do Mestrado em Desenvolvimento e Inserção Social, da Faculdade de Economia, da Universidade do Porto.

No ano 2002, regressou às raízes, fruto da sua colocação no mercado de trabalho num concelho da região do Vale do Sousa: Paços de Ferreira. Começou a vida profissional enquanto mediadora de um projecto de animação comunitária promovido pela Associação Empresarial de Paços de Ferreira, designado “Ponto de Partida”, que se destinava a beneficiárias do Rendimento Social de Inserção. Esta experiência constituiu, precisamente, o ponto de partida para as vivências que veio a acumular no terreno da educação e formação de adultos.

A 15 de Janeiro de 2003 integrou a equipa técnico-pedagógica do Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências da Profisousa – Associação para o Ensino Profissional do Vale do Sousa, desempenhando a função de profissional de reconhecimento e validação de competências. Em Março de 2008, assumiu o cargo de coordenadora desse Centro.

A presença sistemática, enquanto participante, embora, algumas vezes, na qualidade de oradora, em momentos de formação, seminários, reuniões de trabalho, jornadas, visitas de estudo (nacionais e internacionais) tem sido uma prática constante e bastante enriquecedora ao nível da partilha e troca de experiências. Para além disso, esteve envolvida na criação e organização de um Centro de Recursos em Conhecimento, em que uma das áreas temáticas eleitas é a Educação e Formação de Adultos, numa investigação sobre a “Educação, Formação e Certificação de Adultos. Avaliação de Impactes no Vale do Sousa” e na publicação de um artigo nos “Cadernos Sociedade e Trabalho”.

Em meados do ano surge uma nova oportunidade numa escola pública e ela aceita o desafio de enfrentar um novo ponto de partida. Setembro de 2008 foi o mês do arranque do Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária, com 3.º Ciclo do Ensino Básico, João Gonçalves Zarco.

Agradecimentos

Ao meu orientador de mestrado, o grande “Mestre” da minha vida académica, Professor Doutor José Madureira Pinto,

Ao meu companheiro, que, nesta viagem, me deu muito mais do que eu alguma vez imaginei e do que aquilo que eu consegui retribuir, Paulo Fonseca,

À minha mãe e avó, sempre presentes, Luísa Alves e Maria Joaquina,

Às amizades construídas a partir do mundo académico, Sandra Rodrigues, Isilda Bernardes e Cristina Parente,

Às amizades e laços fortes construídos na Profisousa, Dr. Paulo Dinis, Elisabete Ferreira, Daniela Vieira, Susana Felgueiras, Jorge Oliveira, Teresa Sousa, Sofia Alves, Manuel Leão, Rosa Gonçalves, Bruno Coutinho, Abel Souto, Júlia Rocha, Filipa Carneiro, Carla Gomes, Susana Pereira e Jorge Pinto,

Às amizades, em estado nascente, na Escola João Gonçalves Zarco, Rosária Diaz, Marina Alves, Isa Silva e José Marques,

À D. Fátima Araújo, pelo apoio e incentivo.

Partilhei objectivos comuns e encontrei as mesmas sensações de entrega, dedicação, angústia, recuo, avanço, tristeza, alegria e coragem nas pessoas que acompanhei, desde 2003, em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. A elas, sobretudo, dedico este projecto académico.

A todas as pessoas que referi agradeço os momentos que partilharam comigo, nos últimos anos, bem como tudo aquilo que me ensinaram.

Resumo

O presente estudo aborda a temática da educação e formação de adultos, nomeadamente, as perspectivas internacionais que surgiram no âmbito deste campo de estudo, bem como as práticas existentes em Portugal. No nosso país, os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, actualmente designados por Centros Novas Oportunidades, e o processo de reconhecimento, validação e certificação de Competências (RVCC), enquanto modalidade de educação e formação, assumem um papel de destaque no quadro da aprendizagem ao longo da vida.

O modelo analítico pressupõe que o processo de RVCC promove uma maior participação no mercado de trabalho; uma maior participação em iniciativas de educação e formação; uma maior participação na vida social e comunitária; a aquisição e melhoria de conhecimentos, aptidões e competências; o desenvolvimento e enriquecimento pessoal dos sujeitos.

Foram realizados dois estudos com adultos certificados pelo Centro de RVCC da Profisousa. O primeiro estudo (N=144), baseado na análise de documentos, dá a conhecer o perfil das pessoas que procuram os Centros de RVCC; o segundo estudo (N=101), de carácter transversal, recorre à técnica do questionário e investiga os efeitos da passagem dos indivíduos por um processo de RVCC.

Os resultados revelam uma população com trajectórias associadas a percursos marcados por carências nas dimensões individual, social e comunitária, educativa e formativa, assim como na dimensão laboral. Por outro lado, o processo de RVCC tem mais impactos em termos pessoais do que sociais e laborais e gera uma atitude e comportamentos positivos relativamente à aprendizagem.

Abstract

This study addresses the issue of education and vocational training. The international approaches and the practice in Portugal are analyzed. In Portugal, the Centres for Recognition, Validation and Certification of Competences are now known as New Opportunities Centres. These Centres and the process of recognition, validation and certification of competences (RVCC), as a method of education and vocational training, assume an important role in the framework of lifelong learning.

The analytical model assumes that the RVCC process promotes greater participation in the labor market; greater participation in education and vocational training; greater participation in social and community life; the acquisition and improvement of knowledge, skills and competencies; the development and personal enrichment.

Two studies were conducted with adults certified by the Profisousa Center for RVCC. The first one (N = 144) is based on analysis of documents. It aims to know the profile of the population who seek the RVCC Centres. The second study (N = 101) uses a survey and investigates the effects of process of RVCC in the population.

The results show that the trajectories of the population are associated with deficiencies in individual, social and community, education and vocational training as well as in the work dimensions. Furthermore, the RVCC process has more impact in personal dimension than in the social and labor dimensions. It also generates a positive attitude and a positive behavior with respect to learning.

Índice

Introdução	1
I - A Educação e Formação de Adultos. Princípios, Políticas e Práticas	4
1 - Da Educação <i>versus</i> Formação à Educação e Formação de Adultos	5
2 - Perspectivas Internacionais da Educação e Formação de Adultos	5
2.1 - Da Educação de Adultos como Movimento Social até à Educação de Adultos como Campo de Estudo e Intervenção	5
2.2 - Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida	12
2.3 - A Aprendizagem ao Longo da Vida e a Identificação, Avaliação e Reconhecimento de Competências.	18
3 - A Educação e Formação de Adultos em Portugal	22
3.1 - A Afirmação Recente de um Modelo de Educação e Formação de Adultos ..	22
3.2 - Os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.	31
3.3 - As Histórias de Vida enquanto Estratégia de Investigação-Formação.....	37
3.4 - O Balanço de Competências.....	48
4 - Os Impactos do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências ...	57
II - A Territorialização da Educação e Formação de Adultos	77
1 - O Desenvolvimento Regional e Local	78
2 - Caracterização do Tecido Social e Económico do Vale do Sousa	87
3 - O Desafio Regional e Local da Qualificação de Adultos no Âmbito das Políticas de Emprego, Educação e Formação	100
4 - O Modelo de Análise	104
III – A Pesquisa Empírica	110
Estudo 1.....	111
1 - Do Universo à Amostra	111
2 – Os Instrumentos de Recolha de Informação	112
3 – O Procedimento de Recolha de Informação e a Análise de Dados	113
4 – Os Resultados	115
4.1 – A Caracterização Sócio-Demográfica	115
4.2 – O Percurso Escolar	119
4.2.1 – A Primeira Oportunidade Escolar.....	119
4.2.2 – A Segunda Oportunidade Escolar.....	124
4.3 – O Percurso Profissional	125
4.4 – O Percurso Formativo	127
4.5 – As Experiências e Aprendizagens Significativas da Vida	129
4.6 - As Competências Adquiridas ao Longo da Vida.....	133

4.7 – Uma Nova Oportunidade	134
4.7.1 – A Participação no RVCC: as Razões e os Ganhos	134
4.7.2 - Os Resultados e o Processo.....	136
5 - Concluindo	139
Estudo 2.....	146
1 – A Amostra.....	146
2 - O Instrumento de Recolha de Informação.....	146
3 – O Procedimento de Recolha de Informação	148
4 – A Análise de Dados	149
5 – Os Resultados.....	149
5.1 - A Caracterização Familiar	149
5.2 – O Processo de RVCC	152
5.3 – Um Balanço Pessoal e Social	157
5.4 – A Educação e a Formação após a Certificação	158
5.5 – A Vida Profissional após a Certificação	160
5.6 – A Literacia.....	164
5.7 – Um Balanço Global.....	168
6 - Concluindo	168
Considerações Finais	172
Bibliografia	178
Anexo 1.....	186
Anexo 2.....	189
Anexo 3.....	194
Anexo 4.....	197

Índice de Tabelas

Tabela 1: Indicadores chave de caracterização do mercado de trabalho	89
Tabela 2: Distribuição da população residente empregada por profissão segundo a Classificação Nacional de Profissões	91
Tabela 3: Desemprego registado por concelho segundo o género (situação no fim do mês)	94
Tabela 4: Desemprego registado por concelho segundo o grupo etário (situação no fim do mês de Janeiro).....	94
Tabela 5: Desemprego registado por concelho segundo os níveis de escolaridade (situação no fim do mês de Janeiro).....	95
Tabela 6: Abandono escolar e saída antecipada da escola.....	97
Tabela 8: População residente segundo o nível de instrução.....	98
Tabela 9: Distribuição dos adultos certificados por sexo	115
Tabela 10: Distribuição dos adultos certificados por grupos etários	115
Tabela 11: Distribuição dos adultos certificados por estado civil	115
Tabela 12: Distribuição dos adultos certificados por naturalidade.....	116
Tabela 13: Distribuição dos adultos certificados por residência	116
Tabela 14: Distribuição dos adultos certificados por nível de escolaridade.....	116
Tabela 15: Distribuição dos adultos certificados por situação face à profissão	117
Tabela 16: Distribuição dos adultos activos empregados certificados por profissão segundo a Classificação Nacional de Profissões.....	117
Tabela 17: Distribuição dos adultos activos empregados certificados por sector de actividade económica	118
Tabela 18: Distribuição dos adultos activos empregados certificados por subsector de actividade económica	118
Tabela 19: Distribuição dos adultos activos empregados certificados por local de trabalho.....	119
Tabela 20: Escolaridade obtida na primeira oportunidade	119
Tabela 21: Nível de escolaridade obrigatória quando os adultos frequentaram a escola	120
Tabela 22: Comparação entre o nível de escolaridade atingido e a escolaridade obrigatória	120

Tabela 23: Comparação entre o nível de escolaridade atingido e a escolaridade obrigatória quando esta era o 4.º ano (N=58).....	120
Tabela 24: Comparação entre o nível de escolaridade atingido e a escolaridade obrigatória, quando esta era o 6.º ano (N=71).....	120
Tabela 25: Comparação entre o nível de escolaridade atingido e a escolaridade obrigatória, desde que esta passou a ser o 9.º ano (N=15)	121
Tabela 26: Número de retenções registadas ao longo do percurso escolar	121
Tabela 27: Temas e unidades de registo sobre os motivos de saída da escola (N=116)	122
Tabela 28: Temas sobre a importância da formação escolar (N=116)	122
Tabela 29: Temas sobre os aspectos positivos do percurso escolar (N=116).....	123
Tabela 30: Temas sobre os aspectos negativos do percurso escolar (N=116).....	123
Tabela 31: Grupos etários da segunda oportunidade escolar.....	125
Tabela 32: Resultado da segunda oportunidade escolar	125
Tabela 33: Idade com que se iniciou a actividade profissional (N=118).....	125
Tabela 34: Frequência da escola e início da actividade profissional.....	126
Tabela 35: Número de empregos	126
Tabela 36: Percurso Profissional segundo a Classificação Nacional de Profissões	127
Tabela 37: Número de acções de formação frequentadas (N=137).....	128
Tabela 38: Temas e subtemas das áreas de formação frequentadas	128
Tabela 39: Temas e unidades de registo das experiências mais significativas da vida dos adultos e que resultaram em aprendizagens (N=138)	130
Tabela 40: Elementos do meio relacional considerados significativos (N=120).....	131
Tabela 41: Temas e unidades de registo dos tempos livres dos adultos (n=116)	132
Tabela 42: Posse de carta de condução.....	133
Tabela 43: Serviço Militar	133
Tabela 44: Literacia tecnológica.....	133
Tabela 45: Perspectivas futuras relativamente à educação e formação (N=114)	134
Tabela 46: Razões de participação no RVCC (N=115).....	135
Tabela 47: Vantagens da participação no RVCC (N=115).....	135
Tabela 48: Benefícios da participação no RVCC (N=111)	136
Tabela 49: Distribuição dos adultos certificados por nível obtido	136

Tabela 50: Distribuição dos adultos pelas áreas de competências-chave em que necessitaram de formação após a entrega do dossier	137
Tabela 51: Modalidades de formação a partir das quais os adultos aprofundaram os conhecimentos para validar as áreas de competências-chave	138
Tabela 52: Médias e desvios-padrão do intervalo de tempo existente entre as diversas etapas do eixo da validação e certificação (em dias)	138
Tabela 53: Distribuição do nível de escolaridade dos pais e cônjuges dos adultos certificados	149
Tabela 54: Distribuição da situação face à profissão dos pais e cônjuges dos adultos certificados	150
Tabela 55: Profissão dos pais e cônjuges dos adultos certificados, segundo a classificação nacional de profissões	151
Tabela 56: Modo como os adultos certificados teve conhecimento da existência do processo de RVCC	152
Tabela 57: Razões pelas quais os adultos certificados se inscreveram no processo de RVCC	152
Tabela 58: Análise factorial de componentes principais, com rotação varimax, sobre a importância dos aspectos considerados na decisão de inscrição no processo de RVCC	153
Tabela 59: Duração e grau de dificuldade do processo de RVCC	154
Tabela 60: Temas sobre o que mais gostou no processo de RVCC	154
Tabela 61: Temas sobre o significado da construção do dossier pessoal e profissional	155
Tabela 62: Necessidade de, ao longo do processo de RVCC, aprofundar as competências para atingir a certificação	155
Tabela 63: Análise factorial de componentes principais, com rotação varimax, sobre a frequência de utilização de estratégias para dar resposta às necessidades ...	156
Tabela 64: Frequência de acções de formação complementar interna	156
Tabela 65: Frequência de acções de formação complementar externa	157
Tabela 66: Análise factorial de componentes principais, com rotação varimax, sobre a avaliação da importância do processo de RVCC	158

Tabela 67: Frequência de modalidades de educação ou formação após a obtenção da certificação	159
Tabela 68: Modalidade de Educação ou Formação que frequentou/frequenta.....	159
Tabela 69: Influência da participação no processo de RVCC na decisão de voltar a estudar ou frequentar formações	159
Tabela 70: Distribuição dos adultos certificados por situação face à profissão	160
Tabela 71: Distribuição dos adultos activos empregados certificados por vínculo contratual.....	161
Tabela 72: Distribuição dos adultos activos empregados certificados por profissão segundo a Classificação Nacional de Profissões.....	161
Tabela 73: Teste Wilcoxon para a satisfação com a situação profissional, entre o momento antes do ingresso no processo de RVCC e o momento actual	162
Tabela 74: Análise factorial de componentes principais, com rotação varimax, sobre a importância do processo nas mudanças profissionais	163
Tabela 75: Análise factorial de componentes principais, com rotação varimax, sobre a importância do processo de RVCC nas mudanças nas competências.....	164
Tabela 76: Teste McNemar entre o momento antes do ingresso no processo de RVCC e o momento actual, para hábitos de leitura, hábitos de escrita, computador em casa e utilização de computador	165
Tabela 77: Teste Wilcoxon para a frequência de utilização de computador, entre o momento antes do ingresso no processo de RVCC e o momento actual	166
Tabela 78: Teste McNemar entre o momento antes do ingresso no processo de RVCC e o momento actual, para as funções utilizadas no computador	167
Tabela 79: Nova inscrição num CNO após a certificação	168

Lista de Siglas

AEP – Associação Empresarial de Portugal
AEPF – Associação Empresarial de Paços de Ferreira
ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ - Agência Nacional para a Qualificação
APDR – Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional
CCE - Comissão das Comunidades Europeias
CCRN - Comissão de Coordenação da Região Norte
CE - Cidadania e Empregabilidade
CID-DEPP – Centro de Informação e Documentação do Departamento de Estudos,
Prospectiva e Planeamento
CIDEDEC - Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos
CNO – Centro Novas Oportunidades
CRC - Centro de Recursos em Conhecimento
Cursos EFA - Cursos de Educação e Formação de Adultos
DCB - Diploma de Competências Básicas em Tecnologias de Informação
DEPP-MTS – Departamento de Estudos, Prospectiva e Planeamento do Ministério do
Trabalho e da Solidariedade
DGEFP – Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional
DGEP – Direcção-Geral de Educação de Adultos
DGFV - Direcção-Geral de Formação Vocacional
DL – Desenvolvimento Local
IDS – Instituto de Desenvolvimento Social
IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional
INE – Instituto Nacional de Estatística
ISS – Instituto de Segurança Social
LC - Linguagem e Comunicação
ME – Ministério da Educação
MTSS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
MTSS/GEP – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social/Gabinete de Estratégia
e Planeamento
MV - Matemática para a Vida

NUT - Nomenclatura de Unidade Territorial
PIB – Produto Interno Bruto
PNAI – Plano Nacional de Acção para a Inclusão
PNE - Plano Nacional de Emprego
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PODR - Políticas de Desenvolvimento Regional
POEFDS - Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social
PRASD – Programa de Recuperação de Áreas e Sectores Deprimidos
PRODEP - Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
RH - Recursos Humanos
RVC – Reconhecimento e Validação de Competências
RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação
TPCO – Trabalhador por Conta de Outrem
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIVA - Unidade de Inserção na Vida Activa

Introdução

A escolha de um mestrado que abordasse preponderantemente a questão do “Desenvolvimento e Inserção Social” constituiu uma oportunidade e um palco privilegiado para a reflexão, e para a troca e partilha de experiências em torno de um tema que tem vindo a despertar toda a nossa preocupação e interesse crescentes: a educação e formação de adultos. É nossa convicção que estas problemáticas estão perfeitamente interligadas e que a educação e a formação são um caminho a seguir para o desenvolvimento e inserção social.

Acreditamos que há sempre uma razão que nos leva a orientar a nossa atenção para uma determinada área e, sem dúvida, não foi por acaso que toda a motivação que revelamos na exploração da auto-estrada da educação e formação de adultos se deveu à nossa prática profissional quotidiana na Profisousa – Associação de Ensino Profissional do Vale do Sousa, uma organização local sem fins lucrativos, cuja missão é “qualificar as pessoas, qualificar o Vale do Sousa”.

Com esta dissertação procura-se correlacionar o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) com algumas teorias conceptuais existentes, nomeadamente ao nível das temáticas da educação, formação, emprego, qualificações, identidades e transformação ou mudança social, lançando algumas hipóteses de pesquisa. O nosso objectivo é desenvolver uma análise de impacto, ou seja, dos efeitos do processo de RVCC nos indivíduos certificados, tendo em conta as seguintes dimensões analíticas: pessoal, laboral, educativa e formativa e social.

Numa altura em que as “Novas Oportunidades” são proclamadas aos sete ventos em Portugal e pelos portugueses, devido ao pendor mediático do programa lançado pelo Governo, este pareceu-nos o momento adequado para concretizar um projecto pessoal e académico. Com este projecto pretendemos desenvolver e sistematizar alguns pensamentos sobre o processo de RVCC no nosso país; problematizar a importância do sistema nacional de RVCC, tendo em conta as necessidades existentes de incentivar a aprendizagem ao longo da vida e promover a certificação de conhecimentos e saberes; e analisar as características e percursos dos adultos que, entre 2003 e 2006, após participarem no processo de reconhecimento de competências promovido pelo Centro de RVCC da Profisousa, foram validados e certificados com um nível básico de escolaridade.

No primeiro capítulo, procede-se ao enquadramento teórico do objecto de estudo. Começamos por abordar o desenvolvimento e maturação da temática da educação e formação de adultos, recorrendo às perspectivas internacionais que surgiram no âmbito deste campo de estudo. Procuramos problematizar as noções de educação e formação, educação permanente, formação contínua, educação ao longo da vida, aprendizagem ao longo da vida, bem como os princípios e práticas de identificação, avaliação e reconhecimento de competências.

Em seguida, deslocamos o nosso ângulo de visão para a realidade portuguesa. Abordamos um modelo de educação e formação de adultos inovador que surgiu recentemente em Portugal, mas não sem antes fazermos uma breve incursão pelo passado histórico das políticas de educação e formação de adultos até aí existentes.

Posteriormente, apresentamos a configuração genérica dos Centros de RVCC e os desafios que lhes são colocados do ponto de vista das políticas de emprego, educação e formação. Ao relacionarmos o aparecimento dos Centros de RVCC com o desafio da qualificação dos portugueses, afigurou-se essencial apresentarmos as metodologias subjacentes aos processos de RVCC, ou seja, as histórias de vida enquanto estratégia de investigação-formação e o balanço de competências.

A alusão ao balanço de competências propiciou, no nosso entender, a necessidade de uma reflexão sobre a mudança de paradigma a que assistimos nos dias de hoje (das qualificações às competências), bem como a menção ao Referencial de Competências-Chave utilizado no processo de RVCC de nível básico.

Por fim, analisamos os possíveis impactos dos Centros de RVCC, tendo por base as principais conclusões veiculadas por alguns dos estudos e relatórios a que tivemos acesso, as quais, com toda a certeza, constituíram pistas para a investigação empírica que realizamos.

No segundo capítulo, faz-se o enquadramento contextual do objecto de estudo empírico. Em primeiro lugar, temos a preocupação de apresentar os diferentes significados que poderão ser atribuídos ao termo desenvolvimento regional e local. Em segundo lugar, analisa-se a área geográfica do Vale do Sousa, procurando traçar o retrato sócio-económico da região. Segue-se uma abordagem acerca da natureza e missão de uma entidade promotora de um Centro de RVCC, na região considerada, de modo a situar-se o objecto de análise. Na última parte deste capítulo, expõe-se o modelo

analítico, que permitirá avaliar o impacto do processo de RVCC na vida de indivíduos inseridos no contexto sócio-económico definido.

No terceiro capítulo, centramo-nos nos dois estudos empíricos realizados. Procedemos à definição e explicação da estratégia metodológica accionada e, posteriormente, à análise dos resultados.

Em suma, a presente investigação procura apreender as mudanças que ocorrem ao nível dos percursos de vida de indivíduos certificados em Centros de RVCC, tendo em consideração as dinâmicas de educação, formação, qualificação e desenvolvimento pessoal, profissional e social de cada um. São, portanto, equacionados os percursos de ontem, hoje e amanhã dos indivíduos, através das suas memórias, experiências e projectos de vida.

I - A Educação e Formação de Adultos. Princípios, Políticas e Práticas

1 - DA EDUCAÇÃO VERSUS FORMAÇÃO À EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

Hoje em dia, a produção discursiva sobre a educação e formação de adultos caracteriza-se por uma certa ambiguidade, uma vez que se assiste a significativas flutuações entre o recurso às designações educação e formação, bem como a uma tensão paradoxal entre políticas que sustentam o mercado da aprendizagem ao longo da vida e, ao mesmo tempo, preconizam modelos pedagógicos que afirmam a centralidade da pessoa e a sua emancipação.

Do nosso ponto de vista, a análise crítica destas flutuações e tensão paradoxal exige o conhecimento do conjunto de transformações vividas, sobretudo, no século XX, as quais afectaram a economia, a sociedade e, concomitantemente, o campo das concepções e práticas de educação e formação.

Na presente investigação optamos pelo uso da fórmula “educação e formação de adultos” (Imagínario, 2001b:4), pois afirmamos a inseparabilidade e complementaridade dos conceitos, privilegiando uma perspectiva de aprendizagem na vida, com a vida e ao longo da vida, em diferentes espaços e contextos.

2 - PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

2.1 - Da Educação de Adultos como Movimento Social até à Educação de Adultos como Campo de Estudo e Intervenção

O século XX assistiu a um grande desenvolvimento e maturação da temática da educação e formação de adultos. A emergência e a compreensão pública alargada de termos como “educação permanente”, “educação ao longo da vida”, “aprendizagem ao longo da vida”, “desenvolvimento profissional contínuo”, “sociedade da aprendizagem”, e, mais tarde, “sociedade do conhecimento”, indiciam que as temáticas da educação e formação de adultos se foram enraizando nas sociedades, tendo-se tornado, no final do século passado, crescentemente centrais face à educação e às políticas educativas em curso no mundo desenvolvido e em desenvolvimento.

No dealbar do século XXI, julgamos ser útil apropriarmo-nos das ideias nucleares de alguns dos maiores pensadores neste campo, pois “sem o seu trabalho pioneiro, certamente saberíamos menos sobre a aprendizagem e os diferentes modos de ensinar os

adultos, bem como teria sido mais difícil encarar a educação de adultos como um campo específico da investigação académica” (Jarvis, 2001a: 309).

Desde Dewey e Yeaxlee até Gelpi, a educação ao longo da vida ocupou um lugar de destaque. Outros pensadores, tais como Argyris e Schön, debruçaram-se, essencialmente, sobre a educação profissional contínua ou o desenvolvimento de recursos humanos. No entanto, actualmente, estes e outros teorizadores aparecem conotados com o termo “aprendizagem ao longo da vida”.

“Tanto quanto podemos saber, a aprendizagem ao longo da vida e em todas as circunstâncias da existência foi, desde sempre, constitutiva da humanidade mesma do homem, que nem será excessivo definir essencialmente como um ‘ser aprendente’. Tratava-se então, com certeza, nos primórdios da aventura humana, de aprendizagens informais, isto é, realizadas fora de qualquer ‘escola’, enquanto espaço e tempo específico e formalmente instituído pelas sociedades humanas para ensinar, educar, formar os seus membros” (Imaginário, 2007: 1).

O sistema escolar do Ocidente estruturou-se a partir das primeiras escolas medievais e caminhou, na baixa Idade Média, no sentido do ensino superior (criação de universidades) e da escola básica. Factores relacionados com as necessidades comerciais da burguesia nascente (século XII), as necessidades religiosas de leitura da Bíblia (século XVI) e as necessidades de educação religiosa nos países católicos (século XVII) contribuíram para o desenvolvimento do aparelho escolar, o qual se materializava, por exemplo, em escolas conventuais, corporações e escolas de artes e ofícios.

Nestes períodos, a escola “atendia a algumas crianças e jovens e esquecia todos os adultos” (Dias, 1982: 9), abrangendo, portanto, apenas franjas insignificantes da população. A escola confinava-se, igualmente, a determinados estratos sociais e, dentro destes, ao nível etário das gerações mais novas, excluindo, assim, os outros estratos sociais e as gerações mais velhas.

No século XIX, a escola expande-se, em grande medida fruto da iniciativa e sob tutela das igrejas (rede confessional), mas também, ainda que em menor escala, das escolas privadas não confessionais. Ela mantém um acesso reservado às elites e acentua a tendência de separação entre a preparação para o trabalho intelectual (humanística) e a preparação para o trabalho manual (habilidades).

“A formação profissional (formal), por seu turno, mantém-se quantitativamente inexpressiva: continua a confiar-se, de longe predominantemente, nas aprendizagens (informais) realizadas no próprio trabalho, nas fábricas ou nas lojas e armazéns. (...) Do sector primário nem vale a pena falar: ocupava a imensa maioria da população trabalhadora, que tudo aprendia, informalmente, nos próprios campos, e foi, aliás, o que mais tardiamente se tornou objecto de formação profissional formal” (Imaginário, 2007: 2).

Indubitavelmente, o século XIX foi marcado pela “completa estruturação do sistema escolar tal como hoje o conhecemos, e (...) imposição da sua obrigatoriedade em relação a níveis cada vez mais elevados” (Dias, 1982: 9), enquanto consequência de uma série de factores, tais como: a ascensão da burguesia, a diversificação das actividades económicas e dos empregos, a instalação de uma democracia política representativa liberal, com partidos políticos institucionalizados, a afirmação gradual do liberalismo económico, por necessidades decorrentes da revolução industrial, e a crescente concentração urbana.

Entre os finais do século XIX e o início do século XX, assistiu-se à institucionalização da escolaridade obrigatória, cujas preocupações dominantes foram as de assegurar um conformismo ideológico, o acesso ao sufrágio universal e o reconhecimento social de novas qualificações ligadas às novas modalidades de organização do trabalho (Correia, 2003).

“A escola pública, justamente, nasce a meio da modernidade (...). Faz parte, de resto, do conjunto de direitos sociais que, com a saúde e a segurança social, constitui o indicador mais expressivo do Estado Social (...). Educação para todos, gratuita ou tendencialmente gratuita (ou seja, financiada pelos impostos cobrados pelo Estado de todos os cidadãos), e garantindo-lhes, em princípio, igualdade de acesso e de sucesso, dependente somente, por definição, do investimento pessoal (e familiar), dos interesses e das capacidades de cada qual” (Imaginário, 2007: 2).

No início do século XX, o movimento da educação de adultos já estava a conseguir alcançar algum sucesso e a ser aceite pela instituição educativa. Contudo, demorou bastante tempo até que a educação de adultos fosse completamente aceite. Apesar do processo de institucionalização que se foi gerando, os educadores de adultos consideravam que faziam parte de um movimento, uma vez que procuravam oferecer

um serviço que fosse ao encontro das necessidades dos adultos que não tiveram oportunidades para frequentar a educação inicial ou, então, que não foram bem sucedidos.

Jarvis (2001a) sustenta que a educação de adultos nasceu como um movimento social, no período que conhecemos como modernidade, e enfatiza o modo como ela foi mudando, ao longo do século XX. Muitos dos primeiros pensadores agarraram-se a certos valores, ideais e preocupações sociais e éticos. Eles desejavam ver a educação de adultos transformar os sistemas de educação nacionais, de modo a que todas as pessoas tivessem uma oportunidade de continuar a sua educação, ou seja, advogavam a ideia de um sistema de educação ao longo da vida.

Os valores que estiveram na base do movimento da educação de adultos no ocidente eram, basicamente, cristãos. Contudo, aqueles cujas preocupações se revelavam mais pedagógicas do que activistas ou missionárias não recorriam no seu trabalho, de uma forma tão aberta, aos mesmos valores religiosos. Esta distinção ilustra a diferença existente entre a educação de adultos enquanto movimento e a educação de adultos enquanto profissão, sendo ambas as formas, igualmente, importantes nestas considerações iniciais.

A influência do socialismo cristão no crescimento da educação de adultos verifica-se entre os educadores, sobretudo os educadores de adultos, tais como Mansbridge, Coady, Tawney e Freire. No entanto, o modo como a crença religiosa é posta em prática varia de um pensador para outro, uma vez que a religião cristã sempre produziu diferentes respostas para as desigualdades sociais.

A maior parte dos educadores de adultos apresentam uma tendência reformista, ainda que alguns, sobretudo os dos países do hemisfério sul, manifestem uma tendência radical ou liberal. Aqueles que seguem uma orientação reformista preocupam-se com o facto da desigualdade social poder ser superada sem uma grande mudança nas estruturas sociais da sociedade, uma vez que encaram a educação como a força para o desenvolvimento do indivíduo, o qual se “empodera” para agir como um agente individual. Poucos dos primeiros pensadores, do último século, viam a educação de adultos como um constrangimento para as pessoas e agindo enquanto uma força hegemónica.

Pelo contrário, Freire (1970, 2003) expô-lo de uma forma concisa ao afirmar que a educação não é neutra, nem o sistema no qual ela se institucionaliza. Freire proclamou uma perspectiva mais radical, assente na ideia de que os processos de pensamento estão enredados na cultura hegemónica, na qual as pessoas nasceram e foram socializadas, sendo que a libertação através da “conscientização” se tornou uma parte da sua mensagem.

No entanto, a libertação não tem sentido, a não ser que as pessoas procurem recriar o mundo social no qual vivem. Freire reconheceu que os opressores estão, também, amarrados ao seu mundo e poucos desistiriam do poder voluntariamente, de modo que a sua perspectiva revolucionária culmina com a consideração da necessidade de reconciliação entre os oprimidos e os opressores.

Todos os contributos de Paulo Freire, nomeadamente o princípio sobre a ligação entre a educação e a política (ou seja, subjacente à alfabetização e à aprendizagem está sempre um projecto político), a questão de se aprender a ler a palavra e o mundo, a sua definição de educação popular, enquanto um esforço para se desenvolver a mobilização e a organização das classes populares, com o objectivo de se criar um poder popular, e a sua proposta de “conscientização”, como projecto político alternativo à educação tradicional, mostram as relações com uma análise assente na educação como prática contra-hegemónica, no senso-comum das pessoas, na actividade prática e na cultura quotidiana, como base do conhecimento popular/teórico.

Paulo Freire forneceu as bases para uma concepção emancipatória da educação pública. De acordo com esta tradição pós-modernista, “a instrução não é retirada assepticamente, a educação não é considerada um empreendimento neutral e, mais do que ser uma simples preparação para a vida, para a democracia e para a cidadania, a escolarização liga-se à vida quotidiana. É igualmente um quadro no interior do qual as dimensões de classe, género, raça e de outras formas de dominação podem ganhar voz” (Morrow e Torres, 1997: 380). Através do mecanismo de tomada de palavra, a consciência do sujeito cresce, transformando-se, assim, a “conscientização” do sujeito numa etapa crucial do processo democrático na sociedade, do exercício e da aprendizagem da cidadania (Apple e Nóvoa, 1998).

A abordagem de Freire considera que o conhecimento é tanto popular (ou do senso-comum) como elitista, sendo também um instrumento de transformação social;

critica qualquer tentativa de separação entre a teoria e a prática ou de dicotomização entre a sabedoria popular e o pensamento instruído (científico), valorizando a interação dialéctica entre esses dois tipos de conhecimento humano¹.

“A filosofia política da educação de Paulo Freire contribuiu, sem dúvida, para que as actividades educativas não formais e informais se tornassem crescentemente importantes” (Morrow e Torres, 1997: 225).

O paradigma da educação popular tem desempenhado um papel muito importante na América Latina, podendo ser definido como a educação da classe operária ou educação pública. Começou por ser concebido pelos governos liberais, no século XIX, associando-se, actualmente, a acções políticas de grupos cristãos e socialistas, influenciadas pelos primeiros trabalhos de Paulo Freire (no Brasil dos anos 60), no domínio da alfabetização. As análises de Freire não se restringem às experiências das sociedades em desenvolvimento, na medida em que as sociedades avançadas em termos industriais são um palco mais adequado para as investigações pós-estruturalistas no domínio da educação.

Note-se que a religião não foi a única força motriz subjacente às preocupações sociais iniciais da educação de adultos. A justiça social, o direito ao trabalho e a relação entre a educação e o trabalho foram tidos em consideração, por exemplo, por Gelpi, Schön e Argyris. Estes autores, ao debruçarem-se sobre a relação entre a educação e o trabalho, em vez de se centrarem apenas no direito à educação, iniciaram a discussão sobre a aprendizagem desenvolvida em situações de trabalho.

Igualmente, os benefícios económicos que uma força de trabalho educada traz para as nações não passaram despercebidos. Um relatório sobre a educação de adultos em Inglaterra, que data de 1919, “especifica que a recuperação económica da nação, depois da guerra 1914-1918, estava dependente de uma força de trabalho educada” (Jarvis, 2001a: 304).

Em síntese, os principais pensadores da educação de adultos, no século XX, abordaram diversos temas de uma forma recorrente, nomeadamente a preocupação com

¹ Algumas críticas têm sido endereçadas a Paulo Freire, traduzindo-se nos seguintes pontos: a sua pedagogia dos oprimidos não exprime os antagonismos de classe, daí que a exploração não seja vista como uma categoria científica, mas sim como uma categoria moral; a libertação é um processo que não ocorre na luta de classes, mas entre o educador e o aluno; o agente de mediação para a libertação não é o partido político, mas o conteúdo da educação e a atitude do educador.

os pobres e as classes trabalhadoras, que não tiveram a oportunidade para se educarem e usufruírem dos frutos do conhecimento; o idealismo e a crença em que a educação de adultos pode ser um meio para se alcançar um mundo melhor, através da criação de cidadãos mais activos e de uma sociedade mais democrática e igualitária; e a crença em que todas as pessoas, não apenas as ricas e cultas, podem aprender ao longo das suas vidas, o que faz com que a educação possa ser um recurso a utilizar ao longo da vida².

Por sua vez, Giddens adverte-nos de que a ideia de que a educação pode reduzir as desigualdades deve ser encarada com algum cepticismo, uma vez que ela tende a ser um mecanismo reprodutor, sobretudo quando se encontra na sua forma institucionalizada (Jarvis, 2001a).

Alguns dos valores da educação de adultos, enquanto movimento social, tornaram-se menos significativos, quando a educação de adultos foi aceite socialmente e se tornou um campo de estudo académico, assim como um campo de prática (ao ser incorporada no mercado da aprendizagem ao longo da vida). Nos anos 70, os ideais dos educadores de adultos começaram a afirmar-se e o valor da educação de adultos foi, finalmente, reconhecido. Por exemplo, a criação da Universidade Aberta Britânica, em 1970, simboliza a aceitação da educação de adultos, apesar de terem permanecido dúvidas, ao longo de vários anos, relativamente ao valor dos seus diplomas (Jarvis, 2001a).

Todavia, nessa mesma altura, a natureza da modernidade começou a ser questionada. Recordemos que a modernidade culminou com a criação do Estado-Nação, que, por sua vez, possibilitou o estabelecimento, nas primeiras décadas do século XX, do Estado-Providência ou Estado de Bem-Estar. Foucault e Lyotard sugeriram que a pós-modernidade estava a nascer e Giddens (2001, 2002) e Beck (2000) sugeriram que, enquanto se viviam as consequências da modernidade, poderíamos estar a entrar num período de modernidade tardia ou pós-modernidade. No período da modernidade tardia, as forças da globalização fragilizaram o Estado-Nação.

A globalização é, essencialmente, um processo através do qual o mundo se vai tornando mais uniforme e estandardizado pelas forças do mercado capitalista, que opera numa base universal, utilizando informação tecnológica contemporânea. O processo da

² As necessidades de aprendizagem das mulheres e dos mais velhos não foram consideradas pelos primeiros pensadores da educação de adultos e foi, apenas, na última metade do século passado que se deu conta da desigualdade vivida por estes grupos.

globalização começou no Ocidente (aos Estados Unidos da América seguiu-se a Europa Ocidental), no início dos anos 70. Wallerstein sugere que, actualmente, existe uma economia mundial baseada num sistema de troca capitalista.

“A globalização pode, assim, ser definida como a intensificação das relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância, e vice-versa” (Giddens, 2002).

As forças da globalização, que fragilizaram o Estado-Nação, provocaram, igualmente, a emergência da aprendizagem ao longo da vida, no Ocidente.

2.2 - Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida

Nos anos 60, do século XX, algumas das ideias mais progressistas do filósofo John Dewey assumiram um lugar central na educação de adultos, tendo sido incorporadas na educação escolar. Apesar de não escrever, directamente, sobre a educação de adultos, Dewey está na génese do pensamento sobre a educação ao longo da vida. Dado o seu forte compromisso com a mudança social, Dewey via na educação a chave para o desenvolvimento dos indivíduos e para a melhoria da sociedade. Ele acreditava que todas as pessoas aprendem e são capazes de crescer intelectualmente ao longo da vida, uma vez que todos os recursos e experiências de vida, desde a idade pré-escolar até à velhice (integração vertical), dentro ou fora da escola (integração horizontal), constituem marcos significativos na educação de cada indivíduo. Deste modo, todas as situações de vida (pessoais, profissionais, sociais e de lazer) são potenciais instâncias educadoras, pelo que os indivíduos aprendem na vida e com a vida (Cross-Durant, 2001a).

No mesmo período Malcolm Knowles, nos Estados Unidos da América, popularizou a sua versão de andragogia, que se traduzia numa abordagem à educação de adultos centrada nos aprendentes. Muitos educadores de adultos reclamaram que esta não foi uma nova descoberta, uma vez que a educação de adultos quase sempre se centrou nos aprendentes. No entanto, em meados dos anos 70, os valores de uma aprendizagem centrada nos aprendentes, em detrimento de uma educação centrada no professor, incorporaram-se no sistema educativo, escolar e de adultos.

Knowles reivindicou para a andragogia os seus próprios conceitos e métodos, demarcando-a da educação tradicional das crianças, o que se repercutiu na distinção

entre a pedagogia e a andragogia, ou seja, a arte e a ciência de ensinar as crianças e a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender, respectivamente (Jarvis, 2001b).

Ele partia do pressuposto que os adultos aprendem de um modo diferente das crianças e isso levou-o a construir um novo quadro teórico, compreensivo, sobre a educação de adultos, que assentava em dimensões de análise, tais como: a concepção do aprendente, o papel da experiência dos aprendentes, a motivação para a aprendizagem e a orientação para a aprendizagem.

De acordo com Knowles, a pedagogia encara o aprendente como sendo totalmente dependente do professor, o qual assume a responsabilidade de determinar o que deve ser e o que não deve ser aprendido, quando e como. A experiência dos aprendentes não é valorizada numa situação de aprendizagem; poderá, eventualmente, ser usada como ponto de partida, mas a experiência mais enriquecedora decorrerá do contacto com o professor, com os livros e outros meios pedagógicos. Uma vez que as pessoas estão preparadas para aprender o que a sociedade ditar, a aprendizagem deve organizar-se segundo um currículo rígido e sequencial. Neste sentido, os aprendentes vêm a educação como um processo de aquisição de conteúdos, que, em grande parte, apenas se revelarão úteis mais tarde, e focalizam a sua aprendizagem nas disciplinas (Jarvis, 2001b).

Por sua vez, segundo a andragogia, o aprendente sente a necessidade de se auto-direccionar, ainda que, em situações particulares, durante um certo período de tempo, possa depender de um professor. O nível de autonomia do aprendente relaciona-se com o tipo de pessoas em causa e as diferentes dimensões da vida.

À medida que crescem e se desenvolvem, as pessoas vão acumulando uma série de experiências, que constituem um recurso bastante rico e que deve ser utilizado em situações de aprendizagem. Os indivíduos atribuirão um maior sentido à aprendizagem que adquirem a partir de experiências concretas do que àquela que alcançam passivamente. Igualmente, sentir-se-ão mais motivados para aprender algo quando têm a necessidade de resolver algum problema ou desempenhar melhor as tarefas do seu dia-a-dia. O educador terá a responsabilidade de ajudar os aprendentes a descobrir as suas necessidades em termos de aprendizagem, de modo a que eles melhorem as suas competências (Jarvis, 2001b).

A distinção formulada por Knowles deu lugar a um amplo debate entre os académicos que se ocupavam das questões relacionadas com a natureza e os processos da educação de adultos. Ao reentrar no debate, em 1979, Knowles reconhece que a andragogia e a pedagogia não são dois processos que se baseiam unicamente na idade, admitindo que algumas premissas pedagógicas serão adequadas para os adultos e certas premissas andragógicas adaptar-se-ão às crianças em determinadas situações.

A partir dos anos 60, do século XX, começaram a observar-se transformações de natureza social que afectaram a economia, o trabalho, o sistema educativo e a formação, as quais prenunciavam o modo como a educação de adultos se estava a alterar. O aumento da necessidade de trabalhadores com conhecimentos produz efeitos no sistema educativo e de formação. Uma vez que esses trabalhadores são adultos, as mudanças produzem, inevitavelmente, consequências na educação de adultos, que está, sem dúvida, relacionada com a divisão do trabalho na sociedade.

Os anos 70 foram marcados por ideias e práticas de educação e formação que se vieram a traduzir no movimento da educação permanente, o qual “representou um dos poucos momentos significativos de crítica à forma escolar que marcaram o século” (Canário, 2003: 204).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) publicou, no início dessa década, o relatório “Aprender a Ser”, que muitos consideraram o ponto de viragem no modo de se encarar e conceber os processos educativos. Este documento valorizava um processo educativo que acompanhasse o ciclo de vida e a construção da pessoa, em detrimento de uma lógica cumulativa e escolar da aprendizagem.

Todavia “o alcance dos ideais da Educação Permanente foi limitado, em primeiro lugar, por uma concepção redutora da educação permanente que conduziu a circunscrevê-la ao período pós-escolar e/ou a públicos adultos não escolarizados, ou seja, a uma formação profissional contínua baseada no conceito da ‘reciclagem’, ou a uma educação de segunda oportunidade” (Canário, 2003: 192).

Neste sentido, assistiu-se a uma extensão da forma escolar a domínios e actividades da vida das pessoas, até aí não abrangidos pela escola, perpetuando-se, assim, a presença da educação escolarizada em todos os tempos e espaços e desvalorizando-se as aquisições realizadas a partir das vivências experienciais. O

movimento da educação permanente começou a confundir-se com a educação de adultos e “contribuiu para que, no início deste novo milénio, a educação permaneça refém da forma escolar” (Canário, 2003: 193).

Entre 1970 e 2000, emergiu uma nova forma de educação de adultos: a aprendizagem ao longo da vida, que, à primeira vista, parece situar-se numa linha de continuidade relativamente ao movimento da educação permanente.

A UNESCO adoptou o termo aprendizagem ao longo da vida, em 1972, enquanto alternativa aos princípios educativos existentes, o qual se coadunava com uma melhor preparação das pessoas para manterem e desenvolverem a sua qualidade de vida em tempos de mudança e incerteza.

O surgimento do conceito de aprendizagem ao longo da vida é, geralmente, atribuído à UNESCO, no âmbito do Ano Internacional das Nações Unidas consagrado à Educação (1970), no entanto esta noção foi problematizada pela primeira vez por Basil Yeaxlee³, em 1929.

A tradicional distinção entre a educação e a formação desapareceu com a necessidade de todos os trabalhadores terem conhecimentos práticos nos diferentes níveis em que trabalham. Não importa mais como e onde o conhecimento é aprendido, desde que este seja, efectivamente, aprendido. Complementarmente, a educação relaciona-se com a produção e fornecimento de mercadorias ao mercado. Na verdade, a aprendizagem constituiu uma actividade de consumo, específica da sociedade de consumo em que vivemos.

O surgimento, nos anos 90, do discurso e da política sobre a aprendizagem ao longo da vida contém muitos dos elementos pelos quais os primeiros educadores de

³ Numa altura em que a educação de adultos apenas estava a começar a ser introduzida no Reino Unido, Yeaxlee escreveu um livro intitulado “Educação ao Longo da Vida”, no qual defendia a ideia de que a aprendizagem estava integrada nas experiências de vida, quer horizontal (através do trabalho, do lazer e dos espaços de vida pessoais e comunitários), quer verticalmente (desde o momento do nascimento até à morte). Ao preocupar-se com a educação das crianças, dos jovens e dos adultos e ao não confinar a educação de adultos à universidade, pois admitia a existência de uma diversidade de temáticas e métodos, Yeaxlee abriu o caminho para o conceito de aprendizagens formais, não formais e informais. Ele defendia uma educação prática em que se deviam valorizar as experiências e os interesses dos estudantes (Cross-Durant, 2001b).

Yeaxlee encarava o movimento da educação de adultos como um meio para se alcançar um mundo espiritualmente harmonioso e um estilo de vida mais democrático. Neste contexto, os indivíduos deixariam de ser vítimas passivas da sua condição, tornando-se agentes capazes de tomar atitudes e preparar as condições para o seu desenvolvimento intelectual e realização pessoal, bem como para o crescimento da harmonia e do amor na humanidade.

adultos lutaram, contudo muitos dos seus ideais estão ausentes. Verifica-se que a educação de adultos dificilmente é vista como um movimento e, neste sentido, a aprendizagem ao longo da vida é encarada como um mercado.

Canário nega a continuidade entre o movimento da educação permanente e a aprendizagem ao longo da vida, procurando demonstrar a ruptura existente entre as duas concepções. “De facto, se a justificação da ‘educação permanente’ era de ordem eminentemente política e filosófica, a argumentação que fundamenta a ‘aprendizagem ao longo da vida’ é de natureza inteiramente diversa e tem como base três grandes categorias de argumentos que remetem para a evolução tecnológica, para a eficácia produtiva e para a coesão social” (Canário, 2003: 193).

Com a publicação do Livro Branco, pela Comissão Europeia, em 1995, a tónica desloca-se da discussão da missão e dos fins dos sistemas educativos e de formação para os meios e eficácia. Mais tarde, na Cimeira de Lisboa, realizada no ano 2000, os chefes de Estado e de Governo dos Quinze consideraram que uma das formas de se acelerar o crescimento económico, aumentar a competitividade, reforçar o emprego e promover a coesão social reside numa das principais riquezas da União Europeia, ‘o ouro cinzento’, ou seja, o conhecimento, a inteligência e a criatividade. “Daí a necessidade de a União definir um objectivo estratégico claro e aprovar um programa estimulante para criar infra-estruturas de conhecimento, fomentar a inovação e a reforma económica e modernizar os sistemas de previdência social e de ensino” (Rodrigues, 2000: 215).

A construção de uma Europa do conhecimento, ou seja, de um espaço económico dinâmico e competitivo baseado no conhecimento e nas competências pressupõe a mobilidade, a transposição de fronteiras e, ainda, que os agentes do mundo da educação e da formação “abandonem um dos seus hábitos mais arraigados, que consiste em considerar que os seus métodos de ensino são os melhores. Isto vai exigir imaginação, diálogo, compreensão mútua” (Rodrigues, 2000: 6). Para além disso, implica a necessidade de se fazerem grandes investimentos em educação, formação e aptidões cognitivas.

Hoje em dia, a Europa confronta-se com um problema generalizado: o número elevado de trabalhadores “excedentários” que possuem um baixo nível de qualificação e de competências. Um dos dilemas que, então, se coloca tem a ver com a forma de se

lidar com a actual população activa (empregada e/ou desempregada). Esping-Andersen adverte-nos do seguinte: “A educação ao longo da vida é uma alternativa atraente, mas poderá revelar-se excessivamente dispendiosa e ineficaz quando os principais destinatários são trabalhadores mais velhos e pouco qualificados” (2000: 112).

O desafio ganha contornos diferentes consoante o país onde nos situemos, não existindo receitas mágicas para uma política em que todos ganhem. No entanto “a eficácia de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida poderá ser assegurada se as capacidades cognitivas existirem à partida, o que significa ser preciso garantir que as gerações futuras tenham os recursos necessários para poderem beneficiar de investimentos em formação e educação ao longo da vida” (Esping-Andersen, 2000: 113). Sendo inegável a existência de um enorme fosso geracional em muitos países da União Europeia e insustentável a sua perpetuação futura, levanta-se o problema relacionado com o que fazer com a actual população trabalhadora.

A União deve proporcionar o enquadramento estável necessário para gerir as transformações estruturais subjacentes à evolução no sentido de uma sociedade e de uma economia baseada no conhecimento, bem como assegurar a impossibilidade de um agravamento dos problemas sociais existentes, em termos de desemprego, exclusão social e pobreza.

“Os sistemas educativo e de formação europeus necessitam de ser adaptados não só às exigências da sociedade do conhecimento como também à necessidade de um maior nível e qualidade do emprego” (Rodrigues, 2000: 224). Neste sentido, devem preconizar oportunidades de aprendizagem e de formação destinadas a jovens, a adultos desempregados e a pessoas empregadas ameaçadas pelo risco de verem as suas competências ultrapassadas.

Uma abordagem deste tipo terá que, forçosamente, ter em consideração o desenvolvimento de centros de aprendizagem locais, a promoção de novas competências básicas, sobretudo em matéria de tecnologias de informação, e uma maior transparência das habilitações.

Numa perspectiva de aprendizagem para e ao longo da vida, torna-se inevitável e premente um reconhecimento mais transparente dos diplomas, qualificações e períodos de estudo e formação obtidos em todo o território da União Europeia. As diferenças existentes entre os sistemas de ensino e de formação profissional nos Estados-membros

europeus têm impedido que o reconhecimento dos diplomas e das qualificações escolares e/ou profissionais se processe de forma automática, excluindo-se aqui as formações que são objecto de Directivas específicas.

2.3 - A Aprendizagem ao Longo da Vida e a Identificação, Avaliação e Reconhecimento de Competências.

O tema da educação e formação de adultos “enunciou-se e enuncia-se ainda de múltiplas maneiras; dá como já deu lugar a dispositivos pedagógicos variados, no seio dos quais, como sempre, se misturam o real e o imaginário, as intenções e as realizações, as doutrinas e as práticas, a ideologia e as necessidades concretas” (Malglaive, 1995: 25).

Muitas vezes, o ensino é considerado, exclusivamente, relativo à transmissão formal de saberes teóricos. Todavia, ao mesmo tempo que a prática tem hoje necessidade das “teorias”, não poderão estas “aprender-se por meio da prática”? As possibilidades de os indivíduos fundamentarem as aquisições no domínio cognitivo e formalizado a partir das próprias actividades práticas, tornando-se estas, ao mesmo tempo, instrumento e finalidade da formação, serão pertinentes?

A questão da aprendizagem pela prática traduz a questão de se saber se é possível adquirir conhecimentos teóricos e construir modelos racionais só por meio do confronto com a prática. Formular, assim, a questão é, desde logo, pressupor a existência de várias formas de saber e introduzir também a questão do lugar destes saberes na acção e, portanto, da natureza das competências que a tornam possível.

No domínio da educação e formação de adultos, salientaram-se, no último quartel do século XX, duas tendências ao nível pedagógico: o movimento das histórias de vida, que se traduz, hoje em dia, em práticas institucionalizadas de reconhecimento e certificação de adquiridos, e a crescente visibilidade da educação não formal. “Estas duas tendências afirmaram-se como o corolário de um processo de erosão crítica do modelo escolar, particularmente forte a partir do início dos anos 70. A crítica ao escolar é, por sua vez, tributária de uma dupla influência: a primeira, que remonta à tradição compreensiva das ciências sociais (escola alemã e escola de Chicago) e ao construtivismo na psicologia, permitiu construir, em confronto com o positivismo, um estatuto epistemológico do sujeito e da sua subjectividade; a segunda (...) permitiu compreender os processos de aprendizagem a partir de uma revalorização

epistemológica da experiência, em ruptura com os referenciais escolares clássicos” (Canário, 2003: 7). Tudo isto contribuiu para o reconhecimento da centralidade da pessoa nos processos de educação e formação.

A temática da identificação de qualificações e competências tem vindo a adquirir uma crescente importância, atendendo a que os actores têm de estar informados e reagir rapidamente à crescente necessidade de novas qualificações e competências ao nível nacional, sectorial e regional. Este é um dos grandes desafios que se colocam, hoje e a prazo, ao desenvolvimento das competências individuais e colectivas, em termos sociais e económicos, desafios esses que decorrem, quer da necessidade de modernizar a economia e o tecido empresarial, antecipando as competências do futuro, quer do imperativo de responder a preocupações de equidade social.

Deste modo, o processo de integração, bem como o processo de alargamento da União Europeia, colocou o desenvolvimento de qualificações e competências em lugar de destaque. A identificação de necessidades em termos de competências é uma pré-condição essencial para que a União Europeia se transforme numa economia mais competitiva, dinâmica e fundada no conhecimento, tendo-se tornado, consequentemente, numa prioridade para os parceiros europeus.

Quando nos situamos numa perspectiva planetária, o continente europeu pode parecer-nos como algo de homogéneo, que partilha com as restantes regiões desenvolvidas um conjunto de características, no entanto, se o virmos numa perspectiva restrita, o significado dos conceitos tem de ser adaptado aos níveis de medida em que nos passamos a situar.

Numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (ponto de vista do sujeito aprendiz), mais do que do ensino, educação e formação (ponto de vista do sistema de...), podemos colocar o problema da identificação, avaliação, reconhecimento, validação e certificação de todo um conjunto de aprendizagens e saberes formais, não formais e informais. A confrontação destes conceitos com os de regularidade (inclusão, ou não, na progressão do sistema educativo formal ou sistema de ensino), sistematicidade (carácter sistemático ou pontual das aprendizagens) e intencionalidade (ou não intencionalidade das aprendizagens), permite-nos clarificar as diferenças que existem entre si, pelo que partimos, então, do pressuposto de que o saber formal se caracteriza pela regularidade, sistematicidade e intencionalidade (aprendizagem

realizada, por exemplo, no sistema de ensino escolar), o saber não formal pela não-regularidade, sistematicidade, ou não, e intencionalidade (aprendizagem desenvolvida numa empresa ou noutro tipo de organização ou instituição, porventura educativa, através do sistema de aprendizagem, de uma escola profissional ou de uma acção de formação) e o saber informal pela não-regularidade, não-sistematicidade e não-intencionalidade (aprendizagem decorrente de experiências de vida, nomeadamente de trabalho) (Malglaive, 1995).

De acordo com o “Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida” existem, também, estes três tipos de aprendizagem: a aprendizagem formal, que “decorre em instituições de ensino e formação, conduzindo a diplomas e qualificações reconhecidos”; a aprendizagem não formal, que “decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais”, podendo ocorrer no local de trabalho e através de actividades de organizações ou grupos da sociedade civil; e a aprendizagem informal, que “é um acompanhamento natural da vida quotidiana” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000: 9).

Note-se que, por vezes, se utilizam os conceitos “não formal” e “informal” indistintamente, porém o mesmo não acontece com o termo “formal”, que se tem mantido intocável. É o caso de Jens Bjornavold ao considerar que a aprendizagem não formal “abrange a aquisição informal de saberes, que pode ser descrita como uma aprendizagem não planificada em situações de trabalho e outras, mas também as fases de aprendizagem planificadas e explícitas introduzidas nas organizações e noutros locais, que não são reconhecidas no seio do sistema de ensino e de formação formais” (2003: 15), tornando-se, assim, mais difícil a sua detecção e apreciação.

A problemática da identificação, avaliação e reconhecimento dos saberes e competências adquiridos por via não formal tem vindo a ocupar, desde há alguns anos, um papel de destaque nos debates europeus sobre a educação, a formação e a aprendizagem. A maioria dos Estados-membros da União Europeia tem realçado a importância crucial da aprendizagem realizada fora e como complemento do ensino e da formação formais, alertando para a necessidade de se implementarem meios que melhorem a visibilidade desse tipo de saberes (Bjornavold, 2003).

Reflexo disso são as diversas iniciativas que têm sido desencadeadas para avaliar as competências adquiridas fora do ensino e da formação formais, quer ao nível das

empresas, ou outras instituições, quer ao nível dos ministérios nacionais. Entre as finalidades que lhes poderemos apontar, destacamos: garantir percursos de aprendizagem alternativos aos sistemas de ensino e formação existentes; promover a educação e a formação ao longo da vida; possibilitar que os indivíduos capitalizem distintas formas e percursos de aprendizagem; servir de instrumentos para melhorar a qualidade da aprendizagem nas empresas e nas organizações.

Sem dúvida que este é um terreno muito inovador e, ainda, pouco estabilizado ao nível dos contextos institucionais, organizacionais e jurídico-normativos, dos objectivos gerais e específicos, das políticas, das práticas, das metodologias e principais instrumentos, dos perfis de qualificação dos profissionais, dos públicos-alvo, do financiamento, das representações sociais e dos sistemas de identificação, avaliação e reconhecimento dos saberes adquiridos por via não formal.

Estas novas práticas pedagógicas são tributárias da crítica ao modelo escolar, sendo consideradas inovadoras. A convicção de que há saberes, experiências e competências dispersas que urge certificar proporcionou um modo de pôr o problema da sua valorização, daí a definição de um processo de identificação, avaliação, reconhecimento e validação de aprendizagens informais e não formais. “Importa que se desenvolva um ‘processo de aprendizagem’, assente em objectivos negociados com os aprendentes e por eles apropriados, muito mais do que um ‘processo de ensino’, assente nos saberes constituídos e disponíveis e na respectiva transmissão de conteúdos. Ou ainda: intervir numa ‘lógica de resposta à procura manifesta de formação’, muito mais do que numa ‘lógica de resposta com a oferta pré-existente’. Esta inversão de lógicas, todavia, é, como sempre, muito mais fácil de enunciar do que de concretizar” (Imaginário, 2007: 6).

Privilegia-se, necessariamente, a articulação entre a teoria e a prática. Os projectos de aprendizagem devem concretizar-se em estruturas flexíveis e multiformes, que devem estar adaptadas à multiplicidade das situações e devem satisfazer, permanentemente, necessidades que evoluem no tempo.

“A prática, actividade concreta daqueles que têm de aprender, depois de terem deixado a escola, está certamente no centro da nova maneira de ensinar que gostaríamos de preconizar. Mas, para nos fazermos entender, não pensamos que seja eficaz proclamar que o saber dos professores não tem efeito nos alunos adultos. Pelo contrário,

é necessário mostrar a maneira como o saber, incluindo o saber escolar, se investe na prática, no que nela se torna, como é que se transforma sem se negar, quer dizer, sem deixar de ser saber” (Malglaive, 1995: 43).

Sendo assim, se os saberes práticos e os saberes-fazer podem exprimir-se num discurso, os saberes teóricos e processuais impõem imperativamente a formalização dos seus enunciados. A mobilização deste processo de formalização torna-se essencial em “situações de trabalho dos nossos dias, em que cada um deve poder dizer a cada um o que faz, como o faz e porque o faz” (Malglaive, 1995: 90).

A afirmação de que a escola está separada da vida comporta múltiplos aspectos. Em alternativa, evoca-se a escola da vida.

3 - A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL

3.1 - A Afirmação Recente de um Modelo de Educação e Formação de Adultos

Diversos factores de ordem política e social contribuíram para que, até 1974, não pudéssemos falar da existência de um sistema de educação e formação de adultos. O desenvolvimento da educação e formação de adultos em Portugal é, pois, tardio. “Na alvorada do 25 de Abril, a educação de adultos em Portugal, como campo social específico, não tem passado” (Silva, 1990). As iniciativas e a intervenção estatal neste domínio são muito recentes (Silva *et al.*, 1998), confrontando-se com uma situação sócio-educativa grave, atendendo à predominância de baixíssimas taxas de escolaridade e a um efectivo analfabetismo.

Nas últimas três décadas do século XX, o campo da educação de adultos foi marcado por políticas educativas descontínuas, tornando-se “no sector mais crítico e problemático de um sistema de educação ao longo da vida em Portugal” (Lima, 2005: 32).

No início da década de 70, as concepções da política de educação de adultos sofreram alterações, reflectindo a influência do conceito de educação permanente e um esforço de autonomia, quer no plano estrutural, quer no pedagógico. O Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de Setembro, criou a Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP), à qual se conferia a responsabilidade da educação extra-escolar e das actividades de promoção cultural e profissional, destinadas, especialmente, à população adulta. A DGEP fomentou actividades de alfabetização e cursos supletivos do ensino primário

para adultos, com programas e métodos próprios, distintos dos do ensino regular, bem como bibliotecas fixas e itinerantes. Paralelamente, os cursos gerais do ensino liceal nocturno foram criados (os cursos técnicos nocturnos, comerciais e industriais já existiam desde meados do século), os cursos do ensino técnico foram reestruturados e o exame *ad hoc*, para maiores de 25 anos, à universidade foi introduzido (Imaginário, 2000).

“Registe-se que a inovação terminológica e conceptual no domínio da educação de adultos se desenvolveu sobretudo, senão exclusivamente, nas práticas educativas de iniciativas de base de grupos e associações, levadas a efeito em diferentes zonas do país (e não das acções de educação de adultos de iniciativa estatal)” (Imaginário, 2000: 5).

O quadro do sistema nacional de educação de adultos, que se traduz no Plano de Educação de Adultos, começou a definir-se em 1975, aquando da reestruturação dos serviços da DGEP. As primeiras medidas tomadas pelos órgãos de decisão visavam o apoio a actividades de natureza educativa, promovidas pelas organizações populares, através da cedência de equipamentos escolares e material audiovisual, da duplicação de textos e da formação de monitores e animadores locais.

A nova concepção da educação de adultos preconizava "encorajar um processo de aprendizagem relativamente aos adultos, que faça destes - individualmente ou em grupo - sujeitos da sua própria educação e agentes criadores de uma verdadeira cultura nacional", o que passava pela "definição de capacidades a desenvolver e a demonstrar pelos adultos, em função das suas zonas de interesses ou de intervenção" (preâmbulo da Portaria n.º 419/76).

Na sequência de legislação publicada em 1979, realizaram-se os trabalhos preparatórios do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos e, no final desse ano, foi criada a Direcção-Geral de Educação de Adultos, que substituiu a DGEP. Esta criação correspondeu ao “reforço político e administrativo da intervenção do Estado na educação de adultos, em articulação com outras entidades públicas e privadas” (Imaginário, 2000: 9).

Importa destacar que, também em 1979, foi criado o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), ligado ao Ministério do Trabalho, extinguindo-se em 1982 o Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-obra, nascido em 1962. Fruto da cooperação do IEFP com o Ministério da Educação (ME) surgiu o subsistema de

aprendizagem, ou formação profissional em regime de alternância, que se aproxima de uma educação e formação de segunda oportunidade.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro) estabeleceu o quadro geral do sistema educativo actual. De acordo com esta lei, o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação e a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. O direito à educação, consagrado na Constituição da República, está sob a responsabilidade do Estado e exprime-se pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

O ensino básico, com nove anos de escolaridade obrigatória, desenvolvidos em três ciclos sequenciais (o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos), é considerado universal, obrigatório e gratuito. Na sequência da reforma educativa de 1986, foi estabelecida a obrigatoriedade de frequência do ensino básico até aos 15 anos de idade⁴.

Recordemos que o quadro geral da organização e desenvolvimento da educação de adultos, nas suas vertentes de recorrente e de educação extra-escolar, foi estabelecido em 1991, pelo Decreto-Lei n.º 74/91.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, ao estabelecer o quadro geral do sistema educativo, considera o recorrente como uma modalidade especial de educação escolar que visa assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade, com planos e métodos de estudo específicos, conferindo diplomas e certificados equivalentes aos atribuídos pelo regular.

No que diz respeito ao ensino recorrente, observa-se o predomínio de jovens que não foram bem sucedidos no ensino regular diurno. “Beneficiando de regras próprias e de uma rede pública já instalada e disseminada por todo o país, o ensino recorrente revelará complexos problemas de abandono, dificuldades de articulação com a educação extra-escolar e, especialmente, com a lógica da educação popular e do associativismo

⁴ O princípio da escolaridade mínima obrigatória instituiu-se em 1911, estipulando uma escolaridade de 3 anos; em 1919, 5 anos; em 1927, 4 anos; em 1930, 3 anos; em 1956, 4 anos para os rapazes e 3 anos para as raparigas; em 1960, 4 anos para rapazes e raparigas; em 1964, 6 anos; e a partir de 1986, 9 anos (Cardim, 1999).

local e, como se compreende, acabará por subjugar aquela lógica ao paradigma centralizado da educação escolar, a certificação escolar aos níveis formalmente exigidos pelos ensinos básico e secundário (regulares e diurnos) e aos imperativos do prosseguimento de estudos impostos aos estudantes regulares” (Lima, 2005: 41).

Por sua vez, em 1994, foi aprovado o regulamento que define o quadro geral de organização dos cursos de educação extra-escolar, realizados por iniciativa ou com a colaboração do ME, no âmbito da educação de base de adultos, destinados a indivíduos com baixos níveis de escolaridade que tenham ultrapassado a idade normal de frequência do regular.

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. A educação extra-escolar integra-se numa perspectiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da acção educativa, definindo os seus objectivos e actividades no âmbito de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.

Os vectores fundamentais da educação extra-escolar são: a eliminação do analfabetismo literal e funcional; a promoção de uma efectiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram o sistema regular do ensino ou o abandonaram precocemente, designadamente através da alfabetização e da educação de base de adultos; o favorecer de atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade; a preparação para o emprego, mediante acções de reconversão e de aperfeiçoamento profissionais, de adultos cujas qualificações ou treino profissional se tornem inadequados face ao desenvolvimento tecnológico.

A alínea i do art. 3.º da Lei de Bases do Sistema Educativo refere que o sistema educativo organiza-se de forma a assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, causadas por necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo contempla, ainda, no seu art. 19.º, a formação profissional. A formação profissional, tutelada pelo Ministério do Trabalho, para além de complementar a preparação para a vida activa iniciada no ensino básico,

visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, de forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica. Em 1991, o quadro legal da formação profissional foi regulamentado, inserindo-se esta no sistema educativo ou no mercado de emprego (através do Decreto-Lei n.º 401/91).

As preocupações com a educação e a formação de adultos agudizaram-se a partir de 1996, conduzindo à realização de dois relatórios da responsabilidade de especialistas neste domínio, particularmente o “Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos” (1998) e “Recorrente – Relatório de Avaliação” (1998), ambos encomendados pelo ME.

Em resultado desse interesse, deu-se início, em 1998, à actividade do Grupo de Missão para a Educação e Formação de Adultos (Resolução de Conselho de Ministros n.º 92/98, de 14 de Julho). Este grupo tinha sob a sua responsabilidade a realização de actividades de articulação estratégica e técnica a todos os níveis, no domínio da educação e formação de adultos; a construção de um sistema de validação formal de saberes e competências formal e informalmente adquiridos; o lançamento de concursos nacionais para financiamento e apoio a iniciativas de educação e formação de adultos; e, ainda, o desenvolvimento do processo de criação de uma Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

Por conseguinte, o Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro, criou a ANEFA “com a natureza de instituto público, sujeito à dupla tutela dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade”. A ANEFA é um instituto público dotado de personalidade jurídica e de autonomia científica, técnica e administrativa, que foi constituído, em 1999, como “um projecto em construção a partir de três pilares fundamentais: a educação, a formação profissional e, ambas, ao serviço dos adultos menos escolarizados e menos qualificados” (PNAI, 2001: 92), demonstrando a importância da educação e formação ao longo da vida procurarem “andar de mãos dadas” (articulação matricial de educação escolar e da formação profissional).

Ao ser “concebida como estrutura de competência ao nível da concepção de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação e formação de adultos, e ainda da construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens

informais dos adultos" (Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro), a ANEFA inscreve-se numa política de educação e formação de adultos que procura, simultaneamente, corrigir um passado marcado pelo atraso neste domínio e preparar o futuro, garantindo respostas eficazes, adequadas e articuladas que garantam a equidade de oportunidades e permitam lutar contra a exclusão social.

Com efeito, o próprio diploma que criou a ANEFA preconiza o desenvolvimento da sua actividade em articulação com as estruturas regionais dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. Preconiza, igualmente, que a ANEFA promova a articulação entre entidades públicas e privadas, ao nível central, regional e local, no âmbito do desenvolvimento da política da educação e formação de adultos, designadamente através da formalização de parcerias territoriais.

O privilegiar de uma estratégia concertada para a educação e formação de adultos visa o reforço das condições de acesso de uma população pouco escolarizada e pouco qualificada profissionalmente a uma educação e formação ao longo da vida, “como condição de uma participação plena na Sociedade da Aprendizagem, do Conhecimento e da Inovação” (PNAI, 2001: 92).

A qualificação dos activos é uma responsabilidade que não se limita, exclusivamente, ao Estado, mas pertence “a múltiplos actores da sociedade e da economia portuguesas, a começar pelas empresas e pelas instituições associativas, civis e políticas do território, sem obviamente esquecer o sistema de ensino e o sistema de formação profissional” (Silva *et al.*, 2002: 144).

Desde 17 de Outubro, de 2002 (Decreto-Lei 208/2002), a ANEFA foi substituída pela Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), a qual era, exclusivamente, tutelada pelo ME. A DGFV surgiu numa lógica de continuidade do trabalho iniciado, portanto, não para substituir outros actores, entidades ou intervenções, mas para intervir em novos domínios, contribuindo para a elevação dos níveis educativos e de qualificação da população adulta, através, designadamente, do reconhecimento, validação e certificação de competências e, ainda, da flexibilização das ofertas de educação e formação de adultos, sobretudo as destinadas à elevação dos níveis de qualificação escolar e profissional da população portuguesa.

Do trabalho realizado pela ANEFA e DGFV surgiram novas modalidades de educação e formação de adultos, designadamente: os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), as Acções S@ber + e o processo de RVCC.

Os Cursos EFA têm o objectivo de proporcionar uma oferta integrada de educação e formação, destinada a públicos adultos pouco qualificados, e pretendem constituir-se como um modelo inovador de educação e formação de adultos. Estes Cursos são acções de longa duração, que possibilitam que, no final do percurso formativo, seja emitido um Certificado de Educação e Formação de Adultos.

Os Cursos EFA de nível básico podem ser promovidos por entidades públicas e privadas e destinam-se a indivíduos com uma idade igual ou superior a 18 anos, empregados ou desempregados, que não possuam a escolaridade básica de 4, 6 ou 9 anos, bem como uma qualificação profissional.

O plano curricular de um Curso EFA de nível básico organiza-se em torno das seguintes componentes articuladas: Formação de Base nas quatro áreas de competências-chave – Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Cidadania e Empregabilidade (CE); Temas de Vida (área que envolve temáticas transversais e constitui-se como suporte e base de coerência das áreas de competências-chave) e a Formação Profissionalizante, que se organiza em torno de áreas a seleccionar dos Referenciais de Formação do IEFP.

Por sua vez, as Acções S@ber + constituem formações de curta duração (em módulos com uma duração de 30 até 50 horas), que possibilitam a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências em áreas específicas, nomeadamente ao nível da “Literacia tecnológica”. A utilização da expressão “literacia tecnológica” na designação da Acção teve como finalidade dar uma indicação do que poderia constituir um bom exemplo de serviço à sociedade: apoiar a aquisição de conhecimentos informáticos por parte de adultos que há muito deixaram a escola, em resposta positiva aos desafios colocados pela Sociedade da Informação.

Os objectivos das Acções S@ber+ são: estimular os públicos adultos a adquirir, desenvolver ou reforçar as suas competências pessoais, profissionais ou escolares; mobilizar os adultos para a importância da aprendizagem ao longo da vida; diversificar as ofertas educativas dirigidas a adultos; criar soluções flexíveis e certificáveis que promovam a melhoria das qualificações escolares e profissionais da população adulta; e

incentivar a emergência de parcerias alargadas entre escolas, centros de formação profissional e organizações da sociedade civil.

Os destinatários destas acções são as pessoas adultas que pretendem desenvolver ou aperfeiçoar competências em áreas específicas, independentemente da habilitação escolar ou da qualificação profissional que possuem. A frequência, com aproveitamento, de um ou mais módulos das Acções S@bER+ (iniciação, aprofundamento e consolidação) confere um Certificado de Formação.

No que diz respeito ao processo de RVCC, o sistema nacional de RVCC concretizou-se através da criação de uma rede de Centros de RVCC, traduzida pela instalação, desde o ano 2000 e até ao final de 2005, de 98 Centros co-financiados no território nacional (continental). Estimava-se que, até 2005, 150.000 adultos se tivessem inscrito em processos de RVCC e 50.000 tivessem sido certificados com o nível básico (MTSS/ME, 2006).

Em sede de complemento de programação do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP) III foi definido que, até ao final de 2006, deveriam ser atendidos 280.000 adultos, o que daria uma média anual programada de 40.000 adultos. As taxas de realização física alcançadas ficaram aquém das metas definidas e isto deve-se ao carácter inovador do sistema de RVCC e às condicionantes que surgiram na fase de arranque do projecto, particularmente visíveis ao nível da conceptualização de instrumentos de trabalho necessários e dos atrasos verificados no funcionamento dos Centros de RVCC que todos os anos entraram na Rede. “O Sistema de RVCC passou por um período inicial de formalização e de (auto)aprendizagem, não sendo expectável a obtenção de indicadores de realização física nos primeiros anos típicos de uma fase de cruzeiro” (Fernandes, 2004: 22).

A análise da natureza das entidades promotoras dos Centros de RVCC permite-nos concluir que se notou um grande esforço de territorialização das políticas públicas através da adesão da sociedade civil, destacando-se, a este nível, os Centros de Formação Profissional, as Associações Empresariais, as Escolas dos Ensino Básico e Secundário, as Associações de Desenvolvimento e as Escolas Profissionais. Pensamos que esta constituiu uma forma de se responsabilizar os múltiplos actores envolvidos pela disseminação de uma cultura de aprendizagem no sistema produtivo nacional,

tornando possível a operacionalização de respostas adequadas à diversidade de necessidades organizacionais e de trajetórias individuais.

Os Centros de RVCC, a partir do ano 2006, assistiram, gradualmente, a uma mudança de enquadramento, tornando-se um dos actores chave da iniciativa governamental Novas Oportunidades, que surgiu no âmbito do Plano Nacional de Emprego (PNE) e do Plano Tecnológico. Em 2006 (Decreto-Lei 276/2006), a DGFV deu lugar à Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), a entidade que passou a tutelar a rede nacional de Centros Novas Oportunidades, anteriormente designados por Centros de RVCC.

Com uma nova designação, que pretendeu assinalar a mudança de conceito e de missão face aos até aí existentes Centros de RVCC, os Centros Novas Oportunidades converteram-se na porta de entrada para a qualificação de activos, assumindo a responsabilidade pelo diagnóstico e encaminhamento da população, quer para processos de RVCC, quer para outras ofertas de educação e formação: cursos de educação e formação de adultos (EFA), cursos de educação-formação, cursos profissionais, cursos de aprendizagem, novo ensino recorrente ou formações modulares de curta duração, entre outras.

Neste sentido, o acompanhamento de processos de RVCC deixou de ser a principal actividade atribuída aos Centros, alargando-se a sua esfera de actuação. Esta constituiu, indubitavelmente, uma das principais mudanças.

Um dos objectivos principais da estratégia Novas Oportunidades é qualificar 1.000.000 de activos até 2010, através do sistema de RVCC e dos cursos EFA, 650.000 e 350.000 activos, respectivamente. O enfoque deste programa deslocou-se para o papel da formação, enquanto desafio prioritário para o país.

Em traços gerais, esta estratégia preconiza a “reorganização do actual modelo do ensino recorrente, passando a assegurar-se uma resposta formativa baseada no formato dos cursos EFA” (MTSS/ME, 2006, p. 22), a “expansão da rede de centros de RVCC de modo a atingir 500 centros em 2010” (MTSS/ME, 2006, p. 22), garantindo que sejam “emitidos, por ano, cerca de 75.000 diplomas conferentes de habilitação escolar equivalente ao ensino básico” (MTSS/ME, 2006, p. 23), e a criação do referencial de 12.º ano para formação de adultos e reconhecimento de competências.

As medidas que têm vindo a ser tomadas baseiam-se numa concentração de recursos financeiros e de investimento nas Novas Oportunidades, através do Programa Operacional do Potencial Humano (inserido no Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013), e numa mobilização massiva de activos e empregadores, por via de uma larga campanha publicitária difundida ao nível nacional (jornais, televisão, rádio, internet, outdoors, etc.) e da celebração de protocolos com empresas e outras entidades, para credibilizar e reforçar a mensagem.

A expansão da rede de Centros está a ser concretizada através da abertura de Centros Novas Oportunidades em novas entidades, tais como as escolas secundárias ou sedes de agrupamento da rede pública, os centros de formação do IEFP e as grandes empresas que, através de protocolo, declarem a sua vontade de apoiar o reconhecimento e desenvolvimento de competências dos seus trabalhadores menos escolarizados (MTSS/ME, 2006).

As alterações que a iniciativa governamental desencadeou não se fizeram sentir imediatamente, ao nível das práticas desenvolvidas no terreno. A viragem deu-se, sobretudo, entre o final de 2007 e o início de 2008, momento em que se iniciou uma etapa de assimilação e reprodução das novas orientações políticas, consubstanciadas em diversos materiais estruturantes das actividades dos Centros Novas Oportunidades, tais como a Carta da Qualidade; o Referencial de Competências-Chave do Nível Secundário; o Decreto-Lei 396/2007, de 31 de Dezembro, que cria o Catálogo Nacional de Qualificações; a Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio, que regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades; o Despacho n.º 14310/2008, de 23 de Maio, que define orientações para o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades nos estabelecimentos públicos de ensino; entre outros.

Em Outubro de 2008, contam-se 459 Centros Novas Oportunidades que abriram as suas portas no território nacional, em grande medida suportados pelo Programa Operacional para o Potencial Humano, no âmbito do Quadro de Referência Estratégico Nacional.

3.2 - Os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Face ao que foi exposto até ao momento, parece-nos importante reflectir, de uma forma mais aprofundada, sobre o modelo inovador de educação e formação de adultos

que surgiu em Portugal, no ano 2000, isto é, o sistema nacional de RVCC, que criou os Centros de RVCC, actualmente designados por Centros Novas Oportunidades. A fundamentação que apresentamos a seguir refere-se, sobretudo, ao período de actuação 2000-2006, apesar de os Centros Novas Oportunidades conservarem os mesmos traços fundamentais no que concerne ao processo de RVCC.

Podemos encarar o sistema nacional de RVCC como uma forma de vencer os atrasos estruturais existentes na sociedade portuguesa em termos de literacia, escolarização e qualificação.

Portugal, de acordo com o “Estudo Nacional da Literacia” (Benavente *et al.*, 1996), revela índices elevados de iliteracia, traduzidos pela ausência de capacidades de processamento de informação escrita, nas dimensões profissionais, culturais, cívicas e pessoais da vida quotidiana, e ainda não conseguiu escapar a uma herança de défices escolares nas gerações mais velhas. O facto da difusão da alfabetização em Portugal ter sido muito tardia, em termos históricos, deve ser tido em conta na compreensão dos actuais níveis de literacia da população adulta. Para além disto, outros factores explicam esta situação: “meios familiares de origem extremamente carenciados de habilitações literárias e modos de vida quotidiana pobres em práticas de literacia, tecido económico profissionalmente muito pouco qualificado e mesmo desqualificante quanto a competências de leitura, escrita e cálculo, insuficiente expansão do sistema de ensino e deficiências materiais, pedagógicas e relacionais das escolas” (Benavente *et al.*, 1996: 404).

Os dados mais recentes da escolaridade revelam uma evolução positiva, ou seja, um crescimento progressivo dos níveis de escolaridade, no entanto a melhoria registada advém, sobretudo, dos escalões etários mais jovens, mantendo-se uma grande parte da população activa com indicadores de escolarização muito desfavoráveis. Em Portugal persistem níveis de escolarização muito baixos relativamente aos padrões europeus.

“O baixo nível de instrução/formação da população portuguesa em geral, e principalmente dos adultos com mais idade, reflectindo défices acumulados de educação” (MTSS, 2004, p. 89), demonstra que persistem aspectos paradoxais que revelam a coexistência de dinâmicas desarticuladas na sociedade portuguesa actual. Sendo assim, os níveis de habilitação relativamente baixos têm uma correspondência, mais ou menos evidente, nos baixos níveis de qualificação.

A fractura geracional presente na sociedade portuguesa – por um lado, os jovens com um nível de habilitações semelhante ao dos parceiros europeus, por outro lado, uma população ainda em idade activa mas com um baixo nível de habilitações (MTSS, 2004, p. 91) –, tornou indispensável a aposta séria na aprendizagem e adaptabilidade ao longo da vida.

Com efeito, dadas as necessidades existentes de estimular a aprendizagem ao longo da vida e de promover a certificação de conhecimentos e competências, a criação dos Centros de RVCC, tutelados, na altura, exclusivamente pelo ME, inscreveu-se na Intervenção Operacional da Educação (PRODEP III), Eixo 2 – Apoio à transição para a vida activa e promoção da empregabilidade, Medida 4 – Educação e Formação ao Longo da Vida, Acção 4.1 – Reconhecimento, Validação e Certificação de Conhecimentos e Competências Adquiridas ao Longo da Vida, sendo financiado pelo Fundo Social Europeu e Estado Português.

Poderemos relacionar a dinamização do sistema de RVCC com a Directriz 4 do Plano Nacional de Emprego⁵: promover o desenvolvimento do capital humano e a aprendizagem ao longo da vida, “nomeadamente através da melhoria da qualidade e eficiência dos sistemas de educação e formação, de modo a dotar todas as pessoas das competências que se exigem de uma força de trabalho moderna numa sociedade assente no conhecimento, permitir a sua progressão de carreira e reduzir as disparidades e estrangulamentos de competências no mercado de trabalho” (MTSS, 2004: 46). Esta estratégia evidencia a horizontalidade da aprendizagem ao longo da vida face a um conjunto de políticas, nomeadamente as de educação, formação, sociedade de informação e emprego.

“Uma sociedade baseada no conhecimento é uma sociedade baseada nas pessoas, na sua criatividade, na sua iniciativa, mas também na sua capacidade de aprender de forma mais sistemática. As pessoas deviam ser capazes de retornar à aprendizagem, ao longo das suas vidas, a fim de lidar com a mudança permanente e com as novas condições criadas pelas tecnologias de informação. Não é suficiente ter formado elites para responder a este ritmo da mudança. Não se trata apenas de uma questão de

⁵ Os três grandes objectivos estratégicos definidos pelo PNE para o período 2003-2006 são a promoção do pleno emprego, a melhoria da qualidade e da produtividade e o fortalecimento da inclusão e coesão social. Assume-se, assim, que o emprego é um meio privilegiado para a inclusão social.

potencial de crescimento, competitividade e empregabilidade, mas está a tornar-se uma questão de cidadania de base e de civilização” (Rodrigues, 2003:133).

De acordo com a Estratégia de Lisboa⁶, realizada no ano 2000, todos os indivíduos, numa sociedade aprendente, deveriam ser encorajados a desenvolver um projecto pessoal e profissional, com base numa avaliação regular de competências e em serviços de aconselhamento eficazes (actualização de um portefólio de competências).

Entre os principais objectivos que norteiam a intervenção dos Centros de RVCC, destacamos o reconhecimento, a validação e a certificação de saberes e competências adquiridas pelos adultos pouco escolarizados ao longo da vida, nos mais variados contextos. (Cavaco, 2007) Este dispositivo destina-se a pessoas maiores de dezoito anos, com ou sem actividade profissional, que não possuam, no máximo, o 9.º ano de escolaridade, atribuindo-se-lhes uma equivalência escolar que permita a conclusão de percursos incompletos de formação (4, 6 ou 9 anos de escolaridade básica), facilite percursos subsequentes de educação e formação e promova a empregabilidade. Não esqueçamos que, para que muitos adultos possam participar mais eficazmente no mercado de trabalho e frequentar alguns cursos de formação profissional (promovidos, por exemplo, pelo IEFP), têm de possuir o 3.º ciclo do ensino básico completo e que, de acordo com os resultados definitivos dos Censos 2001, cerca de 64,8% da população residente em Portugal possui, no máximo, o 2.º ciclo do ensino básico.

“O Sistema de RVCC é, desta forma, uma iniciativa que se enquadra nas políticas de prevenção do desemprego e de fenómenos de exclusão, quer face ao mercado de trabalho, quer face ao próprio Sistema de Educação-Formação” (Fernandes, 2004: 30).

Neste sentido, os Centros de RVCC visam reduzir o défice de qualificação escolar e profissional e contribuir para a eliminação da subcertificação existente em Portugal, em particular, através do reforço da educação e formação ao longo da vida de pessoas adultas.

De modo a assegurar uma oferta diversificada de serviços, os Centros de RVCC desempenham as funções de animação local, informação, aconselhamento, acompanhamento, formações complementares e provedoria. Salientamos que os diversos Centros de RVCC apresentam muitas particularidades, uma vez que têm na sua

⁶ A União Europeia definiu um novo objectivo estratégico, a concretizar até ao ano 2010: tornar-se no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social.

génese uma metodologia flexível, que torna possível a sua adequação a diferentes públicos, territórios e contextos formativos.

Os Centros orientam a sua acção em torno de três eixos fundamentais: o reconhecimento, a validação e a certificação de competências.

Este dispositivo apoia-se e estrutura-se nas abordagens autobiográficas e no balanço de competências, enquanto metodologias que se encontram estreitamente relacionadas com a educação e formação de adultos, nos instrumentos de mediação que lhe estão associados (materiais de apoio flexíveis e adequados a diferentes públicos, percursos de vida e contextos formativos) e no Referencial de Competências-Chave de Nível Básico (Alonso *et al.*, 2002).

“O eixo de Reconhecimento de competências desenvolve-se essencialmente através das funções de informação, aconselhamento e acompanhamento, enquadradas nos princípios metodológicos das Histórias de Vida e do Balanço de Competências” (ANEFA, 2002a: 29).

O reconhecimento possibilita a reflexão, a identificação pessoal e a avaliação do percurso e das experiências pessoais e profissionais vividas pelos indivíduos ao longo da vida, através da dinamização de actividades (entrevistas individuais, sessões colectivas, jogos pedagógicos, entre outras), que se baseiam na aplicação de instrumentos de mediação.

O reconhecimento de competências é um espaço e um tempo em que o adulto tem a oportunidade de reflectir sobre o “tesouro” que há em si, sobre as suas experiências e sobre os saberes e as competências que adquiriu ao longo da vida, quer em contextos formais de aprendizagem, quer em contextos informais e não formais, numa lógica de balanço de competências.

Através da evidência, demonstração e prova dos conhecimentos e saberes adquiridos, que constam do dossier pessoal organizado pelo adulto, importa seleccionar as competências que são passíveis de validação nos termos do Referencial de Competências-Chave, assente em quatro áreas fundamentais: LC, MV, CE e TIC.

Ainda que o adulto esteja a ser acompanhado pelo profissional de reconhecimento e validação de competências (RVC), a ele cabe unicamente a iniciativa de formalizar o pedido de validação, assim que considere estar preparado e em condições de auto-

reconhecer as suas competências e expô-las a terceiros, propondo o seu caso ao Júri de Validação.

Após a primeira fase de reconhecimento, o Júri de Validação⁷ delibera relativamente à validação de cada uma das áreas de Competências-Chave e à certificação escolar do adulto. Durante a sessão, na presença do júri, o adulto faz uma apresentação do seu dossier pessoal. Caso se assista a uma validação completa, na Carteira Pessoal do candidato, das quatro unidades de Competências-Chave de cada uma das quatro áreas, o adulto obtém um certificado de nível básico 3, 2 ou 1 (B3, B2 ou B1), equivalente, para todos os efeitos legais, ao 3.º, 2.º ou 1.º ciclo do ensino básico, respectivamente.

Para além das 25 horas de formação complementar asseguradas pelo Centro, quando os indivíduos revelam dificuldades nas áreas de Competências-Chave, essenciais para a certificação escolar básica, podem ser encaminhados para outro tipo de ofertas formativas, de curta ou longa duração, respectivamente, as Acções S@ber +, sobretudo de Literacia Tecnológica, Oficinas de Leitura e Escrita, Gestão e Contabilidade, Cidadania e Empregabilidade e Matemática para a Vida; os Cursos EFA escolares ou de dupla certificação⁸, por exemplo, nas áreas de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos, Costura, Máquinas-Ferramenta de Controlo Numérico Computorizado, Empregado Comercial, entre outros; o Ensino Recorrente; o Sistema Nacional de Certificação Profissional ou cursos de formação profissional contínua.

Em síntese, podemos distinguir como etapas principais de um processo de RVCC a inscrição do adulto; o acolhimento e informação prestada ao adulto; o levantamento das suas expectativas; a reflexão sobre a sua história de vida; a análise dos seus interesses, saberes e potencialidades; a avaliação das competências; a síntese das diversas actividades e a negociação dos projectos de formação do adulto.

⁷ O Júri de Validação é composto pelos formadores das quatro áreas de Competências-Chave, pelo profissional de RVC e por um avaliador externo.

⁸ Cursos que, para além das áreas nucleares, apostam em áreas de formação profissionalizante, seguindo os referenciais em vigor do IEFP.

3.3 - As Histórias de Vida enquanto Estratégia de Investigação-Formação

A reflexão sobre as políticas e os processos de educação e formação de adultos, bem como a problematização dos modelos utilizados e o ensaio de modalidades formativas inovadoras constituem, no nosso entender, desafios muito aliciantes.

Concomitantemente, os desafios de uma educação e formação para a mudança, enquanto promotores de novas atitudes, de inovação nas práticas e integradores de novos saberes, implicam um esforço persistente de renovação metodológica.

Neste quadro, inscreve-se o modelo de investigação-acção, que tem a preocupação central de assegurar a ligação entre os conteúdos teóricos e uma intervenção concreta no domínio da formação. A importância das histórias de vida (método biográfico ou biografias educativas), como instrumento de investigação-formação, será alvo de análise nas próximas páginas.

Para além de procurarmos situar historicamente o método biográfico e a sua integração no campo das ciências sociais e humanas, é nossa intenção ilustrar a aplicação das histórias de vida no domínio das políticas de educação e formação de adultos, em Portugal. Com efeito, o método biográfico veio a revelar-se não apenas um instrumento de investigação, mas também um instrumento de formação.

Existem diversas concepções sobre a natureza do conhecimento e sobre os modos de o alcançar. Tais concepções atravessam o campo da investigação científica e o da intervenção formativa, tendo como pano de fundo modos diferenciados de entender as relações entre os dois campos.

A adopção de um modelo que privilegie a investigação como estratégia de formação tende a encontrar na educação um dos meios mais propícios ao seu desenvolvimento. A consideração dos modelos de formação e do debate que em torno deles se faz na literatura científica, leva-nos a tentar inseri-los e compreendê-los no quadro mais amplo dos fundamentos epistemológicos subjacentes.

Vamos, então, procurar situar, descrever e analisar a problemática e a metodologia da investigação-acção-formação, estabelecendo uma ponte com o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. Valorizam-se as histórias de vida enquanto método de investigação-formação, uma vez que a vida, tal como a sala de aula, é um lugar de aprendizagem (efeitos formadores das experiências do quotidiano).

Estes dois campos não se opõem um ao outro, devendo antes complementar-se (Dominicé, 1996; Desmarais e Pilon, 1996).

Enquanto metodologia qualitativa e intensiva ou estudo de casos, a investigação-acção⁹ tem como pressuposto básico a construção da realidade (Berger e Luckmann, 2004) e valoriza as manifestações subjectivas e comportamentais, possibilitando uma melhor compreensão das dinâmicas e dos condicionalismos sociais em que as práticas e representações se inscrevem, ao permitir apreender a variabilidade de relações entre as práticas sociais e os significados que lhe são atribuídos pelos actores através das suas interacções sociais. O uso de técnicas qualitativas justifica-se quando se pretende estudar a produção e circulação de sentido.

Ao concebermos a investigação-acção temos, forçosamente, que reconhecer o papel activo dos observadores na situação investigada e dos elementos representativos da situação-problema. Deparamo-nos, então, com a questão da objectividade, a qual deve ser colocada em moldes diferentes do padrão observacional da pesquisa empírica clássica, fortemente influenciada pela filosofia positivista.

Sem perder de vista a desejada objectividade, a acção proposta deve basear-se numa descrição objectiva, sendo, no entanto, subjectivamente assumida pelo conjunto dos participantes que se comprometem na sua efectiva realização. “A noção de objectividade estática é substituída pela noção de relatividade observacional segundo a qual a realidade não é fixa e o observador e seus instrumentos desempenham um papel activo na captação da informação e nas decorrentes representações” (Thiollent, 2002: 98), ou seja, na captação da subjectividade nos fenómenos sociais em estudo, realçando a importância do processo argumentativo. Coloca-se, assim, a tónica nas dimensões discursiva e colectiva da elucidação e da interpretação das situações sociais, o que não inviabiliza a cientificidade pretendida.

⁹ A exclusão persistente da investigação-acção dos manuais de métodos e técnicas de investigação social não acontece por acaso e poderá ser explicada a partir de uma compreensão do modelo positivista e do empirismo dominante, numa representação objectiva e a-crítica do seu objecto como realidade inerte e natural, desprovida de historicidade e decalcada das ciências naturais e exactas. De acordo com António Esteves “a investigação-acção como metodologia corresponde ao prolongamento da crítica racionalista do positivismo por outras vias” (1986: 252), estabelecendo uma ligação entre as operações de investigação e de intervenção. O carácter complexo e colectivo da investigação-acção consubstancia-se nos objectivos distintos que persegue (investigação, inovação e formação de competências). Destacam-se, no entender do mesmo autor, duas modalidades distintas: a investigação-para-a-acção e a investigação-na/pela-acção, também denominada investigação-acção participativa” e “experimentação social”. “Aquela, a sua versão fraca da investigação-acção; esta, a sua versão forte” (Esteves, 1986: 266).

A investigação-acção é vista como uma metodologia que articula o conhecer e o agir (no sentido de acção social, acção comunicativa, acção pedagógica e acção militante, por exemplo). Ao nível da acção, coloca-se o desafio de se juntarem as exigências da tomada de consciência (conscientização) com as exigências técnico-científicas. Para além de uma tomada de consciência individual ou colectiva, existe uma preocupação ligada à base material das actividades sociais e aos seus modos de fazer e de saber fazer, os quais estão relacionados, por exemplo, com instituições e técnicas educacionais.

As investigações orientadas em função de finalidades práticas, tais como a resolução de problemas particulares e a organização de acções específicas, nem sempre têm como objectivo principal a formulação de generalizações baseadas em observações delimitadas no tempo e no espaço. A forma de raciocínio utilizada, quando se estipulam certos objectivos práticos, traduz-se por uma particularização, passando-se, assim, do conhecimento geral aos conhecimentos concretos, através da interacção e intercompreensão entre dois universos de representação: o saber formal dos investigadores e especialistas (dotado de capacidade de abstracção, mas incompleto porque não se aplica satisfatoriamente a todas as situações) e o saber informal dos participantes (baseado na experiência concreta dos membros da colectividade e, por isso mesmo, rico, espontâneo e marcado por crenças e tradições).

“O saber informal dos usuários não é desprezado e sim posto em relação com o saber formal dos especialistas no intuito de um enriquecimento mútuo” (Thiollent, 2002: 101). O desafio de se romper com o pendor tecnicista ou até tecnocratizante e a sua aparente superioridade (engenharia social), quando se valoriza a participação activa dos indivíduos que conhecem os problemas e as condições existenciais nas quais estão a viver (exercitando e desenvolvendo as suas capacidades, através da procura de explicações e de soluções), surge no âmbito da metodologia de pesquisa e de acção.

Desta forma, a metodologia de investigação-acção apresenta-se como uma alternativa à postura tradicional e unilateral, segundo a qual “muitos pesquisadores consideram que, de um lado, os membros das classes populares não sabem nada, não têm cultura, não têm educação, não dominam raciocínios abstractos, só podem dar opiniões e, por outro lado, os especialistas sabem tudo e nunca erram” (Thiollent, 2002: 67). Constitui, assim, um modo de pesquisa, uma forma de raciocínio e um tipo de

intervenção adequados à produção e difusão de conhecimentos intermediários, isto é, que resultam de um processo participativo e têm finalidades práticas relacionadas com problemas concretos encontrados em diversas áreas de actuação, tais como a educação, a comunicação social, o serviço social, a organização e sistemas, a difusão de tecnologias, o desenvolvimento rural e as práticas políticas e sindicais.

A aplicação da investigação-acção, enquanto estratégia de conhecimento e metodologia de investigação e de actuação na sociedade, nas práticas educativas e formativas, associa o processo de pesquisa à capacidade de aprendizagem.

A partir dos anos 70, um conjunto de especialistas em teoria e desenvolvimento curricular intensificaram a discussão em torno dos paradigmas em investigação educacional. O paradigma dominante entre as comunidades científicas da investigação sobre a educação foi, durante um longo período de tempo, o “empírico/analítico” ou de “processo-produto”, de inspiração positivista, o qual influenciou fortemente as experiências de formação (engenharia da formação, de carácter eminentemente tecnológico ou técnico). Este paradigma, também designado por paradigma da racionalidade técnica (Schon, Smyth), encara o conhecimento científico de acordo com critérios de objectividade, replicabilidade, validade, fidelidade, explicação causal, previsão e controle, enfatizando a metodologia experimental de construção do conhecimento e entendendo a educação e a formação como meios de normalização dos comportamentos e a investigação sobre elas como a descoberta de leis científicas (das relações causa/efeito).

O paradigma empírico-analítico do conhecimento científico em educação foi sendo sujeito a uma crítica radical e abriu caminho, pelo menos, a duas novas vias paradigmáticas: a “hermenêutica” (Van Manen, Schubert, Grumet, Aoki, Smith e Fabre) e a “teoria crítica” (Apple, Giroux, Grumet e Fabre).

A hermenêutica aplicada a um certo número de percursos formativos significa a compreensão histórica de percursos individuais no tempo, procurando descobrir a essência dos fenómenos sob investigação, as assunções e os significados latentes construídos pelos sujeitos sobre o seu quotidiano, através da comunicação interactiva. O uso do paradigma hermenêutico em situações de formação reflecte-se na utilização do método biográfico e das histórias de vida. “A reflexão sobre o estatuto dos textos produzidos e analisados (biografias, diários de aulas, portfolios, etc.) conduz à

relativização da oposição entre compreender e explicar, na medida em que, pela mediação da linguagem, se pretende passar do significado pessoal ao significado social das experiências individuais” (Esteves, 1998: 96).

Por sua vez, a teoria crítica em Educação (teoria da acção) visa examinar e explicar os percursos da teoria e da prática, bem como o sistema de valores sobre os quais a investigação e a acção se constroem, mediante a desalienação, a emancipação e o desenvolvimento da auto-reflexão do sujeito, que pressupõem uma concepção dialógica da verdade, realizada através do discurso. Pretende, assim, ir mais longe do que uma mera interpretação e compreensão dos fenómenos, tendencialmente imobilista e conservadora da tradição e da autoridade.

No simpósio de Cartagena, realizado em Abril de 1977, a noção de investigação para a praxis defendida pelo sociólogo colombiano Orlando Fals Borda tornou-se central. O paradigma emergente da investigação-acção participante foi apresentado por Moser como um novo paradigma nas ciências sociais, tendo surgido no decorrer das críticas dirigidas aos paradigmas, teorias e metodologias positivistas¹⁰ na investigação social (em grande medida o estruturo-funcionalismo) e do apelo a uma prática científica alternativa na América Latina, no final dos anos 60, assente numa ligação entre a epistemologia, a teoria e a praxis, numa concepção de novos métodos, baseados numa nova ética de solidariedade social em detrimento de uma ética de individualismo (ou planeamento institucional), e na acção, ou seja, num modo de estudar a realidade com vista à sua transformação. Note-se que este paradigma de investigação procurou, inicialmente, compreender as situações históricas e sociais dos trabalhadores, dos camponeses e dos indígenas, uma vez que constituíam os sectores mais pobres, dominados, explorados e atrasados das sociedades capitalistas latino-americanas.

A mudança de modelo acarretou uma série de implicações:

¹⁰ “Foi Weber quem, na esfera da sociologia, avançou com a existência de uma diferença lógica entre as ciências naturais e as sociais, minando assim o princípio fundamental do positivismo lógico nas ciências históricas. De acordo com Weber, esta diferença lógica deriva do facto de, nas ciências sociais, a reprodução dos fenómenos estudados não poder estar sujeita a um controlo experimental em laboratório, tendo antes de depender de um controlo puramente racional ou conceptual. Logo, uma vez que a elaboração conceptual não pode ser alvo de uma verificação experimental, os conceitos não são independentes dos valores. Isto significa que a configuração conceptual que reflecte o modo como um observador entende o mundo histórico está dependente de uma apropriação sensorial do mundo social que é profundamente marcada pelo sistema de significados do cientista-observador; assim sendo, os próprios dados, como construções sociais que são, estão sujeitos a premissas axiológicas” (Morrow e Torres, 1997: 136). Esta conclusão coloca em questão o princípio fundamental do positivismo.

- A relação entre o pensamento abstracto e a actividade prática torna-se essencial (a praxis ocorre antes da reflexão e reflecte a verdade objectiva), o que vai pôr em causa a noção de causalidade (os critérios de validação do conhecimento só podem resultar dos critérios da praxis social, ou seja, o conhecimento é validado pela praxis);

- A ciência fica subordinada à política, uma vez que os investigadores devem ter compromissos políticos e o conhecimento científico deve ser articulado com o conhecimento popular (o conhecimento do senso-comum);

- A possibilidade de superação do dualismo entre o sujeito e o objecto do conhecimento torna-se uma premissa crucial;

- A ciência social crítica é em si própria interdisciplinar, isto é, destina-se às pessoas e não apenas aos especialistas.

Exemplo disto é a filosofia política da educação de Paulo Freire, que teve um maior impacto “em experiências educativas do que propriamente na investigação, mas que sem dúvida [contribuiu] para actividades educativas não formais e informais crescentemente importantes” (Morrow e Torres, 1997: 225).

A tentativa de situarmos as histórias de vida no seio da sociedade global pode permitir-nos apreender melhor a dimensão exacta da sua importância nos dias de hoje.

As histórias de vida encontraram, desde os anos 50, “tanto junto do grande público (...) como de diversas ciências sociais” uma “audiência considerável” (Poirier *et al.*, 1999: 3). Para esta nova sensibilidade colectiva, traduzida pelo retomar de um modo secular de transmissão de saberes entre as gerações, o da transmissão oral, terão contribuído as mutações tecnoeconómicas e sócio-culturais que ocorreram a partir de meados do século XX e a inquietação provocada pelo risco de vermos desaparecer as “últimas testemunhas” duma lógica social e duma concepção de vida que acabaria por se apagar da nossa memória individual e colectiva.¹¹

As abordagens biográficas e das histórias de vida têm vindo a ser utilizadas no âmbito de múltiplas disciplinas, entre as quais destacamos a literatura, a antropologia, a

¹¹ A ruptura desencadeada na cadeia de transmissão oral das gerações ascendentes para as gerações descendentes, outrora indefinidamente repetida e hoje ausente, deve-se a uma multiplicidade de factores, entre os quais destacamos o ter deixado de haver coabitação de várias gerações, a divergência das concepções e práticas de vida tradicionais, a mudança preferida à continuidade, o futuro ao passado e a juventude à velhice. “A precipitação crescente do ritmo de obsolescência das descobertas científicas e das invenções técnicas teve aqui um papel de primeira grandeza: hoje, já não é o pai quem ensina o filho, é o filho quem poderia ensinar o pai; as necessidades de uma reciclagem contínua fazem com que os mais velhos já não sejam os detentores dos saberes” (Poirier *et al.*, 1999: 8).

psicologia, a sociologia e as ciências da educação, quer como instrumentos de investigação, quer como estratégia de formação.

O método biográfico tem desencadeado diversas polémicas teóricas, epistemológicas e metodológicas, que o opõem a uma prática positivista das ciências sociais. A reivindicação do seu estatuto científico tem sido constante, nomeadamente no campo da sociologia.

Recordemos que esta perspectiva metodológica surgiu no final do século XIX, na Alemanha, enquanto alternativa à sociologia positivista, tendo sido aplicada pela primeira vez de forma sistemática nos anos 20 e 30 pela Escola de Chicago.

O contributo do antropólogo Óscar Lewis para a difusão do método biográfico em sociologia foi muito marcante. Na obra “Os Filhos de Sanchez”, escrita nos anos 60, Lewis conseguiu evidenciar os principais traços do modelo cultural da classe pobre mexicana, assim como das classes pobres de outras partes do mundo.¹²

Para entender a cultura dos pobres é necessário viver com eles, aprender a sua língua e seus costumes, e identificar os seus problemas, expectativas e aspirações. Oscar Lewis optou pelas “histórias de vida”, como metodologia preferencial, com o intuito de fornecer uma melhor compreensão e contextualização espaço-temporal dos fenómenos culturais. As “histórias de vida” apelam para a importância da observação e para a necessidade de compreensão, permitindo, deste modo, detectar os traços culturais supra-individuais. Através da análise das “histórias de vida” conseguem-se discernir melhor as relações intrínsecas existentes entre as esferas do social, do político, do cultural, do religioso e do económico, bem como, permitem enfatizar os processos de dinamismo e mobilidade social - reprodução social versus transformação social (percepção das mudanças, das condições materiais de vida e, ainda, dos valores, representações e mentalidades características das diversas culturas e das diversas gerações).

No âmbito da investigação, o método biográfico é uma metodologia de orientação qualitativa, que valoriza o estudo, em profundidade, da complexidade dos casos individuais em detrimento do estudo em extensão de um determinado problema. Ao

¹² Lewis, neste livro, pretendeu dar ao leitor uma visão da vida quotidiana de cinco famílias mexicanas vulgares, durante cinco dias também vulgares. O principal foco do seu estudo é a família, em vez de ser a comunidade ou o indivíduo. O relato dos dias das cinco famílias está imbuído de um realismo etnográfico. O seu objectivo é o de contribuir para a compreensão da cultura da pobreza existente no México e, num âmbito mais alargado, contribuir para a compreensão da vida das classes baixas em geral, partindo do pressuposto que os pobres de todo o mundo terão algo em comum.

contestar os princípios da objectividade e da neutralidade do investigador, que são característicos da epistemologia positivista, a biografia encontra na subjectividade o fundamento de um saber social construído a partir de um diálogo entre dois sujeitos, o investigador e o seu informador. A relação tradicional de poder é substituída por uma relação de colaboração.

Indo ao encontro da ideia de Elísio Estanque que, a propósito de uma experiência de observação participante numa fábrica, argumentava que “embora não seja possível viver todas as vidas (como dizia Flaubert), nós, os sociólogos, podemos socorrer-nos da sociologia para, como sugere Bourdieu, dela retirar a mais extraordinária das recompensas, que é a possibilidade de entrar na vida dos outros” (Estanque, 1998: 71), sustentamos que o investigador não é um espectador passivo e também ele sofre uma transformação decorrente da tomada de conhecimento da biografia do “outro”.

Ferrarotti defende a necessidade de uma renovação metodológica, agravada pela crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia, que assegure a construção de métodos de investigação alternativos ao “Santo Método” (assente na objectividade, através da separação entre o sujeito activo e o objecto sinónimo de passividade coisificada, e na intencionalidade nomotética da metodologia clássica, ou seja, na pesquisa de leis sociais) que favoreçam um novo conhecimento sobre o homem social. Ele apresenta a biografia como método autónomo de investigação, criticando as perspectivas positivistas dominantes nas ciências sociais, distanciando-se da utilização frequente das histórias de vida pelos historiadores sociais como um método entre outros e enfatizando a subjectividade explosiva como forma de revelar caminhos ainda não percorridos pelas perspectivas clássicas das ciências sociais.

Consideramos que os fundamentos teóricos que subentendem, justificam e constroem este método, ou seja, “o percurso geral da investigação que orientará o procedimento do investigador em função dos objectivos precisos que visa e das questões que coloca a si próprio” (Albarelo *et al.*, 1997: 205), bem como as técnicas que se lhe associam, isto é, “os instrumentos de observação utilizados pelo investigador” (Albarelo *et al.*, 1997: 205), se baseiam em alguns pressupostos que adiantaremos em seguida.

Os sujeitos são considerados actores sociais, uma vez que não são vistos como seres passivos, cujo comportamento resultaria de um jogo de determinismos ou poderia

ser explicado a partir de um estímulo-reacção, ainda que não sejam considerados inteiramente livres.

Tendo como objectivo descobrir a relação entre as condições concretas de existência e as vivências, o método biográfico permite sair da oposição entre indivíduo e sociedade. Ferrarotti considera que “qualquer narração autobiográfica conta uma prática humana. (...) qualquer prática individual humana é uma actividade sintética, uma totalização activa de todo o contexto social (...) Uma vida é uma prática que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), as interioriza e as retransforma em estruturas psicológicas pela sua actividade de desestruturação-reestruturação” (Ferrarotti, 1983:50).

O método biográfico permite captar as relações dialécticas ou de circularidade entre o ponto de vista subjectivo do homem e a sua inscrição na objectividade de uma história, ou seja, entre o indivíduo produto da história e o indivíduo produtor da história, remetendo para o que nele existirá de passivo e activo.

Para além de possibilitar a captação das subjectividades, uma abordagem biográfica, quando ultrapassa a perspectiva interaccionista que se situa a um nível exclusivamente microsociológico, permite a captação das mediações (mecanismos transaccionais e intermediários) entre o funcionamento individual e o funcionamento social, constituídas pelos grupos primários a que pertencemos e pelos organismos com os quais lidamos. O conceito de “habitus” utilizado por Pierre Bourdieu aproxima-se deste ponto de vista, na medida em que é entendido como uma mediação entre as estruturas e as práticas.

Ao tornar acessível o particular, o marginal e as rupturas, o método biográfico capta o que escapa às estatísticas, às regularidades objectivas dominantes ou aos determinismos macrosociológicos, mostrando que não existe apenas reprodução social.

A característica essencial da biografia é a sua historicidade profunda, a sua unicidade. O método biográfico reconhece um valor sociológico ao saber individual, uma vez que somente a partir da experiência vivida, da consciência individual e do discurso construído pelo indivíduo se poderá captar o sentido e a função de um facto social. Isto reflecte-se na transformação das relações entre o investigador e o seu objecto, o seu informador.

A escolha de uma técnica de pesquisa de informação como a história de vida e os usos que dela são feitos vão desde a recolha de documentos pessoais intimistas (a história de vida como testemunho único) até à elaboração de um inquérito ao nível do vivido (a história de vida como elemento de uma pesquisa) (Poirier *et al.*, 1999).

Os materiais utilizados pelo método biográfico podem ser divididos em dois grandes grupos. Por um lado, encontramos os materiais biográficos primários, ou seja, as narrativas autobiográficas directamente recolhidas por um investigador no quadro de uma relação primária (face a face) e, por outro lado, deparamo-nos com os materiais biográficos secundários, isto é, documentos biográficos, tais como correspondência, fotografias, documentos oficiais, testemunhos escritos, etc.

A pesquisa sociológica corrente tem preferido os materiais biográficos secundários uma vez que os materiais biográficos primários implicam necessariamente um estatuto de paridade essencial entre o investigador e o objecto da investigação, situação que é em si mesmo suficiente para colocar em questão a noção tradicional de investigação científica enquanto operação de poder. De uma sociologia como técnica e prática socialmente neutra passamos para uma sociologia como participação humana significativa e meio de autodesenvolvimento.

A introdução do método (auto)biográfico no domínio das ciências da educação e da formação de adultos é relativamente recente (anos 70, anos 80) e não provocou debates teóricos e epistemológicos demasiado polémicos.

A originalidade da definição das histórias de vida como método de investigação-formação situa-se na “constante preocupação de que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenha sentido para eles, que eles próprios se inscrevam num projecto de conhecimento que os institua como sujeitos” (Josso, 2002: 17).

A utilização de uma estratégia de formação inspirada nas histórias de vida permite às pessoas tomarem consciência de si como sujeito e, simultaneamente, objecto da formação, sendo a reflexão do seu percurso pessoal e profissional até ao momento um meio de perspectivar os determinismos exteriores e as opções pessoais que se cruzaram na sua própria vida. Paralelamente, promove a capacidade de reflexão e crítica através de uma atitude e prática de investigação, tornada possível, por exemplo, através da

análise e tratamento do material produzido por si (Dominicé, 1996; Desmarais e Pilon, 1996).

A utilização do método (auto)biográfico ou das histórias de vida no âmbito de um projecto de formação procura estimular uma reflexão sobre os processos, os percursos e as trajectórias individuais de formação dos participantes, levando-os a tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que para eles foram formadores ao longo da vida. Muitos são os autores que consideram que apenas uma consciência reflexiva sobre a experiência permitirá alterar as representações que temos sobre a mesma e abandonar o modelo da escolarização tradicional.

“O presente, aquilo a que nos convidam a limitarmo-nos, esse presente não vale nada em si mesmo; não é mais que o prolongamento do passado do qual não se pode separar sem perder em grande parte o seu significado. O presente é formado por inúmeros elementos, tão estreitamente emaranhados uns nos outros, que nos é difícil perceber onde começa um, onde termina o outro, o que é cada um deles e quais as suas relações; deles, só temos, depois de uma observação imediata, uma impressão turva e confusa. A única forma de os distinguir, de os dissociar, é procurar na história como se foram progressivamente ligando uma aos outros, como se foram combinando, organizando (...)” (Durkheim, 1994: 171).

O trabalho de contar a alguém o percurso individual, ainda que sem grande critério de organização, visa a rentabilização de um espaço de recuo, de análise e de compreensão da trajectória dos indivíduos e valorização da história original de cada um (conhecimento de si). Ao relato oral sucede a escrita pelos indivíduos da sua história de vida, a qual implica um duplo distanciamento e tem como objectivo a estruturação dos acontecimentos narrados (conhecimento para si).

Contar a história de vida a outros pode ser um factor de auto-conhecimento e de apropriação da própria história, bem como um elemento facilitador de construção de um projecto pessoal de formação. A análise do produto dessa expressão permite à autobiografia tornar-se um instrumento de investigação e, simultaneamente, um instrumento de formação.

Tendo a sua génese na confluência da crise do modelo escolar e da crise do paradigma hegemónico das ciências sociais, o método (auto)biográfico ou as histórias de vida “podem trazer uma contribuição original e uma nova respiração às práticas de

formação dos adultos” (Nóvoa, 1988: 12). As histórias de vida transportam-nos para um novo paradigma de investigação e de formação que mobiliza o património experiencial dos indivíduos, evidenciando e reconhecendo os saberes adquiridos ao longo da sua vida e facilitando a apropriação e a tomada de consciência de todo o potencial escondido e ainda não trabalhado (Canário, 2000).

Do exposto, resultará a constatação da importância acrescida que assume, hoje em dia, a educação e formação de adultos, baseada nas necessidades de formação existentes, no reconhecimento dos adquiridos experienciais e no conjunto de possibilidades que se poderão vir a explorar num futuro tornado presente.

De acordo com este ponto de vista, as histórias de vida desempenham uma função de balanço e de “mediação” para a formação. “As histórias de vida são uma prática autopoietica, ou seja, mobilizam a construção/produção de sentido sobre a sua existência e a partir dela, articulando passado (memória), presente (experiência presente) e futuro (projecto). Geram um processo formativo reconhecido como transformação de si mesmo com vista à apropriação da existência, nas suas múltiplas dimensões: pessoal, profissional, cultural, política” (Couceiro, 2002: 157).

3.4 - O Balanço de Competências

Ao considerar-se que a educação e formação de adultos devem estruturar-se e desenvolver-se a partir das competências, provavelmente situadas e incompletas, que os adultos vão adquirindo ao longo da vida, rejeita-se uma concepção de adultos incompleta e redutora, claramente marcada pelo paradigma escolar.

Neste sentido, importa, em primeiro lugar, clarificar o que entendemos por competência e, de seguida, reflectir sobre a sua crescente mobilização no campo da educação e formação de adultos, partindo da análise da metodologia de balanço de competências e do referencial de competências-chave de nível básico utilizados no desenvolvimento de processos de RVCC.

É relativamente recente a importância que a noção de competência adquiriu no discurso e nas práticas. A sua utilização viria a apagar a noção de qualificação, que, até então, dominava a produção científica, como se estas duas noções se opusessem de maneira radical.

A noção de qualificação pode ter duas dimensões: a qualificação do emprego ou do posto de trabalho, que remete para a procura de trabalho do sistema produtivo e é

avaliada com base nos conhecimentos requeridos para o preenchimento de uma vaga, e a qualificação do trabalhador, que se centra nos indivíduos, ou seja, na oferta de trabalho, e é avaliada com base na sua formação profissional e/ou escolar.¹³

A transição do conceito de qualificação para o de competência simboliza a alteração conceptual e a mudança de leitura da realidade que ocorreu nos anos 80/90, a qual “remete, por um lado, para as mudanças no sistema organizacional, gestor e técnico-produtivo das empresas e, por outro, para as novas condições de trabalho – profissionais e formativas – dos sujeitos” (Parente, 2004: 300).

Ainda que tenha sido objecto de impasses teóricos e múltiplas perspectivas, tornando-se um conceito polissémico, controverso e teoricamente ambíguo, actualmente, é consensual que a ideia de competências designa as qualidades desenvolvidas e postas em prática pelos agentes no desempenho da sua actividade laboral, daí serem saberes em uso.

Esta última definição é mais abrangente e englobante, pois remete para a unificação dos conceitos de qualificação do trabalhador e do posto de trabalho. Assim sendo, associa a qualificação do trabalhador (dimensão individual) à sua concretização em situação de trabalho (conhecimentos operacionalizáveis e capacidades de mobilizar conhecimentos e qualidades perante um problema), bem como enfatiza o seu carácter social e colectivo (decisivo nos novos contextos de trabalho, onde as actividades em grupo e integradas adquirem maior acuidade, traduzindo-se na capacidade do grupo em reflectir sobre si mesmo, analisar os seus erros e aprender com as suas experiências/erros a resolver novos problemas).

Parente distingue o conceito de competência, no singular, do conceito de competências, no plural, ainda que admita a existência de uma relação entre eles. A utilização do conceito de competência, no singular, significa “profissionalismo no

¹³ Os sistemas portugueses de categorização das qualificações assentam numa estrutura de níveis de qualificação (quadros superiores; quadros médios; encarregados, contramestres e chefes de equipa; profissionais altamente qualificados); profissionais qualificados; profissionais semi-qualificados e profissionais não qualificados ou indiferenciados), bem como na “Classificação Nacional de Profissões” (1994). As 1740 profissões da “Classificação Nacional de Profissões”, de 1994, estão agrupadas em nove grupos: 1 – Quadros superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa, 2- Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas, 3 – Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio, 4 – Pessoal Administrativo e Similares, 5 – Pessoal dos Serviços e Vendedores, 6 – Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas, 7 – Operários, Artífices e Trabalhadores Similares, 8 – Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem, 9 – Trabalhadores Não Qualificados.

sentido do reconhecimento pelas empresas do envolvimento e implicação que os trabalhadores colocam no desempenho laboral. As competências constituem-se enquanto capacidade para combinar e fazer uso de recursos endógenos e exógenos, concretizando-se em saberes em uso. Só se fazem sentir enquanto tal para os sujeitos, se reconhecidas por parte dos outros com quem se interage, nomeadamente os responsáveis directos e outros colegas de trabalho, dados os seus reflexos em termos do auto-conceito que os sujeitos constroem sobre si próprios” (Parente, 2004: 302).

O conceito de competências engloba um conjunto de saberes¹⁴ que se traduzem num conteúdo altamente diversificado: saberes propriamente ditos (conhecimentos gerais ou especializados, concretizados em conhecimentos teóricos e/ou técnicos, ou no domínio de certas linguagens científicas e/ou técnicas), saber fazer (capacidade de utilização de instrumentos, ferramentas, máquinas e de métodos de trabalho em contexto de grande transferibilidade), saber ser ou estar, isto é, saber fazer social (atitudes e comportamentos, maneiras de agir e interagir em actividades de trabalho, as quais se podem avaliar em termos de motivação, implicação e envolvimento), saber aprender (remete para as actuais exigências da actividade de trabalho, que estando em constante evolução exigem actualizações permanentes através de processos de formação

¹⁴ Não é apenas um, mas são vários os saberes que regem a acção: saberes teóricos que permitem conhecer o objecto e as suas modalidades de transformação, a máquina e as razões do seu funcionamento; saberes processuais respeitantes aos modos de fazer, às modalidades de organização dos procedimentos, às maneiras como funcionam; saberes práticos, directamente ligados à acção e ao seu desenvolvimento, dando do real um conhecimento contingente, mas frequentemente eficaz para a operacionalidade do acto; saberes-fazer, enfim, relativos à manifestação de actos humanos, motores na acção material, intelectuais na acção simbólica.

Numa explicação dos saberes em contexto de trabalho, Malglaive refere que “os saberes-fazer reduzem-se desde logo à sua expressão mais simples (carregar num botão, abrir ou fechar uma comporta, marcar um código num teclado), do mesmo modo que os saberes práticos, que já não podem apoiar-se nos estados do produto em transformação nem na percepção dos movimentos da máquina, ainda que a experiência possa permitir prever na instalação alguns sinais perceptíveis anunciadores de avarias, de desvios, de parâmetros, de disfuncionamentos previsíveis. O mais importante para a execução da acção reside no saber processual. Este pode ser constituído por instruções a seguir e estas instruções preverem um conjunto de casos possíveis, nomeadamente em matéria de segurança. Mas elas podem tornar-se rapidamente inúmeráveis, e isso tanto mais que, sendo o processo contínuo, não podem centrar-se apenas em um segmento limitado da tarefa, podendo qualquer intervenção localizada ter, por fenómeno de fluência, repercussões sobre o conjunto da instalação. Para serem aplicadas, as instruções têm de ser compreendidas na sua relação com o funcionamento do dispositivo técnico, e isso supõe, por um lado, um saber teórico acerca da transformação do produto fabricado, por outro, um saber acerca do funcionamento do procedimento executado. Estes saberes devem ser formalizados de um modo ou de outro, a fim de se prestarem a cálculos, a antecipações, na medida em que o essencial da acção reside a maior parte das vezes nas situações não previstas, às quais é necessário reagir ao ritmo do processo e, portanto, interpretar mentalmente o conjunto de informações que ele comunica, e mesmo por vezes inferir as que ele não comunica e reagir em consequência” (Malglaive, 1995: 96).

formais e informais) e o fazer saber (indica a necessidade actual de fazer da empresa um meio educativo por excelência) (Le Boterf, 1998).

De assinalar ainda a noção de competências tácitas, que faz referência aos comportamentos rotineiros aprendidos informalmente e concretizados em actos parcialmente inconscientes, aos “truques de ofício” que permitem encontrar soluções para situações imprevistas, e aos comportamentos de cooperação que derivam da natureza colectiva do trabalho e permitem a uma equipa trabalhar eficazmente e melhorar a performance global. As competências tácitas, devido ao seu carácter informal e transversal, são dificilmente sistematizáveis.

Face ao exposto, destacamos a vertente cognitiva e a vertente diferenciadora ou de reconhecimento associadas ao conceito de competências. “Relativa ao conteúdo cognitivo do trabalho, que remete para as características técnico-organizacionais e para as condições materiais de exercício do trabalho” (Parente, 2004: 302), a primeira vertente está na origem das competências accionadas e baseia-se nos saberes que os trabalhadores possuem, resultantes da confluência entre a trajectória de vida profissional e educativa e as exigências da actividade de trabalho. A vertente diferenciadora ou de reconhecimento “remete para as configurações gestionárias, concretamente para as práticas de gestão dos RH e para os modelos de gestão directa. Ambos estão na origem da existência ou ausência das práticas de valorização dos trabalhadores e contribuem, ou não, para a promoção de um desempenho competente, o qual, por sua vez, depende igualmente das práticas cognitivas dos trabalhadores” (Parente, 2004: 302-303).

Sobressaem, nestas matérias, duas perspectivas antagónicas: uma, em que as competências se manifestam pela sua mobilização na acção de trabalho; outra, que defende que as competências são independentes da acção, ou seja, um poder ou virtualidade que a acção realizará ou não.

Em suma, no presente estudo, encaramos as competências como uma virtualidade ou poder para agir, por um lado, e como uma acção, prática ou comportamento, por outro lado. As competências são um sistema interiorizado de numerosas aprendizagens (estrutura interna dos sujeitos), que são accionadas em diversas situações, que não apenas profissionais (utilização externa). As competências, na sua dimensão não formal e informal, manifestam-se pela mobilização na acção.

O entendimento que fazemos das competências-chave pressupõe comportamentos, acções ou práticas sociais que garantem a ligação entre as aquisições anteriores e a actualidade da acção, entre as qualidades individuais e as propriedades da situação. “As competências são propriedade dos indivíduos, resultado das suas trajectórias sócio-profissionais e educativas, incluindo as suas experiências e as suas atitudes. Associam-se a factores individuais inatos e adquiridos, e não excluem, muito pelo contrário, integram as dimensões organizacional e gestionária dos contextos empresariais onde os sujeitos se inserem e se foram inserindo ao longo da sua trajectória de vida” (Parente, 2004: 318).

Por conseguinte, numa análise empírica das competências, levanta-se a questão da sua medida. O balanço de competências, os portefólios e as carteiras de competências, como meios e procedimentos de avaliação, são uma resposta plausível.

Centremos, então, a nossa atenção na perspectiva que mais nos interessa, a metodologia de balanço de competências.

O balanço de competências e práticas afins inscrevem-se no “modelo social europeu”, ainda que lhes possamos atribuir raízes norte-americanas, que remontam aos anos 50. “Tanto nos Estados Unidos como no Canadá (em particular no Quebec), a validação das aquisições (ou dos adquiridos) é desde sempre entendida como salvaguarda do direito das minorias e das mulheres que procuram reinserir-se profissionalmente, prosseguindo assim objectivos de ‘equidade sociológica’, que, inclusive, além da validação, podem alcançar a certificação, equidade que cabe igualmente nos desígnios do balanço de competências, embora, insista-se, este prossiga objectivos diferentes, limitados ao reconhecimento” (Imaginário, 2001a: 18).

Ainda que tivessem surgido, desde os anos 60, práticas qualificáveis de balanço de competências, em França, o dispositivo de balanço de competências institucionalizou-se, apenas, no início dos anos 90. “Enquanto dispositivo codificado, institucionalizado, legislado, abrangido por um quadro jurídico e normativo e, inclusive, dotado de uma rede de centros *ad hoc*, o balanço de competências (...) é, na UE, uma prática exclusivamente francesa” (Imaginário, 2001a: 151).

Mesmo em França, a designação de balanço de competências abrange uma ampla diversidade de práticas. Acontece que os problemas aos quais os balanços de competências procuram responder, ou seja, o (des)ajustamento entre os sistemas de

formação, profissional e de emprego, no todo ou em parte, são comuns em todo o espaço europeu, distinguindo-se, no entanto, na forma como se equacionam.

Os objectivos que norteiam as práticas de balanço de competências traduzem-se pela gestão previsional de empregos e de carreiras de activos empregados, pela formação profissional inicial de jovens e formação contínua de adultos, pela promoção da (re)inserção sócio-profissional e pela identificação, avaliação e reconhecimento de aprendizagens não-formais e informais.

Portugal tem mostrado bastante receptividade em relação à ideia do balanço de competências “à francesa”, ainda que sujeitando-se às especificidades próprias dos particularismos lusos, nomeadamente, o excessivo número de adultos formalmente pouco escolarizados, pobremente qualificados e carecidos de formação, bem como o défice de certificação de grande parte da população activa.

Ao nível nacional, o primeiro ensaio de balanço de competências realizou-se, em 1994, em contexto empresarial, no âmbito de um Projecto Force. A partir daí desenvolveram-se mais algumas práticas de balanço de competências, promovidas por actores sociais institucionais, tais como a Associação Empresarial de Portugal, a Associação Industrial Portuguesa, o IEFP, a ANEFA, a Associação Nacional de Escolas Profissionais e a Associação Nacional de Oficinas de Projectos.

Neste sentido, nos últimos anos, assistiu-se a práticas de balanço de competências assentes, sobretudo, em dois dos domínios anteriormente referidos. Se, por um lado, a promoção da (re)inserção sócio-profissional, embora integrando a educação/formação (contínua) de adultos e a educação/formação (inicial) de jovens, sustenta a possibilidade de concretização de projectos profissionais; por outro lado, o balanço de competências permite o reconhecimento das aprendizagens não formais e informais e, no limite, a sua validação e certificação (Imagínario, 2001a).

Os balanços de competências projectados pelo IEFP e pela ANEFA centram-se na identificação, avaliação e reconhecimento de competências e qualificações não formais e informais (de experiência, pessoal, social e profissional), bem como na consequente validação e certificação (escolar e/ou profissional).

Nota-se que os sujeitos do balanço de competências são, predominantemente, os que não possuem qualificações escolares e/ou profissionais formalmente reconhecidas. “Não são evidenciáveis casos de balanços de competências efectuados de acordo com o

dispositivo legal francês aplicável a activos empregados e qualificados e em articulação com práticas de gestão previsional de empregos e de carreiras” (Imaginário, 2001a: 140). Deste modo, em Portugal, o balanço de competências destina-se a um público-alvo em risco de exclusão sócio-profissional.

Outra ideia a registar prende-se com a articulação frequente entre as intervenções de balanço de competências e os projectos de formação, consubstanciáveis em percursos individualizados.

Tratar da formação em termos de investimento é poder dispor de balanços de competências elaborados em relação com as estratégias de desenvolvimento, a médio ou longo termo. Os projectos e planos de formação concorrem para a resolução dos problemas de qualificação. A qualificação é constituída por um potencial de conhecimentos e de capacidades adquiridas e desenvolvidas pelos sistemas de educação e formação, e pelas experiências profissionais acumuladas. Os itinerários profissionais, a cadeia de empregos e os fluxos de desemprego contribuem para o enriquecimento ou para a degradação dos conhecimentos e das capacidades (Le Boterf, 1994).

Nos Centros de RVCC e nos Cursos EFA, a metodologia de balanço de competências procura adaptar-se aos seus destinatários e à natureza das respostas de educação/formação proporcionadas, centrando-se nos seguintes objectivos: apoiar os participantes na procura e exploração de informação sobre si próprios; promover a formulação de projectos pessoais e profissionais; e induzir a certificação de competências e a construção de percursos de formação “à medida”, bem como de novas alternativas escolares, profissionais e de desenvolvimento de carreira (ANEFA, 2002b).

Esta nova metodologia de intervenção tem uma duração que varia entre as 25 e as 40 horas e conjuga momentos individuais e colectivos, sendo conduzida por um profissional de RVC ou mediador.

Com a estruturação desta metodologia “correr-se-ão alguns riscos de didactismo, no sentido em que uma intervenção supostamente ajustada aos ritmos do confronto e da exploração pessoal dos sujeitos se transverteria num curso quase escolar sobre o balanço de competências” (Imaginário, 2001a: 137).

O balanço de competências é constituído por uma sucessão de fases de intervenção: envolvimento inicial, investigação/exploração, investigação/validação e

conclusão. Cada uma delas integra etapas, objectivos, estratégias, modalidades e actividades/instrumentos diversos.

A fase do envolvimento inicial promove o acolhimento, informação e levantamento de expectativas e necessidades do adulto, sendo condição fundamental a construção de uma relação de empatia e de segurança centrada no indivíduo para uma fácil adesão ao processo.

Na fase de investigação/exploração os indivíduos reflectem sobre a sua história de vida, em geral, e sobre os momentos e experiências significativas do seu percurso pessoal e profissional, em particular, identificando-se, desta forma, os seus valores e interesses.

A fase de investigação/validação visa analisar as potencialidades, reconhecer e avaliar as competências profissionais e pessoais e possibilitar a construção e apresentação de um dossier pessoal e profissional de competências pelos indivíduos, que será apresentado a um júri designado por júri de validação de competências.

O desfecho do processo dá-se na fase de conclusão e tem como objectivo promover a integração de todas as actividades realizadas, permitindo um enquadramento realista dos projectos de vida pessoais e profissionais emergentes da reflexão do sujeito.

No que se refere à identificação, avaliação e reconhecimento de aprendizagens não formais e informais, ou seja, de competências adquiridas por via da experiência, não se podem ignorar, durante o balanço de competências, os planos pessoal, profissional, organizacional e social da vida dos sujeitos, pois tais dimensões produzem consequências, que se cruzam, ao nível da profissionalidade, da empregabilidade, da formação e da (re)inserção sócio-profissional.

Deste modo, o balanço de competências possibilita a detecção de qualificações dos profissionais cujas competências foram desenvolvidas fora do sistema formal de formação, conduzindo a uma valorização das competências adquiridas no posto de trabalho e dignificando trabalhadores que nunca beneficiaram de formação organizada e que desenvolveram, informalmente, competências úteis, ou até indispensáveis, para o trabalho. “Por outro lado, e numa perspectiva de orientação, o balanço de competências vem ajudar os jovens nas escolhas das áreas escolares a seguir (orientação escolar), bem como encaminhar jovens/adultos em situações de transição (procurar o primeiro

emprego, voltar a estudar, trabalhar por conta própria) ou para ultrapassar situações de crise (ligadas a fracassos nas tentativas de integrar o mercado de trabalho ou a desadaptação/insatisfação profissional, etc.). É, pois, pertinente no domínio da orientação e reorientação profissional. Outro ponto forte é o facto de se tratar de uma metodologia que procura promover a formação ao longo da vida, com vista a favorecer a adaptação permanente das competências” (Imaginário, 2001a: 144).

O Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Básico (Alonso *et al.*, 2002) constituiu uma matriz integradora entre o balanço de competências adquiridas na experiência de vida e o desenvolvimento de projectos de educação e formação de adultos.

Este referencial, ao definir um quadro conceptual que integra as competências essenciais e valiosas na sociedade do conhecimento e da globalização, cria as condições para oferecer a todos os adultos uma igualdade de oportunidades perante a educação e a formação ao longo da vida e desempenha a tripla função de: quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências de vida; base para o ‘desenho curricular’ de educação e formação de adultos assente em competências-chave; guia para a concepção da formação de agentes de educação e formação de adultos.

O Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Básico é aplicado, quer em processos de RVCC, quer nos cursos EFA, e contempla quatro áreas de competências-chave: LC, MV, TIC e CE, as quais se subdividem em unidades de competência e critérios de evidência. A título exemplificativo, as unidades de competência de LC, relativamente ao nível básico 3, são “compreender e produzir discursos orais com recurso a estruturas linguísticas e não linguísticas adequadas à fluência e expressividade dos mesmos”, “ler com fluência, com fins recreativos e informativos”, “dominar com correcção todas as técnicas da escrita em diferentes suportes tecnológicos” e “compreender e produzir linguagens não verbais ou mistas em contextos diversificados do quotidiano”. As unidades de competência de TIC são “especificar características técnicas para aquisição de equipamento informático”, “obter informação em formato digital armazenada em sistemas remotos”, “operar sistemas gestores de bases de dados” e “usar programas apropriados de suporte electrónico à comunicação de informação”. Quanto a MV, as unidades de competência são “interpretar informação e compreender métodos para a processar”, “realizar

cálculos”, “interpretar resultados/apresentar conclusões” e “interpretar o espaço físico, enquadrando-o num modelo matemático”. Por sua vez, em CE as unidades de competência são “Organização Política dos Estados Democráticos. Competências para trabalhar em grupo”, “Organização Económica dos Estados Democráticos. Competências de adaptabilidade e flexibilidade”, “Educação, Formação, Profissão e Trabalho/Emprego. Competências de educação/formação ao longo da vida” e “Ambiente e Saúde. Competências de relacionamento interpessoal” (Alonso *et al.*, 2002).

4 - OS IMPACTOS DO RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

A implementação e a difusão de sistemas de reconhecimento e validação ao nível europeu têm vindo a constituir uma tendência relevante e têm figurado na agenda política educativa europeia. Estas práticas entraram no terreno empírico nacional através dos Centros de RVCC.

As práticas de RVCC enquadram-se num paradigma de aprendizagem ao longo da vida, valorizando as aprendizagens formais, não formais e informais que os adultos realizam ao longo dos seus percursos de vida pessoais, sociais e profissionais. “É num quadro paradigmático de Aprendizagem ao Longo da Vida que a valorização das aprendizagens adquiridas no exterior dos sistemas formais de educação/formação se constitui como um novo campo de práticas educativas e como objecto de estudo científico, particularmente relevante no domínio da Educação” (Pires, 2007: 6).

Nos últimos anos têm sido apresentadas algumas dissertações de mestrado e doutoramento, publicados diversos artigos em revistas e editados relatórios e trabalhos desenvolvidos pelos próprios Centros, que problematizam o sistema nacional de RVCC em algumas das suas dimensões, nomeadamente organizacional e avaliativa.

Consideramos que, sendo um alvo de tensões e contradições, as práticas de RVCC desenvolvidas em Portugal, do ponto de vista da investigação científica, ainda não foram suficientemente aprofundadas, quer pela sua emergência, não muito longínqua, quer pela sua singularidade.

Neste momento, pretendemos fazer uma síntese das principais conclusões veiculadas por alguns dos estudos e relatórios a que tivemos acesso, que, com toda a certeza, constituem pistas para a presente investigação.

Numa “Actualização do Estudo de Avaliação Intercalar da Intervenção Operacional da Educação do Quadro Comunitário de Apoio 2000-2006” (Fernandes, 2005) salientam-se os efeitos positivos da actividade dos Centros de RVCC que se revelam pertinentes, dadas as necessidades do País em matéria educativa.

Desse relatório final optamos por retirar apenas algumas ideias que nos ajudam a apreender os principais pontos fortes e pontos fracos do funcionamento do sistema de RVCC no período 2000-2006.

Entre os pontos fortes da actuação da Rede de Centros, destaca-se a grande inovação e flexibilidade das práticas, assentes em abordagens do tipo *bottom-up*, o que permite manter as equipas motivadas e adequar o processo às necessidades específicas dos diferentes públicos (e dos territórios). A flexibilidade exige um grande esforço de articulação e troca de informação entre os diferentes actores (ANQ, Centros de RVCC, escolas e outros operadores de educação/formação).

Por sua vez, os pontos fracos prendem-se, essencialmente, com a credibilização do sistema de RVCC e a organização dos Centros de RVCC, que se consubstancia na escassez de recursos humanos, nas dificuldades de tesouraria e administrativas e na fraca adesão do público-alvo.

Considera-se que o sistema de RVCC “foi ensaiado no terreno à margem do Sistema Educativo e tem vindo a ser implementado fundamentalmente por entidades estranhas a esse sistema. Como os Centros de RVCC reconhecem em geral, dificilmente teria sido possível montar, em tempo útil, um sistema tão inovador com base apenas nos agentes educativos. No entanto, a inovação acarretou alguns riscos – a começar pela credibilidade do Sistema de RVCC junto da comunidade educativa” (Fernandes, 2005: 12)¹⁵.

O modelo de organização e funcionamento dos Centros de RVCC, indubitavelmente, terá repercussões ao nível das práticas de RVCC, que, por sua vez,

¹⁵ Neste sentido, recomenda-se a universalização do RVCC nas escolas, nos próximos anos, de modo a contribuir para a credibilização do sistema junto da comunidade educativa e para o prosseguimento de estudos por parte dos adultos.

Dá-se, igualmente, o alerta para o perigo da massificação em termos de número de certificações e assumem-se os riscos decorrentes dessa massificação: perda da qualidade pedagógica dos processos e aparecimento de efeitos perversos, por exemplo, desvio de jovens para vias entretanto facilitadas.

A grande diversidade de práticas e de formas de funcionamento que os referenciais propiciam impõem mecanismos de monitorização e acompanhamento do sistema, porventura mais incisivos do que os desenvolvidos até ao momento (Fernandes, 2005).

influenciarão os resultados e os efeitos observados na vida das pessoas e das comunidades. É, precisamente, para esses resultados e efeitos que procuraremos dirigir toda a nossa atenção daqui em diante, recorrendo a estudos que abordam os impactos do RVCC (Fernandes, 2004; Esteves, 2004; Ávila, 2006; Costa, 2005; Fernandes, 2007).

Na sequência de uma encomenda da DGFV, em 2004, foi editado um estudo que procurou analisar o percurso sócio-profissional dos adultos certificados em Centros de RVCC até 31 de Dezembro de 2002 (Fernandes, 2004). Utilizaram-se inquéritos por questionário que foram dirigidos a todos os adultos certificados nesse período temporal, bem como aos Centros de RVCC. Paralelamente, foram efectuadas 8 entrevistas a coordenadores ou a outros elementos da equipa técnico-pedagógica dos Centros de RVCC; e realizaram-se 15 estudos de caso.

Baseando-se em metodologias como o balanço de competências ou as histórias de vida, o processo de RVCC acaba por se reflectir, primordialmente, em dimensões pessoais de carácter subjectivo, pois incita o auto-conhecimento do adulto e aumenta a sua auto-estima e auto-valorização, a partir de uma definição e reconstrução do projecto pessoal e do reforço do património pessoal, ou seja, dos saberes e competências. Este impacto acaba por se repercutir, necessariamente, na vida social (inserção social e aumento da capacidade de adaptação à mudança), na vida escolar (desperta o interesse pelo prosseguimento dos estudos, ou seja, o desejo pelo “regresso à escola”) e na vida profissional (reinserção ou inserção sócio-profissional de adultos).

O processo de RVCC parece ter, também, alguma influência na relação dos indivíduos com o mercado de trabalho e na melhoria da empregabilidade, através da promoção da auto-estima/auto-valorização e da definição/reconstrução do projecto profissional, ainda que essa relação seja menos importante e intensa do que a verificada em dimensões pessoais.

Os principais aspectos remetem para o efeito positivo que o RVCC tem na transição entre diferentes estados face ao mercado de trabalho, ainda que a investigação em questão admita que os resultados alcançados a este nível são algo limitados: do desemprego¹⁶ para o emprego, em termos da inserção profissional dos adultos

¹⁶ A definição oficial de desemprego considera que existem três condições necessárias para qualificar alguém de desempregado: ausência de trabalho, disponibilidade para trabalhar e procura activa de trabalho.

desempregados, com idades entre os 25 e os 34 anos, que passam a estar mais motivados para procurar e arranjar trabalho e têm, sobretudo, como destino o trabalho por conta de outrem; e da inactividade para o desemprego, ao nível do estado daqueles que inicialmente se consideravam inactivos e passaram a assumir a condição de desempregados.

Uma pista de análise interessante, resultante de uma análise não condicional, advém da maior probabilidade que, em relação aos homens, as mulheres têm de transitar do desemprego para o trabalho por conta de outrem; todavia não se conseguiu confirmar a significância estatística desta evidência.

“Quando o processo de RVCC consolida determinadas variáveis pessoais de carácter subjectivo está, indirectamente, a contribuir para a empregabilidade e para a inserção sócio-profissional de adultos, eventualmente com problemas de inserção e/ou que vinham apresentando trajectórias regressivas no mercado de trabalho” (Fernandes, 2004: 45).

Uma vez que os indivíduos que procuram, maioritariamente, o sistema de RVCC encontram-se empregados (mais de 70%), a obtenção da certificação favorece, também, a progressão na carreira e a melhoria das condições de trabalho.

Verifica-se que é ao nível dos indivíduos empregados com mais baixos rendimentos que ocorre, geralmente, uma subida no escalão de remuneração, particularmente, entre aqueles que se inserem nas seguintes categorias de profissões: “operários, artífices e trabalhadores similares”, “operários de máquinas e trabalhadores de montagem”, “trabalhadores não qualificados dos serviços do comércio”, “pessoal de serviços directos e particulares de protecção e segurança” ou “empregados de escritório”. “O Sistema de RVCC promove, desta forma, ganhos de bem-estar social do tipo rawlsiano, dado que são sobretudo os indivíduos mais pobres que vêem a sua situação (financeira) melhorar” (Fernandes, 2004: 62).

Relativamente ao vínculo contratual, observa-se que cerca de 15% da população que trabalhava por conta de outrem e tinha um contrato a termo, passados seis meses da certificação, terá conseguido obter um contrato sem termo.

Face à possibilidade de subida na carreira, constata-se que o RVCC cria essa expectativa nos adultos, apesar de não se ter conseguido confirmar, através da observação empírica, situações de efectiva progressão profissional.

No que diz respeito ao prosseguimento de estudos, a maioria dos adultos certificados (65,2%) pensa fazê-lo no futuro, mas apenas 13%, aproximadamente, terá concretizado essa intenção no âmbito do sistema de ensino regular (ensino recorrente ou curso superior, por via do exame “ad-hoc”). Aquando da inscrição no Centro, somente 10% da população manifestou essa vontade. Por conseguinte, pensa-se que o processo de RVCC motiva os indivíduos para a educação ao longo da vida.

Em 2007, foi editado um estudo que, para além de procurar actualizar e validar os resultados que acabamos de enunciar, através da inquirição dos adultos certificados em 2003, teve a preocupação de conhecer as práticas de RVCC que estão a ser desenvolvidas pelas diversas entidades promotoras de Centros, avaliar a qualidade dessas práticas, confrontando-as com indicadores de resultados e de impacto, e avaliar a pertinência do sistema de RVCC enquanto instrumento de política de reinserção dos adultos no sistema de educação e formação e de combate ao abandono escolar (Fernandes, 2007).

Na mesma linha do primeiro estudo, entre os principais resultados, admite-se que o processo de RVCC não deve ser encarado apenas como um instrumento para a certificação dos adultos, uma vez que tem desempenhado um papel fundamental no reforço da auto-estima, do auto-conhecimento e da auto-valorização. “O processo de RVCC ao permitir a qualquer pessoa descobrir e identificar competências esquecidas ou nunca valorizadas, é também uma oportunidade de crescimento pessoal e de (re)construção do projecto profissional e de vida” (Fernandes, 2007: 24).

Em termos profissionais, o RVCC parece, mais uma vez, ter um impacto positivo na transição entre diferentes estados face ao mercado de trabalho, nomeadamente na transição entre os estados de desemprego e do emprego.

As evidências encontradas confirmam um dos resultados apurados no estudo anterior: ao consolidar certas variáveis pessoais de carácter subjectivo, este processo contribui, indirectamente, para a empregabilidade e para a inserção sócio-profissional dos adultos desempregados.

Este factor provoca, igualmente, algumas saídas do desemprego para o estado de inactividade, no caso dos adultos que enveredam pelo prosseguimento de estudos ou pela frequência de acções de formação.

De uma forma geral, constata-se que o processo de RVCC promove a aproximação dos adultos ao mercado de trabalho, favorecendo a redução do desemprego.

Verifica-se que a certificação surtiu efeitos positivos em relação à possibilidade de progressão no emprego e na carreira, com impactos ao nível das remunerações auferidas, da valorização dos adultos certificados pelas organizações onde trabalham e da natureza do vínculo contratual.

“Os resultados obtidos evidenciam, assim, que a certificação escolar contribui directamente para a melhoria das condições profissionais e de vida, o que acaba por ter consequências, também, ao nível do reforço da auto-estima. Ao verem valorizada a sua participação nas organizações onde trabalham, quer por parte das chefias, quer por parte dos colegas, a motivação aumenta, assim como os níveis de satisfação” (Fernandes, 2007: 33).

É curioso que as expectativas dos adultos certificados relativamente a uma possível continuidade da promoção profissional são mais elevadas entre os funcionários públicos. A concretização das expectativas de progressão na carreira, provavelmente, só será possível com a obtenção de uma certificação escolar superior à alcançada, pelo que seria de esperar que, alguns meses após a certificação, mais adultos se tivessem disponibilizado para investir em mais educação e formação.

“No final de 2004, cerca de 3% dos adultos certificados em 2003 estavam simultaneamente a estudar (i.e., a prosseguir estudos) e em formação, 6% estavam exclusivamente a estudar, 10% estavam em formação, mas tinham como aspiração prosseguir estudos no futuro, 3% estavam exclusivamente em formação e 59% pretendiam estudar e/ou frequentar um curso de formação profissional no futuro, não estando nem a estudar nem em formação” (Fernandes, 2007: 34).

É notório que a incidência de prosseguimento de estudos varia de acordo com o tipo de entidade promotora do Centro de RVCC e certas variáveis pessoais dos adultos.

Por um lado, dá-se conta que o prosseguimento de estudos é mais frequente entre os adultos certificados por Centros promovidos por centros de formação profissional, outras instituições de educação/formação e escolas profissionais e menos frequente entre os adultos certificados por Centros promovidos por escolas dos ensinos básico e

secundário, municípios e suas associações, associações empresariais e associações de desenvolvimento.

Por outro lado, são os adultos solteiros, divorciados e sem filhos, bem como os inativos e os desempregados, que prosseguem os estudos com maior frequência.

Por sua vez, quanto à intenção de prosseguir estudos no futuro, foram os adultos mais jovens, com idades compreendidas entre os 18 e os 34 anos e solteiros que manifestaram essa intenção com maior frequência, bem como os trabalhadores por conta de outrem, sobretudo os do sector privado.

Consideramos que a investigação sobre o “Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida: actualização e aperfeiçoamento” (Fernandes, 2007) veio validar e reforçar os resultados obtidos no estudo anterior (Fernandes, 2004), todavia foi um pouco mais ambiciosa ao procurar avaliar a relevância do sistema de RVCC, enquanto instrumento de política de reinserção do adulto no sistema de ensino e formação, e apreciar a (in)capacidade dos adultos certificados em prosseguirem os seus estudos no sistema de ensino.

Neste sentido, aplicaram-se questionários aos estabelecimentos de ensino secundário que mostraram que a maioria das escolas considerava que os adultos certificados estavam menos bem preparados e possuíam menos conhecimentos, à entrada do ensino secundário, do que a generalidade dos alunos, apresentando dificuldades gerais, ou seja, transversais às diferentes disciplinas, em contraponto a dificuldades pontuais, isto é, relacionadas com determinadas disciplinas.

“A escola transmite, essencialmente, conhecimento através de práticas de aprendizagem formal e os respectivos mecanismos de avaliação incidem sobre o nível de conhecimentos adquiridos. Contudo, a certificação de competências incide sobre conhecimentos adquiridos ao longo da vida, através de aprendizagens formais e não formais, daí que estes resultados seriam, portanto, e de alguma forma, esperados” (Fernandes, 2007: 41 e 42).

Recordemos que as relações de cooperação entre o sistema de ensino e o sistema de RVCC eram, em finais de 2004, pouco frequentes, traduzindo-se, fundamentalmente, em encaminhamento e aconselhamento, acções de formação prestadas a funcionários, troca de experiências, cedência de instalações e interacção contínua com os Centros de RVCC que funcionam em estabelecimentos de ensino secundário.

A maioria dos Centros considera o sistema de RVCC muito pertinente, uma vez que é “encarado como uma oportunidade única que permite aos adultos uma reconciliação com o meio escolar e com as aprendizagens formais, quer ao nível escolar, quer em termos de formação profissional”, e “assume igualmente uma dimensão de justiça social perante os adultos que, por diversas razões, tiveram de abandonar o sistema de ensino e vêm agora reconhecidas as experiências, vivências e competências adquiridas ao longo da vida” (Fernandes, 2007: 47).

Um outro estudo, da autoria de Samuel Esteves, foi apresentado em 2004, no âmbito de uma dissertação de mestrado. Esta investigação incide sobre o impacto do processo de RVCC na (re)qualificação das pessoas certificadas, empregadas, ou seja, nas dinâmicas de aprendizagem individuais e colectivas ao nível dos sistemas organizacionais. Neste sentido, o objecto de estudo teve por base o processo de RVCC enquanto experiência mobilizadora dos indivíduos para trajectórias de aprendizagem ao longo da vida em contexto laboral.

“Através do processo de RVCC o indivíduo é transportado, com economia de tempo, para um determinado nível de escolaridade, e (...) com nova motivação, investir-se-á em novas estratégias pessoais e colectivas de aprendizagem e (re)qualificação. Tal, será possível, se nos contextos organizacionais forem facilitadas novas oportunidades de formação, adequadas naturalmente às necessidades da organização e aos projectos pessoais de desenvolvimento profissional” (Esteves, 2004: 9). Ou seja, para além das dinâmicas de aprendizagem individual, é necessário que o indivíduo encontre, no contexto laboral, o espaço e o ambiente para o desenvolvimento de uma dinâmica de aprendizagem contínua, anteriormente reforçada nos Centros de RVCC.

Deste modo, o impacto do RVCC na organização poderá repercutir-se: no indivíduo, que atingiu um nível de certificação mais elevado, está motivado, na sequência do reforço da sua auto-estima pessoal e do reconhecimento social, e vê diante de si um conjunto de novos horizontes, que se traduzem em outros patamares de escolarização, formação e desenvolvimento profissional, ou seja, a possibilidade de prosseguir em novas dinâmicas de aprendizagem; no papel dos mediadores/responsáveis nas organizações, enquanto contribuintes potenciais para a redefinição de políticas de

formação (ao nível interno e externo) e inovação, estratégias de produção e gestão de conhecimento.

A primeira hipótese formulada por esta investigação foi validada, ou seja, considera-se que o processo de RVCC ao promover um incremento de apetências (*habitus*) e de competências (capital de competências) nos indivíduos contribui para o desenvolvimento de projectos pessoais de aprendizagem com o fim de reforçar a sua empregabilidade e adaptabilidade (sentido de acção individual). A confirmação desta hipótese assenta no pressuposto de que, após o processo de RVCC, emergem diversos eixos de produção do sentido de acção individual: introspectivo, relacional, aprendente e laboral.

“Importa salientar, no entanto que, os quatro eixos de produção de sentido identificados são integrados e que as disposições ou apetências para aprender ao longo da vida se construirão e desconstruirão na relação com as contingências do sistema em que os sujeitos se inserem. Quer isto dizer que um sistema social, organizacional, neste caso, será portador de um sentido de acção colectiva que interagirá com os sentidos de acção individual. Esta relação será biunívoca, (des)construindo-se nos dois sentidos, isto é, do colectivo para o individual e vice-versa” (Esteves, 2004: 129).

Na sequência de uma dinâmica introspectiva, assiste-se a uma auto-avaliação da experiência de vida e a um reforço de afirmação identitária sócio-profissional dos indivíduos certificados. A maior consciencialização sobre as suas experiências de vida e sobre os adquiridos ao longo da vida conduz a um maior auto-conhecimento, os quais, conjugados com o reforço da auto-estima, parecem criar uma maior motivação nos indivíduos para aprender.

No que diz respeito ao eixo de produção de sentido relacional da acção individual, constata-se que os indivíduos valorizam e desenvolvem as suas competências interpessoais, particularmente a sua inteligibilidade emocional, e sentem um determinado grau de satisfação pelo reconhecimento social produzido durante o processo de RVCC, o que lhes transmite um sentido de distinção social. Estes aspectos melhoram a compreensão que os mesmos têm sobre as estratégias dos actores no seio da organização.

Relativamente ao eixo de produção de sentido aprendente da acção individual, os indivíduos reforçaram as suas competências metacognitivas ao aumentarem o nível de

certificação escolar pelo processo de RVCC e ao reconhecerem a importância de melhorar os níveis de escolaridade e de prosseguir com novas aprendizagens. Os projectos de aprendizagem posteriores ao RVCC têm correspondido à via do ensino regular ou à via da formação profissional.

Quanto ao eixo de produção de sentido laboral da acção individual, a percepção dos indivíduos é a de que os efeitos são reduzidos, apesar de se notar alguma alteração, sobretudo ao nível do clima organizacional, onde uma vontade colectiva para a aprendizagem poderá facilitar a introdução de mudanças e promover uma maior adaptabilidade. Os indivíduos certificados reconhecem que ocorreram algumas melhorias no desempenho profissional e que reforçaram a sua empregabilidade, após o RVCC, sobretudo devido à motivação incutida pela certificação, ao acréscimo de competências de interpretação, redacção de textos e uso das tecnologias da informação e comunicação, e à eventual capacidade de resposta às exigências da organização. Contudo, não se verificam grandes mudanças ao nível da progressão em termos de carreira profissional.

“O processo RVCC contribuiu para que as pessoas aspirassem a projectos de progressão profissional ou de carreira com maior determinação, sabendo de antemão que tal poderá depender do nível de competências e conhecimentos adquiridos por via de novas aprendizagens, assim como de lógicas internas da organização, seja a nível de políticas de promoção das pessoas, de processos de competição internos ou de estratégias informais dos sujeitos do sistema” (Esteves, 2004: 107).

Por sua vez, segundo a percepção dos indivíduos certificados e dos mediadores das organizações, após o processo de RVCC, emergem diversos eixos de produção do sentido de acção colectiva, tais como de gestão de conhecimento, relacional, aprendente e laboral, os quais se cruzam, numa relação de interacção dinâmica, com os eixos de produção do sentido de acção individual.

Quanto à gestão de conhecimento da acção colectiva, os indivíduos certificados têm a opinião de que o conhecimento da organização sobre as necessidades e aspirações dos trabalhadores é limitado, mas os mediadores consideram que as organizações têm aumentado o conhecimento sobre os indivíduos, nomeadamente sobre os seus níveis de escolaridade, através de iniciativas de actualização de sistemas de informação durante as fases de sensibilização e recrutamento para o processo de RVCC. Tudo indica que as

organizações que se dispõem a colaborar com os Centros de RVCC já possuem algum conhecimento acerca do capital de competências dos seus trabalhadores e demonstram alguma preocupação com a melhoria das qualificações.

No que diz respeito ao eixo de produção de sentido relacional da acção colectiva, verifica-se a existência de consensos e conflitos, entre as hierarquias de topo e intermédias, a propósito dos objectivos da qualificação, nomeadamente do processo de RVCC. Os indivíduos consideram que as chefias mudaram as suas sensibilidades, após a certificação, em favor da qualificação das pessoas. Por sua vez, os mediadores das organizações admitem que conseguiram minimizar os efeitos das restrições, impostas pelas chefias, de acesso dos trabalhadores à formação a partir de acções concertadas de informação e sensibilização.

Relativamente ao eixo de produção de sentido aprendente da acção colectiva, os indivíduos certificados reconhecem que têm sido incentivados para novas aprendizagens de carácter profissional e/ou escolar e os mediadores reconhecem que as organizações conferem uma maior importância às aprendizagens ao longo da vida, admitindo que as pessoas acrescentam à organização mais motivação para adquirir novas competências.

Quanto ao eixo de produção de sentido laboral da acção colectiva, nota-se um aumento relativo da capacidade de empregabilidade e adaptabilidade dos indivíduos, devido ao reforço da escolaridade e ao desenvolvimento de algumas competências. Apesar de os mediadores considerarem que a empregabilidade dos indivíduos saiu reforçada, observaram igualmente que aquela seria melhorada caso se apostasse de forma mais intensiva na certificação de competências profissionais das pessoas. “Mudanças na organização não serão muito perceptíveis, mas parecem haver alguns sinais de que, em alguns casos, algo começa a mudar de forma objectiva, como a entrada num processo de certificação de qualidade, noutros a nível da alteração da imagem institucional ou da opinião pública” (Esteves, 2004: 115).

No que concerne ao desempenho profissional, após o processo de RVCC, os indivíduos sentem uma maior responsabilização, isto é, demonstram uma atitude de responsabilidade solidária pelos destinos colectivos (de que dependem os individuais), e os mediadores confirmam esta ideia ao admitirem que a existência de uma atitude aprendente renovada pode contribuir para o aumento da produtividade.

Assim sendo, a segunda hipótese delineada por este estudo poderá ser parcialmente validada. Esta considera que o processo de RVCC, ao contribuir para a produção de um sentido estratégico do indivíduo para a acção, pela concepção e/ou implementação de projectos pessoais de aprendizagem (sentido de acção individual), reforçará as dinâmicas de aprendizagem colectivas (sistema de acção colectiva), no sentido da sensibilização da liderança da organização para o desenvolvimento de políticas de qualificação do seu capital humano.

Nesta linha, verifica-se que as lideranças não são indiferentes à importância do factor humano nas organizações, apesar de algumas chefias apenas terem ficado sensibilizadas *a posteriori* pelos resultados evidenciados pelos indivíduos certificados. “As hierarquias altas, movendo-se na dimensão política, encontram algumas dificuldades na concertação das medidas com as hierarquias junto da base, em particular na implementação do processo RVCC. Estas últimas detêm um poder de natureza operacional, que é jogado na defesa dos objectivos do ‘serviço’, remetendo para outras prioridades o objectivo da formação, neste caso do RVCC” (Esteves, 2004: 116).

Salienta-se, no entanto, que as organizações em estudo que se envolveram com o processo de RVCC já denotavam alguma sensibilidade para as políticas de qualificação das pessoas e consideram-no uma medida complementar às estratégias de formação das próprias organizações. “Pela novidade que representa, em algumas situações o processo parece ser desvalorizado em detrimento do ensino formal, que apesar de ser mais longo empresta maior valor simbólico a quem o frequenta” (Esteves, 2004: 122).

Em suma, Samuel Esteves defende que o processo de RVCC, enquanto factor de *empowerment*, contribui para a (re)qualificação do capital humano das organizações. Se, por um lado, o processo de RVCC pode constituir um factor de mudança social, de optimização e reforço do potencial de empregabilidade, adaptabilidade e produtividade dos adultos, vistos como sujeitos aprendentes ao longo da vida, por outro lado, pode favorecer estratégias e políticas de qualificação, enquanto dinâmicas de aprendizagem colectivas configurantes de organizações aprendentes, contribuindo, assim, para a melhoria do seu clima organizacional em torno dos indivíduos certificados e para o reforço da sua produtividade e competitividade.

Um outro estudo, realizado por Costa (2005), no âmbito de uma tese de mestrado, defende que o processo de RVCC produz efeitos positivos na vida dos indivíduos, em

termos pessoais (aumento do auto-conhecimento, melhoria da auto-estima e da auto-confiança, criando as condições para a aposta em novos projectos), profissionais (progressão na carreira, aumento salarial, mudança de emprego e inserção no mercado de trabalho) e formativos (procura de cursos e acções de formação, maior interesse pelas TIC, desenvolvimento de novos hábitos de leitura e de escrita e progressão nos estudos).

Por sua vez, a dissertação de mestrado de Amorim, publicada em 2006 nos Cadernos de Emprego e Relações de Trabalho, introduziu um novo enfoque à análise, uma vez que procura perceber, demonstrativa e comparativamente, o impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento psicológico dos aprendentes, a partir da aferição de mudanças intra e interindividuais provocadas pelo processo de RVCC e pelos cursos EFA em duas dimensões centrais do desenvolvimento humano: vocacional e da cidadania.

Parte-se do princípio que quase todos os adultos abrangidos pelas iniciativas de educação e formação de adultos são socialmente desfavorecidos, formalmente pouco escolarizados, não qualificados e em risco de exclusão. “Para os adultos a situação não é irreversível e há diversas formas de se contrariar esta tendência de exclusão, entre as quais, pensa-se, figura a educação e formação, onde se inclui o reconhecimento, validação e certificação de competências” (Amorim, 2006: 19).

Quando comparado com os Cursos EFA, o processo de RVCC caracteriza-se por uma menor duração e pela preponderância da realização autónoma e individual das actividades propostas pelos formadores, sem qualquer componente profissionalmente qualificante. Os aprendentes centram-se e focalizam-se, sobretudo, nos conteúdos das várias áreas de competências-chave, para explorarem o que já sabiam, o que sabem e o que têm de ou querem ainda aprender.

No que diz respeito às mudanças introduzidas pelo processo de RVCC em termos de desenvolvimento vocacional, esta intervenção parece contribuir para a promoção da exploração e, principalmente, da confiança dos aprendentes em relação ao futuro vocacional. Relativamente ao desenvolvimento da cidadania, os resultados não são conclusivos, todavia verifica-se um aumento da “competência e interesse políticos” nos aprendentes que concluíram o processo de RVCC.

“Na sua generalidade, o processo de RVCC representa uma aposta no futuro, e dele subsidiária, que, pese embora o facto de constituir fonte valorizada e inegável de

aprendizagem e de certificação (apesar de, por ora, apenas escolar), é, as mais das vezes, vista como chave mestra – passível de criar oportunidades e abrir novas portas para um futuro melhor – ou ferramenta útil – indispensável, até – para a manutenção de um emprego, a realização de um curso de formação profissional e, finalmente, a desejada (re)inserção sócio-profissional” (Amorim, 2006: 147).

Tendo em conta os resultados alcançados, que não evidenciam diferenças significativas nos discursos dos aprendentes em termos de género, idade, nível de formação ou experiência de educação e formação de adultos anterior, Amorim concluiu que, quer o processo de RVCC, quer os Cursos EFA contribuem para o desenvolvimento dos aprendentes ao nível das dimensões cívica e vocacional. Apesar de constituírem ofertas distintas, ambas são promotoras de desenvolvimento, da participação, do alargamento da rede de interações, da tomada de decisões em grupo e da libertação do “casulo” tecido pela não assimilação das sucessivas mutações sociais e tecnológicas, pela subcertificação dos adquiridos e por um défice de competências pessoal e socialmente comprometedor. Enquanto nos Cursos EFA a aposta no futuro se conjuga no presente, no processo de RVCC o verbo declina-se no condicional. Enfim, ambas as ofertas de educação e formação de adultos constituem processos de *empowerment*.

A tese de doutoramento de Ávila (2006) chama a atenção para os níveis de literacia e de certificação escolar da população portuguesa e centra a sua análise nos adultos pouco qualificados e nos processos concretos de bloqueio, ou desenvolvimento, de competências para a sociedade do conhecimento.

Ao debruçar-se sobre as consequências da passagem dos adultos pouco escolarizados por um processo de RVCC, esta dissertação procura analisar as competências adquiridas no âmbito do processo e o grau em que possibilitam o desenvolvimento de novas práticas de leitura e escrita, de cálculo e a utilização da informática na vida quotidiana, bem como perceber a importância que os indivíduos atribuem ao diploma escolar obtido e o modo como ele poderá contribuir para a redefinição dos seus projectos profissionais e pessoais.

Relativamente ao primeiro aspecto considerado, Ávila (2006) encara o próprio processo de RVCC enquanto um contexto de mobilização e desenvolvimento de competências, assumindo que a conversão das competências adquiridas em

competências em uso é feita gradualmente e, por vezes, pode não ocorrer na vida dos indivíduos. Isto acontece porque as práticas e rotinas quotidianas, ao nível profissional e do lazer, tendem a manter-se inalteradas, pelo que as competências entretanto adquiridas não são solicitadas ou activadas. “Se nos principais contextos de actuação essas competências são escassamente exigidas, ou mesmo desvalorizadas, dificilmente as mesmas se convertem em disposições duradouras. Parece, assim, impor-se que, a par do esforço de melhorar e certificar os níveis de competências (e qualificações) dos indivíduos, surjam, em paralelo, outras dinâmicas na sociedade portuguesa que possam contribuir globalmente para a qualificação dos contextos de vida da maioria da população” (Ávila, 2006: 490).

No que diz respeito ao segundo aspecto analisado, considera-se que as competências reconhecidas e também as adquiridas, ambas certificadas, se transformam num recurso que pode dar acesso a novas oportunidades em termos pessoais e profissionais. Os indivíduos atribuem ao diploma escolar obtido um grande valor pessoal, simbólico e social, revelando-se este, igualmente, decisivo na auto-avaliação que os mesmos fazem do seu campo de possibilidades.

Ainda que as mudanças (objectivas) efectivamente ocorridas ao nível profissional se encontrem circunscritas a uma pequena parte dos entrevistados, a posse da escolaridade obrigatória transmite às pessoas uma maior confiança e segurança perante o futuro profissional, tendo em conta a sua posição face ao mercado de trabalho e as suas condições de empregabilidade. Todavia, os projectos que emergem não se circunscrevem apenas ao mundo profissional; podem implicar a continuação dos estudos, uma nova forma de encarar a aprendizagem ao longo da vida e novos modos de agir dos indivíduos. “Em certo sentido, após a conclusão do processo mantém-se, e parece mesmo acentuar-se, uma forte aspiração de mobilidade social” (Ávila, 2006: 449).

Em 2007, foram editados dois estudos, de carácter regional, que procuraram aferir o impacto dos Centros de RVCC na vida dos adultos. A virtualidade destes estudos tem a ver com o facto de serem uma iniciativa promovida por entidades promotoras de ofertas de educação e formação de adultos, numa lógica de avaliação mista (conduzida por elementos internos e externos dessas organizações), estando a análise realizada bastante articulada com a realidade concreta das regiões em causa.

Um desses estudos foi promovido pela Associação Empresarial de Paços de Ferreira.¹⁷ A questão de partida orientadora da análise versou o impacto dos processos de aquisição e certificação de saberes e competências nas trajetórias profissionais e de vida dos adultos que neles participaram e nas organizações empregadoras que os integravam. A resposta a esta questão concretizou-se no desenvolvimento de uma avaliação *ex-post* dos impactos das acções de educação, formação e certificação de adultos, nomeadamente Cursos EFA, Acções S@ber+ e processos de RVCC, frequentadas por adultos activos, entre 2003 e 2005, em entidades formadoras localizadas em concelhos do Vale do Sousa.

À aplicação de inquéritos aos indivíduos que concluíram com sucesso as acções de educação, formação e certificação de adultos em análise sucedeu-se a realização de entrevistas às organizações empregadoras, na figura dos dirigentes ou quadros representantes dos mesmos. Enquanto os inquéritos tiveram como objectivo dar conta do impacte dos processos de educação, formação e certificação de adultos do lado da procura de emprego, as entrevistas visaram aferir o lado da oferta de emprego.

Uma das principais conclusões deste estudo reside na assumpção da existência de uma certa homogeneidade de características nos adultos que frequentam os três tipos de acções de educação, formação e certificação de adultos, bem como das respectivas avaliações realizadas. Estas, por sua vez, e no que se refere à esfera profissional, são igualmente coerentes com as práticas e representações expressas pelas organizações empregadoras.

Tendo como pontos de referência centrais, para a aferição do poder inflector ou reprodutor dos processos de educação, formação e certificação de adultos nas trajetórias profissionais, a situação de partida vivida pelos inquiridos no momento anterior à frequência de acções de educação, formação e certificação de adultos, a situação profissional vivida imediatamente após a conclusão dessas acções e a situação profissional actual, constatou-se, genericamente, o fraco impacto dos processos de educação, formação e certificação de adultos nas situações profissionais dos inquiridos,

¹⁷ No âmbito do eixo 4 – Promoção da Eficácia e da Equidade das Políticas de Emprego e Formação, linha de Acção 4.2.2.1. – Estudos e Investigação, do Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), sob a responsabilidade científica do Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

ou seja, os resultados directos e objectivos obtidos no âmbito das relações de trabalho e emprego revelaram-se fracos.

De facto, de acordo com os indivíduos inquiridos, os processos de educação, formação e certificação de adultos não têm qualquer impacto, ou a sua utilidade é reduzida, nos domínios relativos à situação profissional (mudança de profissão, obtenção de emprego), bem como à relação salarial (nomeadamente, salário, contrato, carreira e relações hierárquicas).

Paralelamente, verifica-se que muito poucas organizações incentivam os seus trabalhadores para a frequência de percursos formativos e, em alguns casos, quando o fazem não têm uma estratégia delineada. Apenas nas organizações em que o departamento de Recursos Humanos (RH) é um departamento autónomo, ou que dependem de serviços centrais devidamente institucionalizados, é que existem estratégias de formação, sem que, no entanto, haja um reflexo directo na relação laboral, nomeadamente em termos contratuais, salarial e de progressão na carreira.

Ainda que o discurso comum entre os dirigentes ou seus representantes valorize a aprendizagem ao longo da vida, para que os trabalhadores estejam preparados para as mudanças tecnológicas e organizacionais, aumentem os níveis de motivação e auto-estima e, desta forma, atinjam um melhor desempenho nas suas actividades profissionais, contribuindo, assim, para o desenvolvimento das organizações, ainda não há uma preocupação em incentivar os trabalhadores para a aprendizagem ao longo da vida, nem para o aumento dos seus saberes, nomeadamente escolares. A decisão de frequência é quase sempre dos trabalhadores, que por iniciativa própria decidem avançar para processos de educação, formação e certificação de adultos, sendo que os empregadores se desresponsabilizam neste domínio, tanto mais que consideram que quem mais beneficia com os mesmos é o próprio trabalhador.

“Porém, não se perspectivam novas práticas de gestão dos RH, o que leva a questionar o modelo de gestão empresarial seguido, bem como a necessidade de promover políticas orientadas para a inflexão do mesmo, com medidas que fomentem o encontro entre o que se projecta no mercado da formação e o que se pratica no mercado de trabalho” (Parente, 2007: 171, 172). Estas práticas indiciam a fraca capacidade empregadora do tecido produtivo local, associada a uma gestão não profissionalizada dos RH que empregam.

“Corroborar-se a ausência de uma relação directa entre formação e emprego, apesar de estar comprovado empiricamente, nomeadamente desde a afirmação da teoria do capital humano, que um trabalhador detentor de qualificação escolar e profissional apresenta desempenhos profissionais mais produtivos e de maior qualidade” (Parente, 2007b: 128).

Por sua vez, avaliando o impacto da frequência dos processos de educação, formação e certificação de adultos nos níveis de escolaridade, verifica-se que tanto os inquiridos que frequentaram os Cursos EFA, como os que frequentaram processos de RVCC, melhoraram o seu nível de escolaridade.

Na avaliação dos principais contributos dos processos de educação, formação e certificação de adultos, verifica-se que as maiores mudanças ocorreram na esfera pessoal, no que diz respeito ao reforço do capital de saberes dos sujeitos.

Retendo a atenção na utilidade dos processos de educação, formação e certificação de adultos na esfera pessoal, constata-se que estes são altamente eficazes nas seguintes dimensões da imagem de si: auto-estima e auto-valorização, interacção social, participação e exercício de direitos de cidadania, e sentimentos de pertença. Convém, contudo, não esquecer que, face a este último indicador, mais de metade dos sujeitos afirmam-se incapazes de avaliar a utilidade pessoal dos processos de educação, formação e certificação de adultos, o que pode estar associado à menor validade destes processos no que diz respeito ao reconhecimento pelos familiares e/ou amigos ou a um reconhecimento pré-existente. Levanta-se, então, a hipótese dos inquiridos terem dúvidas em avaliar a sua equiparação/igualização a familiares e amigos e, eventualmente, aos colegas de trabalho, na medida em que as acções frequentadas e os diplomas escolares obtidos tendem a não ser reconhecidos. Tal permite questionar, de alguma forma, os efeitos deste processo para o sentimento de pertença ao grupo e, consequentemente, a sua validade e reconhecimento enquanto mecanismo de inserção social.

Em suma, este estudo tornou clara uma dualidade de tendências: por um lado, a tendência para o reconhecimento e a avaliação favorável dos processos de educação, formação e certificação de adultos pelos sujeitos; por outro lado, uma tendência que menospreza e deprecia os processos de educação, formação e certificação de adultos e os seus impactos, quando tal implica uma reacção das organizações empregadoras,

concretamente no que se refere à diversidade de tarefas e à atribuição de responsabilidades.

Relativamente ao estudo de caso promovido pela Esdime – Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste, os objectivos traduziram-se em conhecer o impacto da certificação na vida dos adultos certificados nos anos 2002 a 2004 e realizar um diagnóstico das necessidades formativas e/ou educativas dos indivíduos certificados da zona de intervenção.¹⁸

A avaliação dos impactos produzidos pelos processos de RVCC visa conhecer as alterações nos percursos pessoais, formativos e profissionais dos indivíduos certificados, pelo que iremos, em seguida, destacar algumas das principais mudanças, registadas por este estudo, na vida das pessoas.

Em primeiro lugar, concluiu-se que o RVCC contribui para a mudança nas representações e nas atitudes face à escola dos indivíduos certificados. Apesar de, aproximadamente, 85% da população não ter voltado a estudar, nota-se que terá passado a atribuir mais valor à qualificação escolar. Esta situação foi estimulada pelo processo de RVCC, que é visto como uma mais-valia, a nível individual e no contexto profissional, e representa uma motivação para prosseguir os estudos, pois, uma vez obtido um nível de escolaridade superior ao inicialmente detido, cria-se uma vontade de aprender mais e adquirir novas qualificações. Entre os indivíduos que voltaram a estudar, cerca de 86% consideram que a sua decisão foi muito influenciada pela participação no RVCC.

Em segundo lugar, os indivíduos consideram que o RVCC influenciou a sua motivação para procurar formação profissional específica, ou seja, relacionada com informática, língua estrangeira, uma profissão concreta, entre outras áreas ou temas.

Em terceiro lugar, e de acordo com os indivíduos certificados, o RVCC contribuiu, de forma significativa, para a aquisição de competências no domínio das TIC, para a utilização do computador como prática regular e para que 180 adultos (num total de 344 inquiridos) continuassem a utilizar o computador depois de terminada a experiência de certificação.

¹⁸ O território de intervenção da Esdime estende-se à sub-região do Alentejo Sudoeste, na confluência entre o Baixo Alentejo e o Alentejo Litoral, abrangendo os concelhos de Aljustrel, Almodôvar, Castro Verde, Ferreira do Alentejo, Odemira, Ourique e Santiago do Cacém.

Em quarto lugar, constata-se que o RVCC influencia, igualmente, aspectos da vida pessoal, tais como a auto-estima, a confiança, a melhor relação com os outros, etc. Estas competências individuais repercutem-se, necessariamente, no contexto de integração profissional do indivíduo.

Finalmente, considera-se que o RVCC, embora sem impactos imediatos/a curto prazo no domínio profissional, tem uma influência positiva, a médio/longo prazo e de forma mais indirecta, nos aspectos associados à empregabilidade. Quando se analisa a componente profissional de forma específica, verifica-se que 51% dos adultos certificados afirmam que o processo de certificação terá “influenciado muito” a “melhoria da sua situação profissional”. Além disso, a conclusão do RVCC exerceu uma influência elevada em níveis como a motivação para trabalhar (48%), aumento das oportunidades de arranjar emprego (45%), melhoria do desempenho da actividade profissional (44%) e progressão na carreira (42%).

“Assim, se, por um lado, a análise dos efeitos do processo de RVCC em termos de relação dos adultos certificados com o mercado de trabalho, não é muito conclusiva, mas sugere que os impactos são menos importantes e intensos do que os referentes às dimensões de carácter subjectivo, referidas nos impactes na vida pessoal e formativa, por outro lado, a análise das transições ocorridas face ao mercado de trabalho, tendo por referência a situação anterior à frequência do RVCC e a actual, não deixam de indiciar que este processo teve alguma influência positiva na relação destes indivíduos com o mercado de trabalho, ainda que pouco significativa” (Esdime, 2007: 94).

Deste modo, a síntese por nós efectuada salienta as descoincidências, as particularidades, as complementaridades e as dissemelhanças entre os resultados observados pelas diferentes investigações aqui retratadas, os quais poderão ser imputados ao processo de RVCC e são tidos em conta na presente investigação.

II - A Territorialização da Educação e Formação de Adultos

1 - O DESENVOLVIMENTO REGIONAL E LOCAL

O capital humano, o espírito empresarial, a organização das empresas, o espírito inovador e a coesão social são factores dinâmicos, endógenos e intangíveis de produção, que contribuem para o potencial de desenvolvimento de uma região, para o crescimento económico e para a riqueza colectiva (Polèse, 1998).

No fundo, trata-se de redefinir o conceito de investimento. “A relação entre investimento em capital físico e produtividade por trabalhador não se reduz a uma relação matemática simples” (Polèse, 1998: 156). As despesas que permitem fazer crescer a produtividade e a capacidade de produção futuras¹⁹ não se reduzem aos investimentos em capital físico (tecnologias, máquinas, equipamentos, infra-estruturas), estendendo-se também ao capital humano (o recurso mais escasso, com as tecnologias e conhecimentos que ele incorpora), sob a forma de despesas de educação e de formação.

“Numa postura dinâmica de evolução contínua das tecnologias, dos mercados e dos gostos, é a qualidade do ‘stock’ regional de capital humano que determina, em boa medida, a capacidade da região se reconverter e renovar constantemente as suas estruturas económicas” (Polèse, 1998: 157). Algumas populações assimilam e adoptam, por exemplo, as novas tecnologias mais depressa do que outras, porque o quadro cultural, social, familiar, institucional, industrial e psicológico existente é diferente, assim como as políticas económicas²⁰. Se os mecanismos e elos de criação, retenção e atracção de factores de produção (conhecimentos, capital humano, empresários, ...), internos à região, forem fracos, os efeitos dinâmicos poderão escapar-lhe.

O desenvolvimento económico pressupõe uma evolução a longo prazo que não se reduz às variações conjunturais (por exemplo, aumento conjuntural do rendimento por habitante), na medida em que o verdadeiro desenvolvimento implica mudanças profundas da sociedade: “a passagem de uma sociedade de um nível inferior a um nível superior de bem-estar económico” (Polèse, 1998: 29).

Os níveis de urbanização, os níveis de rendimento, os níveis de produtividade das actividades económicas, a taxa de fecundidade, o crescimento demográfico, as taxas

¹⁹ As subidas de produtividade por trabalhador originam a maior parte das subidas do rendimento *per capita* no longo prazo.

²⁰ As políticas de desenvolvimento económico procuram, consoante as circunstâncias, influenciar os factores da procura (políticas *keynesianas* de gestão da procura) e da oferta (*supply-side policies*), estáticos e dinâmicos, respectivamente.

de escolarização, as estruturas de consumo, a dimensão das famílias, o estatuto da mulher, a discriminação de género, a saúde social, o meio ambiente, a pobreza, e as condições de vida e trabalho constituem factores de desenvolvimento ou modernização que devemos considerar se perspectivarmos o desenvolvimento como fenómeno multidimensional.

As Nações Unidas têm-se destacado pela proposta de uma nova corrente alternativa do desenvolvimento: o Desenvolvimento Humano. “Trata-se de um conceito que coloca as pessoas no centro do esforço de desenvolvimento, revelando-se uma ampla abordagem da qualidade de vida das populações ao abarcar todos os aspectos da vida humana e em qualquer país” (Baltazar, 2004: 120).

O contributo de novos indicadores sintéticos de desenvolvimento, os quais conduzem a lógicas menos tributárias do crescimento económico, pois integram variáveis muito diversificadas, por exemplo o Indicador de Desenvolvimento Humano (que pondera três componentes: a longevidade, o conhecimento e um nível de vida digno, baseando-se na esperança de vida à nascença, na taxa de alfabetização de adultos, na taxa de escolarização combinada e no PIB *per capita*) e indicadores associados (Índice de Liberdade Humana, Índice de Liberdade Política, Índice de Realização Tecnológica, indicadores de democracia e de direitos políticos e civis, Índice de Desenvolvimento ajustado ao Género, Medida de Participação segundo o Género e o Índice de Pobreza Humana), tem produzido resultados que estão para além das limitações dos indicadores construídos.

Os Relatórios Anuais do Desenvolvimento Humano são, seguramente, mais importantes do que o indicador que lhes dá origem, uma vez que facultam uma análise da desigualdade mundial, tendo em vista a definição de políticas e estratégias de actuação potenciadoras de uma melhoria da qualidade de vida das populações²¹.

Amartya Sen encara o desenvolvimento como um processo de alargamento das liberdades reais de que uma pessoa goza, partindo da remoção de vários tipos de

²¹ 1994 – Novas Dimensões da Segurança Humana, 1995 – Igualdade Sexual e Desenvolvimento Humano, 1996 – Crescimento Económico e Desenvolvimento Humano, 1997 – Desenvolvimento Humano para Erradicar a Pobreza, 1998 – Consumo para o Desenvolvimento Humano, 1999 – Globalização com um Rosto Humano, 2000 - Direitos Humanos e Desenvolvimento Humano, 2001 – Novas Tecnologias e Desenvolvimento Humano, 2002 – Aprofundar a Democracia num Mundo Fragmentado, 2003 – Objectivos de Desenvolvimento do Milénio: um pacto entre nações para Eliminar a Pobreza Humana (PNUD).

restrições que deixam às pessoas pouca escolha e pouca oportunidade para exercerem a sua acção racional. “O que as pessoas podem efectivamente realizar é influenciado pelas oportunidades económicas, pelas liberdades políticas, pelos poderes sociais e por essas condições de possibilidade que são a boa saúde, a educação básica e o incentivo e o estímulo às suas iniciativas” (Sen, 2003: 21).

Neste sentido, o desenvolvimento da liberdade evidencia aspectos diferentes, relativos a uma diversidade de actividades e instituições. “O princípio organizador que coloca todos os bocados e peças num todo integrado é a preocupação abrangente com o processo de fortalecimento das liberdades individuais e com o empenhamento social em promovê-las” (Sen, 2003: 303).

Também Friedmann (1996) reafirma objectivos e práticas de um desenvolvimento alternativo. “A abordagem do *empowerment*, que é fundamental para um desenvolvimento alternativo, coloca a ênfase na autonomia das tomadas de decisão de comunidades territorialmente organizadas, na autodependência local (mas não autarcia), na democracia directa (participativa) e na aprendizagem social pela experiência. O ponto de partida é a localidade, porque a sociedade civil é mais prontamente mobilizável em torno dos temas locais. Mas a acção local encontra-se severamente constrangida por forças económicas globais, estruturas de bem-estar desiguais e alianças de classe hostis” (Friedmann, 1996: xi).

O significado daquilo que se pretende veicular, seja num contexto político, económico ou científico, quando ouvimos ou nos deparamos com a expressão “desenvolvimento local”, poderá não ser apreendido de uma forma linear e imediata, dado que a pluralidade de sentidos que lhe subjazem é inegável. As ideias de proximidade geográfica, de um espaço mais pequeno do que o “regional”, da dimensão de um concelho ou de um pequeno conjunto de concelhos, de certa maneira coincidentes com uma “bacia de emprego” ou com uma área onde as inter-relações entre empresas (visível através, por exemplo, das deslocações pendulares casa-trabalho) tenha um pendor elevado, são secundarizadas face à designação “desenvolvimento local” enquanto “processos de melhoria das condições de vida das pessoas e das famílias que são específicos de pequenos territórios”, os quais poderão ir de uma parcela de um concelho até a um grupo de concelhos (Melo, 2002: 515).

“O DL [desenvolvimento local] é um conceito e uma prática que têm que ser encarados de uma forma plural, tal a variedade de iniciativas e de escritas que se proclamam do seu domínio, embora mantenha uma constância em vários princípios e características” (Melo, 1998: 3 e 4). No fundo, o adjectivo local apela para os factores locais de desenvolvimento económico regional e para a aposta no potencial do meio como factor de dinamismo e inovação, sobressaindo os mecanismos locais de cooperação e de entreaajuda, a concertação, as parcerias, as redes de interacção, as sinergias e a valorização dos recursos endógenos. Uma análise deste tipo recai, inevitavelmente, sobre os factores intangíveis da produção.

Segundo o modelo de desenvolvimento local²², o motor principal do desenvolvimento regional reside, precisamente, nos factores endógenos, ainda que não deixem de ser considerados factores não locais ou exógenos como a procura externa, as políticas nacionais, as escolhas de localização das empresas multi-regionais e o progresso tecnológico. Aliás, tal como vimos atrás, qualquer região é caracterizada pela sua abertura ao exterior. “Mesmo a iniciativa mais autenticamente local é sempre uma reacção a acontecimentos com origem exterior à região” (Polèse, 1998: 219).

De acordo com Amaro (1991a, 1991b, 1993) as capacidades de inovação, adaptação às condicionantes externas a partir das condições internas (ou seja, de reacção à pressão heterónoma) e regulação (do mercado e do Estado-Nação) são necessárias, mas não são suficientes. O processo de desenvolvimento tem que ser encarado como um processo de des-envolvimento. Define-se como um processo de libertação dos constrangimentos e dos envoltimentos que impedem a realização das potencialidades dos seres humanos nas suas diferentes vertentes: individual, social e ambiental. Trata-se de uma transformação ao nível humano análoga à transformação das sementes em plantas, flores e frutos (potencialidades). É como uma transformação da capacidade de se manifestar o que é interno, tirar de dentro.

²² As críticas que, normalmente, são endereçadas ao desenvolvimento local ou endógeno baseiam-se em diversos argumentos: atribuir às localidades uma maior autonomia envolve o risco de aumentar as desigualdades entre elas, exactamente porque os meios não são todos iguais em dinamismo e potencial; a oposição extremada entre o modelo territorialista e funcionalista (o paradigma territorialista é definido por oposição ao paradigma funcionalista); os conflitos e tensões no desenvolvimento local são mais visíveis do que noutros níveis territoriais dada a proximidade com que se vivem tais processos; a visão localista e fechada do desenvolvimento diminui a capacidade de leitura e de intervenção, quer ao nível das variáveis e dimensões de análise, quer dos recursos disponíveis (deriva daí a necessidade de profissionais do desenvolvimento); o excesso de protagonismo pessoal pode impedir a participação de outros actores locais e pôr em causa projectos futuros.

O des-envolvimento é um processo articulado, uma vez que assenta na articulação entre a satisfação de necessidades e a realização de capacidades, manifestando-se numa tripla dimensão: ao nível de cada indivíduo, de cada colectivo (nível societal, grupo, classe ou país) e de cada componente da natureza (ambiental).

O des-envolvimento constitui, também, um processo integral e integrado que implica a realização solidária das três dimensões do ser humano: individual, colectiva e ambiental, numa perspectiva sistémica e global do ser humano como um todo (des-envolvimento integral) e de todos os seres humanos (des-envolvimento integrado). Esta proposta de des-envolvimento integral e integrado gera uma questão controversa, pois o processo não é pacífico e exige a regulação dos desencontros e dos choques de interesses, entendidos como expressão dinâmica inerente à vivência humana em sociedade.

É disso prova o aparecimento das disparidades (de salários, de desemprego) entre regiões e os mecanismos de ajustamento das regiões às disparidades, que conseguem provocar efeitos contraditórios e conflitos de objectivos²³. A avaliação dos instrumentos de política para modificar a trajectória espacial das economias nacionais e a ênfase colocada no desenvolvimento endógeno (“a partir de baixo”) das regiões desfavorecidas mostram-nos que as disparidades são uma consequência inevitável do desenvolvimento, ao mesmo tempo que o desenvolvimento procura favorecer a redução desses desníveis.

²³ A expressão “disparidades regionais” designa as desigualdades regionais de bem-estar ou de desenvolvimento entre regiões, traduzindo-se em indicadores de bem-estar (nível de bem-estar) ou de desempenho económico (nível de rendimento real dos particulares ou das famílias). Não nos referimos, neste sentido, às desigualdades provocadas pela repartição espacial das actividades económicas e das populações.

As disparidades regionais podem manifestar-se em situação de equilíbrio, uma vez que podemos considerar normais diferenças de rendimento *per capita* entre regiões, a distância e as diferenças de estrutura industrial.

Recordemos que as diferenças no nível de vida e no desenvolvimento entre regiões ou países eram pouco significativas antes da Era Industrial. Foi a partir da Segunda Guerra Mundial que muitos autores sublinharam os efeitos potencialmente perversos do desenvolvimento. “Qual foi o choque que originou os desvios de rendimento *per capita* persistentes e que ultrapassam as diferenças normais? É preciso procurar a resposta a esta questão no próprio processo de desenvolvimento económico.” (Polèse, 1998: 168)

A problemática do desenvolvimento regional resume-se à difícil arbitragem entre os efeitos estáticos (de convergência) e os efeitos dinâmicos (de divergência). As migrações inter-regionais e os movimentos inter-regionais dos factores de produção são mecanismos indispensáveis de ajustamento regional e de afectação de recursos e, acima de tudo, a própria base do processo de desenvolvimento económico; tanto são factores de equilíbrio como de desequilíbrio. A livre circulação de pessoas e dos capitais deriva em fugas que diminuem as possibilidades de desenvolvimento de regiões periféricas.

De facto, o desenvolvimento não se reparte da mesma forma pelo território nacional e, por conseguinte, não pode acontecer sem que surjam disparidades. Factores como a concentração do crescimento económico, das infra-estruturas, das actividades industriais e produtivas, e dos serviços em pólos de desenvolvimento provocaram o aumento das hierarquias regionais ou territoriais e das assimetrias. Assim, a consciência de que o modelo funcionalista²⁴ não era mais eficaz provocou o reequacionar de um conjunto de questões.

De acordo com Polèse (1998) podemos fazer a distinção entre duas categorias de políticas económicas: as políticas regionais e as políticas de desenvolvimento regional.

As políticas regionais procuram reduzir as disparidades ou desigualdades regionais de rendimento ou de emprego, através da repartição da actividade económica (as fontes do rendimento e do emprego) dentro do espaço nacional ou da redistribuição directa dos rendimentos entre as populações e as autarquias regionais (por meio de transferências). Estas políticas são postas em prática pelos países dentro do seu território, tendo como fim último a equidade inter-regional, a qual não significa, necessariamente, desenvolvimento.

As políticas de desenvolvimento regional aliam às políticas regionais tradicionais uma dimensão social e uma atenção aos particularismos locais. Talvez nos seja possível falar de um desenvolvimento regional centrado nos recursos e nas capacidades locais de intervenção.

“No domínio dos factos, as duas categorias de políticas entrecruzam-se. Muitas vezes procura-se, por exemplo, promover o desenvolvimento das regiões mais desfavorecidas no quadro de uma política de luta contra as disparidades regionais. É útil, no entanto, especificar que as políticas regionais – políticas redistributivas que respondem a objectivos de equidade inter-regional – são necessariamente de competência nacional e são desenvolvidas pelos governos nacionais²⁵. Quanto às

²⁴ A crise económica e social dos anos 70 veio pôr em causa o paradigma funcionalista., surgindo um paradigma alternativo, denominado territorialista. O paradigma territorialista, ao dar a palavra ao território, preconiza um desenvolvimento endógeno e sustentado, assente na região e no local.

²⁵ Em certos momentos, o Estado põe em prática medidas para reduzir as disparidades regionais, sobretudo quando se manifestam por diferenciais de bem-estar e de nível de vida socialmente inaceitáveis ou de eficiência (ao surgirem problemas particulares, de carácter estrutural ou conjuntural, que afectam as regiões de um país): subvenções à indústria para influenciar as escolhas de localização; investimentos em infra-estruturas; transferências financeiras para as regiões desfavorecidas e para as pessoas. Ao propor-se assegurar alguns serviços, tais como a defesa, infra-estruturas, educação, justiça, etc., por causa das

políticas de desenvolvimento regional, que tanto podem ser desencadeadas pelo nível nacional como pelas autoridades locais, elas tendem, hoje em dia e em muitos países, a ser descentralizadas para os patamares inferiores da administração, falando-se também de políticas de desenvolvimento local” (Polèse, 1998: 194).

O ideal e a promessa de um modelo alternativo de desenvolvimento, sustentado pelo quadro de análise e as diversas vias de intervenção do desenvolvimento local, surgiram, nos anos 70, enquanto reacção aos modelos tradicionais de análise e às políticas regionais baseadas nos incentivos à implantação de empresas.

A particularidade do desenvolvimento local (também designado endógeno ou comunitário), enquanto modo de intervenção política, reside na ênfase dada ao papel do meio (*milieu*) como fonte de desenvolvimento económico. O impulso do desenvolvimento “de baixo para cima” pode vir das empresas locais, das redes locais de inovação e de solidariedade ou de organismos locais constituídos para o efeito.

Cabe, então, às políticas de desenvolvimento local preconizar e desencadear estratégias de intervenção apropriadas que tenham em conta os bloqueamentos particulares que impedem a região de se desenvolver normalmente. Admite-se a existência de uma falha do mercado, pois parte-se do pressuposto que o mercado não assegura, por si só, a eclosão dos talentos locais para os negócios e a valorização dos recursos locais.

De modo a que o domínio tradicional do desenvolvimento económico seja ultrapassado, teremos que valorizar as dinâmicas colectivas e ver reforçadas as redes locais de interacção (trabalho em grupo, solidariedade, cooperação, sinergia ou redes de inovação) através de acções concertadas ou de projectos de parceria que reúnam as diversas instituições ou empresas, mais ou menos próximas em termos espaciais.

“A ideia dos ‘milieux’ inovadores vem juntar à dos pólos de desenvolvimento elementos mais intangíveis que vão para além das relações inter-industriais. (...) Há uma correspondência evidente entre as capacidades de inovação e de desenvolvimento das empresas e as externalidades positivas que o seu ambiente lhes oferece. (...) Num ambiente (‘milieu’) dinâmico, os custos de informação e de transacção são mais baixos. As vantagens desse meio manifestam-se também de forma mais intangível: facilidade

externalidades, ou seja, quando existe uma falha do mercado (quando os resultados do mercado, deixado a si mesmo, são tidos como inaceitáveis ou ficam aquém do óptimo social desejado), torna-se visível que as suas intervenções são, geralmente, orientadas por objectivos de equidade territorial ou social.

das comunicações inter-pessoais, confiança entre os actores, sentimento de pertença e de solidariedade, paz social. Uma envolvente assim (ideal) dá às empresas e às populações maior segurança do que um ambiente desordenado, hostil e imprevisível. Definido desta maneira, o conceito de ‘milieu’ (que pode corresponder ao inglês ‘community’) inclui noções como tecido social e sociedade: é o conjunto dos valores e das relações que dão a um território uma cultura local, uma identidade, uma cultura de empresa e uma cultura técnica que lhe são próprias” (Polèse, 1998: 234).

No que diz respeito ao sistema de planeamento português, este tem-se caracterizado pela rigidez e inoperância no que diz respeito à margem de manobra que revela para concretizar os objectivos do desenvolvimento regional, sendo suplantado pela arquitectura dos Quadros Comunitários de Apoios (I, II e III) e, actualmente, Quadro de Referência Estratégica Nacional. Sem dúvida que os Fundos Estruturais potenciaram e potenciam um impulso significativo dos meios e recursos mobilizados pelas políticas de desenvolvimento regional.

Apresentamos, em seguida, uma visão multivariada da evolução das políticas de desenvolvimento regional em Portugal, que remetem, directa ou indirectamente, para políticas públicas, de iniciativa central, regional e local.

A abordagem realizada por Figueiredo, que, contrariamente a Polèse, não distingue as Políticas Regionais das Políticas de Desenvolvimento Regional, “tem sempre presente o sistema de planeamento que concebe, executa, coordena, acompanha e avalia tais políticas” (2002: 477).

A economia regional e dos territórios tem registado uma evolução marcada pela importância relativa diferenciada atribuída a diferentes falhas de mercado. “Tal como acontece na economia do desenvolvimento, também na economia regional as falhas de mercado podem resultar em realizações normativas insusceptíveis de serem atingidas pela livre actuação do mercado ou em bloqueios à transformação estrutural reproduzidos pelo seu livre funcionamento. (...) Ou seja, as PODR [políticas de desenvolvimento regional] que resultam da existência das mencionadas falhas de mercado tanto podem orientar-se para uma dimensão mais normativa de realizações e finalidades a respeitar, como apontar para transformações estruturais que é necessário assegurar nos territórios-alvo” (Figueiredo, 2002: 480).

Deste modo, as políticas públicas surgem com o objectivo de proporcionar óptimos sociais que não se encontram garantidos pelo somatório de decisões de agentes privados. A associação das políticas à existência de falhas de mercado permite-nos sistematizá-las de acordo com uma tipologia das “falhas de mercado” que as justificam.

Identificamos, assim, políticas de incentivos à mobilidade dos factores, particularmente de capital e de organização; políticas de promoção de bem-estar material e imaterial dos territórios²⁶; políticas de mobilização e valorização do potencial endógeno²⁷; políticas de promoção e valorização de externalidades da competitividade empresarial, políticas de promoção da competitividade territorial e políticas de robustecimento da espessura institucional²⁸.

Salientamos, em jeito de balanço, a incipiente lógica de territorialização das políticas públicas em Portugal, o grande investimento que tem sido realizado em infra-estruturas, o défice de investigação sobre a aplicação ao território do paradigma da sociedade do conhecimento e das abordagens das *learning regions*, a subavaliação dos projectos aprovados em candidatura, as reticências que se levantam sempre que falamos da eficiência e eficácia dos investimentos realizados em torno das políticas de formação e o défice de expressão relativa das políticas públicas com maior potencial de absorção do co-financiamento comunitário para investimento não infra-estrutural (sobretudo, em ciência e tecnologia, formação e inovação).

“Por estes motivos, o reforço da dimensão imaterial das PODR [políticas de desenvolvimento regional] em Portugal carece de duas condições complementares:

²⁶ As políticas de promoção de bem-estar material e imaterial dos territórios visam regular e corrigir as insuficiências e lacunas de mercado em matéria de necessidades básicas, reduzindo as assimetrias inter-regionais existentes; constituem, deste modo, uma extensão do Estado-Providência ou Estado-Social para os territórios e têm em conta a discriminação social positiva de determinados territórios e a equidade como valor intrínseco do desenvolvimento regional, entendido como desenvolvimento das regiões.

²⁷ As políticas de mobilização e valorização do potencial endógeno pretendem remover os círculos viciosos e bloqueios que se impõem à mobilização e valorização de recursos, bem como viabilizar externalidades de procura. A sua perspectiva compreensiva e dinâmica do processo de desenvolvimento das regiões enquadra-se no paradigma do desenvolvimento sustentado e endógeno (as abordagens de baixo para cima).

²⁸ As políticas de robustecimento da espessura institucional ambicionam superar a abordagem segmentada das questões da competitividade e da coesão económica e social utilizada pelas políticas anteriores, através do fomento da capacidade de iniciativa nas regiões que designam de aprendentes (*learning regions*). Essa capacidade de combinar equilibrada e sustentadamente a coesão, os direitos sociais e a eficiência é acumulável mediante processos de aprendizagem social e institucional.

- reorientação das estratégias dos tradicionais executores de projectos com co-financiamento comunitário, redireccionando-as para os aspectos organizacionais e de (re)apetrechamento de competências internas;

- entrada em cena de novas instituições e actores do desenvolvimento regional e local, melhor vocacionados para a promoção e gestão de projectos imateriais” (Figueiredo, 2002: 501). Tal é o caso das associações empresariais, agências de desenvolvimento, parcerias público-privado, associações culturais e associações de municípios.

A nova geração de políticas sociais de dimensão imaterial terá muito a ganhar, no futuro, se souber tirar partido da extensão do conceito de *entrepreneurship* aos processos de desenvolvimento regional e local. Torna-se evidente a valorização da capacidade de empreendimento e iniciativa.

2 - CARACTERIZAÇÃO DO TECIDO SOCIAL E ECONÓMICO DO VALE DO SOUSA

O modo como se equacionam as questões da educação, formação e certificação de adultos, na região do Vale do Sousa, passa pela análise de um conjunto de factores relacionados entre si, que vão desde as dinâmicas macro-económicas até ao quadro das oportunidades e constrangimentos locais, passando pelas características e vulnerabilidades dos diferentes segmentos das populações-alvo.

Torna-se, assim, fundamental uma reflexão sobre a dinâmica humana e social e sobre o tecido económico envolvente para se perceber a pertinência da qualificação dos recursos humanos do território que é objecto de análise e para se conhecerem os principais desafios que se colocam às políticas de educação, formação e emprego.

Para isso, começamos por abordar a questão do espaço, pois consideramos que, enquanto protagonista fundamental da história, “o espaço, embora não determine as práticas dos actores sociais, vai condicionar e influenciar as suas opções e acções quotidianas, no sentido em que se transforma numa referência cultural dos indivíduos” (Vilça e Guerra, 2000: 86).

O espaço – espaço geográfico, espaço histórico, espaço económico e espaço social, num sentido mais ou menos abstracto e mais ou menos generalizado consoante as circunstâncias – “contém e representa uma visão complexa da realidade nos seus variados aspectos, nos seus diversos elementos constituintes e nessa representação se

inclui o complexo de relações que se estabelecem entre esses elementos” (Costa, 2002: 45). Quando falamos de intervenções, o espaço toma um sentido mais concreto, sendo, muitas vezes, usado o termo território, que tem uma conotação mais jurídica, para designar os espaços de intervenção.

Neste capítulo propomos situar-nos em territórios onde ocorrem as práticas de RVCC ao apresentarmos uma breve caracterização do Vale do Sousa, tendo em conta alguns indicadores reveladores da dimensão local e regional que importa ter em conta no presente estudo.

Situando o Vale do Sousa no panorama nacional, esta região abrange 6 concelhos: Paços de Ferreira, Penafiel, Paredes, Felgueiras, Lousada e Castelo de Paiva, bem como 144 freguesias. Este agrupamento de concelhos insere-se na Nomenclatura de Unidade Territorial (NUT) III Tâmega²⁹, uma das NUTS III de mais baixo nível de desenvolvimento em todo o Continente (PRASD, 2004), aparecendo confinado entre a Área Metropolitana do Porto, a Oeste, o Vale do Ave, a Norte, e o Entre Douro e Vouga, a Sul. O Vale do Sousa é um território com 764 Km² (3,6% da área da Região do Norte de Portugal) e 337.380 habitantes, aproximadamente, em 2006, encontrando-se situado numa zona de transição entre a Área Metropolitana do Porto e o interior da região do Norte. Note-se que Paços de Ferreira, Penafiel, Paredes, Felgueiras e Lousada pertencem ao Distrito do Porto e Castelo de Paiva faz parte do Distrito de Aveiro.

Apesar da proximidade à Área Metropolitana do Porto, as acessibilidades tornavam a região periférica, factor que constituía uma das debilidades do Vale do Sousa. A abertura de uma nova via denominada por A42/IC25, em 2006, tornou possível a ligação entre os concelhos do Porto e Paços de Ferreira em apenas 15 minutos, bem como a ligação entre a A41 e a A11 (Lousada).

Conforme se pode observar na Tabela 1, em termos demográficos, 5 dos 6 concelhos do Vale do Sousa apresentam uma dinâmica de crescimento populacional globalmente superior à região Norte.

A actividade produtiva do Vale do Sousa aparece concentrada em torno de três sectores industriais chave que correspondem a “clusters” bem identificados: a indústria

²⁹ Para além do Vale do Sousa, a NUT III Tâmega abrange o agrupamento de concelhos do Alto e Baixo Tâmega (Celorico de Basto, Ribeira de Pena, Mondim de Basto, Cabeceiras de Basto, Cinfães, Resende, Baião, Marco de Canaveses e Amarante).

do calçado, a indústria do mobiliário de madeira e a indústria do vestuário. O primeiro e o terceiro assumem um peso relevante no concelho de Felgueiras e o segundo nos concelhos de Paredes e Paços de Ferreira, o que faz com que estes dois concelhos reivindicuem para si o estatuto de “Capital do Móvel” e “Rota dos Móveis”, respectivamente. Apesar das diferenças, todos estes sectores encontram-se dispersos pelo território dos diversos concelhos. Para além da indústria transformadora, há ainda a referir a importância da indústria extractiva no concelho de Penafiel, concretamente com a actividade de extracção de granito.

Nos concelhos considerados na Tabela 1, o pessoal ao serviço, em 2004, está, sobretudo, empregado no sector secundário, apresentando valores que variam entre os 70,4%, em Paredes, e os 79,6%, em Felgueiras.

Tabela 1: Indicadores chave de caracterização do mercado de trabalho

Indicadores			Região Norte	Felgueiras	Lousada	Paços Ferreira	Paredes	Penafiel	Castelo Paiva
Residentes	Em 2006		3.744.341	58.922	47.130	55.692	86.539	72.129	16.968
	Taxa de variação (1991/2001, em %)		6	17	17	20	14	5	0
	Taxa de variação (2001/2006, em %)		2	2	5	5	4	1	-1
	Por grupos etários (2006, em %)	0-14	16	20	21	20	20	19	18
		15-24	13	15	15	14	14	15	14
		25-64	56	55	55	56	57	55	55
		>=65	15	11	10	10	10	11	13
Pessoal ao Serviço	Em 2004		1.006.967	21.879	12.875	17.305	20.532	19.550	
	Por sector de actividade (2004, em %)	Primário	1	1	1	0	0	1	
		Secundário	54	80	79	72	70	72	
		Terciário	45	20	20	28	29	27	
Trabalhadores por conta de outrem (TPCO)	Em 2005(*)		741.827	15.180	8.804	11.891	13.090	13.495	
	Por nível de qualificação profissional (em %)	Baixa (**)	54	74	72	74	69	65	
		Média (**)	36	23	25	23	26	28	
		Alta (**)	10	3	4	3	5	7	
	Ganho médio mensal nos estabelecimentos, por sector de actividade (2005, em €)	Total	785	587	570	553	611	692	
		Primário	557	471	509	455	566	493	
		Secundário	712	554	552	509	542	630	
		Terciário	865	703	632	655	730	811	

* O total inclui trabalhadores com nível de habilitação desconhecido; ** Baixa qualificação (TPCO com habilitação igual ou inferior ao 2.º ciclo do ensino básico); média qualificação (TPCO com 3.º ciclo do ensino básico e secundário); alta qualificação (TPCO com ensino superior)

Fonte: Adaptado de Quaternaire Portugal, 2008: 27 (INE, Recenseamento Geral da População, 1991 e 2001; INE, Anuário Estatístico da Região Norte 2006; Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Quadros de Pessoal, 2004).

Sendo assim, pode afirmar-se que, uma vez que a maioria da população activa do Vale do Sousa exerce a sua actividade profissional no sector secundário, a indústria assume um papel estruturador da economia regional.

Relativamente aos serviços, os concelhos de Paredes, Paços de Ferreira e Penafiel assumem alguma relevância ao nível do sector terciário, com 29,3%, 27,8% e 27%, respectivamente, de pessoal empregado, podendo considerar-se o pólo terciário da região.

Por sua vez, a agricultura caracteriza-se pela policultura tradicional, sendo efectuada em explorações de pequena dimensão, de forma intensiva e em regime de arrendamento. As explorações orientam-se para a viticultura, produção de leite e produção de hortícolas. A actividade vinícola e o turismo rural assumem formas organizativas ainda incipientes.

“Se em 1950 o conjunto dos activos do sector secundário não atingia metade dos que trabalhavam no primário, vinte anos depois já os tinha ultrapassado” (Almeida, 1986: 158). Por sua vez, 54 anos depois, o sector primário representa uma taxa de emprego de 3,3%, do pessoal ao serviço nos concelhos tidos em conta na **Tabela 1**. Assistiu-se, assim, a uma tendencial inviabilização económica das actividades agrícolas.

As tarefas agrícolas são, muitas vezes, desempenhadas no quadro do grupo doméstico, essencialmente, pelas mulheres e pelos mais idosos, numa lógica de funcionamento a tempo parcial, em que uma grande parte da produção é dirigida ao auto-consumo. Desta forma, canalizou-se o trabalho assalariado do exterior para os elementos masculinos, jovens e adultos, e geraram-se formas de plurirrendimento e pluriactividade.

“Os valores relativos à constituição de sociedades em 2006 indicam a dinâmica do sector terciário – 55% das empresas criadas, em particular nos concelhos de Paredes, Paços de Ferreira e Felgueiras –, a importância da indústria – sendo de referenciar as 62 empresas criadas em Felgueiras – e, finalmente, a importância da construção civil e a sua distribuição pelos diversos concelhos, excepto em Paços de Ferreira (...) (Quatenaire Portugal, 2008: 32).

A análise da qualificação dos trabalhadores por conta de outrem, Tabela 1, revela que entre 65% e 74% da população possui uma habilitação igual ou inferior ao 2.º ciclo do ensino básico, ou seja, nos concelhos considerados existe uma baixa qualificação.

Por sua vez, a análise da distribuição dos trabalhadores por grupos de profissões, apresentada na Tabela 2, revela uma grande concentração em profissões relacionadas com os “Operários, Artífices e Trabalhadores similares” (Grupo 7), os “Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem” (Grupo 8), o “Pessoal dos Serviços e Vendedores” (Grupo 5), e, ainda, os “Trabalhadores Não Qualificados” (Grupo 9).

Tabela 2: Distribuição da população residente empregada por profissão segundo a Classificação Nacional de Profissões

	Portugal	Tâmega	Paços de Ferreira
1 Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas	325.268	14.454	1.856
2 Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	395.477	6.911	690
3 Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	442.797	11.233	995
4 Pessoal Administrativo e Similares	511.589	15.048	1.585
5 Pessoal dos Serviços e Vendedores	188.054	23.441	2.365
6 Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	1.001.568	11.232	312
7 Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	398.048	100.235	13.131
8 Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores de Montagem	398.048	27.450	3.534
9 Trabalhadores Não Qualificados	697.514	29.603	2.135
Total	4.358.363	239.607	26.603

Fonte: INE, Recenseamento Geral da População e Habitação – 2001 (Resultados Definitivos).

Relativamente à estrutura produtiva, salientamos “um mercado desordenamento industrial, dado que grande parte das empresas ainda se situa nos limites do tecido urbano, ou seja, fora das áreas de acolhimento empresarial devidamente estruturadas, o que representa um entrave suplementar à sua competitividade (nomeadamente, impede economias de aglomeração) e fomenta consequências ambientais indesejáveis” (Tavares, 2004, p. 3).

A estrutura produtiva da região do Vale do Sousa assenta, predominantemente, em actividades de trabalho intensivas e em pequenas e médias empresas, um grande número das quais marcadas por um fraco potencial de adaptabilidade, inovação e sustentação, por um recrutamento muito centrado em pessoal pouco qualificado e oferecendo reduzidas possibilidades de formação.

A clara especialização do Vale do Sousa e de cada um dos seus concelhos no conjunto de actividades industriais acima assinalado provoca, naturalmente, uma forte

dependência da empregabilidade³⁰ face à situação conjuntural de cada um dos sectores, ficando a mão-de-obra disponível muito exposta a factores e condicionalismos externos.

“Tais sectores, deveras expostos à concorrência internacional, assentam sobretudo na exploração de mão-de-obra de baixo custo e enfoque na produção, o que lhes traz algumas debilidades competitivas” (Tavares, 2004, p. 2). Deste modo, a competitividade da maioria das empresas da região está alicerçada na competitividade dos preços dos produtos, conseguida pelos baixos custos da componente mão-de-obra (níveis salariais reduzidos) no conjunto dos custos totais.

A fraca capacidade concorrencial é acentuada pelas características da estrutura empresarial da maioria das unidades económicas existentes: empresas de base familiar e artesanal, de pequena ou média dimensão, nas quais o empresário utiliza tecnologias produtivas de cariz tradicional e chama a si a generalidade das funções de chefia e gestão, não recorrendo a quadros médios ou a profissionais altamente qualificados.³¹

Trata-se de empresas com importantes défices organizacionais e de gestão e com pouca propensão à inovação (resistência à mudança), estando a sustentabilidade dessas empresas ameaçada ainda por previsíveis (e visíveis) problemas de sucessão ao nível da própria estrutura familiar (Gestluz, 2002). Tendo em conta que “o problema não é apenas a percentagem elevada de população activa com baixo nível de escolaridade, mas também o baixo nível de escolaridade dos empresários, dos quadros médios e sobretudo dos encarregados” (Kovács, 2000, p. 54), não será de estranhar a fraca difusão de novas práticas organizacionais. Ao nível da cooperação empresarial, esta mostra-se incipiente, dominando o individualismo e a rivalidade.

Constata-se, ainda, que o índice de poder de compra *per capita* do Vale do Sousa está abaixo dos 75% da média nacional, variando “entre os 49,5 de Lousada e os 61 de Paços de Ferreira, passando pelos 52,9 de Castelo de Paiva, pelos 55,8 de Penafiel, pelos 56,5 de Paredes e pelos 60 de Felgueiras” (PRASD, 2004: 32), o que leva Daniel Bessa a considerar esta região como área deprimida.

³⁰ “Por empregabilidade entende-se a oportunidade e capacidade de as pessoas adquirirem competências que lhes permitam encontrar, manter e enriquecer a sua actividade e mudar de emprego. A empregabilidade significa possibilidades acrescidas ao longo da vida de trabalho” (Kovács, 1999: 9).

³¹ Sendo as indústrias de mobiliário e têxtil as mais representativas ao nível do emprego, têm-se verificado alguns processos de inovação tecnológica, associados a uma reorganização interna das empresas, com aposta na qualidade e com a necessidade de valorizar estratégias de diferenciação e promoção dos produtos e de aproximação estratégica aos mercados actuais e potenciais.

De acordo com a Tabela 1, verifica-se uma disparidade muito grande no ganho médio dos trabalhadores por conta de outrem dos concelhos em análise quando comparados com os da região Norte, destacando-se Felgueiras, Lousada e Paços de Ferreira como os concelhos que apresentam as piores remunerações.

“Esta situação terá certamente implicações ao nível do rendimento das famílias e do seu poder de compra e, seguramente, que ajuda a compreender o elevado nível das actividades informais (...)” (Quatenaire Portugal, 2008: 28). Os circuitos da economia informal estão presentes na actividade empresarial e no emprego e, por isso, penetram nos diversos sectores da actividade económica local, designadamente no mobiliário e nas confecções.

Este conjunto de dados pode ser explicado através do modelo industrial que tem vindo a “prevalecer no Norte-Centro Litoral do País, frequentemente assente em indústrias de trabalho intensivas, orientadas predominantemente para a exportação, utilizando uma mão-de-obra pouco qualificada e auferindo salários relativamente baixos. Este modelo de industrialização, que tem como expoentes o Ave, o Cávado, partes consideráveis do Entre-Douro-e-Vouga e uma boa parte do Tâmega (agrupamento de concelhos do Vale do Sousa), veio a constituir-se numa das partes mais vulneráveis do território nacional, sobretudo a partir do momento em que processos como a intensificação tecnológica e a globalização, ambos em curso, vieram acentuar a sua fragilidade. É nestas regiões, em que se concentra parte considerável da população activa na indústria, que se verifica hoje perigo mais acentuado de intensificação do desemprego (desemprego mais industrial e não tão envelhecido como o que se encontra no “interior”, mas não necessariamente menos estrutural)” (PRASD, 2004: 19).

Assinalamos, então, a evolução desfavorável que se registou na taxa de desemprego do Vale do Sousa, fenómeno, habitualmente, com pouco significado (Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos/Deloite & Touche, 1999) e inferior à média nacional, mas que subiu de forma considerável entre 2004 e 2006, tal como se pode constatar na Tabela 3. Títulos como “Desemprego no Vale do Sousa preocupa Comunidade Urbana”, “Desemprego dispara no Vale do Sousa em dois anos” e “No Vale do Sousa desemprego sobe 50% em dois anos” mereceram destaque na imprensa nacional e regional, no início de 2005.

Tabela 3: Desemprego registado por concelho segundo o género (situação no fim do mês)

NUT Concelho	2004			2005			2006			2007			2008		
	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
Portugal	200712	263738	464450	211206	272241	483447	210839	280345	491184	193 081	264553	457634	161743	237931	399674
Região Norte	83546	108728	192274	90912	117634	208546	91921	125912	217833	82437	119807	202244	68365	107083	175448
Castelo de Paiva	428	1177	1605	391	1062	1453	335	1000	1335	324	937	1261	258	889	1147
Felgueiras	1518	1940	3458	1878	2419	4297	2102	2709	4811	1799	2571	4370	1515	2429	3944
Lousada	901	857	1758	973	1020	1993	1019	1175	2194	723	871	1594	619	796	1415
Paços de Ferreira	858	908	1766	1059	1126	2185	1105	1363	2468	1005	1151	2156	892	1064	1956
Paredes	1492	2036	3528	1651	2348	3999	1723	2350	4073	1380	2063	3443	1100	2073	3173
Penafiel	1237	1598	2835	1273	1670	2943	1205	1716	2921	925	1630	2555	751	1593	2344

Fonte: IEFP, 2004,2005, 2006, 2007 e 2008.

Tabela 4: Desemprego registado por concelho segundo o grupo etário (situação no fim do mês de Janeiro)

NUT/Concelho	2004				2005				2006				2007				2008			
	< 25	25 a 34	35 a 54	>= 55	< 25	25 a 34	35 a 54	>= 55	< 25	25 a 34	35 a 54	>= 55	< 25	25 a 34	35 a 54	>= 55	< 25	25 a 34	35 a 54	>= 55
Portugal	74 892	121370	179253	88 935	73621	122630	192908	94288	69831	124930	200969	95454	63281	112180	191565	90608	56068	94322	169413	79871
Região Norte	31683	47909	76290	36392	32064	50120	86697	39665	30919	51964	93185	41765	27380	45665	88114	41085	24556	37199	76956	36737
Castelo de Paiva	236	436	794	139	153	358	776	166	176	302	697	160	159	258	673	171	136	227	595	189
Felgueiras	656	820	1412	570	640	1024	1943	690	723	1104	2207	777	640	877	2027	826	674	723	1792	755
Lousada	294	447	657	360	325	482	813	373	388	479	922	405	236	315	667	376	229	258	596	332
Paços de Ferreira	236	413	766	351	314	465	991	415	401	550	1073	444	258	422	1020	456	269	313	923	451
Paredes	805	1050	1211	462	793	1210	1410	586	745	1138	1581	609	588	834	1429	592	532	690	1384	567
Penafiel	635	728	947	525	658	734	1024	527	573	720	1107	521	536	612	934	473	502	529	882	431

Fonte: IEFP, 2004,2005, 2006, 2007 e 2008.

Tabela 5: Desemprego registado por concelho segundo os níveis de escolaridade (situação no fim do mês de Janeiro)

NUT/Concelho	2004						2005						2006						2007						2008					
	Nenhum	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Secundário	Superior	Nenhum	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Secundário	Superior	Nenhum	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Secundário	Superior	Nenhum	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Secundário	Superior	Nenhum	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Secundário	Superior
Portugal	27662	152597	95982	74647	74053	39509	26978	160361	101863	80614	76516	37115	25971	159995	101541	82717	77763	43197	24354	145788	88715	81009	75021	42747	21876	121657	71666	75044	70032	39399
Região Norte	11576	72474	42570	26551	25561	13542	11370	80214	47115	29289	27391	13167	11287	83272	48207	30922	28244	15901	10339	76746	41256	29525	27344	17034	9261	64440	32524	27658	25917	15648
Castelo de Paiva	65	612	651	161	91	25	56	592	556	157	75	17	55	490	497	165	89	39	49	455	440	194	87	36	59	399	374	198	86	31
Felgueiras	229	1593	781	315	414	126	244	2153	1076	376	355	93	249	2378	1142	421	436	185	231	2133	847	404	527	228	210	1819	698	439	542	236
Lousada	188	726	437	189	143	75	164	868	520	224	170	47	175	934	518	280	211	76	135	717	294	195	134	119	121	625	225	196	162	86
Paços de Ferreira	208	805	413	134	124	82	234	1029	496	189	149	88	226	1120	576	250	195	101	216	1058	434	207	141	100	197	931	379	183	170	96
Paredes	289	1259	993	482	334	171	312	1438	1141	562	402	144	312	1469	1097	558	425	212	258	1300	837	493	363	192	259	1177	646	488	401	202
Penafiel	255	1052	703	374	302	149	228	1059	715	472	349	120	223	1081	689	441	322	165	206	874	549	416	320	190	192	745	427	429	368	183

Fonte: IEFP, 2004,2005, 2006, 2007 e 2008.

A análise do desemprego, tendo por base as estatísticas publicadas pelo IEFP, revela que, de um modo geral, o desemprego atinge maioritariamente o sexo feminino, Tabela 3; sobretudo as pessoas que têm entre 35 e 54 anos de idade, Tabela 4, seguindo-se a faixa etária dos 25-34 anos, depois, quem tem 55 anos ou mais anos de idade e, por último, os menores de 25 anos. Relativamente ao nível de habilitações, Tabela 5, os desempregados têm níveis de escolaridade bastante baixos, situando-se a maioria entre o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico. O desemprego muito desqualificado sobressai em Paços de Ferreira, ou seja, verifica-se um grande número de desempregados com uma escolaridade igual ou inferior ao 2.º ciclo do ensino básico (Quatenaire Portugal, 2008).

Em Lousada, Paços de Ferreira, Paredes, Felgueiras e Penafiel, “a dinâmica empresarial tem conseguido repor uma parte dos postos de trabalho perdidos, mantendo-se numa certa escala um movimento regular de encerramento/criação de empresas nos sectores do calçado, do têxtil e do mobiliário” (Quatenaire Portugal, 2008: 31). Algumas iniciativas de carácter mais estrutural, por exemplo, a instalação de uma unidade industrial do IKEA (Swedwood) e a instalação do “Ferrara Plaza”, uma grande superfície comercial dedicada ao mobiliário, em Paços de Ferreira, igualmente, têm contribuído para a criação de emprego no mercado de trabalho local.

Se, por um lado, em termos de nível etário, a população da região NUT III Tâmega é mais jovem do que a média nacional, o que constitui uma potencialidade económica, por outro lado, é reconhecida, no contexto nacional, como aquela em que a estrutura da sua população activa se revela mais débil. Recorde-se a Tabela 1 que, tendo por base a situação dos trabalhadores por conta de outrem, em 2005, confirma a supremacia dos níveis de baixa qualificação. Em alguns concelhos, mais de 70% dos trabalhadores por conta de outrem têm habilitações iguais ou inferiores ao 2.º ciclo do ensino básico.

A explicação das assimetrias regionais e intra-regionais em matéria educativa e formativa traduz-se por fortes assimetrias entre territórios, entre grupos sócio-económicos e entre culturas.

“Territorialmente, a lógica de diferenciação não se centra na relação interior/litoral, mas consubstancia-se em 3 zonas, sendo a zona de transição entre o litoral e o interior a que apresenta os resultados mais negativos. Neste espaço, que corresponde globalmente à NUTS III Tâmega, são de salientar os elevados valores de

taxas de insucesso e de abandono escolar, que conduzem à entrada no mundo do trabalho de elevados fluxos de jovens sem qualquer qualificação de base” (CCRN, 1998: 102).

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), em 2001, aproximadamente, um quarto da população residente no Continente português, dos 18 aos 24 anos, não concluiu o 3.º ciclo, nem se encontrava a frequentar a escola. Os níveis mais altos de saída escolar antecipada encontram-se, fundamentalmente, no norte do Continente. Nesta região destaca-se a zona do Tâmega, onde metade dos indivíduos com idades entre os 18 e os 24 anos não completaram o 3.º ciclo, nem se encontravam a frequentar a escola, observando-se os valores mais elevados nos concelhos de Lousada, Paços de Ferreira e Felgueiras.

Tabela 6: Abandono escolar e saída antecipada da escola

NUT/Concelho	Abandono ³² (%-HM-2001)	Saída antecipada ³³ (%-HM-2001)
Portugal	2,7	24,6
NUT III Tâmega	6,2	50,2
Castelo de Paiva	3,8	45,2
Felgueiras	4,5	54,8
Lousada	6,6	56,5
Paços de Ferreira	7,3	55,7
Paredes	6,4	47,9
Penafiel	5,7	48,4

Fonte: INE, 2001.

Na década de noventa, do século XX, os níveis de abandono escolar diminuíram significativamente. No Continente esta situação, que correspondia, em 1991, a 12,5% da população dos 10 aos 15 anos, passou para 2,7%, em 2001. Se existem zonas do Continente português onde os níveis do abandono escolar são, praticamente, inexistentes em 2001, noutras o diagnóstico não é tão favorável. Neste último grupo, merecem destaque a região do Tâmega e, mais especificamente, o Vale do Sousa. Paços de Ferreira e Lousada lideravam com 7,3% e 6,6%, respectivamente, taxas que são superiores à registada na NUT Tâmega (6,2%). De acordo com a Carta Educativa de

³² Entende-se por abandono, o total de indivíduos, no momento censitário, com 10-15 anos, que não concluíram o ensino obrigatório, correspondente ao 3.º ciclo, e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário.

³³ Entende-se por saída antecipada o total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos, que não concluíram o 3.º ciclo e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário.

Paços de Ferreira (2006), a partir do ano de 2006, a média concelhia começou a aproximar-se da nacional (1,7%).

A taxa de analfabetismo situava-se, em 2001, entre os 9,3%, em Castelo de Paiva, e os 6,3%, em Paços de Ferreira, apesar de se ter registado, até aos dias de hoje, uma diminuição significativa destes valores.

O baixo grau de escolaridade encontra-se bem patente nas estatísticas do mais recente Censo realizado no nosso país. De acordo com os resultados definitivos do XIV Recenseamento Geral da População - 2001, do INE, na região do Tâmega 20.997 pessoas completaram o 3.º ciclo, 12.406 pessoas não concluíram este nível de ensino e 21.071 estavam a frequentá-lo nesse momento.³⁴

Tabela 7: População residente segundo o nível de instrução

Área geográfica	Total	Sem nível de ensino	Ensino básico								
			1.º Ciclo			2.º Ciclo			3.º Ciclo		
			Completo	Incompleto	Frequência	Completo	Incompleto	Frequência	Completo	Incompleto	Frequência
Portugal	10356117	1291343	2382283	746483	509959	799478	223926	276746	496321	283205	347463
NUT III Tâmega	551309	81464	152684	47257	35508	73323	10905	18170	20997	12406	21071
Castelo de Paiva	17338	2378	3943	1378	1030	3152	447	536	728	360	648
Felgueiras	57595	8418	17337	3831	3930	8029	921	2100	2141	1316	2322
Lousada	44712	6137	12580	3499	3120	6894	987	1440	1760	1222	1757
Paços de Ferreira	52985	6320	15602	4205	3463	8047	1191	1746	1865	1500	1942
Paredes	83376	9958	23230	6889	5305	11129	2024	2740	3580	2074	3013
Penafiel	71800	9686	19225	6055	4805	9815	1546	2385	3132	1877	2808

Fonte: INE, 2001.

Os baixos níveis de habilitação escolar da população podem justificar-se pela tradicional existência de oportunidades de emprego para a mão-de-obra disponível e por quadros sociais nos quais a escolarização e a formação são pouco valorizados, o mesmo não se podendo dizer da posse de bens. Curiosamente, no que respeita aos níveis

³⁴ A proposta de Lei de Bases da Educação, que pretende substituir a actual Lei de Bases do Sistema Educativo, em vigor há 17 anos, foi aprovada pelo Conselho de Ministros, no dia 27, de Maio, de 2003. Uma das medidas integradas no documento é o aumento da escolaridade obrigatória de nove para 12 anos até 2010. A confirmar-se, esta medida vai agravar os acentuados défices de instrução e qualificação profissional da população residente.

salariais, parece não existir uma clara diferenciação de salários entre os trabalhadores com níveis diferentes do ensino básico. Esta situação está directamente relacionada com as características sócio-económicas da região.

De acordo com o estudo “Tipificação das Situações de Exclusão em Portugal Continental” (ISS/Geodiceia, 2005), os concelhos do distrito do Porto que integram o Tâmega são territórios industriais com forte desqualificação. A desqualificação social objectiva pode manifestar-se através de desempenhos fracos em termos de recursos escolares (população com escolaridade menor ou igual à obrigatória, a taxa de analfabetismo, a saída antecipada do sistema escolar e o abandono escolar precoce) e inserção no mercado de trabalho (número de desempregados de longa duração, a taxa de desemprego e a população com profissões desqualificadas).

Se, por um lado, as condições mais favoráveis do Vale do Sousa estão relacionadas com a baixa taxa de analfabetismo, a maior percentagem de população entre os 0 e os 14 anos e o grande peso das famílias numerosas, que sugere fortes dinâmicas de inter-ajuda familiar e informal, por outro lado, os riscos de exclusão, efectivos ou potenciais, que ameaçam a coesão social do território, dizem respeito ao acentuado défice de integração escolar e de qualificações.

As dinâmicas de funcionamento social e institucional reflectem o processo de crescimento económico de base industrial a que a região assistiu nas últimas décadas, sem uma correspondência directa com a elevação dos níveis escolar e cultural. “Dados novos sobre a conjuntura internacional anunciam, no entanto, o colapso deste modelo produtivo e social assente nos baixos salários e na retaguarda dos mecanismos de inter-ajuda familiar e informal, já que do ponto de vista dos custos a concorrência é forte por parte de países que praticam salários mais baixos e também por países que detêm uma população activa mais qualificada, já que a afirmação nos mercados é conseguida, cada vez mais, através do investimento na concepção (imagem, conceito)” (ISS/Geodiceia, 2005: 14).

A baixa qualidade do emprego, o baixo grau de empregabilidade, o risco acrescido de persistência e reprodução do desemprego estrutural são factores que se associam aos acentuados défices de instrução-formação e aos numerosos casos de iliteracia (sobretudo tecnológica).

“(…) Nos anos mais recentes a situação do cumprimento da escolaridade básica e obrigatória, assim como a frequência do ensino secundário, terão sofrido melhorias substanciais, decorrentes, fundamentalmente, do incremento da oferta de cursos de carácter profissional e da menor pressão do tecido empresarial no recrutamento de jovens desqualificados, escolar e profissionalmente. (...)”

Por outro lado, a aposta na qualificação por parte da população em idade activa, nomeadamente no quadro do Programa Novas Oportunidades, é uma realidade marcante na generalidade dos concelhos. Porém, é notório que existem debilidades ao nível das respostas para a população activa que tradicionalmente está mais afastada dos processos de incremento da qualificação escolar e profissional, nomeadamente os desempregados” (Quatenaire Portugal, 2008: 37-38).

3 - O DESAFIO REGIONAL E LOCAL DA QUALIFICAÇÃO DE ADULTOS NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS DE EMPREGO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

A organização e o perfil dos organismos locais de desenvolvimento (geralmente sem fins lucrativos) variam de país para país e de região para região. “Tradicionalmente, estes organismos não fazem parte do aparelho de Estado mesmo que, financeiramente, dele dependam por vezes” (Polèse, 1998: 237). Os organismos locais de desenvolvimento têm a missão de apoiar grupos ou particulares da zona que queiram promover, cobrindo toda uma gama de políticas que entram no campo do desenvolvimento local.

Com a análise da Profisousa, cujo campo de actuação se insere na educação e formação de jovens e adultos ao nível local e regional, orientando as suas actividades para a comunidade e fazendo jus ao carácter localizado das organizações do terceiro sector, procuramos reflectir acerca do contributo desta organização ao nível das políticas de emprego, educação e formação.

A Profisousa – Associação de Ensino Profissional do Vale do Sousa, é uma associação de direito privado sem fins lucrativos, criada a 27, de Agosto, de 2000, que surgiu na sequência de um protocolo celebrado entre a Câmara Municipal de Paços de Ferreira e a Cooperativa Vértice, participando com um fundo social de 75% e 25%, respectivamente.

Posteriormente, com o intuito de agregar forças dinamizadoras da região, em Março de 2001, foi endereçado convite à Associação Empresarial de Paços de Ferreira

(AEPF) para participar neste projecto, formalizando-se, em Junho do mesmo ano, a sua entrada como membro associado efectivo.

As associações, enquanto instituições intermédias entre o Estado e a sociedade civil, assumem um papel fundamental e, de certa forma alternativo ou paralelo, em termos de reestruturação das redes de sociabilidade local, reforçando e criando novas redes de solidariedade, tradicionalmente assumidas pela família, religião e comunidade local. As formas mais tradicionais de organização, solidariedade e entreajuda familiar e de vizinhança perderam importância, devido ao individualismo e narcisismo crescentes, à divisão social do trabalho, à alteração do quadro dos valores, à sua inadequação aos novos tempos, à desorganização e complexificação da vida social e à expansão de estilos de vida urbanos, sob os efeitos exponenciais da urbanização e da reconfiguração territorial. Cada vez mais a responsabilidade é transferida da família para o Estado ou organizações civis (Capucha, 1998).

Com a redefinição das relações entre o Estado e a sociedade, de cariz político e ético, dá-se uma redescoberta da sociedade civil. De um carácter marcadamente contratual (político), nos séculos XVII e XVIII, até um carácter económico, no século XIX, a acção colectiva deslocou-se “para os assuntos pessoais e morais, envolvendo princípios e sentimentos. A busca da sociedade civil inscreve-se hoje num clima cultural de autonomia e de privatização da felicidade” (Fernandes, 1997: 35). A sociedade civil não poderia existir sem a afirmação dos direitos de cidadania.

Sendo assim, em alternativa ao sistema público, surge a sociedade civil³⁵ (esfera dita privada), sendo assegurada, fora do mercado, por instituições não lucrativas de

³⁵ Boaventura Sousa Santos chama a atenção para o facto de que “o dualismo Estado/sociedade civil nunca foi inequívoco e, de facto, mostrou-se à partida, prenhe de contradições e sujeito a crises constantes. Para começar, o princípio da separação entre Estado e sociedade civil engloba tanto a ideia de um Estado mínimo como a de um Estado máximo, e a acção estatal é simultaneamente considerada como um inimigo potencial da liberdade individual e como a condição para o seu exercício” (1994: 105). “A crítica da distinção Estado/sociedade civil defronta-se com três objecções fundamentais. A primeira é que não parece correcto que se ponha em causa esta distinção precisamente no momento em que a sociedade civil parece estar, por toda a parte a reemergir do jugo do Estado e a autonomizar-se em relação a ele, capacitando-se para o desempenho de funções que antes estavam confiadas ao Estado. A segunda objecção é que, mesmo admitindo que a distinção é criticável, é difícil encontrar uma alternativa conceptual ou é mesmo logicamente impossível, pelo menos enquanto vigorar a ordem social burguesa. A terceira objecção é que, sobretudo nas sociedades periféricas e semiperiféricas (como a nossa) caracterizadas por uma sociedade civil fraca, pouco organizada e pouco autónoma, é politicamente perigoso pôr em causa a distinção Estado/sociedade civil” (Santos, 1994: 110).

iniciativa dos cidadãos e através de formas menos organizadas geradas no seio dos grupos primários, redes de entajuda e colectividades locais.

As associações são vitais para a sobrevivência da democracia, “particularmente se considerarmos que o conceito de democracia associativa penetra cada vez mais nos discursos público e político sobre o futuro do Estado-Providência” (Rochteutscher, 2000: 247).

O fenómeno associativo enquadra-se, assim, nas sociedades democráticas, devido à vontade do Estado tolerar e aceitar as associações, atitude decisiva para a manutenção das liberdades civis; e o direito dos indivíduos se organizarem livremente, aderindo às associações por vontade própria e não por transmissão ou direito adquirido por nascença, com o objectivo de satisfazerem os interesses comuns.

O associativismo pode ser entendido, simultaneamente, como uma via de participação social e cívica, e como uma via de reestruturação das redes de cooperação, solidariedade e cidadania no mundo actual.³⁶

A concepção da cidadania como, mais do que um processo de nivelamento, um processo de habilitação remete-nos para a noção de *empowerment*. “Mais do que lutar contra alguém, importante é tomar a vida nas próprias mãos, associando a aceitação da liberdade em autonomia à responsabilidade na construção da própria existência” (Fernandes, 1998: 176).

Toda a intervenção social deve ser orientada por princípios de *empowerment*, ou seja, deve ser baseada numa “concepção do indivíduo como ser com capacidades e competências que, quando desenvolvidas, são, por si só, factor de produção de mudanças na sua trajectória” (Garcia *et al.*, 2000). O *empowerment* combina práticas pedagógicas activas e direitos de cidadania na medida em que tem por objectivo a

³⁶ O percurso para uma cidadania plena conheceu várias fases. Começou por atingir o conjunto dos direitos civis, de liberdade, igualdade e propriedade, obra do século XVIII. Sucederam-lhe, a partir do século XIX, os direitos políticos de participação na formação do poder, de reunião, de associação e de expressão de ideias. No século XX, aparecem os direitos económico-sociais, que conferem aos cidadãos o poder de exigir um mínimo de bem-estar ao Estado, através de prestações materiais e individuais. “Os direitos sociais traduzem a concretização das políticas sociais” (Barreto, 1996: 376). Os discursos da cidadania, nas democracias liberais ocidentais, oferecem um imaginário político de indivíduos abstractos, governados pela racionalidade e por princípios de universalismo ou, se se preferir, de igualdade. “A ideia democrática recusa as distinções, as discriminações e todas as restrições” (Rémond, 1994: 163). Tais abstracções, contudo, escondem o facto de que a cidadania é um produto de relações sociais e formas desiguais de poder simbólico e de poder material. O potencial radical do conceito é tão importante como é a sua história discriminatória.

aquisição de autonomia, autodeterminação e níveis de realização do indivíduo na sociedade.

O modelo institucional e as principais linhas de orientação estratégica para a actuação da Profisousa foram propostas por um estudo designado “Qualificar as Pessoas, Qualificar o Vale do Sousa”, realizado pela Associação Empresarial de Portugal, no ano 2001, o qual apresentava um diagnóstico sobre a qualificação profissional da população do Vale do Sousa e o papel específico da Profisousa no desenvolvimento das qualificações profissionais da região.

“Qualquer esforço (...) para melhorar o nível de vida num pequeno território deve começar pelo bom conhecimento, por um lado, dos seus problemas e estrangulamentos e, por outro, do seu potencial e oportunidades (mais ou menos escondidas). Este tipo de abordagem – comum na análise estratégica das empresas e organizações – acaba por, na prática conduzir a um rol organizado dos principais pontos fortes e fracos que a região apresenta e das ameaças e oportunidades com que se depara. É em função da imagem do território que daí ressalta que se deve conceber a forma de nele intervir. (...) Não há receitas universais. (...) Faz pouco sentido, portanto, a ideia de uma política nacional (ou supra-nacional) de desenvolvimento local – pode haver programas nacionais (ou supra-nacionais) de apoio às iniciativas de desenvolvimento local mas que devem ser vistos principalmente como um leque de instrumentos disponibilizado aos agentes locais de desenvolvimento” (Melo, 2002: 522).

De acordo com o que foi concebido no plano estratégico, a Profisousa tem como missão “(...) ser uma entidade publicamente reconhecida como o acelerador dos processos de qualificação do território e das suas gentes, instituindo-se como entidade prestadora de serviços, e como o facilitador do acesso de todos, independentemente da sua idade, à educação e à formação, ao longo de toda a vida” (AEP, 2000).

Os objectivos estratégicos de valorização do potencial humano e de fomento da empregabilidade da população da região regulam e pautam o modo de funcionamento interno de cada um dos serviços/departamentos internos da Profisousa, entidade que actua prioritariamente junto de activos empregados; activos desempregados; e grupos vulneráveis à exclusão social, nomeadamente desempregados de longa duração e pessoas com baixas qualificações ou qualificações obsoletas.

De acordo com o projecto estratégico da Profisousa, os públicos-alvo anteriormente delineados orientam e regulam as práticas e as actividades que esta Associação desenvolve. Tal como é referido no estudo da AEP (2000), a Profisousa, no ano 2000, pouco mais era do que uma entidade proprietária da Escola Profissional Vértice, embora tendo a ambição de vir a ser um pólo dinamizador das qualificações da população da subregião.

Sobretudo desde 2002, a Profisousa tem disponibilizado um conjunto de serviços, relacionados com as áreas do emprego, educação e formação, tais como: a Profiemprego – Unidade de Inserção na Vida Activa (UNIVA), o Diploma de Competências Básicas em Tecnologias de Informação (DCB), o Centro de Recursos em Conhecimento (CRC), as Acções S@ber +, os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e os Cursos Profissionais de nível III. Entre as actividades da Profisousa, destacamos o Centro de RVCC, que foi criado a 15 de Janeiro de 2003 e forneceu o objecto empírico do presente estudo, ou seja, os indivíduos que foram certificados, entre 2003 e 2006, no decorrer do processo de RVCC.

A análise da natureza desta entidade, promotora de diversos dispositivos, permite-nos concluir que se nota um grande esforço de territorialização das políticas públicas de Educação e Formação de Adultos, através da adesão da sociedade civil.

4 - O MODELO DE ANÁLISE

A finalidade do presente capítulo é a apresentação do modelo analítico elaborado, tendo em conta o enquadramento teórico exposto anteriormente e os objectivos delineados por esta investigação. O modelo analítico serve de enquadramento compreensivo para a pesquisa empírica e encontra-se esquematizado na Figura 1.

O objectivo central do estudo é a análise do impacto provável do processo de RVCC nos percursos de vida de indivíduos que estão inseridos num contexto sócio-económico específico, através de uma avaliação dos seus efeitos nas dimensões individual, laboral, educativa e formativa e, também, social e comunitária.

A participação no mercado de trabalho; a participação na educação e formação; a participação na vida social e comunitária; a aquisição e melhoria de conhecimentos, aptidões e competências; e o desenvolvimento pessoal (*empowerment*) constituem as

variáveis dependentes do estudo, isto é, as variáveis a explicar. O processo de RVCC define-se enquanto variável independente e explicativa de influência directa.

Sustentamos as hipóteses de que o processo de RVCC, enquanto modalidade de educação e formação de adultos, promove uma maior participação no mercado de trabalho; uma maior participação em iniciativas de educação e formação; uma maior participação na vida social e comunitária; a aquisição e melhoria de conhecimentos, aptidões e competências; o desenvolvimento e enriquecimento pessoal dos sujeitos.

Parte-se, ainda, do pressuposto de que a análise dos impactos do processo de RVCC resulta, a montante, da história de vida dos sujeitos, a qual, por sua vez, assume um peso determinante na actual situação vivida. Numa perspectiva de aprendizagem ao longo (*lifelong*) e em todos os domínios da vida (*lifewide*), os indivíduos são participantes activos na sua própria vida, pelo que todos os tempos, modalidades, contextos, espaços e dimensões de aprendizagem e auto-aprendizagem adquirem categórica importância.

Com efeito, a aprendizagem ao longo da vida constitui o enquadramento comum que reúne os vários tipos de ensino e aprendizagem, segundo uma lógica de verticalidade (diferentes temporalidades e momentos do ciclo de vida dos indivíduos) e horizontalidade (diferentes contextos e espaços da vida).

O conjunto de processos de aprendizagem formal, não formal e informal são valorizados pelo processo de RVCC, logo, assumem-se como fundamentais os conhecimentos, aptidões e competências adquiridos em instituições de ensino e formação, que conduzem a diplomas e qualificações reconhecidos; no local de trabalho, através de actividades de organizações ou grupos da sociedade civil e da prática de actividades de tempos livres; através das vivências quotidianas.

Os diferentes tipos de aprendizagem referidos assumem no modelo o estatuto de variáveis independentes ou explicativas de influência indirecta nos impactos da participação no processo de RVCC.

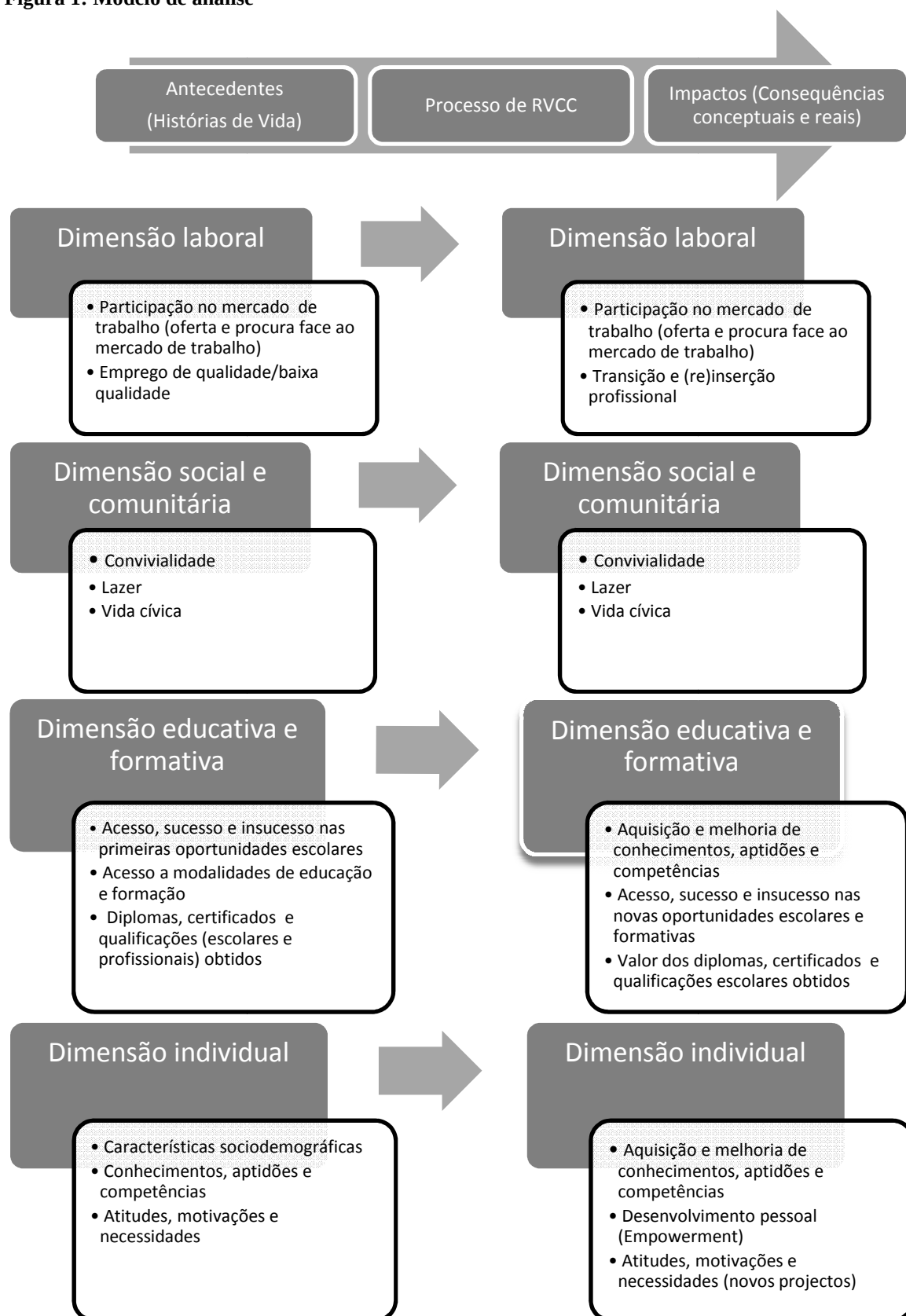
A perspectiva adoptada centra-se na análise das trajectórias e percursos sócio-culturais de aquisição de experiências e saberes, assimiláveis a competências, que se tornam recursos decisivos no acesso dos indivíduos a lugares e posições dos campos profissional, económico, escolar, formativo, social e simbólico, bem como nas suas possibilidades de actuação, desenvolvimento pessoal e inserção social.

O modelo analítico considera as diferentes instâncias de socialização com as quais os sujeitos se deparam e aprendem ao longo da sua vida: a família, a escola, o trabalho quotidiano (profissão), a formação e a comunidade (convivência comunitária, lazer e participação cívica). Estes domínios da vida influenciam a construção das identidades individuais e colectivas.

A família constitui uma instância fundamental da primeira formação dos sistemas de disposições, de inculcação dos *habitus* primários. A formação do *habitus* é a formação de competências particulares e de incompetências interiorizadas, o qual resultará de uma familiarização quotidiana com um mundo de pessoas e objectos, de estímulos e dissuasões. Começam, desde o nascimento, a actuar os mecanismos sociais de qualificação, selecção e distribuição, os processos de filtragem que regulam quer a imobilidade e a mobilidade quer o sistema global da divisão social do trabalho, contribuindo para a construção de identidades individuais e colectivas (Pinto, 1991).

“Os conhecimentos, as competências e as percepções que apreendemos quando crianças e jovens na família, na escola, na formação e na universidade são limitados no tempo. Enraizar a aprendizagem na vida adulta constitui um passo muito importante na concretização de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida, mas é apenas uma parte do todo. A aprendizagem ao longo da vida considera todo o processo de aquisição de conhecimentos como um contínuo ininterrupto ‘do berço à sepultura’” (CCE, 2000).

Figura 1: Modelo de análise



O modelo analítico exposto vai ser testado recorrendo a uma estratégia metodológica que se baseia em dois estudos empíricos.

O primeiro estudo recorre à análise de vestígios (Ghiglione e Matalon, 1993), isto é, de documentos produzidos no processo RVCC da Profisousa, entre 2003 e 2006. Sendo de natureza, predominantemente, qualitativa, este estudo visa conhecer o perfil das pessoas que procuram os Centros de RVCC e que foram certificadas no decorrer da conclusão de um processo de RVCC.

Quando se referem as virtualidades e os limites da actuação dos Centros de RVCC, uma das medidas de incentivo à aprendizagem ao longo da vida, torna-se importante conhecer as características das pessoas que a eles recorrem e os seus enraizamentos sociais e culturais, de modo a visualizarem-se as oportunidades e os entraves que, potencialmente, se apresentam aos indivíduos nessa via participativa.

Por conseguinte, procuramos vislumbrar os caminhos da viagem única que é a vida, percorrida pelos indivíduos, prestando atenção às memórias do passado e às experiências do presente, mais concretamente, do momento em que iniciaram o processo de RVCC, sob o enfoque de quatro dimensões que nos parecem essenciais: individual, laboral, educativa e formativa e social e comunitária.

Na dimensão individual estudamos as características sócio-demográficas da população e os conhecimentos, aptidões e competências adquiridos ao longo da vida, bem como as atitudes, motivações e necessidades individuais que sustentaram a sua participação no processo de RVCC. Na dimensão laboral prestamos atenção à relação dos indivíduos com o mercado de trabalho. A dimensão escolar e formativa suscita o interesse pelas experiências de acesso, sucesso e insucesso nas primeiras oportunidades escolares dos indivíduos; o acesso e a regularidade de participação em modalidades de educação e formação e, a consequente, obtenção de diplomas, certificados e qualificações (escolares e profissionais). Por último, a dimensão social e comunitária recupera as práticas de convivialidade, lazer e vida cívica da população.

O segundo estudo recorre à técnica do questionário, tendo, portanto, um enfoque, preponderantemente, quantitativo. Neste estudo investigam-se, de um modo transversal, os efeitos da passagem dos indivíduos por um processo de RVCC, nas mesmas quatro dimensões atrás invocadas: individual, laboral, educativa e formativa e social e comunitária.

Ao nível individual, analisa-se o impacto do processo de RVCC na aquisição e melhoria de conhecimentos, aptidões e competências; no desenvolvimento e enriquecimento pessoal (*empowerment*), que se refere à auto-valorização, auto-estima, auto-conhecimento e auto-determinação; e nas atitudes, motivações e necessidades dos sujeitos, consubstanciadas nos seus projectos de vida e nas novas práticas da sua vida pessoal.

Articulamos a dimensão laboral com dois dos objectivos da política de aprendizagem ao longo da vida: o fomento da empregabilidade, ou seja, “da capacidade de se assegurar um emprego e de o manter” (CCE, 2000: 6), e da adaptabilidade. Neste sentido, procura-se averiguar as consequências do processo de RVCC na participação dos indivíduos no mercado de trabalho, tendo por base os processos de transição e (re)inserção profissional (desemprego, colocação num emprego, mudança de emprego, criação de empresas) e a melhoria das condições de trabalho (emprego de qualidade/baixa qualidade; a melhoria da relação salarial, a progressão na carreira e a melhoria do vínculo contratual).

A dimensão escolar e formativa surge relacionada com o objectivo fundamental da estratégia de aprendizagem ao longo da vida de garantir o acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação na sociedade do conhecimento. Em termos de educação e formação alude-se, então, às mudanças provocadas pelo processo de RVCC, designadamente, à aquisição e melhoria de conhecimentos, aptidões e competências; ao acesso, participação, sucesso e insucesso nas novas oportunidades escolares e formativas; e, ainda, ao valor dos diplomas, certificados e qualificações escolares obtidos.

A dimensão social e comunitária aparece associada, igualmente, à estratégia de aprendizagem ao longo da vida, pois esta preconiza a promoção de uma cidadania activa, ou seja, a participação em todas as esferas da vida pública, em especial na vida social e política a todos os níveis da comunidade. Por conseguinte, questionam-se os efeitos do processo de RVCC nas práticas de convivialidade e de lazer dos indivíduos, bem como no exercício de direitos e deveres de cidadania.

Encontra-se, assim, delineado o modelo de análise que sustenta a pesquisa empírica que será desenvolvida no próximo capítulo.

III – A Pesquisa Empírica

ESTUDO 1

1 - Do Universo à Amostra

O Centro de RVCC da Profisousa produziu uma base de dados, denominada grelha de júris, em formato Excel, onde são registados os resultados de todos os júris de validação realizados. Essa base de dados contém a identificação dos adultos, as unidades e áreas de competências-chave validadas, em momento de júri, e o nível de certificação atingido, ou não, pelos candidatos, bem como a referência ao profissional de RVC que acompanhou os sujeitos. Este instrumento foi utilizado na nossa investigação para definirmos o universo e a amostra da população em estudo.

O universo do presente estudo é constituído pelos 516 indivíduos que, entre 2003 e 2006, viram as suas competências certificadas, em júri de validação, no Centro de RVCC da Profisousa.

Estes adultos foram acompanhados, em todas as fases do processo de RVCC, ou seja, desde o início do reconhecimento até ao momento da certificação final, por um dos três profissionais de RVC que constituíam a equipa do Centro de RVCC da Profisousa. Após a inscrição dos adultos, dois profissionais de RVC garantiam o acompanhamento efectuado nas instalações da Profisousa, em Paços de Ferreira, e um profissional de RVC conduzia, exclusivamente, os processos realizados em itinerância, ou seja, nos pólos de atendimento criados em várias freguesias da região do Vale do Sousa, na sequência de parcerias estabelecidas com outras entidades. As pessoas que pretendiam efectuar o seu processo de RVCC na sede do Centro de RVCC, em Paços de Ferreira, foram distribuídas, aleatoriamente, pelos dois profissionais que aí desenvolviam a sua actividade profissional, em permanência.

A partir do universo considerado foi seleccionada uma amostra de 144 indivíduos. A constituição da amostra obedeceu única e exclusivamente a um critério: os indivíduos terem sido acompanhados, ao longo do processo de RVCC, pela investigadora do presente estudo. Desta forma, todos os documentos recolhidos para este estudo foram aplicados pela investigadora. Assim, não obstante os ganhos de economia, na medida em que o acesso aos documentos estava garantido e facilitado, não foram colocados em causa os objectivos prosseguidos, nem o rigor metodológico. A estratégia seguida, pelo contrário, permite garantir que a aplicação e o preenchimento dos instrumentos de recolha de informação foram sempre efectuados com base nos mesmos princípios.

2 – Os Instrumentos de Recolha de Informação

A recolha de informação foi efectuada a partir de três instrumentos, que constituem a principal documentação existente, no Centro de RVCC da Profisousa, sobre o perfil dos adultos certificados. Estes materiais são a ficha de inscrição, o guião da entrevista inicial e o guião da entrevista final, os quais permitem reunir informação sobre as características da população antes e durante o processo de RVCC. Estes instrumentos foram criados pela Direcção-Geral de Formação Vocacional.

No momento da inscrição, todos os candidatos preenchem, obrigatoriamente, uma ficha de inscrição (Anexo I), na qual colocam os seus dados pessoais, tais como o nome, sexo, data de nascimento, estado civil, naturalidade (freguesia e concelho), morada, local de residência (freguesia e concelho), profissão, sector de actividade, local de trabalho e nível de habilitações. Finalmente, em perguntas abertas, são solicitados os cursos ou as formações que os candidatos já frequentaram até essa altura, bem como as experiências mais significativas e as aprendizagens daí resultantes, através da indicação de outras situações de emprego, situações de trabalho voluntário na comunidade, trabalho na sua própria casa e actividades resultantes dos seus interesses e lazeres.

Aquando do início do processo de RVCC, o profissional de RVC aplica o guião da entrevista inicial (Anexo II), recolhendo e registando, junto de cada sujeito, os factos significativos do seu percurso existencial. Aplicado como entrevista semi-estruturada e aprofundada, este instrumento possibilita a reconstituição da história dos adultos, de um modo retrospectivo, permitindo recolher informação sobre o perfil dos candidatos ao nível das aprendizagens desenvolvidas ao longo da vida.

Esta entrevista permite visualizar e articular, de forma clara e objectiva, algumas dimensões da vida dos indivíduos: os dados pessoais, o percurso escolar e formativo, o percurso profissional e outras aprendizagens adquiridas ao longo da vida.

Neste sentido, são contempladas, durante a entrevista, as aprendizagens desenvolvidas pelos sujeitos ao longo da vida e em todos os domínios da vida, isto é, em contextos formais, não formais e informais. Em primeiro lugar, os candidatos identificam o nome, a morada, o número de telefone e telemóvel, o endereço de e-mail, a data de nascimento, a nacionalidade, a eventual posse de carta de condução, a situação militar, o nível de escolaridade, a profissão e o estado civil. Em seguida, os indivíduos destacam, no máximo, quatro elementos do meio relacional considerados significativos, enquanto fonte de experiências de vida, indicando as suas idades, nível de escolaridade

e profissão, e fazem a descrição da forma como ocupam os tempos livres. Posteriormente, faz-se um balanço sobre o percurso escolar e formativo do participante, indagando-se sobre os níveis de escolaridade concluídos, os estabelecimentos de ensino e o tipo de curso ou áreas frequentados, as datas de início e fim, as razões da saída do sistema de ensino, a importância de uma formação escolar, os aspectos mais marcantes do tempo de escola, as formações frequentadas, os conhecimentos ao nível das tecnologias da informação e comunicação e as perspectivas de futuro em relação aos estudos/formação. Depois, reflecte-se sobre as experiências profissionais, a partir da descrição das actividades desenvolvidas e das funções desempenhadas, dos sectores de actividade, das principais tarefas executadas e das datas de admissão e de saída de cada ocupação profissional. Finalmente, faz-se um balanço sobre outras aprendizagens adquiridas ao longo da vida que não tenham sido ainda referidas, fruto de experiências de índole social, lúdica, associativa, militar e religiosa, por exemplo.

O segundo guião da entrevista individual (Anexo III) é, igualmente, aplicado pelo profissional de RVC, de forma semi-estruturada, numa fase intermédia do processo de RVCC. Com esta entrevista, o profissional de RVC pretende explorar os interesses e potencial dos candidatos, questionando-os sobre as razões que os levaram a participar num processo de RVCC, as vantagens do processo para as suas vidas, as competências adquiridas para além da escola/formação ou da vida profissional e os benefícios retirados da participação no processo, em termos de concretização de projectos futuros. Complementarmente, pede-se aos participantes para realizarem uma auto-avaliação, por escrito, sugerindo-se que façam uma breve descrição acerca deles próprios, destaquem os principais aspectos da sua personalidade e emitam a sua opinião sobre o processo de reconhecimento.

3 – O Procedimento de Recolha de Informação e a Análise de Dados

O trabalho exploratório deste estudo dividiu-se em dois momentos chave: numa primeira fase, a partir da grelha de júris, procedeu-se à selecção da amostra definitiva; numa segunda fase, em relação à amostra definida, analisaram-se os elementos autobiográficos, a partir da consulta da principal documentação existente no Centro de RVCC da Profisousa, nomeadamente a ficha de inscrição, o guião da entrevista inicial e o guião da entrevista final.

A construção das categorias foi realizada *a priori*, enquanto os temas e subtemas da grelha de análise de conteúdo foram elaborados *a posteriori*. Com efeito, as grandes categorias de informação a analisar já estavam pré-definidas nos instrumentos. Em relação ao material contido em cada uma destas categorias efectuou-se uma análise de conteúdo *bottom-up*, portanto indutiva, sendo os critérios temáticos de categorização refinados à medida que se introduziam novos casos. A unidade de registo escolhida foi a resposta dos participantes a cada uma das questões (Ghiglione, Beauvois, Chabrol & Trognon, 1980).

Foram efectuados acordos intra-juízes e inter-juízes, em ambos os casos com o recurso a dois juízes, para a definição dos temas e subtemas. Nos primeiros acordos, o intervalo de tempo considerado foi de 1 mês. A percentagem de acordos em todos os temas e subtemas, quer nos acordos intra-juízes, quer nos inter-juízes, foi sempre superior a .80.

O *corpus* de análise recolhido foi organizado com vista à descrição quantitativa dos temas e, em alguns casos, dos subtemas. Efectivamente, os temas e os subtemas foram alvo de um tratamento estatístico descritivo, em termos de frequências e percentagens. Desta forma, apesar da natureza dos três instrumentos de recolha de elementos autobiográficos implicar a adopção de uma abordagem qualitativa, preconizou-se, também, um tratamento de dados de cariz quantitativo.

Refira-se, finalmente, que, em 2003, o guião da entrevista inicial e o guião da entrevista final não eram, ainda, aplicados aos aprendentes, pelo que esta análise de vestígios (Ghiglione e Matalon, 1993) não pôde aceder às informações recolhidas por estes instrumentos, relativamente a 19 sujeitos. Noutros casos, que serão devidamente assinalados à medida que forem analisados, alguns indivíduos da amostra não se pronunciaram sobre a totalidade das informações constantes nos instrumentos de recolha de informação.

4 – Os Resultados

4.1 – A Caracterização Sócio-Demográfica

Como se pode observar na Tabela 8, entre os adultos certificados, predominam os de sexo feminino. Com efeito, 69% dos adultos certificados são mulheres e 31% são homens.

Tabela 8: Distribuição dos adultos certificados por sexo

	N	%
Masculino	44	31
Feminino	100	69

No momento da inscrição, a idade média da amostra é de 35.67 ± 9.80 , sendo o valor mínimo 19 e o máximo 61 anos.

A distribuição por grupos etários, apresentada na Tabela 9, revela o predomínio de adultos com uma idade compreendida entre os 25 e os 44 anos. Os dois grupos etários abrangidos por este intervalo de idades perfazem um total de 69% da amostra.

Tabela 9: Distribuição dos adultos certificados por grupos etários

	N	%
18 a 24 anos	19	13
25 a 34 anos	52	36
35 a 44 anos	48	33
45 a 54 anos	18	13
55 a 64 anos	7	5

Os indivíduos mais jovens, com menos de 24 anos, e aqueles que têm idades compreendidas entre os 45 e os 54 anos representam, cada um, 13% da amostra. Finalmente, os mais idosos são 5% da população.

A percentagem de casados é de 70% e a de solteiros de 24%, conforme se pode constatar na Tabela 10. Os divorciados e os viúvos são 3 e 4%, respectivamente.

Tabela 10: Distribuição dos adultos certificados por estado civil

	N	%
Casado/União de facto	100	70
Divorciado	4	3
Solteiro	35	24
Viúvo	5	4

Os sujeitos são, predominantemente, naturais de Paços de Ferreira ou de outras localidades próximas deste concelho, como se observa na Tabela 11. Com efeito, 57% da população é natural da “Capital do Móvel”, 29% é oriunda de outros concelhos do

Vale do Sousa, 5% provem do Vale do Ave e igual percentagem do Porto. Refira-se, ainda, que 3% nasceu no estrangeiro, mais concretamente em França.

Tabela 11: Distribuição dos adultos certificados por naturalidade

	N	% Válida
Paços de Ferreira	76	57
Vale do Sousa	39	29
Vale do Ave	6	5
Porto	6	5
França	4	3
Outro	3	2
Desconhecido	10	

No que diz respeito à localização da residência dos adultos certificados, conforme Tabela 12, 76% da população habita em Paços de Ferreira e 21% em concelhos limítrofes que fazem parte da região do Vale do Sousa. Por conseguinte, a maior parte dos indivíduos optou por um Centro de RVCC próximo do local de residência.

Tabela 12: Distribuição dos adultos certificados por residência

	N	% Válida
Paços de Ferreira	107	76
Vale do Sousa	29	21
Vale do Ave	2	1
Outro	3	2
Desconhecido	3	

De acordo com a Tabela 13, o nível de escolaridade dos sujeitos, no momento da inscrição no Centro de RVCC, corresponde, maioritariamente, ao 1.º e ao 2.º ciclo do ensino básico completos, com 22% e 56%, respectivamente. Com um nível de escolaridade superior ao 2.º ciclo do ensino básico, observamos 11% com o 7.º e 8% com o 8.º ano de escolaridade.

Tabela 13: Distribuição dos adultos certificados por nível de escolaridade

	N	%
3.º ano de escolaridade	1	1
4.º ano de escolaridade	32	22
5.º ano de escolaridade	3	2
6.º ano de escolaridade	81	56
7.º ano de escolaridade	16	11
8.º ano de escolaridade	11	8

Os indivíduos certificados encontram-se, sobretudo, na situação de activos face ao emprego. No total da população, 78% são activos empregados e 19% são activos desempregados. Como se pode observar na Tabela 14, no primeiro grupo e de novo em

relação ao total da população, 67% dos adultos trabalham por conta de outrem, 8% trabalham por conta própria e 3% estão inseridos em Programas Ocupacionais, do IEFP. Entre os activos desempregados, 7% do total da amostra é desempregado de longa duração, 12% está desempregado há menos de um ano e 1% encontra-se à procura de primeiro emprego.

Tabela 14: Distribuição dos adultos certificados por situação face à profissão

	N	%
Trabalhador/a por conta própria	12	8
Trabalhador/a por conta de outrem	96	67
Programa ocupacional	4	3
Desempregado/a de longa duração	10	7
Não desempregado/a de longa duração	17	12
À procura de primeiro emprego	2	1
Reformado/a	2	1
Doméstico/a	1	1

Finalmente, na amostra observa-se 2% de inactivos, sendo que 1% da população encontra-se reformada/pensionista e igual percentagem é doméstica.

Conforme se constata na Tabela 15, entre os adultos que se encontram activos empregados, 36% são “Operários, Artífices e Trabalhadores Similares”, 25% são “Trabalhadores Não Qualificados” e 18% são “Pessoal dos Serviços e Vendedores”.

Tabela 15: Distribuição dos adultos activos empregados certificados por profissão segundo a Classificação Nacional de Profissões

	N	%
1 Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas	8	7
2 Especialistas das profissões intelectuais e científicas	1	1
3 Técnicos e profissionais de nível intermédio	3	3
4 Pessoal administrativo e similares	10	9
5 Pessoal dos serviços e vendedores	20	18
6 Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	0	0
7 Operários, artífices e trabalhadores similares	40	36
8 Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem	2	2
9 Trabalhadores não qualificados	28	25

Assumem um menor peso na amostra o “Pessoal Administrativo e Similares”, 9%, e os “Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas”, 7%. Assim, torna-se evidente o elevado número de indivíduos que desempenham profissões não qualificadas.

Quanto à distribuição da população por sector de actividade económica, seguimos o critério adoptado pelo INE, que se traduz numa divisão em três sectores de actividade principais.

Desta forma, conforme se pode ver na Tabela 16, verificamos que, entre os indivíduos activos empregados, nenhum se enquadra no sector primário, enquanto 47% insere-se no sector secundário e 53% no sector terciário.

Tabela 16: Distribuição dos adultos activos empregados certificados por sector de actividade económica

	N	%
Primário	0	0
Secundário	53	47
Terciário	59	53

Por sua vez, ainda entre os adultos activos empregados, como se observa na Tabela 17, se subdividirmos os sectores principais de actividade em subsectores, notamos que 45% da população trabalha na “Indústria Transformadora” (sector secundário), 22% nos “Serviços de Educação” (sector terciário), 21% no “Comércio” (sector terciário), 4% na “Administração Pública e Defesa Nacional” (sector terciário), 3% em “Serviços Análogos” (sector terciário), 2% em “Restaurantes e Hotéis” (sector terciário), igual percentagem em “Serviços Sanitários” (sector terciário), 1% na “Construção e Obras Públicas” (sector secundário) e igual percentagem nos “Serviços de Saúde” (sector terciário).

Tabela 17: Distribuição dos adultos activos empregados certificados por subsector de actividade económica

	N	%
Administração pública e defesa nacional	4	4
Comércio	24	21
Construção e obras públicas	1	1
Indústria transformadora	50	45
Restaurantes e hotéis	2	2
Serviços de educação	25	22
Serviços de saúde	1	1
Serviços sanitários	2	2
Serviços análogos	3	3

O local de trabalho, Tabela 18, de 69% dos indivíduos activos empregados situa-se no concelho de Paços de Ferreira; 25% desses indivíduos trabalham em outros concelhos do Vale do Sousa, 5% em concelhos do Grande Porto e 1% noutros territórios.

Tabela 18: Distribuição dos adultos activos empregados certificados por local de trabalho

	N	% Válida
Paços de Ferreira	61	69
Vale do Sousa	22	25
Grande Porto	4	5
Outro	1	1
Desconhecido	24	

Em suma, verifica-se o predomínio de indivíduos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 25 e os 44 anos, naturais e residentes no Vale do Sousa. Esta população tem fracas qualificações escolares, sempre inferiores à actual escolaridade obrigatória, sendo, quase na totalidade, activa. A percentagem de desempregados, nomeadamente de desempregados de longa duração é elevada, bastante superior à taxa nacional de desemprego. As profissões desenvolvidas são, predominantemente, de operários ou não qualificadas, ligadas aos sectores secundário, sobretudo indústria transformadora, e terciário, particularmente serviços de educação e comércio. Estes sujeitos desenvolvem a sua actividade profissional, predominantemente, no Vale do Sousa.

4.2 – O Percurso Escolar

4.2.1 – A Primeira Oportunidade Escolar

A escolaridade obtida na primeira oportunidade escolar é sempre inferior à actual escolaridade obrigatória. Assim, de acordo com a Tabela 19, nota-se o predomínio de sujeitos com o 6.º ano de escolaridade, 50%, e com o 4.º ano de escolaridade, 29%. Os restantes sujeitos têm o 3.º e o 5.º ano de escolaridade, 1% cada, e o 7.º e o 8.º ano de escolaridade, 12% e 7%, respectivamente.

Tabela 19: Escolaridade obtida na primeira oportunidade

	N	%
3.º ano de escolaridade	1	1
4.º ano de escolaridade	42	29
5.º ano de escolaridade	2	1
6.º ano de escolaridade	72	50
7.º ano de escolaridade	17	12
8.º ano de escolaridade	10	7

Face à lei que define a escolaridade obrigatória, Tabela 20, 40% dos adultos frequentaram a escola quando era obrigatório completar o 4.º ano de escolaridade, enquanto 50% fizeram-no quando era obrigatório completar o 6.º ano; 10%, por Lei, deveriam ter completado o 9.º ano de escolaridade.

Tabela 20: Nível de escolaridade obrigatória quando os adultos frequentaram a escola

	N	%
4.º ano de escolaridade	58	40
6.º ano de escolaridade	71	49
9.º ano de escolaridade	15	10

Como se observa na Tabela 21, quando se compara o nível de escolaridade atingido por cada adulto e a escolaridade obrigatória em vigor nessa altura, constata-se que 60% dos adultos completou a escolaridade obrigatória, enquanto 23% excedeu-a e 17% não a completou.

Tabela 21: Comparação entre o nível de escolaridade atingido e a escolaridade obrigatória

	N	%
Menos do que a escolaridade obrigatória	24	17
Igual à escolaridade obrigatória	87	60
Mais do que a escolaridade obrigatória	33	23

Observam-se comportamentos distintos, quando se analisa, em cada um dos períodos que apresentam diferentes níveis de escolaridade obrigatória, se os adultos atingiram ou não esse nível de escolaridade.

Com efeito, como se pode observar na Tabela 22, quando a escolaridade obrigatória era o 4.º ano, a percentagem dos que não atingiram este nível de ensino é residual, 2%, sendo que 60% ficou pelo nível de escolaridade obrigatório e 38% ultrapassou mesmo este nível.

Tabela 22: Comparação entre o nível de escolaridade atingido e a escolaridade obrigatória quando esta era o 4.º ano (N=58)

	N	%
Menos do que a escolaridade obrigatória	1	2
Igual à escolaridade obrigatória	35	60
Mais do que a escolaridade obrigatória	22	38

Quando a escolaridade obrigatória era o 6.º ano, Tabela 23, a percentagem dos que não atingiram o nível escolar exigido por Lei sobe para os 11% e a dos que ultrapassaram este nível desce para os 16%. Por sua vez, 73% dos adultos exibe um nível igual à escolaridade obrigatória.

Tabela 23: Comparação entre o nível de escolaridade atingido e a escolaridade obrigatória, quando esta era o 6.º ano (N=71)

	N	%
Menos do que a escolaridade obrigatória	8	11
Igual à escolaridade obrigatória	52	73
Mais do que a escolaridade obrigatória	11	16

Finalmente, quando o nível escolar obrigatório passou a ser o actual, isto é, o 9.º ano de escolaridade, nenhum adulto atingiu a escolaridade exigida por Lei, pelo que os valores de sucesso são muito inferiores aos dois períodos anteriormente analisados, Tabela 24.

Tabela 24: Comparação entre o nível de escolaridade atingido e a escolaridade obrigatória, desde que esta passou a ser o 9.º ano (N=15)

	N	%
Menos do que a escolaridade obrigatória	15	100
Igual à escolaridade obrigatória	0	0
Mais do que a escolaridade obrigatória	0	0

Em mais de metade dos indivíduos observa-se, pelo menos, uma retenção e em quase um quarto regista-se a reincidência deste comportamento, tal como se pode constatar na Tabela 25.

Tabela 25: Número de retenções registadas ao longo do percurso escolar

	N	% Válida
0	57	48
1	35	30
2	22	19
3	2	2
4	2	2
Desconhecido	26	

Com efeito, 30% dos indivíduos ficou retido uma vez e 23% duas ou mais vezes, sendo que 48% não vivenciou qualquer retenção.

Em resposta à questão de quais foram os motivos que estiveram na base da saída da escola, Tabela 26, os sujeitos produziram 204 respostas, com uma média de 1,76 respostas por sujeito.

Predominam as razões económicas, 57% do total das respostas, seguidas das razões pessoais e familiares, 18% e 16%, respectivamente. Nas primeiras, destacam-se as dificuldades económicas, 22% do total das respostas, o ingresso no trabalho, 24%, e o facto de a família ser constituída por muito irmãos, 7%. Entre as razões pessoais, surgem a desmotivação e não gostar de estudar, cada uma com 5%. Por fim, nas razões familiares, destaca-se a opção da família, 6%, em interromper o percurso escolar.

Tabela 26: Temas e unidades de registo sobre os motivos de saída da escola (N=116)

Temas	N	%	Subtemas	N	%
Económicos	116	57	Dificuldades económicas	45	22
			Emigração	1	0
			Ganhar dinheiro	7	3
			Ter muitos irmãos	15	7
			Ingresso no trabalho	48	24
Escolares	3	1	Distância da escola	1	0
			Má fama da escola	1	0
			Professor	1	0
Familiares	33	16	Ajudar em tarefas domésticas	7	3
			Seguir o exemplo dos irmãos	4	2
			Falta de apoio da família	3	1
			Filha mais velha	2	1
			Opção da família	13	6
			Outros	4	2
Legais	8	4	Completo escolaridade obrigatória	8	4
Pessoais	37	18	Desmotivação	11	5
			Dificuldades de aprendizagem	3	1
			Doença	2	1
			Imaturidade	2	1
			Não gostar de estudar	10	5
			Receio da mudança de escola	2	1
			Reprovação	4	2
			Outros	3	1
Sociais	7	3	Influência de amigos	7	3

Em relação à importância atribuída pelos adultos à formação escolar, Tabela 27, foram produzidas 206 respostas. Cada sujeito deu, em média, 1,78 respostas.

Para esta amostra, a formação escolar torna-se relevante, fundamentalmente, porque permite aprender e porque facilita a vida profissional, tendo cada um destes dois temas sido mencionado em 28% das respostas obtidas. Em 11% das respostas considera-se que a formação escolar é a base de tudo. Com percentagens mais baixas, a importância da formação escolar aparece, igualmente, qualificada como muito importante e associada ao quotidiano, 6% cada; e, ainda, associada à cultura, às habilitações e ao nível de vida, 5% cada.

Tabela 27: Temas sobre a importância da formação escolar (N=116)

	N	%
Aprender	57	28
Base de tudo	23	11
Cultural	11	5
Educação dos filhos	3	1
Habilitações	11	5
Muito importante	12	6
Nível de vida	11	5
Profissional	57	28
Quotidiano	13	6
Realização pessoal	8	4

Na Tabela 28 podemos observar as respostas dadas pelos indivíduos quando lhes foi solicitado que evocassem os aspectos positivos do percurso escolar. Os 41

indivíduos, que deram, pelo menos uma resposta a esta questão, fizeram um total de 57 evocações, o que dá uma média de 1.39 por indivíduo. Registe-se que, em 25% do total de respostas, os adultos referiram que gostaram do seu percurso escolar.

Tabela 28: Temas sobre os aspectos positivos do percurso escolar (N=116)

	N	%
Amigos	17	30
Aprender	6	11
Bom aluno	8	14
Gostou	14	25
Professores	4	7
Tarefas escolares	8	14

Destacam-se, entre os aspectos positivos da formação escolar, os amigos, com 30% do total das respostas. Com percentagens não tão elevadas, surgem o facto de se ser bom aluno e as tarefas escolares, 14% cada, e aprender, 11%. Os professores aparecem associados a 7% do total das evocações relativas aos aspectos positivos da formação escolar.

Quanto aos aspectos negativos do percurso escolar, Tabela 29, apenas 33 sujeitos pronunciaram-se sobre esta questão, produzindo cada sujeito uma resposta.

Tabela 29: Temas sobre os aspectos negativos do percurso escolar (N=116)

	N	%
Abandono	3	9
Castigos	11	33
Discriminação social	2	6
Pobreza	2	6
Professores	5	15
Retenção	4	12
Outros	6	18

Os castigos, com 33% do total das respostas, destacam-se entre os temas associados negativamente ao percurso escolar. Os professores, 15%, a retenção, 12%, assim como o abandono, 9%, surgem com percentagens não negligenciáveis. Por fim, quer a discriminação social, quer a pobreza, com 6% cada do total de respostas, são, entre os temas evocados, aqueles que menos se associam negativamente ao percurso escolar.

Em resumo, na primeira oportunidade escolar, nenhum dos adultos completou a actual escolaridade obrigatória. No entanto, caso se considere o término, ou não, da escolaridade obrigatória em função da legislação em vigor quando se frequentou a

escola, observa-se que cerca de um quinto dos adultos não completou a escolaridade obrigatória e que cerca de um quarto excedeu esse nível escolar. Por outro lado, à medida que a Lei aumenta o nível de escolaridade obrigatória, a percentagem dos adultos que fica aquém desse nível vai aumentando e a dos adultos que excede esse nível vai diminuindo, de tal forma que, com o actual nível de escolaridade obrigatória, nenhum adulto completa a escolaridade considerada obrigatória. Em mais de metade dos adultos regista-se, pelo menos, uma retenção e em quase um quarto observa-se a reincidência deste comportamento. As questões económicas, pessoais e familiares são as que mais justificam o abandono escolar. Por sua vez, a formação escolar assume uma importância fundamental, sobretudo porque permite aprender e facilita a vida profissional. Por fim, entre as memórias do percurso escolar, os amigos figuram como o aspecto mais positivo, enquanto os castigos são o aspecto mais negativo.

4.2.2 – A Segunda Oportunidade Escolar

Um total de 21 indivíduos decidiu procurar uma segunda oportunidade em termos escolares, ou seja, 15% da amostra. Refira-se que a inscrição no Centro de RVCC é para estes 21 adultos a oportunidade que se sucede a esta segunda oportunidade escolar, ou seja, não existiram novas oportunidades escolares entre a segunda oportunidade e a inscrição no Centro de RVCC.

A idade média deste grupo de adultos, no momento em que concretizam a segunda oportunidade escolar, é de 23.56 ± 10.83 , sendo a idade mínima 14 e a máxima 46.

Como se observa na Tabela 30, à medida que os grupos etários representam idades mais velhas, a percentagem de sujeitos que concretiza uma segunda oportunidade escolar diminui. Com efeito, dois terços da amostra realizam uma segunda oportunidade escolar antes dos 25 anos, sendo que 33% o faz antes dos 18 anos e igual percentagem entre os 18 e os 24 anos de idade. Entre os 25 anos e os 34 anos e entre os 35 e os 44 anos de idade, 28% dos adultos materializa uma segunda oportunidade escolar, estando esta percentagem equitativamente distribuída por aqueles dois grupos etários. Finalmente, 5% dos adultos concretiza uma segunda oportunidade escolar entre os 45 e os 54 anos de idade e nenhum adulto o tenta após essa idade.

Tabela 30: Grupos etários da segunda oportunidade escolar

	N	%
< 18 anos	7	33
18 a 24 anos	7	33
25 a 34 anos	3	14
35 a 44 anos	3	14
45 a 54 anos	1	5
Mais de 54 anos	0	0

Na Tabela 31 pode-se observar que 43% dos adultos teve sucesso na segunda oportunidade escolar, enquanto 57% teve insucesso.

Tabela 31: Resultado da segunda oportunidade escolar

	N	%
Sucesso	9	43
Insucesso	12	57

Refira-se que a totalidade dos sujeitos que completou, com sucesso, a segunda oportunidade escolar concluiu o 6.º ano de escolaridade.

Em síntese, não obstante as baixas qualificações escolares, apenas pouco mais de um sexto dos adultos concretizou uma nova oportunidade escolar, sendo esta tentativa efectuada, sobretudo, quando se é adolescente ou se está no início da vida adulta. Mais de metade, no entanto, não concluiu esta nova oportunidade escolar com sucesso. A totalidade dos casos de sucesso traduz a conclusão do 6.º ano de escolaridade.

4.3 – O Percurso Profissional

Observa-se, na Tabela 32, que quase três quartos dos sujeitos começaram a desenvolver uma actividade profissional até aos 15 anos de idade. Com efeito, 5% dos sujeitos ingressou no mercado do trabalho com idades entre os 6 e os 10 anos e 66% dos sujeitos com idades entre os 11 e os 15 anos. Entre os 16 e os 20 anos de idade, começou a trabalhar 19% da amostra. Apenas 9% dos sujeitos iniciou a actividade profissional depois dos 20 anos de idade.

Tabela 32: Idade com que se iniciou a actividade profissional (N=118)

	N	%
Dos 6 aos 10	6	5
Dos 11 aos 15	78	66
Dos 16 aos 20	23	19
Mais de 20	11	9

É de notar que 8% dos adultos começou a desenvolver a actividade profissional antes de deixar de estudar, conforme se pode ver na Tabela 33. Em 31% dos casos, o início da actividade profissional e a saída da escola dá-se em simultâneo. Em 43% das

situações, o desenvolvimento de uma actividade profissional ocorre após dois meses, no máximo, de se ter deixado de frequentar a escola e, em 8%, até 6 meses. O início da actividade profissional concretiza-se, entre os 7 e os 12 meses após a saída da escola, em 6% das situações e, após um ano da saída da escola, em 4%.

Tabela 33: Frequência da escola e início da actividade profissional

	N	%
Início da actividade profissional antes da saída da escola	9	8
Início da actividade profissional simultânea à saída da escola	36	31
Início da actividade profissional até 2 meses após a saída da escola	50	43
Início da actividade profissional entre 3 e 6 meses após a saída da escola	9	8
Início da actividade profissional entre 7 e 12 meses após a saída da escola	7	6
Início da actividade profissional mais de 12 meses após a saída da escola	5	4

Como se pode observar na Tabela 34, apenas 19% dos adultos teve unicamente um emprego, isto é, nunca mudou de local de trabalho, enquanto 33% teve 2 empregos. Com maior mobilidade profissional surge 23% da amostra, que teve 3 empregos, 14% com 4 empregos e 11% com 5 ou mais empregos.

Tabela 34: Número de empregos

	N	%
1	22	19
2	39	33
3	27	23
4	17	14
5 ou mais	13	11

Caso se considere o percurso profissional dos indivíduos segundo a classificação nacional das profissões, Tabela 35, entre o primeiro emprego e o emprego actual, observa-se um progressivo aumento da percentagem de sujeitos com profissões situadas entre o grupo 1 e o grupo 5. Com efeito, nenhum sujeito teve, como primeiro ofício, profissões dos grupos 1, 2 e 3 da classificação nacional, enquanto a percentagem de sujeitos com profissões deste tipo, na actualidade, é superior a 10%. De igual forma, apenas cerca de um quinto dos indivíduos teve como primeiro ofício profissões situadas nos grupos 4 e 5 da classificação nacional, enquanto no emprego actual esse valor é superior a um quarto dos adultos.

Observa-se, portanto, uma diminuição da percentagem de sujeitos com profissões dos grupos 6 e 7, desaparecendo os indivíduos com profissões do grupo 6 e decrescendo, progressivamente, a percentagem de adultos com profissões do grupo 7, ou seja, de 64%, no primeiro emprego, para 36%, no emprego actual.

Tabela 35: Percurso Profissional segundo a Classificação Nacional de Profissões

	1.º		2.º		3.º		4.º		5.º		Emprego	
	emprego		emprego		emprego		emprego		emprego		actual	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas			2	2	5	4	6	5	8	7	8	7
2 Especialistas das profissões intelectuais e científicas			2	2	1	1	1	1	1	1	1	1
3 Técnicos e profissionais de nível intermédio			2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
4 Pessoal administrativo e similares	7	6	8	7	6	5	8	7	7	6	10	9
5 Pessoal dos serviços e vendedores	15	13	22	19	25	21	25	21	25	22	20	18
6 Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7 Operários, artífices e trabalhadores similares	75	64	64	54	53	45	49	42	43	37	40	36
8 Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem	1	1	2	2	5	4	4	3	4	3	2	2
9 Trabalhadores não qualificados	18	15	16	14	21	18	23	20	26	22	28	25

Ao longo do percurso profissional, a percentagem de adultos que se enquadravam no grupo 8 da classificação nacional das profissões foi sempre residual, pelo que não se observam alterações significativas entre o primeiro e o emprego actual.

Finalmente, entre o primeiro emprego e o emprego actual, verifica-se um aumento progressivo da percentagem de adultos com ofícios do grupo 9 da classificação nacional das profissões, de 15% para 25%.

Refira-se, ainda, que no primeiro emprego, a totalidade dos adultos trabalhou por conta de outrem.

Em suma, a esmagadora maioria dos adultos ingressou no mundo do trabalho em idades precoces, logo que abandonou a escola. Observam-se, contudo, alguns casos em que a entrada no mundo laboral aconteceu antes do abandono escolar. Regra geral, os adultos tiveram mais do que um emprego, verificando-se, ao longo do percurso profissional, uma tendência para o aumento do desempenho de profissões mais qualificadas em detrimento de profissões não qualificadas.

4.4 – O Percurso Formativo

Ao longo da sua vida, 91 indivíduos da amostra participaram em acções de formação. A totalidade da amostra participou em 240 acções de formação, com um mínimo de 0 e um máximo de 15, sendo a média de 1.75 ± 2.47 .

Como se pode ver na Tabela 36, 34% dos sujeitos não frequentou qualquer acção de formação, enquanto 28% frequentou 1 única acção de formação. Em duas e três acções de formação participou, respectivamente, 14% e 12% da amostra. Finalmente,

5% dos sujeitos participou em 4 acções de formação e 7% em 5 ou mais acções de formação.

Tabela 36: Número de acções de formação frequentadas (N=137)

	N	%
0	46	34
1	38	28
2	19	14
3	17	12
4	7	5
5 ou mais	10	7

No que diz respeito às áreas das acções de formação frequentadas, fez-se o tratamento dos dados tendo por base a classificação nacional de áreas de formação CIME, de acordo com a Portaria nº 256/2005, de 16 de Março, destacando-se a informática na óptica do utilizador, com 31% das frequências observadas, Tabela 37. Por ordem decrescente, em seguida, surgem as ciências da educação e o desenvolvimento pessoal, com 10% e 6%, respectivamente: a área da enfermagem e a área da religião e teologia têm, cada uma, 5% das frequências em acções de formação.

Tabela 37: Temas e subtemas das áreas de formação frequentadas

Temas	N	%	Subtemas	N	%
Ciências da educação	25	10	Tecnologias educativas	1	0
			Outras - Ciências da educação	24	10
Contabilidade e fiscalidade	7	3	Contabilidade	5	2
			Outras - Contabilidade e fiscalidade	2	1
Desenvolvimento pessoal	15	6	Comunicação e expressão	7	3
			Liderança e motivação e argumentação	1	0
			Negociação e gestão de conflitos	4	2
			Desenvolvimento de atitudes comportamentais	3	1
Enfermagem	12	5	Socorrismo e emergência médica	12	5
Enquadramento na organização/empresa	9	4	Gestão da qualidade	9	4
Hotelaria e restauração	6	3	Cozinha	6	3
Informática na óptica do utilizador	75	31	Aplicações gerais	62	26
			Aplicações específicas	13	5
Religião e teologia	11	5	Outras - Religião e teologia	11	5
Materiais (madeira, cortiça e outros)	5	2	Indústria da madeira e do mobiliário	5	2
			Administração e secretariado	2	1
Secretariado e trabalho administrativo	8	3	Recepção e acolhimento/atendimento	1	0
			Atendimento telefónico	1	0
			Dactilografia	3	1
			Outras - Secretariado e trabalho administrativo	1	0
Têxtil, vestuário, calçado e couro	8	3	Confecção	2	1
			Costura	4	2
			Fabrico de calçado	2	1
Outras áreas	58	24	Outras subáreas	58	24

Em resumo, cerca de dois terços dos adultos frequentaram, pelo menos, uma acção de formação, sendo a área mais frequentada a informática na óptica do utilizador.

4.5 – As Experiências e Aprendizagens Significativas da Vida

Os 138 sujeitos que se pronunciaram, no momento da inscrição, relativamente às experiências significativas que viveram ao longo da sua vida, produziram 471 respostas, sendo a média 3.41 respostas por sujeito.

Entre todos os temas, Tabela 38, as experiências laborais são referenciadas em 42% das evocações, ou seja, são as mais mencionadas. Entre as experiências familiares, que representam 15% do total das respostas dadas pelos sujeitos, destaca-se o subtema alusivo à maternidade/paternidade, com 7%.

As experiências religiosas são referidas em 10% das respostas dadas pelos sujeitos, salientando-se, neste tema, a actividade de catequista, com 5%. Por fim, as experiências ligadas ao desporto, quase na totalidade relacionadas com a sua prática, e ao lazer constituem, ainda, 6% e 5%, respectivamente, do universo de evocações produzidas pela amostra.

Tabela 38: Temas e unidades de registo das experiências mais significativas da vida dos adultos e que resultaram em aprendizagens (N=138)

Temas	N	%	Subtemas	N	%
Agrícolas	3	1	Ajudar pais	1	0
			Cultivo próprio	2	0
Associativas	6	1	Associativismo	2	0
			Estudantes	1	0
			Militar	1	0
			Pais	1	0
			Sindical	1	0
Condução	7	1	Conduzir	2	0
			Tirar carta	5	1
Culturais	4	1	Teatro	4	1
Formativas	21	4	Curso de culinária	3	1
			Curso de informática	10	2
			Outros cursos	8	2
Desportivas	28	6	Arbitragem	1	0
			Direcção	3	1
			Praticar	23	5
			Treinador	1	0
Domésticas	6	1	Tarefas domésticas	6	1
Escolares	8	2	Ser estudante	6	1
			Voltar a estudar	2	0
Famíliares	72	15	Assistência	6	1
			Relação com avós	2	0
			Casamento	17	4
			Comunicação	2	0
			Doença	3	1
			Maternidade/Paternidade	34	7
			Morte	6	1
			Outros	2	0
Habitação	3	1	Comprar	2	0
			Construir	1	0
Interacção Social	8	2	Amizade	3	1
			Comunicação	5	1
Laborais	200	42	Primeiro emprego	3	1
			Criação de empresa	7	1
			Trabalho	185	39
			Outros	5	1
Lazer	25	5	Áudio-Imagem	3	1
			Jogos	2	0
			Leitura	5	1
			Passear	5	1
			Poesia	2	0
			Trabalhos manuais	4	1
			Outros	4	1
Militares	6	1	Guerra	1	0
			Marinha	1	0
			Serviço Militar	4	1
Movimentos migratórios	7	1	Emigração	6	1
			Migração	1	0
Recreativas	7	1	Comissão de festas	2	0
			Escuteiros	4	1
			Folclore	1	0
Religiosas	46	10	Assistência aos peregrinos	1	0
			Catequista	25	5
			Curso	2	0
			Grupo coral	6	1
			Grupo de jovens	8	3
			Outros grupos	2	0
			Religião	2	0
Traumáticas	4	1	Acidente	1	0
			Amputação	1	0
			Pobreza	1	0
			Tentativa de rapto	1	0
Voluntariado	8	2	Colónia de férias	2	0
			Outros	6	1
Outros	2	0	Outros	2	0

No que diz respeito aos elementos do meio relacional considerados significativos pelos adultos, enquanto fonte de experiências de vida, 79% da amostra faz referência a familiares, 10% a pessoas do meio laboral, 8% a amigos, 2% a individualidades da comunidade e 1% a figuras do sistema educativo e da formação profissional, Tabela 39.

Entre os elementos da família, destacam-se a mãe, com 16% das respostas evocadas, o/a filho/a, com 15%, o/a cônjuge, com 14%, o/a irmão/ã, com 12%, e o pai, com 11% das respostas evocadas. No trabalho, 6% dos adultos enfatizam os colegas.

Tabela 39: Elementos do meio relacional considerados significativos (N=120)

Temas	N	%	Subtemas	N	%
Amizade	39	8	Amigos	39	8
Comunidade	9	2	Padre	2	0
			Presidente da Junta	1	0
			Responsável de catequese	1	0
			Treinador/a	2	0
			Vizinho/a	3	1
Educação/Formação	4	1	Formador/a	1	0
			Professor/a primário/a	2	0
			Professores	1	0
Família	379	79	Afilhado/a	1	0
			Avô/ó	7	1
			Cônjuge	66	14
			Cunhado/a	4	1
			Filho/a	74	15
			Genro/Nora	3	1
			Irmão/ã	59	12
			Mãe	76	16
			Namorado/a	9	2
			Neto/a	2	0
			Pai	54	11
			Primo/a	4	1
			Sobrinho/a	7	1
			Sogro/a	6	1
			Tio/a	7	1
Trabalho	49	10	Chefe	1	0
			Colega	31	6
			Crianças	1	0
			Director/a	1	0
			Funcionário/a	1	0
			Patrão/oa	14	3

Quando questionados acerca da forma como ocupam os tempos livres, os sujeitos produziram 481 respostas, com uma média de 4.15 por sujeito.

Conforme se pode observar na Tabela 40, a leitura e os audiovisuais são as actividades de tempos livres mais evocadas, com 26% e 19% do total de alusões. Entre as actividades de leitura, a leitura de jornais, livros e revistas representam 9%, 8% e 8%, respectivamente, das respostas dadas. Entre os meios audiovisuais, predomina a actividade de ver televisão, com 14% das ocorrências.

O desporto e a família são mencionados em 10% e 9%, respectivamente, das respostas obtidas. Finalmente, 7% das evocações mencionam, quer actividades de passeio, quer actividades de trabalhos manuais.

Tabela 40: Temas e unidades de registo dos tempos livres dos adultos (n=116)

Temas	N	%	Subtemas	N	%
Amizade	18	4	Conviver com amigos	18	4
Artes	8	2	Escrever	2	0
			Fazer poesia	2	0
			Fazer teatro	2	0
			Pintar	1	0
			Tocar música	1	0
Audiovisuais	92	19	Ouvir música	10	2
			Ver cinema	17	4
			Ver televisão	65	14
Bio	9	2	Agricultura	3	1
			Cuidar de animais	2	0
			Jardinagem	2	0
			Outros	2	0
Cafés	2	0	Café	2	0
Desporto	49	10	Andar de bicicleta	3	1
			Andar a pé	3	1
			Ginásio	8	2
			Jogar futebol	4	1
			Natação	11	2
			Treinadores, árbitros e dirigentes	3	1
			Ver desporto	3	1
			Ver futebol	4	1
			Outras práticas	10	2
Família	41	9	Cuidar dos filhos	17	4
			Estar com a família	15	3
			Namorar	3	1
			Outros	6	1
Informática	17	4	Computador	5	1
			Informática	3	1
			Internet	5	1
			Jogos	4	1
Jogos Tradicionais e de Mesa	5	1	Cartas	2	0
			Damas	1	0
			Dominó	1	0
			Palavras cruzadas	1	0
Leitura	123	26	Ler	5	1
			Ler jornais	42	9
			Ler livros	39	8
			Ler revistas	37	8
Passear	36	7	Passear	36	7
Religião	15	3	Catequese	6	1
			Grupo coral	3	1
			Grupo de leitores	2	0
			Outros	4	1
Tarefas Domésticas	16	3	Ir às compras	4	1
			Tarefas domésticas	12	2
Trabalhos Manuais	36	7	Bordar	11	2
			Bricolage	3	1
			Costura	4	1
			Croché	18	4
Voluntariado	5	1	Voluntariado	5	1
Outros	9	2	Outros	9	2

Em suma, ao longo da vida dos indivíduos, as experiências e as pessoas mais significativas decorrem do trabalho e da família. Os tempos livres são, predominantemente, gastos com a comunicação social.

4.6 - As Competências Adquiridas ao Longo da Vida

Um dos saberes adquiridos ao longo da vida traduz-se pela condução, uma prática garantida pela posse da respectiva carta. Na população, conforme Tabela 41, 82% dos sujeitos possui a carta de veículos ligeiros, 7% tem a carta de veículos pesados e 7% não usufrui deste documento.

Tabela 41: Posse de carta de condução

	N	% Válida
Carta de ligeiros	107	82
Carta de pesados	9	7
Sem carta	15	11
Desconhecido	13	

As experiências originadas pelo cumprimento do serviço militar foram vividas, exclusivamente, por 69% dos homens que fazem parte da amostra, uma vez que 5% dos homens passou à reserva territorial, 26% ficou isento e a totalidade das mulheres esteve, igualmente, isenta, Tabela 42.

Tabela 42: Serviço Militar

	Sexo masculino		Sexo feminino	
	N	% Válida	N	% Válida
Cumprido	27	69	--	--
Reserva territorial	2	5	--	--
Isento	10	26	100	100
Desconhecido	5		--	

Quanto à literacia tecnológica, Tabela 43, 54% dos adultos têm este tipo de conhecimentos e 46% não.

Tabela 43: Literacia tecnológica

	N	% Válida
Sim	68	54
Não	57	46
Desconhecido	19	

Em resumo, a quase totalidade dos adultos tem carta de condução, mais de metade dos homens cumpriu o serviço militar, enquanto a totalidade das mulheres ficou isenta

deste tipo de serviço. Pouco mais de metade da amostra revela possuir competências tecnológicas.

4.7 – Uma Nova Oportunidade

4.7.1 – A Participação no RVCC: as Razões e os Ganhos

Como se pode ver na Tabela 44, no momento da inscrição no processo de RVCC, quando questionados acerca das perspectivas futuras, relativamente à educação e formação, 114 adultos produziram 195 respostas, sendo a média de 1.71 respostas por sujeito.

Tabela 44: Perspectivas futuras relativamente à educação e formação (N=114)

	N	%
Aprender	20	10
Obter o 12.º Ano	11	6
Obter o 6.º Ano	5	3
Obter o 9.º Ano	96	49
Tirar um curso de contabilidade	2	1
Tirar um curso de auxiliar de acção educativa	3	2
Tirar um curso de informática	13	7
Tirar um curso de inglês	4	2
Tirar outros cursos	19	10
Profissionais	4	2
Prosseguir os estudos	18	9

Os adultos têm como perspectiva futura, na área da educação e formação, obter o 9.º ano de escolaridade, 49% das respostas evocadas, aprender, 10%, e tirar outros cursos, igualmente, 10%. Prosseguir os estudos, tirar um curso de informática e obter o 12.º ano são, ainda, evocados num número significativo de vezes, concretamente, em 9%, 7% e 6% das respostas obtidas, respectivamente.

Quando questionados acerca das razões de participação no RVCC, Tabela 45, a amostra produziu 229 respostas, com uma média de 1.99 respostas por sujeito.

As razões que mais justificam a participação no RVCC são o trabalho, 26% das respostas recebidas, obter o 9.º ano, 24%, e aprender, 17%.

Com menor número de respostas surgem as razões: aumentar a escolaridade, 9% das respostas obtidas, realização pessoal, 6%, e aceder a um curso, 5% do total de evocações.

Tabela 45: Razões de participação no RVCC (N=115)

	N	%
Obter o 9.º ano	56	24
Obter o 12.º ano	4	2
Acompanhar familiares	2	1
Aprender	38	17
Aumentar a escolaridade	20	9
Balanço de competências	5	2
Conviver	2	1
Aceder a cursos	11	5
Melhorar futuro	3	1
Ocupar o tempo	4	2
Prosseguir os estudos	6	3
Realização pessoal	14	6
Trabalho	60	26
Outra	4	2

Quanto às vantagens da participação no RVCC, Tabela 46, foram produzidas 200 respostas, média de 1.74 por sujeito.

As vantagens relacionadas com a vida profissional e o aprender, com 34% e 22%, respectivamente, das respostas obtidas, são as mais mencionadas. A realização pessoal, aumentar a escolaridade e obter o 9.º ano de escolaridade, surgem em 7%, a primeira, e 6%, cada uma das duas últimas, das respostas recebidas.

Tabela 46: Vantagens da participação no RVCC (N=115)

	N	%
Aprender	44	22
Aumentar a escolaridade	11	6
Balanço de competências	5	3
Conviver	6	3
Desafio	2	1
Educação dos filhos	4	2
Evoluir	4	2
Financeiras	3	2
Melhor preparação	5	3
Melhorar futuro	2	1
Obter o 9.º ano	11	6
Profissionais	67	34
Prosseguir os estudos	6	3
Realização pessoal	13	7
Recordação do passado	3	2
Tirar cursos	10	5
Outras	4	2

Na Tabela 47 estão apresentados os benefícios da participação no RVCC. Em relação a esta questão foram produzidas 187 respostas, média de 1.68 por sujeito.

Destacam-se as respostas que indicam que os benefícios de se participar no RVCC estão relacionados com a vida profissional e com aprender, 25% e 21%, respectivamente, do total de respostas obtidas.

Obter o 9.º ano, 10%, balanço de competências, 9%, aumentar a escolaridade, 8%, são, ainda, benefícios evocados num número significativo de respostas. Finalmente, com 6% de respostas, cada, são mencionados como benefícios da participação no RVCC o conviver, tirar cursos e a realização pessoal.

Tabela 47: Benefícios da participação no RVCC (N=111)

	N	%
Abertura de portas	5	3
Aprender	39	21
Aumentar a escolaridade	15	8
Balanço de competências	16	9
Conviver	11	6
Educar filhos	2	1
Evoluir	2	1
Obter o 9.º ano	18	10
Profissionais	47	25
Prosseguir estudos	6	3
Realização pessoal	11	6
Tirar Cursos	12	6
Vida melhor	3	2

Concluindo, a perspectiva futura na área da educação e formação passa, principalmente, pela obtenção do 9.º ano de escolaridade. As razões, as vantagens e os benefícios que justificam a participação no RVCC estão, sobretudo, relacionados com a vida profissional, com a aprendizagem e com a obtenção do 9.º ano de escolaridade.

4.7.2 - Os Resultados e o Processo

Tal como se pode observar na Tabela 48, entre os 144 adultos que constituem a amostra do presente estudo, 9% viu as suas competências validadas no nível básico 2 (equivalente ao 6.º ano de escolaridade) e 91% no nível básico 3 (equivalente ao 9.º ano de escolaridade).

Tabela 48: Distribuição dos adultos certificados por nível obtido

	N	%
B2	13	9
B3	131	91

Do total da população que constitui a amostra, 43 sujeitos tiveram necessidade de aprofundar os conhecimentos após a entrega do dossier, de modo a validarem todas as

áreas de competências-chave do referencial de nível básico, Tabela 49. Entre os 43 sujeitos que tiveram a necessidade de aprofundar os conhecimentos após a entrega do dossier: 22 manifestaram dificuldades em Tecnologias da Informação e Comunicação; 5 em Linguagem e Comunicação; 4 em Tecnologias da Informação e Comunicação e em Matemática para a Vida; 4 em Linguagem e Comunicação e em Matemática para a Vida; 3 em Matemática para a Vida; 3 em Linguagem e Comunicação e em Tecnologias da Informação e Comunicação; 1 em Linguagem e Comunicação e em Cidadania e Empregabilidade; e 1 em Linguagem e Comunicação, em Matemática para a Vida e em Tecnologias da Informação e Comunicação.

Os 43 sujeitos revelaram um total de 57 carências nas áreas de competências-chave necessárias para a obtenção da certificação. Em concreto, 14 indivíduos manifestaram dificuldades em Linguagem e Comunicação, 12 indivíduos em Matemática para a Vida; 30 indivíduos em Tecnologias da Informação e Comunicação e 1 indivíduo em Cidadania e Empregabilidade.

Tabela 49: Distribuição dos adultos pelas áreas de competências-chave em que necessitaram de formação após a entrega do dossier

LC	MV	TIC	CE	N
X				5
	X			3
		X		22
X	X			4
X			X	1
X		X		3
	X	X		4
X	X	X		1
14	12	30	1	43
				57

De modo a aprofundarem os conhecimentos necessários para a validação das áreas de competências-chave, os 43 sujeitos que manifestaram dificuldades puderam optar por acções de formação interna ou externa ao Centro de RVCC, ou por auto-formação. Neste sentido, como se observa na Tabela 50, independentemente da área de competências-chave em questão, 61% dos adultos beneficiou da formação complementar promovida internamente pelos formadores do Centro de RVCC, 22% apostou em auto-formação e 18% participou em acções de formação promovidas por uma entidade externa ao Centro de RVCC.

Tabela 50: Modalidades de formação a partir das quais os adultos aprofundaram os conhecimentos para validar as áreas de competências-chave

	LC	MV	TIC	CE	N	%
Auto-formação	3	0	9	0	12	22
Formação complementar interna	11	11	12	1	35	61
Formação complementar externa	0	1	9	0	10	18

De modo a perceber-se o tempo de duração do processo de RVCC, e de acordo com a Tabela 51, efectuou-se uma análise do intervalo de tempo que medeia entre alguns momentos cruciais do processo: a inscrição, a entrega do dossier e a validação das competências dos adultos. No entanto, como alguns adultos tiveram necessidade de aprofundar os conhecimentos após a entrega do dossier, enquanto outros não tiveram esta necessidade, e como este facto afecta de forma significativa a duração do processo de RVCC, optou-se por decompor o momento de validação das competências em três grupos: validação sem necessidade de formação complementar, validação com necessidade de formação complementar e validação independentemente da necessidade de formação complementar.

Tabela 51: Médias e desvios-padrão do intervalo de tempo existente entre as diversas etapas do eixo da validação e certificação (em dias)

	Data de entrega do dossier	Validação sem necessidade de formação complementar	Validação com necessidade de formação complementar	Validação independentemente da necessidade de formação complementar
Inscrição	273.33±162.91	349.25±179.08	543.60±232.33	407.28±215.05
Data de entrega do dossier		75.58±49.03	271.07±172.14	133.96±135.81

Em relação à data de inscrição, em média, os intervalos de tempo observados são: 273.33±162.91 dias, com o limite inferior e o limite superior, respectivamente, de 42 e de 1147 dias, para a data de entrega de dossier; 349.25±179.08 dias, com o limite inferior e o limite superior, respectivamente, de 61 e de 1247 dias, para a data de validação sem necessidade de formação complementar; 543.60±232.34 dias, com o limite inferior e o limite superior, respectivamente, de 221 e de 1051 dias, para a data de validação com necessidade de formação complementar; 407.28±215.05 dias, com os limites inferior e superior, respectivamente, de 61 e de 1247 dias, para a data de validação das competências de toda a amostra.

Quando se toma como ponto de partida a data de entrega de dossier, em média, os intervalos de tempo observados são: 75.58 ± 49.03 dias, com o limite inferior e o limite superior, respectivamente, de 8 e de 282 dias, para a data de validação sem necessidade de formação complementar; 271.07 ± 172.14 dias, com o limite inferior e o limite superior, respectivamente, de 28 e de 793 dias, para a data de validação com necessidade de formação complementar; 133.96 ± 135.81 dias, com o limite inferior e o limite superior, respectivamente, de 8 e de 793 dias, para a validação de toda a amostra.

Em suma, os adultos viram as suas competências validadas, sobretudo, ao nível básico 3, tendo cerca de um terço dos adultos revelado necessidade de aprofundar os conhecimentos após a entrega do dossier, predominantemente na área das Tecnologias da Informação e Comunicação. Estas necessidades foram, sobretudo, ultrapassadas através de formação complementar interna ao Centro de RVCC. O processo de RVCC demora pouco mais de um ano.

5 - Concluindo

Quando o interesse pela problemática da educação e formação de adultos nos acompanha, quando questionamos a intervenção dos Centros de RVCC e quando pensamos nas pessoas que se dirigem a um Centro de RVCC, localizado algures entre as fronteiras do nosso país, com o intuito de converterem as suas experiências e competências em qualificações escolares, frequentemente nos interrogamos acerca do perfil desta população específica e, não raras vezes, nos confrontamos com juízos de valor depreciativos da qualidade deste projecto de intervenção e dos seus destinatários. Esta constitui, portanto, uma oportunidade de adiantarmos algumas perspectivas, localizadas no tempo e no espaço de que nos ocupamos.

Tendo por base o primeiro estudo desenvolvido, verificamos que a maioria da população que aumenta o seu nível de escolaridade, através do processo de RVCC, promovido pelo Centro da Profisousa, é do sexo feminino, tem uma idade compreendida entre os 25 e os 44 anos, é casado e é natural e residente na região do Vale do Sousa.

Quando iniciam o processo de RVCC, a perspectiva futura dos sujeitos prende-se, principalmente, com a obtenção do 9.º ano de escolaridade. As atitudes, motivações e necessidades individuais que sustentam a sua participação no processo de RVCC estão

relacionadas com a vida profissional, com a aprendizagem e com a obtenção do 9.º ano de escolaridade.

No decorrer da procura de novas oportunidades de aprendizagem pelos indivíduos, destacamos as necessidades sentidas ao nível profissional e em termos de actualização de conhecimentos, aptidões e competências.

Sendo, quase na totalidade, activos, os indivíduos desenvolvem a sua actividade profissional, predominantemente, no Vale do Sousa, daí encontrarmos uma presença elevada de operários e trabalhadores não qualificados, ligados ao sector secundário, sobretudo à indústria transformadora, e ao sector terciário, particularmente aos serviços de educação e ao comércio.

Merece uma nota de destaque a percentagem elevada de desempregados que encontramos na população, nomeadamente de desempregados de longa duração, quando comparada com a taxa nacional de desemprego. Esta constatação poderá estar relacionada com a evolução desfavorável que se registou na taxa de desemprego do Vale do Sousa, fenómeno, habitualmente, com pouco significado e inferior à média nacional, mas que, desde 2004, subiu de forma considerável.

Constata-se, então, que a população activa que recorre aos Centros de RVCC procura reforçar o seu potencial de empregabilidade, de modo a corrigir ou prevenir-se de situações de desemprego e de exclusão face ao mercado de trabalho. As débeis qualificações profissionais da população surgem associadas a fracas qualificações escolares, sempre inferiores à actual escolaridade obrigatória.

Quase três quartos dos sujeitos começaram a desenvolver uma actividade profissional em idades precoces, ou seja, até aos 15 anos de idade. A saída da escola e a entrada dos indivíduos na vida activa em idades muito jovens justificam-se, em grande medida, pela tradicional existência de oportunidades de emprego para a mão-de-obra disponível, no Vale do Sousa, e por quadros sociais nos quais os bens económicos são muito valorizados. Estes factores, conjugados com uma desvalorização da escolarização e da formação, têm repercussões nos baixos níveis de habilitação escolar da população.

Regra geral, os adultos tiveram mais do que um emprego ao longo da sua trajectória profissional, observando-se uma tendência para o desempenho de profissões desqualificadas, pois a estrutura produtiva da região do Vale do Sousa assenta, sobretudo, em actividades de trabalho intensivas e em pequenas e médias empresas. Um

grande número destas empresas são marcadas por um fraco potencial de adaptabilidade, inovação e sustentação, por um recrutamento muito centrado em pessoal pouco qualificado e oferecendo reduzidas possibilidades de formação.

Não obstante, observa-se um aumento do desempenho de profissões mais qualificadas, em detrimento das profissões não qualificadas. Uma chamada de atenção para as auxiliares de acção educativa, que, apesar de serem catalogadas como trabalhadores não qualificados, exercem uma profissão valorizada socialmente entre os adultos menos escolarizados.

Se tomarmos em atenção a entrada dos indivíduos na escola quando eram crianças e considerarmos esse acesso como a sua primeira oportunidade escolar, constatamos que cerca de um quinto dos adultos não completou a escolaridade obrigatória e que cerca de um quarto excedeu a escolaridade obrigatória correspondente ao seu grupo etário.

Com efeito, se as histórias de abandono escolar são quase residuais, quando o 4.º ano era a escolaridade obrigatória, elas passam a ser a regra, sem excepção, a partir do momento em que surge a Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986.

Por sua vez, um quinto dos indivíduos encontravam-se em situação de saída antecipada face ao sistema escolar, quando participaram no processo de RVCC, pelo facto de terem frequentado a escola numa altura em que já estava instituída a Lei em vigor actualmente.

À medida que a Lei aumenta os tempos de escolarização obrigatória, a percentagem de sujeitos que fica aquém da escolaridade obrigatória vai aumentando e a dos sujeitos que excede esse patamar vai diminuindo. Isto é de tal forma evidente que, com o actual nível de escolaridade obrigatória, entre a população, nenhum adulto o atingiu.

Efectivamente, quatro quintos da população não viveu histórias de abandono escolar, contudo as suas qualificações escolares tornaram-se obsoletas no decorrer do alargamento da escolaridade obrigatória para o 9.º ano.

Este alargamento trouxe consequências para a vida profissional dos indivíduos que, hoje em dia, procuram um emprego ou ambicionam mudar de emprego, pois o perfil do mercado laboral local tem registado alterações e os empregadores começam a exigir esta habilitação como requisito mínimo de recrutamento e selecção.

Esta constatação remete para as rápidas mudanças que se observam na sociedade, em geral. A necessidade de acompanhar a evolução dos tempos e a ameaça de exclusão social obrigam as pessoas a actualizarem os seus conhecimentos, aptidões e competências e a recorrerem a modalidades de educação e formação, para aumentarem as suas qualificações.

O aumento regular dos níveis de escolaridade obrigatória tem contribuído para democratizar o acesso a saberes, competências e oportunidades, no entanto, se atendermos a que quatro quintos da população têm mais do que 25 anos, verificamos que as gerações em causa, mais velhas, estiveram, tendencialmente, afastadas de uma segunda oportunidade em termos escolares.

Não obstante o défice de qualificações escolares da população estudada, apenas um sexto dos indivíduos, aproximadamente, procurou uma segunda oportunidade escolar, tendo essa única tentativa sido efectuada na adolescência ou no início da vida adulta. A totalidade dos casos de sucesso correspondeu a sujeitos que concluíram o 6.º ano de escolaridade, mas, mais de metade dos sujeitos não concluiu essa nova oportunidade escolar com sucesso. Segundo Imaginário (1998), a educação de adultos, em particular o ensino recorrente, tem fraca adesão e uma elevada taxa de abandono, porque, por um lado, os adultos apresentam défices de motivação e, por outro, existem deficiências em termos de organização e de funcionamento da oferta formativa.

Com efeito, os Centros de RVCC contribuem para uma alteração de comportamentos, ou seja, desencadeiam a procura de educação e formação por pessoas com idades mais avançadas e registam uma maior adesão.

Mais de metade dos adultos que constituem a população estudada reprovaram, pelo menos, uma vez e, em quase um quarto, observa-se a reincidência deste fenómeno. Quando se estudam as características sociais das crianças que frequentam o ensino básico e que têm insucesso escolar, percebe-se que o insucesso escolar implica selecção social, ou seja, que as taxas de reprovação e as dificuldades de aprendizagem variam regularmente em função dos meios sociais de origem.

Mais do que depender estritamente dos talentos individuais dos alunos, o acesso, o sucesso ou o insucesso escolar reflectem a sua condição de classe e os condicionamentos sociais que ela impõe. A familiaridade com a cultura legítima é a

garantia do mérito escolar e dos requisitos que protegem o acesso aos privilégios e vantagens da classe dominante.

Neste âmbito, as funções de socialização das crianças cumpridas pelas unidades familiares revelam-se fundamentais para o acesso, o sucesso ou o insucesso escolar dos sujeitos, na medida em que se assiste a uma familiarização quotidiana com um mundo de pessoas e objectos, de estímulos e dissuasões e, desde a mais tenra idade, começam a actuar os mecanismos sociais de qualificação, selecção e distribuição, os processos de filtragem que regulam, quer a imobilidade e a mobilidade, quer o sistema global da divisão social do trabalho.

Nestas matérias, Bourdieu e Passeron tentaram desmontar os processos que são responsáveis pela transformação da história em natureza, do arbitrário cultural em natural, de modo a exprimir o princípio da diferença entre as classes populares e as classes burguesas. “Toda a acção pedagógica é objectivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbítrio cultural” (Bourdieu e Passeron, 1978: 24).

As imagens que as famílias dos meios populares e burgueses têm da escola e dos valores da cultura escolar tendem a ser muito diferentes. As normas, os valores, os modos de organização e os códigos linguísticos (elaborado em detrimento do restrito, segundo Bernstein) predominantes no mundo escolar transportam consigo uma determinada marca de classe, que as tornam mais próximas dos padrões culturais das classes médias e superiores do que das classes populares.

Por isso mesmo, enquanto para as crianças oriundas das classes favorecidas a escola é um mundo onde estão relativamente à vontade, que lhes é familiar, na medida em que representa uma experiência de continuidade com o meio cultural de que são provenientes, para as crianças oriundas das classes populares ela é, muitas vezes, um universo estranho, que não se domina e com o qual se entra em ruptura (ideia de fatalismo social) (Ferrão *et al.*, 2000).

A população estudada provém, principalmente, das classes populares, com recursos económicos e culturais mais fracos, que têm dificuldades em progredir longamente na escolarização.

Verificamos, também, uma “incapacidade da escola e da prática pedagógica em associarem aos processos de aprendizagem a clara demonstração da sua utilidade para a

vida das pessoas, para a resposta às suas necessidades, problemas e aspirações” (Benavente *et al.*, 1995: 114).

Sendo assim, mais do que um fenómeno de cariz individualista e naturalista, atribuindo-se as diferenças de resultados escolares a diferenças de capacidades intelectuais das crianças (teoria dos dons), mais do que um fenómeno social causado simplesmente pelo meio social de origem dos indivíduos, o insucesso escolar está relacionado com o funcionamento da própria instituição escolar e os seus efeitos sobre os desempenhos dos alunos.

A presença das crianças na escola, ou a sua exclusão, varia, igualmente, em função das solicitações que o mercado de trabalho, directa ou indirectamente, dirige aos jovens (mão-de-obra barata e pouco qualificada).

A esmagadora maioria dos adultos ingressou no mundo do trabalho em idades precoces, ingresso esse que ocorreu, predominantemente, mal se registou a saída da escola, embora, em alguns casos, tivesse acontecido mesmo antes do abandono se verificar. Na região do Vale do Sousa, o mercado de trabalho conseguia absorver todos os jovens. A cultura local atribuía um grande valor e significado ao trabalho.

Para a população estudada, as questões económicas, pessoais e familiares são as que mais justificam a saída da escola.

Entre as recordações mais positivas do percurso escolar, destacam-se os amigos. Por sua vez, os castigos atribuídos pelos professores merecem uma nota negativa. A este propósito, recorde-se que o insucesso escolar é também o insucesso da escola em lidar com a diferenciação social e cultural dos seus públicos. A própria instituição escolar e os seus protagonistas, os professores, não podem ser vistos como elementos neutros e devem ser colocados directamente no centro do problema, defendendo-se que as condições que propiciam o insucesso escolar passam também pelo modo como eles se relacionam com as características sociais e culturais diferenciadas dos alunos.

Em suma, os resultados produzidos pela instituição devem ser entendidos “como um produto complexo de condicionantes estruturais (a natureza da escola, as contradições das suas funções sociais, a reprodução enquanto mecanismo estrutural numa sociedade classista), do modo de ocupação dos espaços profissionais pelos professores e da qualidade das práticas que desenvolvem (ou seja, os projectos sócio-educativos dos profissionais da escola e a adequação das práticas à diversidade dos

públicos), e da capacidade individual de cada aluno em gerir as contradições e conflitos entre o seu universo social e familiar e o universo escolar (o que, naturalmente, para além de aspectos psicológicos individuais, envolve questões de organização familiar e de configurações de expectativas e de práticas diversas)” (Benavente *et al.*, 1995: 12).

Cerca de dois terços dos adultos frequentaram, no passado, no mínimo, uma acção de formação. Com o intuito de lidar com a mudança permanente e com as novas condições criadas pelas TIC, a área de formação mais frequentada corresponde à informática na óptica do utilizador. Pouco mais de metade da amostra revela competências de literacia tecnológica.

Ao participarem num processo de RVCC, que tem uma duração de pouco mais de um ano, os sujeitos viram as suas competências validadas, o que conduziu à obtenção de um diploma e certificado, formalmente, reconhecidos, sobretudo, ao nível do básico 3. Verificou-se que cerca de um terço dos adultos frequentaram acções de formação complementar, predominantemente na área das TIC, promovidas pelo Centro de RVCC.

No que diz respeito às aprendizagens adquiridas ao longo e em todos os domínios da vida, as pessoas consideram que as experiências e as pessoas mais significativas decorrem do contexto profissional e pessoal.

Neste sentido, sobressaem as aprendizagens não formais, que decorrem em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduzem, necessariamente, a diplomas e qualificações reconhecidos. As experiências laborais e as aprendizagens que ocorrem no local de trabalho são, de facto, as mais mencionadas pela população.

Destacam-se, também, as aprendizagens informais, que não são necessariamente intencionais e que, muitas vezes, não são reconhecidas pelos próprios indivíduos como enriquecimento dos seus conhecimentos e capacidades. As experiências familiares e as aprendizagens alusivas à maternidade/paternidade assumem um papel importante para as pessoas. Paralelamente, as experiências religiosas são referidas pela população, nomeadamente, a actividade de catequista; as experiências ligadas ao desporto, relacionadas, essencialmente, com a sua prática; e, ainda, as experiências relacionadas com o lazer. A comunicação social, nomeadamente a televisão e a leitura de jornais e revistas, é uma actividade que ocupa os tempos livres de uma grande parte dos adultos, podendo desencadear aprendizagens informais.

Outros conhecimentos, aptidões e competências, que denotam aprendizagens, fazem, igualmente, parte da vida dos adultos. Quase todos os indivíduos têm carta de condução e mais de metade dos homens cumpriu o serviço militar.

Em suma, foram expostas as características sócio-demográficas, as qualificações escolares, as principais experiências e aprendizagens, as práticas sociais e culturais, numa óptica de aprendizagem ao longo da vida, das pessoas que recorrem aos Centros de RVCC. Poderão antever-se, neste momento, algumas oportunidades e entraves que, potencialmente, se apresentam aos indivíduos nesta via participativa. Abre-se, então, o caminho para o estudo 2.

ESTUDO 2

1 – A Amostra

A amostra é constituída por 101 dos 144 indivíduos que fazem parte da amostra do Estudo 1. A média de idades é de 39.78 ± 9.85 , sendo que 69% dos indivíduos são do sexo feminino e os restantes 31% do sexo masculino. Em termos de residência, 69% dos indivíduos habitam no concelho de Paços de Ferreira, 24% no Vale do Sousa, estando os restantes 7% repartidos entre o Vale do Ave e o Grande Porto, com 3% e 4%, respectivamente.

Os indivíduos que constituem a amostra são, predominantemente, casados, 75%, sendo que os solteiros, separados/divorciados e os viúvos são 16%, 4% e 5%, respectivamente.

2 - O Instrumento de Recolha de Informação

Foi elaborado um questionário misto, isto é, constituído por questões fechadas e por questões abertas (Anexo IV). Este questionário permite a caracterização: do sujeito certificado; da família do sujeito; do processo de RVCC; dos efeitos do processo de RVCC na vida pessoal e social do sujeito; das iniciativas tomadas, após a certificação, em termos de educação e formação; da vida profissional, após a certificação; da literacia; e do balanço global que o sujeito faz, na sequência da conclusão do processo de RVCC.

Em primeiro lugar, surgem algumas informações, de carácter sócio-demográfico, que situam os indivíduos face ao sexo, idade, estado civil, número de filhos, concelho

de residência, nível de escolaridade detido antes do processo de RVCC e nível de escolaridade actual.

Em segundo lugar, tenta-se conhecer o contexto familiar das pessoas certificadas, a partir das habilitações escolares, da situação face à profissão e da profissão dos pais e do cônjuge, quando for caso disso.

Em terceiro lugar, procura-se perceber como é que o processo de RVCC surgiu na vida das pessoas e quais as expectativas e motivações que nele foram depositadas aquando do início desse percurso. Afigura-se, ainda, importante conhecer a opinião dos indivíduos relativamente à forma como vivenciaram alguns dos aspectos processuais, metodológicos e instrumentais do próprio processo de RVCC.

Em quarto lugar, faz-se um balanço sobre os contributos que o processo de RVCC trouxe para certas dimensões da vida pessoal e social, as quais poderão estar relacionadas com a cidadania.

Em quinto lugar, reflecte-se sobre as iniciativas de educação e formação que os indivíduos pensaram vir a frequentar e sobre as que já experimentaram, após a certificação. Para além da identificação das modalidades de educação e formação que foram pensadas, ou seguidas, e da referência ao estado em que as pessoas se encontram, actualmente, evocam-se as razões que originaram essa vontade de participação, bem como as dificuldades sentidas, no decorrer da frequência de cursos ou formações. Caso os sujeitos nunca tenham frequentado modalidades de educação e formação, nem pensem vir a frequentá-las no futuro, auscultam-se as razões.

Em sexto lugar, analisam-se as consequências da certificação na vida profissional dos sujeitos. Aspectos como a situação face à profissão, o tipo de vínculo contratual, a profissão exercida, quer no momento de início do processo de RVCC, quer na actualidade, assumem um lugar de destaque. Paralelamente, averigua-se a associação que os indivíduos estabelecem entre a certificação obtida e um rol de mudanças que poderão ter ocorrido profissionalmente.

Em sétimo lugar, incide-se sobre algumas dimensões da literacia dos adultos, nomeadamente as competências de leitura, escrita, comunicação, informática e matemática.

Finalmente, incentiva-se a realização de um balanço global, a partir das recomendações que os sujeitos fariam, ou não, do processo de RVCC a conhecidos,

amigos ou familiares, da avaliação dos serviços prestados pelo Centro de RVCC e da averiguação de uma possível inscrição num Centro Novas Oportunidades.

3 – O Procedimento de Recolha de Informação

Após a elaboração do questionário, foi realizada uma reflexão falada, que contou com a colaboração de quatro pessoas certificadas pelo Centro de RVCC da Profisousa, as quais não fizeram parte da amostra do Estudo I. Esta reflexão permitiu introduzir algumas correcções no questionário.

O processo de recolha de dados decorreu na segunda quinzena do mês de Julho, do ano 2008. Os 144 adultos que constituem a amostra do Estudo I foram contactados, num primeiro momento, por SMS, tendo sido solicitada a sua comparência na Profisousa para preencherem um inquérito que se integrava no mestrado do profissional de RVC que os acompanhou. Os 144 sujeitos foram distribuídos por seis grupos, que se reuniram em dias e horários diferentes. Este procedimento facilitou a aplicação deste instrumento, não só ao nível do tempo despendido para o efeito, como também ao nível da apresentação inicial do inquérito e esclarecimento das dúvidas que surgiram durante o seu preenchimento. Não obstante a constituição destes grupos, o inquérito foi sempre preenchido individualmente.

A primeira convocatória foi agendada para dois dias consecutivos, entre as 18 e as 22 horas, partindo-se do pressuposto que cada sessão duraria, em média, uma hora. Após o lançamento deste primeiro repto, aproximadamente, 1/3 dos adultos convocados compareceu na Profisousa.

Algumas das pessoas que faltaram, justificaram a sua ausência, pelo que se acordou uma data alternativa. Por sua vez, as que não apresentaram um motivo para a sua ausência (a maioria dos faltosos) foram contactadas novamente, mas, desta vez, por telefone. Agendou-se, então, uma nova data para o preenchimento do inquérito.

Dos 144 adultos convocados, 101 responderam ao inquérito e 43 não o preencheram. A partir do segundo contacto realizado, via telefone, verificou-se que diversos números já não estavam atribuídos e que algumas pessoas não tinham disponibilidade para se deslocar à Profisousa, sobretudo, porque se encontravam a trabalhar no estrangeiro ou doentes.

4 – A Análise de Dados

Sobre os dados recolhidos foram efectuadas análises de estatística descritiva, aplicados testes não paramétricos e utilizou-se, também, a análise factorial.

Para analisar a hipótese da existência de diferenças no grupo em estudo, em dois momentos, antes do ingresso no processo de RVCC e no momento de recolha de informação, recorreu-se ao teste Mcnemar e ao teste Wilcoxon, o primeiro para variáveis dicotómicas e o segundo para variáveis ordinais.

Quanto à análise factorial recorreu-se ao método das componentes principais, com rotação varimax. Foram sempre seleccionados os factores com valor próprio superior a um e os itens com uma saturação igual ou superior a .40. De modo a garantir a estabilidade da estrutura factorial, foram retirados itens que apresentavam, em mais do que um factor, saturações superiores a .40.

5 – OS RESULTADOS

5.1 - A Caracterização Familiar

Cada um dos indivíduos que constitui a amostra tem, em média, 1.35 ± 1.08 filhos. As habilitações escolares dos pais dos adultos certificados são, no máximo, o 2.º ciclo do ensino básico, isto é, nenhum dos progenitores tem a actual escolaridade obrigatória, como se pode observar na Tabela 52. Com efeito, 10% e 8% dos pais e mães, respectivamente, são analfabetos; 88% e 87% têm o 1.º ciclo do ensino básico; e 2% e 5% têm o 2.º ciclo do ensino básico.

Tabela 52: Distribuição do nível de escolaridade dos pais e cônjuges dos adultos certificados

	Pai		Mãe		Cônjuge	
	N	%	N	%	N	%
Analfabeto	10	10	8	8	0	0
1.º ciclo do ensino básico	87	88	88	87	26	32
2.º ciclo do ensino básico	2	2	5	5	26	32
3.º ciclo do ensino básico	0	0	0	0	15	19
Ensino secundário	0	0	0	0	12	15
Ensino superior	0	0	0	0	2	3

Quanto aos cônjuges dos adultos certificados, embora se observe uma elevada percentagem de casos, 64%, em que a actual escolaridade obrigatória não foi alcançada, registam-se 15% de situações em que as habilitações literárias são o ensino secundário e 3% em que são o ensino superior.

Relativamente à situação face à profissão dos pais dos adultos certificados, pode-se observar, na Tabela 53, que uma elevada percentagem de mães são inactivas, 73%. Esta percentagem é obtida a partir de 55% de casos em que as mães são domésticas e de 18% em que são reformadas. No caso dos pais a percentagem de inactivos é 29%, sendo este valor obtido, na sua totalidade, devido a situações em que os pais estão reformados.

Tabela 53: Distribuição da situação face à profissão dos pais e cônjuges dos adultos certificados

	Pai		Mãe		Cônjuge	
	N	%	N	%	N	%
Trabalhador/a por conta própria com empregados/as	17	17	2	2	8	10
Trabalhador/a por conta própria sem empregados/as	7	7	6	6	5	6
Trabalhador/a por conta de outrem	47	47	18	18	57	68
Desempregado/a	1	1	1	1	6	7
Reformado/a	29	29	18	18	3	4
Doméstico/a	0	0	56	55	5	6

Entre a população de pais dos adultos certificados que é activa, registam-se, na totalidade da amostra, 47% de trabalhadores por conta de outrem, 17% de trabalhadores por conta própria com empregados e 7% de trabalhadores por conta própria sem empregados. Só 1% dos pais dos adultos certificados se encontram desempregados.

Quanto às mães dos adultos certificados, na totalidade da amostra, 18% são trabalhadores por conta de outrem, 6% trabalhadores por conta própria sem empregados e 2% trabalhadores por conta própria com empregados. Tal como nos pais, só 1% das mães dos adultos certificados se encontram desempregadas.

Finalmente, ao considerarem-se os cônjuges³⁷ dos adultos certificados, observa-se que 10% da amostra encontra-se inactiva, sendo 4% reformados e 6% domésticas. Mais de dois terços da amostra, 68%, dos cônjuges dos adultos certificados são trabalhadores por conta de outrem, sendo, ainda, 10% e 6% trabalhadores por conta própria com empregados e trabalhadores por conta própria sem empregados, respectivamente. O número de observações de desemprego é de 7%.

Quanto à profissão dos pais e mães³⁸ dos indivíduos certificados, de acordo com a classificação nacional de profissões, observa-se que cerca de um quarto, 26% e 24%, respectivamente, são quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros

³⁷ Não foram considerados os 5 casos em que a cônjuge do adulto certificado é doméstica.

³⁸ Só se consideram os casos em que as mães dos adultos certificados são ou foram activas, isto é, foram retirados os 72 casos em que as mães dos adultos certificados são ou eram domésticas.

superiores de empresas³⁹, conforme Tabela 54. Em relação aos pais dos indivíduos certificados, 49% são operários, artífices e trabalhadores similares, 12% operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem, 2% trabalhadores não qualificados e 9% agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas, isto é, na maior parte dos casos as profissões são de operários ou não qualificadas. Só 1% dos pais dos indivíduos certificados são pessoal administrativo e similares e igual percentagem é pessoal dos serviços e vendedores. Quanto às mães dos indivíduos certificados, observa-se, igualmente, um predomínio de profissões não qualificadas, nomeadamente, operários, artífices e trabalhadores similares, 31%, trabalhadores não qualificados, 24%, operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem, 7%, e agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas, 3%. O pessoal dos serviços e vendedores representa 10% das situações observadas.

Tabela 54: Profissão dos pais e cônjuges dos adultos certificados, segundo a classificação nacional de profissões

	Pai		Mãe		Cônjuge	
	N	%	N	%	N	%
1 Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas	25	26	7	24	13	17
2 Especialistas das profissões intelectuais e científicas	0	0	0	0	1	1
3 Técnicos e profissionais de nível intermédio	0	0	0	0	2	3
4 Pessoal administrativo e similares	1	1	0	0	10	13
5 Pessoal dos serviços e vendedores	1	1	3	10	7	9
6 Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	9	9	1	3	0	0
7 Operários, artífices e trabalhadores similares	47	49	9	31	32	42
8 Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem	11	12	2	7	3	4
9 Trabalhadores não qualificados	2	2	7	24	8	11

Nos cônjuges dos adultos certificados observa-se, também, uma elevada percentagem de profissões não qualificadas: 42% são operários, artífices e trabalhadores similares, 11% são trabalhadores não qualificados e 4% são operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem. No entanto, a percentagem de cônjuges dos adultos certificados com profissões mais qualificadas é superior à que foi observada nos pais. Com efeito, 13% dos cônjuges dos adultos certificados são pessoal administrativo e similares, 9% pessoal dos serviços e vendedores, 3% técnicos e profissionais de nível

³⁹ Contudo, há que considerar que a generalidade destes casos é constituída por situações de trabalho por conta própria sem empregados ou de pequenas empresas.

intermédio e 1% especialistas das profissões intelectuais e científicas. Finalmente, 17% dos cônjuges dos adultos certificados são quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas.

Em resumo, os ascendentes e cônjuges dos indivíduos certificados têm baixas qualificações escolares. Mais de metade das mães destes adultos são domésticas e os ascendentes e cônjuges dos indivíduos certificados desempenham, maioritariamente, as profissões de operários e não qualificadas, embora não seja negligenciável a percentagem dos que trabalham por conta própria em micro e pequenas empresas.

5.2 – O Processo de RVCC

A maioria dos indivíduos, 64%, obteve conhecimento da existência do processo de RVCC através de amigos, familiares e conhecidos, isto é, através da sua rede de relações sociais, Tabela 55.

Tabela 55: Modo como os adultos certificados teve conhecimento da existência do processo de RVCC

	N	%
Comunicação social	12	12
Folhetos	10	10
Sessões de divulgação	5	5
Internet	2	2
Amigos, familiares e conhecidos	65	64
Entidade patronal	1	1
Serviços técnicos	6	6

Em 12% de casos, os adultos certificados tiveram conhecimento da existência do processo de RVCC através da comunicação social, enquanto em 10% esse conhecimento adveio de folhetos. Em todas as demais situações, o conhecimento da existência do processo de RVCC regista ocorrências inferiores aos 10%, nomeadamente, serviços técnicos, 6%, sessões de divulgação, 5%, internet, 2%, e, finalmente, entidade patronal, 1%.

A esmagadora maioria dos adultos certificados inscreveu-se por iniciativa própria, 85%, conforme se pode observar na Tabela 56. Apenas 11% inscreveu-se por conselho da família e amigos e só 4% por conselho de técnicos.

Tabela 56: Razões pelas quais os adultos certificados se inscreveram no processo de RVCC

	N	%
Por iniciativa própria	86	85
Conselho da família ou amigos	11	11
Conselho de técnicos	4	4

Quanto à análise dos aspectos que tiveram influência na decisão dos adultos se inscreverem no processo de RVCC, para garantir uma maior estabilidade factorial, não foram considerados os itens: desejo de valorização/realização pessoal – dar mais valor a si mesmo/a; saber o valor do que aprendeu ao longo da vida; acompanhar melhor o percurso escolar dos familiares (filhos, netos, irmãos); conviver. O item desejo de aprender mais não satura em nenhum factor.

Os três factores principais da análise factorial explicam 50% da variância total, Tabela 57. O primeiro factor remete para a empregabilidade e melhoria das qualificações e das condições de existência, sendo considerando importante pelos inquiridos. Quando se inscrevem no processo de RVCC, os indivíduos perspectivam melhorar o futuro, frequentar cursos de formação, prosseguir os estudos, obter uma qualificação profissional/carteira profissional e reforçar a capacidade em se empregar.

Tabela 57: Análise factorial de componentes principais, com rotação varimax, sobre a importância dos aspectos considerados na decisão de inscrição no processo de RVCC

Item	Saturação	Média	Desvio-Padrão
Factor 1 (30%): Empregabilidade e melhoria das qualificações e das condições de existência		3.69	.85
Reforço da capacidade em se empregar	.77	3.66	1.40
Obtenção de uma qualificação profissional/carteira profissional	.77	3.75	1.31
Pretensão de mudar de profissão ou de trabalho	.75	3.40	1.50
Intenção de frequentar cursos de formação	.67	4.13	1.06
Melhoria das condições de trabalho (estabilidade, vínculo contratual)	.64	3.54	1.40
Melhoria das condições financeiras	.61	3.16	1.42
Melhoria do futuro	.60	4.39	.96
Intenção de prosseguimento de estudos	.50	4.04	1.09
Acompanhamento de familiares ou amigos/as	.42	3.16	1.32
Factor 2 (12%): Características do processo de RVCC		3.53	.88
Duração do processo	.75	3.67	1.07
Ocupação do tempo	.74	2.85	1.31
Atractividade do Sistema (recordar história de vida)	.65	4.00	1.06
Factor 3 (9%): Finalidade instrumental do RVCC		4.63	.82
Obtenção de diploma/certificado	.80	4.41	.81
Vontade de aumentar a escolaridade	.73	4.68	.60

O segundo factor dá conta das características do processo de RVCC e é considerado, igualmente, importante pelos sujeitos. A inscrição no processo de RVCC é muito motivada pela atractividade do sistema e pela duração do processo, sendo menos pela ocupação do tempo.

Finalmente, o terceiro factor é o que recebe maior concordância da parte dos respondentes, sendo considerando muito importante. Este factor alude à finalidade

instrumental do processo de RVCC, isto é, ao aumento da escolaridade e à obtenção do diploma/certificado, que são aspectos determinantes na decisão de inscrição no processo de RVCC.

Em média, os formandos consideram que o processo de RVCC teve uma duração de $3,32 \pm .52$, isto é, na opinião dos formandos o processo de RVCC tem uma duração adequada, Tabela 58.

Tabela 58: Duração e grau de dificuldade do processo de RVCC

	Média±Desvio-Padrão
Avaliação da duração do processo de RVCC	3.32±.52
Grau de dificuldade	3.05±.97

Em relação à questão sobre o que mais gostaram no processo de RVCC, Tabela 59, foram produzidas 162 respostas, média de 1.60 por sujeito. As preferências dos adultos dirigem-se para a dimensão social, conviver com 20% das respostas e fazer amizades com 9%, para a dimensão da aprendizagem, aprender com 16% das respostas, reconhecer competências 4% e TIC, igualmente, 4%. São ainda considerados como positivos a equipa pedagógica, 12%, e o facto de se ter recordado o passado, 11%.

Tabela 59: Temas sobre o que mais gostou no processo de RVCC

	N	%
Aprender	26	16
Conviver	33	20
Equipa técnico-pedagógica	19	12
Fazer amizades	15	9
Recordar o passado	17	11
Reconhecer competências	7	4
TIC	6	4
Outro	39	24

Na questão sobre o que menos gostaram no processo de RVCC foram produzidas 34 respostas, média de .34 por sujeito. Nesta questão apenas dois temas recebem 4 respostas, o facto de o processo de RVCC decorrer à noite e a repetição de conteúdos, tendo todas as demais respostas frequências iguais ou inferiores a 2.

Em relação à questão sobre o significado da construção do dossier pessoal e profissional, Tabela 60, foram produzidas 132 respostas, média de 1.31 por sujeito. A tarefa de recordar o passado destaca-se como a mais evocada, 30%, sendo seguida pelo esforço, 8%, e pela realização pessoal e valorização competências pessoais com 7%, cada.

Tabela 60: Temas sobre o significado da construção do dossier pessoal e profissional

	N	%
Aprender	6	5
Concretizar algo que não esperava	5	4
Esforço	10	8
Fazer história de vida	6	5
Recordar o passado	39	30
Realização pessoal	9	7
Valorização da vida pessoal	10	8
Valorização profissional	6	5
Valorizar das competências pessoais	9	7
Outro	32	21

Quanto ao grau de dificuldade, a média é de $3.05 \pm .97$, pelo que os adultos certificados consideram que o grau de dificuldade do processo de RVCC é reduzido.

Em relação às competências que os formandos, ao longo do processo de RVCC, sentiram necessidade de aprofundar para atingir a certificação, a análise factorial extrai apenas um factor principal, que explica 48% da variância total, Tabela 61.

Os formandos tiveram necessidade de aprofundar as suas competências para atingir a certificação. A necessidade de aprofundar as competências, no entanto, é maior quando se trata de conhecer e explorar melhor as capacidade próprias e de trabalhar com computadores, sendo menor quando se trata de comunicar melhor com outras pessoas e quando se trata de ler.

Tabela 61: Necessidade de, ao longo do processo de RVCC, aprofundar as competências para atingir a certificação

Item	Saturação	Média	Desvio-Padrão
Factor 1 (48%): Competências aprofundadas para a certificação		3.44	.87
Comunicar melhor com outras pessoas	.85	3.09	1.19
Ler mais e melhor	.73	3.21	1.33
Desenvolver conhecimentos de matemática	.71	3.45	1.25
Aprender a escrever melhor	.69	3.39	1.18
Saber trabalhar com computadores	.59	3.69	1.38
Conhecer e explorar melhor as suas capacidades	.56	3.84	1.30

Conforme se pode observar na Tabela 62, a análise factorial de componentes principais, com rotação *varimax*, sobre a frequência de utilização de estratégias para dar resposta às necessidades, extrai dois factores principais, que explicam 55% da variância total. No primeiro factor surgem estratégias em que os formandos recorrem a apoios na sua rede social. A estratégia de solicitar ajuda a colegas e à família é muito pouco utilizada.

No segundo factor estão saturados itens que remetem para a aprendizagem não formal e para a auto-aprendizagem, sendo que estes dois tipos de aprendizagem se opõem. Por outro lado, se a auto-aprendizagem foi utilizada com alguma frequência pelos adultos, a frequência de participação em sessões de formação foi muito reduzida.

Tabela 62: Análise factorial de componentes principais, com rotação varimax, sobre a frequência de utilização de estratégias para dar resposta às necessidades

Item	Saturação	Média	Desvio-Padrão
Factor 1 (39%): Ajuda na rede social		1.84	.82
Teve a ajuda de colegas de trabalho	.83	1.39	.93
Teve a ajuda de amigos	.75	1.69	1.10
Teve a ajuda de colegas que também participaram no processo de RVCC	.73	1.90	1.27
Teve a ajuda de familiares	.55	2.37	1.29
Factor 2 (19%): Aprendizagem não formal e auto-aprendizagem		3.5	.88
Participação em uma ou mais acções de Formação	.73	1.77	.42
Foi aprendendo sozinho/a	-.73	4.34	.94

Na Tabela 63 pode-se observar que 23% dos formandos participaram em acções de formação complementar interna, enquanto 77% dos formandos não participaram neste tipo de acções⁴⁰.

Tabela 63: Frequência de acções de formação complementar interna

	N	%	Áreas de formação	N
Sim	23	23	Linguagem e comunicação	7
			Cidadania e empregabilidade	2
			Matemática para a vida	10
			Tecnologias de informação e comunicação	11
Não	78	77		

As 30 acções de formação complementar interna que foram frequentadas, repartem-se da seguinte forma: 11 na área das tecnologias de informação e comunicação; 10 na área da matemática para a vida; 7 na área da linguagem e comunicação; e, finalmente, 2 na área da cidadania e empregabilidade.

Na Tabela 64 são apresentados os resultados relativos à frequência de acções de formação complementar externa. A amostra quase que se reparte em duas metades

⁴⁰ Em média, a totalidade da amostra efectuou $.30 \pm .64$ acções de formação internas. Os 23 sujeitos que efectuaram formações internas participaram, em média, em $1.30 \pm .70$ acções de formação internas.

iguais, em concreto, 46% dos formandos participou neste tipo de acções, enquanto 55% não frequentou acções de formação complementar externa⁴¹.

Tabela 64: Frequência de acções de formação complementar externa

	N	%	Áreas de formação	N
Sim	46	46	Literacia tecnológica (informática)	42
			Internet para o cidadão	6
			Oficina de leitura e escrita	4
			Matemática para a vida	5
			Inglês	1
Não	55	55		

As acções de literacia tecnológica (informática), com 42 ocorrências, foram as acções de formação mais frequentadas, seguidas, por ordem decrescente, pelas de internet para o cidadão, matemática para a vida, oficinas de leitura e escrita e, finalmente, inglês, com 6, 5, 4 e 1 ocorrências, respectivamente.

Em resumo, na maior parte dos casos, os adultos têm conhecimento da existência do processo de RVCC na sua rede social e inscrevem-se por iniciativa própria. Para a decisão de inscrição contribui, fundamentalmente, a finalidade instrumental do processo de RVCC, mas, também, a empregabilidade e a melhoria das qualificações e das condições de existência. Os formandos avaliaram a duração do processo de RVCC como adequada, o grau de dificuldade como reduzido e declararam que tiveram necessidade de aprofundar várias competências para atingir a certificação, nomeadamente conhecer e explorar melhor as suas capacidades e saber trabalhar com computadores. A estratégia utilizada com mais frequência para dar resposta às necessidades dos formandos foi a auto-aprendizagem. Menos de um quarto dos formandos frequentaram acções de formação complementar interna, sobretudo na área das TIC e na área da matemática para a vida, enquanto quase metade frequentou acções de formação complementar externa, sobretudo na área das TIC.

5.3 – Um Balanço Pessoal e Social

Quanto à importância do processo de RVCC no balanço pessoal/social, a análise factorial evidencia 2 factores principais, apresentados na Tabela 65, os quais explicam 62% da variância total.

⁴¹ Em média, a totalidade da amostra efectuou $.57 \pm .74$ acções de formação externas. Os 46 sujeitos que efectuaram formações externas participaram, em média, em $1.26 \pm .57$ acções de formação externas.

Os itens saturados no primeiro factor aludem a uma dimensão social e são considerados importantes. Com efeito, os sujeitos consideram que o processo de RVCC é importante para aumentar a sua capacidade de adaptação à mudança, a sua participação na sociedade e a o reconhecimento pela família e /ou amigos, bem como fomenta a criação de relações de amizade e convívio.

Tabela 65: Análise factorial de componentes principais, com rotação varimax, sobre a avaliação da importância do processo de RVCC

Item	Saturação	Média	Desvio-Padrão
Factor 1 (42%): Social		3.63	.94
Aumento da sua participação na sociedade	.87	3.75	1.14
Aumento da sua capacidade de adaptação à mudança	.76	3.96	1.19
Criação de relações de amizade e de convívio	.76	3.95	1.00
Aumento do reconhecimento pela família e/ou amigos	.76	3.28	1.28
Melhor apoio aos trabalhos escolares dos seus filhos/netos	.64	3.23	1.56
Factor 2 (20%): Pessoal		4.38	.56
Aumento do seu auto-conhecimento	.91	4.50	.66
Aumento da sua auto-estima e auto-valorização	.90	4.49	.70
Definição ou reconstrução do seu projecto pessoal	.49	4.17	.78

Os itens saturados no segundo factor remetem para uma dimensão pessoal de carácter subjectivo e são considerados mais importantes do que os itens saturados na dimensão social. O processo de RVCC assume uma importância considerável no aumento do auto-conhecimento, assim como no aumento da auto-estima e auto-valorização, sendo, ainda, importante para a definição ou reconstrução do projecto pessoal.

Por conseguinte, o processo de RVCC tem mais importância em termos pessoais do que sociais.

5.4 – A Educação e a Formação após a Certificação

Como se pode observar na Tabela 66, 14% dos adultos frequentaram modalidades de educação ou formação após a obtenção da certificação⁴², enquanto 18% dos adultos estavam a frequentar este tipo de acções no momento em que procedemos à recolha de dados.

⁴² Refira-se que a totalidade destes adultos concluiu com sucesso as acções de educação e/ou formação.

Tabela 66: Frequência de modalidades de educação ou formação após a obtenção da certificação

	N	%
Frequentou	14	14
Actualmente, frequenta	18	18
Não frequenta, mas pensa vir a frequentar no futuro	54	54
Não frequenta, nem pensa vir a frequentar	15	15

Os restantes adultos distribuem-se entre os que não tendo, ainda, frequentado qualquer modalidade de educação ou formação após a certificação, pensam vir a frequentar, 54%, e os que não frequentam, nem pensam vir a frequentar este tipo de acções, 15%

Dos 32 adultos que frequentaram ou frequentam modalidades de educação ou formação, após a certificação, 16 participaram ou participam no processo de RVCC de nível secundário e 10 em formação contínua, Tabela 67.

Tabela 67: Modalidade de Educação ou Formação que frequentou/frequenta

	N
RVCC de nível secundário	16
Formação contínua	10
Outras	6

Na Tabela 68, pode-se observar que, entre os 32 adultos que frequentaram ou frequentam modalidades de educação ou formação, após a certificação, 28 consideram que a participação no processo de RVCC influenciou a sua decisão de voltar a estudar ou de frequentar acções de formação.

Tabela 68: Influência da participação no processo de RVCC na decisão de voltar a estudar ou frequentar formações

	N
Influenciou muito	28
Influenciou pouco	3
Não teve influência	1

No mesmo universo, apenas 3 adultos consideram que a participação no processo de RVCC influenciou pouco a sua decisão de voltar a estudar ou de frequentar acções de formação e somente um adulto afirma uma total ausência de influência.

Em síntese, cerca de um terço dos adultos já frequentou ou está a frequentar alguma modalidade de educação e formação, após a obtenção da certificação, sobretudo o processo de RVCC de nível secundário. A esmagadora maioria destes adultos

considera que a participação no processo de RVCC de nível básico influenciou a sua decisão de voltar a estudar ou de frequentar acções de formação.

5.5 – A Vida Profissional após a Certificação

No momento em que iniciaram o processo de RVCC e de acordo com as suas respostas, os inquiridos encontravam-se, principalmente, na situação de activos face ao emprego. Como se pode observar na Tabela 69, 80% da amostra era constituída por activos empregados e 16% por activos desempregados. No primeiro grupo e em relação ao total da população, 71% dos adultos trabalhavam por conta de outrem e 9% trabalhavam por conta própria.

No total da população observa-se 4% de inactivos, sendo que 3% encontrava-se reformada e 1% era doméstica.

Tabela 69: Distribuição dos adultos certificados por situação face à profissão

	Antes		Actualmente	
	N	%	N	%
Trabalhador/a por conta própria com empregados/as	3	3	6	6
Trabalhador/a por conta própria sem empregados/as	6	6	6	6
Trabalhador/a por conta de outrem	72	71	73	72
Desempregado/a	16	16	10	10
Reformado/a	3	3	3	3
Doméstico/a	1	1	3	3

No momento em que o inquérito foi administrado, os indivíduos certificados encontram-se, sobretudo, na situação de activos face ao emprego: 84% são activos empregados e 10% são activos desempregados. No primeiro grupo e em relação ao total da população, 73% dos adultos trabalham por conta de outrem e 12% trabalham por conta própria.

No total da população observa-se, ainda, 6% de inactivos, sendo que 3% dos indivíduos estão reformados e 3% são domésticas.

Relativamente ao vínculo contratual, Tabela 70, a população da amostra que era activa empregada, aquando do início do processo de RVCC, possuía contratos de trabalho sem termo, 70%, contratos de trabalho com termo (a prazo), 11%, trabalho temporário sem contrato, 7%, ou pertencia à categoria dos empresários, 11%.

Tabela 70: Distribuição dos adultos activos empregados certificados por vínculo contratual

	Antes		Actualmente	
	N	%	N	%
Empresários/as	9	11	12	14
Contrato de trabalho sem termo	57	70	57	68
Contrato de trabalho com termo (a prazo)	9	11	12	14
Trabalho temporário sem contrato	6	7	3	4

Na altura em que o inquérito foi administrado, entre a população activa empregada, 68% dos indivíduos têm contratos de trabalho sem termo, 14% têm contratos de trabalho com termo (a prazo), 4% possuem um trabalho temporário sem contrato e 14% são empresários.

Tal como se pode observar na Tabela 71, entre os adultos que se encontravam activos empregados no início do processo de RVCC, 40% eram “Operários, Artífices e Trabalhadores Similares”, 17% eram “Trabalhadores Não Qualificados” e 15% eram “Pessoal dos Serviços e Vendedores”.

Assumem um menor peso na amostra os “Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas”, 1%, os “Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio”, 4%, os “Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores de Montagem”, 6%, os “Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas”, 7%, o “Pessoal Administrativo e Similares”, 9%, e o “Pessoal Administrativo e Similares”, 10%.

Tabela 71: Distribuição dos adultos activos empregados certificados por profissão segundo a Classificação Nacional de Profissões

	Antes		Actualmente	
	N	%	N	%
1 Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas	6	7	9	11
2 Especialistas das profissões intelectuais e científicas	1	1	1	1
3 Técnicos e profissionais de nível intermédio	3	4	2	2
4 Pessoal administrativo e similares	8	10	5	6
5 Pessoal dos serviços e vendedores	12	15	17	20
6 Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	0	0	0	0
7 Operários, artífices e trabalhadores similares	32	40	27	32
8 Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem	5	6	6	7
9 Trabalhadores não qualificados	14	17	18	21

No momento em que o inquérito foi administrado, entre a população activa empregada, 32% dos indivíduos são “Operários, Artífices e Trabalhadores Similares”,

21% são “Trabalhadores Não Qualificados” e 20% são “Pessoal dos Serviços e Vendedores”.

Assumem um menor peso na amostra os “Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas”, 1%, os “Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio”, 2%, os “Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores de Montagem”, 7%, o “Pessoal Administrativo e Similares”, 6%, e os “Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas”, 11%. Os “Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas” não têm expressão nesta amostra.

Neste sentido, torna-se, mais uma vez, evidente o elevado número de indivíduos que desempenham profissões não qualificadas.

Conforme se pode verificar na Tabela 72, observa-se uma diferença significativa ($n=98$; $Z=2.662$, $p=.008$) na satisfação com a situação profissional, entre o momento em que se inicia o processo de RVCC e o momento actual, sendo que existe maior satisfação profissional no momento actual.

Tabela 72: Teste Wilcoxon para a satisfação com a situação profissional, entre o momento antes do ingresso no processo de RVCC e o momento actual

	N	Média ordem	N	Z	P
Ordens negativas	14	22.75			
Ordens positivas	33	24.53	98	2.662	.008
Empates	51				

Para conseguir uma maior consistência factorial, na realização da análise factorial, com rotação varimax, sobre a importância do processo de RVCC nas mudanças da vida profissional, não foram considerados os seguintes itens: iniciar uma actividade profissional por conta própria; desempenho de novas funções; progressão na carreira; mudança de categoria profissional; aumento salarial; e aumento da estabilidade de emprego.

Como se pode observar na Tabela 73, os três principais factores explicam 71% da variância total dos resultados. No primeiro factor saturam os itens relacionados com a inserção profissional, que são considerados pouco importantes. Se, por um lado, considera-se que o processo de RVCC foi importante para a obtenção de uma qualificação/carteira profissional, por outro lado, considera-se que este processo foi

pouco importante para assumir cargos de chefia, melhorar o relacionamento com o chefe e ser mais reconhecido por ele ou pelos colegas.

No segundo factor estão os itens que remetem para a empregabilidade e que também são considerados pouco importantes. Não obstante o processo de RVCC ter contribuído de forma significativa para o aumento da capacidade dos indivíduos se empregarem, ele surtiu pouco impacto na inserção no mercado de trabalho, na mudança de emprego, de profissão ou de vínculo laboral.

Tabela 73: Análise factorial de componentes principais, com rotação varimax, sobre a importância do processo nas mudanças profissionais

Item	Saturação	Média	Desvio-Padrão
Factor 1 (51%): Inserção profissional		2.96	1.19
O chefe dá-lhe mais valor	.86	2.84	1.45
Os colegas de trabalho dão-lhe mais valor	.86	2.77	1.36
Melhor relacionamento com o chefe	.82	2.89	1.43
Obtenção de uma qualificação/carteira profissional	.71	3.34	1.49
Assumir cargos de chefia	.60	3.03	1.48
Factor 2 (11%): Empregabilidade		2.61	1.09
Mudança de emprego	.89	3.09	1.59
Mudança de profissão	.85	3.05	1.57
Aumento da capacidade em se empregar	.82	3.56	1.46
Inserção no mercado de trabalho	.80	3.29	1.49
Mudança de vínculo contratual	.52	2.70	1.45
Factor 3 (9%): Competências profissionais		3.83	1.03
Maior reconhecimento das funções que desempenha	.86	3.82	1.37
Aumento da sua motivação para trabalhar	.81	3.68	1.31
Melhor preparação para a vida profissional	.80	4.17	1.03
Definição ou reconstrução do projecto profissional	.57	3.63	1.36

Finalmente, no terceiro factor saturam os itens relacionados com as competências profissionais, que são considerados importantes. Com efeito, observa-se que os indivíduos, na sequência da sua participação no RVCC, avaliam-se como estando melhor preparados para a vida profissional, sentem-se mais reconhecidos pelas funções que desempenham, manifestam maior motivação para trabalhar e consideram que definiram ou reconstruíram o projecto profissional.

Segundo a nossa amostra, a entidade empregadora dá importância ao diploma e ao certificado obtidos através do processo de RVCC, na medida em que se observa uma média de 3.45 ± 1.48 .

Em resumo, o processo de RVCC assume maior importância nas mudanças ocorridas nas competências profissionais e menor na inserção profissional e na

empregabilidade, sendo percebido que a entidade empregadora dá importância ao diploma e ao certificado obtidos a partir do processo de RVCC.

5.6 – A Literacia

No estudo da importância dos processos de RVCC nas mudanças das competências foi retirado o item comprar um computador para garantir uma maior estabilidade factorial.

Os dois factores principais extraídos pela análise factorial explicam 65% da variância total dos resultados, Tabela 74. O primeiro factor dá conta da melhoria das competências básicas e é considerado importante. Para os sujeitos aprender, comunicar melhor, escrever melhor e ter maior criatividade são competências básicas que o processo de RVCC permitiu desenvolver de forma significativa.

Tabela 74: Análise factorial de componentes principais, com rotação varimax, sobre a importância do processo de RVCC nas mudanças nas competências

Item	Saturação	Média	Desvio-Padrão
Factor 1 (54%): Melhorar as competências básicas		4.10	.69
Escrever melhor	.79	4.17	.97
Comunicar melhor	.77	4.31	.75
Melhor raciocínio matemático	.76	3.95	1.00
Maior criatividade	.72	4.11	.81
Aprender	.71	4.46	.70
Ler mais livros	.68	4.06	.90
Utilizar o computador em tarefas no dia-a-dia	.67	3.84	1.19
Melhor espírito crítico	.61	3.87	.91
Factor 2 (10%): Hábitos de leitura		3.50	1.01
Ler mais revistas	.89	3.42	1.13
Ler mais jornais	.88	3.59	1.06

O segundo tem a ver com hábitos de leitura e é considerado, igualmente, importante, embora menos do que o primeiro factor. O processo de RVCC incrementou a leitura de jornais e revistas.

Como se pode verificar na Tabela 75, existem diferenças significativas entre o momento antes da frequência do processo de RVCC e o momento da recolha dos dados, no que diz respeito a hábitos de leitura, hábitos de escrita, existência de um computador em casa e utilização de computador.

Quanto aos hábitos de leitura, observa-se que, entre o momento antes da frequência do processo de RVCC e o momento de recolha de dados, 27 adultos que não tinham hábitos de leitura passaram a ter este tipo de hábitos, enquanto apenas 4 fizeram o movimento inverso, ou seja, tinham hábitos de leitura antes do ingresso no processo

de RVCC e no momento actual não têm⁴³. Esta diferença tem significado estatístico, N=101; $X^2=15.613$; $p<.000$.

Nos hábitos de escrita, entre o momento antes da frequência do processo de RVCC e o momento actual, 18 adultos passaram da ausência deste hábito para a sua presença, enquanto 3 passaram da presença de hábitos de escrita para a sua ausência. Esta diferença tem, também, significado estatístico, N=101; $p=.001$.

Tabela 75: Teste McNemar entre o momento antes do ingresso no processo de RVCC e o momento actual, para hábitos de leitura, hábitos de escrita, computador em casa e utilização de computador

Atualmente					N	Qui ²	P	
Sim	Não	Total						
Hábitos de leitura								
Antes da frequência do processo de RVCC	Sim	61	4	65	101	15.613	<.000	
	Não	27	9	36				
	Total	88	13	101				
	Hábitos de escrita							
	Sim	57	3	60	101	-----	.001	
	Não	18	23	41				
	Total	75	26	101				
	Computador em casa							
	Sim	61	2	63	101	19.862	<.000	
	Não	27	11	38				
	Total	88	13	101				
	Saber utilizar o computador							
	Sim	63	0	63	100	33.029	<.000	
	Não	35	2	37				
	Total	98	2	100				

As diferenças quanto à presença ou ausência de um computador em casa, entre o momento antes da frequência do processo de RVCC e o momento de recolha de dados têm também significado estatístico, N=101; $X^2=19.862$; $p<.000$. Com efeito, 27 aprendentes, que não possuíam computador em casa antes do ingresso no processo do RVCC, tinham-no no momento da recolha de dados. Por sua vez, apenas 2 formandos tinham computador em casa antes do ingresso no processo de RVCC e não o tinham quando recolhemos os dados.

Finalmente, a questão de saber utilizar o computador revela, igualmente, um significado estatístico, N=100; $X^2=33.029$; $p<.000$. Todos os formandos que sabiam utilizar o computador no momento de ingresso no processo de RVCC continuam a sabê-

⁴³ Em média, cada adulto leu 2.20 ± 2.62 livros, entre Janeiro, de 2008 e a segunda quinzena de Julho, de 2008, altura em que ocorreu o processo de recolha de dados.

lo no momento de recolha de dados. Pelo contrário, 35 formandos que, antes do ingresso no processo de RVCC, não sabiam utilizar o computador, sabiam-no quando recolhemos os dados.

Ainda a propósito dos computadores, os indivíduos consideram que a participação no processo de RVCC teve alguma influência na utilização de computador, média de 4.21 ± 1.16 . Quanto à frequência de utilização deste utilitário, Tabela 76, entre o momento de ingresso no processo de RVCC e o momento de recolha de dados, existe uma diferença significativa ($n=95$; $Z=6.542$, $p<.000$), sendo a utilização do computador mais frequente no segundo momento.

Tabela 76: Teste Wilcoxon para a frequência de utilização de computador, entre o momento antes do ingresso no processo de RVCC e o momento actual

	N	Média ordem	N	Z	P
Ordens negativas	1	15.00			
Ordens positivas	55	28.75	95	6.542	.000
Empates	39				

Entre o momento de ingresso no processo de RVCC e o momento de recolha de dados, observam-se diferenças significativas na utilização de todas as funções que os adultos executam no computador, com a excepção de Chats/Messenger/Fóruns de Discussão/Videoconferência, Tabela 77. Assim, entre aqueles dois momentos, os adultos passam a utilizar mais os jogos ($n=101$; $X^2=4.654$; $p=.031$), multimédia ($n=101$; $p<.000$), Word ($n=101$; $X^2=26.327$; $p<.000$), Excel ($p=101$; $X^2=10.618$; $p=.001$), Powerpoint ($p=101$; $X^2=18.225$; $p<.000$), Internet ($p=101$; $X^2=25.412$; $p<.000$) e o e-mail ($p=101$; $X^2=12.971$; $p<.000$).

Tabela 77: Teste McNemar entre o momento antes do ingresso no processo de RVCC e o momento actual, para as funções utilizadas no computador

		Depois			N	Qui ²	p
		Sim	Não	Total			
Antes	Jogar jogos				101	4.654	.031
	Sim	16	7	23			
	Não	19	59	78			
	Total	35	66	101			
	Multimédia (ouvir música e ver vídeos)				101	-----	.000
	Sim	18	2	20			
	Não	23	58	81			
	Total	41	60	101			
	Escrever e guardar documentos (Word)				101	26.327	.000
	Sim	34	7	41			
	Não	45	15	60			
	Total	79	22	101			
	Folha de cálculo (Excel)				101	10.618	.001
	Sim	20	7	27			
	Não	27	47	74			
	Total	47	54	101			
	Powerpoint				101	18.225	.000
	Sim	16	6	22			
	Não	34	45	79			
	Total	50	51	101			
	Fazer pesquisas na Internet				101	25.412	.000
	Sim	27	7	34			
	Não	44	23	67			
	Total	71	30	101			
	Enviar e receber e-mails				101	12.971	.000
	Sim	20	6	26			
	Não	28	47	75			
	Total	48	53	101			
	Chats/Messenger/Fóruns de Discussão/ Videoconferência				101	-----	ns.
	Sim	9	5	14			
	Não	12	75	87			
	Total	21	80	101			

Em conclusão, considera-se que o processo de RVCC é importante na melhoria das capacidades próprias. Por outro lado, entre o momento antes da frequência do processo de RVCC e o momento da recolha dos dados, os hábitos de leitura e os hábitos de escrita aumentaram. Entre aqueles dois períodos, observa-se, também, um aumento no número de indivíduos que passaram a ter computador em casa e um aumento na utilização de computador, bem como um aumento na utilização da generalidade das funções deste utilitário. Para os sujeitos estas alterações na relação com o computador foram influenciadas pela participação no processo de RVCC.

5.7 – Um Balanço Global

Como se pode observar na Tabela 78, os indivíduos recomendariam muito a pessoas conhecidas, amigas ou familiares o processo de RVCC, média de $3,74 \pm .44$, e avaliam os serviços prestados pelo Centro de RVCC como muito bons, média de $4,70 \pm .48$.

Após a certificação, 39% dos formandos efectuou uma nova inscrição num Centro Novas Oportunidades.

Tabela 78: Nova inscrição num CNO após a certificação

	N	%
Sim	39	39
Não	62	61

Em resumo, os adultos avaliam os serviços prestados pelo Centro RVCC como muito bons e, não só o recomendariam muito a terceiros, como, em mais de um terço dos casos, já efectuaram uma nova inscrição num Centro Novas Oportunidades.

6 - Concluindo

O sistema de RVCC, ao corrigir um possível desajustamento entre os conhecimentos, aptidões e competências detidas e o nível de certificação alcançado, reconhece, simultaneamente, o carácter potencialmente formativo dos vários contextos e processos de aprendizagem e a importância crítica do diploma, ou seja, da certificação formal. A afirmação de que a escola está separada da vida comporta múltiplos aspectos. Em alternativa, evoca-se a escola da vida.

Não obstante, o diploma ou certificado obtido através dos Centros de RVCC, enquanto recurso objectivo, o processo de RVCC não deve ser encarado apenas como um procedimento administrativo, ou de avaliação, cujas repercussões na vida dos indivíduos se traduzem apenas no resultado formal alcançado. A certificação formal tem produzido efeitos múltiplos e interligados entre si, que se prendem, essencialmente, com o valor de uso e o valor simbólico, pessoal e social, dos diplomas e certificados emitidos.

Alguns dados alcançados pelo Estudo 2 permitem a abordagem das circunstâncias familiares e sociais da vida das pessoas, complementando, assim, a análise do perfil da população desenvolvida no Estudo 1.

De facto, verifica-se algum imobilismo social entre gerações, pois, por um lado, não só os indivíduos, mas também os seus ascendentes e cônjuges têm baixas qualificações escolares e, por outro lado, as profissões desempenhadas pelos ascendentes e cônjuges dos indivíduos são, também, profissões de operários e não qualificadas, maioritariamente, embora não seja negligenciável a percentagem dos que trabalham por conta própria em micro e pequenas empresas. Mais de metade das mães destes adultos são domésticas.

Na maior parte dos casos, os adultos têm conhecimento da existência do processo de RVCC na sua rede social e inscrevem-se por iniciativa própria. Para a decisão de inscrição contribui, fundamentalmente, a finalidade instrumental do processo de RVCC, mas, também, a melhoria das qualificações e das condições de existência.

A população estudada acumulou, ao longo da vida e em vários domínios da vida, uma série de experiências, que constituem um recurso bastante rico e que é utilizado no processo de RVCC. Os indivíduos, ao atribuírem um maior sentido à aprendizagem que adquirem a partir de experiências concretas do que àquela que alcançam passivamente, sentem-se mais motivados para aprender algo ao sentirem a necessidade de resolver algum problema ou desempenhar melhor as tarefas do seu dia-a-dia.

Jarvis refere que o educador terá a responsabilidade de ajudar os aprendentes a descobrir as suas necessidades em termos de aprendizagem, de modo a que eles melhorem as suas competências. Considera-se que o processo de RVCC é importante na melhoria das capacidades próprias. Entre o momento antes da frequência do processo de RVCC e o momento da recolha dos dados, os hábitos de leitura e os hábitos de escrita aumentaram. Entre aqueles dois períodos, observa-se, igualmente, um aumento no número de indivíduos que passaram a ter computador em casa e um aumento na utilização de computador, bem como um aumento na utilização da generalidade das funções deste utilitário. Para a população estas alterações na relação com o computador foram influenciadas pela sua participação no processo de RVCC.

Constata-se, igualmente, que o processo de RVCC tem mais importância em termos pessoais do que sociais.

O *empowerment* enfatiza a aprendizagem social pela experiência, isto é, a aprendizagem ao longo da vida, numa concepção do indivíduo como ser com capacidades e competências. O processo de RVCC potencia o desenvolvimento dessas

competências e o desenvolvimento da auto-reflexão do sujeito, que são, por si só, factores de produção de mudanças na trajectória dos indivíduos, porquanto se reflectem na aquisição de autonomia, auto-determinação e níveis de realização do indivíduo na sociedade. A valorização pessoal e a melhoria da auto-estima proporcionada pelo processo de RVCC são importantes para os indivíduos.

Em termos sociais, o facto da omnipresença do modelo escolar inviabilizar, muitas vezes, a credibilização do sistema de RVCC, junto da comunidade educativa e da sociedade, em geral, gera um menor reconhecimento social do que pessoal pelos indivíduos que participam no processo de RVCC.

Por sua vez, o processo de RVCC assume uma maior importância nas mudanças ocorridas nas competências profissionais e na adaptabilidade do que na inserção profissional, na empregabilidade e na melhoria das condições de trabalho dos indivíduos. As entidades empregadoras atribuem algum valor ao diploma e certificado obtidos no processo de RVCC, de acordo com a população.

Os indivíduos avaliaram a duração do processo de RVCC como adequada, o grau de dificuldade como reduzido e declararam que tiveram necessidade de aprofundar várias competências para atingir a certificação, nomeadamente conhecer e explorar melhor as suas capacidades e saber trabalhar com computadores.

As estratégias utilizadas para dar resposta às necessidades dos sujeitos foram a auto-aprendizagem e a formação. Menos de um quarto dos formandos frequentaram acções de formação complementar interna, sobretudo na área das TIC e na área da matemática para a vida, enquanto quase metade frequentou acções de formação complementar externa, sobretudo na área das TIC. As TIC revelam-se, então, como uma das principais carências dos sujeitos, quando iniciam um processo de RVCC, em termos de conhecimentos, aptidões e competências.

Sendo a sociedade baseada no conhecimento uma sociedade baseada nas pessoas, na sua criatividade, na sua iniciativa, mas também na sua capacidade de aprender de forma mais sistemática, a população estudada conseguiu retornar à aprendizagem, ao longo das suas vidas, a fim de lidar com a mudança permanente e com as novas condições criadas, entre outros aspectos, pelas tecnologias de informação.

Finalmente, os adultos avaliam os serviços prestados pelo Centro de RVCC como muito bons e não só o recomendariam muito a terceiros, como, em mais de um terço dos

casos, já efectuaram uma nova inscrição num Centro Novas Oportunidades. O processo de RVCC gera uma atitude positiva relativamente à aprendizagem, ou seja, mobiliza os indivíduos para a continuidade dos seus processos de aprendizagem, através da motivação individual para aprender, do prosseguimento dos estudos e da frequência de cursos de formação profissional.

Cerca de um terço dos adultos já frequentou ou está a frequentar formação após a obtenção da certificação, sobretudo na modalidade de RVCC de nível secundário. A esmagadora maioria destes adultos considera que a participação no processo de RVCC influenciou a sua decisão de voltar a estudar ou de frequentar acções de formação.

A especificidade própria dos particularismos lusos, nomeadamente, o excessivo número de adultos formalmente pouco escolarizados, pobremente qualificados e carecidos de formação, bem como o défice de certificação de grande parte da população activa, encontra no processo de RVCC uma oferta de educação e formação de adultos adequada, desde que a aprendizagem na, com e ao longo da vida se tenha, efectivamente, concretizado nas vidas quotidianas das pessoas e estas se envolvam em novas oportunidades de aprendizagem.

A educação e formação de adultos podem, então, estruturar-se e desenvolver-se a partir das competências, provavelmente situadas e incompletas, que os adultos vão adquirindo ao longo da vida.

Considerações Finais

No século XXI e na sociedade denominada do conhecimento, a educação e formação de adultos assumem um papel muito importante. Um dos grandes desafios é a aposta numa educação e formação de adultos que favoreça, por um lado, o desenvolvimento e a realização pessoal e, por outro lado, constitua um instrumento de combate à exclusão social. Torna-se, por vezes, evidente a tensão paradoxal existente entre políticas que preconizam modelos pedagógicos que afirmam a centralidade da pessoa e a sua emancipação e, ao mesmo tempo, sustentam o mercado da aprendizagem ao longo da vida, no Ocidente, enquanto resultado das forças da globalização.

Cada país vai gerando diferentes experiências e estruturas de educação e formação de adultos em função do contexto histórico, da sua evolução política e da realidade cultural. Em Portugal, a preocupação com a educação de pessoas adultas dá-se, sobretudo, nos últimos 25 anos do século XX, beneficiando da integração na União Europeia, que possibilitou uma interacção muito maior com as experiências e os programas educativos que têm sido dinamizados nos outros países da Europa.

A necessidade de superação dos atrasos estruturais existentes na sociedade portuguesa, em termos de literacia, escolarização e qualificação, impulsionou a adopção de medidas de política que, no presente, atravessam todo o sistema educativo e formativo. Encontramo-nos num momento em que Portugal procura dar um grande impulso à educação e formação de pessoas adultas, combinando, quer objectivos sociais e culturais, quer económicos.

Um dos traços característicos da realidade portuguesa assenta na subqualificação e subcertificação da sua população, pelo que foi criado, em Portugal, no ano 2000, um modelo inovador de educação e formação de adultos, consubstanciado no sistema nacional de RVCC, reflexo da crescente e recente problematização sobre as ofertas de educação e formação para pessoas que não têm a escolaridade obrigatória.

Os Centros de RVCC assumiram um papel de relevo, tendo em conta as necessidades existentes de incentivar a aprendizagem na vida, com a vida e ao longo da vida, em diferentes espaços e contextos, e promover a certificação de conhecimentos e saberes. Deste modo, as práticas de RVCC enquadram-se num paradigma de aprendizagem ao longo da vida, valorizando as aprendizagens formais, não formais e informais que os adultos realizam ao longo dos seus percursos de vida pessoais, sociais e profissionais.

Ainda que a concretização deste projecto de investigação coincida com um momento de viragem, pois têm-se observado cenários e sinais de mudança no enquadramento político, institucional e organizacional dos Centros de RVCC, julgamos que os Centros Novas Oportunidades, entretanto criados, no que concerne à filosofia e metodologias utilizadas nos processos de RVCC, conservam os mesmos traços fundamentais.

Um projecto de educação e formação deste tipo visa o desenvolvimento pessoal e a inserção social dos indivíduos e é, simultaneamente, a base do desenvolvimento do local e das comunidades onde esses indivíduos se encontram inseridos, ou seja, a interacção entre os indivíduos, o local e a comunidade revela-se fundamental. A “conscientização” levará a um desenvolvimento integral do indivíduo e favorecerá, igualmente, o desenvolvimento endógeno.

Neste sentido, o objectivo central da investigação é analisar as características e percursos dos adultos, que, entre 2003 e 2006, após participarem no processo de reconhecimento de competências, promovido pelo Centro de RVCC da Profisousa, foram validados e certificados com o nível básico de escolaridade, bem como analisar o impacto provável do processo de RVCC nos percursos de vida de indivíduos que estão inseridos na região do Vale do Sousa, através de uma avaliação dos seus efeitos nas dimensões individual, laboral, educativa e formativa e, também, social e comunitária.

Segundo as hipóteses que estabelecemos, o processo de RVCC, enquanto modalidade de educação e formação de adultos, promove uma maior participação no mercado de trabalho; uma maior participação em iniciativas de educação e formação; uma maior participação na vida social e comunitária; a aquisição e melhoria de conhecimentos, aptidões e competências; o desenvolvimento e enriquecimento pessoal dos sujeitos.

O modelo analítico é testado a partir de uma estratégia metodológica que se baseia em dois estudos empíricos realizados com aprendentes do Centro de RVCC da Profisousa. O primeiro estudo, de natureza, predominantemente, qualitativa, visa conhecer o perfil das pessoas que procuram os Centros de RVCC e que foram certificadas a partir de um processo de RVCC. O segundo estudo investiga, de um modo transversal, os efeitos da passagem dos indivíduos por um processo de RVCC, através

do recurso à técnica do questionário, tendo, portanto, um enfoque, preponderantemente, quantitativo.

Os resultados obtidos permitem perspectivar uma população com trajectórias associadas a percursos marcados por carências nas dimensões individual, social e comunitária, educativa e formativa, assim como na dimensão laboral. Esta população é um pequeno retrato da região do Vale do Sousa, o espaço que foi e é o palco das suas trajectórias.

O principal responsável pelas carências observadas não foi o abandono escolar, mas sim a incapacidade e/ou impossibilidade da população se adaptar às novas exigências da sociedade, bem como a incapacidade e/ou impossibilidade de actualizar os seus conhecimentos, aptidões e competências, à medida que a escolaridade obrigatória foi aumentando e que a aprendizagem ao longo da vida se foi afirmando. Ao longo da trajectória percorrida, depois da escola raramente surge de novo a escola. Se a primeira oportunidade escolar não foi além do mínimo estabelecido pela Lei, porque é que se haveria de procurar uma segunda oportunidade escolar com os mesmos moldes da primeira? E, nos raros casos em que surge uma segunda oportunidade escolar, quase nunca se consegue diminuir de forma significativa os défices de que a população padece. Caso se procurasse uma segunda oportunidade, porque é que esta, desenhada à semelhança da primeira, iria ter mais sucesso?

O trabalho sucede ou até precede a escola. A imagem que fica é que o trabalho interrompe a trajectória escolar para responder a dificuldades económicas.

À medida que a trajectória se escreve, o ciclo fecha-se. As baixas qualificações escolares associam-se às fracas competências pessoais e sociais, assim como às baixas qualificações profissionais. Emerge uma fraca empregabilidade que, não raras vezes, conduz ao desemprego, em alguns casos de longa duração.

Conscientes dos seus défices, que em muito casos se encontram associados às dificuldades inerentes à vivência de uma situação de desemprego, os adultos recorrem ao processo de RVCC para minimizar ou colmatar essas carências, nomeadamente em termos escolares, na perspectiva de que o diploma da escolaridade obrigatória permita aumentar as suas competências para encontrar, manter e enriquecer a actividade profissional ou até mudar de emprego.

Mas, os resultados do Estudo 2, demonstram que o processo de RVCC tem mais importância em termos pessoais do que sociais e laborais, confirmando assim os resultados obtidos por outras investigações (Fernandes, 2004; Fernandes, 2007; Esteves, 2004, Costa, 2005; Ávila, 2006, Parente, 2007b, Esdime, 2007).

Em primeiro lugar, o RVCC associa-se a mudanças individuais relacionadas com a aquisição e melhoria de conhecimentos, aptidões e competências; o desenvolvimento e enriquecimento pessoal (*empowerment*), que se refere à auto-valorização, auto-estima, auto-conhecimento e auto-determinação; e as atitudes, motivações e necessidades dos sujeitos, consubstanciadas nos seus projectos de vida e nas novas práticas da sua vida pessoal. Estas mudanças, que não eram das mais esperadas pelos adultos, quando se inscreveram no RVCC, são, no entanto, por eles valorizadas.

Em segundo lugar, não obstante as entidades empregadoras atribuírem algum valor ao diploma e certificado obtidos no processo de RVCC, o processo de RVCC assume uma maior importância nas mudanças ocorridas nas competências profissionais e na adaptabilidade do que na inserção profissional e na melhoria das condições de trabalho dos indivíduos.

Em terceiro, a frequência do RVCC associa-se: ao aumento dos hábitos de leitura e dos hábitos de escrita; ao acréscimo do número de indivíduos que passaram a ter computador em casa; ao incremento da utilização de computador; e ao aumento da utilização da generalidade das funções deste utilitário.

Finalmente, mais importante do que constatar que os adultos avaliam os serviços prestados pelo Centro de RVCC como muito bons, que os recomendariam a terceiros ou até que pretendem prosseguir os seus estudos por influência da experiência vivida no processo de RVCC, é de realçar o facto de mais de um terço dos adultos já terem efectuado uma nova inscrição num Centro Novas Oportunidades, valor muito superior ao observado no âmbito do sistema de ensino regular (Fernandes, 2004). Assim, o processo de RVCC não só gera uma atitude positiva relativamente à aprendizagem, como, quando comparado com o sistema de ensino regular ou recorrente, proporciona as melhores condições para que essa atitude se transforme em comportamento.

Se a população tem défices, se o modelo escolar está associado a esses défices, na medida em que não respondeu com sucesso às necessidades da população adulta, nem conseguiu remediar a situação criada, porque não um modelo alternativo? Um modelo

que acima de tudo gere uma maior predisposição e novas práticas dos adultos face à aprendizagem. O processo de RVCC consegue ter sucesso a este nível.

Enfim, seria pertinente desenvolver um estudo longitudinal, de preferência com avaliação *ex-ante* e *ex-post*, com grupo de controlo, que permitisse concluir com maior segurança sobre os efeitos do processo de RVCC nas dimensões individual, social e comunitária, escolar e formativa, bem como na laboral. Enquanto tal não ocorre, concebemos algumas perspectivas, localizadas no tempo e no espaço de que nos ocupamos, sobre os impactos do processo de RVCC nos percursos de vida dos indivíduos, tendo em conta o passado (as suas memórias), o presente (as vivências e experiências actuais) e o futuro (os seus projectos vindouros).

Bibliografia

- Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (2002a), *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Roteiro Estruturante*, Lisboa: ANEFA.
- Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (2002b), *Manual de Apoio à Intervenção*, Lisboa: ANEFA.
- Albarello, L., F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, *et al.* (1997), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- Almeida, J. F. (1986), *Classes Sociais nos Campos. Camponeses parciais numa região do noroeste*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Alonso, L., L. Imaginário, J. Magalhães, G. Barros, J. M. Castro, A. Osório e F. Sequeira (2002), *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*, Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Amaro, R. R. (1991a), “Desenvolvimento local e regional: afirmações e constrangimentos”, *Sociologia. Problemas e Práticas*, n.º 10, pp. 157-160.
- Amaro, R. R. (1991b), “Lógicas de espacialização da economia portuguesa”, *Sociologia. Problemas e Práticas*, n.º 10, pp. 161-182.
- Amaro, R. R. (1993), “As novas oportunidades do desenvolvimento local”, *A Rede para o Desenvolvimento Local*, n.º 8, Faro: Associação IN LOCO.
- Amorim, J. P. (2006), *O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania: a metamorfose das borboletas*, Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho, 1ª ed., Cadernos de Emprego e Relações de Trabalho, Vol. 5.
- Apple, M. e A. Nóvoa (1998), *Paulo Freire. Política e Pedagogia*, Porto: Porto Editora.
- Associação Empresarial de Portugal (2000), *Qualificar as Pessoas, Qualificar o Vale do Sousa. Relatório Final*, Porto: AEP.
- Ávila, P. (2006), *A Literacia dos Adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*, Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Dissertação de Doutoramento em Sociologia.
- Barreto, A. (Coord.), *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/Universidade de Lisboa.

- Bourdieu, P. e J.-C. Passeron (1978), *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa: Editorial Vega.
- Baltazar, M. S. (2004), “O desenvolvimento humano como corrente alternativa do desenvolvimento desde 1990”, *Economia e Sociologia*, n.º 76, Évora, pp. 105-121.
- Beck, U., A. Giddens e S. Lash (2000), *Modernização Reflexiva. Política, tradição e estética no mundo moderno*, Oeiras: Celta Editora.
- Benavente, A., A. Rosa, A. F. Costa e P. Ávila (1996), *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais – Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- Benavente, A., A. F. Costa, F. L. Machado e M. C. Neves (1995), *Do Outro lado da Escola*, Lisboa: Editorial Teorema.
- Berger, P. L. e T. Luckmann (2004), *A Construção Social da Realidade. Um livro sobre a sociologia do conhecimento*, Lisboa: Dinalivro.
- Bjornavold, J. (2003), *Assegurar a Visibilidade das Competências. Identificação, avaliação e reconhecimento da aprendizagem não formal na Europa*, Lisboa: IIF.
- Canário, R. (2003), “A ‘aprendizagem ao longo do vida’. Análise crítica de um conceito e de uma política”, in R. Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho*, Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2000), *Educação de Adultos*, Lisboa: Educa.
- Capucha, L. (1998), “Pobreza, Exclusão Social e Marginalidades”, in J. M. L. Viegas e A. F. Costa, *Portugal, Que Modernidade?*, Oeiras: Celta Editora.
- Cardim, J. C. (1999), *O Sistema de Formação em Portugal*, Tessalonica: CEDEFOP.
- Cavaco, C. (2007), “Reconhecimento, validação e certificação de competências: complexidade e novas actividades profissionais”, *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.º 2, pp. 21-34.
- Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos/Deloitte & Touche (1999), *Estudo sobre Produtividade e Condições de Trabalho. A Organização das Empresas e do Trabalho*, Lisboa: CIDEAC.
- Classificação Nacional de Profissões (1994), IEFP.

- Correia, J. A. (2003), “Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação”, in R. Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho*, Porto: Porto Editora.
- Couceiro, M. L. P. (2002), “O porquê e para quê do uso das histórias de vida”, in M. Malpique, *Histórias de Vida*, Porto: Campo das Letras.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000), *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, Bruxelas.
- Comissão de Coordenação da Região Norte (1998), *Plano nacional de desenvolvimento económico e social. 2000-2006. Diagnóstico prospetivo da região norte*, Porto: Comissão de Coordenação da Região Norte.
- Costa, J. (2005), *Competências Adquiridas ao Longo da Vida. Processos, trajectos e efeitos*, Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Dissertação de Mestrado em Educação, Área de Especialização em Educação de Adultos.
- Costa, J. S. (Coord.) (2002), *Compêndio de Economia Regional*, Coimbra: Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional.
- Cross-Durrant, A. (2001b), “Basil Yeaxlee and the origins of lifelong education”, in P. Jarvis (Ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education*, Kogan Page: London, second edition.
- Decreto-Lei n.º 401/91.
- Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro.
- Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro.
- Decreto-Lei n.º 276/2006.
- Desmarais, D. e J.-M. Pilon (1994), *Pratiques des Histoires de Vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*, Paris: L'Harmattan.
- Dominicé, P. (1996), *L'Histoire de Vie comme Processus de Formation*, Paris: L'Harmattan.
- Durkheim, É. (1994), “A evolução pedagógica em França”, *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 2, pp. 171-194.
- Esdime (2007), *Estudo sobre o Impacto da Certificação de Competências na Vida das Pessoas*, Camarate: IEFEP.

- Esping-Andersen, G. (2000), “Um Estado-Providência para o século XXI. Sociedades em envelhecimento, economias baseadas no conhecimento e sustentabilidade dos Estados-providência europeus”, in M. J. Rodrigues, *Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento*, Oeiras: Celta Editora.
- Estanque, E. (1998), “A observação participante na fábrica – Notas sobre uma experiência”, in A. J. Esteves e J. Azevedo, *Metodologias Qualitativas para as Ciências Sociais*, Porto: Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Esteves, A. J. (1998), “Metodologias qualitativas. Análise documental e histórias de vida”, in A. J. Esteves e J. Azevedo, *Metodologias Qualitativas para as Ciências Sociais*, Porto: Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Esteves, A. J. (1986), “A Investigação-Ação”, in A. S. Silva e J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Afrontamento.
- Esteves, S. (2004), *Dinâmicas de Aprendizagem nas Organizações: o impacto do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências*, Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Dissertação de Mestrado de Planeamento e Avaliação de Processos de Desenvolvimento.
- Ferrão, J., I. M. André e A. N. Almeida (2000), “Abandono escolar precoce: olhares cruzados em tempo de transição”, *Sociedade e Trabalho*, n.º 10, Lisboa: MTS/DEPP.
- Fernandes, A. T. (1998), *O Estado Democrático e a Cidadania*, Porto: Afrontamento.
- Fernandes, A. T. (1997), *Poder Autárquico e Poder Regional*, Porto, Brasília Editora.
- Fernandes, P. A. (Coord.) (2007), *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida: Actualização e Aperfeiçoamento*, Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos.
- Fernandes, P. A. (2005), *Actualização do Estudo de Avaliação Intercalar da Intervenção Operacional da Educação do Quadro Comunitário de Apoio 2000-2006. Relatório Final – Sumário Executivo*, Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos.

- Fernandes, P. A. (Coord.) (2004), *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida. Uma mais-valia para uma vida com mais valor*, Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos.
- Ferrarotti, F. (1983), *Histoire et Histoires de Vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, Paris: Librairie des Méridiens.
- Figueiredo, A. M. (2002), “As políticas e o planeamento do desenvolvimento regional”, in J. S. Costa (Coord.), *Compêndio de Economia Regional*, Coimbra: APDR.
- Freire, P. (2003), *Pedagogia do Oprimido*, São Paulo: Editora Paz e Terra, 35.^a edição.
- Friedmann, J. (1996), *Empowerment. Uma Política de Desenvolvimento Alternativo*, Lisboa: Celta Editora.
- Garcia, J., H. M. Jerónimo, R. Norberto e M. I. Amaro (2000), *Estranhos. Juventude e dinâmicas de exclusão social em Lisboa*, Oeiras: Celta Editora.
- Gestluz (2002), *Estudo sobre a Realidade Empresarial do Concelho de Paços de Ferreira*, Paços de Ferreira: AEPF.
- Ghiglione, R. e B. Matalon (1993), *O Inquérito: teoria e prática*, Oeiras: Celta Editora.
- Ghiglione, R., J.-L. Beauvois, C. Chabrol e A. Trognon (1980), *Manuel d'Analyse de Contenu*, Paris: Armand Colin.
- Giddens, A. (2002), *As Consequências da Modernidade*, Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2001), *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras: Celta Editora.
- Imaginário, L. (2007), *(Re)valorizar a Aprendizagem: Práticas e Respostas Europeias à Validação de Aprendizagens Não Formais e Informais*, [Em linha] [Consult. 19 de Setembro 2008], Disponível na WWW: <URL: http://www.eu2007.pt/NR/rdonlyres/0F54E39C-24ED-43AA-9535-2C6C0E5CE465/0/20071122Conferencia_aprendizagem1.pdf
- Imaginário, L. (2001a), *Balanço de Competências. Discursos e Práticas*, Lisboa: DGEFP.
- Imaginário, L. (2001b), *A Aprendizagem dos Adultos em Portugal. Exame Temático para a OCDE/Relatório de Base*, Lisboa: ANEFA.
- Imaginário, L. (2000), *A Aprendizagem dos Adultos em Portugal – Exame temático para a OCDE/Relatório de Base – Extracto da Versão Preliminar*, Lisboa: ANEFA.

- Instituto de Segurança Social/Geodiceia (2005), *Tipificação das Situações de Exclusão em Portugal Continental*, Lisboa: Instituto de Segurança Social.
- Jarvis, P. (ed.) (2001a), *Twentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education*, London: Kogan Page, second edition.
- Jarvis, P. (2001b), "Malcolm S Knowles", Jarvis, P. (ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education*, London: Kogan Page, second edition.
- Josso, M.-C. (2002), *Experiências de Vida e Formação*, Lisboa: Educa.
- Kovács, I. (2000), "Inovação e organização", in J. Caraça. e J. Amaral (Coords.), *Sociedade, Tecnologia e Inovação empresarial*, Lisboa: Instituto Nacional da Casa da Moeda, pp. 35-62.
- Kovács, I. (1999), "Qualificação, formação e empregabilidade", *Sociedade e Trabalho*, n.º 4, Lisboa: DEPP/MTS.
- Le Boterf, G. (1998), *L'Ingénierie des Compétences*, Paris: Éditions D'Organisation.
- Le Boterf, G. (1994), *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris: Éditions D'Organisation.
- Lima, L. (2005), "A educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos", in R. Canário e B. Cabrito (Org.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências*, Lisboa: Educa.
- Malglaive, G. (1995), *Ensinar Adultos*, Porto: Porto Editora.
- Melo, A. (1998), *A Rede para o Desenvolvimento Local. Dez anos de desenvolvimento local em Portugal*, Faro: Associação IN LOCO, Edição Especial.
- Melo, J. P. B. (2002), "A problemática e as políticas de desenvolvimento local", in J. S. Costa (Coord.), *Compêndio de Economia Regional*, Coimbra: Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social/Ministério da Educação (2006), *Novas oportunidades. Aprender compensa*, Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2004), *Plano Nacional de Emprego 2003. Portugal e a Estratégia Europeia para o Emprego*, Lisboa: DEEP/CID.
- Morrow, R. A. e C. A. Torres (1997), *Teoria Social e Educação. Uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*, Porto: Afrontamento.

- Nóvoa, A. e M. Finger (Org.) (1988), *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*, Lisboa: Ministério da Saúde.
- Parente, C. e L. Moreira (2007a), “Avaliação de impacto de programas de educação, formação e certificação de adultos na região do Vale do Sousa”, *Cadernos Sociedade e Trabalho*, n.º 10, Lisboa: MTSS/GEP.
- Parente, C. (Coord.) (2007b), *Educação, Formação e Certificação de Adultos. Avaliação de Impactes no Vale do Sousa*, Paços de Ferreira: Associação Empresarial de Paços de Ferreira.
- Parente, C. (2004), “Para uma análise da gestão de competências profissionais”, in *Sociologia*, n.º 14, Porto: Faculdade de Letras.
- Pinto, J. M. (1991), “Escolarização, relação com o trabalho e práticas sociais”, in S. R. Stoer (Org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, Porto: Edições Afrontamento.
- Pires, A. L. O. (2007), “Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa.” *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.º 2, pp. 5-20.
- Plano Nacional de Acção para a Inclusão (2001), *Compromisso com a Inclusão. Compromisso para a Inclusão*, Lisboa: IDS.
- Poirier, J., S. Clapier-Valladalon e P. Raybaut (1999), *Histórias de Vida. Teoria e prática*, Oeiras: Celta Editora.
- Polèse, M. (1998), *Economia Regional e Urbana*, Coimbra: Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional.
- Portaria n.º 419/76.
- Programa de Recuperação de Áreas e Sectores Deprimidos (2004), *Relatório final 2004*, [Em linha] [Consult. 03 Setembro 2005], Disponível na WWW: <URL: <http://cedintec.pt/images/PRASD1.pdf>
- Quaternaire Portugal (2008), *Nas Margens do Tâmega. Mercado de trabalho, pobreza e exclusão: interações e intervenções*, Porto: Rede Europeia Anti-Pobreza.
- Rémond, R. (1994), *Introdução à História do Nosso Tempo*, Lisboa: Gradiva.
- Resolução de Conselho de Ministros n.º 92/98, de 14 de Julho.

- Rochteutscher, S. (2000), "Democracia associativa. As instituições voluntárias como campo de treino para a democracia?" in J. M. L. Viegas e E. C. Dias, *Cidadania, Integração, Globalização*, Lisboa: Celta Editora.
- Rodrigues, M. J. (2003), *A Agenda Económica e Social da União Europeia. A Estratégia de Lisboa*, Lisboa: Dom Quixote.
- Rodrigues, M. J. (2000), *Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento*, Oeiras: Celta Editora.
- Santos, B. S. (1994), *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Porto: Afrontamento.
- Sen, A. (2003), *O Desenvolvimento como Liberdade*, Lisboa: Gradiva.
- Silva, A. S. e L. A. Rothes (1998), Educação de Adultos, in *Estudos Temáticos: A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP*, Vol. III, Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- Silva, A. S. (1990), *Educação de Adultos. Educação para o Desenvolvimento*, Porto: Edições ASA.
- Silva, I. M., J. A. Leitão e M. M. Trigo (Coords.) (2002), *Educação e Formação de Adultos. Factor de desenvolvimento, inovação e competitividade*, Lisboa: ANEFA/Ad Litteram.
- Tavares, A. T. (2004), *Diagnóstico das Necessidades de Formação do Vale do Sousa. O Caso específico da Gestão de Parques Empresariais*, Paços de Ferreira: Associação Empresarial de Paços de Ferreira.
- Thiollent, M. (2002), *Metodologia da Pesquisa-Ação*, São Paulo: Cortez.
- Vilaça, H. e P. Guerra (2000), "O espaço urbano enquanto contexto específico de dinamismos associativos: o caso das freguesias de Matosinhos e Leça da Palmeira", *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras*, n.º 10, pp. 79-129.

Anexo 1

Anexo 2

**INSTRUMENTOS DE APOIO AO PROCESSO DE RECONHECIMENTO,
VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS**

FICHA DE ANÁLISE DO PERFIL DO CANDIDATO

(GUIÃO DA ENTREVISTA INICIAL)

N.º DO PROCESSO _____

A - IDENTIFICAÇÃO

NOME: _____

MORADA: _____

CÓDIGO POSTAL: _____ - _____

TELEFONE: _____ TELEMÓVEL: _____ E-MAIL: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ NACIONALIDADE: _____

CARTA DE CONDUÇÃO: SIM ☐ LIGEIOS ☐ NÃO ☐

PESADOS ☐

SITUAÇÃO MILITAR: RES. TERRIT. ☐ ISENTO ☐ CUMPRIDO ☐

NÍVEL DE ESCOLARIDADE: _____

PROFISSÃO: _____

ESTADO CIVIL: _____

B – DADOS PESSOAIS

1 – Elementos do meio relacional considerados significativos enquanto fonte de experiências de vida:

TIPO DE RELAÇÃO/PARENTESCO	IDADE	ESCOLARIDADE	PROFISSÃO

2 – Ocupação dos tempos livres

--

C – PERCURSO ESCOLAR DO PARTICIPANTE

CICLOS DE ESCOLARIDADE	ANO CONCLUÍDO/ FREQUENTADO	ESTABELECIMENTO DE ENSINO	CURSO/ÁREA	DATAS INÍCIO/FIM
1.º CICLO (4.º ano de escolaridade)				
2.º CICLO (6.º ano de escolaridade)				
3.º CICLO (9.º ano de escolaridade)				
OUTROS				

1 – Percurso escolar

--

2 – Importância da formação escolar

--

3 – Aspectos marcantes no percurso escolar

--

4 – Outras formações (cursos, estágios, etc.)

CURSO DE FORMAÇÃO	ESCOLA/CENTRO DE FORMAÇÃO/EMPRESA	DURAÇÃO/DATA

5 – Conhecimentos ao nível das tecnologias da informação e comunicação

--

6 – Perspectivas de futuro em relação aos estudos/formação

--

BALANÇO DO PERCURSO ESCOLAR (documentos comprovativos; outras informações)

--

C – PERCURSO PROFISSIONAL DO PARTICIPANTE

1 – Função actual: _____ Empresa/Sector/Actividade: _____

PRINCIPAIS TAREFAS DESENVOLVIDAS:	
DATA ADMISSÃO ____/____/____	BALANÇO DA ACTIVIDADE:

2 – Função: _____ Empresa/Sector/Actividade: _____

PRINCIPAIS TAREFAS DESENVOLVIDAS:		
DATA ADMISSÃO ____/____/____	DATA SAÍDA ____/____/____	BALANÇO DA ACTIVIDADE:

3 – Função: _____ Empresa/Sector/Actividade: _____

PRINCIPAIS TAREFAS DESENVOLVIDAS:		
DATA ADMISSÃO ____/____/____	DATA SAÍDA ____/____/____	BALANÇO DA ACTIVIDADE:

4 – Função: _____ Empresa/Sector/Actividade: _____

PRINCIPAIS TAREFAS DESENVOLVIDAS:		
DATA ADMISSÃO ____/____/____	DATA SAÍDA ____/____/____	BALANÇO DA ACTIVIDADE:

E – APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS AO LONGO DA VIDA

--

BALANÇO DO PERFIL DO CANDIDATO: 1.º MOMENTO DE DIAGNÓSTICO (Continuação de processo no Centro ou encaminhamento)

Anexo 3

**INSTRUMENTOS DE APOIO AO PROCESSO DE RECONHECIMENTO,
VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS**

FICHA DE ANÁLISE DO PERFIL DO CANDIDATO

(GUIÃO DA ENTREVISTA FINAL INDIVIDUAL)

NOME DO CANDIDATO _____ N.º DO PROCESSO _____

A – EXPLORAÇÃO DE INTERESSES E POTENCIAL

1 – Razões que levam à participação num processo de RVCC

2 – Vantagens do processo na vida do adulto

3 – Competências adquiridas para além da escola/formação ou da vida profissional

4 – Benefícios retirados da participação no processo, em termos de concretização de projectos futuros

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES (documentos comprovativos; outras informações significativas)
--

B – AUTO-AVALIAÇÃO DO PARTICIPANTE

1 – Breve descrição do adulto

2 – Principais aspectos da personalidade do adulto

3 - Opinião sobre o processo de reconhecimento

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES (documentos comprovativos; outras informações significativas)
--

Anexo 4

Este inquérito faz parte de uma investigação desenvolvida no âmbito de um Mestrado, da Faculdade de Economia, da Universidade do Porto.

O objectivo principal do estudo é conhecer os efeitos do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC).

O inquérito é anónimo, por isso não escreva nunca o seu nome. Para a realização deste estudo é muito importante a sua colaboração. Neste sentido, pedimos-lhe que preencha este inquérito, sendo o mais sincero/a possível.

Desde já, muito obrigada pela sua disponibilidade.

Como preencher este questionário?

Deve preencher o questionário, **colocando uma cruz (X)** no quadrado (☐) que melhor se aplica à sua situação ou **respondendo por extenso** sempre que lhe for pedido.

Sempre que encontrar uma → seguida de um número, deve avançar para a pergunta com o número indicado.

A. Caracterização do Adulto Certificado

1. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐
2. Idade: _____ anos
3. Estado civil: Solteiro/a ☐ Casado/a/União de facto ☐ Separado de facto/Divorciado/a ☐ Viúvo/a ☐
4. Número de filhos: _____ filhos
5. Concelho de residência: _____
6. Antes de ingressar no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), qual era o seu nível de escolaridade? _____ Ano de Escolaridade
7. Depois de concluir o processo de RVCC, qual passou a ser o seu nível de escolaridade? _____ Ano de Escolaridade

B. Caracterização Familiar do Adulto Certificado

8. Quais são/eram as habilitações escolares dos seus pais e/ou cônjuge/companheiro/a?
Pai: _____ Ano de Escolaridade; Mãe: _____ Ano de Escolaridade;
Cônjuge/Companheiro/a (se tiver): _____ Ano de Escolaridade.
9. Qual é a situação face à profissão dos seus pais e/ou cônjuge? (No caso de já terem falecido responda considerando a última profissão que tiveram.)

	Pai	Mãe	Cônjuge Companheiro/a (Se tiver)
Trabalhador por conta própria, com empregados/as ou assalariados/as.....	☐	☐	☐
Trabalhador por conta própria, sem empregados/as ou assalariados/as.....	☐	☐	☐
Trabalhador por conta de outrem.....	☐	☐	☐
Desempregado/a	☐	☐	☐
À procura do primeiro emprego.....	☐	☐	☐
Reformado/a	☐	☐	☐
Doméstico/a	☐	☐	☐
Outra situação. Qual? _____			

10. Qual é a profissão dos seus pais e/ou cônjuge? (No caso de já terem falecido, de estarem desempregados, ou reformados, responda considerando a última profissão que tiveram.)

Pai: _____; Mãe: _____

Cônjuge/Companheiro/a (se tiver): _____

C. Caracterização do Processo de RVCC

11. Como obteve conhecimento do processo de RVCC?

Televisão ☐ Jornais ☐ Rádio ☐ Folhetos (cartazes) ☐ Sessões de divulgação ☐ Internet ☐
 Através de amigos, familiares ou conhecidos ☐ Entidade Patronal ☐ Serviços Técnicos ☐
 Outra. Qual? _____

12. Por que decidiu inscrever-se no Centro de RVCC?

Por minha iniciativa ☐
 Por conselho da família ou amigos/as ☐
 Por conselho da organização onde trabalhava ☐
 Por imposição da organização onde trabalhava ☐
 Por conselho dos técnicos dos serviços de emprego (Centro de Emprego, UNIVA's) ☐
 Por conselho dos técnicos de entidades formadoras (formadores/as, professores/as, ...) ☐
 Por conselho dos técnicos de acção social (Segurança Social, Câmara, ...) ☐
 Outra(s) razão(ões). Qual(ais)? _____

13. Qual foi a importância que cada um dos seguintes aspectos teve na sua decisão de se inscrever no processo de RVCC? (em cada linha, escolha a opção [entre *nada importante*, *muito pouco importante*, *pouco importante*, *importante* e *muito importante*] que melhor se adequa à sua situação.)

	Nada Importante	Muito Pouco Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Desejo de valorização/realização pessoal – dar mais valor a si mesmo/a ☐	☐	☐	☐	☐	☐
Reforço da sua capacidade em se empregar ☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pretensão de mudar de profissão ou de trabalho ☐	☐	☐	☐	☐	☐
Melhoria das condições de trabalho (estabilidade, vínculo contratual) ☐	☐	☐	☐	☐	☐
Melhoria das condições financeiras ☐	☐	☐	☐	☐	☐
Para acompanhar familiares ou amigos/as ☐	☐	☐	☐	☐	☐
Saber o valor do que aprendeu ao longo da vida ☐	☐	☐	☐	☐	☐
Desejo de aprender mais/desenvolver conhecimentos e competência ☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vontade de aumentar a escolaridade ☐	☐	☐	☐	☐	☐
Obtenção de diploma/certificado ☐	☐	☐	☐	☐	☐
Intenção de prosseguimento de estudos ☐	☐	☐	☐	☐	☐
Intenção de frequentar cursos de formação ☐	☐	☐	☐	☐	☐
Acompanhar melhor o percurso escolar de familiares (filhos, netos, etc.) ☐	☐	☐	☐	☐	☐
Obter uma qualificação profissional/carteira profissional ☐	☐	☐	☐	☐	☐
Atractividade do sistema (recordar a história de vida) ☐	☐	☐	☐	☐	☐
Duração do processo ☐	☐	☐	☐	☐	☐
Conviver ☐	☐	☐	☐	☐	☐
Melhorar o futuro ☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ocupar o tempo ☐	☐	☐	☐	☐	☐
Outro motivo. Qual? _____					

14. Tendo em conta a sua experiência, como avalia o processo de RVCC em termos de duração?

Muito Demorado ☐ Demorado ☐ Nem demorado, nem rápido ☐ Rápido ☐ Muito Rápido ☐

15. Após ter iniciado o processo de RVCC, alguma vez interrompeu, por um período superior a 2 meses, as suas idas ao Centro de certificação? Sim ☐ Não ☐ →17

16. Qual a razão principal dessa interrupção?

Problemas de saúde..... ☐

Dificuldades em conciliar as idas ao Centro com a vida pessoal..... ☐

Dificuldades em conciliar as idas ao Centro com a actividade profissional ☐

Frequentei uma acção de formação..... ☐

Tive uma oportunidade de emprego ☐

Mudei de local de residência/trabalho ☐

O processo estava a ser muito demorado ☐

Outra. Qual? _____

17. O que é que mais gostou durante o processo de RVCC?

18. O que é que menos gostou durante o processo de RVCC?

19. O que significou para si a construção do seu dossier pessoal e profissional?

20. Qual o grau de dificuldade que sentiu durante o processo de RVCC?

Nenhum ☐ Muito Reduzido ☐ Reduzido ☐ Médio ☐ Elevado ☐ Muito Elevado ☐

21. Avalie em que medida, ao longo do processo de RVCC, sentiu necessidade de aprofundar as seguintes competências para atingir a certificação?

	Nenhuma Necessidade	Muito Pouca Necessidade	Pouca Necessidade	Alguma Necessidade	Muita Necessidade
Saber trabalhar com computadores.....	☐	☐	☐	☐	☐
Aprender a escrever melhor	☐	☐	☐	☐	☐
Ler mais e melhor	☐	☐	☐	☐	☐
Desenvolver conhecimentos de matemática	☐	☐	☐	☐	☐
Comunicar melhor com outras pessoas.....	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecer e explorar melhor as suas capacidades	☐	☐	☐	☐	☐
Outro(s). Qual(ais)? _____					

22. Avalie a frequência com que utilizou as seguintes estratégias para dar resposta às suas necessidades?

	Nenhuma Vez	Muito Poucas Vezes	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes
Foi aprendendo sozinho/a	☐	☐	☐	☐	☐
Teve a ajuda de colegas que também participaram no processo de RVCC	☐	☐	☐	☐	☐
Teve a ajuda de colegas de trabalho.....	☐	☐	☐	☐	☐
Teve a ajuda de familiares	☐	☐	☐	☐	☐
Teve a ajuda de amigos.....	☐	☐	☐	☐	☐
Participou em uma ou mais acções de formação	☐	☐	☐	☐	☐
Outra(s). Qual(ais)?					

23. No Centro de RVCC, frequentou alguma acção de formação complementar interna?

Sim ☐ Não ☐ → 25

24. Em que área(s) teve formação complementar interna?

Linguagem e Comunicação ☐ Cidadania e Empregabilidade ☐
 Matemática para a Vida ☐ Tecnologias da Informação e Comunicação ☐

25. Para atingir a certificação, frequentou alguma acção de formação complementar fora do Centro de RVCC? Sim ☐ Não ☐ → 27

26. Em que áreas teve formação complementar externa?

Literacia Tecnológica (Informática) ☐
 Internet para o Cidadão..... ☐
 Oficinas de Leitura e Escrita..... ☐
 Matemática para a Vida ☐
 Inglês ☐
 Francês..... ☐
 Gestão e Contabilidade ☐
 Outras(s). Quais?

D. Balanço Pessoal/Social

27. Em que medida o processo de RVCC foi importante para os seguintes aspectos?

	Nada Importante	Muito Pouco Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Aumento do seu auto-conhecimento.....	☐	☐	☐	☐	☐
Aumento da sua auto-estima e da sua auto-valorização.....	☐	☐	☐	☐	☐
Definição ou reconstrução do seu projecto pessoal	☐	☐	☐	☐	☐
Criação de relações de amizade e de convívio.....	☐	☐	☐	☐	☐
Aumento da sua participação na sociedade.....	☐	☐	☐	☐	☐
Aumento do reconhecimento pela família e/ou amigos	☐	☐	☐	☐	☐
Melhor apoio aos trabalhos escolares dos seus filhos/netos	☐	☐	☐	☐	☐
Aumento da sua capacidade de adaptação à mudança	☐	☐	☐	☐	☐

E. Educação e Formação após a Certificação

28. Após a obtenção da certificação, frequentou ou pensa vir a frequentar estudos no Sistema de Ensino ou cursos de formação profissional?

Frequentou ☐

Actualmente, frequenta ☐

Não frequenta, mas pensa vir a frequentar no futuro ☐ →34

Não frequenta, nem pensa vir a frequentar ☐ →35

29. Porque é que frequentou/frequenta esses estudos ou formação(ões)?

30. Que modalidade(s) de educação ou formação frequentou/frequenta?

Ensino Secundário – Cursos Gerais.....☐

Ensino Secundário – Cursos Tecnológicos.....☐

Ensino Secundário – Cursos de Educação-Formação.....☐

Ensino Secundário Recorrente.....☐

Ensino Profissional (Escolas Profissionais).....☐

RVCC de Nível Secundário.....☐

Ensino Superior, via D.L. “maiores de 23”.....☐

Sistema de Aprendizagem.....☐

Qualificação inicial.....☐

Cursos de Educação-Formação.....☐

Cursos de Educação e Formação de Adultos com certificação escolar.....☐

Cursos de Educação e Formação de Adultos de dupla certificação.....☐

Formação contínua/modulares.....☐

Outra modalidade. Qual? _____

31. Já concluiu esses estudos ou formação(ões)?

Sim, com sucesso ☐ Desisti ☐ Continuo a frequentar ☐

32. Quais as maiores dificuldades que sentiu/tem sentido ao frequentar esses estudos ou formação(ões)?

33. Em que medida a participação no RVCC de nível básico influenciou a sua decisão de voltar a estudar ou de frequentar formação(ões)?

Não teve influência ☐ →36 Influenciou pouco ☐ →36 Influenciou muito ☐ →36

34. Porque é que não frequenta, mas pensa vir a frequentar no futuro estudos ou formação(ões)?

→36

35. Porque é que não frequenta, nem pensa vir a frequentar estudos ou formação(ões)?

F. Vida Profissional após a Certificação

36. Quando iniciou o RVCC, qual era a sua situação face à profissão?

- Trabalho por conta própria, com empregados/as ou assalariados/as..... ☐
- Trabalho por conta própria, sem empregados/as ou assalariados/as ☐
- Trabalho por conta de outrem ☐
- Desempregado/a ☐ →39
- À procura do primeiro emprego..... ☐ →41
- Reformado/a ☐ →39
- Doméstico/a ☐ →41

37. Quando iniciou o RVCC, qual era o tipo de vínculo contratual que tinha?

- Contrato de trabalho sem termo ☐
- Contrato de trabalho com termo (a prazo) ☐
- Prestação de serviços/recibos verdes ☐
- Contrato de estágio ☐
- Trabalho temporário sem contrato ☐

38. Quando iniciou o RVCC, qual era a profissão que exercia? _____ →42

39. Quando iniciou o RVCC, qual tinha sido a última profissão que tinha exercido?

40. Em relação à última profissão que tinha exercido antes de iniciar o processo de RVCC, qual era o tipo de vínculo contratual que tinha?

- Contrato de trabalho sem termo ☐
- Contrato de trabalho com termo (a prazo) ☐
- Prestação de serviços/recibos verdes ☐
- Contrato de estágio ☐
- Trabalho temporário sem contrato ☐

41. Quando iniciou o RVCC, há quanto tempo estava nessa situação (desempregado/a, à procura do primeiro emprego, reformado/a ou doméstico/a)? _____ meses

42. Quando iniciou o RVCC, relativamente à sua situação profissional, encontrava-se:

Nada satisfeito/a ☐ Muito Pouco satisfeito/a ☐ Pouco satisfeito/a ☐ Satisfeito/a ☐ Muito satisfeito/a ☐

43. Actualmente, qual é a sua situação face à profissão?

- Trabalho por conta própria, com empregados/as ou assalariados/as..... ☐
- Trabalho por conta própria, sem empregados/as ou assalariados/as ☐
- Trabalho por conta de outrem ☐
- Desempregado/a ☐ →46
- À procura do primeiro emprego..... ☐ →48
- Reformado/a ☐ →46
- Doméstico/a ☐ →48

44. Actualmente, qual é o tipo de vínculo contratual que tem?

- Contrato de trabalho sem termo ☐
- Contrato de trabalho com termo (a prazo) ☐
- Prestação de serviços/recibos verdes ☐
- Contrato de estágio ☐
- Trabalho temporário sem contrato ☐

45. Actualmente, qual é a profissão que desempenha? _____ →49

46. Qual foi a última profissão que exerceu? _____

47. Na última profissão que exerceu, qual era o tipo de vínculo contratual que tinha?

- Contrato de trabalho sem termo ☐
- Contrato de trabalho com termo (a prazo) ☐
- Prestação de serviços/recibos verdes ☐
- Contrato de estágio ☐
- Trabalho temporário sem contrato ☐

48. Há quanto tempo está nessa situação (desempregado/a, à procura do primeiro emprego, reformado/a, doméstico/a)? _____ meses.

49. Actualmente, relativamente à sua situação profissional, encontra-se:

Nada satisfeito/a ☐ Muito Pouco satisfeito/a ☐ Pouco satisfeito/a ☐ Satisfeito/a ☐ Muito satisfeito/a ☐

50. Em que medida o processo de RVCC foi importante para as seguintes mudanças na sua vida profissional?

	Nada Importante	Muito Pouco Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Definição ou reconstrução do seu projecto profissional	☐	☐	☐	☐	☐
Aumento da sua capacidade em se empregar.....	☐	☐	☐	☐	☐
Inserção no mercado de trabalho	☐	☐	☐	☐	☐
Mudança de emprego.....	☐	☐	☐	☐	☐
Mudança de profissão	☐	☐	☐	☐	☐
Iniciar uma actividade por conta própria	☐	☐	☐	☐	☐
Aumento da sua motivação para trabalhar	☐	☐	☐	☐	☐
Melhor preparação para a sua vida profissional.....	☐	☐	☐	☐	☐
Maior reconhecimento das funções que desempenha	☐	☐	☐	☐	☐
Desempenho de novas funções	☐	☐	☐	☐	☐
Assumir cargos de chefia	☐	☐	☐	☐	☐
Progressão na carreira, mudança de categoria profissional.....	☐	☐	☐	☐	☐
Aumento salarial	☐	☐	☐	☐	☐
Mudança de vínculo contratual.....	☐	☐	☐	☐	☐
Aumento da estabilidade no emprego	☐	☐	☐	☐	☐
Obtenção de uma qualificação/carteira profissional	☐	☐	☐	☐	☐
Os colegas de trabalho dão-lhe mais valor.....	☐	☐	☐	☐	☐
O chefe dá-lhe mais valor	☐	☐	☐	☐	☐
Melhor relacionamento com colegas	☐	☐	☐	☐	☐
Melhor relacionamento com o chefe.....	☐	☐	☐	☐	☐

51. Qual é a importância que a sua entidade empregadora atribui ao diploma e certificado que obteve através do processo de RVCC?

Nada importante ☐ Muito pouco importante ☐ Pouco importante ☐ Importante ☐ Muito importante ☐

G. Literacia

52. Em que medida o processo de RVCC foi importante para as seguintes mudanças na sua vida ou nas suas competências?

	Nada Importante	Muito Pouco Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Aprender	☐	☐	☐	☐	☐
Comunicar melhor	☐	☐	☐	☐	☐
Ler mais revistas	☐	☐	☐	☐	☐
Ler mais jornais	☐	☐	☐	☐	☐
Ler mais livros	☐	☐	☐	☐	☐
Escrever melhor	☐	☐	☐	☐	☐
Comprar um computador	☐	☐	☐	☐	☐
Utilizar o computador em tarefas do dia-a-dia.....	☐	☐	☐	☐	☐
Melhor raciocínio matemático	☐	☐	☐	☐	☐
Melhor espírito crítico	☐	☐	☐	☐	☐
Maior criatividade.....	☐	☐	☐	☐	☐

53. Antes de ingressar no processo de RVCC, tinha hábitos de leitura?

Sim ☐ Não ☐

54. Actualmente, tem hábitos de leitura?

Sim ☐ Não ☐

55. Quantos livros leu, em 2008? _____ livro(s)

56. Antes de ingressar no processo de RVCC, tinha hábitos de escrita?

Sim ☐ Não ☐

57. Actualmente, tem hábitos de escrita?

Sim ☐ Não ☐

58. Antes de ingressar no processo de RVCC:

a) tinha um computador em casa? Sim ☐ Não ☐

b) sabia utilizar o computador? Sim ☐ Não ☐

59. Actualmente, tem um computador em casa?

Sim ☐ Não ☐

60. Actualmente, sabe utilizar o computador?

Sim ☐ Não ☐

61. Em que medida a participação no RVCC influenciou a sua prática de utilização de computador?

Não teve influência ☐

Influenciou muito pouco ☐

Influenciou pouco ☐

Teve alguma influência ☐

Teve muita influência ☐

62. Com que frequência utilizava/utiliza o computador...

	Antes de ingressar no processo de RVCC	Actualmente
Nunca.....	☐	☐
Raramente.....	☐	☐
Regularmente.....	☐	☐
Diariamente.....	☐	☐

63. Quais são as funções que mais utilizava/utiliza?

	Antes de ingressar no processo de RVCC	Actualmente
Jogar jogos.....	☐	☐
Multimédia (ouvir música e ver vídeos).....	☐	☐
Escrever e guardar documentos (Word).....	☐	☐
Folha de cálculo (Excel).....	☐	☐
Powerpoint.....	☐	☐
Fazer pesquisas na Internet.....	☐	☐
Enviar e receber e-mails.....	☐	☐
Chats/Messenger/Fóruns de discussão/Videoconferência.....	☐	☐
Outra(s). Qual(ais)?		

H. Balanço Global

64. Recomendaria o processo de RVCC a pessoas conhecidas, amigas ou familiares?

Não Recomendaria ☐ Recomendaria pouco ☐ Recomendaria ☐ Recomendaria Muito ☐

65. Como avalia globalmente os serviços prestados pelo Centro de RVCC?

Maus ☐ Insuficientes ☐ Médios ☐ Bons ☐ Muito bons ☐

66. Após a obtenção da certificação, efectuou uma nova inscrição num Centro Novas Oportunidades (CNO)?

Sim ☐ Não ☐

67. Porque é que efectuou/não efectuou uma nova inscrição num CNO?

Muito obrigada pela sua colaboração!

