



Educação como Processo de Mudança –

Contributo para o desenvolvimento pessoal e social

Maria José Daniel Lopes Carolino

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto

Leiria, Janeiro 2014

**Mestrado em Ciências da Educação- Especialização em Educação e
Desenvolvimento Comunitário**

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Instituto Politécnico de Leiria

Agradeço...

- ✚ Começo por agradecer à minha Orientadora, Professora Doutora Maria Antónia Belchior Barreto, por todo o tempo, apoio e paciência dispensada ao longo desde ano. Sem a sua disponibilidade e conselhos muito deste trabalho não seria viabilizado;
- ✚ Aos meus pais, uma fonte inesgotável de valores, que mais uma vez, foram um pilar e um apoio em determinados momentos cruciais. Sem eles este trabalho não seria possível realizar-se;
- ✚ Ao Paulo, pelo apoio e força que me foi dando tanto a mim como aos filhos, Nair e Renato. A eles também obrigado por terem percebido a necessária ausência por parte da mãe ao longo deste percurso;
- ✚ Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos pela disponibilidade em colaborar num projeto que era só meu;
- ✚ À Aniceta Pena, sempre com disponibilidade incondicional para os meus delírios relativamente a esta dissertação;
- ✚ Ao Heitor Simões, à Sandra Neves; à Inês Marques e David Fernandes por todo o apoio e pronta disponibilidade para que este projeto se concretiza-se;
- ✚ A todos os meus amigos e amigas, que, de certa forma, me acompanharam neste percurso, com algumas ausências em momentos que serão sempre importantes nas nossas vidas;
- ✚ E por fim, obrigada ao meu sonho, que me deu sempre força e vontade de continuar nos momentos mais difíceis.

Resumo

“A educação é o processo pelo qual o indivíduo desenvolve a condição humana, com todos os seus poderes funcionando com harmonia e completa, em relação à natureza e à sociedade. Além do mais, era o mesmo processo pelo qual a humanidade, como um todo, se elevando do plano animal e continuaria a se desenvolver até sua condição atual. Implica tanto a evolução individual quanto a universal”. (Floebel, 1826:5)

Sendo cada vez mais comum falar-se em educação para o desenvolvimento, importa compreender qual o impacto da formação/escolarização como alavanca para uma maior produtividade e empregabilidade no desenvolvimento comunitário, assim como a importância da aprendizagem ao longo da vida em termos pessoais e sociais.

Em Portugal, tem vindo a ser implementada a educação e formação de adultos, nomeadamente, pela Iniciativa Novas Oportunidades, que levou à implementação do Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC). Assim, a presente dissertação pretende compreender de que forma a frequência/envolvimento dos adultos no processo de RVCC contribuiu para a(s) mudança(s) nas suas vidas. Utilizamos uma metodologia quantitativa na investigação. A partir deste estudo, podemos depreender que se concretizaram mudanças após a conclusão do processo de RVCC, permitindo, a perceção de projetos profissionais e/ou percursos com algumas modificações na vida dos adultos, quer ao nível do desenvolvimento pessoal quer profissional.

Palavras chave: educação e formação de adultos. Processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Abstract

“Education is the process by which an individual develops the human condition, with all their power running in harmony in relation to nature and society. Moreover, it was the same process by which humanity, as a whole, had originally risen above the animal and will continue to grow until its present condition. It involves both the individual and the universal evolution”. (Froebel, 1826:5)

Since talking about education for development has been more and more common, it is necessary to understand the impact of training/schooling as a lever for a greater productivity and employability in the community development, as well as the importance of lifelong learning, in personal and social terms.

This scenario is currently reflected through the adult education and training, namely the New Opportunities Initiative, which impelled the implementation of the Recognition, Validation and Certification of Competences Process. Therefore, the following dissertation is intended to understand how the adults' attendance/engagement in the RVCC process is related to the change(s) occurred after the validation and certification of their competences. It is a study whose aim is the perception of change, in which we have based ourselves on a quantitative methodology of data collection. As a result of this study, we can assume that there are no significant differences in the perception of competences throughout the RVCC process. However, there are changes brought about after its conclusion, which sometimes allow the perception of professional projects and/or pathways with some interesting changes, either in personal and/or in professional development.

Keywords: education and training of adults. Process of recognition, validation and certification of skills.

Índice

Agradeço.....	2
Resumo.....	3
Abstract.....	4
Índice de Gráficos.....	6
Índice de Tabelas.....	6
Siglas.....	7
Introdução.....	8
Justificação da Temática.....	10
1.1- O conceito de desenvolvimento.....	12
1.2- Desenvolvimento Comunitário e a Cidadania.....	15
2.1- Os conceitos.....	20
2.2- Educação e Formação ao Longo da vida.....	25
2.2.1- Conceito de Adulto.....	25
2.3- Evolução da implementação da Educação de Adultos.....	26
2.4- Evolução histórica de educação e formação de adultos em Portugal.....	27
2.5- Iniciativa Novas Oportunidades.....	31
2.6- Cursos de Educação e Formação para Adultos – EFA.....	33
2.7- Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - RVCC.....	34
3- Metodologia.....	37
3.1- <i>Problema, Questão de Partida e Objetivos da Investigação</i>	37
3.2- Método de investigação.....	38
3.3- População e amostra em estudo.....	38
3.4- Técnicas de recolha e tratamento de dados.....	41
4- Apresentação de resultados.....	42
4.1- <i>Perfil etário</i>	42
4.2- <i>Perfil de instrução antes do processo de RVCC</i>	43
4.3- <i>Razões para a realização do processo</i>	43
4.4- <i>Razões para interrupção da escolaridade</i>	44
4.5- <i>IMPACTO do RVCC</i>	44
4.6- <i>Opinião sobre o processo de RVCC</i>	45

4.7- <i>Influencia na vida familiar/pessoal</i>	46
4.8- <i>Mudanças no campo pessoal/social</i>	47
4.9- <i>Continuidade de formação</i>	47
Conclusão.....	51
Referências Bibliografia.....	53
Anexo 1	58

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Segundo Género.....	42
Gráfico 2 -Faixa Etéria.....	42
Gráfico 3 - Grau de instrução antes do processo.....	43
Gráfico 4 - Razões que levaram a inscrever nas Novas Oportunidades.....	43
Gráfico 5 - Ocorrência de mudança no campo profissional.....	44
Gráfico 6 - ocorrência da modificação.....	45
Gráfico 7 - Influência a nível profissional.....	45
Gráfico 8 - Mudança no campo familiar/pessoal	46
Gráfico 9 - Mudança a nível familiar/pessoal	46
Gráfico 10 - Frequência de Formação.....	47
Gráfico 11 - Número de formações frequentadas	48
Gráfico 12 - Motivações para a frequência em formações.....	48
Gráfico 13 - Razões para a não frequência de formação.....	49

Índice de Tabelas

Tabela 1- Tabela de Referencia.....	40
Tabela 2 - Qual a motivação que levaram a interromper os estudos.....	44
Tabela 3 - Mudança no campo pessoal/social	47

Siglas

ALV – Aprendizagem ao longo da Vida

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

CCE – Comissão das Comunidades Europeias

CEE – Comissão Económica Europeia

CEDEFOP - Centro Europeu para o Desenvolvimento de Formação Profissional

CNO – Centro de Novas Oportunidades

CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CRVCC – Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competência

DGEP – Direção Geral de Educação Permanente

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Introdução

A presente dissertação pretende compreender de que forma os adultos iniciaram o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), como encararam o encaminhamento proposto, assim como evidenciaram ao longo do processo a sua atitude perante a aprendizagem ao longo da vida.

Atualmente ouve-se e fala-se muito sobre educação para a vida e aprendizagem da vida. Estes conceitos assentam na ideia de uma educação que deixou de ser estática, confinada apenas ao espaço da escola e ao tempo letivo correspondente.

Outrora, a aprendizagem acontecia na infância, a educação era restringida a uma idade e um tempo definido.

O progresso e a necessidade de mudança, em que o mundo se apresenta, veio dar relevo à necessidade de aprendizagem ao longo da vida, assistindo à sua emergência através da implementação de diversas políticas.

A função de técnica superior de diagnóstico e encaminhamento num Centro Novas Oportunidades permitiu-me abordar este tema com alguma facilidade e motivação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – área de especialização em educação e desenvolvimento comunitário. De facto, foi o (des)empenho desta função que estimulou o meu interesse para a educação como um processo de mudança no desenvolvimento, uma reflexão onde a troca e partilha de experiência tem vindo a despertar a preocupação crescente com a educação e formação de adultos.

Pretende-se, ao longo desta dissertação, apresentar a importância das iniciativas de educação e formação no desenvolvimento e enriquecimento pessoal dos adultos e compreender de que forma os adultos de um Centro Novas Oportunidades iniciaram o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), como encararam o encaminhamento proposto, assim como evidenciaram ao longo do processo a sua atitude perante a aprendizagem ao longo da vida.

Assim, no primeiro capítulo, Evolução do(s) Conceito(s) de Desenvolvimento, apresenta-se uma breve história do desenvolvimento local e/ou comunitário como “o processo que conjuga as diferentes dimensões da Vida e dos seus percursos de mudança e de melhoria, implicando, por exemplo: a articulação entre o económico, o social, o cultural, o político e o ambiental; a quantidade e a qualidade; as várias gerações; a tradição e a modernidade; o endógeno e o exógeno; o local e o global; os vários parceiros e instituições envolvidas; a investigação e a ação; o ser, o estar, o fazer, o criar, o saber e o ter” (Amaro,2003: 59)

Na sequência do enquadramento desta temática, surge o segundo capítulo, *A aprendizagem ao longo da vida*, onde se apresenta a história da educação e formação de adultos ao longo dos tempos no nosso país. Há também espaço para apresentar algumas *orientações políticas europeias no âmbito da Aprendizagem ao longo da vida*, com o desígnio sobretudo de fazer a ponte para apresentação da *Iniciativa Novas Oportunidades* e do processo de RVCC.

No terceiro capítulo apresenta-se o trabalho empírico, neste capítulo apresentamos o problema, os objetivos do estudo, as questões de partida, a metodologia e a amostra da população que participou no estudo. De seguida apresentam-se a análise e a discussão os resultados obtidos. Nas conclusões sistematizamos todo o trabalho realizado, damos resposta à pergunta de partida e fazemos algumas considerações pessoais acerca do estudo realizado.

Justificação da Temática

Todo o processo de desenvolvimento é um ato educativo, pois “*ao educar-se, ao educar, ao aprender, e a partilhar conhecimentos, as pessoas estão a fomentar e a praticar uma forma de interpretar e transformar o mundo, de aceitar ou recusar um modelo de vida e de desenvolvimento, já que neles se pressupõe e até impõe uma determinada forma de encarar a educação e, com ela, determinados modos de imaginar o desenvolvimento humano*” (Caride e Vargas, 2002:24).

No início da última década do século XX, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento publicou o seu primeiro Relatório sobre *Desenvolvimento Humano no mundo*, deixando a descoberto as profundas desigualdades que caracterizavam os nossos modos de conviver e de satisfazer as necessidades mais básicas e as condições de riqueza e pobreza que questionam as possibilidades de construir, no local e no global, uma sociedade mais livre, equitativa e justa, portanto mais sustentável e social.¹

A *Declaração sobre o direito ao desenvolvimento* insiste em definir o desenvolvimento como um “*processo global, económico, social, cultural e política que tende para melhoria constante do bem-estar de toda a população e de todos os indivíduos, com base na sua participação ativa, livre e significativa no próprio desenvolvimento e na distribuição justa dos benefícios que dele deriva*”.²

¹ *Educação e desenvolvimento comunitário local*

² *Declaração sobre o direito ao desenvolvimento*

Capitulo I – Evolução do(s) Conceito(s) de Desenvolvimento

1.1- O conceito de desenvolvimento

No início da última década do século XX, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento publicou o seu primeiro relatório sobre o *Desenvolvimento Humano no mundo*, deixando perceptível as profundas desigualdades.

Na Assembleia Geral das Nações Unidas de 1996, a *Declaração sobre o direito ao desenvolvimento* insistia em definir o desenvolvimento como um “processo global, económico, social, cultural e político que tende para a melhoria constante do bem-estar de toda a população e de todos os indivíduos”.(in relatório sobre o *Desenvolvimento Humano no mundo*).

Toda a prática pedagógica é uma ação a favor do desenvolvimento das pessoas e dos grupos sociais. Da mesma forma, todo o processo de desenvolvimento é, ou deveria ser, pela sua própria natureza, um ato educativo, pois “ao educar-se, ao educar, ao aprender e a partilhar conhecimentos, as pessoas estão a fomentar e a praticar uma forma de interpretar e transformar o mundo, de aceitar e recusar um modelo de vida e de desenvolvimento, já que neles se pressupõe e até impõe uma determinada forma de encarar a educação e, com ela, determinados modos de imaginar o desenvolvimento humano” (Caride e Vargas, 2002:24)

Num contexto ponderado, a educação e desenvolvimento são processos e realidades que estão intimamente ligados, de tal forma, que não se pode conceber a educação sem desenvolvimento e vice-versa.

Segundo o filósofo escocês Adam Smith, referência no livro “*An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*” foi a primeira tentativa de reunir elementos representativos das práticas e das relações económicas, tornando-se o ponto de partida para outras publicações e a criação de teorias do crescimento económico, influenciado pelas correntes liberais e socialistas. A sociedade era vista como um organismo com evolução histórica própria, a prosperidade das nações não depende de fatores sociais, mas do esforço de cada um dos indivíduos para melhorar a sua condição. Os critérios base, em que se perfilou o processo evolutivo do desenvolvimento estavam identificados com o crescimento do produto nacional.

Após a segunda guerra mundial, com a industrialização e evolução dos países, reconheceu-se que o desenvolvimento não estava só ligado ao comportamento económico, mas a um conjunto de fatores de ordem física, social, cultural, económicos e que implicavam estratégias pessoais, organizacionais e institucionais.

O conceito conheceu nos últimos 60 anos, em particular nos últimos 30 anos, uma pluralidade de versões que o tornaram mais complexo, quer na sua compreensão, quer na sua concretização, a partir de contributos vindos de diferentes disciplinas e das múltiplas práticas que sob os seus prenúncios se têm vindo a desenvolver, o que conduziu igualmente a que o desenvolvimento integre hoje desafios com abordagens interdisciplinares e com recurso as estratégias e a métodos de intervenção que implicam destriçar o que releva da teoria, da ideologia, da utopia ou das práticas sociais (Roque Amaro, 2003).

Roque Amaro (2003) identifica 5 fatores fundamentais que contribuíram para a importância do conceito de desenvolvimento: i) “A frustração que se continua a sentir nos países subdesenvolvidos perante as «receitas» e modelos de desenvolvimento que lhes são propostos ou impostos; ii) O aparecimento de sintomas claros de «mal-estar social» nos países desenvolvidos; iii) A emergência de uma consciência ambiental sobre os problemas do desenvolvimento; iv) A persistente crise económica que se instalou nos últimos 30 anos e a transformação da natureza do trabalho; v) Os indícios de crises e «mal-estares» sociais, económicos, ambientais e políticos nos países socialistas” (:53-54).

Estes fatores ajudam a compreender a procura de novos conteúdos para o conceito de desenvolvimento e de novas interpretações que procuram traduzir uma variedade de propostas e de preocupações (Amaro, 2003). O autor identifica designações associadas aos processos de desenvolvimento que considera cumprirem critérios de utilidade e de pertinência social ou seja que são cientificamente fundamentados, com reconhecimento institucional internacional, sendo utilizadas com referência conceptual e estratégica por organizações internacionais. Estes novos conceitos são apresentados pelo autor respeitando a cronologia da sua emergência e difusão (isto é, dos que surgem primeiro para os mais recentes) e são eles: i) Desenvolvimento Sustentável; ii) Desenvolvimento Local; iii) Desenvolvimento Participativo; iv) Desenvolvimento Humano; v) Desenvolvimento Social; vi) Desenvolvimento Integrado.

O conceito de «Desenvolvimento Sustentável» designa “o processo de satisfação de necessidades atuais que não põe em causa a satisfação de necessidades das gerações futuras” (Amaro, 2003:56); O «Desenvolvimento Comunitário» surgiu da ação direta de técnicos da ONU, nos anos 1960, nos países à altura ditos subdesenvolvidos e da constatação que estes fazem da inadequação dos modelos e ferramentas formatadas na lógica da «modernização» (cf. Silva, 1990).

O conceito «Desenvolvimento local» “procura colocar as pessoas e as comunidades locais no centro do protagonismo do desenvolvimento. É, por isso, também a fileira da participação e da cidadania, sendo o desenvolvimento, antes de mais, o exercício pleno da cidadania e o resultado de uma participação ativa de todos. A satisfação de necessidades é uma consequência, mas não a vertente principal do conceito” (Amaro, 2003:57);

O «Desenvolvimento participativo» procura essencialmente exprimir “o processo de satisfação de necessidades e de melhoria das condições de vida de uma comunidade local, a partir essencialmente das suas capacidades, assumindo aquela o protagonismo principal nesse processo; Por fim, os «Direitos Humanos» e da dignidade humana associam desenvolvimento ao respeito pelos Direitos Humanos fundamentais e ao compromisso de garantir limiares mínimos de sobrevivência e de dignidade humana” (Amaro, 2003:58).

O Desenvolvimento Humano é uma expressão empregada a partir de 1990 nos Relatórios de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD). Tem como ideia central “o aumento das opções dos indivíduos e dos seus grupos, de forma a satisfazerem as suas necessidades básicas, a aumentarem a sua segurança pessoal e a atingirem um nível de vida digno, em várias dimensões (saúde, educação, bem-estar material, cultura,) ” (Amaro, 2003:58). É provavelmente o conceito de maior peso institucional, dado que está articulado a um programa das Nações Unidas cuja função é o apoio ao desenvolvimento.

O conceito de Desenvolvimento Social aparece em 1995, a partir de uma Conferência organizada pela ONU onde se discutiram e inventariaram os problemas sociais do desenvolvimento e se procuraram estabelecer compromissos entre os países-membros para que assegurem/garantam “níveis mínimos de bem-estar social” (Amaro, 2003:59) que se fixam para vários domínios (saúde, educação, salário mínimo, rendimento mínimo...). Neste sentido, o Desenvolvimento Social é entendido como “o processo de garantia de condições sociais

mínimas, bem como de promoção da dimensão social do bem-estar, por parte dos responsáveis dos vários países e organizações internacionais” (Amaro, 2003:59).

Roque Amaro (2003) refere-se ao conceito de Desenvolvimento Integrado que afirma não possuir o mesmo peso científico e institucional dos outros conceitos, mas está presente de forma transversal em todos eles. O Desenvolvimento integrado pressupõe uma abordagem interdisciplinar e pode ser concebido como “o processo que conjuga as diferentes dimensões da Vida e dos seus percursos de mudança e de melhoria, implicando, por exemplo: a articulação entre o económico, o social, o cultural, o político e o ambiental; a quantidade e a qualidade; as várias gerações; a tradição e a modernidade; o endógeno e o exógeno; o local e o global; os vários parceiros e instituições envolvidas; a investigação e a ação; o ser, o estar, o fazer, o criar, o saber e o ter (as dimensões existenciais do desenvolvimento); o feminino e o masculino; as emoções e a razão...” (Amaro, 2003:59).

1.2- Desenvolvimento Comunitário e a Cidadania

O desenvolvimento “comunitário” (atualmente entendido como desenvolvimento local) nasceu no séc. XIX, com os movimentos sociais organizados em ambientes fabris e entre os camponeses que empreendiam múltiplas atividades, habilitando para a autonomia, para a valorização pessoal, para o desenvolvimento da autoestima e, sobretudo para a participação de das pessoas com o intuito de gerar novas perspetivas, novas capacidades para que os atores consigam responder aos problemas sem perderem a sua identidade.

Como cidadãos atribuímos uma grande importância ao local como um espaço privilegiado para a realização da cidadania. Deste modo, é essencial que reequacionemos as relações que se podem estabelecer entre as esferas local e estatal, com o intuito de valorizar o local como um espaço com “potencialidades para a implementação do desenvolvimento integrado, visando a promoção da cidadania” (Menezes, 2001, p.16).

Atualmente, devido ao processo de globalização, assiste-se ao aumento de insegurança, da ausência de qualquer poder para decidir sobre o que quer que seja, levando assim a que não se efetive o exercício da cidadania (Menezes, 2001). As pessoas sentem necessidade de se organizar, de encontrar um equilíbrio para conseguir superar estas transformações sociais. Assim, os processos de desenvolvimento ao promoverem a autonomia, a autoestima e a

participação ativa das populações, perspectivam um desenvolvimento integrado das comunidades. Tudo isto ajudará as pessoas a reencontrarem o seu espaço próprio, a sua identidade local ao verem-se como sujeitos e não como objetos. Tendem a mobilizar a sua cultura, na procura de soluções adequadas para combater o que refere Menezes (2001: 27) “as raízes que uniam um povo (...) o espaço sentido como o próprio deixou de ter como marco o planeta onde vivemos, dando-se a passagem das micro-interações onde a individualidade, autonomia do ser humano tem vindo a dar lugar à alienação global”.

“O **conceito de desenvolvimento local** vem sendo criticado e renovado por muitos autores ao longo dos anos. Um marco importante passa a ser, em 1990, o relatório mundial do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Este relatório apresentou o índice de desenvolvimento humano (IDH), enquanto medida universal do desenvolvimento, com forte significado simbólico (MILANI, 2005).

No ano 2000, o desenvolvimento foi igualmente criticado nos seus fundamentos, nas suas práticas frequentemente contraditórias e nos seus mitos fundadores. Uma das críticas foi a do evolucionismo social, segundo a qual os países subdesenvolvidos devem atingir o patamar dos desenvolvidos. Isto implica em que, ao seguir os passos dos países desenvolvidos, o desenvolvimento estaria garantido. A crítica está no fato de que em matéria de desenvolvimento não se pode antecipar os passos futuros de forma independente da realidade local, pois cada realidade tem as suas implicações peculiares. (RIST, 1996 apud MILANI, 2005).

O desenvolvimento deve ser entendido levando-se em conta os aspetos locais, que têm significado num território específico. O global passa a ter sua importância associada ao local e vice e versa, já que um está em constante mudança devido às interferências do outro e por isso vários autores utilizam o termo “glocal”, a junção dos dois aspetos, para se referirem ao desenvolvimento.

Atualmente é quase unânime entender que o desenvolvimento local não está relacionado unicamente com crescimento econômico, mas também com a melhoria da qualidade de vida das pessoas e com a conservação do meio ambiente. Estes três fatores estão inter-relacionados e são interdependentes. O aspeto econômico implica em aumento da riqueza, além de condições dignas de trabalho. A partir do momento em que existe um trabalho digno e este trabalho gera riqueza, ele tende a contribuir para a melhoria das oportunidades sociais. Do mesmo modo, a problemática ambiental não pode ser dissociada da social.

O desenvolvimento local pressupõe uma transformação consciente da realidade local (MILANI, 2005). Isto implica uma preocupação não apenas com a geração presente, mas também com as gerações futuras e é neste aspeto que o fator ambiental assume fundamental importância. O desgaste ambiental pode não interferir diretamente com a geração atual, mas pode comprometer sobremaneira as próximas gerações (SACHS, 2001).

Outro aspeto relacionado com o desenvolvimento local é que ele implica a articulação entre diversos atores e esferas de poder, seja a sociedade civil, as organizações não-governamentais, as instituições privadas e políticas e o próprio governo. Cada um dos atores tem o seu papel na contribuição para o desenvolvimento local (BUARQUE, 1999)”

O desenvolvimento glocal está relacionado com o Desenvolvimento Sustentável, sendo este um modelo económico, político, social, cultural e ambiental equilibrado, que satisfaça as necessidades das gerações atuais, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazer suas próprias necessidades.

O grande marco para o desenvolvimento sustentável mundial foi, sem dúvida a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em junho de 1992, onde se aprovaram uma série de documentos importantes, dentre os quais a Agenda 21, um plano de ação mundial para orientar a transformação desenvolvimentista, identificando, em 40 capítulos, 115 áreas de ação prioritária. A Agenda 21 apresenta como um dos principais fundamentos da sustentabilidade o fortalecimento da democracia e da cidadania, através da participação dos indivíduos no processo de desenvolvimento, combinando ideais de ética, justiça, participação, democracia e satisfação de necessidades. O processo iniciado no Rio em 92, reforça que antes de se reduzir a questão ambiental a argumentos técnicos, deve-se consolidar alianças entre os diversos grupos sociais responsáveis pela catalisação das transformações necessárias.

Esta conceção começa a levar ao questionamento do estilo de desenvolvimento adotado, quando se constata que este é ecologicamente predatório na utilização dos recursos naturais, socialmente destituído com geração de pobreza e extrema desigualdade social, politicamente injusto com concentração e abuso de poder, culturalmente distraído em relação aos seus próprios valores e eticamente reprovável no respeito pelos direitos humanos.

“A ideia de sustentabilidade implica a prevalência do princípio de que é preciso definir limites às possibilidades de crescimento e delimitar um conjunto de iniciativas que levem em conta a existência de intervenientes sociais importantes e ativos. Uma política de desenvolvimento para uma sociedade sustentável não pode ignorar nem as dimensões culturais, nem as relações de poder existentes e muito menos o reconhecimento das limitações ecológicas, sob pena de apenas manter um padrão de desenvolvimento”(Pedro Jacobi, 1997:195).

A sustentabilidade como critério de desenvolvimento necessita de ser estimulado permanentemente nas responsabilidades éticas, para realçar os aspetos extraeconómicos relacionados com a igualdade, a justiça social e a própria ética dos seres vivos. A noção de sustentabilidade implica, portanto, uma inter-relação necessária de justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e a rutura com o atual padrão de desenvolvimento (Jacobi, 1997).

II –A Aprendizagem ao longo da Vida

2.1- Os conceitos

A educação é tão antiga como a própria Humanidade. Através da educação, pretende-se que o ser humano se adapte ao meio ambiente, criando condições para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, valores e atitudes favoráveis a essa adaptação.

“A Educação engloba os processos de *ensinar e aprender*, de *ajuste e adaptação*. É um fenómeno observado em qualquer sociedade e nos seus grupos constitutivos, responsável pela sua manutenção e perpetuação a partir da transposição, às gerações que se seguem, dos modos culturais de ser, estar e agir necessários à convivência e ao ajustamento de um membro no seu grupo ou sociedade” (<http://www.apdr.pt/congresso/2009/pdf/Sess%C3%A3o%2017/165A.pdf>) Enquanto processo de sociabilização, a educação é exercida nos diversos espaços de convívio social, seja para a adequação do indivíduo à sociedade, do indivíduo ao grupo ou dos grupos à sociedade. Nesse sentido, educação coincide com os conceitos de socialização e inculturação, mas não se resume a estes. A prática educativa formal - observada em instituições específicas – acontece de forma intencional e com objetivos determinados, nas escolas. e pode ser definida como Educação Escolar. Mas existem outros tipos de educação: a educação não formal e a informal.

Para Correia & Cabete (2002^a:45-46) a educação não formal é “*a única forma de aprendizagem da maioria dos adultos*”; Norbeck (1979:9) “*cabe aos sujeitos interessados procurarem atividades que promovam este tipo de aprendizagem, sendo da competência dos organismo público apoiar*”; Canário (1999) considera a aprendizagem não formal como aquela em que há flexibilidade de programas e horários.

Para a UNESCO (1988, cit por Nogueira, 1996:42) a aprendizagem não formal entende-se como não organizada, por cursos e graus escolares regulamentada e ao invés da aprendizagem formal, não concebe títulos ou certificados e pode decorrer em espaços como museus, teatros ou associações.

Durante largos anos, Portugal não deu o devido valor à escolarização, tendo assim uma taxa elevada de analfabetismo. Também não valorizou o conhecimento e aprendizagem que cada individuo possui.

De acordo com Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional – CEDEFOP - a aprendizagem não formal “*é aquela que resulta de contexto de trabalho ou ações de formação sem reconhecimento formal, isto é, sem certificação ao nível escolar ou profissional*”. Já Imaginário (2007:4) refere que, no contexto da aprendizagem não formal, as “*aquisições intencionais, planeadas, realizadas em contexto de trabalho ou em qualquer outro contexto de vida, podem mesmo ser veiculadas por ações de formação, que todavia não se integram (...) no sistema de educação e formação*”.

Nas civilizações tidas como culturalmente avançadas, a vida cotidiana sempre exigiu muito mais do que o conhecimento dos saberes apresentados formalmente nas disciplinas escolares. Há muito mais a aprender e desde muito cedo: a língua materna, tarefas domésticas, normas de comportamento, rezar, caçar, pescar, cantar e dançar – sobreviver, enfim. E, portanto sempre existiu, também desde muito cedo, uma *educação informal*, a escola da vida.

Na educação informal, não há lugar a horários ou currículos. Os conhecimentos são partilhados em vários ambientes e com uma interação sociocultural que tem, como condição existir quem saiba e quem queira ou precise saber. O ensino e aprendizagem ocorrem espontaneamente, sem que, na maioria das vezes, os próprios participantes do processo dele tenham consciência.

A distinção que é feita entre os três sistemas de educação refere-se principalmente à forma como estão organizados. A educação formal é a que acontece nas escolas, universidades, politécnicos e escolas profissionais que atribuem graus; a educação não formal é a educação organizada fora do sistema de ensino formal e a educação informal refere-se às restantes aprendizagens não organizadas, como interação com a família, amigos, e todas as experiências pessoais ao longo da vida.

Estes tipos de educação são importantes para percebermos o percurso de educação e formação de adultos que nos remete para outros conceitos: o de Educação e Formação ao Longo da Vida e o de Educação Permanente.

Educação Permanente é segundo SIMÕES (1979:44) uma questão que permite repensar todo o processo educativo atual. Importa clarificar este conceito de Educação Permanente, portanto este: “ (...) termo refere-se ao campo total das aprendizagens do indivíduo, quer estas sejam conscientes quer inconscientes, intencionais ou não intencionais, feitas por iniciativa própria ou por iniciativa alheia, independentemente das circunstâncias de lugar e de tempo. [Experiências]

Educativas são, pois, todas as influências capazes de dar forma ao ser humano”. (SIMÕES, 1979:47).

Patrício (1982:58).³, Defende que as ideias contidas para o princípio de educação permanente apontam que, “*a educação exerce-se, como que automaticamente, durante toda a vida, só com a diferença de que, na idade adulta, o homem confia a si mesmo a missão de seu próprio educador, ao passo que na, idade infantil, precisa de um guia, que é conjuntamente a família e o mestre.*” (Patrício, 1982:58).

Nos anos 60, do século XX, algumas ideias do filósofo John Dewey⁴ assumiram um lugar central na educação de adultos. Apesar de não escrever diretamente sobre a educação de adultos Dewey torna-se um impulsionador da temática da educação ao longo da vida, e contribui para promover e desenvolver um compromisso com a mudança social. Dewey via na educação a chave para o desenvolvimento dos indivíduos e para uma melhoria da sociedade. Para este filósofo, todas as pessoas aprendem e são capazes de crescer intelectualmente ao longo da sua vida, uma vez que, todos os recursos e experiências de vida, desde a idade pré-escolar até à velhice, dentro e fora da escola, constituem marcas significativas 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.

Na mesma altura, outro filósofo, Malcolm Knowles⁵, introduzia uma nova visão e abordagem sobre a educação de adultos. Ele partia do pressuposto que os adultos aprendem de um modo diferente das crianças e isso levou-o a construir um novo quadro teórico, sobre a educação de adultos, que assentava em dimensões de análise, tais como: a conceção do aprendente, o papel da experiência dos aprendentes, a motivação para a aprendizagem e a orientação para a aprendizagem. Segundo Knowles, inicialmente a aquisição do conhecimento dependia dos professores pois estes determinam o que se deve ou não aprender, o que se transmite, como e quando. Mas as experiências destes indivíduos não são totalmente valorizadas numa situação de aprendizagem, pois estão estabelecidas regras e normas bem definidas para a aquisição do conhecimento. Poderão, eventualmente ser usadas como ponto de partida, mas as experiências mais enriquecedoras decorrerão do contato com os professores, com os livros e outros meios, uma vez que estes indivíduos estão preparados para aprenderem o que a sociedade onde estão inseridos dita. À medida que vamos crescendo e desenvolvendo vamos acumulando várias

³ Filósofo da educação que é professor catedrático na Universidade de Évora, licenciado em Filosofia e Doutor em Ciências da Educação, na especialidade de Filosofia da Educação

⁴ Filósofo e pedagogo norte-americano

⁵ Malcolm Knowles Pastor (1913 - 1997) foi um, talvez "o", figura central na educação de adultos EUA na segunda metade do século XX. Na década de 1950, ele foi o Diretor Executivo da Associação de Educação de Adultos dos Estados Unidos da América.

experiências que constituem um recurso bastante rico e que deve ser utilizado em várias situações de aprendizagem.

Os indivíduos atribuirão um maior sentido à aprendizagem que adquirem, a partir de experiências concretas do que àquele 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).

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 da década de setenta, 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 conceção 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).

Entre 1970 e 2000, emergiu o conceito de aprendizagem ao longo da vida, que, à primeira vista, parece situar-se numa linha de continuidade relativamente ao movimento da educação permanente.

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, efetivamente, aprendido. Na verdade, a aprendizagem constituiu uma atividade de consumo, específica da sociedade de consumo em que vivemos.

Canário, nega a continuidade entre o movimento da educação permanente e a aprendizagem ao longo da vida, procurando demonstrar a rutura existente entre as duas conceções. *“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, torna-se necessário a discussão da missão e dos fins dos sistemas educativos e de formação. 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 objetivo estratégico claro e aprovar um programa estimulante para criar infraestruturas de conhecimento, fomentar a inovação e a reforma económica e modernizar os sistemas de previdência social e de ensino”* (Rodrigues, 2000: 215).

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 atual população ativa (empregada e/ou desempregada). Aconselhar 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”* (Esping-Andersen 2000: 112).

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).

Para atingir tais objetivos, a União Europeia deve proporcionar um enquadramento estável que as diversas transformações estruturais proporcionem uma sociedade e uma economia baseada no conhecimento; deverá também, assegurar a impossibilidade de um agravamento dos problemas sociais tais como: o desemprego; exclusão social e até a pobreza.

“Os sistemas educativos 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 instituir-se 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.

2.2- Educação e Formação ao Longo da vida

2.2.1- Conceito de Adulto

Fala-se, com frequência em formação e em educação de adultos, sem primeiro saber o significado atribuído ao conceito de adulto. Segundo *Ana Maria Costa e Silva*, no texto *formação, percursos e identidades*, o significado de adulto têm várias interpretações e a complexidade está acompanhada pela indefinição do significado.

Assim, numa primeira aproximação, podemos inscrever o adulto como correspondendo a uma etapa do desenvolvimento humano, apresentando características que são descritas nas perspetivas biológica, psicológica e cultural.

A condição de adulto na atualidade, têm vindo a sofrer várias transformações e significados, particularmente neste fim de século início do novo.

O desenvolvimento industrial gerou uma confiança ilimitada no progresso, nas possibilidades temporais e na ação humana, segundo Boutinet, “ o tempo linear da sociedade industrial é salvador na medida em que conduz ao progresso, ao crescimento, ao viver melhor” (Boutinet, 1998:134).

O conceito normativo e tradicional de adulto assenta na ideia de maturidade adquirida e realização. Que nos leva para a vista etimológica, da palavra, que têm origem latina “adultus” e remete para “ o que terminou de crescer”. Nos anos 60 e meados dos anos 70 o adulto configura-se como “maturidade vocacional jamais adquirida, sempre conquistada” (Boutinet, 1998:11).

É a configuração do adulto como aquele que se perspectiva em desenvolvimento e, portanto, como alguém inacabado, em processo, que assume particular significado para a formação de adultos e para a sua singularidade.

Ana Maria Costa e Silva no seu livro “*Formação, percursos e identidades*”, referencia e identifica algumas características fundamentais no adulto que configuram a sua educabilidade, nomeadamente:

- A noção de experiência que ajudam ao raciocínio e julgamento;
- A adaptação a várias situações e realidades;
- A capacidade de antecipação, isto é, a adaptação a uma realidade futura;
- A capacidade de saber esperar, ter paciência;
- A capacidade de distanciamento de si próprio e a capacidade de se auto questionar;
- A capacidade autonomia.

Todas estas características aparecem, com maior ou menor clareza em diferentes propostas da caracterização da formação de adultos.

2.3- Evolução da implementação da Educação de Adultos

A educação de adultos, ainda que sempre tenha existido, desenvolveu-se no século XIX após a Revolução Francesa, mas só se veio a consolidar-se na primeira metade do século XX. Segundo Santos Silva (1990, citado em Canário, 1999), a educação de adultos consolidou-se tendo, como uma das suas bases fundamentais iniciativas de origem não estatal, nomeadamente de iniciativa popular (política, sindical e associativa).

Assim, segundo o mesmo autor, a educação de adultos surge, a partir do século XIX, associada a dois grandes processos sociais: por um lado o desenvolvimento de movimentos sociais de massas (movimento operário) que estão na raiz da vitalidade da educação popular; por outro lado, o processo de formação e consolidação dos sistemas escolares nacionais que conduziu à emergência de modalidades de ensino de segunda oportunidade.

Ainda assim, apenas após a Segunda Guerra Mundial se registou a grande expansão da oferta de educação de adultos, pois “ela deixa de estar reservada a um pequeno número e confinada a determinadas categorias socioprofissionais ou socioculturais”, caracterizando-se por um processo de diferenciação interna e de complexificação do campo da educação de adultos (Canário, 1999).

Durante o século XX, verifica-se um crescimento na formação, muito por causa daquilo que Ferry (1983, citado por Canário 199) considerou um mito, devido a persistência da ideia de que a *“formação constitui o principal instrumento para promover o emprego e a mobilidade social”*.

2.4- Evolução histórica de educação e formação de adultos em Portugal

A educação de adultos surgiu tardiamente em Portugal, ao contrário de muitos outros países, particularmente, do norte da Europa, onde a educação de adultos, desde de cedo, foi estruturada e entendida enquanto uma parte importante do sistema de educação e formação das pessoas adultas, e onde se valorizaram os diferentes contextos de aprendizagem formal, não formal e o informal.

Estes conceitos aparecem associados a uma ideia de globalidade e de continuidade, tal como se associam a noção de *Aprendizagem ao longo da vida*, embora se reconheça especialmente pelo crescente protagonismo do conceito de “formação ao longo da vida”. Lima (2002, p.1) explica que *“a educação fica para trás face à insistência na formação e na sua maior capacidade de modernização e adaptação funcional à economia de mercado. A aprendizagem ao longo da vida surge assim, como máxima política educativa decorrente da declaração de “falência” do Estado Providência, predominantemente orientada para a resolução dos problemas de competitividade económica e para o esforço das vantagens.”*

No final do séc. XIX foram criadas estruturas e organismos, as bibliotecas populares como instrumento de mobilização e informação das classes populares e da sua instrução, uma vez que “ a biblioteca popular é relacionada intimamente com a escola primária e popular” (Patrício, 1982:44).

A instrução primária foi uma das preocupações assumidas por vários governantes ao longo do séc. XIX, embora tenha havido alguns períodos em que essa importância não teve o seu devido valor.

Em 1910, o movimento de 5 de outubro que viria a pôr termo ao regime monárquico e implementada a 1ª república, com António José de Almeida descentraliza as políticas educativas passando a ser orientadas e reorganizadas pelas câmaras municipais. Na 1ª República, a instrução popular foi uma das prioridades do Governo.

No início do séc. XX, o analfabetismo continuava a ser uma preocupação, pois, a taxa continuava a ser elevada, as estratégias utilizadas e as políticas não estavam a dar os resultados pretendidos. Surge então, a necessidade de criar novas estratégias e outros funcionalismos que, conjuntamente pudessem minorar tal situação. Assim, foram atribuídos subsídios a entidades que trabalhavam na área do combate ao analfabetismo. Um desses organismos era a Comissão de Educação Popular, organismo criado pelo **decreto-lei nº 16 481 de 8 de fevereiro**⁶.

Esta comissão cria os cursos noturnos com intuito de intensificar a ação em prol da diminuição do número de analfabetos.

Durante os primeiros anos do Estado Novo, houve efetivamente a preocupação de aumentar o número de escolas, assim como a sua frequência, para que a todas as crianças chegassem os benefícios da educação; todavia, e citando Luís Alcoforado (2008), houve, *concomitantemente, uma diminuição do número de crianças na escola e o conseqüente encerramento das mesmas, talvez devido ao desprezo na preparação dos professores.*

Ora, a partir da segunda metade do século XX, o Estado Novo anuncia um conjunto de iniciativas que pretendem promover a escolarização e a alfabetização de Adultos e, neste quadro, dá-se início à *Campanha nacional de educação de adultos de 1952*. No Estado Novo, em matéria de educação ou instrução popular as medidas foram bastante limitadas. Melo & Benavente (1978) afirmam, que se viveu num período de “emagrecimento” da educação de adultos. Lima (2005:37) afirma que, houve um esmorecimento das iniciativas anteriores. As escolas normais são fechadas, a escolaridade obrigatória deixa de ser de 6 anos, passando a 4 anos, e assiste-se a tomada de medidas de interrupção das iniciativas da formação e educação de adultos. Em 1953 inicia-se a 1ª campanha de combate ao analfabetismo, embora sem muita

⁶ Decreto-lei nº 16 481 de 8 de fevereiro

adesão pois, na altura não se deu muita ênfase. De 1953 até meados de 1973, vários incentivos e reformas foram efetuados para combater a analfabetismo existente em Portugal.⁷

Nos finais dos anos 60 e nas décadas seguintes, registou-se um forte investimento na formação profissional e na educação de adultos assente numa lógica da alfabetização e da educação popular, como Paulo Freire recomendava (1967).

“ A atual população adulta em Portugal foi vítima da má qualidade de ensino, das atitudes autoritárias de que a escola era reflexo e, sobretudo, do caráter elitista de todo o sistema (...) rejeitar candidatos em vez de os promover (...) Libertadora que é, a educação permanente tem de ser totalizante, cobrindo todos os aspetos da vida (...) dos adultos. “Melo & Benavente (1978:96).

Só em 1973 foram criados os cursos de ensino primário supletivo para adultos, através do decreto-lei 489/73 de 2 de outubro.

Em 1979, estabelece-se o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), que se pretendia decisivo ao nível das respostas para as carências educativas, económicas, sociais e culturais do país, envolvendo diversos pontos de vista políticos, assim como abrangendo o conhecimento de especialistas e educadores. O PNAEBA incidiu em sete programas fundamentais, como a criação e instalação de um Instituto Nacional para a Educação de Adultos, a organização de uma rede de Centros de Cultura e Educação Permanente, o desenvolvimento de Programas Regionais Integrados, a Alfabetização e Educação Básica Elementar, a Melhoria e Incremento do Ensino Preparatório para Adultos, o Apoio à Educação Popular e Ações na Emigração (DGEP, 1979). Estas medidas visavam encontrar respostas adequadas ao contexto em que se inseriam, de acordo com as particularidades do território, perseguindo metas previamente estabelecidas e orientadas para pôr fim ao analfabetismo.

No entanto, a Direção Geral de Educação de Adultos (DGEA) elaborou um documento de avaliação do Plano, reconhecendo que as expectativas iniciais não haviam sido alcançadas, isto é, de acordo com Lima (2005, p.40), houve negligência relativamente ao PNAEBA, pois “os apoios concedidos pelo Ministério da Educação à educação popular, ao associativismo e à intervenção comunitária eram praticamente inexistentes”. Desta forma, e seguindo Alcoforado (2008), surge uma visão voltada para o desenvolvimento económico, deixando de parte o

⁷ Decreto-lei 489/73 de 2 de outubro

envolvimento da educação portuguesa numa perspetiva mais global e humanista da Educação Permanente.

Na segunda metade da década de oitenta, os problemas relativos à Educação de Adultos continuavam sem solução à vista e é nesta altura que se dá a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia e que é implementada uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Em concordância com esta nova Lei, a Educação de Adultos é apresentada no formato de ensino recorrente, mas também de educação extraescolar, pretendendo esta dar oportunidade ao adulto de expandir os seus conhecimentos em complemento da formação escolar, atuando numa ótica de educação permanente, assegurando a continuidade da ação educativa. Seguindo o entendimento de Lima (2005, p.41), esta LBSE, “aprovada em 1986, contribuiu para a formalização e escolarização do sector da educação de adultos” e acrescenta que “a reforma educativa da década de 1980 virá a revelar-se um fracasso em matéria de desenvolvimento da educação de adultos”.

Para um contributo mais significativo que estimulasse a procura da educação, sustentada na LBSE de 1986, foi fundamental a aprovação do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP), organizado a partir da aprovação dos Quadros Comunitários de Apoio. Estes surgiram para promover o desenvolvimento integrado do país, intensificando a importância da Formação Profissional, o que até então não tinha acontecido. Assim, associavam-se e relacionavam-se os discursos em torno da produtividade e competitividade, relacionando estes conceitos com uma aposta na educação e na formação profissional.

Por conseguinte, surge em Portugal um sistema de *Formação Profissional Contínua*, com mais de uma década de atraso relativamente à generalidade dos países da Europa, pretendendo-se combater o desemprego técnico e promover socialmente os trabalhadores. De certa forma, esta aposta foi bastante pertinente, uma vez que se refletia no apelo a novos saberes e atitudes para o trabalho e, concomitantemente conferia um valor acrescentado aos saberes manifestos em diplomas e certificados que provinham dessa formação profissional, mas por outro lado, e admitindo a ideia de Lima (2001, p.50/51), a educação de adultos era, desta forma, reduzida “sobretudo ao ensino recorrente, assim privilegiando um conceito reducionista de educação de adultos enquanto escolarização de segunda oportunidade”, pois para o autor, «a educação popular e a alfabetização [...] serão desvalorizadas e, frequentemente, ignoradas, face à centralidade concedida ao *ensino recorrente* e também a novas orientações vocacionalistas, de produção de capital humano e de mão-de-obra qualificada, através de um subsistema paralelo de formação profissional.»

2.5- Iniciativa Novas Oportunidades

As Novas Oportunidades são uma iniciativa do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, “*apresentada publicamente no dia 14 de Dezembro de 2005, tem como objetivo alargar o referencial mínimo de formação até ao 12º ano de escolaridade para jovens e adultos*” (<http://www.novasoportunidades.gov.pt>).

Estávamos no ano 2000 quando surgiram os primeiros Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências, numa tentativa de afirmação de um novo paradigma no domínio da educação de adultos em Portugal.

Através da criação destes Centros, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) procurava uma resposta que permitisse a Portugal melhorar os seus índices de qualificação escolar e assim, proporcionar uma melhor e mais qualificação na mão-de-obra para um mercado cada vez competitivo.

Com efeito, é esta a ambição da Iniciativa Novas Oportunidades, que “*constitui um pilar fundamental das políticas de emprego e formação profissional para os próximos anos*” (<http://www.novasoportunidades.gov.pt>).

No nosso país, desde 2006, foram aprovados e criados 456 Centros de Novas Oportunidades, onde foi feito um percurso composto pelas seguintes etapas: acolhimento, diagnóstico e encaminhamento, tendo em conta a experiência da pessoa e as necessidades às quais esta quer dar uma resposta,

“*Quando o adulto se inscreve neste CNO ou noutra qualquer (...) ele integra uma sessão de esclarecimentos. E nessa sessão de esclarecimento é distribuído (...) um questionário de diagnóstico, e nesse questionário são colocadas várias questões, sobre o seu percurso profissional, percurso de vida, percurso escolar e também sobre os seus interesses de formação (...) a nossa proposta formativa para o biénio, tivemos em consideração as respostas que foram dadas nesses questionários (...) portanto tem de haver obviamente uma adequação aos interesses à procura dos adultos mas também tem de haver uma adequação, uma contextualização ao tecido económico aqui da área*” (<http://www.novasoportunidades.gov.pt>).

O processo RVCC estava organizado em três eixos:

1º - **O reconhecimento das competências** (*o adulto referencia os saberes e as competências adquiridas ao longo da vida, evidencia as suas aprendizagens, dando assim início à construção do seu portefólio reflexivo de aprendizagem*);

2º - **A validação das competências** (*através do confronto com os referenciais de competências chave é avaliada as competências adquiridas pelo adulto*);

3º - **Certificação** (*o adulto é apresentado a um júri de certificação com vista a certificar as suas competências*)

Nos CNO, os adultos receberam o apoio de profissionais especializados que trabalharam com o adulto, no sentido de reconhecer as competências para o nível básico e/ou secundário, mediante Referenciais de Competências-Chave (nível básico ou nível secundário). Portanto subentende-se que, para fazer este processo, o adulto tem alguma experiência profissional, isto é, para fazer o nível secundário, se tiver menos de 23 anos, terá de dispor no mínimo de três anos de experiência profissional comprovada, não havendo, deste modo, pretensões de este sistema substituir o ensino formal.

Estes centros estavam distribuídos da seguinte forma: em Portugal continental e Região Autónoma da Madeira, 456 Centros de Novas Oportunidades a funcionar em estabelecimentos de ensino básico e secundário, Centros de Formação Profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional, autarquias, empresas, associações e outras entidades formadoras acreditadas. Uma pessoa adulta ao inscrever-se num CNO procura elevar as suas qualificações/habilitações académicas e, por vezes, obter novos conhecimentos. Neste sentido, é-lhe facultada a exposição de diversos tipos de encaminhamentos possíveis para que dê continuidade à sua inscrição por uma via, mais adequada possível, ao seu perfil. De uma forma bastante geral, o adulto, já inscrito para fazer o nível básico ou secundário num CNO, confronta-se, então:

- Com a possibilidade de seguir o encaminhamento para *decreto-lei*, caso não tenha concluído o 12º ano por não mais de 6 disciplinas, tendo a possibilidade de finalizá-lo através de variadas *UFCD – Unidades de Formação de Curta Duração*, referentes a diferentes áreas;
- Tem também a possibilidade de optar pelo percurso *EFA – Educação e Formação de Adultos*, adequado para adultos que tenham os processos formativos como preferência, tendo também que despender mais do seu tempo;

- O processo de RVCC é outro dos encaminhamentos possíveis para um adulto que tenha já alguma experiência profissional, obrigatória num mínimo de 3 anos no caso do processo de RVCC de nível secundário.

2.6- Cursos de Educação e Formação para Adultos – EFA

De entre um conjunto diverso de propostas educativas implementadas, destacam-se os Cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA). Destinados a maiores de 18 anos que não possuam escolaridade básica nem qualificação profissional, os cursos começaram por conferir habilitação escolar correspondente ao 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico e formação profissional de nível 1 e 2 e mais tarde alargaram a sua oferta ao ensino secundário e qualificação profissional de nível 3.

Os cursos EFA desenvolvem um modelo educativo e formativo francamente inovador. Proporcionam uma oferta integrada de educação e formação e privilegiam soluções flexíveis de construção e de desenvolvimento curricular. Na realidade, não possuem um currículo rígido, igual para todos os cursos que se desenvolvam. Pelo contrário, o desenho curricular de cada curso é estruturado em função dos conhecimentos já adquiridos pelos formandos que o frequentam, da sua experiência pessoal e profissional, bem como dos diferentes contextos socioeconómicos e culturais em que estão inseridos.

Estes cursos são destinados a adultos que tenham idade igual ou superior a 18 anos. São destinados aqueles que pretendam completar o 9º ou 12º ano de escolaridade; que desejem obter uma qualificação profissional de nível 2 ou 3; a desempregados, com idade inferior a 25 anos de idade, integrados, preferencialmente, em cursos de dupla certificação; a ativos empregados e título excecional, podem ser admitidos candidatos com idade inferior a 18 anos, desde que, se encontrem inseridos no mercado de trabalho. Apenas os candidatos com idade igual ou superior a 23 anos podem frequentar um Curso EFA de nível secundário ministrado em regime diurno ou a tempo integral.

Para obtenção da certificação pela conclusão de um Curso EFA é necessário que o adulto obtenha uma avaliação sumativa positiva, com aproveitamento nas componentes do seu percurso formativo (componente escolar e/ou profissional) e na formação prática em contexto de trabalho (estágio), sempre que esta o integre. A frequência com aproveitamento de um curso EFA dá lugar à emissão dos seguintes Certificados e Diplomas, em função do percurso e

do nível de desenvolvimento do curso: Certificado e Diploma de 3º ciclo do ensino básico e de nível 2 de formação profissional;

2.7- Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – RVCC

O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - RVCC está integrado na iniciativa “Novas Oportunidades”. Este processo possibilita aumentar o nível de qualificação escolar e profissional da população adulta, através da valorização das aprendizagens realizada ao longo da vida.

Segundo a Coordenadora do CNO POMBAL PROF. Lda – Dr.^a Aniceta Coimbra (relatório de atividade 2011) - *“o sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências é um sistema através do qual o adulto de forma flexível, mais autónoma evidencia competências, de forma que as mesmas sejam validadas com a obtenção do nível básico ou de nível secundário (...)”*. Este processo *“pressupõe que o adulto já tenha uma certa autonomia para construir o seu percurso”*

Existem duas vias de RVCC, o escolar e o profissional. O RVCC escolar visa reconhecer, validar e certificar as competências adquiridas ao longo da vida; este reconhecimento contribui para o aumento da qualificação escolar quer seja a nível básico ou a nível secundário. Esta é uma oportunidade para quem, em idade escolar, não pôde frequentar ou permanecer no sistema educativo no tempo essencial para a aprendizagem de um conjunto de competências.

Quanto ao RVCC profissional tende a reconhecer, validar e certificar as competências que são obtidas através dos conhecimentos adquiridos com a experiência profissionais. Este destina-se a pessoas que estejam no ativo ou desempregadas e que querem fazer com que as suas experiências sejam reconhecidas através de um certificado formal.

O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências é desenvolvido e acompanhado através de sessões onde os candidatos podem usufruir de apoios por parte de técnicos e formadores. Este processo é avaliado e os candidatos têm de comprovar que adquiriram os conhecimentos e competências que lhe garantem uma certificação formal.

O processo permite reconhecer *saberes e aprendizagens* dos adultos, ajudar na reformulação ou moldagem desses saberes, ajudando os adultos a tomar consciência das suas competências. Deste modo, o adulto que frequenta um processo de RVCC muitas vezes sofre um processo de *conscientização* das aprendizagens que já tinha adquirido, mas que só agora tornou presentes.

Podemos então dizer, que o *processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências* tem um carácter bastante democrático, surgindo como uma segunda oportunidade àqueles que, por variados motivos, não aproveitaram a primeira. Na sua maioria, os adultos que frequentam este processo, abandonaram a escola por motivos financeiros ou sociais. Portanto, é esperado que este *processo* aumente a sua autoestima, visando também o aumento de empregabilidade, criando, assim, novos horizontes a quem o frequenta.

O carácter democrático é também verificável na ideologia deste processo, que foi criado para se ajustar ao ritmo de todos e não apenas ao de alguns. Isto é, o *processo* pretende criar responsabilidades próprias da fase adulta, relativamente ao desenvolvimento do processo de cada um, estimulando uma gestão autónoma.

Depois de passar pela fase de diagnóstico, o adulto e o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento, na fase de entrevista, negociam, a fim de decidirem um percurso adequado. Essencialmente, a opção pelo processo de RVCC acontece, desde logo.

O processo de RVCC é um percurso flexível no que concerne à gestão de horários e de tempo despendido, sendo estes alguns dos motivos pelos quais nem todos os adultos aderem à possibilidade do *Percurso EFA – pós-laboral*, que implica horários fixos. É esta a principal razão que leva a maioria dos adultos, não só empregados mas também desempregados, a optarem pelo percurso do processo de RVCC.

Há também adultos que optam por via do *processo* pela urgência que têm em ver concluído o nível secundário, uma vez que este é adaptado ao ritmo de cada um, tanto para acelerar como para abrandar relativamente ao restante grupo. Outro motivo será o prazer de ver reconhecidos, validados e certificados saberes ou competências que o adulto foi adquirindo ao longo dos tempos nas mais variadas experiências, pois não se trata de um processo de cariz formativo, mas sim de reconhecimento de saberes adquiridos ao longo da vida, através da elaboração de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens que deverá espelhar os critérios de evidência necessários à sua validação e certificação, numa dinâmica que permite criatividade e alguma liberdade a nível da sua elaboração.

III – Estudo Empírico

3- Metodologia

3. 1- Problema, Questão de Partida e Objetivos da Investigação

Nos últimos anos, tem-se assistido a uma acentuada mobilização de organismos/instituições nacionais no sentido de promover a procura de novas oportunidades de aprendizagem, qualificação e certificação por parte de adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional, com vista à superação dos baixos indicadores de escolarização e formação com que a população portuguesa se depara. Em Portugal, a Agência Nacional para a Qualificação, através do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), concretizado na rede de Centros Novas Oportunidades, tem vindo a desempenhar um papel central enquanto impulsionadora da qualificação escolar e profissional, bem como da empregabilidade e da inclusão social dos adultos.

Os baixos níveis de qualificação escolar e profissional da população ativa portuguesa estimularam a concretização e o reforço de uma rede nacional de Centros Novas Oportunidades, constituindo-se como um serviço público, destinado a assegurar a todos os cidadãos, maiores de 18 anos, a possibilidade de se candidatarem a uma qualificação escolar, de nível básico ou secundário, e profissional, respeitando e valorizando o seu perfil individual e profissional.

Para além do objetivo de qualificação escolar/profissional, a rede de Centros Novas Oportunidades tinha também, como objetivo, a integração dos adultos certificados em processos de continuidade de formação e/ou emprego, valorizando-se uma perspetiva de aprendizagem ao longo da vida e de empregabilidade ativa.

Neste contexto definimos a seguinte questão como ponto de partida para a nossa investigação:

Quais as perceções dos formandos em relação ao impacto do processo de RVCC no percurso seu pessoal

Os objetivos da investigação são os seguintes:

- Caracterizar as situações dos formandos antes do processo de RVCC
- Analisar as suas motivações para a adesão ao processo de RVCC
- Conhecer as opiniões sobre o impacto do processo de RVCC na sua vida pessoal e profissional

3.2- Método de investigação

Para realizar este estudo utilizamos como método de investigação o estudo de caso.

O estudo de caso é uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Yin (1994:13) define “estudo de caso” com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos. Bell (1989) define o estudo de caso como um termo guarda-chuva para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interação entre fatores e eventos. Fidel (1992) refere que o método de estudo de caso é um método específico de pesquisa de campo.

Estudos de campo são investigações de fenómenos à medida que ocorrem, sem qualquer interferência significativa do investigador. Coutinho (2003), refere que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação. Da mesma forma, Ponte (2006) considera que:

“É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.” (Ponte, 2006:2)

3.3- População e amostra em estudo

A população em estudo ou população alvo, é constituída por adultos que frequentaram o processo de RVCC no Centro de Novas Oportunidades da Pombal Prof. Lda com idades compreendidas entre os 19 e os 65 anos de idade.

Critérios de inclusão:

- Idades compreendidas entre os 18 e 65 anos de idade;
- Adultos que frequentam o processo RVCC;
- Adultos que habitem na freguesia de Pombal.

Critérios de exclusão:

- Adultos que iniciaram o processo e não terminaram;
- Adultos que não respeitem os critérios de seleção de inclusão.

Os questionários foram distribuídos, no ano 2012/2013, a 50 formandos que frequentaram o CNO da Pombal Prof. Para o efeito, tivemos o apoio incondicional da Coordenadora das Novas Oportunidades, Dr.^a Aniceta Coimbra.

Uma vez escolhido o Centro Novas Oportunidades, a tarefa seguinte foi delimitar a amostra, que neste caso foi por *conveniência*. Contamos com a colaboração dos adultos pertencentes a quatro grupos que prontamente se disponibilizaram dando assim a possibilidade de realçar as Instituições das quais são colaboradores e que os incentivaram a frequentar o processo, a designar as Instituições: Bomcar, Sodicentro; Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários de Pombal bem como o Santa Casa da Misericórdia do Louriçal. Desta forma, os grupos colaborantes foram casualmente selecionados e disponibilizaram-se logo para responderem ao questionário elaborado para o efeito, o que mostra que a nossa opção foi a mais adequada para o trabalho em questão, dadas as suas características e potencialidades, atrás referidas. Aplicáveis aos 50 adultos, os questionários decorreram a partir de uma perspetiva qualitativa. Procurámos uma atitude que possibilitasse captar a riqueza de experiência e o pensamento dos entrevistados.

Assim, segundo Correia (1995) esta é uma amostra *não-probabilística*, uma vez que os seus “*fundamentos de seleção não dependem de construção estatística, embora a elas algumas modalidades possam recorrer, mas sim, e essencialmente, do juízo do investigador*”.

Interessa observar as características dos adultos que colaboraram neste estudo, o que se pode verificar através da apresentação da seguinte tabela:

Tabela 1- Tabela de Referencia

Género		
Masculino	33	50
Feminino	17	
Idade		
19 – 30	7	50
31 - 44	25	
45 – 65	18	
Local de Residência		
Concelho de Pombal	27	50
Distrito de Leiria	21	
Outro	2	
Grau de Instrução		
6º Ano	6	
9º Ano	26	
12º Ano	18	
Situação Profissional		
Empregado – conta Própria	4	50
Empregado – conta de outrem	41	
Desempregado de curta duração	4	
Reformado	1	

A tabela anterior permite caraterizar quem são os adultos participantes neste estudo, o que se torna pertinente pelo facto de ficarmos a conhecer os inquiridos. A maioria dos adultos que participam neste estudo, sobressaindo, em número, os Homens, situa-se entre 31 – 44 anos, encontra-se empregada por contra de outrem, apresentando, como grau de instrução, o 9ºano, seguido do 12ºano e reside no concelho de Pombal/distrito de Leiria. Estes são os traços que mais se salientam nesta amostra, não podendo deixar de registar as outras características, apesar de se apresentarem em minoria.

3.4- Técnicas de recolha e tratamento de dados

Optando por uma metodologia quantitativa, construímos um questionário dirigido a formandos do Centro Novas oportunidades da Pombal Prof. Lda. Este instrumento de recolha de dados apresenta-se em anexo 1.

O questionário foi elaborado tendo sempre presente uma atitude empírica, já que sob o ponto de vista de Quivy & Campenhaut (2003, p:185) é preciso ter presente “ *que as perguntas que constituem o instrumento de observação determinam o tipo de informação que obtemos e o uso que dela poderemos fazer na análise dos dados.*”

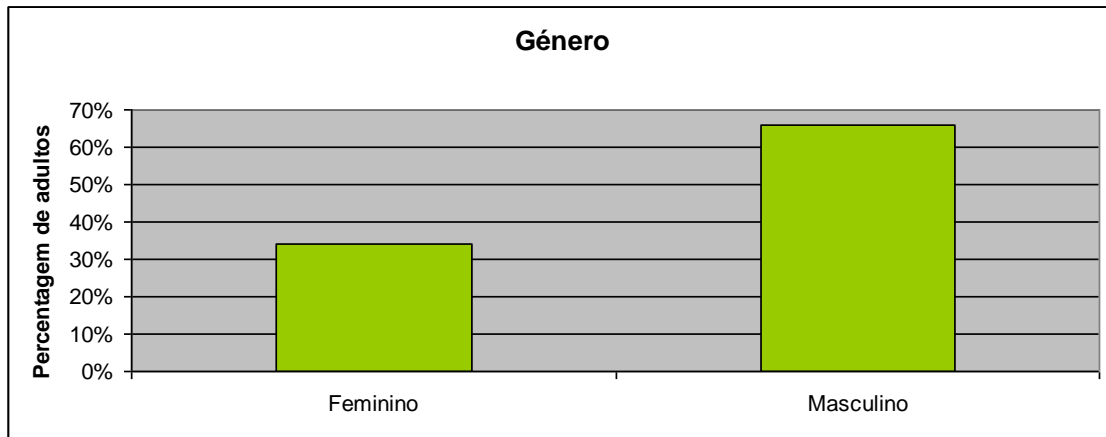
Na elaboração do questionário tivemos a preocupação de construir perguntas claras e neutras, procurando sempre ir ao encontro dos nossos objetivos de estudo. O questionário foi estruturado de forma a colher informações que nos permitam fazer uma caracterização dos formandos quanto à idade, género, grau de instrução à entrada no CNO e situação face ao emprego. É constituído por quatro partes: na 1ª parte é feita a caracterização do formando, na segunda parte segue no enquadramento do processo escolar onde se menciona a principal razão que leva o formando a inscrever-se no processo RVCC, quais as razões que o levaram a interromper os estudos enquanto jovem; a terceira parte foca a conclusão do processo em relação à ocorrência de mudanças tanto a nível pessoal como profissional e, por fim, se houve uma continuação de investimento em formações e qual ou quais as motivações para a frequência.

Os questionários foram tratados estatisticamente.

4- Apresentação de resultados

No que diz respeito ao género o conjunto da amostra evidencia a existência de uma maioria do sexo masculino como se verifica no gráfico seguinte:

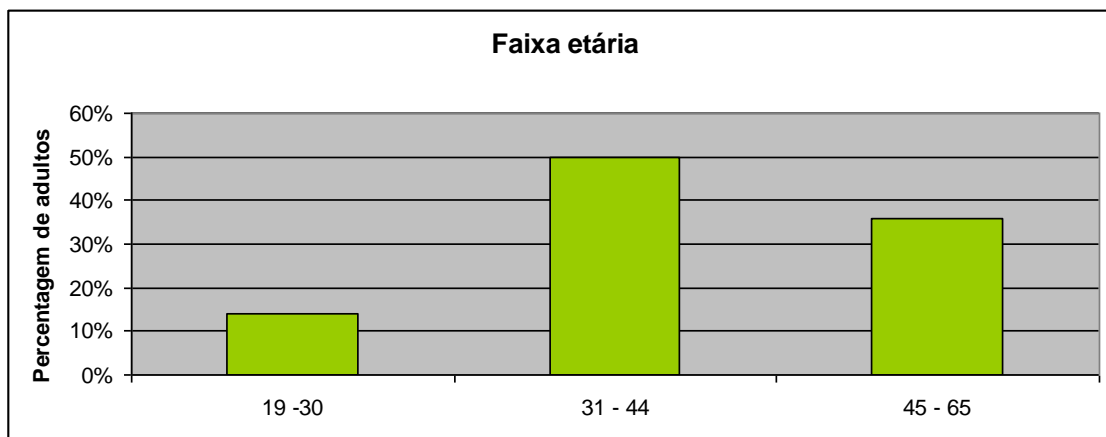
Gráfico 1 - Segundo Género



4.1- Perfil etário

Quanto às idades a amostra apresenta uma distribuição com idades compreendidas entre os 19 e os 65, de acordo com o seguinte gráfico;

Gráfico 2 -Faixa Etária



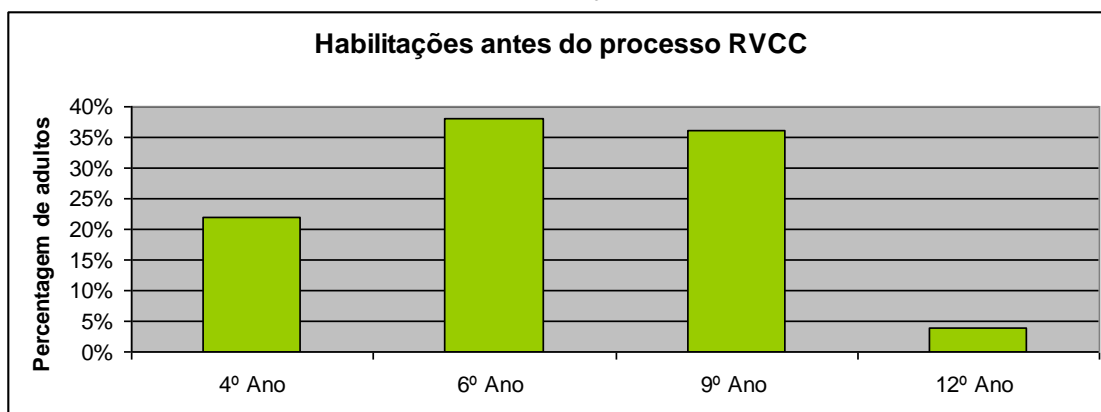
A população inquirida situa-se na maior parte entre os 31 e os 44 anos, sendo a MODA = 34 anos; MEDIANA = 36 anos e a MÉDIA = 37. É nesta faixa etária que, de acordo com os últimos dados do INE, se centra o aumento do desemprego e o défice de qualificações.

4.2- Perfil de instrução antes do processo de RVCC

Quanto ao perfil de instrução dos inquiridos antes de iniciar o processo de RVCC, surge-nos com uma variedade de situações. Assim, verificamos que 38% dos inquiridos não possuíam o 6º ano e que 36% não detinham o atual 9º Ano. Apenas 4% detinham o ensino secundário incompleto.

Esta situação está em consonância com os baixos índices de escolaridade que revelam o recenseamento da população realizado pelo INE.

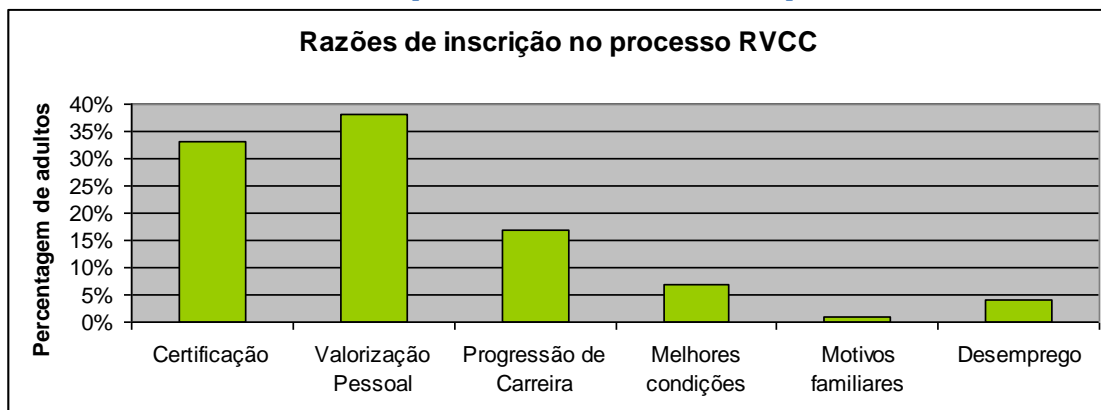
Gráfico 3 - Grau de instrução antes do processo



4.3- Razões para a realização do processo

No seguimento do questionário o que se pretendeu compreender foi as principais razões que levaram os adultos a inscrever-se e realizarem o processo.

Gráfico 4 - Razões que levaram a inscrever nas Novas Oportunidades



Foi colocada a questão com a possibilidade de escolherem duas em seis respostas. O resultado foi que 38% salientaram a valorização pessoal, que 33% acharam importante a certificação, 17% pretendiam com a frequência do processo uma progressão de carreira, 7% reconheceu que poderia melhorar as suas condições, 1% deu importância à motivação familiar e 4% ficou ou manteve-se desempregado.

4.4- Razoes para interrupção da escolaridade

Os adultos, também foram questionados sobre o motivo que os levou a interromper os estudos na juventude, verificando-se que houve uma variedade múltipla de motivos que os levaram a abdicar dos estudos muito jovens. Dos índices propostos, verificamos que a vontade de autonomia financeira e a oportunidade de trabalho foram onde as suas escolhas mais incidiram.

Tabela 2 - Qual a motivação que levaram a interromper os estudos

Motivo de interrupção dos estudos	Nada Importante		Pouco Importante		Importante		Bastante Importante		Muito Importante	
	18	8%	10	16%	6	10%	7	19%	9	14%
Dificuldades económicas dos pais	18	8%	10	16%	6	10%	7	19%	9	14%
Falta de apoio e motivação familiar	26	12%	9	14%	9	15%	2	5%	4	6%
Vontade de ter autonomia financeira	5	2%	2	3%	15	24%	9	24%	19	30%
Não dar muita importância à escola	18	8%	13	20%	9	15%	6	16%	4	6%
Problemas de aproveitamento escolar	24	11%	14	22%	10	16%	1	3%	1	2%
Problemas de inserção na escola	38	17%	7	11%	4	6%	1	3%	0	0%
Dificuldades no acesso à escola, devido a transporte	44	19%	2	3%	0	0%	1	3%	3	5%
Aparecimento da primeira oportunidade de trabalho	9	4%	5	8%	9	15%	9	24%	18	28%
Questões de saúde	44	19%	2	3%	0	0%	1	3%	3	5%
Outra									3	5%

4.5- IMPACTO do RVCC

Consideremos agora, o que se passa quando analisamos o impacto do processo de RVCC a nível pessoal e profissional.

Quando colocada a questão sobre as mudanças no campo profissional a maioria (70%) afirmou que não ocorreu qualquer alteração. Em relação aos 30% que responderam afirmativamente foi-lhe dado a possibilidade de escolherem três opções para justificarem essa mudança.

Gráfico 5 - Ocorrência de mudança no campo profissional

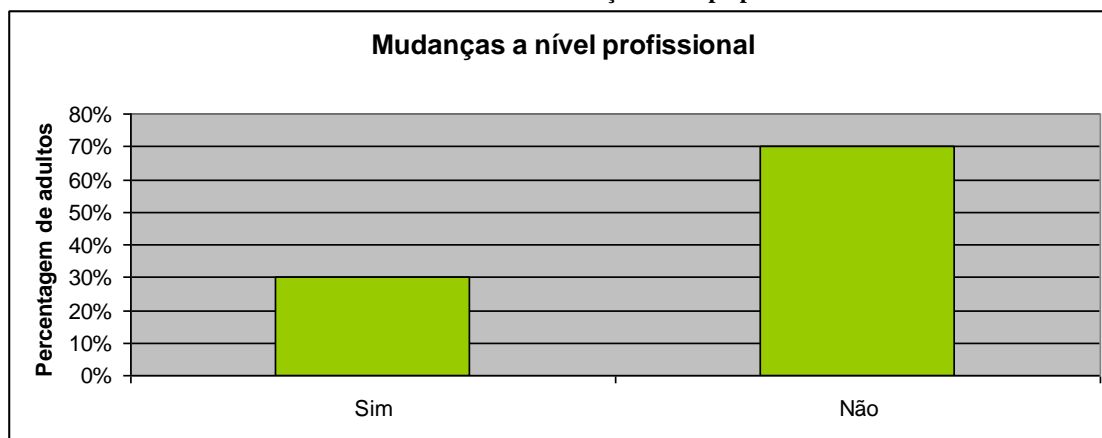
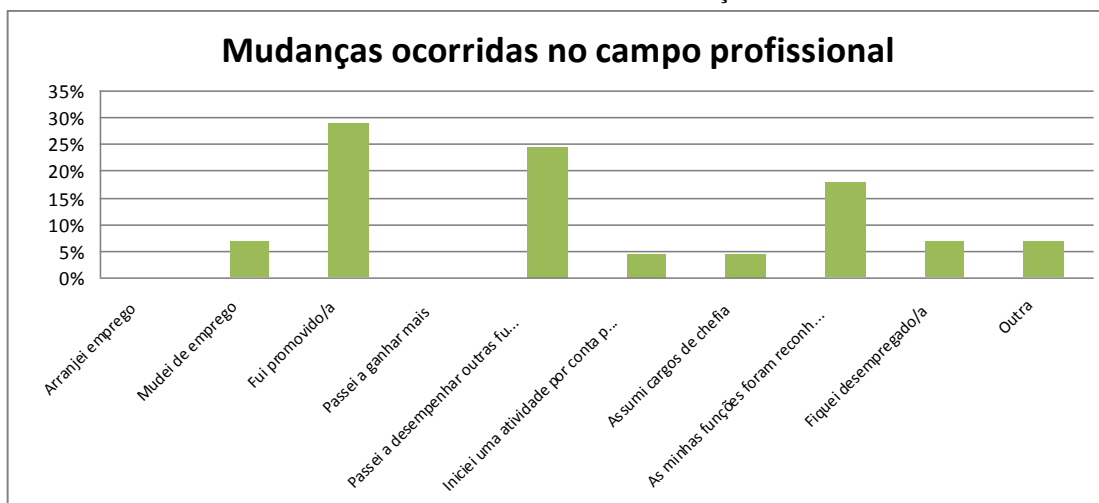


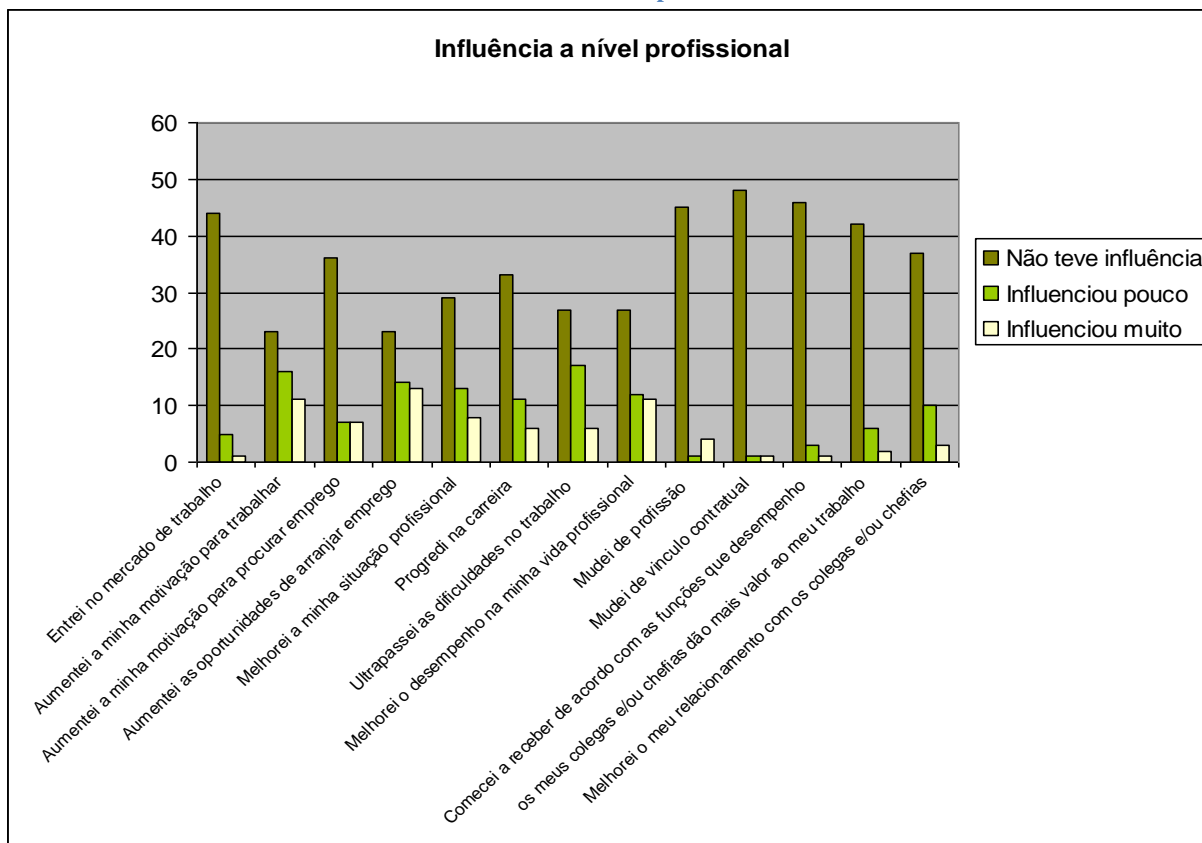
Gráfico 6 - ocorrência da modificação



4.6- Opinião sobre o processo de RVCC

A maior percentagem dos adultos inquiridos (18%) considera que ficou mais habilitado para procurar melhor condições profissionais, 15% afirma ter ultrapassado algumas dificuldades no trabalho e 15% acham que conseguiram melhorar o seu desempenho profissional.

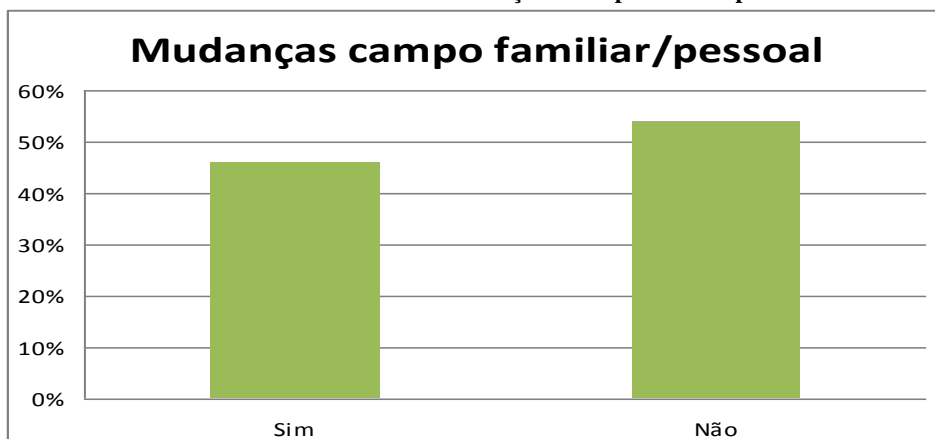
Gráfico 7 - Influência a nível profissional



4.7- Influencia na vida familiar/pessoal

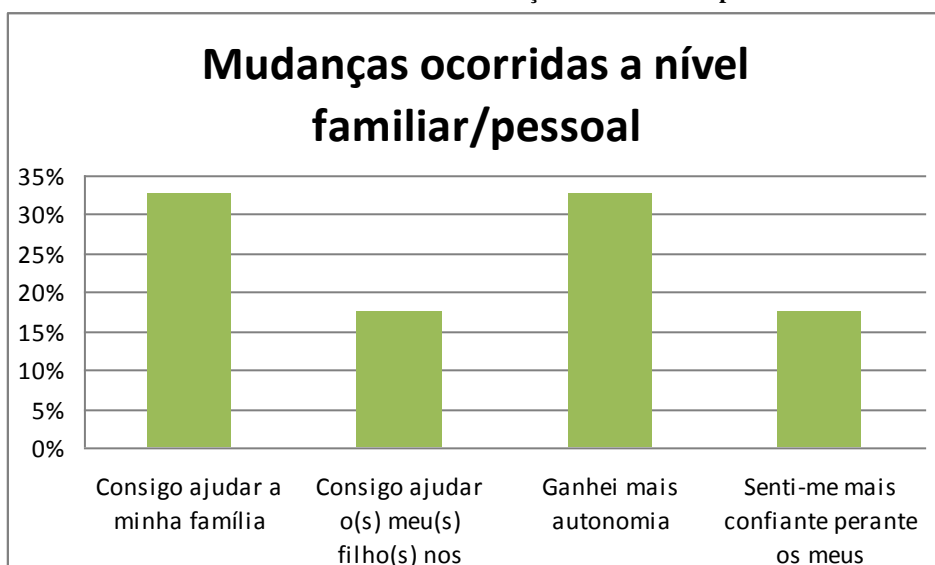
Também consideramos importante verificar se tinham ocorrido alterações a nível familiar/pessoal por isso foi colocada a questão se tinham ocorrido alterações.

Gráfico 8 - Mudança no campo familiar/pessoal



54% dos respondentes referiu que não e 46% disse que sim .Foi dada a possibilidade de escolherem duas opções em cinco e verificou--se que a maior percentagem dos respondentes (33%) disse “ganhei mais autonomia” e “consigo ajudar a minha família”. As restantes hipóteses de resposta obtiveram 17% das escolhas.

Gráfico 9 - Mudança a nível familiar/pessoal



4.8- Mudanças no campo pessoal/social

Abordou-se também a influência do processo na vida pessoal/social. Aqui verificou-se que 15% dos inquiridos disseram que começaram a dar mais importância à participação na vida social

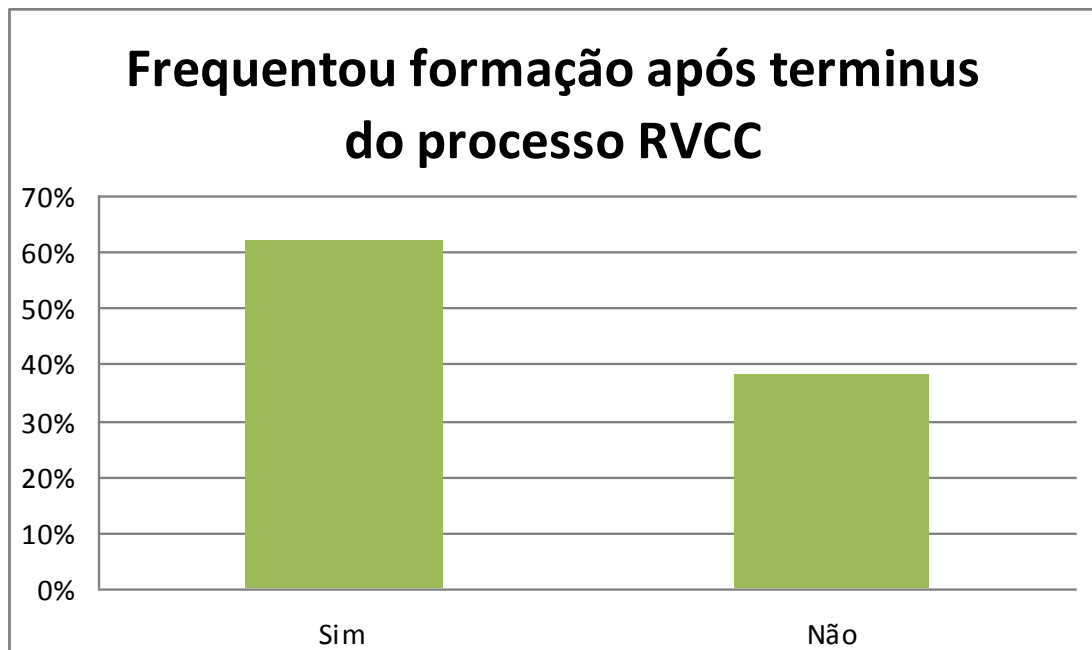
Tabela 3 - Mudança no campo pessoal/social

	Não teve influência		Influenciou pouco		Influenciou muito	
Dou mais valor a mim mesmo	5	5%	18	9%	27	11%
Sou capaz de pensar sobre vários assuntos	10	9%	20	10%	20	8%
Sou capaz de pensar num determinado problema e tentar arranjar uma solução	12	11%	18	9%	20	8%
Sou capaz de fazer mais e melhor	11	10%	16	8%	23	10%
Aumentei as minhas competências pessoais	13	12%	7	3%	30	12%
Melhorei a minha capacidade de dialogar e debater ideias	5	5%	21	10%	24	10%
Sou capaz de aprender coisas novas	4	4%	17	8%	29	12%
Penso em coisas que gostava de fazer na minha vida e nas quais não tinha pensado	10	9%	15	7%	25	10%
Os meus amigos e familiares dão mais valor ao que sou capaz de fazer	16	15%	23	11%	11	5%
Participo em atividades associativas, desportivas, culturais ou recreativas que não participava antes	9	8%	30	15%	11	5%
Acompanho mais de perto o percurso escolar dos membros do agregado familiar	13	12%	16	8%	21	9%

4.9- Continuidade de formação

Foram questionados se após conclusão do processo de RVCC investiram em formação 62%, referiu que sim e 38% não adquiri nem participou em mais nenhuma formação.

Gráfico 10 - Frequência de Formação



Aos inquiridos que responderam que sim, foi-lhe solicitado o número de formações e qual a razão para a frequência.

Gráfico 11 - Número de formações frequentadas

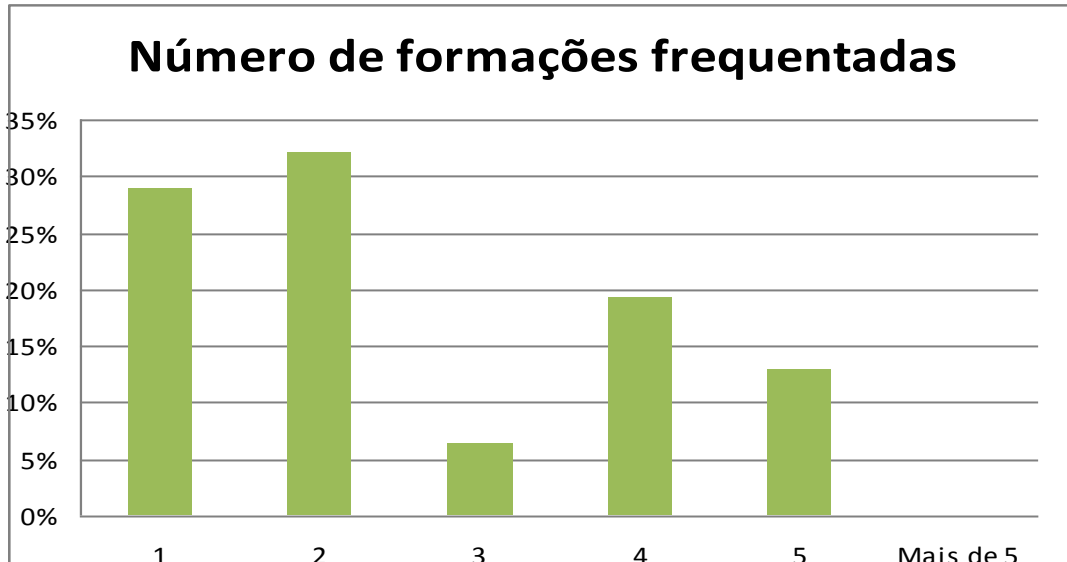
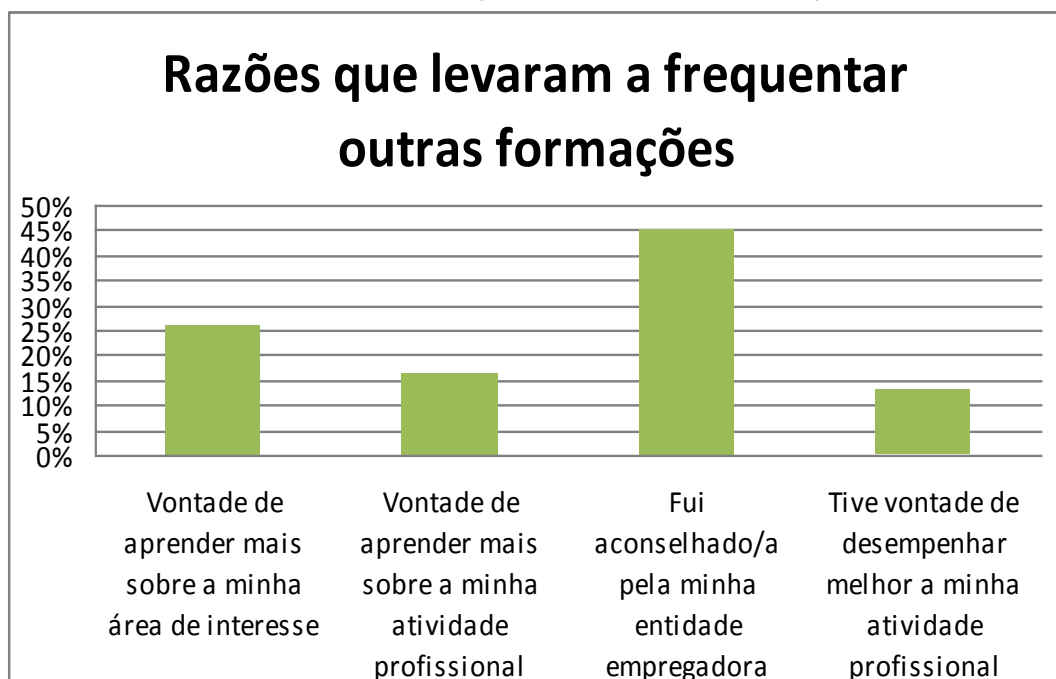
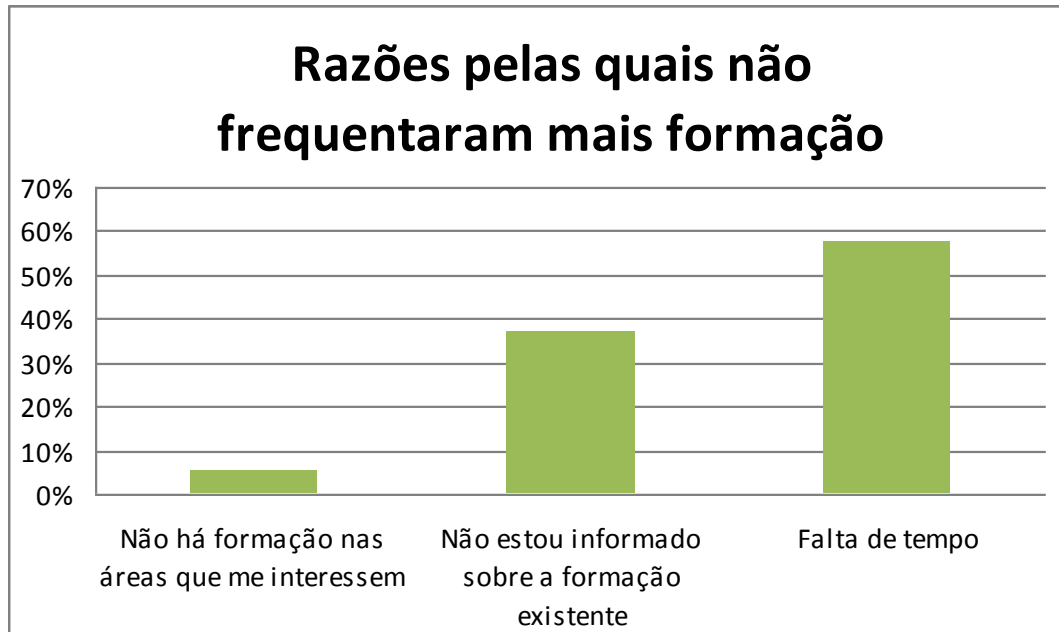


Gráfico 12 - Motivações para a frequência em formações



Por fim aos que responderam que não, pediu-se uma razão para tal. Verificou-se que a falta de tempo foi a razão mais apontada.

Gráfico 13 - Razões para a não frequência de formação



Ao longo dos primeiros capítulos tentámos ilustrar o que suporta teoricamente este estudo, isto é, procurámos fazer uma breve abordagem sobre a *Aprendizagem ao Longo da Vida* até à *Iniciativa Novas Oportunidades*.

Tal como se referiu atrás, a *educação de adultos ao longo dos tempos em Portugal* e, consequentemente, pelas *políticas europeias no âmbito da Aprendizagem ao Longo da Vida*, vem contribuir para o enquadramento ou contextualização deste estudo, tal como a exposição acerca da *Iniciativa Novas Oportunidades* pretende enquadrar o processo de RVCC.

Tendo por base *A aprendizagem transformativa* e o modelo teórico das *Histórias de Vida*.

O objetivo principal deste estudo foi analisar a evolução da perceção de competências, assim como a evolução dos projetos pessoais dos adultos e o respetivo envolvimento no processo de RVCC.

Inicialmente, uma observação pela educação de adultos ao longo dos últimos anos surge para aclarar algumas das mudanças importantes que ocorreram ao nível das políticas de educação de adultos em Portugal. Fizemos, então, uma breve revisão pelas mudanças políticas nesta matéria, a partir da segunda metade do século XX até aos dias de hoje, constatando-se que Portugal tem sofrido diversas alterações políticas e a acompanhá-las muitas têm sido as mudanças e transformações nas diretrizes que regem o país ao nível da educação de adultos.

Esta iniciativa Novas Oportunidades desaperta de uma forma inovadora, promovendo o reconhecimento de saberes adquiridos ao longo da vida e apoiando-se na história de vida dos adultos.

Foi no contexto do processo de RVCC que quisemos averiguar as mudanças dos adultos referentes às suas percepções pessoais, quer ao nível das suas competências quer do seu envolvimento e analisar a percepção dos seus projetos pessoais, inicialmente e ao longo da frequência do Processo. Concluímos que conseguimos levar a cabo a análise que pretendíamos inicialmente.

Enquanto, colocado a questão das mudanças no campo profissional, a maioria não registou variações, utilizando a afirmação de ALVES-PINTO (2001,p.63) *“qualquer pessoa procura o reconhecimento da sua existência nos sistemas de interação social em que existe e nomeadamente no trabalho, este reconhecimento vai interferir fortemente na sua identidade...”* Mas, quando questionados se ocorreram mudanças no campo profissional, podemos verificar que existem três destaques importantes, o reconhecimento, a mudança no posto de trabalho para outras funções e também a promoção. Dando assim a possibilidade de aumentarem a sua, auto estima. Quisemos ainda, abordar a importância ocorrida a nível familiar/pessoal, verifica-se que a maioria respondeu negativamente, mas quando se referem alterações pessoais a maioria afirma que ganhou mais autonomia.

Na abordagem em relação à vida pessoal/social, verificou-se uma importância na participação na vida social.

Para finalizar, tentamos verificar se era importante continuar a investir na formação, onde a maioria achou que sim, que deviam de continuar pois teriam assim a possibilidade de aumentar a sua autonomia e autoestima e mais facilidade e motivação para desempenhar as suas funções a nível profissional.

Na questão que razões o levaram a frequentar outras formações verificou-se que a maioria tinha sido aconselhada pela entidade empregadora mas também, por vontade e interesse próprio.

Conclusão

A educação de adultos surge nos últimos anos em Portugal com um caráter mais pertinente, tendo ocorrido mudanças importantes ao nível das políticas de educação de adultos.

As orientações e diretrizes da União Europeia têm vindo no sentido de reforçar e implementar novas políticas de educação de adultos.

Neste contexto, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) surge no nosso país, seguindo as diretrizes e as normas europeias para assim conseguirmos chegar aos parâmetros e resultados que a Europa pretende com a *Aprendizagem ao longo da vida*.

Este processo encontrava-se inserido na iniciativa Novas Oportunidades. Aparece como forma acessível a todos os adultos que queiram valorizar e certificar os conhecimentos e competências adquiridos. Esta iniciativa foi inovadora, promovendo o reconhecimento de saberes adquiridos ao longo da vida, apoiando-se na história de vida dos adultos.

Este processo, inicialmente não foi consensual, mas em parte pela imposição do cumprimento dos parâmetros europeus em parte pelo sucesso da iniciativa junto dos adultos, foi-se impondo e muitos adultos obtiveram graus de escolarização graças a ele.

Pelos resultados obtidos neste nosso estudo, concluímos que a perceção de competências dos indivíduos revela uma tendência para não se alterar com a frequência do processo de RVCC, isto é, o processo ativa alterações a nível de pessoal e social, promovendo autoestima e motivação para uma maior integração e desenvolvimento comunitário, não pondo de lado o investimento na formação contínua e de aperfeiçoamento.

A Educação e a Formação de Adultos e mais precisamente o processo de RVCC, partem precisamente da história de vida das pessoas para promoverem o reconhecimento pessoal. Este só tem sentido se conduzir a uma mudança efetiva nas mentalidades do indivíduo, isto é, se partir de uma ação comunicativa e procurando uma aprendizagem transformativa.

Será essencial para este estudo entender de que forma os pressupostos teóricos da teoria da ação comunicativa e da aprendizagem transformativa influenciam o envolvimento do indivíduo no processo de RVCC e a auto-perceção de competências do mesmo, assim como na reflexão da sua história de vida; e, de que forma esta influência se reflete na mudança dos projetos pessoais.

Assim, pelos dados apresentados podemos concluir que a certificação de competências leva ao aumento do conhecimento em várias áreas e à melhoria da vida das pessoas, ao nível pessoal, profissional e/ou social. Este efeito pode ser apenas emocional, tornando as pessoas mais realizadas, mais satisfeitas por terem sido capazes de ultrapassar barreiras internas, no entanto, esta dimensão é essencial para o bem-estar de cada um.

Em síntese, o processo de RVCC contribuiu, acima de tudo, para elevar o nível de escolaridade da nossa população, mas torna os adultos mais motivados para o processo de aprendizagem, contribuindo significativamente para a valorização pessoal, profissional e social, tornando-as, informadas, participativas e qualificadas, potenciando a sua capacidade e vontade de se tornarem agentes das mudanças sociais da nossa sociedade.

Referências Bibliografia

Alves, Pinto C. (2001) – Socializações e Identidades Docentes. In M. Teixeira, (org). Ser Professor no limiar do séc.XXI, Porto, ISET;

AMARO, R., R. (2003). Desenvolvimento – conceito ultrapassado ou em renovação? – da teoria à prática e da prática à teoria. In Desenvolvimento e Saúde em África;

Amaro, Rogério Roque (2002): Sociedades multiculturais: ameaças e desafios, Lisboa: Graal, 2002 – publicações Terraço;

Amaro, Rogério Roque: Iniciativas do Desenvolvimento Local, Lisboa – ISCTE/IEFP – 1992;

Bogdan, Robert; biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora;

Buarque, Sérgio C. Metodologia de planeamento do desenvolvimento local e municipal sustentável. Material para orientação técnica e treinamento de multiplicadores e técnicos em panejamento local e municipal. Brasília, DF: IICA, 1999;

Carmo, Hermano (1999).Desenvolvimento comunitário. - Lisboa: Universidade Aberta

Canário, R (1998). “Educação e Território”. In Revista Noeses. Nº 48. Lisboa: instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação. P.18;

Canário, R (2000). Educação de adultos. Um campo e uma problemática. 2ª Edição. Lisboa: Educa;

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 (2006). “Formação e adquiridos experienciais. Entre a pessoa e o individuo”. In Géraed Figari et al (org). Avaliação de competências a aprendizagem experienciais. Saberes, modelos e métodos. Lisboa: Educa. Pp35-46;

Canário, R (2007). “ A educação e o movimento popular do 25 abril”. In Rui Canário 8org). Educação & Movimentos Sociais. Lisboa: Educa: pp.11-35;

Carneiro, R (2001^a). “Entrevista a Roberto Carneiro – É preciso criar nas pessoas a pulsão de aprender”. In Revista Saber Mais. Nº 9. Lisboa: ANEFA. Pp. 18-23;

Clara, Coutinho & José, Chaves (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologias Educativas em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, 15(1), pp 221 – 224. CIED – Universidade do Minho;

Correia, A & Cabete, D (2002^a) – O valor do que aprendemos ao longo da nossa vida... e a importância do Sistema Português de RVCC” In Isabel Silva et al (org). Educação e formação de adultos: fator de desenvolvimento inovação e competitividade. Lisboa: ANEFA, 45-53;

Cross-Durrant, A. (2001), “Basil Yeaxlee and the origins of lifelong education”, in P. Jarvis (Ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education*, Kogan Page: London, second edition;

Esping-Andersen, G. (2000), “Um Estado-Providência para o século XXI. Sociedades em envelhecimento, economias baseadas no conhecimento e sustentabilidade dos Estado-providências europeus”, in M. J. Rodrigues, *Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento*, Oeiras: Celta Editora;

Freire, Paulo – Educação e Mudança – Paz e Terra; 12º Edição – Tradução de Moacir Godotti e Lílian opes Martin;

Freire, P. (1967). Educação como prática da liberdade. Rio Janeiro: Paz e Terra;

Freire, P.(1970). Pedagogia do Oprimido. 28ª Edição. São paulo: editora Paz e Terra S/A;

Gómez J., Freitas, O. & Callejas, G. (2007). Educação e Desenvolvimento Comunitário: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade. Porto: Profedições;

Imaginário, L. (2007). “(Re) valorização a aprendizagem: práticas e respostas europeias à validação de aprendizagem não formais e informais” In Conferência Valorizar a aprendizagem: práticas europeias de validação de aprendizagem não formais e informais”. Lisboa. Texto policopiado (distribuído). pp1-1;

Iturra, Raul (1990 a). *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra: Ensaios de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*, Lisboa: Escher;

Iturra, Raul (1990 b). *A Construção Social do Insucesso Escolar*, Lisboa: Escher;

Lima, L (2002). Da vida, ao longo da aprendizagem., em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=115&doc=8988&mid=2> Acedido a 24/07/2013;

Lima, L (2005). “a educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre aslógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In rui Canário e Belmiro Cabrito (orgs). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa: pp31-60.;

Jarvis, P. (2001b),”Malcolm S Knowles”, Jarvis, P. (ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education*, London: Kogan Page, second edition;

Martins, Sérgio Ricardo Oliveira (2002) *Desenvolvimento Local: questões conceituais e metodológicas*. Revista Internacional de Desenvolvimento Local. Vol. 3, N. 5, disponível na Internet em: http://www3.ucdb.br/mestrados/RevistaInteracoes/n5_sergio_martins.pdf;

Melo, A. & Benavente, A (1978). *Educação popular em Portugal 1974-1976*. Lisboa: livros Horizonte;

Milani, Carlos. *Teorias do Capital Social e Desenvolvimento Local: lições a partir da experiência de Pintadas (Bahia, Brasil)*. In: *Capital social, participação política e desenvolvimento local: atores da sociedade civil e políticas de desenvolvimento local na Bahia*. Escola de Administração da UFBA (NPGA/NEPOL/PDGS). 2005.;

Monteiro, Miguel – *A Ilha Pedagógica*, Plátano Editora, 1997;

Nico, Lurdes Pratas – *A escola da Vida: Reconhecimento e validação dos adquiridos experiências em Portugal – Fragmentos de uma década (2000-2010)*;

Nogueira, A (1996). *Para uma Educação Permanente à Roda da Vida*. Coimbra: Instituto de Inovação Educacional;

Papali, Diane E. e Olds, Sally Wendkos – *Desenvolvimento Humano* – Editora Artmed – 7ª Edição;

Patrício, M. (1982). “ *A educação de adultos em Portugal*” – os últimos dois séculos. *Proposta de conceitos fundamentais*. In A.A.V.V. *Educação de Adultos. Contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: universidade de Évora. pp33-79;

Patrício, M. (2001). “ *Por uma escola centrada na aprendizagem e ordenada para promover o poder criador do homem*”. In Manuel ferreira Patrício (org). *Escola, Aprendizagem e Criatividade. Coleção Mundo dos Saberes nº 28*. Porto: Porto editora;

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

Ponte, João Pedro (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/21> de 94 - Ponte (Quadrante-estudo%20caso). pdf., acedido a 21 de setembro de 2013;

Quivy, R & Campenhoudt, Luc Van. (2003), Manual de Investigação em ciências Sociais, Lisboa, Gradiva Editora, 3º edição;

Rodrigues, M. J. (2000), Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento, Oeiras: Celta Editora;

SACHS, Ignacy. *Das coisas e dos homens: Teoria do Desenvolvimento a espera de sua revolução copernicana*. *Jornal da Ciência (JC E-Mail) - Notícias de C&T - Serviço da SBPC*, no. 1836. São Paulo, 23 de julho de 2001.;

Silva, Ana Maria Costa e., Formação, Percursos e Identidades, Nova Era: Educação e Sociedade, nº 13, Coimbra, 2003 – ISBN: 972-8717-68-7;

Silva, A(2000). “*Um longo caminho a percorrer*”. In *Revista Saber Mais. Nº 7. Lisboa ANEFA. Pp4-8.*;

Silva, A (2001ª). *Educação de Adultos: educação para o Desenvolvimento 2ª Edição* Porto: Edições Asa.;

Silva, A (2001b). *(texto sem título integrado na segunda sessão plenária) In ANEFA – Conferência Europeia Educação e Formação de Adultos na Europa. As competências-chaves para a Cidadania e a Empregabilidade. Lisboa: ANEFA. Pp.58-59;*

Silva, Pedro – *Escolas, Famílias e Lares*, Prof edições, 2007;

Vieira, Ricardo – *Entre a Escola e o Lar*, Escher, 1992.

Legislação

Decreto-Lei nº 16 481/1929, de 8 de Fevereiro regulamentado pelo Decreto-Lei 16 826: é criado a Comissão de Educação Popular.;

Decreto-Lei nº 489/73, de 2 de Outubro - Criam-se os CEPSA's – cursos Supletivos do Ensino Primário para Adultos;

Decreto-Lei nº 384/76, de 20 de Maio - Facilita-se a criação de Associações de Educação popular

- <http://www.democraciaberta.com>
- <http://www.midiaindependente.org/pt>

Modos de Educação, Género e Relações Escola-Família – Maria Carvalho;

EDUCAÇÃO PARA A COMPETITIVIDADE – COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DE CIDADES E REGIÕES. - Prof. Dr. José Ângelo Nicácio - <http://www.apdr.pt/congresso/2009/pdf/Sess%C3%A3o%2017/165A.pdf>

Anexo 1

Inquérito por Questionário aos Adultos Certificados

Anexo 1
