



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre



Curso de Mestrado em Formação Adultos e Desenvolvimento Local

Dissertação

**Processos e Práticas de Avaliação de Centros
Novas Oportunidades: O caso do CNO da Escola
Secundária Gabriel Pereira**

Carmem Sofia Ravasqueira da Silva

Orientador:

Professor Doutor João Emílio Alves

Portalegre

2012

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste percurso muitos foram aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste projeto de investigação.

Tornando-se difícil a hierarquização de sentimentos e emoções, gostaria de expressar a minha gratidão ao Prof. Doutor João Emílio Alves, na qualidade de orientador, pelo enorme profissionalismo demonstrado bem como pelas sugestões e críticas extremamente oportunas, pela franca disponibilidade e pela compreensão que sempre manifestou.

A todos os colegas da equipa técnico-pedagógica, aos adultos certificados pelo CNO da ESGP, respetivas famílias e entidades empregadoras, o meu agradecimento pelo seu contributo e disponibilidade na aplicação dos questionários e realização das entrevistas.

Ao meu Coordenador, João Vicente, pelo constante incentivo e por ter permitido sempre a minha troca de horários, tornando possível a concretização deste objetivo.

À Carla Gomes Martins e à Isabel Pardelha, pela amizade e companheirismo, pela partilha, pelas constantes palavras de ânimo e pela disponibilidade que sempre manifestaram.

À Carina e à Ana Teresa, pelas palavras amigas e de ânimo.

À Dora Potes, caríssima amiga e companheira neste percurso, por todos os momentos e sentimentos partilhados. Sem a sua ajuda não teria sido possível chegar ao fim desta “viagem”.

À D. Manuela, pelo encorajamento que nunca deixou que faltasse.

Ao Ricardo, pelo sentimento que nos une, pelo constante incentivo, por acreditar sempre nas minhas capacidades e pela compreensão manifestada, apesar das muitas horas que foi privado da minha presença.

Aos meus pais pela preocupação constante, pelas palavras de alento que tantas vezes me motivaram. Por constituírem a âncora no meu percurso.

À minha irmã, por ser o meu porto de abrigo, por continuar a acreditar quando eu própria já tenho dúvidas.

RESUMO

A presente investigação assentou na temática da Educação e Formação de Adultos, nomeadamente no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Sob a configuração metodológica de um estudo de caso, teve como objeto de estudo o Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária Gabriel Pereira.

Neste trabalho de investigação procurou-se não só analisar os resultados em matéria de satisfação pessoal e profissional, decorrentes da realização de um processo de RVCC, manifestados pelos diferentes intervenientes (adultos certificados, famílias e entidades empregadoras de adultos certificados e equipa técnico-pedagógica) como também, compreender até que ponto a avaliação do processo permite consubstanciar esses mesmos resultados.

Ao longo de toda a pesquisa foi definida uma estratégia metodológica que permitiu combinar uma variedade de métodos, incluindo técnicas de natureza quantitativa e qualitativa.

Com o desenvolvimento desta investigação foi possível concluir que os resultados alcançados pelos adultos certificados são, do ponto de vista dos diferentes participantes, mais positivos no domínio da satisfação pessoal comparativamente à dimensão profissional, corroborando, aliás, outros estudos dirigidos à mesma problemática.

Palavras-chave: Literacia; Educação e Formação de Adultos; processo RVCC, Metodologias de Avaliação.

ABSTRACT

This investigation was based on the theme of Education and Training of Adults, particularly in the process of Recognition, Validation and Certification of Competences.

Under the setting of a methodological case study, had as its object of study, the New opportunities Centre of Secondary School Gabriel Pereira.

In this paper, we attempt not only to analyze the results in terms of personal and professional satisfaction, resulting from the completion of a RVCC process, manifested by the various parties (certified adults, families and employers of adult certificates and technical-pedagogical team) but also to understand to what extent the evaluation process allows substantiate those results.

Throughout the survey was defined a methodology that allowed combining a variety of methods, including techniques of quantitative and qualitative nature.

With the development of this investigation it was concluded that the results achieved by the adults, from the different participants point of view, more positive in the field of personal satisfaction compared to the professional dimension, confirming, in fact, other studies have addressed the same issue.

Key Words: Literacy, Adult Education and Training; RVCC process, Evaluation Methodologies.

SIGLAS

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

ANEFA – Agência Nacional para a Educação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

BSC – Balanced Scorecard

CAf - Common Assessment Framework

CBET - Competence-Based Education and Training

CNO – Centro Novas Oportunidades

EFA – Educação e Formação de Adultos

EFQM – European Foundation for Quality Management

ENL – Estudo Nacional de Literacia

ESGP – Escola Secundária Gabriel Pereira

ETP – Equipa Técnico-Pedagógica

EUA – Estados Unidos da América

IALS – Internacional Adult Literacy Survey

INO – Iniciativa Novas Oportunidades

ISO – Internacional Organization for Standardization

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

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

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagem

PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

RVCC – Reconhecimento Validação e Certificação de Competências

SIGO – Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

SPSS - Statistical Package for the Social Science

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UFCD – Unidade de Formação de Curta Duração

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUÇÃO.....	10
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	14
PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA	18
1– LITERACIA E COMPETÊNCIAS	18
1.1. Competências de literacia da população adulta portuguesa.....	18
1.1.1. Literacia e educação e formação ao longo da vida.....	23
1.2. Conceito de competência. Imprecisão conceptual	25
1.2.1. Competências e aprendizagem ao longo da vida.....	26
2 – EDUCAÇÃO DE ADULTOS	29
2.1. Educação de adultos: significados	29
2.2. Educação e Formação de Adultos em Portugal: breve retrospectiva histórica	29
2.2.1. A Iniciativa Novas Oportunidades	41
2.2.1.1. Princípios e características da INO/Processo RVCC	41
3 – METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO	48
3.1. Importância das metodologias de avaliação.....	48
3.2. Modalidades de avaliação: diferentes níveis/etapas.....	50
3.3. Modalidades básicas de organização dos sistemas de avaliação/ constrangimentos dos processos avaliativos.....	60
3.4. Autoavaliação nos Centros Novas Oportunidades	62
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA	65
1 – A AVALIAÇÃO DO CNO DA ESGP	65
1.1. Construção de um modelo de avaliação: pressupostos e instrumentos	65
2 – AVALIAÇÃO PELA VOZ DOS PROTAGONISTAS	65
2.1. A equipa técnico-pedagógica	65
2.1.1. Integração na equipa técnico-pedagógica.....	66
2.1.2. Iniciativa Novas Oportunidades – ponto de vista pessoal/profissional	67
2.1.3. Mudanças a implementar.....	71
2.1.4. Impactos/efeitos do processo RVCC.....	72

2.2. Os adultos.....	76
2.2.1. Caracterização sociográfica dos adultos respondentes.....	78
2.2.2. Percurso escolar.....	80
2.2.3. CNO da ESGP – conhecimento/motivações	84
2.2.4. Balanço acerca do processo realizado	87
2.2.5. Nível de satisfação face à intervenção dos elementos do CNO	91
2.2.5.1. Organização e gestão dos espaços	92
2.2.5.2. Equipamento afeto ao CNO.....	93
2.2.5.3. Primeiro contacto com o CNO	94
2.2.5.4. Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento	95
2.2.5.5. Qualidade do processo RVCC	98
2.3. As famílias dos adultos	105
2.3.1. Iniciativa Novas Oportunidades – ponto de vista pessoal	106
2.3.2. Mudanças do ponto de vista pessoal, profissional e cívico.....	109
2.3.3. Impactos/efeitos da Iniciativa Novas Oportunidades	111
2.4. As entidades empregadoras dos adultos.....	115
2.4.1. Iniciativa Novas Oportunidades: pontos de vista pessoal/profissional	116
2.4.2. Reconhecimento da certificação.....	117
2.4.3. Iniciativas adotadas	119
2.4.4. Impacto/efeitos do processo RVCC	120
CONCLUSÃO.....	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
ANEXOS.....	140

ÍNDICE DE QUADROS

	Pág.
Quadro 1- Distribuição dos sujeitos face ao género	78
Quadro 2 - Faixa etária dos sujeitos inquiridos	78
Quadro 3 - Profissões dos sujeitos inquiridos	80
Quadro 4 - Habilitações literárias dos sujeitos inquiridos antes de iniciarem o processo RVCC.....	81
Quadro 5 - Motivos apresentados pelos inquiridos para o abandono escolar	82
Quadro 6 - Razões que levaram a inscrever-se no processo RVCC.....	83
Quadro 7 - Modo como teve conhecimento do CNO da ESGP	84
Quadro 8 - Razões que levaram os adultos a realizarem processo RVCC no CNO da ESGP	85
Quadro 9 - Razão porque recorreu ao mesmo CNO após a primeira certificação	86
Quadro 10 - Razões que levaram o adulto a não se inscrever pela segunda vez no CNO da ESGP	87
Quadro 11- Expectativas relativamente ao processo RVCC realizado no CNO da ESGP	88
Quadro 12 - Aspetos positivos do processo RVCC.....	89
Quadro 13 - Mudanças ocorridas na profissão/emprego após o processo RVCC.....	90
Quadro 14 - Mudanças ocorridas no percurso educativo/formativo após processo RVCC	91
Quadro 15 - Salas utilizadas	92
Quadro 16 - Conforto do espaço.....	92
Quadro 17 - Ruído das salas	93
Quadro 18 - Horário de funcionamento.....	93
Quadro 19 - Quantidade de equipamento	94
Quadro 20 - Conservação dos equipamentos	94
Quadro 21- Acesso ao equipamento	94

Quadro 22 - Disponibilidade para esclarecimento	95
Quadro 23 - Utilidade da informação	95
Quadro 24 - Informação para regressar	95
Quadro 25 - Disponibilidade para dar respostas às solicitações.....	96
Quadro 26 - Tempo decorrido entre a inscrição e a primeira sessão com a Técnica de Diag. e Encaminhamento	97
Quadro 27 - Adequação das respostas dadas às necessidades e interesses apresentados.....	97
Quadro 28 - Tempo decorrido entre a inscrição e o encaminhamento para a oferta educativa/formativa	98
Quadro 29 - Rapidez da resposta de encaminhamento.....	98
Quadro 30 - Capacidade que a equipa teve para motivar/animar o adulto.....	100
Quadro 31 - Interesse dos trabalhos/temas e exercícios realizados.....	100
Quadro 32 - Apoio individualizado	101
Quadro 33 - Formação complementar ministrada pelos formadores	101
Quadro 34 - Qualidade da sessão de júri	102
Quadro 35- Satisfação face à duração do processo RVCC	102

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1 - Estado civil dos adultos	79
Gráfico 2 - Processos concluídos no CNO da ESGP	83
Gráfico 3 - Duração do processo RVCC	88
Gráfico 4 - Aspetos que poderiam ter corrido melhor face à passagem pelo CNO.....	103

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação centra-se no estudo dos processos e práticas de avaliação concretizadas por um centro no âmbito da actual política de Educação e Formação de Adultos em Portugal consubstanciada nos processos de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências [RVCC].

Como principais motivações para a execução deste estudo, emergem questões essencialmente de carácter profissional. A proximidade com a realidade de um Centro Novas Oportunidades [CNO] despertou o interesse e a necessidade de compreender melhor o processo RVCC desenvolvido pelo centro da Escola Secundária Gabriel Pereira [ESGP], procurando saber quais os efeitos que a certificação de competências tem originado na vida dos principais intervenientes. Interessou-nos essencialmente abordar os processos e as práticas de avaliação do CNO em causa, uma vez que se prevê que os mesmos possam exercer influência no êxito do processo RVCC.

A Iniciativa Novas Oportunidades [INO], devido aos meios e aos atores envolvidos, assume um estatuto de política pública educativa justificada pela baixa qualificação dos ativos portugueses. Como aspetos inovadores, destaca-se a forte visibilidade que lhe é conferida no plano político, tornando-se analogamente mediática.

O reconhecimento, a validação e a certificação de competências, à semelhança do que sucedeu noutros países da União Europeia, foi-se afirmando progressivamente na ordem do dia, passado a ser entendida como uma oportunidade privilegiada e única para os adultos verem reconhecidas formalmente as aprendizagens ocorridas em todos os seus contextos de vida.

Devido ao alcance atingido por esta política pública, a avaliação dos processos RVCC adquire uma grande importância durante a implementação do programa. Apesar de em Portugal os processos de avaliação constituírem um campo de investigação e de ação recente, observa-se que a avaliação é hoje reconhecida como uma modalidade essencial de promoção da melhoria do desempenho de qualquer organização ou medida política. A capacidade de autorregulação das organizações executoras afigura-se como essencialmente relevante. Neste sentido, a avaliação parece tornar-se num instrumento de melhoria de desempenho do centro e de promoção da sua sustentabilidade futura.

Assentando no pressuposto de que os processos de avaliação promovem o desenvolvimento e de certa forma a mudança em qualquer organismo que os desenvolve, decidimos aferir junto dos principais intervenientes do processo RVCC (adultos, famílias,

entidades empregadoras e equipa técnico-pedagógica [ETP]), quais o seu posicionamento face à INO, nomeadamente ao processo RVCC desenvolvido pelo centro da escola secundária em questão. Consideramos que tais testemunhos podem vir a contribuir para uma adaptação de novas metodologias de trabalho, que por um lado possam cooperar para o cumprimento dos objetivos a que o próprio CNO se propôs e, por outro lado, respondam de forma mais eficaz e eficiente às necessidades apresentadas pelos adultos que procuram esta via de reconhecimento e certificação de competências.

A investigação aqui apresentada aspira sistematizar um conjunto de informações importantes para o próprio centro, proporcionando à equipa a oportunidade de refletir criticamente sobre o trabalho que se encontra a desenvolver.

Essencialmente, pretende debruçar-se sobre as seguintes questões:

- i) Quais as razões que estiveram na base do ingresso do adulto no processo RVCC;
- ii) Qual o grau de satisfação apresentado pelos adultos ao longo de cada uma das fases de intervenção (Inscrição, Acolhimento, Diagnóstico, Encaminhamento, Reconhecimento e Certificação);
- iii) Que tipo de balanço é feito pelos adultos face à sua certificação;
- iv) Qual o impacto da certificação do adulto: ponto de vista da família, das entidades empregadoras e da equipa técnico-pedagógica.

Associado ao propósito nuclear – contribuir para um conhecimento mais aprofundado do processo RVCC desenvolvido pelo CNO da ESGP, das suas dinâmicas e dos impactos gerados pelo mesmo – enumeram-se outros objetivos de carácter mais específicos:

- i) Perceber quais os motivos que impulsionaram os adultos a frequentarem o processo RVCC;
- ii) Analisar quais os ganhos da certificação de competências em matéria de satisfação pessoal e profissional;
- iii) Analisar qual o posicionamento da ETP perante o processo RVCC (nomeadamente o desenvolvido pelo CNO da ESGP);
- iv) Perceber qual a posição da família face à realização do processo RVCC;
- v) Perceber qual a atitude da entidade empregadora perante a certificação de competências dos seus colaboradores.

Como objetivo final da pesquisa surge a intenção de se apresentar um modelo de autoavaliação dirigido ao centro em estudo e que possa ser replicado por outros Centros Novas Oportunidades.

Com este trabalho, espera-se que os seus resultados possam constituir um ponto de partida para uma análise e uma reflexão sobre as especificidades do processo RVCC desenvolvido pelo centro em destaque e do seu impacto na vida quotidiana dos adultos que dele beneficiaram.

Para explorar de forma mais exaustiva todas as vertentes da nossa investigação, considerámos necessário, ao longo do desenvolvimento do trabalho, recorrer a um leque variado de técnicas de recolha e tratamento da informação.

A presente pesquisa encontra-se estruturada em duas partes: o enquadramento teórico da investigação e a componente empírica realizada junto dos protagonistas do processo RVCC desenvolvido pelo CNO em causa. Esta estruturação resultou da necessidade de se conciliar os conteúdos teóricos seleccionados com o processo de investigação levado a cabo.

A primeira parte do trabalho diz respeito ao enquadramento teórico da investigação e está dividida em três capítulos.

O Capítulo I, denominado de “Literacia e Competências” remete-nos para o conceito de literacia, nomeadamente para os níveis de literacia apresentados pela população portuguesa. Para além deste conceito deu-se particular importância ao conceito de competência. Para além destas questões também é focado o tema relativo à aprendizagem ao longo da vida [ALV] e a importância que a aquisição contínua de conhecimentos e competências assume na vida dos indivíduos, enquanto membros ativos de uma sociedade.

O Capítulo II, denominado de “Educação de Adultos”, centrou-se na análise do conceito educação de adultos, o qual se apresenta polissémico, uma vez que compreende modalidades e situações educativas distintas. A evolução da Educação e Formação de Adultos em Portugal desde, sensivelmente, meados do séc. XIX até ao surgimento da INO, mais concretamente o processo RVCC, constitui também uma temática central na organização deste capítulo.

O Capítulo III, denominado de “Metodologias de Avaliação”, debruça-se em torno da importância da conceção e implementação de metodologias de avaliação em qualquer programa que pretenda ter êxito na sua execução, nomeadamente o Programa Iniciativa Novas Oportunidades. Também é possível ver retratadas as várias modalidades que os processos de avaliação podem assumir e o facto de serem permitidas variadíssimas combinações entre as diferentes modalidades, dependendo do objeto final do processo de investigação. As modalidades básicas de organização dos sistemas de avaliação utilizadas na experiência portuguesa também serão anunciadas neste mesmo capítulo.

A segunda parte diz respeito à pesquisa empírica propriamente dita e é composta por dois subcapítulos.

No primeiro subcapítulo, surge a apresentação, em termos gerais, do modelo de avaliação traçado para esta pesquisa.

O segundo subcapítulo debruça-se sobre as conclusões a que se chegou após a recolha de dados junto dos diferentes intervenientes, equipa técnico-pedagógica, adultos certificados no centro em causa, famílias de alguns desses mesmos adultos e entidades empregadoras.

Por fim, apresentamos as conclusões, onde são retomados alguns aspetos focados nos capítulos anteriores, realizando-se uma análise reflexiva e crítica face ao problema que orientou toda a investigação.

Em termos gerais podemos acrescentar que os principais protagonistas do processo RVCC, participantes neste trabalho de investigação, manifestaram uma atitude bastante positiva face ao trabalho desenvolvido neste mesmo CNO.

Para a maior parte dos elementos da equipa que constitui o centro, a experiência adquirida foi sentida como positiva. Reconhecem este mesmo processo como sendo uma mais-valia para a maioria dos adultos que o concluem, com ganhos nomeadamente em termos pessoais. Para além destas questões, apontam as metas como uma das principais mudanças que gostariam de ver implementadas.

No que respeita aos adultos, uma grande parte reconhece, de um modo geral, que o processo excedeu as suas expectativas e que, acima de tudo, provocou mudanças mais significativas ao nível da sua esfera pessoal.

O regresso do seu familiar à escola foi encarado pela grande maioria das famílias como uma situação extremamente positiva, tendo o processo de RVCC sido considerado pelas mesmas como uma mais-valia em diversos níveis.

No que respeita às entidades empregadoras, podemos destacar o facto de estas terem incentivado os seus trabalhadores a frequentarem o processo. Apesar de reconhecerem que não houve repercussões diretas em termos profissionais após a certificação, apontaram mudanças significativas nos colaboradores nomeadamente ao nível pessoal.

Com este trabalho de investigação pretende-se acima de tudo, através do recurso a vários focos teóricos e empíricos, reunir um conjunto de considerações que não esgotando a complexidade da problemática em análise, podem servir como contributo para futuros estudos nesta área.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa que nos propusemos realizar inseriu-se na metodologia de investigação definida como estudo de caso. O principal objetivo do investigador neste tipo de trabalho prende-se com a compreensão da situação tal como ela é. É uma investigação de natureza empírica que se baseia fortemente em trabalho de campo onde se estuda uma determinada entidade no seu contexto real. Neste sentido, Hartley (1994), citado por Costa (2005), define o estudo de caso como sendo “uma investigação detalhada muitas vezes com dados recolhidos durante um dado período de tempo, de uma ou mais investigações, ou grupos dentro de organizações, com o intuito de fornecer uma análise do contexto e dos processos do fenómeno em estudo. O fenómeno não está isolado do seu contexto”.

Para outros autores, o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (Merriam, 1998), citado por Bogdan e Biklen (1994).

A escolha dos métodos que consubstanciam o trabalho aqui apresentado relacionam-se essencialmente com o tipo de estudo que se pretende realizar, neste caso específico o estudo dos processos e práticas de avaliação de um CNO numa escola pública, mais precisamente da ESGP localizada no concelho de Évora.

A principal vantagem da utilização do estudo de caso é a possibilidade de aprofundamento que oferece, sendo a estratégia mais adequada quando se pretende saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos atuais.

De forma a debruçar-se de maneira rigorosa, exaustiva e completa sobre o problema definido na investigação, o estudo de caso socorre-se de uma diversidade de técnicas (inquirição por entrevistas, inquirição por questionário e observação, por exemplo). Apesar de os estudos de caso serem normalmente considerados como estudos qualitativos, a investigação aqui apresentada combinou uma variedade de métodos, incluindo técnicas quantitativas e de técnicas de natureza qualitativa.

Tendo em consideração que qualquer estudo empírico não dispensa uma pesquisa documental, procurámos que esta fosse transversal a todo o processo de investigação e incidisse, não apenas na literatura de referência, mas também em legislação, nos documentos providos pela Agência Nacional para a Qualificação [ANQ], assim como em documentação do próprio CNO, objeto de estudo.

Tendo como principal finalidade, a recolha de informação que possa vir a tornar-se de extrema utilidade junto do CNO da ESGP, no que respeita à melhoria do seu desempenho global, socorremo-nos tanto do inquérito por entrevista como do questionário.

Distinguindo-se a inquirição, sob a forma de entrevista, das outras técnicas metodológicas pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana e pela possibilidade de se retirar através das mesmas informações e elementos de reflexão, considerou-se relevante a sua inclusão nesta pesquisa. Segundo Quivy & Campenhoudt (1992), durante a entrevista, “o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências” (pp.193).

As entrevistas semidirectivas assumiram o desígnio de recolher informação útil junto de alguns protagonistas do processo RVCC da ESGP, nomeadamente todos os elementos da ETP a desempenhar funções no CNO da ESGP, familiares de alguns adultos já certificados, assim como representantes de entidades empregadoras de adultos que concluíram algum processo de certificação neste mesmo CNO.

A preferência pela entrevista semidirectiva assentou na intenção de se permitir ao entrevistado falar abertamente sobre o tema “com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier”, “é semidirectiva no sentido em que não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (Quivy & Campenhoudt, 1992 p.194).

Como suporte argumentativo para a realização das entrevistas, foi criado um guião de entrevista¹. Procurou-se que a narrativa dos sujeitos fosse fluída de forma livre, tendo o entrevistador o cuidado de reencaminhar o discurso em função dos objetivos específicos da entrevista.

Pelo facto de nenhum inquirido ter apresentado oposição, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para serem objeto de análise. Este procedimento tornou possível uma recolha mais fidedigna de toda a informação disponibilizada por cada um dos entrevistados.

Reconhecendo-se como uma das técnicas de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação em ciências sociais, a inquirição sob a forma de questionário surgiu no âmbito da presente pesquisa apresentada, como um instrumento indispensável no que se refere à recolha de informação, em particular junto dos adultos certificados. Na perspetiva dos mesmos autores, já citados, o inquérito por questionário “consiste em colocar a um conjunto de

¹ cf. anexos I, VIII e IX.

inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (p.190). De acordo com os mesmos autores, o inquérito por questionário visa “a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem” (p.190).

Neste sentido, podemos acrescentar que é com base na análise da informação obtida através das diferentes técnicas de recolha de dados que podemos aceitar ou refutar a hipótese de partida para a pesquisa realizada: A frequência dos processos RVCC tendem a gerar mecanismos e ganhos substantivos em matéria de satisfação pessoal e profissional, sentidos não só pelos próprios adultos, mas também pelos seus círculos de sociabilidade e de relações mais próximas como sejam a família e os seus dirigentes no domínio profissional. Neste domínio, a avaliação destes processos concorrem para consubstanciar estes resultados.

Importa acrescentar que através do recurso ao inquérito por questionário, se pretende auscultar o parecer de alguns adultos face ao modo de funcionamento do CNO da ESGP, nomeadamente ao desenvolvimento do processo RVCC. Importa salientar que todos os adultos inquiridos através de questionário² já haviam certificado algum nível de escolaridade (4º, 6º, 9º ou 12º) neste mesmo centro à data da sua aplicação.³

Os dados recolhidos a partir dos instrumentos atrás referidos, foram submetidos a um processo de tratamento quantitativo e qualitativo. Assim, recorreu-se a análises estatísticas tendo como suporte o programa estatístico SPSS (Statistical Package for Social Science). Após construção da base de dados, assente na informação recolhida pelos questionários, efetuou-se o conseqüente tratamento estatístico.

Relativamente ao tratamento da informação recolhida através das entrevistas, procedeu-se à análise de conteúdo da informação.

Em traços gerais, podemos acrescentar de forma sucinta que o trabalho de investigação aqui apresentado combinou diferentes etapas. Na sequência da definição do objeto de estudo

² cf. anexo II.

³ A fim de garantir o anonimato e a confidencialidade de todos os adultos participantes, os questionários foram enviados e recebidos pelo correio, sem que tivesse havido qualquer despesa por parte dos inquiridos. Em cada envelope juntamente com o questionário seguiu uma carta a explicitar a utilização que iria ser dada à informação obtida. Importa salientar que o acesso aos dados dos adultos através da Plataforma SIGO careceu de uma autorização prévia por parte do Diretor do CNO.

da respetiva pesquisa e definição de objetivos, procedeu-se à revisão bibliográfica sobre o tema central da pesquisa. Definidos os objetivos, encetou-se um processo de reflexão dirigido aos conceitos e perspetivas teóricas que informam toda a pesquisa empírica. Nesta sequência, procedeu-se à construção dos instrumentos de recolha de dados e respetiva aplicação. O tratamento de toda a informação obtida surge como o passo seguinte, ficando para último plano do procedimento, a apresentação e discussão dos dados e correspondentes conclusões.

PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA

1 – LITERACIA E COMPETÊNCIAS

1.1. Competências de literacia da população adulta portuguesa

O conceito de literacia surge, em Portugal, no decorrer destas duas últimas décadas e a sua definição assenta “na capacidade efetiva de uso das competências básicas de leitura, escrita e cálculo para o processamento de informação escrita, contida em diferentes suportes, nas suas vidas do dia a dia” (Gomes, 2003).

É o conceito que remete “para o uso de competências e não para a sua obtenção, pois não existe necessariamente correspondência entre níveis de literacia e níveis de educação formal. Não obstante, verifica-se que quanto mais elevados forem os níveis de instrução de uma população, maior a probabilidade de que o seu perfil de literacia melhore (Benavente, citado por Cardoso & Ferreira, 2010).

Segundo Kirsch, Jungeblut, Jenkins e Kolstad, citados por Ávila (2005: 165), tendo em conta as pesquisas norte-americanas, entende-se por literacia “a capacidade de utilizar informação escrita e impressa para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objetivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios”.

Tendo por base o documento DataAngel Policy Research Incorporated (2009:18), “o conceito de literacia tem que ver com o *capital humano*, definido como o conhecimento, as qualificações, as competências e as outras qualidades dos indivíduos suscetíveis de serem empregues no sistema produtivo” (OCDE, 1998). As competências de literacia têm sido consideradas como um dos elementos fundamentais do capital humano (*idem*).

Os estudos extensivos de avaliação direta da literacia surgiram nos EUA nos anos 70, tendo sido progressivamente aperfeiçoados, quer a nível conceptual, quer metodológico. No ano de 1994, teve início o primeiro estudo internacional de literacia [IALS – Internacional Adult Literacy Survey], cuja metodologia segue de perto os desenvolvimentos alcançados em pesquisas nacionais realizadas nos EUA e no Canadá. Nessas pesquisas parte-se de uma conceção de literacia que pode ser sistematizada segundo três grandes atributos. Como primeiro atributo surge a conceção de literacia definida como *não dicotómica*, que remete para contínuos de competências. O segundo, remete para as competências de literacia entendidas numa perspetiva *dinâmica*, na medida em que as exigências da sociedade face à literacia oscilam e as competências dos indivíduos podem regredir ou evoluir. Por fim, o

terceiro atributo refere-se a uma conceção de literacia *multidimensional*, uma vez que quando se fala em literacia, são várias as dimensões, ou tipos de competências, que podem ser distinguidos. Para além desta questão, nestas mesmas pesquisas, a avaliação das competências dos adultos é realizada a partir de situações e problemas concretos cuja resolução se apoia numa diversidade de materiais escritos (Ávila, 2005).

No que respeita a Portugal, o perfil de literacia da sua população foi estabelecido pela primeira vez com o Estudo Nacional de Literacia e confirmado com o IALS. O facto de se ter recorrido a uma metodologia de avaliação direta e de se ter utilizado a mesma prova em diferentes países, tornou possível a construção de indicadores comparáveis em três escalas – literacia em prosa, documental e quantitativa.

O Estudo Nacional de Literacia [ENL] é entendido como o primeiro estudo de avaliação direta das competências de leitura, escrita e cálculo da população adulta, realizado em 1995 por uma equipa coordenada por Ana Benavente. O estudo deu origem ao livro *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica* (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996). Esta pesquisa, de âmbito nacional, constituiu-se como um referencial teórico, metodológico e empírico dos estudos sobre literacia da população adulta portuguesa.

Com base nos dados publicados no relatório final do IALS, “a esmagadora maioria da população portuguesa evidencia competências de literacia muito reduzida” (Ávila, 2005:202). Segundo a mesma fonte, o perfil dominante da população enquadra-se no nível 1⁴, cerca de 70 a 80% de adultos.

Evidenciando outras realidades, os países nórdicos são os que apresentam percentagens mais elevadas ao nível da literacia em qualquer uma das escalas. Nos lugares intermédios encontram-se os países anglo-saxónicos. As taxas mais baixas são exibidas por alguns países do Leste europeu, ficando Portugal e o Chile nos últimos lugares.

A escola é, nas sociedades contemporâneas, o principal contexto no que respeita à aquisição de competências de leitura, escrita e cálculo. Os antecedentes históricos são um dos motivos que pode conduzir ao baixo perfil de literacia da população portuguesa. A escola foi expandida de forma insuficiente e tardia, comparando com outros países europeus. Tendo por

⁴ Nível 1- Aquele onde se incluem as pessoas cujas competências são de tal forma escassas que, quando muito, lhes permitem resolver apenas tarefas elementares de leitura, escrita e cálculo.

Nível 2- Indivíduos que são capazes de lidar apenas com materiais escritos muito simples e relativamente aos quais as tarefas envolvidas são pouco complexas.

Nível 3- É considerado o nível mínimo para responder às exigências do dia a dia em sociedades avançadas e complexas.

Nível 4 e 5- Corresponde aos indivíduos que demonstram capacidades de processamento de informação escrita de grau elevado. (Fonte: IALS - (Ávila, 2005)).

base os dados publicados em 2005, “Portugal apresenta uma das mais elevadas percentagens da população com escolaridade inferior ao ensino secundário” (Ávila, 2005:210).

Apesar da reduzida escolarização média da população ser o principal motivo do défice de competências de literacia apresentado pela população portuguesa, outras dimensões também devem ser consideradas.

Segundo os defensores das metodologias de qualificação, não existe uma correspondência absoluta entre literacia e escolaridade. Face aos mesmos perfis de escolaridade, os indivíduos podem ter desempenhos muito distintos em termos de competências de literacia “a literacia não depende apenas da quantidade de escola, mas também da sua qualidade” (Ávila, 2005:211). Nem sempre as escolas adotam as melhores estratégias pedagógicas, nem estabelecem as relações com os contextos sociais envolventes mais apropriadas à aprendizagem efetiva das capacidades de leitura, escrita e cálculo por parte das crianças.

A literacia implica a existência de contextos para a sua utilização e varia consoante a existência dos mesmos, daí poder-se acrescentar que são as crianças que pertencem a meios sociais mais desfavorecidos, nomeadamente em termos de recursos económicos e experiências de vida não escolares, que partem em desvantagem no que respeita à aquisição destas competências.

Para além da escola e do ensino formal, os vários contextos de vida passam cada vez mais a ser considerados como contextos de aprendizagem. Os processos de aprendizagem “são entendidos de forma transversal às diferentes esferas da vida e aos vários setores da sociedade” (Ávila, 2005:289).

Os níveis de literacia apresentados pelos indivíduos também são, de alguma forma, influenciados não só pelo grau de literacia apresentado pelos pais, como também pelo grau de escolaridade dos mesmos, “os diferentes tipos de inserções socioprofissionais dos pais, estão em geral associados a graus de escolaridade distintos e tendem a corresponder a quadros de vida familiar desigualmente favoráveis à aquisição de competências de leitura, escrita e cálculo, repercutindo-se de maneira nítida nos níveis de literacia dos filhos” (Ávila, 2005:216).

Nos dias de hoje, a influência da família e do contexto familiar é cada vez mais valorizada enquanto suporte para as aprendizagens. Esta influência tem sido considerada não só em contextos de educação formal, mas também durante as aprendizagens informais (Mata, citado por Cardoso & Ferreira, 2010).

De acordo com Tizard & Huges, (1984), “a família é um espaço privilegiado e eficaz para as aprendizagens, por possibilitar à criança aprender de forma contextualizada em situação

com significado; por ser um espaço em que existe uma extensa variedade de atividades, proporcionando às crianças modelos e oportunidades para aprenderem coisas sobre diversos domínios (...) (in Cardoso & Ferreira, 2010:159).

Tomando como referência Morrow, Paratore & Tracy (1994), “a Literacia Familiar é definida por sete princípios básicos: i) esta ser a forma como os pais, crianças e outros familiares usam a literacia em casa e na sua comunidade; ii) ocorrer naturalmente nas rotinas familiares; iii) o facto de, nos vários exemplos de materiais de literacia familiar, se poder incluir o uso de desenhos, escrever para partilhar histórias, etc. ; iv) poder ocorrer de forma espontânea ou propositada enquanto os pais e as crianças realizam as suas tarefas do dia a dia; v) poder refletir a etnia, a raça ou nível cultural das famílias; vi) estas atividades poderem ser iniciadas por entidades ou instituições externas à família, com o objetivo de apoiar a aquisição e o desenvolvimento de comportamentos de literacia e vii) as atividades de literacia iniciadas por entidades externas poderem incluir a leitura de histórias nas famílias, a realização de trabalhos de casa, etc.” (in Cardoso & Ferreira, 2010:159).

No que respeita à variável idade, esta também se encontra presente nos estudos onde se analisa a literacia. Como afirma Ávila, os indivíduos mais jovens apresentam níveis de competência de literacia mais altos e os mais velhos predominam nos níveis mais baixos “à medida que aumenta a idade, diminuem regularmente as competências de literacia” (2005:224).

Pode então considerar-se que as competências de literacia são condicionadas não apenas pelo percurso escolar dos indivíduos, mas também pelo meio familiar de origem, nomeadamente pelo seu capital escolar. As práticas diárias de contacto com a escrita, seja na vida quotidiana ou na vida profissional, acabam também por influenciar de forma significativa neste tipo de competências. Apenas a presença na vida diária de atividades de processamento de informação escrita pode impedir a regressão das competências adquiridas e assegurar novas aquisições neste domínio. Os fracos níveis de literacia na população portuguesa estão fortemente relacionados com a existência de meios familiares carenciados de habilitações literárias, modos de vida quotidiana pobres em práticas de literacia e tecido económico e profissional pouco qualificados.

Importa referir, que apesar da sociedade portuguesa apresentar gerações anteriores muitíssimo desqualificadas, tem vindo a crescer de geração em geração, evidenciando níveis de literacia distintos nos vários escalões etários.

A expansão da escola, nas últimas décadas, conduziu a uma melhoria dos níveis de escolaridade da população portuguesa, assumindo esta instituição, um papel decisivo no que respeita à aquisição e à utilização da literacia.

Se durante muitos anos o analfabetismo estava associado a países do terceiro mundo ou a uma pequena parte da população dos países desenvolvidos, nomeadamente minorias étnicas e grupos etários mais envelhecidos, nos anos 80 estes últimos passaram a reconhecer que apesar de vários anos de escolarização, muitos adultos demonstravam sérias dificuldades em utilizar materiais escritos na sua vida quotidiana.

Para Ávila (2005), nas sociedades contemporâneas os indivíduos apresentam níveis diversos quanto à capacidade de fazer uso corrente da leitura e da escrita nas diversas situações.

Embora Portugal tivesse sido um dos primeiros países a aprovar a universalidade do ensino primário, não tem conseguido alcançar um elevado aumento das taxas de indivíduos com certificação do ensino secundário e superior.

A literacia tem desempenhado um papel fulcral no que respeita à criação da riqueza económica que permite aos cidadãos beneficiarem de níveis de vida mais elevados. Esta importância está relacionada com o facto de muitas dimensões da vida social das sociedades dependerem da utilização adequada de suportes escritos.

Tendo por base DataAngel Policy Research Incorporated (2009:17) “a literacia se tornará um elemento ainda mais importante e determinante do progresso económico e social, à medida que a estrutura da economia global evolui”.

O uso de competências básicas como a leitura, a escrita e o cálculo tornaram-se ferramentas indispensáveis para a interação nas sociedades ocidentais.

Para Castells, citado por Gomes (2003:14), “a problemática da exclusão social e da “nova pobreza” está associada à ausência de competências para lidar com a “sociedade de informação”, e nesta perspetiva pode-se afirmar que os diplomas escolares funcionam como elementos estruturantes de condições de existência específicas”

Com o progresso tecnológico, associado a sociedades cada vez mais complexas, em que o uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação [TIC] é uma realidade e em que se torna fulcral a compreensão eficaz da informação escrita em diferentes suportes, surgem novos desafios relacionados com a escolarização da população adulta. De acordo com Ávila (2005: 102), “num mundo em que o conhecimento e a informação estão a constituir-se em fatores decisivamente estruturantes da vida social, a capacidade de usar informação escrita, de

forma generalizada, começa a ser percebida como sendo vital e, sobretudo, a sua ausência começa a ser entendida como preocupação social”.

Tendo por base mais uma vez o documento DataAngel Policy Research Incorporated (2009), a desigualdade social que se encontra em aspetos que os cidadãos portugueses valorizam, entre eles, a capacidade de aceder a oportunidades de aprendizagem, confiança na participação social e na vida democrática e oportunidade de beneficiar de empregos estáveis e com salários elevados, resultam dos baixos níveis de literacia.

A literacia influencia de forma bastante clara na distribuição social, “os adultos com baixas competências de literacia passam mais frequentemente por episódios de desemprego, recebem salários mais baixos, apresentam muito maiores probabilidades de serem pobres, têm uma saúde mais débil, socialmente são menos empenhados e têm um acesso menos frequente a oportunidades educativas do que os seus concidadãos com mais competências de literacia” (DataAngel Policy Research Incorporated, *idem*:119).

Portugal é um país que acaba por apresentar uma população com dois domínios de literacia muito heterogéneos, separada por dois extremos. Se por um lado apresenta indivíduos altamente qualificados e com uma boa integração em termos profissionais, por outro, ostenta um elevado número de indivíduos analfabetos que profissionalmente dispõem de poucas oportunidades de progressão.

1.1.1. Literacia e educação e formação ao longo da vida

De acordo com as análises teóricas, depreende-se que Portugal tem sido um dos países que tem apresentado menos avanços no que respeita ao aumento da oferta e da qualidade de educação pré-escolar, do ensino básico, do ensino secundário e do ensino superior. Por consequência, é o país que tem “as percentagens mais elevadas de adultos com baixas competências de todos os países europeus” (DataAngel Policy Research Incorporated, *idem*:120).

Gradualmente, os decisores políticos foram tomando consciência da necessidade de desenvolver algum trabalho ao nível da qualificação da população adulta. As medidas dirigidas apenas às crianças e jovens não revelavam o resultado desejado ao nível das competências em geral, reflexo das reduzidas taxas de natalidade portuguesas. “Alargar a participação em aulas de reforço de literacia de adultos e em programas do ensino secundário

gerais e profissionais, especificamente concebidos para adultos com baixo nível de escolarização, torna-se urgente para ajudar a ultrapassar o subinvestimento” (*idem, ibidem*).

De acordo com o mesmo documento, para ultrapassar o problema apresentado ao nível da literacia, torna-se necessário um esforço que “associe políticas educativas, sociais e económicas de uma forma que aumente a oferta das competências de literacia à saída do sistema escolar e reduza o número de adultos com baixas competências através da disponibilização de formação de qualificação” (*idem*:121). Se este cenário se mantiver, as indústrias portuguesas vão ter cada vez mais dificuldades em competir com os seus concorrentes europeus e de outros países estrangeiros.

Segundo Murray, citado por Ávila (2005), é incontornável a aposta na educação e formação de adultos tendo em conta o posicionamento de Portugal no que respeita às distribuições de literacia e de escolaridade da população. Para o mesmo autor, a renovação geracional por si só revela-se insuficiente para alterar tal situação. A participação, ao longo da vida, em ações de educação e formação de adultos, que conduzam à aquisição de competências de leitura, de escrita e cálculo, em contexto formal, parece ser a forma de se inverter os baixos perfis de literacia apresentados.

Tendo por base os resultados apresentados pelo IALS, são os indivíduos que dispõem de elevados recursos escolares e de competências de literacia que mais investem ao nível das ações de educação e formação (Ávila, *idem*). Os menos qualificados acabam por adotar um comportamento de conformismo e estagnação.

Sendo Portugal um dos países que apresenta uma larga maioria da população com níveis baixos de literacia, tornam-se evidentes as desigualdades sociais. A participação em ações de formação, que poderia ajudar a melhorar os níveis de competências e de certificação dos adultos mais desprovidos, é muito baixa.

Não só o reduzido acesso à educação e à formação ao longo da vida explica os baixos níveis de literacia da maioria da população portuguesa, como o nível dos quotidianos profissionais e extraprofissionais também se revelam pertinentes.

De acordo com Ávila, existe uma estreita relação, e de certa forma até recíproca, entre literacia e atividades profissionais. “As competências adquiridas na escola facilitam o acesso a profissões e atividades, as quais, por sua vez, desempenham um papel crucial no desenvolvimento da literacia” (*idem*:234). A literacia é considerada de tal forma fundamental que pode mesmo condicionar o acesso a determinados lugares em termos profissionais. Enquanto competência, a literacia, encontra-se dependente dos contextos e das práticas. Enquanto recurso, condiciona as trajetórias sociais e os modos de vida. Para os indivíduos nas

sociedades contemporâneas, enquanto recurso chave, a literacia pode regredir, ou antes desenvolver-se, ao longo da vida.

Cabe à educação um papel chave na criação de capital humano e literacia. Só uma população mais instruída e com mais literacia consegue adaptar-se às novas exigências das sociedades modernas. É a aquisição de novas competências que vai permitir a cada indivíduo responder de forma eficaz às situações profissionais e sociais com que se vai deparando no seu dia a dia.

1.2. Conceito de competência: imprecisão conceptual

Segundo Weinert, citado por Ávila (2005), o significado do conceito de competências é bastante vago e mesmo impreciso.

A noção de competência surgiu no início dos anos 70, no decurso de mudanças sociais, económicas e organizacionais, assentes em novos valores, nomeadamente, na autonomia e na responsabilização individual. A dificuldade na definição deste conceito originou uma grande diversidade de entendimentos, dando lugar a definições muito diferentes (Cavaco, 2009).

Para esta mesma autora, o termo competência, diz respeito à capacidade de mobilizar, num determinado contexto, um conjunto de saberes, situados ao nível do saber, saber-fazer e saber-ser, na resolução de problemas. A mesma autora acrescenta que “a competência não existe *per se*, está ligada a uma ação concreta e associada a um contexto específico” (2007:23).

Conforme refere Bellier, citada por Cavaco (2009:87), “a competência não é aquilo que se faz, mas como se consegue fazê-lo de maneira satisfatória. É, portanto, aquilo que está subjacente à ação e não a própria ação”.

Para Le Boterf, citado por Pires (2007), a competência depende das convenções ou dos pontos de vista que se adotam uma vez que é uma construção social.

Devido às novas exigências do contexto em que os indivíduos se encontram inseridos, são cada vez mais colocados perante situações que requerem novas aprendizagens após a escolaridade formal, a noção de competência ganhou uma importância social cada vez maior.

Segundo Ávila (2005:114), “as competências remetem, antes de mais, para a ação dos indivíduos num determinado contexto”. Para Ropé e Tanguy, citados por Ávila, “uma das características essenciais da competência é que esta é inseparável da ação, constituindo um atributo que não pode ser apreciado, ou medido, a não ser numa dada situação” (2005:114).

O conceito de competência corresponde a um conjunto de regras, não observáveis, nem acessíveis ao sujeito, nas quais reside a possibilidade de desenvolvimento da linguagem, como se de uma capacidade inata se tratasse (Chomsky, citado por Ávila, *idem*).

De acordo com Gilbert & Parlier, citado por Cavaco (2009:86), “as competências são conjuntos de conhecimentos, capacidades de ação e de comportamentos estruturados em função de um fim, numa determinada situação”.

Como afirma Stroobants, citado por Ávila (*idem*), as competências surgem enquanto recursos individuais escondidos, suscetíveis de serem desenvolvidos através de formação ou serem transferidos de uma situação para outra. O mesmo autor acrescenta que uma vez que não são apreendidas diretamente, torna-se necessário procurar as suas manifestações em atos e comportamentos, o que requer uma avaliação a partir do exterior.

1.2.1. Competências e aprendizagem ao longo da vida

Falar de AVL significa, em primeiro lugar, falar da população adulta. “Aprender ao longo da vida pode significar assim, antes de mais, encontrar formas de desenvolver, em permanência, as competências necessárias nas diferentes esferas da vida” (Ávila, *idem*:286).

A problemática da aprendizagem, ou da educação, ao longo da vida atravessa não só as diferentes faixas etárias, como também as diferentes categorias sociais. Devido às transformações e exigências das sociedades contemporâneas, qualquer indivíduo, seja qual for a idade, nível de qualificação escolar ou situação socioprofissional, pode ter a necessidade de desenvolver novos conhecimentos e competências. As tarefas de crescente grau de complexidade requerem acrescidas capacidades em lidar com conhecimentos especializados e com informação escrita. O ritmo e a intensidade das mudanças obrigam ao desenvolvimento de múltiplas aprendizagens ao longo do ciclo de vida. Esta intensidade e este desenvolvimento de aprendizagens encontram-se estreitamente dependentes do que se passa nos contextos de atuação dos indivíduos.

A aquisição contínua de conhecimentos e competências revela-se determinante no que respeita à participação ativa de um indivíduo na sociedade. De acordo com Gomes (2002), o uso de competências básicas como a leitura, a escrita e o cálculo tornam-se ferramentas indispensáveis para quem quiser funcionar eficientemente na sociedade e na economia existentes.

A ALV só é possível, quando são reunidos alguns fatores determinantes, entre eles, a existência de uma pessoa predisposta para a aprendizagem, de um ambiente de aprendizagem e, por fim, a existência de agentes de aprendizagem.

Para Ávila (*idem*), a ALV não é só influenciada pelas características etárias e sociais mas também pelos contextos pessoais e profissionais. São estas as dimensões que podem possibilitar, ou requerer, o desenvolvimento e a aquisição de novas competências. Ao longo do ciclo de vida as competências podem desenvolver-se, ou pelo contrário, regredir. De acordo com a mesma autora, outros teóricos como Lopes e Murray, têm vindo a insistir, por exemplo, “na necessidade de os principais contextos de atuação dos indivíduos, com particular destaque para o domínio profissional, solicitarem a utilização e mobilização de competências, sob pena de as mesmas poderem estagnar, ou mesmo regredir” (2005: 150).

A responsabilidade de aquisição de competências nem sempre recai sobre o próprio indivíduo. Muitos são os adultos, ao longo da vida, que encontram contextos, nomeadamente a nível profissional, onde desenvolvem novas aprendizagens e as atualizam, contudo, muitos outros, por razões que têm a ver com as características da própria economia portuguesa, confrontam-se com atividades profissionais que pouco requerem a ativação de competências como a literacia, o que pode acabar por contribuir para a sua regressão (Ávila, *idem*).

A noção de competência adquire uma importância e visibilidade social cada vez maior tendo em conta as exigências dos contextos e o que eles solicitam aos sujeitos (Ávila, *idem*). A competitividade do mercado, nomeadamente a mudança nas estruturas profissionais e o aumento das competências no desempenho de uma profissão, leva a um aumento da procura de competências.

Pode-se considerar que para que o país consiga ser competitivo em termos de mercado, o desenvolvimento de políticas sociais dirigidas aos adultos pouco escolarizados devem ser uma realidade.

Um pilar decisivo da estratégia do Governo para aumentar as competências da população ativa tem sido o desenvolvimento do programa Novas Oportunidades, iniciado em 2005. O reconhecimento, a validação e a certificação de aptidões e competências adquiridas passou a ser o novo ponto de partida para toda a educação e formação de adultos. A convicção de que uma parte significativa da população, com baixos níveis de qualificação certificada, é detentora desse conjunto de aptidões e competências, que nunca foram reconhecidas para efeitos de certificação, tornou-se uma das principais justificações para a implementação desta iniciativa.

Tendo por base os resultados alcançados pelo estudo realizado por Cardoso & Ferreira (2010), importa acrescentar que se verifica que o processo de RVCC⁵ parece promover a criação de hábitos de literacia no adulto, mas também representa na perceção dos sujeitos mudanças positivas nos hábitos de literacia familiar. Visto terem sido percecionadas mudanças a este nível e que o número de adultos a frequentar atualmente este processo é muito elevado, as autoras consideram que este é um espaço privilegiado que pode ser um importante contexto para promover a literacia na vida familiar.

A educação de adultos desempenha um papel fundamental no que respeita às exigências da nova economia uma vez que permite aos indivíduos a aquisição de competências essenciais para uma participação plena na vida económica e social.

⁵ Tema desenvolvido no capítulo II - Educação de Adultos.

2 – EDUCAÇÃO DE ADULTOS

2.1. Educação de adultos: significados

Em Portugal “as políticas públicas, salvo raras exceções, foram evacuando o próprio conceito de educação de adultos dos discursos políticos para o substituir progressivamente pela formação e pela ALV, expressões que igualmente inviabilizaram a alfabetização, a educação popular, a educação de base de adultos, entre outras” (Lima & Afonso, 2006).

Segundo Cavaco (2002), o termo educação de adultos apresenta-se polissémico, pois compreende um conjunto de modalidades e situações educativas muito amplas e distintas. Pode ser entendido num sentido amplo como sendo a totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo da vida. Neste sentido, incluem-se a alfabetização, o ensino recorrente, a formação profissional, a educação extraescolar, ou seja, todas as modalidades educativas, quer sejam formais, não formais ou informais.

Para Canário (2008), a consagração do uso das expressões “educação de adultos” e “formação de adultos” está associada a duas grandes tradições, designadas de tradição de “alfabetização” e tradição da “formação profissional”. Segundo o mesmo autor, a primeira expressão, “educação de adultos”, tanto pode corresponder a práticas escolarizadas de ensino recorrente, como, confundir-se e sobrepor-se ao conceito de educação permanente, entendida como o conjunto dos processos educativos que estão presentes ao longo de toda a vida. Quanto à segunda expressão, “formação de adultos”, pode ser utilizada para denominar processos adaptativos e instrumentais em relação ao mercado de trabalho, assim como, para designar um processo abrangente de autoconstrução da pessoa (Honoré, citado por Canário (2008:33)).

2.2. Educação e formação de adultos em Portugal: breve retrospectiva histórica

A educação e formação de adultos é vista como o setor mais crítico de um sistema de educação ao longo da vida em Portugal. É um setor que tem sido objeto de orientações políticas intermitentes, marcado por alguns avanços e recuos (Canário & Lima, 2008).

Apesar das medidas implementadas ao longo dos regimes políticos, as taxas de analfabetismo mantiveram-se elevadas, colocando assim Portugal a uma longa distância de alguns países da Europa, nomeadamente Espanha, França, Itália e Bélgica. A qualificação dos

ativos e de todos aqueles que pretendem entrar para o mercado de trabalho é hoje uma preocupação para o governo. A solidez do processo de modernização do país depende essencialmente da vitória no campo da qualificação.

A política democrática de educação de adultos é uma condição necessária para se ultrapassar, de forma progressiva, os reduzidos níveis de escolaridade da população adulta em Portugal, resultante de várias décadas de desinvestimento político e de políticas públicas centradas no controlo social. Os níveis de literacia e de certificação escolar da população levam a que a formação de base dos adultos pouco escolarizados seja colocada no centro dos desafios a enfrentar.

Em Portugal, a educação de adultos é tradicionalmente uma política pública. A história deste tipo de educação revela as características dessas políticas do passado e o que delas persiste na atualidade.

Segundo Cavaco (2009), a importância da definição de políticas de educação de adultos pelos Governos, a nível nacional foi considerada uma medida prioritária nas II e III Conferências da UNESCO (1960 e 1972 respetivamente). A definição de uma política nacional neste domínio era fundamental para posicionar a educação de adultos num lugar de destaque no sistema educativo. A análise dos Programas de Governos Constitucionais evidencia que a prioridade da política educativa pública tem sido a educação escolar de crianças e jovens, no ensino básico, secundário e superior. O facto da educação de adultos não ter sido assumida pelos sucessivos governos como uma prioridade política posicionou-a como um subsistema marginal e pouco valorizado no interior do sistema educativo público.

Para Cavaco (2009), a política pública de educação de adultos em Portugal caracteriza-se pela ausência de linhas orientadoras, finalidades e pressupostos de intervenção. Lima (2008), acrescenta que a política da educação tem sido ao longo das últimas três décadas, um campo profundamente marcado por políticas educativas descontínuas, estando possivelmente em causa a ausência de grandes instituições educativas ou movimentos sociais com impacto na educação da população adulta. As lógicas político-educativas, as prioridades, as dimensões organizacionais e administrativas e mesmo os elementos de ordem conceptual mudam com frequência, interrompendo ou abandonando certas políticas para dar lugar a outras e assim sucessivamente (*in*, Canário & Cabrito 2008).

De acordo com Lima (2008), nas últimas décadas, a educação de adultos pouco ou nada constou nas agendas de política educativa. Esta situação deveu-se nomeadamente não só ao facto da maioria dos adultos não participarem em programas e ações de educação, como

também aos constantes desencontros entre as decisões políticas estatais e os interesses dos setores socioeducativos (*in*, Canário & Cabrito, 2008).

Para o mesmo autor, as medidas políticas eram caracterizadas por serem avulsas e pouco consistentes, tendo as sucessivas discontinuidades dado lugar a alguma desorientação política. Estas questões declaram assim uma perda de autonomia da educação de adultos face a outros domínios do sistema educativo e a sua progressiva subordinação à lógica escolar.

Para Canário, citado por Cavaco (2009), a ausência de uma política pública de educação de adultos integrada e consistente, tem por base a necessidade que os políticos sentiam de encontrar um rumo que permitisse a rutura com o passado recente, afastando-se deliberadamente da perspectiva integrada, de cariz emancipatório e associativo de educação de adultos, por esta estar demasiado associada ao movimento popular do período Revolucionário.

Segundo Lima (2005), citado por Cavaco (2009), a política pública de educação de adultos nos governos do Partido Social-Democrata, entre 1985 e 1995, foi marcada por uma “não reforma”, por uma progressiva perda de visibilidade, fragmentação e subordinação ao modelo escolar. Neste período, este tipo de educação foi eliminada do discurso político. Considerava-se que a formação profissional existente era suficiente para elevar as qualificações escolares e profissionais.

Para Gomes (2002), na última década têm-se assistido a uma educação ao longo da vida centrada essencialmente na educação e formação profissional de adultos não escolarizados ou com qualificações obsoletas para eficientemente funcionarem e se integrarem nas lógicas de organização social impostas pela mundialização e competitividade económicas.

No entanto, no que respeita à área de educação de adultos, é possível destacar acontecimentos relevantes desde meados do século XIX.

Tendo em conta Mendonça e Carneiro (2009), em 1835 dá-se a assinatura, por parte de Rodrigo da Fonseca, do decreto que constituiu a reforma do ensino público, cujo objetivo era fazer face à elevada taxa de analfabetismo.

Em 1882 criam-se as “Escolas Móveis” por Casimiro Freire com a promoção da alfabetização de adultos, de adolescentes e de crianças não abrangidas pela escolaridade oficial. No ano de 1911 surgem as Escolas Móveis Oficializadas com os cursos noturnos, missões escolares, cursos dominicais, para a extinção do analfabetismo. Oito anos mais tarde verifica-se a obrigatoriedade escolar, que passa de 3 para 5 anos. Em 1930 verifica-se um retrocesso, com a redução do ensino primário obrigatório de 4 para 3 anos. No ano de 1952 foi elaborado o “Plano Nacional de Educação Popular” que integrava a “Campanha Nacional de Educação de Adultos” orientada prioritariamente para os analfabetos.

Segundo Nóvoa e Rodrigues (2008), na década de 60, o programa de Educação Permanente assume uma formação centrada na pessoa e nos seus contextos, capaz de superar os constrangimentos do modelo escolar. Tendo por base os mesmos autores, este tipo de educação está muito próximo dos grupos de alfabetização e dos movimentos sociais, dando origem, no caso português, a importantes dinâmicas associativas (*in*, Canário & Cabrito, 2008).

De forma a dar resposta às solicitações de iniciativa popular, em 1972 a Direção-Geral de Educação Permanente dinamizou uma política pública inovadora para o contexto português. Implementou ações que tiveram como objetivo responder diretamente às solicitações dos grupos sociais e despertar a vontade de desenvolvimento e de mudança coletiva. Segundo Melo e Benavente (1978), o que se pretendia era partir do que os adultos já possuíam nomeadamente da cultura popular, do saber, do saber dizer, do saber fazer, saberes estes que seriam posteriormente articulados com a escola e o trabalho, através de iniciativas de formação profissional e da educação popular.

Um ano mais tarde, o sistema educativo passou a abranger a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente. Neste mesmo ano foram criados os cursos de educação básica de adultos e as bibliotecas populares, a cargo da Direção Geral da Educação Permanente, que tinha como objetivo contribuir para a educação extraescolar dos Portugueses. A liberdade e igualdade de oportunidades surgem como questões centrais no âmbito desta política.

Tendo em conta Guimarães (2009), o 25 de Abril de 1974 foi acompanhado pela explosão do movimento social popular que se seguiu ao golpe de Estado e que atingiu diversas áreas da vida social, entre estas a educação de adultos. Para Ávila (2005), as principais iniciativas no domínio da educação de adultos são posteriores à revolução. A constituição de uma rede pública de educação de adultos começa a dar os primeiros passos, após uma primeira fase, de curta duração, marcada pela chamada educação popular (Melo e Benavente, 1978). De acordo com Silva (2001), citado por Ávila (2005), é nesta mesma altura que são redigidos os principais documentos de carácter político visando o enquadramento e o planeamento das iniciativas neste campo.

Em 1976 a Constituição da República Portuguesa estabeleceu no art.º 73º que todos têm acesso à educação, reforçando deste modo o trabalho levado a cabo até então. Este diploma definiu que caberia ao Estado a democratização da educação, através da dinamização de diversas modalidades de educação (formal e não-formal), contribuindo por essa via para a igualdade de oportunidades, para a superação das desigualdades económicas, sociais e

culturais, para o desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos, bem como para a promoção do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva (Guimarães, 2009).

Para Gomes (2002), entre os anos de 1976 e 1977, os movimentos de educação popular constituíram-se enquanto grandes impulsionadores de ações locais de alfabetização/educação. Estas ações, baseadas no desenvolvimento de dimensões educativas das práticas sociais, assentavam em métodos de animação sociocultural, nas quais os próprios indivíduos concebiam os seus próprios percursos de aprendizagem.

Neste mesmo ano, a política anteriormente promovida pela Direção-Geral de Educação Permanente foi abandonada pelo Governo então em funções.

Em 1979, é a corrente de educação popular que assume um papel decisivo na elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos [PNAEBA] com os objetivos de, segundo o Ministério da Educação, reduzir o analfabetismo e expandir o acesso dos adultos à escolaridade obrigatória, bem como articular estas ações de educação de base de adultos com a educação popular e a formação profissional (Guimarães, 2009).

De acordo com Silvestre (2003), a partir da PNAEBA a educação e formação de adultos parece ter a possibilidade de intervir em três grandes áreas: alfabetização; a educação/formação de adultos propriamente dita e a educação/formação popular. Estes aspetos vêm cooperar para o desenvolvimento da educação e formação de adultos que chega a ser considerada por Melo e Benavente (1978) de “educação popular”, que se baseia nos conceitos de poesia e cultura popular, onde o “homem é o agente da sua própria educação/formação através da interação permanente da sua reflexão e das suas ações”.

De acordo com Nóvoa e Finger (1988) , citado por Silvestre (2003), esta é a fase em que se passa a considerar que a educação e formação de adultos, deve envolver não só as populações interessadas, mas também ter em atenção os seus interesses, necessidades e problemas. Nesta altura, a responsabilidade dos movimentos da educação e formação de adultos, foram transferidos do estado para a sociedade civil, o que levou ao surgimento de novos contextos, tempos e espaços de educação/formação (casas do povo, comissões de moradores...).

Tendo em conta Silvestre (2003), a PNAEBA ficou muito aquém das expectativas criadas, nomeadamente pelo tempo que sobreviveu, no entanto, foi importante na medida em que revogou todo o passado e relançou o futuro da educação e formação de adultos, fazendo dela pioneira de muitas iniciativas educativas/formativas.

Para Pinto, Matos e Rothes (1998), citados por Ávila (2005:315), a educação de adultos em Portugal confrontou-se “desde sempre com a dificuldade em responder a uma dupla exigência, ao mesmo tempo que é perspectivada para responder aos desafios de uma educação para o futuro, pensada para o conjunto da população adulta que a ela possa recorrer em diversos momentos ao longo da sua vida, tem, simultaneamente, de colmatar as deficiências dos sistemas educativos vigentes”.

Segundo Ávila (2005:316), “é esta segunda exigência, que remete para a chamada *educação de segunda oportunidade*, que tem sido privilegiada no desenho das políticas educativas dirigidas aos adultos, mesmo assim sem que se atinjam os resultados desejados (ou seja, a melhoria significativa das taxas de escolarização da população)”.

Em 1979 é aprovada a criação da Direção Geral da Educação de Adultos, que resulta de uma reorganização da Direção Geral da Educação Permanente.

Mesmo tentando cruzar educação popular com educação de base, Lima (2005) refere que a verdade é que as políticas públicas para a educação de adultos entre 1974 e meados da década de 1980 mostraram o carácter frágil da promoção do saber na construção dos cidadãos adultos. Começa desde então a verificar-se em Portugal um carácter descontínuo e intermitente das orientações, o que tem originado um desenvolvimento fragmentado da educação de adultos (*in*, Guimarães, 2009).

Em 1986 é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE] que integra a formação profissional na educação de adultos e favorece a evolução do ensino recorrente e da educação extraescolar (Guimarães, 2009). Enquanto a primeira incide sobre processos que visam a obtenção de diplomas escolares ao nível dos ensinos básico e secundário, a segunda não implica a certificação académica, embora comporte também uma matriz educativa. Para além disso, constitui um campo muito heterogéneo, envolvendo diferentes instituições, áreas de intervenção e formas educativas (nos quais se incluem a animação sócio-cultural, a animação comunitária, o desenvolvimento comunitário e a investigação participativa (Silva e Rothes, (1999), citados por Ávila (2005)).

O ensino recorrente foi a oferta mais significativa em termos de adultos inscritos, professores e escolas (sobretudo públicas) envolvidos. Segundo Gomes (2002:28), esta oferta “acaba por ter uma função paliativa das dificuldades com que se depara o ensino regular, privilegiando a escolarização e certificação dos indivíduos jovens que não completaram a escolaridade obrigatória, sem quaisquer outras alternativas no domínio da educação e formação profissional”. A educação extraescolar foi progressivamente secundarizada, não tendo alcançado um papel relevante.

A partir desta altura, a escolaridade obrigatória passa a ser de nove anos. Para Melo (1998), citado por Gomes (2002), a educação de adultos passa a ser encarada como uma “lógica ao serviço do público”, na medida em que deve garantir a todos os portugueses um acesso fácil a vias e modalidades específicas de aprendizagem.

Com a finalidade de promover a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativos, o Estado, através do Ministério da Educação, assumiu um papel primordial na dinamização do ensino para adultos. O ensino recorrente é apresentado na LBSE como uma modalidade especial de educação adequando-se aos públicos a que se destinava.

Contrariamente às políticas anteriores que tinham acentuado dimensões abrangentes do direito à educação, a LBSE restringiu o campo da educação de adultos e sugeriu uma conceção ténue de cidadania, baseada na transmissão de conhecimentos de cariz disciplinar e de saberes adquiridos em contexto de sala de aula. Negava-se por essa via o papel central que a educação de adultos poderia assumir nos esforços de modernização e desenvolvimento do país (Guimarães, 2009). Segundo Lima (2008), a Lei de Bases contribuiu para a formalização e escolarização do setor da educação de adultos (in, Canário & Cabrito, 2008).

Segundo Silva (2001), citado por Ávila (2005), a partir da década de 80 foi progressivamente construída uma rede pública de educação de adultos, a qual era praticamente inexistente até essa data. Apesar de tudo, o modo como foi concretizada levantou alguns problemas, que podem ser sistematizados em três pontos: detinha um estatuto marginal no âmbito do sistema educativo e das políticas governamentais; foi acompanhada por um afunilamento das instâncias educativas envolvidas; e, finalmente, surgiu fortemente vinculada ao paradigma escolar.

Em 1989, foi possível contar com uma importante contribuição financeira dos fundos estruturais comunitários, o Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal, que integrou um sub-programa destinado à educação de adultos, tido por tal como um setor de intervenção prioritária.

Em 1991 o ensino recorrente e a educação extraescolar são a finalidade do Decreto-lei n.º 74/91, que define a articulação com áreas de formação profissional e fundamento ao processo Reconhecimento, Validação de Competências, determinando a possibilidade de assegurar o reconhecimento e a validação de conhecimentos adquiridos e da experiência social e profissional, bem como as equivalências curriculares e a respetiva creditação.

De acordo com Pires (2002), a problemática do reconhecimento e validação de aprendizagens dos adultos generalizaram-se principalmente a partir das décadas de 80 e 90 na maior parte dos países europeus muito embora as primeiras práticas tivessem emergido após a

segunda guerra mundial, na América do Norte. O movimento da educação /formação baseada nas competências – *competence-based education and training* [CBET], teve a origem em círculos educativos americanos no período pós-guerra. Segundo Chapell (1995), citado por Pires (2002), o modelo de competência mais utilizado na educação de adultos remonta aos anos 50, e foi desenvolvido na América do Norte, no contexto das forças armadas.

Em Portugal, só no Programa do XIII Governo Constitucional a educação foi considerada um domínio prioritário de intervenção. A dependência do paradigma escolar constituiu uma tendência que se acentuou durante a década de 90 e só nos finais desses mesmos anos, ocorreram significativas mudanças no campo da educação de adultos que se traduziram no desenvolvimento de novos modelos de educação e formação alternativos ao ensino recorrente e que conduzem igualmente à obtenção de uma certificação com equivalência escolar, mas estruturados a partir de novas metodologias bastante distanciadas dos modelos até aí privilegiados.

Foi neste governo que foi criada a Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos [ANEFA], “cujas linhas de ação passam exatamente pela educação e formação profissional de adultos, e a acreditação de competências informais” (Gomes 2002:26). É responsável pelo lançamento de um conjunto de iniciativas pertinentes, tais como: os cursos de Educação e Formação de Adultos [EFA], com dupla certificação escolar e profissional e a rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Ambos tiveram início em 2000 e são dirigidos à população adulta, com idade igual ou superior a 18 anos, sem a escolaridade básica obrigatória, a qual passa, assim, a dispor destas duas novas modalidades como via para a melhoria dos seus níveis de qualificação.

A ANEFA foi constituída com o objetivo de construir novas respostas às necessidades muito particulares da sociedade portuguesa em matéria de educação e formação de adultos. Foi uma medida influenciada pela política europeia e internacional, centrada na perspetiva de ALV. O trabalho levado a cabo por o Governo no âmbito do relançamento da política de educação de adultos, permitiu o surgimento do “S@ber+. Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos”. A criação deste Programa justificou-se pelo facto de a sociedade portuguesa se encontrar em profunda e rápida transformação, sendo as mudanças particularmente evidentes no mundo do trabalho (Guimarães, 2009).

O aumento da competitividade e a exigência de trabalhadores mais qualificados levou a que o conceito de educação de adultos fosse substituído pela educação e formação de adultos. Desta forma, segundo Melo, Matos e Silva (1999), o conjunto de intervenções que se

seguiram destinaram-se a elevar os níveis educativos e de qualificação da população adulta e a promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa e a empregabilidade.

Segundo Lima (2008), a ANEFA ficou aquém do impacto socioeducativo esperado e preconizado pelo Governo Socialista em 1996, não só não intervinha no terreno, na multiplicidade das áreas que inicialmente tinha inventariado, como não seria dotada de competências e dos recursos para se tornar num serviço de “conceção, planeamento e coordenação da política de educação de adultos”. Não obstante as suas limitações, segundo o mesmo autor, é importante destacar algumas relevantes realizações da ANEFA, tais como, o trabalho desenvolvido no âmbito do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências [RVCC] e dos novos Cursos de Educação e Formação de Adultos - Cursos EFA (*in*, Canário & Cabrito 2008).

Em 2000 é criado o regulamento dos Cursos EFA. Neste mesmo ano, o PRODEP III recomenda a instituição de um “Sistema de Acreditação de Conhecimentos e Competências adquiridas fora do sistema escolar”. A medida “Educação e Formação ao longo da vida” previa a “Certificação de conhecimentos/competências adquiridos ao longo da vida” e “Ofertas diversificadas de curta duração – Literacia Tecnológica”.

O conjunto de intervenções levadas a cabo pela ANEFA assentou na diversificação das ofertas, envolvendo entidades públicas, com fins lucrativos e da sociedade civil na sua promoção. Suportadas pela abordagem das competências, e já não em conteúdos de natureza escolar e disciplinar, o reconhecimento, a validação de competências adquiridas informalmente ou em contexto de trabalho, bem como o desenvolvimento de novos modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e socioeducativa emergiram como estratégias educativas e formativas centrais. O conjunto de ofertas educativas e formativas veio alargar a participação dos adultos e reforçar dimensões sociais, económicas e políticas da sua participação em sociedade. De entre estas, destacam-se aquelas que valorizam os saberes adquiridos pela experiência e ao longo da vida, assim como outras que reforçam a articulação entre competências escolares e competências de vida, como no caso daquelas que se suportam nos saberes promovidos ou reconhecidos pelos referenciais de competências-chave (Guimarães, 2009).

Tendo em conta Melo, Matos e Silva (1999), as ofertas então criadas passaram a permitir a atribuição de uma certificação escolar e qualificação profissional como no caso dos Cursos EFA. Para o caso do RVCC foram criados centros que promoveram esta oferta, constituídos por entidades da sociedade civil que estabeleceram parcerias com o Estado. É criada uma rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros

RVCC), a partir da qual se promove o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, concebido e organizado pela ANEFA.

Segundo Melo, Lima e Almeida (2002), citados por Ávila (2005:322) apesar das diferenças existentes entre os dois projetos (EFA e RVCC), “ambos procuram ultrapassar algumas das insuficiências dos modelos de educação e formação de adultos até aqui existentes na sociedade portuguesa.” Nesta fase, o Estado desempenha sobretudo funções de conceção, regulação e avaliação.

Em 2005 são aprovadas as Grandes Opções do Plano 2005-2009, diploma que aponta o Plano Tecnológico como meio para motivar os portugueses para a sua qualificação. No que respeita à educação de adultos, pretende alargar as oportunidades dos ativos para a ALV. Este mesmo Plano é aprovado com a definição dos objetivos da INO: “reconquistar os jovens e os adultos que saíram precocemente do sistema educativo”. A partir deste mesmo ano, a INO retomou as principais ofertas do Programa S@ber+, sendo hoje estas ofertas da responsabilidade da ANQ, criada em 2007 e que possui uma dupla tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Segurança Social. Esta foi criada com a missão de coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências.

A INO, no âmbito das opções políticas e das prioridades do Governo, é apontada como um novo impulso no caminho da qualificação dos Portugueses, tendo como referência o nível secundário de educação. Integra assim dois pilares: as ofertas dirigidas aos jovens e dirigidas aos adultos.

Em primeiro lugar pretende fazer do ensino profissionalizante secundário uma verdadeira e real opção, dando uma nova oportunidade aos jovens, sendo esta uma boa resposta para os inadiáveis níveis de insucesso e abandono escolar que ainda hoje existem. Em segundo lugar, pretende elevar a formação base dos ativos, dando a todos aqueles que entraram na vida ativa com baixos níveis de escolaridade, uma nova oportunidade para evoluírem. As ofertas dirigidas aos adultos têm como objetivos permitir que estes recuperem, completem e progridam nos seus estudos, partindo dos conhecimentos e das competências que já tenham adquirido ao longo das suas vidas através do RVCC. Por outro lado, também visa orientar os adultos para ofertas complementares de cariz mais profissional. O processo RVCC surge como uma alternativa à formação profissional qualificante e de curta duração (ANQ, 2007).

Como política pública, a INO pretende responder às identificadas fragilidades dos sistemas de educação e de formação e, conseqüentemente, elevar os níveis de produtividade, de competitividade e de desenvolvimento humano.

A ALV cobre o leque das aprendizagens formais, não formais e informais⁶ e tem por objetivos a cidadania ativa, o desenvolvimento individual, a inclusão social e aspectos ligados ao emprego.

A INO permitiu converter os Centros de RVCC em Centros Novas Oportunidade. Atualmente, os centros asseguram o encaminhamento dos adultos para a via mais adequada: conferem uma certificação de nível básico (certificado de qualificações correspondente ao 1º, 2º ou 3º ciclo do ensino e diploma do ensino básico), de nível secundário (certificado de qualificação de nível secundário de educação), ou certificação profissional (certificado de qualificações e/ou diploma de qualificação de nível II ou III). Herdeira da ANEFA no que respeita ao interesse e esforço do Governo e dos parceiros sociais, a ANQ assume um programa com uma dimensão extraordinária e uma enorme responsabilidade. Através do Sistema Nacional de RVCC, concretizado na rede de Centros Novas Oportunidades, a ANQ “tem vindo a desempenhar um papel central enquanto impulsionadora da qualificação escolar e profissional, bem como da empregabilidade e da inclusão social dos adultos. O Sistema Nacional de RVCC assume-se como uma importante estratégia de implementação das políticas de ALV, da empregabilidade ativa e da equidade social” (ANQ, I.P. 2008).

Para Pires (2007:7), “o reconhecimento e a validação inscrevem-se num paradigma de ALV, ou seja, num quadro de pensamento que valoriza as aprendizagens que as pessoas realizam ao longo das suas trajetórias pessoais, sociais e profissionais, ultrapassando as tradicionais fronteiras espaço-temporais delimitadas institucionalmente pelos sistemas de educação/formação”.

Inequivocamente, o Programa Novas Oportunidades reveste-se de exigência na qualidade e na quantidade da oferta e nos resultados previstos.

No que respeita aos níveis de escolarização da população portuguesa, as comparações com outros países europeus ganham novos sentidos. Esta questão não pode deixar de ser relacionada com outros aspetos, nomeadamente com a redefinição no papel do Estado no campo da educação de adultos e com a transnacionalização das economias europeias. Desta

⁶ Aprendizagem formal: aquela que ocorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos;

Aprendizagem não-formal: a que ocorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais.

Aprendizagem informal: a que decorre da vivência natural do quotidiano. Este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional, podendo não ser reconhecida pelos próprios indivíduos, como enriquecedora.

forma, outras prioridades têm sustentado as políticas educativas, agora mais articuladas com os sistemas produtivos e com a competitividade económica, que procuram também integrar estratégias que previnam e combatam a exclusão social e as crescentes desigualdades sociais (Guimarães, 2009).

Tendo por base Canário e Lima (2008), nos últimos 30 anos, Portugal vive em termos de educação de adultos, um processo de deslocação de uma lógica de “educação popular” para uma lógica de “gestão de recursos humanos”. Segundo os mesmos, a educação de adultos está cada vez mais, subordinada a uma lógica de racionalidade económica e a uma lógica de mercado e menos a uma lógica de educação popular. Segundo Canário, esta opção correspondeu a uma política deliberada tendo os fundos comunitários contribuído para tal, na medida em que por um lado pode representar um recurso mas por outro, um constrangimento. Para este mesmo autor, o futuro desejável aponta para uma educação e formação de adultos que tenha como referência o modelo de educação popular, uma educação autónoma, virada para a emancipação social e baseada numa perspetiva criativa da pessoa humana. Contudo, o mesmo autor não concebe que o futuro da educação de adultos, entendida como educação popular, possa ser tutelada e da iniciativa do Estado. Para o mesmo autor, o Estado e o poder público apenas deverão ter um papel de facilitador.

Ainda relativamente a esta questão, Canário (2008) alerta para a importância de não se reduzir a educação e formação de adultos aos públicos pouco escolarizados. Apesar de essa ser uma das suas vertentes, não deve ser isso a dar pertinência a este tipo de educação.

Ao longo das últimas décadas, a educação de adultos encontrou-se perante o dilema da definição de prioridades face à situação educativa e cultural da população portuguesa. Apesar de ter existido centrada no Estado, este tem-na colocado à margem das suas preocupações.

Tendo por base toda a evolução, pode considerar-se que a alternativa do reconhecimento de adquiridos possa ser fundamental no alcance de melhores competências e de um maior desenvolvimento e coesão social, a par de uma maior competitividade económica.

Os saberes adquiridos, à margem dos sistemas formais de educação/formação, têm vindo a ser cada vez mais valorizados à medida que se vão acentuando as mudanças a vários níveis, sociais, tecnológicos, políticos e económicos. Se até então se valorizava apenas os saberes adquiridos em contexto educativo baseado em formas tradicionais de saberes, cada vez mais se privilegia os saberes experienciais.

A introdução destas novas práticas educativas, veio suscitar uma mudança nas representações de práticas educativas e se assista a uma evolução dos modelos tradicionais.

2.2.1. A Iniciativa Novas Oportunidades

A INO surge no âmbito da Estratégia Europeia para o emprego, como uma linha de intervenção do Plano Nacional de Emprego, sendo anunciada em setembro de 2005 enquanto estratégia apresentada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social em parceria com o Ministério da Educação.

Os CNO's constituem-se hoje como um dos principais instrumentos ao serviço da qualificação da população portuguesa. Os baixos níveis de qualificação escolar e profissional da população ativa portuguesa impulsionaram a concretização e o reforço de uma rede nacional de CNO's, constituindo-se como um serviço público.

A grande finalidade desta iniciativa é reforçar a educação e qualificação da população portuguesa numa ótica de ALV.

Esta iniciativa tem por objetivo prioritário, como já havia sido referido anteriormente, reconquistar os jovens e adultos que saíram precocemente do sistema educativo.

2.2.1.1. Princípios e características da INO/Processo RVCC

A participação dos adultos em atividades de educação e formação sempre foi reduzida, estando os sistemas sempre mais orientados para jovens e não tendo existido uma grande motivação para a ALV.

Cabe ao CNO, assegurar a todos os cidadãos maiores de 18 anos uma oportunidade de qualificação e de certificação, de nível básico ou secundário, adequada ao seu perfil e necessidades.

Os CNO visam assegurar a qualidade e a relevância dos investimentos efetuados numa política efetiva de ALV, valorizando socialmente os processos de qualificação e de certificação de competências.

É da responsabilidade dos elementos que integram as equipas de trabalho a promoção da procura de novos processos de aprendizagem, de formação e de certificação por parte dos adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional.

Esta equipa é constituída por vários elementos, sendo possível destacar o Diretor, o Coordenador, o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento, os Profissionais de Reconhecimento, Validação de Competências [RVC] e os Formadores.

Quanto ao Diretor, assume a responsabilidade de nomear o presidente do júri de certificação assim como, homologar as decisões tomadas desse mesmo júri. Cabe também a este elemento, homologar os diplomas e certificados emitidos por entidades promotoras.

No que concerne às responsabilidades do Coordenador, é possível evidenciar a dinamização da atividade do CNO e a sua gestão pedagógica, organizacional e financeira. É responsável também pela dinamização, realização dos diagnósticos locais, da conceção e implementação de ações de divulgação, bem como a constituição de parcerias. A este elemento compete também assegurar a avaliação permanente do CNO assim como, a responsabilidade de disponibilizar a informação necessária ao acompanhamento, monitorização e avaliação externa à atividade do centro, articulando com os serviços, organismos e estruturas competentes para o efeito.

Ao Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento, diz respeito a condução das etapas de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento dos adultos. Compete a este elemento a responsabilidade de dinamizar sessões que abordam informação geral sobre o CNO e sobre modalidades de educação e formação existentes. Tem também a seu cargo, a organização do encaminhamento dos adultos para propostas educativas e formativas externas aos centros. Cabe a este Técnico, a tarefa de organizar o encaminhamento dos adultos para processos RVCC no CNO assim como, disponibilizar informação individual ao profissional de RVC no caso de encaminhamento do adulto para processo RVCC.

Aos profissionais de RVC está atribuída a responsabilidade de acompanhar e apoiar os adultos na construção de Portefólios Reflexivos de Aprendizagens [PRA], em estreita articulação com os formadores, através de metodologias biográficas especializadas, tais como o balanço de competências ou as histórias de vida. São estes elementos que, em articulação com os formadores, conduzem à identificação das necessidades de formação dos adultos ao longo do processo de RVCC.

Aos formadores compete apoiar o processo de reconhecimento de competências desenvolvido pelo adulto, orientando a construção do PRA, no âmbito das respetivas áreas de competência e participar com o profissional de RVC na validação de competências adquiridas pelo adulto. É da responsabilidade destes elementos, a organização e o desenvolvimento de ações de formação complementares.

A partir do momento em que o candidato procura o CNO para fazer a sua inscrição, dá início à primeira fase do seu processo na INO.

Esta primeira etapa denomina-se de Acolhimento e consiste no atendimento e inscrição dos adultos no CNO. É uma fase que se inicia com uma sessão de grupo ou individual onde se

procede ao esclarecimento sobre a missão do centro, das diferentes fases do processo de trabalho a realizar e da possibilidade de encaminhamento para ofertas educativas e formativas ou para o processo de RVCC.

É nesta fase que se começam a realizar os registos no Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa [SIGO].

A segunda fase diz respeito ao Diagnóstico, à análise do perfil do adulto. É a etapa que permite analisar as motivações, competências, percurso escolar, percurso formativo e profissional e atividades de tempos livres. Permite também clarificar as necessidades, interesses e expectativas do adulto.

A etapa seguinte denomina-se de Encaminhamento e é a última da responsabilidade do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento. Dá-se lugar à reflexão sobre o perfil do adulto, assim como sobre os percursos possíveis. Esta etapa engloba também a negociação, a tomada de decisão e a formalização da decisão. Por fim dá-se então a concretização do encaminhamento do adulto para um percurso de educação-formação ou para o processo RVCC que lhe permitirá aumentar as suas qualificações da forma mais adequada.

Tendo em conta Cavaco (2009), o processo de reconhecimento, validação de adquiridos experienciais a partir de 2001 surge enquadrado em políticas públicas dirigidas à qualificação escolar de adultos pouco escolarizados e baseadas numa lógica de gestão de recursos humanos, muito embora tenha sido, numa fase inicial, associado a finalidades de valorização pessoal e de emancipação social.

Para Cavaco (2009), os dispositivos de RVCC “são práticas sociais recentes e em construção que se baseiam numa nova conceção do saber e que tendem a construir-se em rutura com as referências coletivas do modelo escolar”.

O processo RVCC tem vindo a afirmar-se na sociedade portuguesa enquanto instrumento da qualificação dos adultos com competências adquiridas ao longo da vida, em contextos formais (obtidas nos sistemas de educação e formação), não formais (adquiridas em outras atividades de formação não institucionais) e informais (que decorrem das atividades diárias, sejam ligadas ao trabalho, à família ou às restantes vivências sociais).

Esta oferta é desenvolvida no CNO e baseia-se num conjunto de questões metodológicas que permitem a demonstração de competências previamente adquiridas ao longo da vida, em diversos contextos e no qual se desenvolve a construção de um PRA que é orientado tendo em conta um Referencial de Competências-Chave. Este é um documento que integra as competências essenciais a cada nível de formação e que se “ajusta a cada adulto e a cada grupo nos seus contextos de vida, valorizando as aprendizagens significativas para o projeto

de vida de cada indivíduo, a partir do reconhecimento pessoal dessas aprendizagens” (Gomes *et al*, 2006).

O Referencial define quatro áreas de competências-chave para o nível básico (Matemática para a Vida, Linguagem e Comunicação, Cidadania e Empregabilidade e Tecnologias de Informação e Comunicação) e três de nível secundário (Sociedade, Tecnologia e Ciência; Cultura Língua e Comunicação e Cidadania e Profissionalidade).

Este é um processo que se organiza em três eixos estruturantes, sendo eles o Reconhecimento, a Validação e a Certificação.

Pelo primeiro eixo entende-se por fase de Reconhecimento. Esta etapa inicia-se com a apresentação do processo RVC propriamente dito (conceitos, metodologia, intervenientes, duração) e seguidamente dá-se início à descodificação do Referencial de Competências-Chave. Nesta etapa o adulto identifica as competências adquiridas ao longo da vida, recorrendo o profissional de RVC ao balanço de competências. As sessões baseiam-se na mobilização de instrumentos adaptados aos adultos. Toda a atividade desenvolvida vai resultando na construção do PRA. À medida que este PRA se vai consolidando, a ETP, juntamente com o adulto, vai estabelecendo correlações entre esse instrumento e o Referencial de Competências-Chave. O balanço de competências vai possibilitar ao adulto, a procura e exploração de informação sobre si próprio, isto é, conhecer as suas próprias potencialidades e competências, ao nível da sua vida pessoal e profissional.

A apropriação por parte dos sujeitos dos seus próprios conhecimentos e capacidades (autoavaliação e autoanálise), requer que seja realizada uma regulação interna por parte de um elemento da equipa (profissional de RVC), para que oriente, estimule e reconheça esses mesmos atributos. O heteroreconhecimento e a validação assumem um papel preponderante neste processo de apropriação. (Cavaco, 2009).

Neste processo, de forma a demonstrarem que possuem os adquiridos experienciais exigidos, os adultos apresentam provas, elaborando um discurso sobre a sua experiência de vida.

O segundo eixo denomina-se de validação e é a etapa que se centra na realização de uma sessão, na qual o adulto e a ETP analisam o PRA face ao Referencial de Competências-Chave, identificando as competências a validar e a evidenciar/desenvolver, através da continuação do processo de RVCC ou de formação a realizar numa entidade formadora.

Por fim, surge então a fase da Certificação, que diz respeito ao final do processo RVCC, ao momento em que estão reunidas as condições necessárias à obtenção de uma habilitação escolar ou de uma qualificação. A certificação de competências realiza-se perante uma sessão

de júri, constituída pelo profissional de RVC, pelos formadores e pelo avaliador externo ao processo de cada adulto e ao CNO.

O reconhecimento, a validação e a certificação de competências é um processo que decorre essencialmente das estratégias de aprendizagem e formação ao longo da vida. Não traduz apenas aprendizagens e saberes escolares, é um processo que parte das trajetórias de vida dos adultos e evidencia as ações utilizadas por estes nas diversas situações dos seus percursos e contextos. Nesta medida, o Referencial de Competências-Chave adquire grande pertinência.

Segundo Aubret e Gilbert (2003), citados por Cavaco (2009), o reconhecimento é um “olhar que se tem sobre si mesmo e sobre as suas experiências (reconhecimento pessoal) e que é também efetuado pelo outro, procurando-se que seja positivo (reconhecimento social, reconhecimento institucional, reconhecimento profissional)”. Para estes mesmos autores, o reconhecimento de adquiridos tem uma vertente pessoal ou de autorreconhecimento (constituída pela análise que o indivíduo faz dos seus próprios conhecimentos e capacidades, quando o adulto analisa os seus adquiridos experienciais) e uma vertente institucional ou social (referente às apreciações realizadas pelos outros, com os quais interage em contexto pessoal, quando os elementos da equipa do centro comparam os adquiridos experienciais dos adulto com os elementos que constam no referencial de competências-chave). Caracteriza-se por uma “relação dialética entre a dimensão pessoal e social, na medida em que é necessário reconhecer-se para se fazer reconhecer”.

Sempre que no decorrer do processo, se verifique necessidade de formação, o adulto acaba por ser encaminhado para “formação complementar”, de carácter residual, visando o Referencial referido.

O processo RVCC termina num momento “formal” de validação de competências, que se realiza perante um júri de validação, constituído pelo profissional de RVC, que acompanhou o adulto em todo o processo, pelos formadores de cada uma das áreas de competências-chave e por um avaliador externo devidamente acreditado.

A Certificação conferida por este Sistema é emitida pelo CNO e permite o prosseguimento de estudos para um nível de ensino subsequente. No caso da certificação de secundário, o adulto poderá candidatar-se ao ensino superior.

Segundo Cavaco (2009), o reconhecimento pode torna-se muito difícil quando os adultos desvalorizam os seus saberes e a sua experiência. Quando tal situação acontece, é necessário incidir no heteroreconhecimento, fazer com que o adulto consiga interiorizar o valor dos seus adquiridos, recorrendo ao Referencial de Competências-Chave. É fundamental que o

candidato construa uma imagem de si, mas para isso, torna-se crucial que reconheça as suas competências.

Em termos de impacto, e tendo em consideração os resultados do estudo qualitativo centrado nos adultos pouco qualificados que concluíram recentemente processos RVCC, apresentado por Ávila (2005), podemos referir que os efeitos provocados por este mesmo processo se fazem sentir numa multiplicidade de esferas e dimensões, as quais estão interligadas entre si.

Uma primeira dimensão encontra-se relacionada com o desenvolvimento de novas práticas, tanto no âmbito da literacia como no das Tecnologias de Informação e Comunicação. Muitas vezes é no decorrer do processo que os adultos tomam contacto com o mundo do “computador” e desenvolvem algumas competências básicas nesse domínio. De acordo com a autora, a entrada das mães em processos de aprendizagem que implicam o desenvolvimento de competências semelhantes às que são ensinadas pela escola, contribuem de forma evidente, para o fortalecimento das relações sociais no espaço doméstico. A comunicação entre os diferentes membros da família nuclear passa a ser mais positiva, chegando mesmo a haver uma partilha de novas linguagens.

A segunda dimensão encontra-se diretamente relacionada com novos percursos profissionais e de escolaridade. Se por um lado há relatos de adultos que referem ter sofrido mudanças positivas em termos profissionais, Ávila (2005) acrescenta que nem sempre os efeitos desejados na esfera profissional se fazem sentir a curto prazo. Embora a melhoria de qualificação seja entendida como sendo imprescindível para a progressão profissional, esta poderá não ser automática. A mesma autora refere ainda que de acordo com os dados obtidos através do estudo o impacto do processo RVCC a nível profissional encontra-se circunscrito a uma pequena parte de entrevistados, muito embora avaliem de forma mais favorável as suas condições de empregabilidade. O certificado é sentido pelos adultos como um ganho para aceder a novas oportunidades, tanto ao nível do emprego, como de outras ofertas de educação e formação que até então estavam vedadas.

Por último, a terceira dimensão está relacionada com uma evidente melhoria da autoestima. Após a certificação de competências, os adultos tomam consciência das suas capacidades e acabam por sentir-se mais valorizados.

Considerando de igual forma o estudo de caso desenvolvido por Costa (2005), em que se procura analisar os efeitos do processo RVCC, após a certificação, nos domínios formativo, profissionais e pessoais, da vida dos adultos, podemos mencionar que segundo a autora, as motivações subjacentes à frequência do processo subdividem-se em dois grupos, por um lado

as motivações profissionais e por outro as motivações pessoais. Neste caso, o estudo realizado demonstra que a certificação abre portas ao mercado de trabalho e permite o acesso a novos conhecimentos.

Segundo Almeida (2003), citado por Costa (2005:171), em termos pessoais, “o processo RVCC contribui para a valorização da pessoa, tendo como pontos fortes o aumento da autoestima, da autoconfiança, da valorização da pessoa na família, inculcando nesta a vontade de aprender, o acesso a novos conhecimentos e um mais fácil enquadramento no mercado de trabalho”.

3 – METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO

3.1. Importância das metodologias de avaliação

A INO constitui um programa de grande amplitude social e ambição no domínio da qualificação e da promoção da população portuguesa desenvolvido nas últimas décadas.

Devido à forte mobilização de recursos e ao alcance atingido por esta iniciativa, a avaliação das intervenções adquire uma grande importância durante a implementação do programa, tornando-a indispensável.

A avaliação emerge após a Segunda Guerra Mundial, nos EUA, quando se multiplicaram os programas sociais, de desenvolvimento urbano, de habitação social, combate ao insucesso escolar, as atividades de prevenção da doença, etc. A evolução no campo da avaliação permitiu que na segunda metade do século surgissem diversos modelos de avaliação e diferentes papéis do avaliador. Os anos 60 são classificados como uma das épocas mais áureas da avaliação, não só devido ao desenvolvimento dos métodos de investigação e estatísticas aplicados ao estudo de problemas sociais, processos sociais e relações interpessoais, mas, sobretudo, devido à melhoria da recolha sistemática de dados retirada dos questionários extensivos, à introdução da informática no tratamento de questionários, etc. (Guerra, 2000).

Tendo por base o guia para a autoavaliação dos projetos, “um projeto experimental e inovador e que se desenvolve de forma dinâmica e evolutiva, tem na avaliação um dos seus pilares fundamentais, permitindo assegurar inteiramente o rigor e a qualidade do processo e dos resultados e, externamente, a credibilidade do projeto” (*in*, Figueiroa & Pimenta, 2005:14). Estes autores defendem que os exercícios de avaliação devem ser contínuos, atendendo às dinâmicas e acontecimentos fundamentais do projeto. A avaliação deve ser encarada como um processo dinâmico em detrimento de um momento estanque.

À semelhança do que acontece com outros projetos, também na INO a participação de todos os agentes envolvidos na intervenção, em particular o público-alvo (adultos inscritos no CNO) e todas as pessoas que, direta ou indiretamente, estejam implicados no projeto ou beneficiam das atividades realizadas e cuja perspetiva seja pertinente para a compreensão do processo, identificação e avaliação dos resultados, revela-se fundamental no que toca a questões relativas à avaliação. A autoavaliação a realizar por estes mesmos intervenientes promove a reflexão (auto)-crítica, sendo o resultado da mesma, o juízo que a equipa do CNO faz do seu trabalho.

Segundo Capucha *et al.* (1999:3.2), entende-se por avaliação, “processos de pesquisa científica que enfatizam a objetividade, a recolha de informação suficiente e a utilização de métodos rigorosos para alcançar resultados válidos, sistemáticos e fiáveis”.

Quando se fala em avaliação, fala-se de “formas deliberadas e racionalizadas de colocação de perguntas e, problemas relativos aos processos de decisão e execução de programas, políticas, projetos e investimentos, com recurso a sistemas organizados de reflexão crítica a partir de informações recolhidas no decurso do acompanhamento desses programas, políticas, projetos e investimentos” (Capucha, Almeida, Pedroso & Silva, 1996:10).

Tendo em conta estes mesmos autores, o principal objetivo da avaliação consiste em permitir que as pessoas e as instituições envolvidas na conceção, planeamento, gestão e execução das atividades julguem o seu trabalho e os resultados obtidos e aprendam com eles. (*idem*: 11).

Referindo Gomes, Silva, & Silva (2004:2), subjacente aos conceitos e às práticas de avaliação, encontra-se uma polissemia de significados e de intenções. Para estes autores, a avaliação é um “processo pelo qual se delimita, obtém e fornece informações úteis que permitem julgamentos sobre as soluções possíveis (...)” e “terá que ser entendida não como controlo, exterior, levada a cabo por peritos externos ao processo, mas como uma dimensão que privilegia a tomada de decisões contribuindo para o progresso e para o desenvolvimento de projetos/cursos, inscreve-se, por isso, numa perspetiva de investigação-desenvolvimento”.

Considerando Monteiro (1996:138), o conceito “avaliação” refere-se “a um termo elástico, com usos distintos e aplicado em várias realidades, desde o mundo do trabalho (avaliação de desempenho) à educação (avaliação de conhecimentos), à saúde (avaliação de serviços), etc.”.

Segundo o mesmo autor, no campo específico da investigação e implementação de programas sociais, o termo “avaliação” “assume um forte elemento prático, diretamente relacionado com a apreciação dos resultados de um programa/projeto face ao objetivo de solução de determinados problemas” (*idem*: 138).

Stufflebeam & *et al.* (1971), citado por Monteiro (1996), propõe uma definição de avaliação como sendo “... o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e mérito das metas, a planificação, a realização e o impacto de um objeto determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para solucionar os problemas de responsabilidade e promover a compreensão dos fenómenos”.

Por fim, para Aguillar & Ander-Egg (1992), a avaliação “é uma forma de investigação social aplicada, sistêmica, planejada e dirigida; encaminhada para identificar, obter e proporcionar de maneira válida e fiável dados e informação suficiente e relevante para apoiar um juízo acerca do mérito e valor das diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação ou execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, tenham realizado ou realizarão com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos (...)” (in Monteiro, 1996:139).

Para Alves, Martins & Milheiro (2009:95), entre outros objetivos, “os processos avaliativos permitem a reanálise das situações, o aprofundamento de diagnósticos, a reorientação e complexificação das linhas estratégicas das intervenções, a reformulação de objetivos e o alargamento e consolidação das bases de sustentação dos processos de mudança social”.

Segundo os mesmos autores, a avaliação não é um fim em si mesma “contribui, antes para aumentar a racionalidade na tomada de decisões, na identificação de problemas, na procura de alternativas de solução, na prevenção (quando possível) de consequências e efeitos dos processos e intervenções, e, finalmente, na otimização e utilização de recursos disponíveis” (idem:95)

Tendo em conta Capucha, Almeida Pedroso & Silva, (1996), a avaliação “serve fundamentalmente para melhorar a qualidade das intervenções” (in, Alves, Martins & Milheiro (2009:94).

3.2. Modalidades de avaliação: diferentes níveis/etapas

Os processos de avaliação podem assumir várias modalidades nomeadamente quanto às *Áreas*, à *Dimensão*, quanto *aos Intervenientes*, à *Natureza dos Objetos*, quanto ao *Âmbito de Incidência*, aos *Destinatários*, ao *Tipo de Dados*, quanto ao *Suporte de Recolha*, às *Estratégias Metodológicas* e também quanto aos *Produtos* (Capucha, Almeida, Pedroso & Silva, 1996).

No que concerne à dimensão *Área de aplicação*, a avaliação assume como modalidades, entre outras, a formação, o desenvolvimento local/regional, as empresas, a educação e a exclusão social.

Quanto à dimensão dos *objetos*, a avaliação pode não só desenvolver-se sobre pequenos projetos, empresas ou organizações, como a programas no âmbito regional, nacional ou

transnacional. À partida, considerar-se-ia que um projeto de maior dimensão levaria a uma maior complexidade do processo de avaliação, contudo, essa complexidade depende muito mais da forma como a avaliação é delineada.

Relativamente à dimensão *intervenientes*, é possível distinguir a autoavaliação ou avaliação interna e a avaliação externa. Também é possível conceber-se formas mistas ou compósitas.

Considera-se avaliação interna ou autoavaliação quando os intervenientes nas atividades fazem a sua própria avaliação. Esta modalidade de avaliação pode ou não englobar no processo, para além dos técnicos responsáveis pela execução, os gestores, os decisores e os destinatários. O avaliador tem como principal responsabilidade, envolver os intervenientes nos processos e fomentar a reflexão crítica sobre a intervenção. Para tal, deve fornecer todos os instrumentos essenciais, mantendo o distanciamento necessário face aos processos e intervenções em que se está implicado.

Segundo Girardot (1992), a autoavaliação “é uma reflexão organizada no seio da equipa que anima uma ação de integração económica e social, para melhorar a sua eficácia. Esta reflexão funda-se normalmente sobre a comparação periódica das realizações e das previsões, dos resultados aos objetivos (*in* Monteiro, 1996:145).

Como ressalta Girardot (1992), citado por Monteiro (1996:145), a “dinâmica de autoavaliação caracteriza-se pela valorização da dimensão “reflexão”. De acordo com Monteiro (1996:146), tendo por base o modelo proposto por Foolen (1992), um modelo de autoavaliação deve conjugar quatro níveis de reflexão de forma a conseguir alcançar os objetivos a que se propõe. Como primeiro nível surge “a reflexão antes da ação, resultante de conversas e reuniões de equipa”; como segundo “a reflexão na ação, que envolve um “parar para pensar” e permite assimilar acontecimentos inesperados, reenquadrando a ação”; como terceiro surge “a reflexão após a ação, que conduz a olhar para trás e analisar o que foi feito” e por último, o quarto nível, refere-se à “autoavaliação, uma reflexão individualizada sobre a ação com base no caráter de cada um, nos seus conhecimentos e na sua capacidade técnica”.

Para o sucesso desta modalidade de avaliação, é preponderante que surjam determinados requisitos, nomeadamente a disponibilidade, a recolha sistemática de dados, o trabalho reflexivo continuado e permanente, assim como a definição de objetivos de intervenção claros e concretos (Capucha, Almeida, Pedroso & Silva, 1996).

A facilidade em controlar a responsabilidade do avaliador face aos resultados e consequências da avaliação, assim como, o volume de informação produzida e tornada disponível, surgem como duas vantagens desta modalidade. Contudo, também é possível

apontar-se algumas desvantagens, nomeadamente a dificuldade de envolver técnicos, parceiros e destinatários da intervenção, a dificuldade de afirmação da autoridade do avaliador face aos responsáveis e por fim, um envolvimento excessivo que a avaliação se pode confundir com a intervenção (Capucha, Almeida, Pedroso & Silva, 1996).

Um dos traços distintivos da autoavaliação é o de que poderá não coincidir necessariamente com o que é designado por “avaliação interna” quando esta é realizada por um grupo restrito de pessoas no seio do programa em causa e/ou quando não existe devolução dos resultados obtidos aos parceiros com vista ao replaneamento e revisão dos procedimentos de ação (Monteiro, 1996:145)

Tendo por base Capucha, Almeida, Pedroso & Silva (1996:130), considera-se “avaliação externa quando os avaliadores ficam colocados fora da organização responsável pela intervenção”. A informação fornecida por esta modalidade de avaliação é utilizada para a produção de resultados avaliativos destinados a uma terceira entidade que exerce funções de supervisão do programa avaliado.

Segundo Figueiroa & Pimenta (2005), esta avaliação é da responsabilidade de um avaliador “externo” contratado para o efeito ou de um elemento “interno” à parceria mas com autonomia face à equipa que executa as atividades. Esta modalidade evidencia essencialmente uma visão externa à da própria equipa que executa o projeto, muito embora, tenha em consideração, na grande maioria dos casos, a perspectiva dos principais atores.

A competência técnica e científica dos avaliadores e a disponibilidade destes para se colocarem na perspectiva dos diversos intervenientes nas atividades, participar na organização da avaliação, delinear quais os dados a recolher e quais as questões a aprofundar, são as condicionantes necessárias para o êxito da avaliação externa (Capucha, Almeida, Pedroso & Silva, 1996).

Como vantagens e desvantagens desta modalidade de avaliação surgem essencialmente as contrárias àquelas apresentadas para a autoavaliação. Embora seja mais patente nesta modalidade a distanciação crítica e o rigor técnico-metodológico, não é tão promovida a reflexão, sendo pouco flexível no que respeita à interação com o agente avaliado (*idem*).

Para além destas duas modalidades de avaliação, atualmente começam a utilizar-se sistemas mistos, em que o avaliador pertence a organizações diferentes das que conduzem à intervenção mas coloca-se em posição de estreita articulação com elas, com base em protocolos que asseguram a participação e cooperação no processo avaliativo. Existe uma relação entre o avaliador e os intervenientes nas atividades. Como vantagens, destaca-se os

relatórios que são produzidos pelos avaliadores e o facto de estimularem a autoavaliação (Capucha, Almeida, Pedroso & Silva, 1996).

Este tipo de avaliação para além de se apresentar como bastante flexível, permite preservar as vantagens das avaliações interna e externa. Devido ao seu carácter interativo, esta forma combinada tem a vantagem de desenvolver nos técnicos da intervenção competências avaliativas que terão consequências na qualidade das autoavaliações futuramente produzidas (Capucha, *et al.*, 1999).

Um outro critério de distinção e classificação dos processos de avaliação diz respeito à *natureza do objeto*. A utilidade e pertinência dos resultados da avaliação está relacionada com o momento das intervenções sobre as quais incide o esforço avaliativo. Segundo os mesmos autores, pode-se considerar três tipos de avaliação quanto à sua temporalidade, sendo eles denominados de *avaliação prévia* (ou “ex-ante”), relacionada com a fase de conceção, *avaliação de acompanhamento* (ou “on-going”), aquela que incide na fase de operacionalização e execução e por fim *avaliação sumativa* (de impacte ou “ex-post”), que se dirige aos resultados após terminada a intervenção que se pretende avaliar, isto é, incide na fase de execução dos efeitos (Capucha, Almeida, Pedroso & Silva, 1996).

A *avaliação prévia*, ocorre quando determinada intervenção, projeto ou programa está prestes a ser iniciada, ou já está propriamente no seu início. Apesar de também poder incidir nos resultados esperados, visa principalmente conhecer a pertinência das intervenções, bem como a coerência interna entre os objetivos gerais, os específicos, as ações e os meios planeados (Capucha, Almeida, Pedroso & Silva, 1996). Este tipo de avaliação “é especialmente adequada quando se trata de ir de encontro a necessidades que têm que ver com a capacidade do dispositivo de intervenção para responder a determinado problema, o modo como se planeou fazê-lo e a articulação com outras intervenções (projetos, programas, medidas) que atuem no mesmo sentido.” (Capucha, *et al.*, 1999:4.7).

Quanto à *avaliação de acompanhamento*, acompanha o percurso de intervenção do projeto ou programa fazendo coincidir a intervenção com a avaliação. Esta avaliação, que também pode incidir na conceção e na avaliação, está particularmente adaptada aos objetivos da gestão estratégica (Capucha, Almeida, Pedroso & Silva, 1996). Este tipo de avaliação “possibilita a autocorreção permanente do processo de intervenção visando a melhoria da sua eficácia e eficiência, bem como a adesão dos agentes envolvidos” (Capucha, *et al.*, 1999:4.7). É uma avaliação que acontece em tempo simultâneo ao da intervenção, o que implica uma articulação constante com os técnicos responsáveis pela mesma (*idem*).

No que respeita à *avaliação sumativa ou de impacto*, surge no final da intervenção ou então quando o programa ou projeto já foi concluído. Esta avaliação que pode incidir sobre todos os momentos, quer seja de conceção ou de processo, adapta-se de forma bastante positiva à produção de informação sobre os resultados das atividades (Capucha, Almeida, Pedroso & Silva, 1996).

À conjugação dos diferentes modelos de avaliação, prévia, de acompanhamento e sumativa dá-se o nome de avaliação interativa, que combina o questionamento simultâneo do planeamento, dos processos e dos impactes no decurso da intervenção. Este modelo visa principalmente facilitar a monitorização dos procedimentos, assentando no pressuposto que a avaliação e a intervenção se reforçam mutuamente (Capucha, Almeida, Pedroso & Silva, 1996).

Referindo Capucha, *et al.* (1999:4.7), “uma avaliação acionada no final ou perto do termo de uma intervenção não tem que se restringir ao nível dos efeitos mas tem potencialidades para percorrer todos os anteriores e assim chegar a uma melhor compreensão dos resultados de determinada intervenção, não só contabilizando efeitos como contextualizando-os em todo o processo”.

Considerando Ferrão (1996), numa avaliação *ex-ante*, a conceção do programa ocupa uma posição central. Numa avaliação tipo intercalar, a gestão e acompanhamento e a execução e resultados deverão ser privilegiados. Numa avaliação *ex-post*, todas estas questões são consideradas relevantes assim como a difusão e utilização dos resultados da própria avaliação.

Importa referir que a escolha do momento de avaliação depende essencialmente da natureza dos objetos que se avaliam e da orientação dos objetivos da avaliação.

Quanto ao âmbito de *incidência*, nalguns casos, a avaliação incide praticamente sobre o *desempenho* dos intervenientes, sobre a sua capacidade de produzir efeitos de mudança. Como variáveis principais nestes casos, surgem as que permitem medir *resultados*. Este é o modelo mais clássico das avaliações (Capucha, Almeida, Pedroso & Silva, 1996).

Noutros casos, a avaliação incide sobre os *processos*, incluindo a organização e gestão das atividades, a coerência entre objetivos, atividades, ações e meios e a diversidade de resultados (*idem*).

Como terceiro tipo de sistema de avaliação, surge a avaliação *sistémica e processual*, que incide sobre os próprios objetivos e sua pertinência e sobre a articulação com os programas, projetos ou atividades. Neste sistema inclui-se entre outros aspetos, o desenho e gestão do

programa, os processos e metodologias, os impactes, os procedimentos, os riscos e as dificuldades (*idem*).

O quarto tipo de sistema de avaliação incide sobre a *análise prospetiva* acerca da evolução dos efeitos das intervenções e identificação das inovações suscetíveis de reprodução (*idem*).

Quanto a este âmbito e de acordo com Capucha, *et al.* (1999), são quatro os níveis analíticos sobre os quais pode incidir um processo avaliativo: *conceção*; *operacionalização*; *execução* e *efeitos*.

No que diz respeito à *conceção* procura-se avaliar a lógica e o desenho da intervenção e inclui a análise de três componentes: a *pertinência*, a *coerência interna* e a *coerência externa*. Relativamente à *pertinência*, importa aferir da adequação dos objetivos aos problemas que se pretendem “atacar”, sendo necessário conhecer a situação antes da intervenção. No que se refere à *coerência interna*, analisa-se a articulação entre os objetivos gerais, os objetivos específicos, as ações previstas e os meios disponibilizados. Já no que concerne à *coerência externa*, importa verificar a relação da intervenção em causa com outras intervenções que avancem com objetivos similares ou se destinem a públicos-alvo do mesmo tipo.

Quanto à *operacionalização*, o objeto de avaliação é o processo de implementação da intervenção e as dimensões abordadas variam consoante seja um pequeno projeto ou um programa ou medida de carácter nacional ou transnacional.

Relativamente à *execução*, refere-se à recolha e sistematização da informação sobre a realização das intervenções. Num projeto local analisa-se o grau de execução das atividades previstas, a adesão dos destinatários, o número e tipo de destinatários abrangidos, as formas de participação e contributo dos parceiros e ainda as dificuldades e obstáculos encontrados no decorrer das atividades. No caso de programas de grande dimensão, aborda-se aspetos como o quadro global de execução, a implementação dos projetos, a caracterização das entidades promotoras, as parcerias, a operacionalização local dos projetos e a sua execução.

Ao nível dos *efeitos*, o objeto da avaliação são os resultados da intervenção, neste nível procura-se aferir os diferentes efeitos resultantes da implementação da intervenção nos mais diversos domínios: nos destinatários, nos técnicos, nas instituições envolvidas e nos contextos territoriais e nas políticas sociais no caso de grandes programas ou medidas nacionais. Por diferentes efeitos, entende-se: os *efeitos diretos*, aqueles que são consequência direta de determinada ação; os *efeitos indiretos*, os que são induzidos pela intervenção mas não são um dos seus objetivos prioritários; os *efeitos desejados*, os que constituem as expectativas da intervenção e os efeitos indesejados ou perversos, que são os que se podem deduzir da

intervenção quer por defeito a nível do planeamento quer a nível da operacionalização ou ainda por efeito da interação com fatores externos à intervenção.

De acordo com o mesmo autor, é ao nível dos efeitos que se torna possível a análise da intervenção no que respeita à sua eficácia que consiste “na comparação entre os resultados observados e os objetivos definidos” e à sua eficiência que consiste “na comparação entre os resultados observados e os recursos mobilizados” (Capucha, *et al.*, 1999:4.4).

Quanto ao critério que diz respeito aos *destinatários principais*, o processo de avaliação apresenta como exemplos, os intervenientes nas atividades que se avaliam, nomeadamente técnicos, os dirigentes, as instituições financeiras, as populações destinatárias e os públicos potenciais, como é o caso da opinião pública ou a comunicação social. São estes destinatários que vão influenciar os objetivos, as incidências e o próprio estilo da avaliação, assim como da apresentação dos seus resultados (Capucha, Almeida, Pedroso & Silva, 1996).

Frequentemente, um processo de avaliação tem como destinatários principais a combinação destes grupos e não apenas um deles.

No que respeita aos *métodos*, as metodologias de avaliação correspondem a um conjunto de métodos e técnicas para a análise de dados. Normalmente os sistemas de avaliação adotam estratégias compostas, complexas e plurimetodológicas. Na avaliação são usados “dados descritivos e/ou dados avaliativos, indicadores de realização física e financeira e/ou indicadores de processo e impacte, variáveis quantitativas e/ou variáveis qualitativas, análises extensivas e/ou análises intensivas e estudos de caso, construção de modelos e/ou tipologias” (Capucha, Almeida, Pedroso & Silva, *idem*:18).

Tendo em conta Capucha, *et al.* (1999), os processos de avaliação podem adotar diferentes estratégias metodológicas. De acordo com os mesmos, as análises quantitativas são privilegiadas nas análises extensivas sendo que estas implicam a recolha de informação sobre populações relativamente vastas. Neste tipo de análise, a obtenção dos dados é conseguida normalmente através da aplicação de inquéritos por questionário ou análises de estatística já existentes. Quanto às análises qualitativas, são privilegiadas nas análises intensivas, consistindo estas no exame intensivo de populações mais restritas, tanto em amplitude (multiplicidade das dimensões a analisar) como em profundidade (grau de aprofundamento com que essas dimensões são analisadas). A informação que se recolhe neste tipo de análise é mais heterogénea, uma vez que pode derivar da utilização de várias técnicas de recolha de dados.

Apesar de as abordagens quantitativas prevalecerem nas pesquisas avaliativas, cada vez mais os avaliadores têm consciência do mérito da combinação das duas abordagens na resposta aos diferentes objetivos de um mesmo processo avaliativo (Capucha, *et al.*, 1999).

No que concerne à *recolha de dados e tratamento da informação*, a avaliação recorre a uma grande diversidade de instrumentos e suportes. De acordo com Capucha, *et al.* (1999), pode-se distinguir dois tipos de fontes de recolha de informação: *as fontes primárias*, que dizem respeito aos instrumentos elaborados pela equipa de avaliação, tais como os questionários, as entrevistas, diários de atividade e grelhas de observação; e *as fontes secundárias*, respeitantes à informação já existente que normalmente não foi produzida com o propósito de servir os objetivos da avaliação, como é o caso das fichas de caracterização dos destinatários, elementos administrativos diversos, planos de atividades, etc..

Como técnicas de investigação mais utilizadas, é possível destacar a análise documental (que pode ser de vários tipos, desde legislação, documentos técnicos sobre a intervenção, relatórios), a análise de estatística (quer relativas à intervenção, quer relativas aos problemas aos quais essa intervenção procura dar resposta), o inquérito por questionário (consiste em colocar a um conjunto de pessoas uma série de questões padronizadas que permitem recolher informação sobre diversos aspetos), a entrevista (contém um conjunto de questões abertas e apresenta-se como mais flexível e menos padronizada que o questionário) e a observação direta (permite recolher material não suscitado pelos avaliadores e por isso mais espontâneo) (*idem*).

Outro critério de distinção no percurso de avaliações está relacionado com as *estratégias de análise*. Este processo pode variar entre as avaliações mais *pontuais* ou localizadas, até às *análises comparativas*, à *análise prospetiva*, aos *estudos longitudinais*, à utilização de *painéis de observação* e às *metodologias experimentais* (Capucha, Almeida, Pedroso & Silva, 1996).

Como *produtos* do sistema de avaliação, surgem com mais frequência os relatórios de progresso e finais, as sessões de formação e de informação, reuniões de debate, as atas e registos de documentos e bases de dados (*idem*).

Para Figueroa & Pimenta (2005), a nível metodológico, a avaliação deve prezar a combinação de metodologias e técnicas, tanto quantitativas como qualitativas, de forma a que seja dado ênfase à singularidade dos processos, dos resultados, das práticas inovadoras, assim como dos recursos técnico-pedagógicos elaborados pelos projetos.

Outro fator a ter em consideração no processo de avaliação em termos metodológicos prende-se com a importância de se realizar reflexões partilhadas pelos diferentes atores envolvidos nas diversas dimensões do projeto. É fundamental a participação de todos os

agentes envolvidos na intervenção, nomeadamente o público-alvo e os restantes agentes que de alguma forma estão implicados no projeto ou que beneficiem do mesmo (*idem*).

Para Alves, Martins & Milheiro (2009), de forma a obter uma perceção mais exigente do projeto em avaliação pode ser pertinente conhecer, caracterizar as intervenções, as dinâmicas e os graus de convergência e divergência manifestados pelos atores sociais implicados. Esta informação poderá ser fundamental para a sistematização e compreensão das dinâmicas dos processos e dos impactes esperados com a implementação do projeto.

Tendo em conta Ferrão (1996), qualquer avaliação envolve atores, contudo, cada um tem a sua importância e o seu protagonismo, sendo que, nas diferentes fases do processo, posicionam-se de forma desigual.

Para além destas questões, a avaliação não deve primar por ser extensiva, mas sim privilegiar uma análise aprofundada (Figueiroa & Pimenta, 2005).

Independentemente da decisão tomada acerca da avaliação, os processos e os resultados da mesma devem essencialmente contribuir para um melhor conhecimento e aprofundamento do projeto e das suas dinâmicas e resultados.

Segundo Figueiroa & Pimenta (2005), antes de mais, a avaliação deve beneficiar os próprios projetos provocando melhorias nos mais diversos níveis, desempenho, qualidade, tomadas de decisão, etc. A avaliação articula-se com as principais etapas de execução do projeto, de forma a permitir que os resultados sejam utilizados no planeamento da ação.

A implementação e desenvolvimento de um processo de avaliação pressupõe o cumprimento de um conjunto de tarefas, que podem ser sistematizadas por etapas. De um modo geral, e tendo como base Capucha, *et al.*, (1999), são três as etapas consideradas nos processos avaliativos: *planeamento da avaliação* (fase da tomada de decisões fundamentais); *recolha, sistematização e análise da informação* (normalmente é a fase mais longa) e *interpretação e organização dos resultados*.

Como principais tarefas a realizar na primeira etapa de um processo avaliativo, etapa *planeamento da avaliação*, pressupõe-se que seja efetuada a caracterização sumária da intervenção, que sejam definidos os objetivos e níveis de incidência e a estratégia metodológica, que se elabore um cronograma, se constitua a equipa e que se orçamente os custos associados ao próprio processo.

Numa segunda etapa, *recolha, sistematização e análise da informação*, subentende-se que se proceda não só à construção de indicadores, à sistematização e análise da informação já disponível como também à construção dos instrumentos de recolha de informação, à seleção dos indivíduos a inquirir e à formação dos inquiridores. É nesta mesma fase que se

procede à aplicação dos instrumentos, à sistematização da informação recolhida e ao tratamento da informação.

Em termos de tarefas a realizar na terceira etapa, *interpretação e organização dos resultados*, destaca-se não só a interpretação dos resultados do tratamento da informação e a organização dos resultados, como também a discussão dos resultados com os destinatários da avaliação e a apresentação final dos resultados, conclusões e recomendações.

De acordo com Ferrão (1996), em Portugal não existe uma cultura consolidada de avaliação, sendo esta encarada por muitos, como se de uma fiscalização ou inspeção se tratasse. Esta perspetiva negativa criada em torno da avaliação, pode, em muitos dos casos, condicionar a realização deste processo.

Considerando Figueiroa & Pimenta (2005), paralelamente à operacionalização de um processo de avaliação, deve ser organizado o sistema de acompanhamento, que visa assegurar as informações necessárias para a gestão e execução das atividades. A relação entre o acompanhamento e a avaliação deseja-se estreita. Sendo o acompanhamento um recurso fundamental para a avaliação, deve ser desenhado para que consiga assegurar os indicadores pertinentes que permitam recolher e tratar a informação.

Para estes autores, na avaliação sublinha-se sobretudo o que não foi feito ou o que se fez mas não devia ter sido feito.

Moens (1995) citado por Ferrão (1996), aponta a existência de três finalidades funcionais da avaliação. Como uma das finalidades, destaca-se a *avaliação para a gestão*, na medida em que a avaliação é vista enquanto instrumento propiciador de boas práticas de gestão. Outra das finalidades funcionais da avaliação é a *avaliação como fator de transparência*, avaliação enquanto garantia de um relacionamento claro entre financiadores, executores e beneficiários de uma determinada ação ou de um dado programa. Por fim, destaca-se a *avaliação para a investigação*, surgindo este processo como fonte de valor acrescentado no que se refere ao conhecimento científico das realidades em análise.

Referindo Ferrão (1996), a avaliação surge com dupla natureza, de *processo*, em que visa uma gestão mais eficiente e eficaz dos programas e ações, e de *cultura*, visando a consolidação de práticas de diálogo favoráveis à autoavaliação, à mudança, à concertação de posições e à contratualização entre atores.

Tendo em conta Moens (1995), citado por Ferrão (1996), é possível identificar três tipos de objetivos específicos ou de utilidade relativamente aos processos de avaliação de programas, destaca-se então a *utilidade instrumental*, a *utilidade estratégica* e por fim a *utilidade substantiva*.

No que se refere à utilidade instrumental, a avaliação é encarada como um instrumento de melhoria da execução e da gestão dos programas, permitindo introduzir correções nas propostas anteriores. Esta dimensão é importante, nomeadamente, nas avaliações *on going*.

Relativamente à utilidade estratégica, a avaliação contribui para a mobilização dos vários atores envolvidos, de maneira a que se evidencie uma visão de partilha de informação.

Quando se fala de utilidade substantiva, refere-se à possibilidade dos resultados da avaliação poderem sugerir a necessidade de se proceder à reconceptualização de um determinado programa ou projeto.

Segundo Ferrão (1996), os procedimentos de uma avaliação não podem ter uma natureza universal, em que o contexto da sua aplicação é ignorado. Estes são desenvolvidos em ambientes culturais, institucionais e organizacionais muito distintos.

Para Figueroa e Pimenta (2005), a autoavaliação é realizada em 3 momentos de forma a sistematizar-se os resultados do exercício, no início, numa fase intercalar e no final da implementação do projeto.

3.3. Modalidades básicas de organização dos sistemas de avaliação/constrangimentos dos processos avaliativos

Essencialmente, a avaliação diferencia-se tendo em conta o objetivo final do processo de investigação, sendo permitidas variadíssimas combinações entre as diversas modalidades.

Segundo Capucha, Almeida, Pedroso & Silva (1996), apesar dos diferentes processos de avaliação produzirem diferentes resultados, conhecimentos e aprendizagens, é possível apontar alguns contributos mais frequentes. Não só permitem uma melhoria do autoconhecimento das instituições, da forma com funcionam, como se aproximam e afastam dos seus objetivos como também permitem uma melhoria da condução e gestão dos programas. Outro contributo fundamental está relacionado com o facto de permitirem também uma melhoria dos processos de tomada de decisão, de definição de prioridades e de gestão estratégica.

Para estes mesmos autores, apesar de serem permitidas várias combinações entre as diversas modalidades, na experiência portuguesa existem cinco modalidades básicas de organização dos sistemas de avaliação.

Uma delas pode ser designada por *autoavaliação contínua* que se refere a sistemas de autoavaliação animados por um especialista que passa a integrar a equipa responsável e em

que os destinatários são os técnicos, responsáveis e até mesmo a população destinatária. Este sistema de avaliação acompanha toda a duração dos projetos e, às vezes, prolonga-se para além deles, incidindo de forma sistemática e processual.

Outra modalidade denomina-se de *avaliação técnica de programas*, referente à avaliação realizada por equipas de especialistas externos que procedem à análise de desempenhos e resultados e tem como destinatários os responsáveis, embora por vezes se pretenda atingir determinados públicos, como é o caso dos meios de comunicação e comunidade científica. Como produtos finais surgem os relatórios.

Um terceiro modelo designa-se de *avaliação participada de programas*, em que os especialistas realizam uma parte do trabalho de forma autónoma e outra parte com base em informações e resultados de avaliações feitas pelas instituições promotoras. Estes sistemas aparecem mais frequentemente quando a avaliação tem o objetivo de abarcar análises processuais dos sistemas, incluindo a definição dos objetivos dos programas e análises prospetivas. Este sistema de avaliação utiliza todos os tipos de dados, todos os suportes de recolha desses dados e estratégias metodológicas, assim como é abrangido toda a espécie de público e os produtos são, de igual forma, todos possíveis. Este é geralmente o sistema que gera os resultados mais produtivos.

Uma quarta modalidade denomina-se de *avaliação sistemática de programas*, embora seja idêntica à anterior, recorre geralmente a avaliadores externos em vez de mecanismos mistos. É um sistema que exige menor esforço reflexivo aos agentes envolvidos na execução do programa, no entanto, em termos de rigor apresenta mais vantagens.

Como quinta modalidade surge a *avaliação participada de projetos*, que se refere a projetos relativamente pequenos na área da educação e da formação que desenvolvem sistemas de avaliação mistos quanto à inserção de especialistas. É um sistema de âmbito sistémico, processual e até prospetivo.

Um processo avaliativo deve ser, à partida, bem definido e consciente de forma a ser o menos problemático possível (Capucha, Almeida, Pedroso e Silva, 1996). Os problemas e constrangimentos que se podem fazer sentir no decorrer de um processo de avaliação variam não só com os tipos de avaliação, como também com os contextos e os intervenientes específicos. Associado ao próprio processo de avaliação surge, por um lado, como principal problema, o desconhecimento das potencialidades dos processos avaliativos e por outro a existência de culturas organizacionais tradicionais (autoritárias e pouco reflexivas). Para além desta questão, também é possível destacar um conjunto de fatores que condicionam a qualidade dos processos avaliativos, sendo eles, a indefinição sobre o tipo de avaliação

pretendido, a inadequação do momento em que se avalia, a escassez do tempo previsto para o desenvolvimento do processo e a insuficiência dos recursos financeiros disponibilizados. Em Portugal, surge como mais um constrangimento, o número de profissionais habilitados, técnica e deontologicamente, a desempenhar a atividade de avaliar (Capucha, *et al.*, 1999).

Sendo a avaliação um processo em que se torna difícil estabelecer-se parâmetros para medir o seu grau “de qualidade”, é possível apontar-se alguns critérios para se proceder a essa aferição. Como primeiro critério surge a *utilidade*, é o que considera que “a avaliação corresponde à necessidade dos responsáveis pela intervenção, bem como de outros grupos mais ou menos diretamente interessados que constituem os destinatários dessa avaliação”. O segundo critério corresponde à *integridade*, “medida em que uma avaliação é apropriadamente conduzida tanto legal como eticamente”, implicando, “o cumprimento das obrigações legais e formais, bem como questões deontológicas ligadas à ética profissional do avaliador”. O critério seguinte diz respeito à *fiabilidade*, medida que remete para as questões técnicas. Como quarto critério surge a *objetividade*, “medida em que as crenças e os valores do avaliador não influenciam os resultados da avaliação (...)”. O último critério corresponde à *reprodutividade* e está relacionado com a questão de os resultados da avaliação poderem “ser utilizados em futuras circunstâncias ou problemas que os decisores considerem pertinentes” (*idem*:6.6).

3.4. Autoavaliação nos Centros Novas Oportunidades

Sendo a autoavaliação considerada, cada vez mais, como uma modalidade essencialmente importante para a melhoria do desempenho das organizações, surge neste sentido como um projeto essencial a desenvolver junto dos centros, não só pelo seu alcance político, como também pelos recursos monetários mobilizados.

De forma a determinar a situação da rede de centros quanto à autoavaliação, a equipa de consultores da Universidade Católica Portuguesa tomou a iniciativa de realizar um inquérito a todos os centros participantes no momento de lançamento do projeto de autoavaliação, maio de 2009. Tendo por base os dados alcançados, a generalidade dos CNO’s, cerca de 80%, afirmam que, quer o centro, quer a sua entidade promotora se avaliam e que essa autoavaliação é realizada de modo formal, com registos. Cerca de 60% afirma que o fazem utilizando um modelo próprio e 35% que utilizam outro modelo que não o Balanced Scorecard [BSC], Common Assessment Framework [CAf] ou International Organization for

Standardization [ISO]. Dos dados recolhidos, ficou a dúvida se as práticas de autoavaliação existentes são suficientemente sólidas para resistirem a uma meta-avaliação (Melo, Jacinto, Caldeira *et al.*, 2009)⁷. A realização de exercícios de autoavaliação por iniciativa dos próprios CNO's surgiu na tentativa destes melhorarem a qualidade da sua intervenção, sendo que o primeiro exercício de autoavaliação se registou para a grande maioria, entre o ano de 2005 e 2007.

Desde 2009 os Centros Novas Oportunidades estão a ser submetidos a um mecanismo de autoavaliação exaustivo. Trata-se de um projeto que consistiu na adaptação do modelo de autoavaliação CAF às finalidades do projeto e ao contexto dos próprios centros.

Segundo Melo, Jacinto, Caldeira *et al.* (2009), o modelo CAF é um instrumento de autoavaliação criado no final dos anos 90 tendo sido apresentado na sua primeira versão no ano 2000, ao nível da União Europeia, a partir do modelo de autoavaliação da *European Foundation for Quality Management* (EFQM). Este instrumento de autoavaliação é utilizado por centenas de utilizadores, quer dentro do setor público, quer no setor privado. Sendo um modelo livre, não traz encargos financeiros associados à sua utilização. É composto por uma estrutura de análise que contém nove critérios, cada um deles com sub-critérios, sendo cada um destes densificado por indicadores/exemplos (*idem*:13-14).

A adaptação do modelo CAF foi realizada tendo em conta as especificidades dos centros, da Carta de Qualidade e do SIGO. A criação e implementação deste modelo de avaliação pretendeu acima de tudo, promover a melhoria do desempenho dos CNO's; induzir práticas de autorregulação da rede de centros e servir de base para a avaliação de maturidade organizacional da rede de centros (Melo, Jacinto, Caldeira *et al.*, 2009:11-13).

Atendendo à lógica do modelo, em 2008 a equipa de avaliação, a partir do desenho de processos constante da Carta de Qualidade e de sucessivas interações com a ANQ, construiu indicadores de desempenho dos CNO's, calculados a partir da informação existente no SIGO (*idem*:11).

Apesar de ser uma tarefa individual de cada CNO, o processo de autoavaliação conta com o acompanhamento de consultores externos que têm a responsabilidade de realizar reuniões regulares com os grupos de centros, no sentido de colocarem todos os envolvidos em contacto com o modelo de autoavaliação adaptado e com a respetiva metodologia (*idem*:11).

Após os primeiros esclarecimentos acerca do modelo CAF/CNO, os centros são agrupados em grupos de trabalho (*clusters*), sendo cada cluster acompanhado por um

⁷ Dados resultantes de um inquérito on-line lançado a todos os 245 CNO's. Apenas 67% responderam.

consultor. No final do processo, cada centro terá elaborado um relatório de autoavaliação e um Plano de Ações de Melhoria a ser implementado em 2010. Esta documentação será introduzida numa plataforma digital a partir da qual os consultores darão *feedback* individual a cada um e farão um relatório de meta-análise da autoavaliação da rede (Melo, Jacinto, Caldeira *et al.*, 2009:11-12).

Segundo os mesmos autores, o projeto de autoavaliação dos centros tem uma dimensão superior a qualquer outro projeto de utilização da CAF (ou sua adaptação), quer pela ambição, quer pelo número de organizações independentes a realizar a sua autoavaliação em rede (*idem*: 12).

Perante aquilo que foi apresentado anteriormente, tem-se que os dispositivos de avaliação são para a grande maioria dos CNO's, mais do que uma imposição externa, na medida em que são normalmente encarados pelos mesmos, como uma possibilidade de melhoria ao nível do seu desempenho.

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

1 – A AVALIAÇÃO DO CNO DA ESGP

1.1. Construção de um modelo de avaliação: pressupostos e instrumentos

O modelo de avaliação traçado incidiu fundamentalmente na técnica da inquirição para a recolha de informação junto dos principais protagonistas do processo RVCC. Optámos pela inquirição por entrevista junto da equipa técnico-pedagógica, de algumas famílias de adultos já certificados e de algumas entidades empregadoras. A inquirição por questionário foi o método utilizado para a recolha de dados junto dos adultos que já haviam concluído a sua certificação à data do envio dos questionários.⁸

Assentando no pressuposto de que a avaliação permite aos indivíduos e instituições envolvidas na conceção e execução das atividades o julgamento do seu trabalho e dos resultados obtidos e que aprendam com eles, inquirimos os protagonistas do processo RVCC de forma a podermos contribuir para uma melhoria no desempenho global do CNO da ESGP.

No ponto seguinte iremos apresentar todos os procedimentos utilizados de modo a conseguirmos recolher toda a informação pertinente. Serão também apresentadas as conclusões a que se chegou após a recolha de dados junto dos diferentes intervenientes.

2 – AVALIAÇÃO PELA VOZ DOS PROTAGONISTAS

2.1 – A equipa técnico-pedagógica

Sendo a ETP um dos principais intervenientes do Processo de RVCC, considerámos fundamental perceber qual o seu posicionamento face à INO, mais concretamente ao processo RVCC desenvolvido pelo CNO da ESGP. Neste sentido, procurámos inquirir todos os elementos da equipa que se encontravam a desempenhar funções à data da realização das entrevistas. Assim, entrevistámos o coordenador, as quatro profissionais de RVC, a formadora de Cidadania e Empregabilidade, a de Matemática para a Vida, a de Linguagem e Comunicação e a de Tecnologias de Informação e Comunicação. Foram também inquiridas a

⁸ Os questionários foram enviados numa primeira fase no início de março e numa segunda fase na primeira semana de maio do ano de 2011.

formadora de Sociedade, Tecnologia e Ciência, a de Cultura Língua e Comunicação e a de Cidadania e Profissionalidade. Não foi realizada a entrevista à Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento uma vez que a mesma corresponde à autora deste estudo.

As entrevistas realizaram-se nas instalações da escola onde se encontra sediado o CNO, entre os meses de junho e julho de 2011.⁹ Para a condução das entrevistas tivemos por base um guião¹⁰ elaborado à priori. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra.

Tendo por base um modelo semidiretivo, o guião contemplava quatro dimensões essenciais: a integração na ETP; o ponto de vista pessoal/profissional face à INO; as mudanças a implementar no processo RVCC e os impactos/efeitos do processo RVCC.

A primeira dimensão incide sobre a integração de cada um dos elementos na equipa, procurando perceber qual a duração do seu desempenho em determinada função no CNO e principalmente, as razões que estiveram na origem da aceitação para participar nesta iniciativa.

A segunda dimensão pretende explorar os pontos de vista, pessoal e profissional, de cada um dos entrevistados. Aspectos como o balanço sobre a experiência, os pontos positivos e negativos da função que desempenha, a opinião pessoal relativamente a este sistema de qualificação de aprendizagens e a opinião, mais precisamente, sobre o processo de RVCC desenvolvido no CNO da ESGP, são aqui considerados.

A dimensão seguinte debruça-se sobre as mudanças que cada um dos elementos da ETP faria, não só no processo em termos gerais, mas também no processo RVCC desenvolvido no CNO da ESGP.

Por fim, a última dimensão tenciona aprofundar a visão de cada um dos elementos da ETP face ao impacto que o processo RVCC tem sobre os adultos que o frequentam, as suas famílias e sobre as entidades empregadoras.

2.1.1 – Integração na equipa técnico-pedagógica

De acordo com as respostas dadas pelos diferentes elementos da ETP, podemos concluir que a maioria dos entrevistados, mais concretamente sete profissionais, se encontram a desempenhar funções neste centro desde setembro de 2008, data oficial de abertura de

⁹ As entrevistas tiveram uma duração que variou entre os vinte e os quarenta minutos.

¹⁰ cf. anexo I

atividade do próprio CNO à comunidade. Dos restantes elementos, dois integraram a equipa em março de 2009, um em janeiro de 2010 e dois em setembro do mesmo ano.

No que se refere aos motivos que tiveram na origem da aceitação para participar nesta iniciativa, são distintos.

Se por um lado houve quem aceitasse integrar a equipa do centro por opção “Não vim para o CNO por uma questão de horário, foi por opção. Ao mesmo tempo eu podia ter aulas de dia” (E11)¹¹, ou até mesmo por querer dar continuidade, de certa forma, ao trabalho que já havia realizado nos Cursos EFA, “Na altura aceitei ingressar no CNO mas ainda tinha horário, foi mais por querer experimentar e poder dar alguma continuidade” (E4); “Penso que a minha formação de base e a experiência profissional que tinha já com adultos dos cursos EFA era uma mais-valia para poder trabalhar com adultos e porque acredito na iniciativa” (E2), por outro, houve quem assumisse que iniciou funções no centro sem ser por opção, mas por questões relacionadas com o seu horário na escola “Não foi por opção, para já nem conhecia o trabalho do CNO. Foi por uma questão de horários, de organização da escola” (E9), “porque eu estava em risco de ter horário «zero»” (E6).

2.1.2 – Iniciativa Novas Oportunidades – ponto de vista pessoal/profissional

No momento em que foram questionados sobre o balanço que fariam da sua experiência no CNO da ESGP, os elementos da ETP referiram na sua esmagadora maioria, cerca de dez, que sentem esta experiência como algo positivo ou até mesmo muito positivo “Experiência boa. Gosto de trabalhar com a equipa, gosto de trabalhar com as pessoas e foi uma mais-valia também para mim porque há partes muito positivas e nós tomamos conhecimento de coisas que nem nos passava pela cabeça, mesmo da dificuldade das pessoas” (E12); “Acho que faço um balanço positivo. Nota-se que quando nos empenhamos conseguimos algum resultado com as pessoas e acho que temos conseguido manter um ritmo aceitável (...)” (E2).

Destaque-se também o facto de um dos elementos ter mencionado um crescimento pessoal como balanço da sua experiência neste mesmo CNO “Em termos pessoais cresci um bocado (...)”; “No início tive muitas dificuldades em lidar com histórias de vida, foi difícil perceber que ali estava apenas no papel e que não era para sentir mais nada” (E9).

¹¹ (E11) corresponde ao entrevistado 11.

Merecedor de algum realce surge a questão de um dos elementos apresentar algumas reservas perante um balanço eventualmente positivo “Não sei se é muito positivo. Para a minha carreira foi positivo na medida em que me deu mais conhecimento, deu-me outra forma de ver as coisas, deu-me informação efetiva do que se fazia num CNO. Dizer que tem sido uma experiência totalmente positiva, não tem” “(...) achei que poderia ser um trabalho mais reconhecido do que aquilo que é efetivamente (...)” (E4).

Tendo por base as declarações apresentadas pelos diferentes elementos da equipa referentes aos aspetos positivos associados ao desempenho da sua função, podemos concluir que, acima de tudo, se destaca as relações humanas estabelecidas entre os diferentes intervenientes, quer seja entre os próprios elementos da equipa, quer entre a equipa e os adultos que participaram no processo RVCC “Para mim os aspetos no geral são positivos (...)”; “ (...) acho que é impecável, começando pela relação que se cria de amizade até com os adultos (...) ”. Acho que é tudo positivo, até a própria equipa (...) o CNO é uma equipa mesmo no verdadeiro sentido da palavra.”; “ (...) sinto apoio, sinto partilha, ao nível da equipa e dos adultos” (E8).

De relevo surge o espírito de equipa conquistado pelos diferentes elementos “(...) aqui realmente trabalha-se como uma equipa, todos trabalham para o mesmo bem comum, todos funcionam para o mesmo lado” (E9). Associado a este espírito de equipa, os mesmos profissionais realçaram a existência de uma evidente sintonia entre os diferentes membros, assim como uma relação de confiança, de respeito, coesão e de partilha “Destaco como aspetos positivos o facto de ter conseguido manter o respeito da equipa, a coesão e estar sempre presente” (E5).

Um outro aspeto positivo destacado pelos entrevistados diz respeito à relação de proximidade estabelecida entre os elementos da equipa e os adultos participantes no processo. É evidenciado pelos demais elementos da equipa que a relação estabelecida com os adultos não se anuncia como meramente profissional onde impera apenas a formalidade, “Destaco a relação de proximidade que se estabelece com o adulto” (E1).

Como ponto positivo merecedor de algum destaque surge também a ajuda que o elemento da equipa consegue dar ao adulto de maneira a que o mesmo consiga alcançar um elevado índice motivacional necessário para o alcance dos demais objetivos.

Quando questionados sobre os aspetos que destacariam como menos positivos provenientes do desempenho da sua função, as respostas foram díspares, contudo, é possível destacar algumas questões preponderantes. Desta forma, concluímos que um dos pontos menos positivos destacado por alguns elementos da equipa está relacionado com o facto dos

formadores das diferentes áreas não se encontrarem afetos ao CNO a tempo inteiro “Se calhar é um aspeto negativo o facto de os docentes não estarem aqui a 100% mas penso que isso se tem contornado” (E2); “Se eu tivesse a 100% no CNO era uma coisa, mas eu estive dividida entre três partes, foi difícil dividir-me em três, CNO, Área de Projeto de dia e EFA’s à noite” (E6).

Como ponto digno de algum destaque, surge a questão dos procedimentos utilizados. Tornou-se evidente, através do testemunho de alguns elementos da equipa, que os mecanismos de trabalho adotados nem sempre se revelam eficazes no alcance dos objetivos delineados “(...) são as dificuldades quotidianas que por vezes tem a ver com o próprio método de reconhecimento de competências que não é fácil (...) é um questionar constante de que tipo de resposta deveremos dar à pessoa e de qual será a melhor estratégia a adotar com diferentes pessoas que nos chegam” (E3).

Outro dos pontos negativos a referir que mereceu destaque por parte de pelo menos dois elementos tem que ver, de uma forma geral, com as metas estipuladas pela ANQ que acabam por condicionar o trabalho realizado com os adultos “Muitas vezes quereríamos ir mais além com as pessoas e estamos limitados com o processo em si, a questão das metas especialmente. Sinto que o meu trabalho poderia ser melhor se as metas fossem diferentes. Qualidade e quantidade não se conjugam” (E12).

Perante a questão que interrogava cada um dos elementos da equipa sobre a sua opinião pessoal a respeito da INO, mais precisamente sobre o processo RVCC, podemos concluir que, de uma maneira geral, admitem que o processo é uma mais-valia para a esmagadora maioria dos adultos “(...) acho que o Processo RVC é positivo, acho que veio dar uma oportunidade às pessoas que não tinham tido se calhar oportunidade noutra altura e que foram adquirido competência pela via da experiência” (E2). Contudo, acrescentam que o mesmo fará mais sentido para umas pessoas do que para outras e que devido às metas impostas algumas certificações acabam por ser um pouco injustas, “Para determinado tipo de pessoas, o processo está perfeito, no entanto há pessoas que não têm um perfil assim tão adequado” (E12); “Acho que o processo RVC é uma mais-valia para as pessoas que de facto o merecem, mas acho que tem sido utilizado para dar diplomas a muita gente” (E7). Reconhecem ainda que a pressão instituída condiciona o trabalho realizado com o adulto “Acho que se não tivéssemos a pressão das metas, ainda valorizava mais. Eu acho que podíamos ter ainda mais qualidade, desenvolver temas mais abrangentes, trabalhar mais com o adultos (...)” (E8).

Referem também que reina uma ideia errada sobre as Novas Oportunidades, “Para a população em geral, acho que passa muito a ideia do facilitismo (...) embora a pessoa que passe por aqui perceba que não tem nada a ver com isso” (E9).

Importa referir que um dos elementos da equipa manifestou relutância face a esta iniciativa “Pessoalmente se me fosse dada a oportunidade de escolher eu abolia este processo RVCC.”; “Eu acho que as pessoas quando vêm para a escola vêm com a ideia de receber formação” (E4).

No que respeita à opinião sobre o processo RVCC desenvolvido no CNO da ESGP, podemos destacar algumas questões que nos parecem pertinentes. Uma das questões prende-se com o facto de os elementos evidenciarem um crescimento da própria equipa, associado a mudanças e adaptações de diversas ordens “(...) penso que houve uma grande evolução desde que comecei a trabalhar aqui porque nós inicialmente estávamos um pouco perdidos a tentar recolher informação de todos os CNO e mais alguns para saber como é que as coisas funcionavam (...)” (E10).

Outro ponto a destacar, embora não seja uma opinião unânime, encontra-se relacionado com o grau de exigência instituído no processo, para um número significativo de entrevistados, o processo desenvolvido pela equipa do CNO da ESGP apresenta-se como sendo exigente “As profissionais fazem o possível e o impossível pelo adulto. Depois há a sorte dos formadores exigirem mais do que aquilo que normalmente é exigido na maioria dos CNO’s e o CNO acaba por beneficiar por ter uma imagem de alguma qualidade” (E1).

Com base na análise das entrevistas, podemos também constatar que é mencionado por mais do que um elemento, a dificuldade de adaptação aos *timings* da escola (pausas letivas, fim de ano letivo...) “Quando para cá vim notei uma grande diferença relativamente ao ritmo de trabalho (...) também me deparei com a realidade escola, com os *timings* de uma escola, mas ao fim de algum tempo fui-me adaptando (...)” (E2). Esta situação é sentida, acima de tudo, pelos elementos contratados pelo CNO, externos à escola.

Como última questão de realce surge a certificação parcial, mencionada por alguns elementos da equipa como uma estratégia a adotar para o alcance dos objetivos traçados pela ANQ “Nós tentamos não fazer disto uma fábrica embora tenhamos que fazer algumas mudanças (...). Para já, investir nas parciais porque isso de facto facilitava-nos muito, mas não sei como é que a gente consegue fazer isso” (E7).

2.1.3 – Mudanças a implementar

No que se refere às mudanças que os elementos da ETP gostariam de ver instituídas no processo de RVCC em termos gerais, destacamos essencialmente as questões das metas, sentem que o trabalho que é possível desenvolver não se coaduna com a quantidade exigida pela ANQ “Mudava a questão das metas, baixava as metas, não conseguimos trabalhar bem e em quantidade” (E7).

Outra das mudanças apresentadas prende-se com a questão da formação, apesar de não terem sido os únicos, foram essencialmente os elementos que estão associados ao nível básico que apontaram esta situação “Eu gostava que houvesse uma maior oferta de formação que se conseguisse articular com o processo” (E2). Para estes, a grande maioria dos adultos necessita de mais horas de formação do que aquela que está prevista na Carta de Qualidade do CNO’s.

Associado à INO em termos gerais e não tanto ao processo RVCC propriamente dito, podemos destacar dois aspetos referidos pela equipa que, de certa forma, gostariam que sofressem alterações, um deles prende-se com o acompanhamento por parte da ANQ, sentido como insuficiente “A ANQ deveria fazer um acompanhamento mais próximo e mais frequente para que todos os CNO’s tivessem a mesma conduta. Os CNO’s estão sozinhos e isso leva a que cada um arranje soluções para as suas dificuldades” (E1), e outro aspecto prende-se com a questão do CNO não ser considerado como parte integrante da escola “(...) nós sermos reconhecidos como parte integrante da escola, não somos estranhos. O nosso CNO não está ainda totalmente bem integrado na escola enquanto centro” (E7).

Quando questionados sobre as mudanças que fariam no processo RVCC desenvolvido por eles próprios no CNO da ESGP, os elementos da equipa apresentaram respostas bastante díspares, merecedoras de destaque. A existência de um local fixo para que a equipa se pudesse reunir e uma sala também fixa para trabalhar com o público-alvo foram aspetos apontados como mudanças que gostariam de ver implementadas “Só acho que deveríamos ter um local, mas não um local para trabalhar com os adultos onde não houvesse entrada de formando, era um espaço físico onde nós pudéssemos vir para a escola e trabalhar” (E9).

Para além destas questões, foi apontado como um aspeto de melhoria, a implementação de cronogramas “Estabeleceria datas. Nós recebemos um adulto, estipulamos uma semana para fazer isto, uma semana para aquilo, datas precisas” (E6).

Outro aspeto de melhoria apontado prende-se com a questão da versatilidade e permeabilidade das equipas, “Acho que poderíamos todos ser mais versáteis. Ou seja a equipa teria a ganhar se pudéssemos ter maior permeabilidade (...)”; “Em relação à gestão das

equipas há uma gestão muito rígida, devíamos ser mais permeáveis pelo menos as técnicas, acho que poderíamos fazer todas básico quer secundário, acho que isso seria uma mais-valia (...)” (E2).

Nesta ordem de ideias, podemos também destacar a referência feita ao desempenho de alguns formadores “(...) deveriam ter um papel mais ativo, já vão tendo mais mas ainda está longe do desejado. Não conseguem descer ao nível do adulto. Há um certo distanciamento entre o adulto e o formador” (E1).

Importa referir que apesar de todos estes aspetos mencionados, nem todos os elementos da equipa apontaram mudanças, houve quem considerasse que a equipa está no caminho certo para atingir os seus objetivos.

2.1.4 – Impactos/efeitos do processo RVCC

No que respeita ao impacto que o processo RVCC tem sobre os adultos que o frequentam, podemos concluir que, de uma maneira geral, os elementos da equipa consideram que o mesmo é positivo ou até mesmo bastante positivo para a maior parte dos indivíduos, embora não encarem que o seja para todos. Apesar disso, sentem que esses efeitos podem ser mais expressivos em termos pessoais do que em termos profissionais. Neste sentido, referiram ser visíveis aumentos ao nível da autoestima e autoconfiança nos adultos, acrescentando que consideram que os mesmos, após a certificação, se sentem mais capazes e mais confiantes nas suas competências “Acho que o impacto é normalmente muito positivo. Acho que me termos pessoais saem daqui muito valorizados, com uma autoestima mais elevada, começam a acreditar mais nas suas competências (...) adquirem um maior autoconhecimento, maior estímulo para a aprendizagem e eu acredito, não a curta prazo, mas a longo prazo, que eles consigam uma maior empregabilidade” (E2); “(...) a nível pessoal tem de certeza, ao nível de autoestima, autoconfiança, até mesmo no relacionamento com os filhos” (E8); “(...) acho que em termos de impacto tem havido pouco do ponto de vista do emprego” (E7); “(...) as pessoas têm os seus empregos e não é por adquirirem um certificado que de um momento para o outro conseguem melhorar” (E8).

Importa também salientar que é em relação aos indivíduos do género feminino que os elementos da equipa consideram que os efeitos positivos do processo são mais significativos “É uma melhoria na autoestima, sobretudo ao nível das senhoras, é uma forma quase de elas

se emanciparem (...).”; “Penso que este processo tem sido libertador sobretudo para elas” (E5).

No que respeita ao impacto que o processo RVCC pode ter junto da família dos adultos que certificaram competências, podemos concluir com base no depoimento dos elementos da equipa que as opiniões são um pouco divergentes. Se por um lado temos elementos que estimam que o impacto do processo é positivo na medida em que consideram que as famílias valorizam, incentivam e reconhecem o esforço dos seus familiares, acabando mesmo por referirem que sentem que o regresso à escola por parte dos pais pode mesmo servir como exemplo para os filhos “(...) acho que é positivo, alguns até vêm para cá pelo reconhecimento familiar, para darem o exemplo aos filhos, vendo os pais a estudarem, a valorizarem-se, os filhos ganham outro estímulo” (E2), por outro lado, temos elementos da equipa que consideram que não existe um grande impacto, ou até mesmo nenhum, junto das famílias “Junto das famílias não tenho casos concretos para contar e desconfio na realidade que não, penso que não valorizam. Nesta fase de desemprego, penso que consideram que os familiares deveriam era estar a trabalhar em vez de vir para a escola” (E5).

Também foi possível perceber, com base no testemunho dos elementos da equipa, que há quem considere que o impacto do processo varia muito consoante a família “ (...) não digo todas mas em algumas sim. Penso que haverá famílias que são capazes de apoiar o adulto quem aqui anda e capazes de ajudar a fazer um trabalho de motivação, mas outras não. Acredito que em muitas famílias o adulto passa por aqui e elas nem sabem o que é que ele cá fez” (E4).

Como impacto menos positivo do processo em termos familiares surge a questão associada aos indivíduos do género feminino. Para alguns elementos da equipa, a saída de casa por parte das mulheres para irem à escola pode provocar alterações na dinâmica familiar “Tem um impacto positivo e um impacto negativo para alguns no sentido que há pessoas que tem famílias pouco sensíveis (...) há mulheres que têm maridos pouco sensíveis e isto mexe com a dinâmica familiar” (E7); “Acho que provoca um impacto positivo para algumas, mas para outras nem por isso porque acabam por refilar com as saídas de casa do seu familiar para ir para a escola” (E12).

Relativamente ao impacto que o processo RVCC pode ter junto das entidades empregadoras de adultos que certificaram, podemos concluir também que as respostas foram de certa forma distintas. Por um lado, temos elementos que consideram que as entidades não valorizam a certificação realizada pelos seus colaboradores, tendo sido apontado pelos elementos da equipa como justificação para esse comportamento, o facto de as entidades

desconhecerem a INO. “Há de tudo. Penso que a maioria, por falta de conhecimento, não estão muito bem esclarecidas, não valorizam” (E8); “Acho que não, dentro das entidades empregadoras eu acho que é muito bom estatisticamente ter um empregado que já tem secundário ou que já terminou o básico, mas só estatisticamente.”; “(...) valorizar esses conhecimentos que esse funcionário explorou ou melhorou, não me parece, talvez sejam pontuais as empresas que o façam” (E4).

Acrescentaram também que a falta de sensibilidade demonstrada pelas entidades empregadoras conduz a que os trabalhadores realizem processos de RVCC à sua revelia “Acho que varia muito, varia da sensibilidade de cada empregador. Nós sabemos que há pessoas que fazem o processo às escondidas, de vizinhas, de empregadores, de colegas, porque não há ainda essa sensibilidade e valorização pela educação” (E7).

Por outro lado, há elementos da equipa que consideram que o impacto proporcionado pelo processo RVCC junto das entidades empregadoras não se pode generalizar uma vez que a valorização do processo realizado pelos adultos depende dos objetivos traçados por cada uma delas “Há empresas que valorizam muito a formação e estimulam os trabalhadores a continuar e proporcionam-lhes oportunidades de formação (...) há outras empresas que não têm essa cultura de formação e isso é que tem de ser trabalhado” (E2). Com base nos testemunhos podemos também referir que as grandes empresas são consideradas como aquelas onde o impacto positivo do processo RVCC é mais significativo “O Pingo Doce e o Continente têm o aval dos superiores hierárquicos. Relativamente às pequenas empresas, não tenho sentido muito impacto. Não tenho dados, mas não acho que as pequenas empresas valorizem muito” (E8).

Tendo sempre por base os testemunhos dos elementos da ETP, podemos concluir que de uma maneira geral, as razões que estiveram na base da aceitação para o desempenho de funções no CNO encontram-se essencialmente relacionadas com os horários enquanto professores da escola e não com questões do foro pessoal. Considerada pela maioria dos elementos como uma experiência positiva, destacaram as relações humanas estabelecidas entre os diferentes intervenientes e o espírito de equipa como os aspetos mais relevantes da função que desempenham no CNO. Apesar de tudo, alguns elementos da equipa reconhecem que o facto dos formadores não desempenharem funções a tempo inteiro no CNO e da ANQ estipular metas inalcançáveis se torna como aspetos menos positivos durante o exercício da sua função.

Assumindo que o trabalho que realiza assenta na exigência, a ETP aponta a questão das metas e o reduzido número de horas para a formação, em termos gerais, as situações relativas

à logística e algumas metodologias de trabalho, em termos particulares, como mudanças que gostaria de ver implementadas no processo RVCC.

Reconhecendo o processo RVCC como sendo uma mais-valia para a maioria dos adultos que o concluem, os elementos da equipa evidenciam que o principal impacto deste processo assenta sobretudo no aumento do nível de autoestima e autoconfiança dos mesmos.

Em termos de impacto do processo RVCC nas famílias dos adultos e nas entidades empregadoras dos mesmos, os elementos da ETP não mostraram consenso nas suas respostas, se por um lado há quem pondere que haja uma valorização perante a certificação de competências do familiar/funcionário, por outro há quem considere que essa valorização é inexistente.

2.2 – Os adultos

No âmbito da estratégia metodológica, foi elaborado e aplicado um inquérito por questionário¹² dirigido aos adultos que já concluíram o processo RVCC no CNO da ESGP. Nesta fase da investigação privilegiou-se, através desta técnica de pesquisa, um conjunto de indicadores e dimensões de análise, suscetíveis de captar uma variedade de elementos e informações pertinentes.

O inquérito por questionário constituiu-se assim como um dos instrumentos nucleares de recolha de informação. As dimensões de análise que lhe deram forma e conteúdo foram as seguintes: caracterização da população alvo; percurso escolar; motivações subjacentes ao ingresso num processo RVCC, em termos gerais, e em particular, ao ingresso no processo RVCC da ESGP; balanço acerca do processo RVCC desenvolvido no CNO da ESGP; Mudanças ocorridas após a realização do processo RVCC; nível de satisfação dos adultos face ao CNO da ESGP: organização e gestão dos espaços; equipamento; primeiro contacto com o CNO; diferentes fases, acolhimento, diagnóstico e encaminhamento; qualidade do processo RVCC.

O questionário é constituído por sessenta e uma questões, sendo cinquenta de resposta fechada e onze de resposta aberta. Nesta técnica de pesquisa, é possível encontrar questões essencialmente do tipo escolha múltipla. Importa referir que em algumas destas questões foi instituída a categoria “outra”, de forma a conseguir-se obter o maior número de possibilidades de resposta.

As questões de tipo dicotómico, devido ao facto de facultarem informações menos ricas, apenas foram utilizadas quando se inquiriu quanto ao género.

De forma a conseguirmos obter o nível de satisfação dos adultos face ao centro, foram introduzidas quarenta e três questões em que os adultos teriam de classificar de acordo com um código definido, em que 1 corresponde a “muito insatisfeito”, 2 a “insatisfeito”, 3 a “um pouco satisfeito”, 4 a “nem muito nem pouco satisfeito”, 5 a “satisfeito”, 6 a “quase sempre satisfeito” e 7 “muito satisfeito”.

Apesar de termos consciência de que as respostas abertas nos poderiam dar elementos mais enriquecedores, decidimos não apostar muito nesta via, uma vez que corríamos o risco de obter um grande número de não-respostas. Assim, para além das nove questões em que instituímos a categorias “outra”, apenas introduzimos duas de resposta aberta, uma que

¹² cf. anexo II

pretendia recolher a opinião dos adultos face ao que poderia ter corrido melhor no que respeita à sua passagem pelo CNO da ESGP e outra que inquiria sobre a respetiva profissão.

Aquando da elaboração do questionário, tivemos a preocupação de o estruturar de forma simples e coerente, facilitando aos inquiridos o seu preenchimento. Houve também o cuidado que o mesmo tivesse instruções de preenchimento claras, que tivesse espaço para as respostas. No que concerne à apresentação, iniciou-se com uma nota introdutória que pretendia explicar aos inquiridos o objetivo do estudo bem como o agradecimento pela colaboração prestada.

O envio dos questionários foi realizado em dois momentos distintos. Numa primeira fase foram expedidos cem questionários a adultos já certificados à data do seu envio. Apesar de terem sido selecionados aleatoriamente, de um universo total de duzentos e vinte e oito, houve a preocupação de abarcar indivíduos tanto do nível básico (sessenta adultos) como do secundário (quarenta adultos), sendo cinquenta dos adultos do género masculino e os restantes do género feminino, enquadrados em diferentes faixas etárias. Neste primeiro momento, a taxa de retorno de questionários devidamente preenchidos e validados registou-se na ordem dos sessenta e sete pontos percentuais, correspondendo a um total de sessenta e sete recebidos num universo inicial de cem questionários enviados.

Devido ao facto da percentagem de retorno se ter apresentado como relativamente baixa, surgiu a necessidade de se voltar a enviar questionários a adultos certificados. Nesta segunda fase foram expedidos mais cinquenta questionários em que os adultos foram selecionados aleatoriamente atendendo às preocupações acima indicadas. No segundo momento a taxa de retorno de questionários devidamente preenchidos e validados registou-se na ordem dos sessenta e oito pontos percentuais, correspondendo a um total de trinta e quatro recebidos num universo inicial de cinquenta enviados.¹³

Assim, a taxa de retorno total fixou-se nos sessenta e sete pontos percentuais, em termos absolutos esta percentagem correspondeu a cento e um questionários preenchidos e validados, o que significa que recebemos cerca de dois terços dos questionários enviados, correspondendo à dimensão da nossa amostra final.

¹³ Numa primeira fase os questionários foram enviados no início de março e apresentavam como data limite de retorno o dia 15 de abril. Na segunda fase o envio sucedeu na primeira semana de maio e a data limite fixou-se no 15 de junho.

2.2.1 – Caracterização sociográfica dos adultos respondentes

Neste ponto de análise, pretendemos traçar uma breve caracterização da amostra da investigação no que respeita ao género, faixa etária, estado civil e profissão.

Como se pode observar no quadro n.º 1, a amostra é constituída por 101 sujeitos. O total dos adultos pertence a ambos os géneros, embora com um ligeiro predomínio do género “feminino”, correspondendo a 57 sujeitos femininos (56,4%) sobre 44 sujeitos do género “masculino” (43,6%).

Quadro n.º 1
Distribuição dos sujeitos face ao género

Género	N	%	% Acumulada
Masculino	44	43,6	43,6
Feminino	57	56,4	100
Total	101	100	

Fonte: questionário aos adultos

No que respeita à faixa etária, tal como se pode observar da leitura dos dados apresentados pelo quadro n.º 2, os sujeitos têm idades compreendidas entre os 18 e mais de 55 anos. Existe um predomínio da faixa etária dos 46 aos 55 anos (36,6%). Verifica-se também que 25,7% dos inquiridos têm idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos, 20,8% dos adultos apresentam idades entre os 26 e 35 anos, 12,9% revelam ter idade superior a 55 anos e apenas 4% dos inquiridos revelam ter idade compreendida entre os 18 e os 25 anos.

Quadro n.º 2
Faixa etária dos sujeitos inquiridos

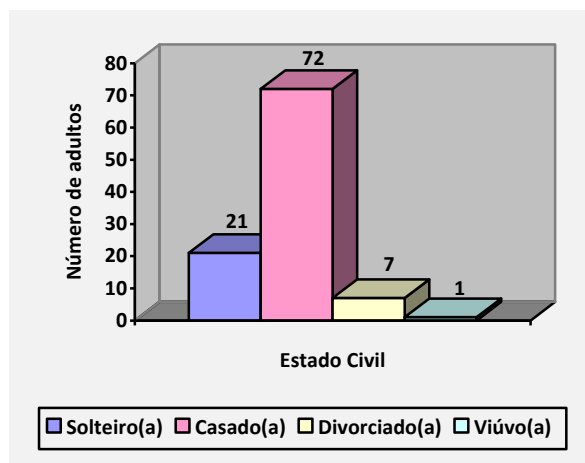
	N	%	% Acumulada
18 – 25 anos	4	4,0	4,0
26 – 35 anos	21	20,8	24,8
36 – 45 anos	26	25,7	50,5
46 – 55 anos	37	36,6	87,1
Mais de 55 anos	13	12,9	100,0
Total	101	100,0	

Fonte: questionário aos adultos

Quanto ao estado civil dos inquiridos e tendo por base o gráfico n.º 1, podemos constatar que sobressai o estado civil de “casado” com setenta e dois adultos. Seguidamente surgem

vinte e um adultos no estado civil de “solteiro”, sete no de “divorciado” e por fim apenas um adulto apresenta um estado civil de “viúvo”.

Gráfico n.º 1
Estado civil dos adultos



Fonte: questionário aos adultos

Em relação às profissões desempenhadas pelos adultos, conforme podemos verificar no quadro n.º 3, apuramos o predomínio do desempenho de funções inseridas no grande grupo¹⁴ definido pelo “Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores”, cerca de 28%. Com uma percentagem de 19,5% surgem os adultos que desempenham funções inseridas no grande grupo dos “Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices” e com 14,6%, os que exercem profissões integradas no grande grupo definido como o “Pessoal administrativo”. Seguidamente surge o grupo referente às “Profissões indiferenciadas”¹⁵ que assume um valor percentual de 13,4%. Com a mesma percentagem, cerca de 6,1% surgem os adultos que revelaram executar profissões inseridas no grande grupo que diz respeito aos “Técnicos e profissões de nível intermédio”¹⁶ e aos “Trabalhadores não qualificados. Verifica-se que a mesma percentagem de adultos, 3,7%, desempenham funções no grande grupo dos “Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta” e no dos “Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem”. Por fim, verifica-se que o mesmo valor percentual de adultos, cerca de 2,4% exercem funções

¹⁴ Os grupos de profissões mencionados são baseados nos nove grandes grupos de profissões apresentados na “Classificação Portuguesa das Profissões 2010”, edição 2011.

¹⁵ Este grupo não pertence aos nove grandes grupos de profissões apresentados na “Classificação Portuguesa das Profissões 2010”. Nele estão integradas todas as respostas dadas pelos adultos que não foram especificadas. Exemplo: “Funcionário Público” e “Doméstica”.

¹⁶ Este grande grupo é composto por adultos que revelaram desempenhar funções de “Mediadores de Seguros” e “Repórter de Imagem”.

inseridas no Grande Grupo dos “Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos”¹⁷ e no dos “Especialistas das atividades intelectuais e científicas”¹⁸.

Quadro n.º 3
Profissões dos sujeitos inquiridos

	N	%	% Acumulada
Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	2	2,4	2,4
Especialistas das atividades intelectuais e científicas	2	2,4	4,9
Técnicos e profissões de nível intermédio	5	6,1	11,0
Pessoal administrativo	12	14,6	25,6
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	23	28,0	53,7
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta	3	3,7	57,3
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	16	19,5	76,8
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem	3	3,7	80,5
Trabalhadores não qualificados	5	6,1	86,6
Profissões Indiferenciadas	11	13,4	100,0
Total ¹⁹	82	100,0	

Fonte: questionário aos adultos

2.2.2 – Percurso escolar

Neste bloco temático, procuraremos explorar de certa forma o percurso escolar dos inquiridos, evidenciando o seu nível de escolaridade antes da entrada no processo RVCC bem, como as razões que levaram a um abandono escolar precoce. Outra das pretensões deste ponto temático é a realização de uma análise às razões que levaram os adultos a inscreverem-se no

¹⁷ Diz respeito a uma adulta que desempenha a função de “diretora financeira” de uma empresa mas que apresentou apenas o 4ºano de escolaridade como último ano frequentado antes da realização do processo RVCC e a um adulto que é “gerente” de uma empresa, mas tinha apenas o 6º ano de escolaridade.

¹⁸ O valor apresentado neste grande grupo corresponde a dois adultos que revelaram desempenhar funções de “Delegado de Informação Médica”.

¹⁹ Para a análise da informação empírica, analisámos os dados obtidos convertendo as não respostas em “missing cases”. Para todas as tabelas em que o N é inferior a 101 iremos adotar o mesmo procedimento.

Neste caso concreto, os “missing cases” correspondem: 4 adultos que não responderam efetivamente à pergunta e 15 que colocaram na resposta “desempregado” ou “reformado”.

processo RVCC e ao número de processos concluídos até ao momento da aplicação do questionário.

Em termos de habilitações literárias antes da realização de um processo de RVCC, tal como se pode observar no quadro n.º 4, 30,7% dos adultos inquiridos possuíam apenas o 6º ano de escolaridade, seguindo-se 29,7% que revelou ter o 9º ano completo. Cerca de 13,9% possuía o 4º ano de escolaridade e 5,9% apresentava como habilitações o 11º ano. A mesma percentagem de adultos, 5% revelou possuir 7º e 8º ano de escolaridade. Cerca de 4% detinha o 10º ano de escolaridade, 3% revelou frequência de 12º ano, 2% possuía o 5º ano de escolaridade e por fim, apenas 1% revelou apresentar habilitações inferiores ao 4º ano de escolaridade.

Quadro n.º 4
Habilitações literárias dos sujeitos inquiridos antes de iniciarem processo RVCC

	N	%	% Acumulada
Inferior ao 4º ano	1	1,0	1,0
4º ano	14	13,9	14,9
5º ano	2	2,0	16,8
6º ano	31	30,7	47,5
7º ano	5	5,0	52,5
8º ano	5	5,0	57,4
9º ano	30	29,7	87,1
10º ano	4	4,0	91,1
11º ano	6	5,9	97,0
Frequência 12º ano	3	3,0	100,0
Total	101	100,0	

Fonte: questionário aos adultos

Com base no quadro n.º 5, podemos referir que 30% dos adultos abandonaram a escola pela questão de lhes ter surgido “oportunidade de começar a trabalhar”. Cerca de 21% justificaram o abandono por questões relacionadas com o “desinteresse pelas atividades escolares”. As “questões familiares” e as “dificuldades económicas” foram apontadas pela mesma percentagem de adultos, 15%. Cerca de 12% dos adultos apresentaram “vários motivos combinados”, isto é, mais do que um motivo como razão justificativa para o abandono. Foram apresentadas por 4% dos adultos respostas que mencionavam “outros motivos justificativos”²⁰ para o abandono escolar. Apenas 2% dos adultos apresentaram

²⁰ Ver no anexo III a tabela com “Outras” respostas dadas pelos adultos (questão 6 do questionário).

“dificuldades de acesso à escola” como motivo e por fim 1% evocaram “problemas relacionados com a saúde”.

Quadro n.º 5
Motivos apresentados pelos inquiridos para o abandono escolar²¹

	N	%	% Acumulada
Questões familiares	15	15,0	15,0
Dificuldades económicas	15	15,0	30,0
Desinteresse pelas atividades escolares	21	21,0	51,0
Dificuldades de acesso à escola	2	2,0	53,0
Problemas relacionados com a saúde	1	1,0	54,0
Oportunidade de começar a trabalhar	30	30,0	84,0
Outra	4	4,0	88,0
Vários motivos combinados ²²	12	12,0	100,0
Total	100	100,0	

Fonte: questionário aos adultos

No que diz respeito aos principais motivos que mobilizaram as pessoas à realização do processo RVCC, podemos concluir, tal como se pode observar da leitura dos dados ostentados pelo quadro n.º 6, que 29,7% dos adultos respondentes apresentaram “vários motivos combinados”, isto é, mais do que uma razão para justificar a sua inscrição neste processo. Podemos também apontar que 27,7% dos adultos mencionaram a “valorização pessoal” como a principal razão para a sua inscrição no processo. Cerca de 19,8% dos adultos referiram como motivo para a inscrição o “objetivo de adquirir novas competências”, 13,9% dos inquiridos apresentaram a combinação das opções “valorização pessoal” e “objetivo de adquirir novas competências” e 4% mencionaram a “progressão na carreira”. As razões “simplesmente pela certificação” e “pressão exercida pelo Centro de Emprego” foram apontadas por igual percentagem de adultos inquiridos, 1%.

²¹ Nesta questão os inquiridos podem optar por mais do que uma possibilidade de resposta.

²² O item “Vários motivos combinados” significa que as respostas combinadas resultam das respostas múltiplas dos inquiridos. Nas restantes tabelas sempre que se justificar apresentar uma definição semelhante, quer dizer que o seu significado também é semelhante.

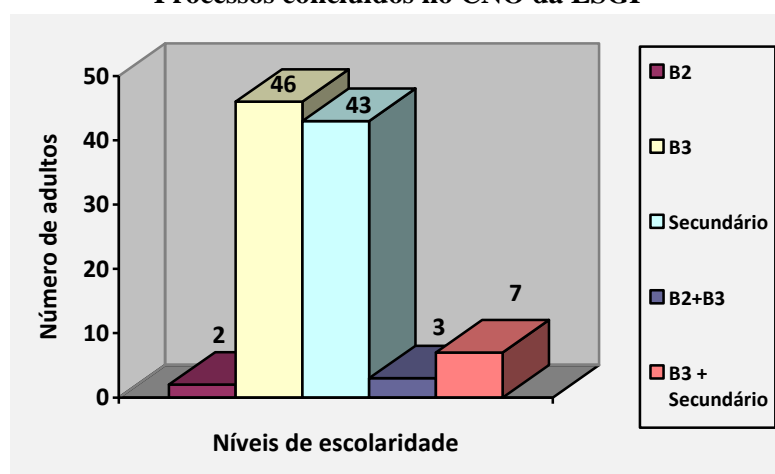
Quadro n.º 6
Razões que levaram a inscrever-se no processo RVCC²³

	N	%	% Acumulada
Valorização pessoal	28	27,7	27,7
Progressão na carreira	4	4,0	31,7
Simplemente pela certificação	1	1,0	32,7
Objetivo de adquirir novas competências	20	19,8	52,5
Com o intuito de procurar um novo emprego	3	3,0	55,4
Pressão exercida pelo Centro de Emprego	1	1,0	56,4
Valorização pessoal + Objetivo de adquirir novas competências ²⁴	14	13,9	70,3
Vários motivos combinados	30	29,7	100,0
Total	101	100,0	

Fonte: questionário aos adultos

Em relação aos processos RVCC concluídos no CNO da ESGP, conforme retrata o gráfico n.º 2, podemos adiantar que quarenta e seis dos adultos respondentes concluíram o nível básico de 3º ciclo e quarenta e três, o nível secundário. Cerca de sete dos inquiridos completaram mais do que um processo, neste caso o nível básico de 3º ciclo e secundário e três referiram que concluíram tanto o nível básico de 2º ciclo como o de 3º ciclo. Por fim, apenas dois obtiveram com sucesso neste CNO a certificação do nível básico de 2º ciclo.

Gráfico n.º 2
Processos concluídos no CNO da ESGP



Fonte: questionário aos adultos

²³ Nesta questão os inquiridos podem optar por mais do que uma possibilidade de resposta.

²⁴ Resposta combinada mais significativa

2.2.3 – CNO da ESGP – conhecimento/motivações

Neste ponto de análise, procuraremos apresentar as formas que levaram ao conhecimento do CNO da ESGP por parte dos adultos, assim como, mostrar as razões que estiveram na base da seleção deste mesmo centro por parte do universo em estudo. As razões que levaram os adultos a ingressar, ou não, em novo processo RVCC no mesmo CNO é também uma das questões retratadas neste ponto.

Tendo por base o quadro n.º7, podemos referir que foi essencialmente “através de amigos/familiares” que dos adultos respondentes tomaram conhecimento sobre o CNO da ESGP, cerca de 55%. Mencionamos também que 10% dos adultos obtiveram conhecimento “através dos meios de comunicação social” e a mesma percentagem apontou “outras fontes de informação”²⁵. Cerca de 8% das respostas provenientes dos adultos fazem referência à obtenção de informação “através da entidade empregadora” e 7% dos inquiridos apresentaram “vários motivos combinados”, isto é, a seleção de mais do que uma opção. Por fim, 6% dos respondentes obteve informação acerca do CNO “através de cartazes e panfletos” e apenas 4% referiu o “site da escola”.

Quadro n.º 7
Modo como teve conhecimento do CNO da ESGP²⁶

	N	%	% Acumulada
Através de amigos/familiares	55	55,0	55,0
Através de cartazes/panfletos	6	6,0	61,0
Através do site da escola	4	4,0	65,0
Através dos meios de comunicação social	10	10,0	75,0
Através da entidade empregadora	8	8,0	83,0
Outra	10	10,0	93,0
Vários motivos combinados	7	7,0	100,0
Total	100	100,0	

Fonte: questionário aos adultos

No que diz respeito às razões que levaram os adultos a realizarem um processo RVCC no CNO da ESGP, podemos concluir, tal como se pode observar da leitura dos dados ostentados pelo quadro n.º 8, que 28,7% dos inquiridos efetuaram um processo neste CNO porque o

²⁵ Ver no anexo IV a tabela com “Outras” respostas dadas pelos adultos (questão 8 do questionário).

²⁶ Nesta questão os inquiridos podem optar por mais do que uma possibilidade de resposta.

mesmo “ficava situado próximo de casa/local de trabalho”. Cerca de 21,8% dos adultos respondentes apresentaram “vários motivos combinados”, isto é, mais do que uma razão para a escolha deste CNO. Segundo os dados obtidos, 16,8% dos adultos recorreram a este centro por o mesmo “pertencer a uma escola de referência”, 11,9% referiu que foi “aconselhado por familiares/amigos/conhecidos”, 8,9% por o centro “apresentar horários flexíveis” e 7,9% “pela qualidade dos processos desenvolvidos”. Por fim, apenas 3% mencionou que selecionou este CNO porque foi “aconselhado pela entidade empregadora”.

Quadro n.º 8
Razões que levaram os adultos a realizarem processo RVCC no CNO da ESGP²⁷

	N	%	% Acumulada
Porque ficava situado mais próximo casa/trabalho	29	28,7	28,7
Fui aconselhado por família/amigos	12	11,9	40,6
Fui aconselhado pela entidade empregadora	3	3,0	43,6
Por pertencer a uma escola de referência	17	16,8	60,4
Porque apresenta horários flexíveis	9	8,9	69,3
Pela qualidade dos processos desenvolvidos	8	7,9	77,2
Por já ter estudado nesta escola	1	1,0	78,2
Vários motivos combinados	22	21,8	100,0
Total	101	100,0	

Fonte: questionário aos adultos

Acreditando, à partida, que o ingresso dos adultos num segundo processo de RVCC no mesmo centro pode espelhar um nível de satisfação considerável face ao trabalho desenvolvido pelo mesmo, tornou-se imperativo inquirir todos os adultos que haviam terminado um primeiro processo e que voltaram a inscrever-se, sobre as razões que os levaram a tomar tal decisão. Assim, com base no quadro n.º 9, podemos concluir que 33,3% dos inquiridos apresentaram “vários motivos combinados”, isto é, mais do que um motivo como justificação para o seu regresso ao CNO de ESGP. Cerca de 27,8% referiram que “desejavam continuar a trabalhar com a mesma equipa”, 16,7% voltaram ao centro porque este “ficava situado mais próximo de casa/local de trabalho”, 11,1% porque o “CNO pertence a uma escola de referência” para si. Por fim, o mesmo número de adultos, 5,6%, apresentou

²⁷ Nesta questão os inquiridos podem optar por mais do que uma possibilidade de resposta.

como justificação para o seu regresso, o facto de “ter sido aconselhado por familiares/amigos/conhecidos” e “pela qualidade de processos desenvolvidos”.²⁸

Quadro n.º 9
Razão porque recorreu ao mesmo CNO após a primeira certificação²⁹

	N	%	% Acumulada
Porque ficava situado mais próximo de casa/trabalho	3	16,7	16,7
Fui aconselhado por família/amigos	1	5,6	22,2
Por pertencer a uma escola de referência	2	11,1	33,3
Pela qualidade dos processos desenvolvidos	1	5,6	38,9
Desejava continuar a trabalhar com a mesma equipa	5	27,8	66,7
Vários motivos combinados	6	33,3	100,0
Total	18	100,0	

Fonte: questionário aos adultos

Mantendo a intenção de perceber o nível de satisfação dos adultos face ao trabalho desenvolvido no CNO da ESGP, considerámos também pertinente apurar junto dos inquiridos que terminaram um processo RVCC nível básico, quais os motivos que os levaram a não realizar uma segunda inscrição no mesmo centro. Desta forma, e tendo por base o quadro n.º 10, podemos atestar que a grande maioria dos respondentes, 63,3%, referiram não apresentar disponibilidade para dar continuidade à sua escolaridade. Cerca de 16,7% relataram que foram aconselhados a fazer inscrição em outro CNO, 13,3% mencionaram não pretender dar continuidade à sua escolaridade e 6,7% apresentaram outras razões³⁰, que não as sugeridas no questionário, para justificar a ausência de uma nova inscrição no mesmo centro.

Tendo em conta os dados recolhidos, podemos referir, em jeito de conclusão, que o não ingresso de alguns adultos num segundo processo RVCC no CNO da ESGP não terá de todo relacionado com a qualidade da intervenção do próprio centro, uma vez que nenhum adulto evocou a hipótese que dizia respeito ao processo RVCC desenvolvido não corresponder às suas expectativas.³¹

²⁸ Esta questão não se estendeu a todos os adultos, apenas se aplicava a 18 adultos que realizaram um segundo processo RVCC no CNO da ESGP.

²⁹ Nesta questão os inquiridos podem optar por mais do que uma possibilidade de resposta.

³⁰ Ver no anexo V a tabela com “Outras” respostas dadas pelos adultos (questão 12 do questionário).

³¹ Esta questão não se estendeu a todos os inquiridos, apenas se aplicava a 30 adultos que concluíram o processo RVCC de nível básico e não voltaram a inscrever-se no CNO da ESGP.

Quadro n.º10
Razões que levaram o adulto a não se inscrever pela segunda vez no CNO da ESGP³²

	N	%	% Acumulada
Aconselharam-me outro CNO	5	5,0	14.9
Não pretendo dar continuidade à minha escolaridade	4	4,0	18.8
Não apresento disponibilidade para dar continuidade	19	18,8	37.6
Outra	2	2,0	39.6
Total	30	29,7	100,0

Fonte: questionário aos adultos

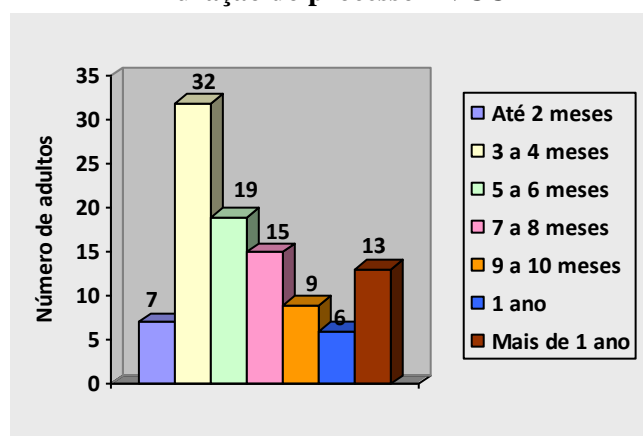
2.2.4 – Balanço acerca do processo realizado

Nesta dimensão de análise, procuraremos apresentar o balanço que os inquiridos fizeram relativamente ao processo RVCC realizado no CNO da ESGP, evidenciando a morosidade do processo, as expectativas criadas e os aspetos positivos de maior destaque. Outra das pretensões deste ponto temático consiste na evidência das principais mudanças ocorridas na vida dos adultos inquiridos quer, no percurso profissional, quer no percurso educativo/formativo. Neste sentido procuraremos perceber até que ponto o processo finalizado neste centro traduz mudanças no quotidiano dos adultos que dele usufruíram.

Tomando como referência o gráfico n.º 3, podemos destacar que trinta e dois sujeitos inquiridos referem ter demorado entre três a quatro meses para conseguirem concluir o processo que iniciaram e sete referiram ter necessitado apenas de um período máximo de dois meses para alcançarem o seu objetivo. Cerca de seis adultos assumiram ter demorado um ano e treze evidenciaram uma demora superior a um ano.

³² Nesta questão os inquiridos podem optar por mais do que uma possibilidade de resposta.

Gráfico n.º 3
Duração do processo RVCC



Fonte: questionário aos adultos

Da análise dos dados expressos no quadro n.º 11, podemos constatar que a esmagadora maioria dos inquiridos demonstrou que o processo RVCC desenvolvido pelo CNO da ESGP não gorou as suas expectativas, tendo 39,6% dos respondentes mencionado que o mesmo correspondeu àquilo que esperavam e 55,4% assumiram que superou as suas expectativas. Apenas 4% referiu que o processo levado a cabo por este centro ficou muito aquém do que esperavam.

Quadro n.º 11
Expectativas relativamente ao processo RVCC realizado no CNO da ESGP

	N	%	% Acumulada
Muito aquém das expectativas	4	4,0	4,0
Correspondeu ao que esperava	40	40,0	44,0
Superou as expectativas	56	56,0	100,0
Total	100	100,0	

Fonte: questionário aos adultos

Através da leitura realizada ao quadro n.º 12, podemos evidenciar alguns aspetos positivos do processo RVCC anunciados pelos adultos que usufruíram desta mesma modalidade. Assim, destacam-se as respostas combinadas, quer isto dizer que, 43,6% dos adultos aponta ao mesmo tempo mais do que um aspeto positivo. Como aspetos positivos de maior relevo, surge a “realização pessoal” mencionada por 18,8% dos inquiridos e o “aumento do autoconhecimento” apontado por 14,9% do universo em estudo. Merecendo

também algum destaque, surge a resposta que combina o “aumento do autoconhecimento”, o “aumento da autoestima” e a “realização pessoal”, tendo sido referida por 11,9% dos inquiridos.

Quadro n.º 12
Aspetos positivos do processo RVCC³³

	N	%	% Acumulada
Aumento do autoconhecimento	15	14,9	14,9
Aumento da autoestima	3	3,0	17,8
Realização pessoal	19	18,8	36,6
Maior capacidade de adaptação à mudança	2	2,0	38,6
Aumento da empregabilidade	2	2,0	40,6
Inserção na vida profissional	1	1,0	41,6
Progressão na vida profissional	3	3,0	44,6
Aumento do autoconhecimento + Aumento autoestima + Realização pessoal ³⁴	12	11,9	56,4
Vários aspetos combinados	44	43,6	100,0
Total	101	100,0	

Fonte: questionário aos adultos

De forma a percebermos até que ponto o processo RVCC foi significativo na vida dos indivíduos auscultados, decidimos inquirir sobre as mudanças ocorridas em termos profissionais. Assim, com base no quadro n.º13, podemos concluir que a obtenção da certificação não conduziu a mudanças profissionais muito significativas para a esmagadora maioria dos inquiridos uma vez que 45% mencionaram que “continuam no mesmo emprego a desempenhar as mesmas funções” e só numa percentagem muito reduzida dos respondentes apontaram algumas mutações, 2% referiram ter “progredido na carreira” e 1% revelou “ter passado a desempenhar outras funções”. Importa salientar que alguns adultos, cerca de 12% referiram que apesar de se manterem no mesmo emprego a desempenhar as mesmas funções, se sentem mais preparados para desempenharem o seu cargo devido às aprendizagens que realizaram.

³³ Nesta questão os inquiridos podem optar por mais do que uma possibilidade de resposta.

³⁴ Resposta combinada mais significativa

Quadro n.º 13
Mudanças ocorridas na profissão/emprego após RVCC³⁵

	N	%	% Acumulada
Continuo no mesmo emprego a desempenhar as mesmas funções	45	45,0	45,0
Passei a desempenhar outras funções	1	1,0	46,0
Progredi na carreira	2	2,0	48,0
Fiquei com mais responsabilidades no trabalho	4	4,0	52,0
Tornei-me mais autónomo(a)	9	9,0	61,0
Fiquei desempregado(a)	9	9,0	70,0
Sinto-me mais preparado para desempenhar as minhas funções devido às aprendizagens que realizei	1	1,0	71,0
Continuo no mesmo emprego a desempenhar as mesmas funções + Sinto-me mais preparado para desempenhar as minhas funções devido às aprendizagens que realizei ³⁶	12	12,0	83,0
Outra ³⁷	8	8,0	91,0
Várias mudanças combinadas	9	9,0	100,0
Total	100	100,0	

Fonte: questionário aos adultos

Mantendo a intenção de perceber se houve ou não mudanças significativas na vida dos adultos após a certificação, decidimos estender a investigação ao nível do percurso educativo/formativo dos adultos. Desta forma e tendo por base o quadro n.º 14, podemos atestar que as mudanças se verificam essencialmente ao nível da “aquisição de uma maior aprendizagem em termos das TIC”, cerca de 38,4% dos adultos relatou isso mesmo. Para além desta mudança, 25,3% dos respondentes mencionam mais do que uma mudança no seu percurso educativo/formativo após a conclusão da certificação. Dos indivíduos inquiridos, 9,1% referem que este processo não lhes trouxe qualquer mudança neste campo e 8,1% revelam ter sentido duas mudanças, “maior aprendizagem ao nível das TIC” e “aquisição de hábitos de leitura”.

³⁵ Também nesta questão os inquiridos podem optar por mais do que uma possibilidade de resposta.

³⁶ Resposta combinada mais significativa.

³⁷ Ver no anexo VI a tabela com “Outras” respostas dadas pelos adultos (questão 16 do questionário).

Quadro n.º 14
Mudanças ocorridas no percurso educativo/formativo após processo RVCC³⁸

	N	%	% Acumulada
Adquiri uma maior aprendizagem ao nível das TIC	38	38,4	38,4
Passei a ter hábitos de leitura	5	5,1	43,4
Adquiri hábitos e métodos de estudo	3	3,0	46,5
Passei a frequentar mais ações de formação	5	5,1	51,5
Continuei o meu percurso educativo/formativo através de Curso EFA	1	1,0	52,5
Decidi candidatar-me ao ensino superior	3	3,0	55,6
Não sofreu qualquer mudança	9	9,1	64,6
Outra ³⁹	2	2,0	66,7
Adquiri uma maior aprendizagem ao nível das TIC + Passei a ter hábitos de leitura	8	8,1	74,7
Várias mudanças combinadas	25	25,3	100,0
Total	99	100,0	

Fonte: questionário aos adultos

2.2.5 – Nível de satisfação face à intervenção dos elementos do CNO

Para além de todas as questões anteriormente tratadas, considerámos importante indagar junto dos adultos inquiridos, qual o seu nível de satisfação face à sua passagem pelo CNO da ESGP, desde a organização e gestão dos espaços afetos ao centro, ao equipamento utilizado, ao primeiro contacto estabelecido com os elementos do CNO, passando pelas diferentes fases iniciais, acolhimento, diagnóstico, encaminhamento e culminando na qualidade do processo RVCC desenvolvido, tendo por base a intervenção dos profissionais de RVC e formadores.

³⁸ Nesta questão os inquiridos podem optar por mais do que uma possibilidade de resposta.

³⁹ Ver no anexo VII a tabela com “Outras” respostas dadas pelos adultos (questão 17 do questionário).

2.2.5.1. – Organização e gestão dos espaços

No que respeita à organização e gestão dos espaços afetos ao centro e tendo por base os quadros n.º 15, 16, 17 e 18 podemos concluir que a esmagadora maioria dos inquiridos apresenta um grau de satisfação elevado a este nível. Assim, 66% apresentam um grau de satisfação em relação às salas utilizadas de “quase sempre satisfeito” ou “muito satisfeito”. Apenas 1%, dos respondentes se manifestou “um pouco insatisfeito” face a este aspeto.

No que ao conforto do espaço diz respeito, podemos anotar que 66% dos adultos se mostraram “quase sempre satisfeitos” ou “muito satisfeitos”. Apenas 4% revelaram um nível de insatisfação, estando as suas respostas compreendidas entre o “insatisfeito” e o “um pouco insatisfeito”.

Quadro n.º 15
Salas utilizadas

	N	%
Um pouco insatisfeito	1	1,0
Nem muito nem pouco satisfeito	8	8,1
Satisfeito	24	24,2
Quase sempre satisfeito	23	23,2
Muito satisfeito	43	43,4
Total	99	100,0

Fonte: questionário aos adultos

Quadro n.º 16
Conforto do espaço

	N	%
Insatisfeito	1	1,0
Um pouco insatisfeito	3	3,0
Nem muito nem pouco satisfeito	9	9,0
Satisfeito	21	21,0
Quase sempre satisfeito	22	22,0
Muito satisfeito	44	44,0
Total	100	100,0

Fonte: questionário aos adultos

Relativamente ao ruído das salas, podemos referir que a maioria dos respondentes revela satisfação face a esta questão. Cerca de 59,1% apresentaram respostas que variaram entre o “quase sempre satisfeito” e o “muito satisfeito”. Apenas 2% se manifestaram “muito insatisfeito” ou “insatisfeito”.

Em termos de horário de funcionamento do centro, concluímos que a esmagadora maioria dos inquiridos, 84,5 se manifestam “quase sempre satisfeitos” ou “muito satisfeitos”. Importa referir que nenhum adulto apresentou qualquer nível de insatisfação perante esta questão.

Quadro n.º 17
Ruído das salas

	N	%
Muito insatisfeito(a)	1	1,0
Insatisfeito	1	1,0
Um pouco insatisfeito	3	3,1
Nem muito nem pouco satisfeito	11	11,2
Satisfeito	24	24,5
Quase sempre satisfeito	22	22,4
Muito satisfeito	36	36,7
Total	98	100,0

Fonte: questionário aos adultos

Quadro n.º 18
Horário de funcionamento

	N	%
Nem muito nem pouco satisfeito	5	5,2
Satisfeito	10	10,3
Quase sempre satisfeito	23	23,7
Muito satisfeito	59	60,8
Total	97	100,0

Fonte: questionário aos adultos

2.2.5.2. – Equipamento afeto ao CNO

No que respeita ao equipamento afeto ao centro, apoiando-nos nos quadros n.º 19, 20 e 21, podemos concluir que de um modo geral os adultos se manifestaram satisfeitos.

Do total de adultos respondentes, cerca de 67% referiram ter ficado “quase sempre satisfeitos” ou “muito satisfeitos”. Apenas 3% mencionaram ter ficado “um pouco insatisfeitos” perante a quantidade de equipamento afeto ao CNO.

Relativamente ao modo de conservação do equipamento, pode-se afirmar com base nos dados recolhidos que 66% manifestaram um grau de satisfação que variou entre o “quase sempre satisfeito” e o “muito satisfeito”. Somente 2% referiram encontrar-se “um pouco insatisfeitos” face ao modo de conservação do equipamento.

Perante a questão relacionada com o acesso ao equipamento, a esmagadora maioria apresentou-se satisfeita, cerca de 69,5% dos inquiridos revelaram-se “quase sempre satisfeitos” ou “muito satisfeitos”. Meramente 4 relataram encontrar-se “um pouco insatisfeitos”.

Quadro n.º19
Quantidade de equipamento

	N	%
Um pouco insatisfeito	3	3,0
Nem muito nem pouco satisfeito	6	6,0
Satisfeito	24	24,0
Quase sempre satisfeito	25	25,0
Muito satisfeito	42	42,0
Total	100	100,0

Fonte: questionário aos adultos

Quadro n.º20
Conservação dos equipamentos

	N	%
Um pouco insatisfeito	2	2,0
Nem muito nem pouco satisfeito	7	7,0
Satisfeito	25	25,0
Quase sempre satisfeito	24	24,0
Muito satisfeito	42	42,0
Total	100	100,0

Fonte: questionário aos adultos

Quadro n.º21
Acesso ao equipamento

	N	%
Um pouco insatisfeito	4	4,0
Nem muito nem pouco satisfeito	5	5,1
Satisfeito	21	21,2
Quase sempre satisfeito	25	25,3
Muito satisfeito	44	44,4
Total	99	100,0

Fonte: questionário aos adultos

2.2.5.3. – Primeiro contacto com o CNO

Em termos gerais e com base nos quadros n.º 22, 23 e 24, podemos observar que a esmagadora maioria dos adultos respondentes se sentiu extremamente satisfeito após o primeiro contacto com os elementos do CNO.

Relativamente à disponibilidade para prestar esclarecimentos, 93% referiram ter ficado “quase sempre satisfeitos” ou “muito satisfeitos”. É de salientar que face a esta questão, nenhum adulto do universo em estudo referiu ter ficado insatisfeito.

Face à utilidade da informação prestada no primeiro contacto com o centro, 90,9% manifestaram um sentimento que variou entre o “quase sempre satisfeito” e o “muito satisfeito”. Neste ponto de análise, somente 1% se manifestou “insatisfeito”.

No que respeita à informação acerca do próximo dia a comparecer no CNO a fim de contactar com a Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento, 91% manifestou sentir-se “quase sempre satisfeito” ou “muito satisfeito”. Apenas 1% revelou ter ficado “um pouco insatisfeito” a este nível.

Importa referir que nestes três pontos de análise face ao primeiro contacto, a percentagem de adultos que manifestou ter ficado “muito satisfeito” foi sempre superior aos 70%.

Quadro n.º22
Disponibilidade para esclarecimento

	N	%
Nem muito nem pouco satisfeito	2	2,0
Satisfeito	5	5,0
Quase sempre satisfeito	19	19,0
Muito satisfeito	74	74,0
Total	100	100,0

Fonte: questionário aos adultos

Quadro n. 23
Utilidade da informação

	N	%
Insatisfeito	1	1,0
Nem muito nem pouco satisfeito	3	3,0
Satisfeito	5	5,1
Quase sempre satisfeito	17	17,2
Muito satisfeito	73	73,7
Total	99	100,0

Fonte: questionário aos adultos

Quadro n.º24
Informação para regressar

	N	%
Um pouco insatisfeito	1	1.0
Nem muito nem pouco satisfeito	2	2.0
Satisfeito	6	5.9
Quase sempre satisfeito	17	16.8
Muito satisfeito	74	73.3
Total	100	100.0

Fonte: questionário aos adultos

2.2.5.4. – Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento

Neste ponto pretendemos espelhar a avaliação realizada pelos respondentes à qualidade das fases de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento nos seus diferentes itens – disponibilidade para dar respostas às solicitações apresentadas; clareza da informação prestada; linguagem utilizada; tempo que decorreu entre o dia da inscrição e a primeira sessão com a Técnica; horário das sessões; duração das sessões; pertinência dos instrumentos utilizados; adequação das respostas dadas às necessidades e interesses apresentados; oportunidade que lhe foi concedida para participar; tempo que decorreu entre a inscrição no CNO e o encaminhamento para a oferta educativa/formativa e a rapidez dessa mesma resposta.

Podemos acrescentar que a avaliação realizada foi extremamente positiva em todos os pontos, sendo que em qualquer dos itens mais de 81,7% dos adultos inquiridos responderam sentir-se “quase sempre satisfeitos” ou “muito satisfeitos”. De realçar também que entre estes dois graus de satisfação, o grau correspondente a “muito satisfeito” predomina claramente sobre o grau referente a “quase sempre satisfeito”.

Apenas 1% respondeu, em três dos itens avaliados⁴⁰, que se sentiu “um pouco insatisfeito”. Importa salientar que em nenhum dos itens os adultos respondentes se manifestaram como “insatisfeitos” ou “muito insatisfeitos”.

De todos os itens avaliados destacamos “a disponibilidade apresentada para dar resposta às solicitações”; “tempo que decorreu entre o dia da inscrição e a primeira sessão com a

⁴⁰ Estes três itens serão retratados nos quadros subsequentes.

Técnica”; “adequação das respostas dadas às necessidades e interesses apresentados”; “tempo que decorreu entre a inscrição no CNO e o encaminhamento para a oferta educativa/formativa” e “a rapidez dessa mesma resposta” pela sua pertinência para o estudo e pelo facto de a maioria deles fazerem parte dos parâmetros tidos em conta pela ANQ no que se refere à avaliação do centro.

Assim, com base no quando n.º 25 podemos adiantar que dos noventa e nove adultos respondentes, 89,9% revelaram um elevado nível de satisfação face à disponibilidade apresentada pela Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento para dar resposta às solicitações apresentadas. Nenhum adulto revelou insatisfação perante esta questão.

Quadro n.º 25
Disponibilidade para dar resposta às solicitações

	N	%	% Acumulada
Nem muito nem pouco satisfeito	3	3,0	3,0
Satisfeito	7	7,1	10,1
Quase sempre satisfeito	26	26,3	36,4
Muito satisfeito	63	63,6	100,0
Total	99	100,0	

Fonte: questionário aos adultos

No item de análise que se segue, mantêm-se a tendência por parte do universo em estudo para manifestarem um elevado grau de satisfação perante a questão colocada, registando-se 85% de respostas em que os adultos se apresentaram como “quase sempre satisfeitos” ou “muitos satisfeitos” perante o tempo que decorreu entre o dia da inscrição e a primeira sessão com a Técnica, conforme se pode observar no quadro n.º 26. Apenas 1% se apresentou como “um pouco insatisfeito” face a esta questão.

Quadro n.º 26
Tempo decorrido entre inscrição e 1ª sessão com a
Técnica de Diag. e Encaminhamento

	N	%	% Acumulada
Um pouco insatisfeito	1	1,0	1,0
Nem muito nem pouco satisfeito	3	3,0	4,0
Satisfeito	11	11,0	15,0
Quase sempre satisfeito	26	26,0	41,0
Muito satisfeito	59	59,0	100,0
Total	100	100,0	

Fonte: questionário aos adultos

Conforme espelha o gráfico n.º 27, podemos concluir que as respostas dadas pela Técnica foram adequadas face às necessidades e interesses apresentados, uma vez que 87% responderam sentir-se “quase sempre satisfeitos” e “muito satisfeitos” face às respostas dadas e nenhum dos respondentes se manifestou nem “insatisfeito” nem “muito insatisfeito”.

Quadro n.º 27
Adequação das respostas dadas às necessidades
e interesses apresentados

	N	%	% Acumulada
Nem muito nem pouco satisfeito	3	3,0	3,0
Satisfeito	10	10,0	13,0
Quase sempre satisfeito	35	35,0	48,0
Muito satisfeito	52	52,0	100,0
Total	100	100,0	

Fonte: questionário aos adultos

No que respeita ao tempo decorrido entre a inscrição e o encaminhamento para a oferta educativa/formativa, tal como se pode visualizar no gráfico n.º 28, podemos concluir que a esmagadora maioria ficou satisfeita com o tempo decorrido entre uma etapa e outra, tendo 85% respondido sentir-se “quase sempre satisfeito” ou “muito satisfeito”. É de referir que apenas um adulto, manifestou ter ficado “um pouco insatisfeito”, face ao tempo decorrido entre as distintas etapas.

Quadro n.º 28
Tempo decorrido entre a inscrição e o encaminhamento
para a oferta educativa/formativa

	N	%	% Acumulada
Um pouco insatisfeito	1	1,0	1,0
Nem muito nem pouco satisfeito	2	2,0	3,0
Satisfeito	12	12,0	15,0
Quase sempre satisfeito	26	26,0	41,0
Muito satisfeito	59	59,0	100,0
Total	100	100,0	

Fonte: questionário aos adultos

Perante a questão sobre a rapidez da resposta de encaminhamento, neste caso a celeridade face à integração no processo RVCC, podemos concluir, conforme expressa no quadro n.º29, que a grande maioria dos inquiridos se manifestaram satisfeitos face ao tempo decorrido, tendo 83% referido sentir-se “quase sempre satisfeitos” ou “muito satisfeitos”. Somente 1% referiu sentir-se “um pouco insatisfeito” face à rapidez com que iniciou o processo RVCC.

Quadro n.º 29
Rapidez da resposta de encaminhamento

	N	%	% Acumulada
Um pouco insatisfeito	1	1,0	1,0
Nem muito nem pouco satisfeito	4	4,0	5,0
Satisfeito	12	12,0	17,0
Quase sempre satisfeito	23	23,0	40,0
Muito satisfeito	60	60,0	100,0
Total	100	100,0	

Fonte: questionário aos adultos

2.2.5.5. – Qualidade do processo RVCC

Neste ponto pretendemos espelhar a avaliação realizada pelos respondentes à qualidade do processo RVCC desenvolvido no CNO da ESGP nos seus diferentes itens – pertinência dos instrumentos utilizados pela profissional e pelos formadores; relação interpessoal que

estabeleceu com a profissional e os formadores; capacidade que a equipa teve para motivar/animar o adulto ao longo do processo; disponibilidade apresentada pela profissional e pelos formadores para esclarecimentos; as atividades realizadas durante o processo; interesse dos trabalhos/temas e exercícios feitos; apoio individualizado; apoio na explicação e identificação dos critérios de evidência; apoio na organização do PRA; eficácia das respostas dadas; articulação entre profissional e formadores; linguagem utilizada; apoio na identificação das necessidades de formação complementar; formação complementar ministrada pelos formadores; preparação para a sessão de júri de certificação; duração da sessão de júri; qualidade da sessão de júri; duração e horário das sessões e duração do processo.

Podemos acrescentar que a avaliação realizada foi extremamente positiva em todos os pontos, sendo que em qualquer dos itens avaliados mais de 85,8% dos adultos inquiridos responderam sentir-se “quase sempre satisfeitos” ou “muito satisfeitos”. De realçar também que entre estes dois graus de satisfação, o grau correspondente a “muito satisfeito” predomina claramente sobre o grau referente a “quase sempre satisfeito”.

Apenas um adulto, respondeu em um dos itens avaliados, que se sentiu “um pouco insatisfeito” e a mesma percentagem manifestou sentir-se “muito insatisfeito” face a outra das questões apresentas⁴¹.

De todos os itens avaliados destacamos “a capacidade que a equipa teve para motivar/animar o adulto ao longo do processo”; “o interesse dos trabalhos/temas e exercícios realizados”; “apoio individualizado”; “formação complementar ministrada pelos formadores”, “qualidade da sessão de júri” e “duração do processo”, igualmente pela sua pertinência para o estudo também pelo facto de a maioria deles fazerem parte dos parâmetros tidos em conta pela ANQ no que se refere à avaliação do centro.

Assim, com base no quadro n.º 30, podemos adiantar que dos cem adultos respondentes, uma percentagem extremamente expressiva, cerca de 95% manifestou ter ficado “quase sempre satisfeito” ou “muito satisfeito” perante a capacidade que a equipa teve para os motivar/animar ao longo de todo o processo. De realçar, surge o facto de nenhum adulto se ter sentido “insatisfeito” ou “muito insatisfeito” a este nível.

⁴¹ Estes dois itens serão retratados nos quadros subsequentes.

Quadro n.º 30
Capacidade que a equipa teve para motivar/animar o adulto

	N	%	% Acumulada
Nem muito nem pouco satisfeito	2	2,0%	2,0%
Satisfeito	3	3,0%	5,0%
Quase sempre satisfeito	21	21,0%	26,0%
Muito satisfeito	74	74,0%	100,0%
Total	100	100,0%	

Fonte: questionário aos adultos

De um modo geral, podemos concluir que todos os adultos respondentes se manifestaram bastante agradados face aos trabalhos/temas e exercícios realizados durante o decorrer do processo, uma vez que, segundo o quadro n.º 31, cerca de 86% dos inquiridos referiram ter-se sentido “quase sempre satisfeitos” ou “muito satisfeitos”. Perante esta questão, também não houve adultos que se tivessem sentido “insatisfeitos” ou “muito insatisfeitos”.

Quadro n.º 31
Interesse dos trabalhos/temas e exercícios realizados

	N	%	% Acumulada
Nem muito nem pouco satisfeito	2	2,0%	2,0%
Satisfeito	12	12,0%	14,0%
Quase sempre satisfeito	28	28,0%	42,0%
Muito satisfeito	58	58,0%	100,0%
Total	100	100,0%	

Fonte: questionário aos adultos

No que se refere ao apoio individualizado por parte da equipa, conforme o quadro n.º 32, podemos evidenciar o facto de praticamente todos os adultos que responderam a esta questão terem manifestado um elevado grau de satisfação. Assim, 94% referiram ter-se sentido “quase sempre satisfeitos” ou “muito satisfeitos”. Tal como nas questões analisadas anteriormente, também neste item não foram encontradas respostas que evidenciassem qualquer sentimento de insatisfação por parte dos adultos respondentes face ao apoio individualizado prestado.

Quadro n.º 32
Apoio individualizado

	N	%	% Acumulada
Nem muito nem pouco satisfeito	2	2,0%	2,0%
Satisfeito	4	4,0%	6,0%
Quase sempre satisfeito	23	23,0%	29,0%
Muito satisfeito	71	71,0%	100,0%
Total	100	100,0%	

Fonte: questionário aos adultos

Relativamente à formação complementar ministrada pelos formadores, podemos concluir, tal como se pode observar da leitura dos dados ostentados pelo quadro n.º 33, que existe um predomínio absoluto de respostas que espelham um sentimento de grande satisfação por parte dos adultos inquiridos. Assim, 90% dos respondentes, manifestaram ter-se sentido “quase sempre satisfeitos” ou “muito satisfeitos” perante a formação complementar levada a cabo pelos formadores. A esta questão não foram atribuídas respostas que evidenciassem sentimentos de insatisfação.

Quadro n.º 33
Formação complementar ministrada pelos formadores

	N	%	% Acumulada
Nem muito nem pouco satisfeito	2	2,0%	2,0%
Satisfeito	8	8,0%	10,0%
Quase sempre satisfeito	23	23,0%	33,0%
Muito satisfeito	67	67,0%	100,0%
Total	100	100,0%	

Fonte: questionário aos adultos

Quanto à análise crítica que os inquiridos elaboraram sobre a sessão de júri, podemos concluir que foi realizada uma avaliação extremamente positiva por parte dos inquiridos, uma vez que evidenciaram de forma clara um sentimento de satisfação face à qualidade do momento da sessão. Assim, cerca de 90% dos inquiridos, o equivalente a noventa adultos, referiram sentir-se “quase sempre satisfeitos” ou “muito satisfeitos” perante a questão apresentada. De salientar que somente um adulto se manifestou de forma menos positiva perante este assunto, referindo ter-se sentido “muito insatisfeito”.

Quadro n.º 34
Qualidade da sessão de júri

	N	%	% Acumulada
Muito insatisfeito	1	1,0%	1,0%
Nem muito nem pouco satisfeito	3	3,0%	4,0%
Satisfeito	6	6,0%	10,0%
Quase sempre satisfeito	23	23,0%	33,0%
Muito satisfeito	67	67,0%	100,0%
Total	100	100,0%	

Fonte: questionário aos adultos

Perante a questão alusiva à duração do processo RVCC, podemos também concluir, à semelhança dos itens anteriormente analisados, que a esmagadora maioria dos adultos respondentes se sentiram bastante satisfeitos face à morosidade do processo. Assim, como ilustra o quadro n.º 35, podemos evidenciar que 95% manifestaram sentir-se “quase sempre satisfeitos” ou “muito satisfeitos” perante esta questão. Importa ainda salientar que apenas 1% referiu sentir-se “um pouco insatisfeito” face ao tempo que levou até concluir a sua certificação.

Quadro n.º 35
Satisfação face à duração do processo RVCC

	N	%	% Acumulada
Um pouco insatisfeito	1	1,0%	1,0%
Nem muito nem pouco satisfeito	3	3,0%	4,0%
Satisfeito	5	5,0%	9,0%
Quase sempre satisfeito	28	28,0%	37,0%
Muito satisfeito	63	63,0%	100,0%
Total	100	100,0%	

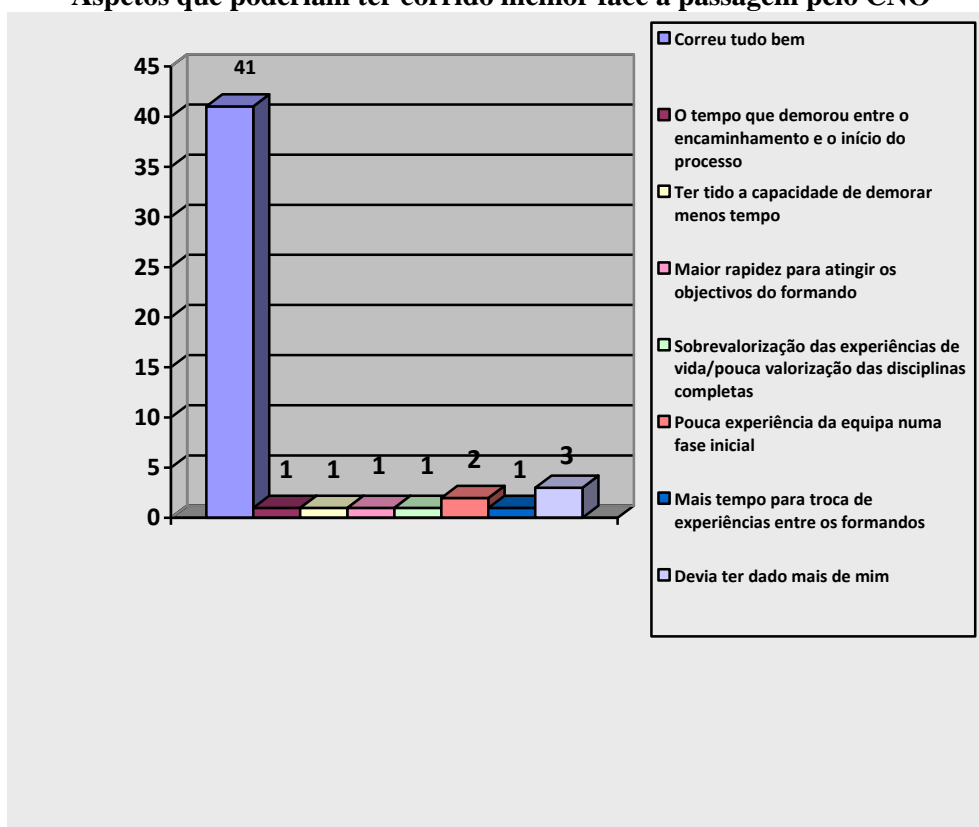
Fonte: questionário aos adultos

Uma das preocupações deste estudo foi também tentar apurar junto do universo em estudo o que consideravam que poderia ter corrido melhor no que respeita à sua passagem por este CNO. Desta forma e apoiando-nos nas respostas dadas apenas por cinquenta e um dos inquiridos, podemos constatar que a maior parte dos adultos, cerca de quarenta e um,

consideram que tudo correu bem durante o seu percurso no CNO e que nada têm a acrescentar. Da análise realizada a esta questão, salientamos também que três adultos referiram que deveriam ter dado mais de si próprios e dois realçaram “a pouca experiência da equipa numa fase inicial” como ponto menos positivo.

Como aspetos que poderiam ter corrido melhor, embora estatisticamente não significativas, destacamos “a maior rapidez para atingir os objetivos do formando”, “a sobrevalorização das experiências de vida/pouca valorização das disciplinas completadas” e “mais tempo para troca de experiências entre os formandos”, tal como se pode verificar no gráfico n.º4.

Gráfico n.º 4
Aspetos que poderiam ter corrido melhor face à passagem pelo CNO



Fonte: questionário aos adultos

Como características principais dos adultos respondentes, podemos concluir que existe um predomínio de elementos do género feminino e em termos de idades, uma preponderância da faixa etária que se situa entre os 46 e os 55 anos. Apresentam também na sua grande maioria, um estado civil de “casado”. Em termos profissionais existe um predomínio de adultos que desempenham funções inseridas no grande grupo definido como “Trabalhadores

dos serviços pessoais de proteção e segurança e vendedores”. Em termos escolares podemos acrescentar que uma maior percentagem de adultos respondentes apresenta como habilitações de partida, o 6º ou o 9º ano de escolaridade. Como principal justificação para o abandono escolar, surge a questão “oportunidade de começar a trabalhar”. Para além da valorização pessoal, um maior número de adultos inquiridos apresentam mais do que uma razão para o seu ingresso no processo RVCC. Foi acima de tudo através de amigos e familiares que os adultos respondentes tomaram conhecimento da existência do CNO da ESGP e a seleção por parte dos mesmos, assentou principalmente no facto deste se situar próximo de casa/local de trabalho.

De uma maneira geral podemos concluir que perante a questão relacionada com uma segunda inscrição no CNO da ESGP, os adultos que voltaram a fazê-la, referiram que a efetuaram principalmente por desejarem continuar a trabalhar com a mesma equipa, os adultos que não a concretizaram, acrescentaram, na sua maioria, que se deveu particularmente ao facto de não apresentarem disponibilidade para tal.

Em termos de expectativas face ao processo, podemos acrescentar que não foram frustradas uma vez que os adultos assumiram que foram inclusivé superadas pelo mesmo. Sobressaiu o período que variou entre os 3 a 4 meses como o tempo necessário para concluir o processo RVCC.

Apesar de terem sido reconhecidos alguns aspetos positivos associados ao processo, nomeadamente a questão da realização pessoal, podemos acrescentar que não foram sentidas pela maioria dos adultos mudanças significativas em termos profissionais. As principais transformações encontram-se associadas à aquisição de uma maior aprendizagem ao nível das TIC e de hábitos de leitura.

Em termos de satisfação face à sua passagem pelo CNO, podemos acrescentar que a esmagadora maioria dos adultos respondentes revelou um elevado nível de satisfação não só perante a organização e gestão dos espaços afetos ao CNO, como também em relação aos equipamentos afetos ao mesmo e ao primeiro contacto estabelecido. Relativamente à qualidade das fases de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento, a avaliação realizada pelos inquiridos foi extremamente positiva em todos os pontos analisados, tendo havido um predomínio da resposta “muito satisfeito”. No que se refere à qualidade do processo RVCC desenvolvido pelo CNO da ESGP, a avaliação efetuada assume os mesmos contornos da anteriormente descrita, mantendo-se de igual forma, a preponderância da resposta “muito satisfeito” em qualquer um dos itens mencionados no questionário.

2.3 – As famílias dos adultos

Sendo a influência da família e do contexto familiar valorizados enquanto suporte para a aprendizagem, não só em contextos de educação formal, mas também durante as aprendizagens informais, considerámos fundamental perceber, por um lado, qual o seu posicionamento face ao regresso do seu familiar à escola e por outro, qual o seu posicionamento face à INO, mais concretamente ao processo RVCC desenvolvido pelo CNO da ESGP. Assim, procurámos inquirir alguns familiares de adultos já certificados pelo CNO da ESGP à data da realização das entrevistas.

As onze entrevistas realizaram-se essencialmente nas instalações da escola onde se encontra sediado o CNO, na habitação das próprias famílias e em espaços públicos⁴². Durante a seleção dos indivíduos a inquirir, houve o cuidado de se escolher para o efeito diferentes elementos da família, entre filhos, maridos, esposas e noras. Importa referir que foram agendadas mais quatro entrevistas, consecutivamente desmarcadas pelas famílias. A condução das entrevistas teve também por base um guião⁴³ elaborado à priori.

Tendo por base um modelo semidiretivo, as entrevistas realizadas recaíram em três pontos essenciais: no ponto de vista pessoal sobre a INO; nas mudanças do ponto de vista pessoal, profissional e cívico e nos impactos/efeitos da INO.

No primeiro ponto tentámos apurar qual a opinião da família face ao regresso do seu familiar à escola, bem como o posicionamento da mesma perante o processo RVCC desenvolvido pelo CNO da ESGP. Neste mesmo ponto tentámos perceber qual o balanço que a família faz da participação do seu familiar no processo assim como da morosidade do mesmo. Para além destas questões, o primeiro ponto debruça-se também nas mais-valias que as famílias encontram no processo RVCC, bem como nos aspetos menos positivos do mesmo.

O segundo ponto incide essencialmente sobre as mudanças perceptíveis por parte dos familiares, ocorridas após a realização do processo RVCC, quer sejam ao nível da maneira de ser/estar do seu familiar, quer sejam ao nível da dinâmica familiar e relação com os respetivos filhos.

O último ponto pretende explorar de uma maneira geral os impactos/efeitos da INO, nomeadamente do processo RVCC. Desta forma, tentámos perceber se houve reconhecimento por parte da família no que respeita aos objetivos alcançados pelo seu familiar bem como se

⁴² Estas entrevistas decorreram entre os meses de junho e outubro de 2011 e também elas contaram com uma duração que variou entre os quinze e os quarenta minutos. Foram, de igual modo, gravadas e posteriormente transcritas.

⁴³ cf. anexo VIII

houve alguma alteração no modo de encarar a escola. Tentámos também apurar junto das famílias se as mesmas consideram que o processo de certificação veio abrir novas portas ao seu familiar, nos mais diversos domínios. Neste mesmo ponto, quisemos também perceber como é que as famílias avaliam a opinião que os outros têm da INO, nomeadamente o processo RVCC.

2.3.1 – Iniciativa Novas Oportunidades – ponto de vista pessoal

No que se refere ao regresso dos familiares à escola, podemos concluir, com base nos testemunhos recolhidos, que de uma maneira geral as famílias entrevistadas são completamente a favor desse retorno “Bastante positivo. Até já o tinha aconselhado para que fosse mais cedo. Fui um bocadinho a impulsionadora uma vez que eu já tinha participado na INO, num curso EFA. Achei que lhe ia fazer bem frequentar um processo destes, seria uma mais-valia tendo em conta que saiu da escola muito cedo para começar a trabalhar” (F1).⁴⁴

Para além de manifestarem uma opinião bastante positiva, encaram este regresso como uma nova oportunidade para os seus familiares e como uma alternativa à sua rotina diária “Concordo plenamente, já que não tiveram oportunidade na altura, é importante que agora desenvolvam um pouquinho mais. O facto de virem e aprenderem alguma coisa é muito importante para eles assim como o facto de saírem da rotina” (F7). Algumas famílias salientam mesmo que esta tomada de decisão por parte do seu familiar só peca por ser tardia “Considero que foi um regresso tardio, muito. Ele é uma pessoa com bastante capacidade e interessado por todas as coisas que o rodeiam e inteligente. Custou-me muito ele não ter estudado.”; “(...) ele optou por deixar a escola para ir trabalhar”; “Fiquei muito contente, muito contente por ele ter regressado” (F4).

Relativamente à opinião manifestada pelas famílias face ao processo RVCC desenvolvido pelo CNO da ESGP, podemos concluir que de uma maneira geral é bastante positiva face ao desempenho da ETP “Não concordo nada com as pessoas que falam mal dos processos RVCC. A maioria nem sequer conhece, muitas vezes dizem mal porque não se sentem com capacidade para fazer. O processo da ESGP tem tudo de bom, é genial, o que dão às pessoas é fantástico, há sempre uma pessoa para ajudar quando é necessário” (F2). Apesar de reconhecerem que o alcance dos objetivos implicou muito esforço por parte do seu familiar,

⁴⁴ (F1) corresponde à família 1.

realçaram o apoio exemplar manifestado pela equipa “Houve alturas complicadas, embora eu o tivesse sempre apoiado. O regresso à escola foi difícil, mas ele teve uns formadores excelentes que o apoiaram sempre em todos os momentos” (F1).

Importa também referir que apesar de terem apoiado bastante o seu familiar ao longo de toda a fase em que se encontrou a realizar o processo RVCC, algumas famílias referiram que se encontram um pouco divididas face a este mesmo processo, evidenciando um sentimento de injustiça associado ao mesmo “Compreendo que é uma coisa muito boa para quem está a trabalhar ou quem não tenha tido oportunidade (...)”; “Compreendo, entendo, mas por outro lado acho que há pessoas um pouco preguiçosas e essas pessoas é que eu acho que estão a beneficiar de uma coisa e estão a ficar em pé de igualdade com outras que se esforçaram” (F4). “Sinto que há alguma injustiça associada a este processo.”; “(...) no caso de querer candidatar-se à universidade acho injusto comparando com outras pessoas que andaram 3 anos para fazer o 12º ano” (F6).

De salientar surge também a questão de nem todas as famílias entrevistadas apresentarem conhecimento acerca do que é efetivamente o processo RVCC “Isso é mais complicado, não sei bem o que é. Acho que as pessoas terminam isto mas depois acaba por não servir para nada. As pessoas não são colocadas em lado nenhum muitas vezes até com estudos da universidade. É sempre bom ter mais escolaridade mas depois não há trabalho” (F3).

No que respeita à participação dos adultos no processo RVCC, podemos concluir que a opinião das famílias entrevistadas foi unânime, destacaram um forte envolvimento por parte do seu familiar no processo, evidenciando uma entrega total do mesmo “Ele envolveu-se muito no processo mas já numa fase mais avançada, ao início estava muito renitente, achava que estavam a pedir coisas a mais, mas depois agarrou com garra esta oportunidade” (F1). “Foi muito bom para ela, envolveu-se muito, deu tudo, embora tivesse lutado apenas para obter o certificado, não foi para fins profissionais” (F2).

O apoio dado pela ETP acabou por ser referenciado como tendo contribuído para os níveis de empenho e motivação apresentados pelos adultos certificados “Empenhou-se bastante, envolveu-se bastante porque estava muito motivada. Se calhar se vocês equipa lhe dissessem faz isto ou aquilo e desenrasca-te sozinha e não lhe tivessem dado o apoio ela não se tinha motivado tanto. Se fosse abandonada não tinha conseguido. Acho que o suporte que lhe deram foi essencial” (F6).

Perante a questão colocada acerca da morosidade do processo RVCC desenvolvido pelos seus familiares, podemos concluir que de um modo geral as famílias não consideraram que o mesmo tenha sido demorado, acabando mesmo por referirem que esteve dependente da

necessidade de cada um “Não demorou muito tempo, pelo contrário. Acho que nem deve haver muitos como ele a fazer as coisas nesse tempo.”; “Depende muito do empenho de cada um” (F4); “Acho que tem mesmo de ser assim, se fosse tudo muito depressa perdia um bocadinho o interesse, tem que se dar um bocadinho de batalha” (F5). “Acho que a duração tem muito a ver com os formandos e o tempo que levam a desenvolver as tarefas”; “Acho que também não faz sentido as pessoas cá andarem só para cumprirem calendário. O que eu me apercebi é que este processo vai muito ao encontro da avaliação das competências de cada um” (F7).

Relativamente às mais-valias que as famílias entrevistadas encontram no processo RVCC podemos destacar aspetos relacionados com questões pessoais e profissionais. Para os inquiridos, a certificação de competências pode conduzir não só à abertura de novas portas em termos profissionais e formativos como também à progressão no próprio local de trabalho “A certificação de 9º e 12º ano já permitiu ao meu familiar adquirir o CAP e neste momento está a frequentar o Curso Técnico de Condutor de Obra” (F1). “Talvez ele possa evoluir lá na empresa onde trabalha. Por enquanto ainda está a fazer o mesmo mas quem sabe se um dia evolui e até consegue ficar a ganhar mais” (F11).

Para além destas questões, também foram apontados pelas famílias, ganhos ao nível da autoestima e autoconfiança por parte dos seus familiares “A mais-valia do 12º ano da minha esposa foi ela descobrir que tem muitas competências, muitas mais do que aquilo que ela pensava e traduzir isso na prática.”; “(...) ela ficou de tal maneira motivada que vai continuar a investir. Acredito que o processo que ela fez a ajudou a subir a nota que teve na avaliação lá no trabalho” (F6).

Como outro aspeto a salientar, surge o desenvolvimento de competências ao nível das TIC, apontado como uma mais-valia do processo “O facto de fazer com que melhorasse a autoconfiança e o facto de ficar com uma qualificação, de um modo geral foi tão positivo. Ao nível do computador ele não queria nada e agora até já é ele que me ensina” (F5).

Importa ainda referir que nem todas as famílias entrevistadas encontraram mais-valias no processo RVCC “Uma pessoa pode ter mais estudos, pode desenvolver mentalmente, ter mais conhecimento mas depois empregos não há. Muitas vezes ter 9º ano é igual a ter 12º ano. Ninguém emprega uma pessoa com 30 e tal anos” (F3).

No que respeita aos aspetos menos positivos relacionados com o processo RVCC podemos concluir que de uma maneira geral, as famílias entrevistadas não encontram aspetos muito relevantes para destacar, excetuando as que fazem referência àquilo a que chamam de “injustiças” associadas ao mesmo “Destaco como menos positivo a falta de empenho e todas

as outras vigarices que se vão fazendo à volta disso, pessoas que vão fazendo as coisas por fora que não são elas que as fazem.”; “Acho que deveria haver uma maneira diferente e mais rígida de se comprovar que aquele trabalho foi a pessoa que fez” (F4); “(...) no caso de querer candidatar-se à universidade acho injusto comparando com aquelas que andaram 3 anos” (F6). Houve também quem deixasse uma sugestão de melhoria, “Acho que as TIC mais cedo é mais benéfico.”; “Acho que está a surtir um efeito muito positivo na minha mãe” (F7).

2.3.2 – Mudanças do ponto de vista pessoal, profissional e cívico

Relativamente às mudanças que as famílias encontraram no que respeita à maneira de ser/estar do seu familiar após a certificação, podemos concluir que são referidas acima de tudo ao nível da autoestima e das competências nas TIC. Para as famílias entrevistadas, os seus familiares passam a apresentar níveis de autoestima e autoconfiança muito mais elevados após a certificação. Segundo as mesmas, uma grande mudança na vida destes adultos está relacionada com o uso que passam a fazer das TIC, a utilização do computador passa a fazer parte do seu dia a dia e aos poucos vão tornando-se mais autónomos “Muitas mudanças nomeadamente ao nível da escrita, ao uso do computador.”; “Acho que passou a valorizar-se mais. Acredita mais nas competências que tem embora por vezes ainda pense que não consegue. O regresso à escola ajudou-o muito a melhorar a autoestima” (F1), “Ao nível das novas tecnologias houve um grande avanço. Enquanto pessoa, sinto-o mais confiante. Acho que o processo o fez desinibir-se” (F5).

Para além destas questões, houve quem referisse também que a integração no processo RVCC veio despertar no seu familiar, o interesse pela escola e pelas aprendizagens “Acho não, tenho a certeza, se não fosse o período pelo qual o nosso país está a passar, tenho a certeza que o meu marido iria para a universidade, iria continuar os estudos sem dúvida nenhuma. O regresso à escola despertou-lhe o bichinho que estava adormecido, foi um empurrão” (F4).

Apenas uma família entrevistada não constatou mudanças na maneira de ser e de estar do seu familiar após a certificação “Não notei mudanças no meu familiar. Ela já tinha uma boa autoconfiança” (F3).

No que respeita às mudanças sentidas pelas famílias entrevistadas nas suas rotinas diárias no período em que o seu familiar se encontrou inserido no processo RVCC, podemos concluir que as mesmas não foram sentidas de igual modo por todas as famílias, contudo, aquelas que

as reconhecem admitem ter sido possível superar todas as ausências do seu familiar “Tivemos que mudar um pouco a nossa dinâmica familiar mas acho que nos uniu mais, acabou por nos ajudar a compreendermo-nos melhor um ao outro. Ajudou-nos a reorganizarmo-nos” (F1); “Altera sempre mas não considero que tenha sido negativo,”; “No início o meu pai achou tudo um bocado estranho, achou que ela não ia conseguir que iria ser um pouco complexo, mas depois ela demonstrou o contrário” (F8).

As mudanças sentidas foram na maior parte das vezes encaradas pelas famílias como algo positivo, na medida em que, segundo as mesmas, acabaram por reforçar os laços que uniam maridos e mulheres, pais e filhos “Mexe sempre com a dinâmica de uma família, ela é o pilar. Não mexeu um bocadinho, mexeu bastante embora nos conseguíssemos adaptar. Também temos que saber tirar proveito disso, eu fiquei mais apegado principalmente ao mais pequenino” (F6).

Em termos gerais, podemos acrescentar que as famílias entrevistadas consideram que a ETP apresentou total disponibilidade e flexibilidade para trabalhar juntamente com os seus familiares “A equipa apresentou sempre disponibilidade para conciliar os horários com o meu familiar” (F1).

Relativamente às possíveis mudanças encontradas na relação pais-filhos após a certificação de competências, podemos concluir que algumas famílias entrevistadas afirmaram que o regresso à escola por parte do seu familiar se revelou como uma mais-valia para esta mesma relação, acabando mesmo por reconhecerem que passou a haver uma ajuda mútua entre os dois nomeadamente ao nível das TIC “Este processo veio reforçar a união entre pai e filha. Quando ele tem alguma dúvida, nomeadamente ao nível das TIC pede ajuda à filha e vice-versa” (F1); “O filho ajudou o pai a seleccionar os critérios para fazer melhor as pesquisas na internet. O processo foi uma mais-valia para a relação pai-filho” (F4).

Por outro lado, há famílias que consideram que os seus familiares após a certificação se sentem mais capazes para acompanhar os filhos particularmente nas atividades escolares e acabam por passar a fazê-lo com maior regularidade “Sinto que ele se sente mais preparado para ajudar os filhos na escola. Na matemática ele já conseguiu ajudar o filho a fazer um exercício sobre áreas e volumes porque tinha trabalhado isso há pouco tempo na escola. Acabou por conseguir ajudar o filho na dificuldade que estava a ter” (F5).

Das famílias entrevistadas, também podemos destacar aquelas que referem não ter encontrado mudanças na relação entre o familiar que concluiu a certificação e o filho, consideram que tudo se manteve, sendo que já havia um grande acompanhamento aos filhos por parte desse elemento familiar “Não houve muita mudança, já antes da certificação

acompanhava a filha na escola, sempre acompanhou muito mais do que eu, estava mais por casa e eu não tenho tanta paciência” (F2).

De especial relevância surge a diferenciação entre géneros, foi possível verificar que as famílias que apontaram mudanças na relação entre pais-filhos após a realização de um processo RVCC foram essencialmente aquelas em que o elemento certificado foi o progenitor.

Importa ainda referir que esta questão não se aplicou a todas as famílias entrevistadas devido às características de cada uma delas.

2.3.3 – Impactos/efeitos da Iniciativa Novas Oportunidades

No que diz respeito ao reconhecimento por parte das famílias face à certificação alcançada pelos seus familiares, podemos concluir que todos os elementos entrevistados afirmaram ter valorizado o regresso do seu familiar à escola “Houve um grande reconhecimento por parte da família, nomeadamente da família nuclear. Todos ficámos muito contentes porque sabemos as capacidades dele” (F4). Para além da família nuclear, acrescentaram que de uma maneira geral também a família mais alargada reconheceu e enalteceu todo o esforço realizado pelo familiar certificado “Como esposa reconheço e valorizo muito o trabalho feito por ele. A restante família inicialmente estranhou este regresso à escola mas rapidamente perceberam que poderia ser uma mais-valia, mais que não fosse porque o viam contente” (F1); “Cá em casa todos valorizámos muito mas não foi um tema muito falado na família mais geral mas penso que sim, dispuseram-se a ajudar, como sabiam que eu estava sozinho tiveram o cuidado de passar cá por casa mais vezes de estarem até um pouco mais tarde” (F6).

Perante a questão que abordava o modo como encaram a escola atualmente e como encaravam antes da certificação por parte do seu familiar, podemos verificar com base nos testemunhos das famílias entrevistadas que algumas passaram a encará-la de uma maneira diferente, na medida em que reconhecem ter havido uma maior valorização “Acho que passámos a valorizar mais, passámos a ver a escola de uma maneira diferente, sem dúvida. Voltou a ser um dos temas das nossas conversas” (F9). De certa forma acreditam que o regresso do familiar à escola poderá servir de exemplo para os filhos ainda em idade escolar “Depois da certificação a escola passou a ser mais valorizada. Para o meu filho o pai ter feito o que fez em tão pouco tempo e de maneira tão positiva, o meu filho ficou a pensar duas vezes. Foi muito bom exemplo para ele” (F4).

Por outro lado, surgem famílias que afirmam não ter havido grandes alterações na forma como passaram a encarar a escola após a certificação, na medida em que referem que a mesma sempre foi muito valorizada no seio familiar.

Apenas um elemento entrevistado confidenciou que a sua opinião face à escola não se alterou, assumindo também que a mesma nunca foi significativa para si “Não mudei muito a minha opinião sobre a escola, sempre foi para mim um “local de passagem”. É sempre bom aprender mais coisas, mas a vontade para andar na escola nunca foi muita” (F3).

Quando confrontados sobre a hipótese do processo RVCC abrir novas portas aos adultos que o concluem, as famílias entrevistadas referiram acima de tudo que apesar de não terem sido muito visíveis até à data da entrevista, mantêm a esperança que os seus familiares consigam evoluir em termos profissionais, não só no local de trabalho onde atualmente exercem funções, como também noutra atividade profissional “Até agora ainda não abriu novas portas, mas penso que mais dia, menos dia vai abrir, mais escolaridade é importante” (F2); “Se pensar em termos gerais, acho que abre muitas portas a muitas pessoas (...).”; “O facto de ter determinado a escolaridade é importante para permitir a qualquer pessoa concorrer a determinados concursos” (F7).

Enquanto essa evolução não se anuncia, algumas famílias reconhecem que a certificação já permitiu ao seu familiar frequentar formações relevantes para a sua atividade profissional. “Este processo veio-nos provar como é fundamental a escolarização, sem o 12º ano o meu familiar não tinha possibilidade de frequentar um curso que queria muito, exigiam isso. Não podia investir em termos profissionais” (F1).

Apenas uma família evidenciou a abertura de portas em termos pessoais “Nesta fase da vida dela, que está já numa reta mais final em termos profissionais e a caminho da reforma, não sei se vai ter um grande impacto. A porta que penso que poderá abrir é sobretudo a nível pessoal, mas nunca se sabe, pode perder aquele emprego e vir a precisar deste 9º ano” (F8).

Relativamente à avaliação que as famílias entrevistadas fazem acerca da atitude que a opinião pública tem face à INO, mais concretamente ao processo RVCC, podemos concluir que os sentimentos divergem. Se por um lado temos famílias que consideram que os indivíduos em geral têm uma opinião positiva face a esta iniciativa “A maior parte das pessoas acha bem as Novas Oportunidades. Algumas pessoas acabam por comentar que demoraram tanto tempo a fazer o 12º ano e que agora é muito rápido, mas não senti que fossem muito contra” (F9), por outro temos aquelas que referem que a opinião pública tem uma conceção menos positiva perante o processo RVCC “A maioria das pessoas não tem uma opinião muito boa. Para já não conheço ninguém que tenha vindo para aqui sem ser o meu

marido e quase todas as pessoas que eu conheço têm a mesma opinião, ficam balançadas. Ao nível das entidades empregadoras não tenho uma opinião formada, não sei se valorizam ou não estes certificados” (F4).

Como possíveis razões para justificar a opinião dessas pessoas, as famílias inquiridas apontaram o facto de provavelmente as mesmas não conhecerem o processo na sua essência ou o facto de o associarem ao facilitismo e a injustiças “As pessoas acham que isto é muito fácil mas é porque não conhecem como é, o meu marido teve de trabalhar muito, nada lhe caiu do céu” (F11); “A maioria das pessoas não são verdadeiras, pensa uma coisa e dizem outra. Há pessoas que sentem que há injustiça porque se adquire o 12º ano em muito menos tempo. Já senti isso” (F1).

Ao longo deste ponto de análise podemos constatar que de uma maneira geral, as famílias entrevistadas manifestaram uma atitude bastante favorável perante o regresso do seu familiar à escola, tendo cada uma delas, realçado um forte envolvimento do mesmo no processo RVCC.

Como principais características associadas ao processo RVCC desenvolvido pelo CNO da ESGP, destacaram o grande apoio dado pela equipa e toda a flexibilidade manifestada pela mesma ao longo de todo o trabalho desenvolvido. Para além destas questões, apontaram como mais-valias desta iniciativa, a possibilidade de abertura de novas portas em termos profissionais, ganhos ao nível da autoestima e autoconfiança e o desenvolvimento de competências ao nível das TIC. Estes últimos aspetos acabam por coincidir com as diferenças significativas encontradas pelas famílias no que se refere à maneira de ser/estar do seu familiar após a certificação. Em termos de aspetos menos positivos evidenciados por algumas famílias entrevistadas, realçamos as situações que as mesmas denominam de “injustiças”, associadas à rapidez com que se conclui o ensino secundário e ao pouco esforço realizada por alguns adultos.

Analisando as respostas apresentadas, podemos também concluir que em termos gerais as famílias que sentiram mudanças nas suas rotinas familiares se adaptaram bem às mesmas e que as encararam como algo positivo para as relações existente entre os diferentes membros. O regresso dos pais à escola foi entendido como uma mais-valia para a relação que mantinham com os filhos, tendo sido evidenciado por algumas famílias, a partir de então, uma ajuda mútua no que se refere à utilização das novas tecnologias. Para além desta questão, permitiu a algumas famílias uma mudança de opinião face à escola, passou a haver uma maior valorização por parte daquelas que não o faziam anteriormente.

Como balanço final, as famílias consideram que apesar de a abertura de portas ainda não ter sido muito visível até ao momento, mantêm a esperança de o seu familiar conseguir evoluir em termos profissionais. Perante o juízo que a opinião pública faz da INO, os elementos entrevistados não mostraram unanimidade.

2.4 – As entidades empregadoras dos adultos

Para além das dimensões anteriormente apresentadas, considerámos também pertinente estender a nossa pesquisa a entidades empregadoras onde os adultos certificados pelo CNO da ESGP se encontram a desempenhar funções. Como principal objetivo, surgiu o interesse de percebermos qual o posicionamento das diferentes entidades face ao processo RVCC propriamente dito e ao ingresso no mesmo por parte dos seus colaboradores.

No total foram conseguidas sete entrevistas realizadas nas sedes das respetivas empresas e com a participação dos principais representantes.⁴⁵

Durante a seleção das entidades empregadoras, houve o cuidado de se escolher para o efeito, entidades ligadas a diferentes setores de atividade e de diferentes dimensões, no sentido de conseguir obter uma visão mais diversificada. Assim, foram selecionadas empresas do ramo da indústria transformadora (Fábricas e Empresa de Reciclagem); pequeno comércio (Papellaria); grande comércio (Hipermercado); setor dos serviços (Lar de Idosos) e setor público (Escola e Junta de Freguesia). Também nesta dimensão de investigação foram agendadas mais entrevistas do que aquelas que eventualmente foram conseguidas, as entidades empregadoras nem sempre se mostraram recetíveis e disponíveis para colaborarem na realização da presente pesquisa.

Tal como nas dimensões anteriormente apresentadas, também aqui a condução das entrevistas teve como base um guião⁴⁶ elaborado à priori. Após a gravação todas as entrevistas foram transcritas na íntegra.

Tendo por base o mesmo modelo, semidiretivo, as entrevistas realizadas recaíram em quatro pontos fundamentais: no ponto de vista pessoal/profissional sobre a INO; no reconhecimento da certificação por parte da entidade empregadora; nas iniciativas adotadas pelas entidades e por fim, nos impactos/efeitos do processo RVCC.

No primeiro ponto tentámos perceber se as entidades empregadoras tiveram conhecimento da participação do(s) seu(s) colaborador(es) no processo RVCC assim como, procurámos conhecer qual a opinião das mesmas face a este tipo de oferta educativa/formativa.

No segundo momento da entrevista, tentámos perceber até que ponto as entidades empregadoras valorizaram os funcionários que certificaram competências bem como, se foi

⁴⁵ Entrevistas decorreram entre os meses de julho e outubro de 2011 e contaram com uma duração que variou entre os vinte e os quarenta minutos.

⁴⁶ cf. anexo IX

do seu conhecimento alguma manifestação de valorização perante a certificação alcançada por alguns funcionários, por parte dos colegas de trabalho. Neste mesmo ponto, tentámos também apurar se algum funcionário certificado teve oportunidade de progredir no interior da entidade e até que ponto essa progressão se pode associar à certificação obtida.

O terceiro ponto incidiu essencialmente sobre as iniciativas adotadas pela entidade empregadora. Ao longo deste ponto tentámos perceber se a entidade em causa incentivou de alguma forma a certificação de competências e que tipo de iniciativas desenvolveu. Tentámos também apurar se houve a necessidade de se ajustar os horários dos colaboradores de forma a conseguirem conciliar o trabalho com as idas à escola.

No último ponto houve a preocupação de percebermos se as entidades empregadoras reconhecem mudanças no desempenho dos seus funcionários após a conclusão do processo RVCC.

2.4.1 – Iniciativa Novas Oportunidades: pontos de vista pessoal/profissional

Relativamente à primeira questão colocada, podemos concluir que todos os representantes das entidades empregadoras entrevistadas mostraram total conhecimento acerca da certificação de competências alcançada pelos seus colaboradores “Sim, tive conhecimento logo desde o início. O primeiro contacto do CNO foi estabelecido comigo e depois fui eu que divulguei junto dos funcionários” (EE7)⁴⁷. Para além disso, a grande maioria referiu ainda que incentivou desde o primeiro momento a atitude dos seus funcionários “Não só tive conhecimento como também incentivei que participassem, assim como a própria empresa. A própria empresa alertou todos os Diretores de loja para incentivarem os funcionários. O protocolo que foi estabelecido com os CNO’s foi a nível nacional, não foi só aqui em Évora” (EE2); “Soubemos logo desde o início porque a entidade estabeleceu contacto com o CNO e fomos nós que incentivámos os nossos empregados a participarem nesta iniciativa” (EE3).

Ao longo da entrevista tentámos também perceber qual a opinião das entidades empregadoras face ao processo RVCC. Neste sentido, podemos concluir que todas as entidades inquiridas demonstraram ter uma opinião bastante positiva face a esta iniciativa, na medida em que a encaram como uma mais-valia em termos motivacionais para os adultos que a frequentam “Eu acho que é muito importante para as pessoas evoluírem, tenho excelentes

⁴⁷ (EE7) corresponde à entidade empregadora 7.

exemplos que as pessoas ficam motivadíssimas e que a partir de agora vão continuar. Em termos gerais sinto que é uma iniciativa importante para as pessoas se valorizarem” (EE2).

Acrescentaram também que consideram que a certificação faz com que as pessoas sintam que estão a ser valorizadas, tanto pessoal, como profissionalmente “Eu julgo que é efetivamente uma mais-valia (...).”; “Para eles parece-me que é acima de tudo muito gratificante saberem que o trabalho que têm vindo a fazer ao longo da sua vida laboral lhes está a ser valorizado, independentemente de essa valorização ter ou não repercussões no seu posto de trabalho, na sua progressão de carreira” (EE1).

Pelo discurso apresentado, podemos também concluir que as entidades entrevistadas consideram importante ter colaboradores mais qualificados “Acho sempre muito positivo qualquer que seja a iniciativa desde que seja para valorização da pessoa. Enquanto entidade empregadora, considero que é importante ter empregados mais qualificados” (EE4).

Houve ainda quem referisse que a apresentação de um certificado de 12º ano concluído através do processo RVCC não seria motivo de exclusão no momento da candidatura a um lugar na empresa “(...) damos sempre hipótese, vai muito com base na entrevista da pessoa, evidentemente olha-se para o currículo da pessoa, não digo que não ficaria com o pé atrás mas a entrevista mudaria com certeza a opinião para o sim ou para o não. O facto que terem o 12º ano pelas Novas Oportunidades, não é motivo de exclusão” (EE5).

2.4.2 – Reconhecimento da certificação

Relativamente à valorização atribuída aos colaboradores por parte das entidades empregadoras, podemos concluir com base nos testemunhos recolhidos que não houve uma repercussão direta em termos de progressão na carreira após a certificação de competências por parte dos adultos. Embora todas tivessem manifestado que reconheceram e valorizaram os seus funcionários nomeadamente em termos verbais, nenhuma das entidades entrevistadas mencionou que tivesse havido uma evolução em termos de carreira no interior da empresa “Eu pessoalmente valorizo, sem qualquer dúvida, tenho pena é que em termos formais não possamos valorizar. Não há uma repercussão direta na progressão na carreira, mas para elas é sempre uma mais-valia” (EE1). Contudo, houve quem referisse que apesar de tudo, a certificação de competências veio permitir a esses funcionários a candidatura a concursos internos, oportunidade essas que lhes era negada até então “Da parte da entidade, neste momento pode não haver uma grande valorização porque as pessoas estão a desempenhar as

mesmas funções, mas com o 12º ano, as pessoas passam a poder candidatar-se nos concursos internos, coisa que não era possível com o 9º ano.; “Tive o cuidado de afixar o cartaz que vocês enviaram com as fotografias das adultas que certificaram com o intuito de as valorizar e incentivar quem ainda não terminou” (EE2).

Para além disso, foi também referido por mais do que uma entidade empregadora que a obtenção de um nível escolar superior irá ser tomada em consideração nas avaliações anuais de cada um dos colaboradores “Há um reconhecimento verbal quando há avaliação. Nós aqui na casa avaliamos as pessoas de ano a ano, trabalhamos com objetivos e portanto tudo isso é tido em conta. Esta evolução ao nível do currículo é sempre contemplada na avaliação” (EE5).

Quando questionadas se tinham sentido algum reconhecimento por parte dos colegas de trabalho no que respeita à certificação de competências por parte dos seus colaboradores, as entidades empregadoras entrevistadas apresentaram respostas relativamente distintas. Se por um lado temos entidades que referem ter sentido esse reconhecimento “Penso que sim, as pessoas lidam todas de perto umas com as outras e vão valorizando as conquistas uns dos outros (...)”; “Sei que quem chegou ao fim ainda andou a puxar por que desistiu, mas acabou por não conseguir motivá-los” (EE7), por outro há quem não tenha qualquer noção que tal tenha sucedido “Não tenho bem noção disso. Penso que isto não foi muito conversado entre eles. Como voltaram à escola de forma autónoma e não através da empresa, penso que não foi muito conversado, provavelmente até há colegas que nem sabem desta certificação” (EE4).

No que se refere à oportunidade de progredir na empresa por ter certificado as suas competências, podemos concluir que as entidades empregadoras reforçaram de certa forma o que referiram anteriormente “Não houve uma progressão direta mas se estiverem atentas às poucas oportunidades que vão surgindo, mas ainda vão surgindo algumas em termos de progressões, podem aproveitar essa oportunidade, só mesmo ao nível da autarquia é que podem aproveitar as oportunidades que vão surgindo” (EE1). Mencionaram que apesar de não ter havido uma progressão direta, essa oportunidade poderá surgir a qualquer momento, a única questão é que estará essencialmente sujeita às necessidades da própria entidade “Aqui a evolução em termos de carreira é pela abertura que a pessoa mostra e pela capacidade que a pessoa têm também nas funções em que está inserida e na resposta que dá, não é só pelo facto de terem o 12º ano. Nós temos aqui pessoas com o 12º ano que são responsáveis de departamento relevantes, que têm contacto com o exterior. Aqui é política da casa a evolução dentro da própria empresa. Se houver necessidade vê-se primeiro uma resposta em termos internos e só depois é que se passa para o exterior. Há essa preocupação” (EE5).

2.4.3 – Iniciativas adotadas

Tentámos também perceber ao longo das entrevistas realizadas, que tipo de iniciativas a entidade empregadora já realizou de forma a incentivar a certificação de competências por parte dos seus colaboradores. Com base nos testemunhos, podemos concluir que a maior parte das entidades revelaram interesse não só pela certificação como também pela formação dos seus funcionários “A entidade não só incentiva na certificação como também na formação. Há muitas, muitas formações para todas as áreas. A empresa incentiva a certificação porque também tem interesse que todos tenham um nível escolar mais elevado (EE2).

Como iniciativas, destaca-se a candidatura ao POPH, no sentido de serem desenvolvidas mais formações no local de trabalho “Preocupamo-nos muito com a certificação e a formação dos nossos colaboradores. Este ano temos um plano de formação bastante abrangente, até recorremos ao POPH. É uma entidade de valoriza muito as aprendizagens, temos que estar preparados para prestarmos um bom serviço e responder de forma positiva aos nossos clientes” (EE5), o contacto com o CNO e a divulgação da informação acerca do processo RVCC junto dos colaboradores “Sim claro, como disse há pouco, fiquei responsável por divulgar este processo junto dos meus colaboradores, fui eu que numa fase inicial os incentivei a proceder à inscrição” (EE7).

No que se refere à flexibilidade em termos de horários de trabalho para os colaboradores poderem investir na sua escolaridade, podemos concluir que a grande maioria das entidades empregadoras entrevistadas se mostrara preocupada e atenta às necessidades de cada um “Sim, tentámos ajustar com o CNO um horário que se ajustasse aos horários de trabalho dos empregados de maneira a que conseguissem participar” (EE3).

Sendo a certificação dos seus funcionários uma das suas prioridades, revelaram que perante a necessidade, ajustaram os horários dos mesmos de modo a que conseguissem alcançar com sucesso os seus objetivos “Nós somos bastante flexíveis nesse ponto. Adaptamos horários. Tivemos por exemplo dois funcionários que faziam turnos e durante o tempo em que tiveram aulas, tivemos o cuidado que eles não o fizessem. É fácil adaptar os horários” (EE5); “A entidade permite aos estudantes a redução no horário, no entanto, sabemos que o processo RVCC não tem um horário fixo e por isso não se justifica estarmos a dar essas horas às pessoas” (EE6).

2.4.4 – Impacto/efeitos do processo RVCC

Quando questionadas sobre que tipo de mudanças foram visíveis nos seus colaboradores após a certificação de competências, a grande maioria das entidades empregadoras inquiridas apresentaram respostas análogas. Destacaram acima de tudo um aumento notório ao nível da autoestima e autoconfiança dos seus funcionários “A Ana já era muito competente e continua a ser. Mas por exemplo a Maria, tornou-se mais autónoma, passou a acreditar. Isso faz com que as pessoas a nível de trabalho e das funções que desempenham, se valorizem mais, nota-se perfeitamente no desenvolvimento do seu trabalho.”; “(...) acredita mais nela, desempenha as funções com mais segurança, mesmo que sejam as mesmas funções” (EE2).

Foi referido que apesar de as mudanças terem sido mais visíveis nuns casos do que noutros, sentiram que os seus colaboradores passaram a ter mais confiança em si próprios e a desempenhar as suas funções com mais segurança “Claro que sim, mais que não seja ao nível da autoestima e autoconfiança das pessoas. Senti que pelo menos uma funcionária ficou mais confiante e isso reflete-se no contacto com o público” (EE4). Houve também entidades que destacaram mudanças relativamente aos conhecimentos ao nível das TIC “Também notei que ao nível do trabalho com o computador houve uma evolução” (EE4); “Tenho a sensação que houve mudanças nomeadamente ao nível das TIC, mas é uma questão que tenho dificuldade em responder. Sei que uma das empregadas passou a desenrascar-se mais ao nível do Word e do Excel e para além disso, perdeu um bocado a legitimidade de dizer “eu não sei”, agora já diz que vai tentar” (EE6).

Como principais conclusões deste ponto de análise, podemos evocar que todos os elementos representantes das entidades empregadoras inquiridas mostraram ter conhecimento que os seus funcionários participaram no processo RVCC e a grande maioria ainda adiantou ter incentivado tal comportamento, uma vez que encaram a qualificação dos seus funcionários como algo importante. Para além disso, todas manifestaram uma opinião bastante positiva face à iniciativa, considerando que a mesma pode exercer uma grande influência em termos motivacionais nos indivíduos, tanto ao nível pessoal como profissional.

Apesar de todas as entidades empregadoras reconhecerem que não houve uma repercussão direta em termos de progressão de carreira, afirmaram que valorizaram a certificação alcançada pelos seus colaboradores, nomeadamente através de uma valorização em termos verbais. Para além de fazerem publicidade ao próprio processo junto dos seus funcionários, as entidades empregadoras mostraram-se preocupadas com as necessidades de

cada um, revelando que apresentam flexibilidade de modo a que os interessados não fiquem impossibilitados de concluir o processo.

Como principais mudanças visíveis nos colaboradores, os elementos entrevistados destacaram acima de tudo um aumento ao nível da sua autoestima e autoconfiança, acrescentaram também que sentiram que os mesmos passaram a ter mais confiança em si próprios e a desempenhar as suas funções com maior segurança.

CONCLUSÃO

No presente capítulo, pretendemos tecer algumas considerações e refletir em torno de todo o percurso de investigação trilhado até ao momento. Com recurso a uma narrativa, que aspiramos ser acima de tudo explícita, procuramos apresentar as principais ilações que derivaram de todo este processo de investigação.

O reconhecimento de competências desenvolvidas em contextos não formais e informais de Educação e Formação de Adultos encontra-se na ordem do dia. Este facto vem acentuar que a aprendizagem realizada pelas pessoas não se circunscreve a contextos formais de educação. Ao longo da vida, várias são as situações e os contextos em que os indivíduos são colocados diante de situações novas e que acabam por mobilizar saberes de forma inconsciente.

O Sistema de RVCC surgiu com o objetivo de dar resposta a uma das lacunas existentes em Portugal, como é o caso da valorização das aprendizagens decorrentes da experiência de vida.

O reconhecimento e validação de competências, ao valorizar a experiência do adulto e as diversas aprendizagens que dela decorrem, tem vindo a conhecer, globalmente na Europa e noutros países, um assinalável grau de adesão por parte da população menos escolarizada. Em Portugal, a INO tem desenvolvido um esforço de mobilização que levou muitos adultos a procurarem uma possibilidade de aumentarem as suas qualificações.

Este trabalho, para além de ter permitido a aquisição, o desenvolvimento e a consolidação de competências em investigação, possibilitou o conhecimento mais pormenorização e aprofundado da realidade que é o CNO da ESGP.

Ao longo desta pesquisa procurámos perceber quais os efeitos que a certificação de competências têm originado na vida dos principais intervenientes, acreditando que os processos e metodologias adotadas podem exercer uma grande influência no êxito do processo RVCC desenvolvido por este mesmo centro. O estudo aqui apresentado procurou acrescentar um contributo para toda a equipa do CNO, proporcionando-lhes um conjunto de dados para reflexão sobre todo o seu trabalho desenvolvido até então. Como ponto de chegada deste estudo, afigura-se um modelo de autoavaliação que se apresenta como uma possibilidade de replicação por parte de outros CNO's que manifestem interesse em refletir sobre o seu desempenho.

O facto de privilegiarmos a recolha de dados junto destas quatro dimensões, equipa técnico-pedagógica, adultos certificados, famílias e entidades empregadoras de adultos

certificados, esteve relacionado com a nossa pretensão em conseguirmos obter uma visão mais ampla sobre todo o trabalho desenvolvido pelo CNO em causa. Considerou-se crucial auscultar os diversos protagonistas no sentido de se proceder a uma avaliação, sob diferentes pontos de vista, de práticas e metodologias adotadas.

Da análise efetuada várias foram as conclusões a que chegámos. Este foi um trabalho que nos permitiu consolidar a ideia de que cada vez mais, é importante colocar ao dispor das pessoas, ofertas de educação e formação que permitam valorizar aquilo que aprenderam ao longo de todo o seu percurso de vida e lhes proporcionem momentos de aprendizagem e de conhecimento. Torna-se cada vez mais indispensável, que as pessoas consigam adquirir conhecimentos cada vez mais variados de forma a serem capazes de responder adequadamente às exigências da sociedade em que se encontram.

As opções metodológicas adotadas ao longo de toda a investigação possibilitaram a recolha de dados que permitem de alguma forma atribuir alguma consistência e ênfase aos resultados a que chegámos.

Do estudo realizado foi possível verificar em traços gerais, que a certificação de competências teve um impacto bastante positivo na vida dos adultos. Importa desde já salvaguardar que este impacto não foi sentido de igual modo por todos. Enquanto que na vida de algumas pessoas esta certificação provocou alterações no seu percurso de vida, noutras a mudança não foi tão evidenciada. Também de um modo geral, podemos concluir que a esmagadora maioria dos inquiridos apresentou uma atitude bastante favorável face ao trabalho desenvolvido pelo CNO da ESGP.

No que respeita aos dados obtidos junto da equipa técnico-pedagógica podemos concluir que apesar de as razões que estão na origem da integração na equipa, nomeadamente por parte do formadores, não se encontrarem relacionadas com questões opcionais mas acima de tudo com uma situação de atribuição de horário «zero», a verdade é que a esmagadora maioria reconhece o trabalho desenvolvido como algo bastante positivo e marcante nas suas vidas, não só enquanto profissionais mas também enquanto pessoas. Estima-se que o espírito de equipa alcançado pelos elementos do centro e as relações humanas estabelecidas entre os diferentes intervenientes possam estar na base de tal manifestação.

De certa forma e salvo algumas exceções, a maioria dos elementos apresenta uma atitude positiva perante a INO, considerando-a como uma mais-valia para a grande parte dos adultos que nela participam. Para além de reconhecerem que o processo RVCC fomenta hábitos de leitura e escrita, há muito perdidos pela maioria dos adultos, sentem que os efeitos da certificação podem ser mais expressivos em termos pessoais do que em termos profissionais.

O aumento ao nível da autoestima e autoconfiança encontram-se no centro das principais mudanças apontadas. Para os diferentes elementos da equipa, a certificação de competências provoca nos adultos, uma tomada de consciência relativamente às suas capacidades, fazendo com que se sintam mais capazes de enfrentar novos desafios na sua vida. Atribuem especial destaque aos efeitos positivos da certificação na vida dos indivíduos do género feminino, considerando que é nestes adultos que os mesmos são sentidos de forma mais significativa.

Apesar de todas estas questões mencionadas, é possível evidenciar algumas situações apontadas pelos diferentes elementos da equipa como merecedoras de alguma necessidade de mudança, não só em relação ao processo RVCC em geral, como também ao processo desenvolvido pelo próprio CNO.

Num sentido lato, as metas são sentidas por todos como sendo desajustadas à realidade, na medida em que o trabalho que é possível desenvolver não se coaduna com a quantidade exigida pela ANQ. De certa forma, é sentido pela equipa, que a rigidez que existe a este nível poderá ter um efeito perverso se o centro trabalhar por referência aos números que são estipulados, vendo-se obrigado a descorar o rigor e a qualidade que gostariam de ver implementados nos processos que levam a cabo.

Outro aspeto merecedor de destaque prende-se com as horas de formação, sentidas por um número considerável de elementos como insuficiente face às necessidades apresentadas pelo público-alvo, nomeadamente ao nível das TIC. Considerada por muitos como uma ferramenta fundamental nos dias que correm, é sentida como uma área em que deveria haver um maior investimento, na medida em que o seu domínio permite aos adultos tornarem-se pessoas mais informadas, atualizadas e, sobretudo, mais curiosas e confiantes.

No que concerne às mudanças apontadas em termos de processo RVCC desenvolvido no CNO em questão, elas assentam essencialmente em questões associadas à logística e a metodologias que alguns elementos gostariam de ver implementadas de forma regular e natural, acreditando que as mesmas poderão levar a um melhor desempenho em termos gerais.

Quanto ao impacto que a certificação de competência dos adultos pode ter ao nível da sua família e da sua entidade empregadora, os elementos da equipa estimam que não se podem fazer grandes generalizações, considerando que varia muito conforme a família e consoante as prioridades levadas a cabo por cada entidade empregadora. Acrescentam que nem todos os elementos destas duas dimensões valorizam o investimento na escolaridade e na formação de igual modo.

Ainda relativo à dimensão *família*, e apesar de considerarem que o impacto do processo pode ser positivo em termos pessoais para as mulheres, o regresso do elemento feminino à

escola é visto como uma situação que pode provocar alterações na dinâmica familiar, que de alguma forma possam ser encaradas como algo menos positivo. Apesar de atualmente serem visíveis algumas mutações ao nível das mentalidades, a verdade é que as tarefas domésticas e o cuidado dos filhos continuam a ser entendidos por muitos indivíduos, como funções maioritariamente da responsabilidade do elemento feminino.

É de referir ainda que a análise dos dados leva a inferir que as empresas de maior dimensão são apontadas por alguns elementos de equipa, como aquelas que mais investem na formação dos seus colaboradores e aquelas em que o impacto do processo RVCC parece ser mais significativo, onde se considera que há um maior reconhecimento por parte dos principais responsáveis.

Considerando a metodologia utilizada e a informação recolhida através da mesma, podemos concluir que na base do regresso do adulto à escola se encontra acima de tudo a pretensão de uma maior valorização pessoal e a intenção de alcançar novos conhecimentos úteis para a sua vida.

O facto de a maioria dos adultos inquiridos ter mencionado que foi essencialmente através de amigos e familiares que obteve conhecimento acerca do CNO da ESGP, parece indicar que um possível grau de satisfação apresentado pelos mesmos, face ao trabalho realizado no centro, possa ter influenciado de forma positiva o ingresso dos adultos no processo.

Acima de tudo, com a certificação alcançada, as principais mudanças sentidas pelos adultos inserem-se na esfera pessoal, nomeadamente ao nível da realização pessoal, aumento do autoconhecimento e da autoestima, tendo-lhes sido validados conhecimentos e competências que até então não lhes eram reconhecidos. Salienta-se a importância destas mudanças terem permitido aos adultos em geral, a tomada de consciência das suas competências e o alcance de uma maior confiança para assim darem continuidade ao seu percurso educativo e formativo. Estes resultados corroboram, aliás, outras leituras decorrentes da investigação com o mesmo perfil que esta que desenvolvemos, indicando, sobretudo, um conjunto de ganhos mais significativos no domínio da esfera pessoal dos adultos, nomeadamente os estudos apresentados por Ávila (2005) e Almeida (2003), citado por Costa (2005).

Mas mudanças sentidas não se esgotaram na dimensão pessoal, acabaram por se estender ao nível da aquisição de conhecimentos relacionados com as novas tecnologias e com a aquisição de hábitos de leitura. Numa população pouco escolarizada como a portuguesa, onde o défice das mais básicas competências é fortemente inibidor da participação em sociedade, a

aquisição e a consolidação de competências nestas duas dimensões parece constituir uma das mais importantes mais-valias da INO. Corroborando os resultados apresentados por Ávila (2005), é durante a realização do processo que os adultos tomam contacto com o mundo das novas tecnologias e onde desenvolvem competências básicas nesse domínio.

Em termos profissionais o impacto não foi sentido de igual modo por todos os inquiridos na medida em que a esmagadora maioria revela continuar no mesmo emprego e a desempenhar as mesmas funções. Apesar de tudo, e de só uma reduzida percentagem ter assumido uma progressão na carreira, podemos acrescentar que de um modo geral, a certificação de competências fez com que os adultos passassem a sentir-se mais preparados para o desempenho do seu cargo devido às aprendizagens realizadas, sendo de salientar que a este nível, alguns acabaram por referir que se consideram mais autónomos no que respeita à realização das duas funções. Também estas conclusões vão ao encontro dos resultados apresentados tanto por Ávila (2005), na medida em que a autora refere que pode não haver uma progressão profissional automática ou até mesmo a curto prazo, embora se verifiquem mudanças positivas em termos profissionais, como por Costa (2005) que refere que a certificação não só pode abrir novas portas ao mercado de trabalho como permite o acesso a novos conhecimentos.

Tomando em consideração a reflexão apresentada pelos adultos inquiridos sobre a sua passagem pelo CNO em causa, podemos concluir que o grau de concretização das suas expectativas se apresentou elevado. O processo desenvolvido neste local, para além de ter ido ao encontro do inicialmente previsto, acabou mesmo por superá-lo. A apreciação dos adultos apresentou-se particularmente positiva, não só perante a organização e gestão dos espaços afetos ao CNO, como também em relação aos equipamentos afetos ao mesmo, o que parece transparecer que os adultos se sentiram bem acolhidos nas suas instalações. Perante o primeiro contacto estabelecido com o centro, a opinião manteve-se, o que poderá significar que a primeira impressão deixada pelos elementos da equipa satisfaz as expectativas criadas.

Perante a avaliação dos diferentes pontos referentes às fases de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento, realizada pelos adultos inquiridos, e onde prevaleceu uma resposta que espelhou um elevado grau de satisfação, parece ser possível inferir que o trabalho levado a cabo pelo Técnico responsável por estas etapas, vai ao encontro daquilo que são as necessidades apresentadas pelos adultos.

Quando a análise se estende à qualidade do desempenho da equipa, percebemos que a avaliação realizada pelos adultos assume os mesmos contornos que a anteriormente descrita. Desta forma, parece ser possível depreender que o centro apresenta especial eficácia no que

concerne à condução do processo RVCC. O facto de os adultos realizarem uma segunda inscrição no mesmo CNO e manifestarem interesse em continuar a trabalhar com a mesma equipa, parece atestar, de alguma forma, esta mesma ilação.

Quanto à dimensão *famílias*, podemos concluir que os elementos participantes neste estudo apresentaram algumas características coincidentes. Todos, de um modo geral, manifestaram uma atitude extremamente positiva face ao regresso do seu familiar à escola. Para além de valorizarem essa tomada de decisão, consideram que poderá ser uma boa alternativa à rotina diária estabelecida. Não só os maridos ou as esposas, mas também os filhos apoiaram de forma substancial o regresso do seu familiar ao contexto escolar, demonstrando, em determinados momentos, curiosidade pelo trabalho desenvolvido. Associada a esta postura, consideramos que pode estar o facto de terem apreciado de forma bastante positiva o desempenho de toda a equipa do CNO, nomeadamente no que respeita ao apoio prestado ao seu familiar e à flexibilidade demonstrada ao longo de todas as fases de trabalho.

À semelhança do que foi apontado, tanto pela equipa técnico-pedagógica, como pelos adultos certificados, também as famílias consideram que as principais mudanças no seu familiar, fomentadas pela certificação de competências, se fazem sentir essencialmente na esfera pessoal, aumento na autoestima, na autoconfiança e ao nível da aquisição de competências relacionadas com as TIC.

Se por um lado as mutações ao nível pessoal podem conduzir a uma maior consciência das suas competências e uma maior confiança em prosseguir os estudos, por outro, parece-nos também importante acrescentar que a aquisição ou aprofundamento de conhecimentos no domínio da informática pode trazer um ganho substancial para a relação estabelecida com os filhos. O facto de ostentarem conhecimentos numa área que faz parte da cultura e identidade dos jovens dos dias de hoje poderá conduzir a uma aproximação dos pais à realidade dos filhos. Estes resultados corroboram, mais uma vez, leituras realizadas no decorrer da investigação, indicando, sobretudo, que após a aquisição de competências ao nível das TIC, a comunicação entre os diferentes membros da família nuclear passa a ser mais positiva.

Através das informações recolhidas, importa acrescentar que é nas famílias em que o elemento certificado foi o progenitor que se verifica uma maior mudança na relação pais-filhos. Esta situação leva-nos a crer que poderemos estar diante de uma mudança de mentalidades, em que os pais deixaram de encarar as questões associadas ao percurso escolar dos filhos como sendo uma responsabilidade essencialmente da mulher.

Considerando os dados obtidos durante as entrevistas às famílias de adultos certificados, podemos ainda acrescentar que o regresso à escola, nomeadamente ao processo RVCC despertou nos adultos um interesse acrescido pela realidade escolar e pelas aprendizagens, dimensão que até então não era muito valorizada. Partindo do princípio que a representação que os pais têm da escolarização influencia a perceção que os filhos têm da mesma, podemos concluir que o facto do processo RVCC provocar alterações, em termos positivos, na forma de encarar a realidade escola, faz com que se apresente como uma mais-valia neste sentido.

De um modo geral, parece-nos poder concluir que os adultos que antes da certificação não participavam muito na vida escolar dos filhos passaram a fazê-lo a partir do momento em que tomaram consciência das suas competências intelectuais. Passaram a sentir-se mais capazes para ajudar os filhos no seu percurso escolar. Aqueles que referem não ter passado a participar mais na vida escolar dos filhos após a certificação de competências, acabam por relatar que não o fizeram simplesmente porque essa já era uma das suas práticas habituais e preocupações antes da realização do processo.

Ao contrário do que foi apontado pela equipa técnico-pedagógica, o regresso do familiar à escola, incluindo os elementos do género feminino, foi encarado como algo bastante positivo pela maior parte das famílias. Apesar de reconhecerem que período de frequência escolar em que o seu familiar se ausentou do espaço doméstico se apresentou de certa forma complicado em termos de gestão familiar, consideraram que acabou por ser estrategicamente ultrapassável. O fortalecimento dos laços estabelecidos entre os diferentes elementos familiares acabou por ser um dos grandes dividendos retirados desta experiência vivenciada.

Quanto à abertura de novas portas em termos profissionais, observa-se um sentimento semelhante em praticamente todas as famílias, mantêm-se uma esperança numa possível evolução na carreira mesmo reconhecendo que até ao momento, de um modo geral, tal não se verificou.

Com recurso aos dados conseguidos através da entrevista às entidades empregadoras, podemos concluir que todas revelaram ter tomado conhecimento acerca da certificação alcançada pelos seus colaboradores. A atitude bastante positiva que manifestaram em relação ao processo RVCC em geral e ao desenvolvido pelo CNO da ESGP mais especificamente, embora não nos seja permitido fazer grandes generalizações devido ao reduzido número de entrevistas conseguidas, parece indicar que de alguma forma, as entidades empregadoras apresentam cada vez mais uma melhor abertura e uma maior sensibilidade face a este tipo de processos. Aos poucos, parece que a certificação se tem tornado numa realidade, em que as mais-valias são sentidas não só pelos adultos que a concluem como também pelas entidades

empregadoras, na medida em que, colaboradores mais motivados e com uma autoestima e autoconfiança elevadas, poderão apresentar melhores desempenhos em termos profissionais.

Apesar de confirmarem que não houve uma repercussão direta em termos de progressão na carreira após a certificação, a esmagadora maioria dos elementos entrevistados referiu que o reconhecimento verbal foi uma medida adotada por si. Chamaram também a atenção para o facto de este reconhecimento poder vir a ser ainda mais evidente no momento em que procederem à avaliação do colaborador em causa. Segundo os mesmos, a evolução na carreira no mesmo local de trabalho não se encontra colocada de parte na totalidade, apenas se encontra sujeita às necessidades apresentadas pela própria entidade.

Numa análise mais transversal podemos concluir que não são apenas as empresas de maior dimensão que apresentam um maior investimento na formação dos seus colaboradores e onde o impacto do processo RVCC é sentido como mais significativo, conforme referido por alguns elementos da equipa técnico-pedagógica. Através dos resultados obtidos, e tendo em conta que as entidades entrevistadas representam diferentes realidades, podemos constatar que esta diferenciação não foi manifestada. Também nesta inferência, salvaguardamos o facto de a amostra dizer respeito a número reduzido de entidades.

À semelhança do que sucedeu nas dimensões de análise anteriores, também neste ponto de reflexão é possível apontar a aquisição de conhecimentos ao nível das TIC como uma das mudanças sentidas. As competências adquiridas neste domínio parecem representar uma mais-valia também para as entidades empregadoras, na medida em que consideram que esta aquisição pode preparar os seus colaboradores para uma realidade que passa pelo uso das novas tecnologias no decorrer do desempenho das suas funções.

De acordo com os dados apurados, o estudo demonstrou a existência de um equilíbrio na avaliação realizada pelos principais protagonistas do processo RVCC desenvolvido por este mesmo CNO. No cômputo geral, a satisfação apresentada pelos adultos face ao trabalho desenvolvido pelo CNO é manifestada de forma semelhante pelos diferentes elementos da equipa técnico-pedagógica, famílias e entidades empregadoras dos adultos certificados, tendo os principais aspetos que permitem caracterizar o próprio centro, sido avaliados de forma positiva pela esmagadora maioria dos inquiridos.

Refletindo sobre os resultados aqui apresentados percebemos, de forma clara, que não remetem para conclusões originais ou inovadoras. Como foi sendo mencionado, corroboram investigações já realizadas e que serviram de suporte teórico a este estudo. De um modo geral, podemos concluir que se verificou a existência de ganhos mais significativos no domínio da

esfera pessoal dos adultos que concluíram o processo RVCC, comparativamente à dimensão profissional.

Apesar de termos adotado a metodologia do estudo de caso e por essa razão não nos ser possível formular generalizações acerca dos resultados obtidos, uma vez que nada nos dizem sobre as suas semelhanças e diferenças com outros casos existentes (Ponte, 1994), em jeito de balanço final, e baseando-nos nos dados recolhidos ao longo de toda a investigação, parece claro que a certificação de competências provoca uma melhoria na vida das pessoas certificadas, havendo um contributo muito importante do processo RVCC no aumento de ganhos ao nível do autoconhecimento, autoestima, e valorização pessoal. O efeito pode até passar essencialmente por aspetos de ordem mais pessoal, mas a verdade é que isso as torna mais capazes, mais realizadas e mais confiantes na busca dos seus objetivos e na definição de novos projetos pessoais e profissionais, logo mais informadas e conscientes da sua condição de cidadãos mais ativos.

Assim, de acordo com os resultados alcançados, podemos concluir que se confirma a hipótese inicial, na medida em que a frequência dos processos RVCC tendem a gerar mecanismos e ganhos substantivos em matéria pessoal e profissional, sentidos não só pelos próprios adultos como também pelas respetivas famílias e entidades empregadoras. Concluímos de igual modo que a avaliação destes processos concorre para consubstanciar estes resultados.

Ao constituir uma oportunidade para cumprir o projeto de escolarização do adulto e ao provocar mudanças profundas na perceção de si próprio e das suas competências, o processo RVCC parece contribuir para uma maior integração e adaptação dos adultos certificados às exigências da sociedade atual. Estas mudanças acabam por se repercutir na sua vida familiar e profissional na medida em que, ao terem uma imagem mais positiva de si próprios e ao considerarem que são mais capazes, faz com que haja, por um lado, um aumento e uma melhoria ao nível do se envolvimento parental nas questões de carácter escolar dos seus filhos e, por outro, uma maior confiança no desempenho das suas funções.

Mesmo admitindo que as metodologias adotadas tenham conferido de alguma forma consistência e credibilidade aos resultados alcançados, considera-se que a pesquisa realizada teria saído revigorada se tivéssemos privilegiado as entrevistas aos adultos em complementaridade a questionários aplicados. Admite-se também que o envio do questionário às famílias e entidades empregadoras pudesse ter contribuído para a obtenção de mais informação ao nível destas duas dimensões, visto ter sido inexequível a realização de um maior número de entrevistas. Talvez perante um questionário, em que não houvesse uma

exposição tão clara da entidade empregadora e das próprias famílias e onde as respostas se apresentavam como anónimas, se conseguisse obter um maior número de dados.

Considerando este estudo como apenas uma mera contribuição para a investigação nesta área que é a Educação e Formação de Adultos, espera-se que de, alguma forma, o mesmo possa suscitar momentos de reflexão entre os diferentes elementos pertencentes ao CNO que se constituiu o objecto desta pesquisa que de certa maneira contribua para uma melhoria ao nível do seu desempenho geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agência Nacional para a Qualificação (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP.
- Albarello *et al.* (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. (pp.84-155). Lisboa: Gradiva.
- Almeida, M.; Candeias, P.; Morais, E.; Milagre, C. & Lopes, G. (2008). *Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento de adultos*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P..
- Alves, C. (2009). *Novas Oportunidades: O Pólo de Coimbra do Inovinter*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Alves, J.; Milheiro E. & Martins, A. (2009). Avaliação independente de projetos EQUAL. Reflexões e propostas de uma experiência. *Cidades, Comunidades e Territórios*. 17, 93-110.
- Alves, J.; Martins, A. & Cheta, R. (2007). *Emprego, Formação e Redes Sociais*. Lisboa: Celta.
- Alves, J. & Costa, A. (1996). Avaliação processual em reabilitação urbana: conceitos e instrumentos. *Sociologia – Problemas e Práticas*. 22, 61-79.
- Andrade, C. (2010). Conciliação trabalho-família em adultos em formação nos Centros Novas Oportunidades. In Salgado, L. *et al.* *A Educação de Adultos: uma dupla oportunidade na família*. Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (149-156)
- Ávila, P. (2010). Adultos pouco escolarizados e literacia. Um olhar sobre a literacia em contexto familiar. In Salgado, L. *et al.* *A Educação de Adultos: uma dupla oportunidade na família*. Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (135-148)
- Ávila, P. (2005). *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Dissertação de Doutoramento em Sociologia da Comunicação, da Cultura e da Educação, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. (pp. 85-154). Lisboa: Gradiva.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. (pp.15-74 e pp.89-104). Porto Editora: Porto.
- Canário, R. & Rummert, S. (Org.) (2009). *Mundos do Trabalho e Aprendizagem*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2008). *Educação de Adultos: Um campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. & Cabrito, B. (Org.) (2008). *Educação e Formação de Adulto: Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- Capucha, L. et al. (1999). *Metodologias de Avaliação de Intervenções Sociais*. Módulos PROFISS. Lisboa: Ministério do Trabalho e Solidariedade.
- Capucha, L. (1996). Sistemas de avaliação de programas: uma aposta para o futuro. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 22, 185-193.
- Capucha, L.; Saleiro, S. (1996). Experiências de avaliação em Portugal. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 22, 197-204.
- Capucha, L.; Almeida, J.; Pedroso, P. & Silva, J. (1996). Metodologias de avaliação: O estado da arte em Portugal. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 22, 9-27.
- Cardoso, C. & Ferreira, J. (2010). Os adultos no contexto do processo de RVCC: uma abordagem das representações e práticas da leitura e da escrita. In Salgado, L. et al. *A Educação de Adultos: uma dupla oportunidade na família*. Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (157-168)
- Carvalho, A. (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P..
- Cavaco, C (2009). *Adultos pouco escolarizados. Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa: Educa.
- Cavaco C. (2007, janeiro - abril). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas atividades profissionais. *Sísifo*, 2, 21-34.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da Escola. Percursos de Formação Experimental*. Lisboa: Educa.
- Centro de Sondagens e Estudos de Opinião; Lopes, H.; Cerol, J. & Magalhães, P. (2009). *Iniciativa Novas Oportunidades. Primeiros Estudos de Avaliação Externa. Estudo de*

- Perceção da Qualidade de Serviços e de Satisfação*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P..
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas.
- Costa, J. (2005). *Competências adquiridas ao longo da vida. Processos, Trajetos e Efeitos*. Dissertação de Mestrado em Educação, Área de Especialização em Educação de Adultos, Universidade do Minho, Braga.
- DataAngel Policy Research Incorporated (2009). *A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.
- Direção-Geral de Formação Vocacional (2006). *Referencial de competências-chave: para a educação e formação de adultos – nível secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção-Geral de Formação Vocacional (2002). *Competências, Validação e Certificação: entrevista biográfica, testemunho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ferrão, J. (1996). A avaliação comunitária de programas regionais: Aspectos de uma experiência recente. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 22, 29-41.
- Ferreira, J. & Cardoso, C. (2010). Os adultos no contexto do processo de RVCC: uma abordagem das representações e práticas do processo de escolarização. In Salgado, L. et al. *A Educação de Adultos: uma dupla oportunidade na família*. Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (169-181)
- Figueiroa, D. & Pimenta, M. (2005). A Autoavaliação nos Projetos Equal. *Cidades, Comunidades e Territórios*, 11: 13-22.
- Finger, M. & Asún, J. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada - Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. (pp. 89-139). Madrid: Ediciones Morata.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar – teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. (pp.27-169). Lisboa: Celta Editora.
- Freire, J. (2009). Microestudo sociológico de um Centro Novas Oportunidades. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, 19-43.

- Gomes, C. (2009). *O Portefólio Reflexivo de Aprendizagens nos Cursos de Educação e Formação de Adultos: um contributo para a sua operacionalização*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.
- Gomes, M., Umbelino, A., Martins, I., Oliveira, J., Bentes, J., Abrantes, P. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a educação e formação de adultos – nível secundário: Guia de operacionalização*. Direção Geral de Formação Vocacional.
- Gomes, M. (2005). Percursos de Literacia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, 69-97.
- Gomes, M. (2003). Literexclusão na vida quotidiana. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, 63-92.
- Gomes, M. (2002). *Literacia e Educação de Adultos: Percursos, Processos e Efeitos. Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (4º Curso de Mestrado em Ciências Sociais), Lisboa.
- Gomes, M. Ávila, P. Sebastião, J. Costa, A. (2002). Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais. *IV Congresso Português de Sociologia. In AAVV, Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos*, 1-12.
- Gomes, M.; Silva, B.; Silva, A. (2004). Avaliação de Cursos em e-Learning. *Atas da Conferência e LES'04 – e-Learning no Ensino com ISBN – 972-789-134-9*. Universidade de Aveiro; Aveiro, outubro, 2004.
- Gonçalves, M. (2008). *Combater a desistência de adultos nos Centros Novas Oportunidades – Instituto de Educação e Formação do Sorraia*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.
- Guerra, I. (2000). *Fundamentos e processos de uma Sociologia de ação. O planeamento em Ciências Sociais*. Estoril: Principia.
- Instituto Nacional de Estatística, I.P. (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. (Edição 2011). Lisboa.
- Josso, M. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- Lima, L. & Afonso, A. (2006). Políticas públicas, Novos Contextos e Atores em Educação de Adultos. In Lima, L. (org.) *et al. Educação não escolar de adultos. Iniciativas de*

- Educação e Formação em Contextos Associativos* (pp.205-229). Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L.; Pacheco, J.; Esteves, M.; Canário, R. (2006). *A educação em Portugal (1986/2006). Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Melo, A.; Matos, L. & Silva, O. (1999). *S@ber+. Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos em Portugal (1999-2006)*. Lisboa: ANEFA.
- Melo, A. & Benavente A. (1978). *Educação Popular em Portugal (1974/1976)*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Melo, R.; Jacinto, F.; Caldeira, H.; et al. (2009). *Iniciativa Novas Oportunidades. Primeiros Estudos de Avaliação Externa. Autoavaliação de Centros Novas Oportunidades. Adequação do SIGO às necessidades de avaliação*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P..
- Mendonça, M. & Carneiro, M. (2009). *Iniciativa Novas Oportunidades. Primeiros Estudos de Avaliação Externa. Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como ação de política pública educativa*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P..
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2006). *O Relatório da OCDE: A avaliação do sistema de ensino superior em Portugal*. Lisboa: Gabinete do Ministro.
- Monteiro, A. (1996). A avaliação nos projetos de intervenção social: reflexões a partir de uma prática. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 22, 137-154.
- Morais, J. (2010). *Os Processos de Autoavaliação nos Centros Novas Oportunidades: Metodologias, Práticas e Resultados. Estudo de Caso do CNO da ESEP*. Dissertação de Mestrado não publicada, Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre.
- Moreira, M. (2005). *Avaliação Institucional Escolar: um estudo exploratório de uma experiência*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Pinto, H.; do Vale, I.; Soares, M. & Morais, E. (2008) *Instrumentos de apoio à construção de um projeto vocacional nos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P..

- Pinto, M. (1996). O estudo nacional de literacia: do recado que encerra às políticas de intervenção que evoca. *Línguas e Literaturas*, XIII, 357-406.
- Pires, A. (2007, janeiro - abril). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo*, 2, 5-20.
- Pires, A. (2002). *Educação e Formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Ciências e Tecnologias/Universidade Nova de Lisboa. Lisboa.
- Ponte, J. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), 3-18.
- Quivy, R. & Campenhoudt L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (pp.89-106). Lisboa: Gradiva.
- Rico, H. & Libório, T. (2009). *Impacte do Centro de RVCC da Fundação Alentejo na qualificação dos Alentejanos*. Évora: Fundação Alentejo.
- Salgado, L. (2010). As novas potencialidades da educação de adultos na construção do sucesso escolar dos filhos. In Salgado, L. et al. *A Educação de Adultos: uma dupla oportunidade na família*. Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (11-27)
- Silvestre, Carlos Alberto (2003). *Educação/Formação de Adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos
- Teodoro, A. (2003). Educação e políticas educativas no Portugal contemporâneo: Da construção do modelo escolar ao tesouro a descobrir. *Revista Lusófona de Educação*, 1, 127-144.

Legislação:

- Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação (2008). Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio: Criação e funcionamento dos Centros Novas Oportunidades. *Diário da República*, 1ª série, n.º 98, 2898-2906.

Assembleia da República (1986). Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986: Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, 1ª série, n.º 237, 3067-3081.

Sites consultados:

Agência Nacional para a Qualificação 2007. Iniciativa Novas Oportunidades. Novas Oportunidades 2005-2010. Ambição. Acedido a 04 de dezembro de 2010 em <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/9.html>

Araújo, M. & Coutinho, C. (2009). A Iniciativa Novas Oportunidades e o combate à infoexclusão da população adulta. In *repositorium da Universidade do Minho*. Acedido a 04 de dezembro de 2010 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9353>

Canário, R. & Lima, L. (2008). Chegou a hora de agir. Revista O Direito de Aprender. Acedido a 14 de dezembro de 2010 em http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=180&Itemid=30

Centro Novas Oportunidades do Instituto de Educação e Formação do Sorraia. Entrevistas aos Profissionais de RVC. Acedido a 04 de dezembro de 2010 em http://repositorium.ul.pt/bitstream/10451/795/4/16972_ANEXO_III.pdf

CNO Escola Secundária Alberto Sampaio (2008). Avaliação do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Acedido a 15 de março de 2011 em http://www.esas.pt/novasoportunidades/images/stories/Oferta/Av_Proc_Adultos_2008.pdf

Guimarães, P. (2009). Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação? *Unidade de Educação de Adultos*. Rizoma Freireano. Universidade do Minho. Instituto Paulo Freire de Espanha. Acedido a 17 de agosto de 2010 em <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/politicas-publicas>

Laranjeira, R, & Castro, R. (2008). Educação de Adultos em Portugal: Concepções de literacia/letramento do discurso pedagógico oficial. In *Atas do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares*. Acedido a 04 de dezembro de 2010 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8661>

Pereira, M., Borges, Z., Castro, J.. O impacto do processo RVCC na Aprendizagem ao Longo da Vida. *Artigo apresentado em Conferência Internacional*. Acedido a 03 de janeiro de 2012 em <http://repositorio.up.pt/handle/10216/55731?mode=full>

Site: <http://www.iniciativanovasoportunidades.gov.pt>

Site: <http://www.anq.gov.pt>

ANEXOS

ANEXO I – Guião de entrevista – equipa técnico-pedagógica

ANEXO II – Questionário

ANEXO III – “Outras” respostas dadas pelos adultos – Questão 6 do questionário

ANEXO IV – “Outras” respostas dadas pelos adultos – Questão 8 do questionário

ANEXO V – “Outras” respostas dadas pelos adultos – Questão 12 do questionário

ANEXO VI – “Outras” respostas dadas pelos adultos – Questão 16 do questionário

ANEXO VII – “Outras” respostas dadas pelos adultos – Questão 17 do questionário

ANEXO VIII – Guião de entrevista – famílias

ANEXO IX – Guião de entrevista – entidades empregadoras

Guião de entrevista - equipa técnico-pedagógica

▪ **Integração na equipa técnico-pedagógica**

1. Qual a função que desempenha no CNO?
2. Há quanto tempo desempenha funções no CNO?
3. O que o levou a aceitar participar nesta iniciativa?

▪ **Iniciativa Novas Oportunidades – ponto de vista pessoal/profissional**

1. Qual o balanço que faz desta experiência?
2. Quais os aspetos positivos e negativos da função que desempenha?
3. Qual a sua opinião pessoal relativamente a este sistema de qualificação de aprendizes?
4. Qual a sua opinião, mais precisamente, sobre o Processo de RVCC desenvolvido no CNO da ESGP?

▪ **Possíveis mudanças a implementar**

1. Que mudança faria neste processo? (em termos gerais)
2. E em relação ao Processo de RVCC desenvolvido no CNO da ESGP?

▪ **Impacto/Efeitos do processo RVCC**

1. Na sua opinião, qual o impacto que o processo RVCC da ESGP tem sobre os adultos que o frequentam?
2. E sobre as famílias?
3. E sobre entidades empregadoras?

Dissertação de Mestrado

Processos e Práticas de Avaliação de Centros Novas Oportunidades: O caso do CNO da Escola Secundária Gabriel Pereira

QUESTIONÁRIO AOS ADULTOS

O questionário que seguidamente se apresenta insere-se na dissertação do Curso de Mestrado em Formação de Adultos e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Educação de Portalegre levada a cabo pela discente Carmem Silva.

A pertinência da aplicação deste questionário está relacionada com a necessidade de se obter um conjunto de informações acerca do trabalho realizado pela Equipa do Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária Gabriel Pereira a fim de se elaborar um estudo sobre o mesmo.

Todas as respostas aqui apresentadas por si são anónimas e destinam-se exclusivamente à realização do trabalho acima mencionado.

Muito Obrigada!

1. **Género**

(Assinale com X a resposta adequada)

Masculino Feminino

2. **Idade?**

(Assinale com X o intervalo que corresponde à sua idade)

18 – 25anos
26 – 35anos
36 – 45anos
46 – 55anos
Mais de 55 anos

3. **Qual o seu estado civil à data da certificação do processo RVCC?**

(Assinale com X a resposta adequada)

Solteiro(a) Divorciado(a)
Casado(a) Viúvo(a)

4. **Qual a sua Profissão?**

5. **Quais as suas habilitações literárias antes de entrar no processo RVCC?**

(Assinale com X a resposta adequada)

Inferior ao 4º ano	<input type="checkbox"/>	8ºano	<input type="checkbox"/>
4ºano	<input type="checkbox"/>	9ºano	<input type="checkbox"/>
5ºano	<input type="checkbox"/>	10ºano	<input type="checkbox"/>
6ºano	<input type="checkbox"/>	11ºano	<input type="checkbox"/>
7ºano	<input type="checkbox"/>	Frequência 12ºano	<input type="checkbox"/>

6. **Qual/quais o (s) motivo (s) que o(a) levou a abandonar a escola?**

(Assinale com X)

Questões familiares	<input type="checkbox"/>
Dificuldades económicas	<input type="checkbox"/>
Desinteresse pelas atividades escolares	<input type="checkbox"/>
Dificuldades de acesso à escola	<input type="checkbox"/>
Problemas relacionados com a saúde	<input type="checkbox"/>
Oportunidade de começar a trabalhar	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/> Qual? _____

7. **Razões que o levaram a inscrever-se no processo RVCC?**

(Assinale com X)

Valorização pessoal	<input type="checkbox"/>
Progressão na carreira	<input type="checkbox"/>
Simplesmente pela certificação	<input type="checkbox"/>
Objetivo de adquirir novas competências	<input type="checkbox"/>
Com o intuito de procurar um novo emprego	<input type="checkbox"/>

- Pressão exercida pela família
- Pressão exercida pela entidade empregadora
- Outra Qual? _____

8. Como teve conhecimento do CNO da ESGP?
(Assinalar com X)

- Através de amigos/familiares
- Através de cartazes/panfletos
- Através do site da escola
- Através dos meios de comunicação social
- Através da entidade empregadora
- Outro Qual? _____

9. Indique o(s) processo (s) de RVCC que concluiu no CNO da ESGP
(Assinale com X)

- B2 (equivalência ao 6º ano)
- B3 (equivalência ao 9º ano)
- Secundário (equivalência ao 12º ano)

10. Porque razão optou por realizar o Processo de RVCC no CNO da ESGP?
(Assinale com X)

- Porque ficava situado mais próximo de casa/local de trabalho
- Fui aconselhado (a) por familiares/amigos/conhecidos
- Fui aconselhado pela entidade empregadora
- Por pertencer a uma escola de referência
- Porque apresenta horários flexíveis
- Pela qualidade dos processos desenvolvidos
- Outra Qual? _____

11. No caso de ter realizado um segundo processo RVCC no CNO da ESGP, porque razão recorreu ao mesmo CNO?
(Caso não tenha realizado um segundo processo RVCC no CNO da ESGP não responda a esta questão)

- Porque ficava situado mais próximo de casa/local de trabalho
- Fui aconselhado (a) por familiares/amigos/conhecidos
- Fui aconselhado pela entidade empregadora
- Por pertencer a uma escola de referência
- Porque apresenta horários flexíveis
- Pela qualidade dos processos desenvolvidos
- Desejava continuar a trabalhar com a mesma equipa
- Outra Qual? _____

12. Se concluiu o processo de nível básico no CNO da ESGP e não voltou a inscrever-se neste mesmo CNO porque não o fez?

(Assinale com uma cruz só no caso de ter realizado processo nível básico e de não ter feito outra inscrição)

- O processo de nível básico não correspondeu às minhas expectativas
- O desempenho da equipa não foi do meu agrado
- Aconselharam-me outro CNO para fazer nova inscrição
- Não pretendo dar continuidade à minha escolaridade
- Não apresento disponibilidade para dar continuidade à minha escolaridade
- Outra Qual? _____

13. Quanto tempo demorou a frequentar o processo RVCC

(Assinale com um X)

- | | | | |
|-------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| Até 2 meses | <input type="checkbox"/> | 9 a 10 meses | <input type="checkbox"/> |
| 3 a 4 meses | <input type="checkbox"/> | 1ano | <input type="checkbox"/> |
| 5 a 6 meses | <input type="checkbox"/> | Mais de um ano | <input type="checkbox"/> |
| 7 a 8 meses | <input type="checkbox"/> | | |

14. Como define as suas expectativas relativamente ao processo RVCC que realizou no CNO da ESGP?

(Assinale com um X)

- Muito aquém das expectativas
- Correspondeu ao que esperava
- Superou as expectativas

15. Quais o (s) aspeto (s) positivo (s) que destaca do processo RVCC

(Assinale com X)

- Aumento do autoconhecimento
- Aumento da autoestima
- Realização pessoal
- Maior capacidade de adaptação à mudança
- Aumento da empregabilidade
- Inserção na vida profissional
- Progressão na vida profissional
- Maior autonomia nas atividades profissionais
- Reconhecimento por parte dos familiares
- Reconhecimento por parte da entidade empregadora
- Outro Qual? _____

16. Quais as mudanças ocorridas na sua profissão/emprego após o RVCC?

(Assinale com X)

- Continuo no mesmo emprego a desempenhar as mesmas funções
- Passei a desempenhar outras funções
- Progredi na carreira
- Fiquei com mais responsabilidades no trabalho
- Tornei-me mais autónomo(a)
- Mudei de emprego
- Fiquei desempregado(a)

- Entrei para o quadro da empresa
- Renovei contrato
- O meu chefe passou a valorizar mais o meu desempenho
- Os meus colegas passaram a valorizar mais o meu desempenho
- Sinto-me mais preparado para desempenhar as minhas funções devido às aprendizagens que realizei (ex. TIC)
- Outra Qual? _____

17. Quais as mudanças ocorridas no seu percurso educativo/formativo após o RVCC?
(Assinale com X)

- Adquiri uma maior aprendizagem ao nível das Tecnologias de Informação e Comunicação (uso do computador)
- Passei a ter hábitos de leitura
- Adquiri hábitos e métodos de estudo
- Passei a frequentar mais ações de formação (ex. TIC, Inglês...)
- Continuei o meu percurso educativo/formativo através dos Cursos EFA
- Decidi candidatar-me ao Ensino Superior
- Não sofreu qualquer mudança
- Outra Qual? _____

18. No que respeita ao CNO da Escola Secundária Gabriel Pereira, coloque uma cruz (x) por cada item, no espaço que melhor exprima o seu grau de satisfação relativamente a cada um dos itens, considerando: **1-Muito insatisfeito, 2-Insatisfeito, 3-Um pouco satisfeito, 4-Nem muito nem pouco satisfeito, 5-Satisfeito, 6-Quase sempre satisfeito e 7-Muito Satisfeito.**

	Insatisfeito				Satisfeito		
	1	2	3	4	5	6	7
Como avalia a organização e gestão dos espaços afetos ao CNO:							
. Salas utilizadas							
. Conforto do espaço							
. Ruído das salas							
. Horário de funcionamento							

	1	2	3	4	5	6	7
Como avalia o equipamento afeto ao CNO:							
. Quantidade de equipamentos							
. Modo de conservação desses equipamentos							
. Acesso aos equipamentos							

	1	2	3	4	5	6	7
Como avalia o 1º contacto com o CNO							
. Disponibilidade para prestar esclarecimento							
. Utilidade da informação prestada							
. Informação acerca do próximo dia a comparecer no CNO a fim de contactar com o(a) Técnico(a)							

	1	2	3	4	5	6	7
Como avalia as diferentes fases, acolhimento, diagnóstico e encaminhamento (Sessões com o (a) Técnico(a) Diagnóstico):							
. Disponibilidade apresentada para dar resposta às solicitações apresentadas							
. Clareza da informação prestada ao longo de todas as sessões							
. Linguagem utilizada							
. Tempo que decorreu entre o dia da inscrição e a primeira sessão com o(a) Técnico(a)							
. Horário das sessões							
. Duração das sessões							
. Pertinência dos instrumentos utilizados (panfletos questionário, fichas de encaminhamento)							
. Adequação das respostas dadas às necessidades e interesse apresentados							
. Oportunidade que lhe foi concedida para participar							
. Tempo que decorreu entre a inscrição no CNO e o Encaminhamento para a oferta educativa/formativa							
. Rapidez dessa mesma resposta							

	1	2	3	4	5	6	7
Como avalia a qualidade do processo RVCC:							
. Pertinência dos instrumentos utilizados pela profissional de RVC							
. Pertinência dos instrumentos utilizados pelos formadores							
. Relação interpessoal que estabeleceu com o profissional de RVC							
. Relação interpessoal que estabeleceu com formadores							
. Capacidade que a equipa teve para o(a) motivar/animar ao longo do processo							
. Disponibilidade apresentada pela Profissional para esclarecimentos							
. Disponibilidade apresentada pelos formadores para esclarecimentos							
. As atividades realizadas durante o processo							
. Interesse dos trabalhos/temas e exercícios feitos							
. Apoio individualizado							
. Apoio na explicação e identificação dos critérios de evidência							
. Apoio na organização do Portefólio Reflexivo de Aprendizagem							
. Eficácia das respostas dadas							
. Articulação entre profissional e formadores							
. Linguagem utilizada							
. Apoio na identificação das necessidades de formação complementar							
. Formação complementar ministrada pelos formadores							
. Preparação para a sessão de júri de certificação							
. Duração da sessão de júri							
. Qualidade da sessão de júri							
. Duração e horário das sessões							
. Duração do processo							

18. O que considera que poderia ter corrido melhor no que respeita à sua passagem por este CNO?

Muito Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO III

6. Qual/Quais os motivos que o levou a abandonar a escola?

	N	%
Facto de ter ficado grávida	1	1%
Vida Militar	2	2%
Emigração para a Europa	1	1%
Total	4	4%

Fonte: questionário aos adultos

ANEXO IV

8. Como teve conhecimento do CNO da ESGP?

	N	%
Ouvi a pessoas particulares	1	1%
Divulgação efetuada pela Técnica de Diagnóstico no local de trabalho	2	2%
Diretamente na escola	2	2%
Através do Centro de Emprego	5	5%
Total	10	10%

Fonte: questionário aos adultos

ANEXO V

12. Se concluiu o processo de nível básico no CNO da ESGP e não voltou a inscrever-se neste mesmo CNO porque não o fez?

	N	%
Vou inscrever-me	1	1%
Porque vou viver definitivamente para França	1	1%
Total	2	2%

Fonte: questionário aos adultos

ANEXO VI

16. Quais as mudanças ocorridas na sua profissão/emprego após o RVCC?

	N	%
Estava desempregada e continuo	1	1%
Continuo à procura de emprego	1	1%
Aumento do leque de opções de emprego a concorrer	1	1%
Não houve mudanças	4	4%
Possibilidade de progressão	1	1%
Total	8	8%

Fonte: questionário aos adultos

ANEXO VII

17. Quais as mudanças ocorridas no seu percurso educativo/formativo após o RVCC?

	N	%
Auto valorização	1	1%
Matriculei-me na Universidade Aberta (Centro Local de Reguengos de Monsaraz)	1	1%
Total	2	2%

Fonte: questionário aos adultos

Guião de entrevista - famílias

▪ **Iniciativa Novas Oportunidades – Ponto de vista pessoal**

1. Qual a sua opinião acerca do regresso do seu familiar à escola.
2. E sobre o processo RVCC, nomeadamente da ESGP?
3. Que balanço faz da participação do seu familiar no processo RVCC?
4. Qual a sua opinião relativamente à morosidade do processo RVCC?
5. Qual a mais-valia que encontra nesta iniciativa?
6. E aspetos eventualmente menos positivos? Quais são os que aponta?

▪ **Mudanças do ponto de vista pessoal, profissional e cívico**

1. Considera que houve diferenças significativas no que respeita à maneira de ser/estar do seu familiar após a certificação. Sente que o seu familiar passou a valorizar-se mais, a ser mais autónomo, com uma maior autoestima?
2. Em termos das vossas rotinas familiares, houve alguma mudança enquanto o seu familiar se encontrou a desenvolver o processo. Como foi conciliar as idas do seu familiar à escola com as vossas dinâmicas? Na sua opinião o CNO sempre apresentou flexibilidade para conciliar com a disponibilidade do seu familiar?
3. No que respeita à relação com os filhos, considera que o seu familiar ganhou maior confiança para acompanhar os filhos na escola durante e após a certificação?

▪ **Impacto/efeitos Iniciativa Novas Oportunidades**

1. Houve de alguma forma algum reconhecimento por parte da família no que respeita aos objetivos alcançados por parte do seu familiar?
2. Houve alguma alteração relativamente ao modo como encaram a escola atualmente e como encaravam antes da certificação?
3. Considera que esta certificação poderá abrir novas portas ao seu familiar? Em que domínios (vida pessoal, trabalho, participação cívica)?
4. Como avalia a opinião que as outras pessoas (opinião pública em geral) têm acerca da Iniciativa Novas Oportunidades?

Guião de entrevista - entidades empregadoras

▪ **Iniciativa Novas Oportunidades: Pontos de vista pessoal/profissional**

1. Teve conhecimento que o seu funcionário participou num Processo de RVCC?
2. Qual a sua opinião face a este tipo de oferta educativa/formativa (enquanto entidade empregadora)?

▪ **Reconhecimento da certificação**

1. Valoriza os seus funcionários que certificam? Houve algum reconhecimento por parte da entidade empregadora? De que forma?
2. Sentiu que houve algum reconhecimento por parte dos colegas de trabalho no que respeita à certificação de competências por parte do seu funcionário?
3. Algum funcionário teve a oportunidade de progredir na empresa por ter certificado as suas competências?

▪ **Iniciativas adotadas**

1. A entidade formadora incentiva de alguma forma a certificação de competências por parte dos seus funcionários? Que tipo de iniciativas já desenvolveu?
2. A entidade empregadora tenta de alguma forma ajustar os horários dos seus funcionários para que estes possam investir na sua escolaridade. Este investimento ao nível da escolaridade é umas das vossas preocupações?

▪ **Impacto/Efeito do processo RVCC**

1. Considera que houve alguma mudança no desempenho do seu funcionário após o processo RVCC? Em que medida? (autonomia, competência, autoestima, motivação...)