

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**REPRESENTAÇÕES/EXPECTATIVAS
SOBRE O PROCESSO DE
RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO
DE COMPETÊNCIAS (RVCC):
DA UTOPIA À REALIDADE**

(dissertação para a obtenção do grau de mestre em Educação e Formação de Adultos)

RAQUEL MARIA DA CONCEIÇÃO ALEXANDRE

FARO

(2010)

NOME: RAQUEL MARIA DA CONCEIÇÃO ALEXANDRE

DEPARTAMENTO: CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA MARIA TERESA PEREIRA DOS
SANTOS

DATA: 30 DE DEZEMBRO DE 2010

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: REPRESENTAÇÕES/EXPECTATIVAS SOBRE O
PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDA-
ÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS
(RVCC): DA UTOPIA À REALIDADE

JÚRI: PRESIDENTE:

PROFESSORA DOUTORA MARIA DAS MERCÊS CABRITA DE
MENDONÇA COVAS

VOGAIS:

PROFESSORA DOUTORA HELENA LUISA MARTINS QUINTAS

PROFESSORA DOUTORA MARIA MADALENA VAZ PEREIRA
MELO

PROFESSORA DOUTORA MARIA TERESA PEREIRA DOS SAN-
TOS

*A todos aqueles que,
por motivos diversos,
se viram,
precocemente,
arredados dos bancos da escola
e que,
com coragem e dedicação,
conseguiram,
sem quaisquer “tabus”,
a ela regressar,
completando algo que se encontrava inacabado.*

AGRADECIMENTOS

De uma forma humilde mas sincera, queremos agradecer:

- aos elementos das Direcções das Escolas Secundárias de Miraflores (Oeiras) e Marquês de Pombal (Lisboa), por terem acreditado na importância deste estudo e permitirem a recolha de elementos necessários à realização do mesmo;
- aos Coordenadores dos Centros Novas Oportunidades das Escolas atrás referidas, especialmente, à Dr^a Adriana por nos ter facilitado o contacto com a Direcção da outra instituição;
- aos adultos que concluíram o Processo de Reconhecimento e Validação de Competências nos Centros Novas Oportunidades das Escolas Secundárias de Miraflores e Marquês de Pombal, pois sem eles o estudo não teria sido possível;
- à equipa do Centro Novas Oportunidades da Escola de Miraflores — concretamente aos Profissionais RVC — que, sempre que possível, incentivavam adultos seus conhecidos, a responderem ao apelo que lhes havia sido feito (preenchimento do inquérito por questionário);
- ao Professor Cesário Almeida da Escola Superior de Educação de Beja, por nos ter ajudado com os seus conhecimentos de estatística e, muito em especial,
- à nossa orientadora — Professora Doutora Teresa Santos — pelo seu saber, incentivo, ajuda, competência e disponibilidade.

A todos,
de forma sentida,
o nosso muito obrigada.

RESUMO

O Programa Novas Oportunidades valoriza a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Algumas pessoas que abandonaram a escola vêm, na actualidade, certificadas as suas competências, ao frequentarem o Processo RVCC.

Através do estudo “Representações/Expectativas sobre o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC): Da utopia à realidade”, pretendemos saber as representações/expectativas iniciais que os sujeitos possuíam e se estas, no final, se viram confirmadas. As opiniões sobre o processo, após a sua conclusão, foi um dos vectores tido em atenção.

Verificou-se que, de entre as várias motivações para a inscrição no processo RVCC, as principais se prendem com a vontade dos adultos continuarem os estudos depois de terem parado, o desejo de aprenderem mais/saber coisas novas, a Progressão no emprego e Mais possibilidades de escolher o tipo de emprego.

As razões da opção pelo processo RVCC fundamentam-se no facto de se tratar de um Processo de valorização de conhecimentos e por ser rápido, havendo outras razões menos abordadas. As relacionadas com a sua rapidez e facilidade encontram-se dependentes, respectivamente, das variáveis idade e género.

A valorização profissional e a progressão nos estudos constituem as principais expectativas que os sujeitos possuíam anteriormente. As expectativas iniciais viram-se muito (61,11%) e muitíssimo (23,15%) confirmadas. O Reconhecimento do saber experiencial e as Valorizações académica e pessoal foram aspectos importantes para que tal acontecesse.

No final, os adultos opinam favoravelmente sobre o processo, enfatizando as metodologias, a gratificação sentida, a reflexão sobre as aprendizagens e a melhoria da auto-estima. Salientam que a frequência do processo lhes trouxe mudanças académicas e pessoais. No contexto profissional são menos notórias, conquanto seja expectável que ocorram melhorias.

Palavras-chave: Políticas Europeias, Representações, Expectativas, Motivação, Programa Novas Oportunidades e Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Representations/Expectations on the Process of Recognition, Validation and Certification of Competencies (RVCC): From utopia to reality

ABSTRACT

The program New Opportunities values the Lifelong Learning (LLL). Some people who left school see, at present, a way to certify their skills attending the process of RVCC.

Through the study "Representations/Expectations on the Process of Recognition, Validation and Certification of Competencies (RVCC): From utopia to reality", we want to know the initial representations/expectations that the subjects had and whether they ultimately found themselves committed. The views on the process after its conclusion, was one of the keys we had in mind.

It was found that among the various motivations for access in the RVCC process, the main are related to the willingness of adults to continue their studies after they had stopped, the desire to learn more/learn new things, the promotion in employment and more possibilities to choose the type of employment.

The reasons for the choice of RVCC are based on the fact that it is a process of development of knowledge and for being fast, there are other reasons less addressed. Those related to its speed and ease are dependent, respectively, for age and gender.

The professional development and the progress in the studies are the key expectations that the subjects had previously. The initial expectations have been a lot (61.11%) and most (23.15%) confirmed. The Recognition of experiential knowledge and academic and personal achievement were important aspects for this to happen.

In the end, adults opine favorably on the process, emphasizing the methodologies, the gratification felt, the reflection on the learning and the improvement of the self-esteem. They emphasize that the attending of the process brought them academic and personal changes. In the professional context are less prominent, although it is expected that improvements occur.

Keywords: European Policies, Representations, Expectations, Motivation, New Opportunities Program and Process of Recognition, Validation and Certification of Competencies.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUÇÃO	1
REVISÃO DA LITERATURA	7
CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA	8
1.1. Educação e formação de adultos	11
CAPÍTULO 2: PROGRAMA NOVAS OPORTUNIDADES	14
2.1. Práticas Educativas num Contexto de Mudança	18
2.1.1. Prática do Reconhecimento e Validação das Aprendizagens	18
2.1.2. Reconhecimento e Validação dos Saberes Experienciais no Âmbito das Políticas Educativas Europeias	21
2.1.3. Novas Formas de Aprendizagem: “Saber de Experiência Feito” versus “Saber Científico”	23
CAPÍTULO 3: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	26
3.1. Conceito de Representação	26
3.2. Representação Social	29
CAPÍTULO 4: MOTIVAÇÃO	33
4.1. O papel das expectativas	33
4.2. Conceito de Motivação	36
4.3. Motivação intrínseca e motivação extrínseca	38
4.4. Teoria da motivação para a realização	40
4.5. Teoria sócio-cognitiva	42
4.5.1. Motivação e auto-eficácia	45
ESTUDO EMPÍRICO	47
CAPÍTULO 1: METODOLOGIA	48
1.1. Problemática	49
1.2. Objecto de estudo e questões de investigação	51
1.2.1. Objectivos do estudo	53

1.2.2. Contextualização do estudo	54
1.3. Instrumentos	60
1.3.1. Inquérito por questionário	61
1.4. Procedimentos	62
1.5. Tratamento dos dados	63
1.6. Participantes	68
CAPÍTULO 2: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	78
2.1. Motivações para a inscrição no Programa Novas Oportunidades	78
2.2. Razões da opção pelo Processo RVCC	84
2.3. Expectativas iniciais face à certificação de competências	87
2.4. Situação actual	89
2.4.1. Conclusão do processo	89
2.4.2. Nível de escolaridade obtido	90
2.4.3. Confirmação/Infirmação de expectativas iniciais	95
2.4.4. Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Opiniões	101
2.4.5. Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Reflexos da frequência	104
2.4.6. Aconselhamento para a frequência do Processo RVCC	107
CAPÍTULO 3: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	110
3.1. Motivação para a inscrição	111
3.2. Escolhas do processo	116
3.3. Expectativas	119
3.4. Representações sobre o Processo RVCC	125
3.5. Mudanças registadas	134
3.6. Outros aspectos	138
CONCLUSÃO	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	152

ÍNDICE DE TABELAS

	Pág.
Tabela nº 1: Total da amostra	68
Tabela nº 2: Caracterização da amostra por faixa etária	69
Tabela nº 3: Situação profissional	72
Tabela nº 4: Duração da situação profissional	72
Tabela nº 5: Idade do Abandono Escolar	75
Tabela nº 6: Razões do abandono escolar	76
Tabela nº 7: Motivações para a frequência do Programa Novas Oportunidades – Aspectos gerais	79
Tabela nº 8: Justificações para a possibilidade Outros aspectos (Motivações para a frequência do Programa Novas Oportunidades – Aspectos gerais)	81
Tabela nº 9: Motivações para a frequência do Programa Novas Oportunidades – Situação profissional	82
Tabela nº 10: Justificações para a possibilidade Outros aspectos (Motivações relacionadas com a situação profissional)	83
Tabela nº 11: Razões da opção pelo Processo RVCC	85
Tabela nº 12: Razões da opção pelo processo RVCC: Outros aspectos	86
Tabela nº 13: Expectativas iniciais	87
Tabela nº 14: Conclusão do processo RVCC	90
Tabela nº 15: Escolaridade obtida	90
Tabela nº 16: (In)Satisfação com o nível obtido	91
Tabela nº 17: Razões da satisfação com o nível obtido	91
Tabela nº 18: Razões da insatisfação com o nível obtido	94
Tabela nº 19: Razões da satisfação e da insatisfação com o nível obtido	94
Tabela nº 20: Confirmação de expectativas iniciais	95
Tabela nº 21: Expectativas nada confirmadas	96
Tabela nº 22: Expectativas pouco confirmadas	97

Tabela nº 23:	Expectativas muito confirmadas	98
Tabela nº 24:	Expectativas muitíssimo confirmadas	100
Tabela nº 25:	Opinião sobre o Processo RVCC	101
Tabela nº 26:	Mudanças decorrentes do Processo RVCC	106
Tabela nº 27:	Aconselhamento à frequência do processo RVCC	107
Tabela nº 28:	Importância da concretização de um desejo	140
Tabela nº 29:	Importância do Reconhecimento do saber experiencial	140
Tabela nº 30:	Importância da Progressão nos estudos	141
Tabela nº 31:	Importância da Valorização pessoal	141
Tabela nº 32:	Importância da Valorização profissional	142
Tabela nº 33:	Importância da Valorização académica	143
Tabela nº 34:	Importância da Valorização formativa	144
Tabela nº 35:	Importância dos Aspectos relacionados com o processo RVCC	144

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.	
Figura nº 1:	Perspectivas sobre a Representação	28
Figura nº 2:	A motivação vista como um plano contínuo em função da autodeterminação	39
Figura nº 3:	Eixos de desenvolvimento do inquérito por questionário	60

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico nº 1: Habitantes do concelho de Oeiras	56
Gráfico nº 2: Número de Certificados entre 2005/2009, por nível	58
Gráfico nº 3: % de adultos por faixa etária	70
Gráfico nº 4: Escolaridade inicial por género	71
Gráfico nº 5: Situação Profissional por género	74

TÁBUA DE ABREVIATURAS

ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
ANEFA	Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos
CNO	Centro de Novas Oportunidades
CRVCC	Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
EEE	Estratégia Europeia para o Emprego
EFA	Educação e Formação de Adultos
ELV	Educação ao Longo da Vida
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos
PISA	Project for International Student Assessment
PRA	Portfolio Reflexivo de Aprendizagem
S – O - R	Estímulo-Objecto-Resposta
UE	União Europeia

INTRODUÇÃO

Parece ser consensual que, no nosso país, muitos adolescentes não completam a escolaridade básica obrigatória, vendo-se, precocemente, arredados dos bancos da escola. São sujeitos que, no futuro, vão engrossar o número dos adultos que possuem défices de escolarização.

Em relação ao abandono escolar, o Primeiro-Ministro do XVIII Governo Constitucional (2009-2011) considera que a população portuguesa apresenta um nível insuficiente de qualificação e que esse facto contribui para um atraso no desenvolvimento português, em relação aos países mais desenvolvidos (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social & Ministério da Educação, s.d.).

No contexto das qualificações e do atraso de desenvolvimento registados a nível nacional, também Salgado (2010: 12) refere que a sociedade portuguesa se encontra marcada por níveis muito baixos de qualidade da educação e que, por sua vez, “entra neste milénio numa situação difícil para recuperar o seu atraso secular em relação aos países da Europa central e para enfrentar os novos desafios que anunciou na sua conferência de Lisboa de 2000, os da *sociedade do conhecimento*”.

Segundo Quintas (2008: 5), o baixo nível de qualificações “é apontado como uma das debilidades estruturais com que se defronta o desenvolvimento de Portugal”, ou seja, “a realidade actual está ainda distante da situação de grande parte dos países da União Europeia e da OCDE. Portugal continua a apresentar baixos níveis de escolarização que atingem os segmentos das gerações mais velhas, mas também os jovens” (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social & Ministério da Educação, s.d.: 6).

Costa (2007) refere que, no contexto da União Europeia (UE), Portugal é, a par com Malta, o país com os mais baixos níveis de qualificação escolar e profissional entre a população adulta: 3,5 milhões dos cidadãos activos possuem um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, sendo que 2,6 milhões de entre eles não atinge o 9.º ano.

Entre os jovens com idades entre os 18 e os 24 anos, cerca de 485 mil estão a trabalhar sem terem concluído o 12.º ano e 266 mil sem a escolaridade mínima obrigatória. Cerca de 50 por cento dos jovens adultos portugueses até aos 24 anos não terminou o ensino secundário, ao passo que na UE a média de conclusão se situa acima dos 75 por cento. O atrás referido é bastante preocupante, uma vez que, segundo Quintas (2008: 5), há provas de que “existe uma relação de causa efeito entre níveis elevados de educação e formação da população adulta e o baixo nível de insucesso e de exclusão escolar”.

No nosso país, de entre as medidas tomadas para combater o défice de escolarização e assegurar que as soluções encontradas fossem inovadoras e capazes de extinguir os modelos e formatos educativos desajustados ao público adulto, foi criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) em 2000, a qual, inicialmente, teve o objectivo de “pensar” e “criar” uma educação e formação de adultos que traduzisse “as ligações que deveriam existir entre a educação, a formação e o emprego” (Quintas, 2008: 6). Esta área educativa — educação e formação de adultos — deve ter como objectivo “a conquista de indicadores de igualdade entre os cidadãos, promover o progresso e o desenvolvimento dos povos e conduzir (...) à abordagem de questões e de conteúdos que são cruciais para o desenvolvimento sustentável dos povos (...) onde a educação e formação de adultos, nas suas diversas formas, acontece” (Quintas, 2008: 21).

O atrás citado deve ser interpretado à luz das políticas educativas no contexto da União Europeia, de onde são emanados os princípios que cada país deve seguir, no sentido dos cidadãos de todos os países membros poderem ter acesso às mesmas oportunidades.

Sendo a sociedade contemporânea uma sociedade em mudança, suportada no Conhecimento e na Informação, a mesma faz da esfera do trabalho e das organizações novos contextos de aprendizagem onde se constroem novos saberes e novas competências. Desta forma, a aprendizagem experiencial é conotada com o desenvolvimento da pessoa na sua globalidade (Pires, 2007).

A sociedade do conhecimento, bem como as tendências económicas e da sociedade em geral (como a globalização, a evolução das estruturas familiares, a evolução demográfica e o impacto da tecnologia digital), oferecem vantagens e colocam vários desafios

potenciais para a União Europeia (UE) e seus cidadãos. Estes podem beneficiar de um conjunto de novas oportunidades de comunicação e emprego. A aquisição contínua de conhecimentos e competências é essencial para se poder tirar partido dessas oportunidades e participar activamente na sociedade (Siteo, 2006). Segundo o autor, a visão da evolução das sociedades europeias, apresentada pelo Livro Branco da União Europeia “Aprender e ensinar: rumo à sociedade cognitiva”, dá especial primazia às aprendizagens, ao acesso e à aquisição de competências e ao conhecimento, enquanto factores determinantes de uma adaptação do conjunto Europeu à globalização das economias, às mudanças tecnológicas e sociais. Também para Duarte (2004), a questão do reconhecimento institucional das aprendizagens realizadas pelos indivíduos em todos os contextos de vida tem vindo a afirmar-se nas agendas políticas europeias e mundiais. No campo da educação, principalmente da educação de adultos, também é visível esta tendência. Desta forma, o crescente interesse que se tem dado nos últimos anos, e ao fim de várias décadas, às políticas educativas no campo da educação e formação de adultos, reflecte a consciência que o país tem dos mais baixos níveis de certificação escolar e profissional da população adulta e, por outro lado, ilustra, ainda, “os efeitos dos novos desafios que se colocam a Portugal, no contexto da aposta europeia na transição para uma economia do conhecimento e da coesão social” (ANEFA, 2003: 32).

Para que o atrás referido tenha sentido, Pires (2007) enfatiza a necessidade de se apostar na formação de todos os sujeitos, independentemente dos seus conhecimentos serem de natureza mais formal ou mais experiencial. Assim, os sistemas de educação/formação, nos dias de hoje, têm um desafio — o reconhecimento das aprendizagens experienciais. Este tem como objectivo primordial atenuar as fronteiras entre educação, formação, trabalho e lazer. Na perspectiva da autora, ao nível das tendências de evolução Europeias, o reconhecimento e validação de aprendizagens experienciais tem vindo a constituir-se como um novo campo de práticas educativas, pondo em relevo a necessidade de conceber e desenvolver sistemas de reconhecimento e validação em diferentes níveis de qualificação. Tudo isto é pensado numa perspectiva abrangente, ou seja, em termos de União Europeia.

No que concerne à rentabilização das experiências, trata-se de um aspecto bastante importante dado que um adulto, ao regressar à instituição escolar (ou a qualquer outra), tem a sua história, as suas vivências, não sendo uma tábua rasa onde se vai começar a

inscrever o que quer que seja. Ao ter-se em linha de conta aquilo que é e o que foi, a pessoa, para além de se sentir valorizada, sente ainda que está a contribuir para o seu enriquecimento pessoal e grupal e, no geral, da sociedade. Trata-se de um investimento em capital humano. De acordo com a Iniciativa Novas Oportunidades (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social & Ministério da Educação, s.d.: 6), a “importância do investimento em capital humano decorre do seu reconhecido contributo para o crescimento económico, bem como para uma multiplicidade de outros benefícios sociais. Estes benefícios têm uma **tradução colectiva**, no nível de desenvolvimento e coesão da sociedade como um todo, e uma **tradução individual** por via das oportunidades de melhoria da qualidade de vida que proporcionam”.

Todavia, não é suficiente haver iniciativas que invistam no capital humano. É fundamental que os sujeitos a quem tais iniciativas se destinam se encontrem motivados para delas beneficiarem pois, caso contrário, os esforços dispendidos pelos governantes não têm quaisquer repercussões positivas nas vidas dos cidadãos que delas podiam e deviam beneficiar. Encontrando-se motivados tudo será mais fácil.

No entanto, não serão indiferentes as expectativas e as representações que os sujeitos possuem sobre as iniciativas em vigor e até sobre si mesmos. Na perspectiva de Jodelet (1989: 36), a representação social é definida como “(...) uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada com um objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Por outro lado, o sujeito, ao estar motivado, tem de possuir crenças de auto-eficácia, as quais são o “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de acção exigidos para se atingir um certo grau de performance” (Bandura, 1986, cit. por Bzuneck & Guimarães, 2003: 140). Por sua vez, as expectativas que o sujeito possui (sobre os seus objectivos) não devem ser menosprezadas. Rotter (1967, cit. por Vaz-Serra, Antunes & Firmino, 1986: 85-86) refere que a expectativa se relaciona “com a probabilidade, criada dentro do indivíduo, de que possa conseguir um certo reforço, em dada situação específica, em função de um determinado comportamento”.

É com base no atrás exposto que iremos desenvolver um estudo de natureza empírica intitulado “Representações/Expectativas sobre o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC): Da Utopia à Realidade”.

Através do referido estudo, pretendemos:

- conhecer as representações/expectativas que os sujeitos que já viram validadas as suas competências, no âmbito do Programa Novas Oportunidades — concretamente através do processo RVCC — possuíam antes de iniciarem o processo;
- saber se as representações/expectativas iniciais se viram ou não confirmadas, após a conclusão do mesmo;
- proceder ao levantamento das opiniões que os sujeitos possuem sobre o processo RVCC, depois de o terem terminado.

Trata-se de um trabalho organizado em duas partes. A primeira é dedicada à Revisão da literatura e a segunda à investigação realizada.

Em termos de estruturação, a primeira parte — REVISÃO DA LITERATURA — é constituída por quatro capítulos começando pela contextualização da Educação ao longo da vida, com enfoque na Educação e formação de adultos. Segue-se a abordagem ao Programa Novas Oportunidades, onde são realçadas as Práticas Educativas num Contexto de Mudança, se frisa a importância do Reconhecimento e Validação das Aprendizagens, bem como do Reconhecimento e Validação dos Saberes Experienciais no Âmbito das Políticas Educativas Europeias. Por fim, apresenta-se a diferenciação entre as Novas Formas de Aprendizagem: “Saber de Experiência Feito” versus “Saber Científico”.

No terceiro capítulo, desenvolve-se a temática das Representações Sociais onde se define o conceito de representação e se explana sobre a construção/desenvolvimento da representação social. No último capítulo, a atenção vai para a Motivação. Começa-se com o papel das expectativas no âmbito da motivação, continua-se com a apresentação deste último conceito e segue-se com uma breve incursão pela motivação intrínseca e pela motivação extrínseca. Continua-se com uma curta alusão à Teoria da motivação para a realização, assim como sobre a teoria sócio-cognitiva, concretamente ao nível das crenças de auto-eficácia.

A segunda parte (conforme já referido) centra-se na investigação propriamente dita — ESTUDO EMPÍRICO — e organiza-se em três capítulos. Inicia-se com as questões

metodológicas. Neste âmbito, são abordados aspectos relacionados com a Problemática e o Objecto de estudo, com as questões de investigação (Objectivos do estudo e sua contextualização), com a descrição dos Instrumentos, dos Procedimentos e do Tratamento dos dados, assim como com a caracterização dos Participantes.

Num segundo capítulo, procede-se à Apresentação dos resultados, sendo o último capítulo dedicado à discussão dos mesmos, procurando-se sintetizar, cruzar e interpretar os dados recolhidos, realçando os mais significativos e relacionando-os, não só com os objectivos definidos mas, também, com o suporte teórico que serve de base à análise feita, bem como com resultados de estudos já realizados.

Após a Conclusão, o trabalho termina com a apresentação das Referências Bibliográficas.

Num segundo volume, apresentamos todos os anexos que serviram de suporte à realização do estudo.

**REVISÃO
DA
LITERATURA**

CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

“Portugal está no bom caminho para atingir os objectivos comunitários em matéria de educação e formação ao longo da vida mas esse caminho a percorrer ainda é longo, revelou (...) um relatório da Comissão Europeia. As áreas mais sensíveis e que requerem um maior investimento são o abandono escolar, a literacia e a formação ao longo da vida.”

(Educare de 12 de Abril de 2005)

Lengrand (1981) insiste na necessidade de se associarem, no pensamento e nas realizações, os objectivos e os processos da educação, independentemente de se aplicarem a crianças, a adolescentes ou a adultos. Isto porque a educação não é a aquisição de um conjunto de conhecimentos, mas sim o desenvolvimento do ser humano. Este, segundo o autor, torna-se cada vez mais ele próprio, tendo como fonte de desenvolvimento as diferentes experiências da sua vida.

De acordo com as necessidades de expansão económica foram surgindo conceitos tais como formação contínua, educação permanente, educação recorrente, formação em serviço ou aprender fazendo. Carneiro (2004: 14) defende que “A aprendizagem ao longo da vida é, (...), um conceito mais amplo e complexo, mais ligado ao desenvolvimento pessoal e ao desenvolvimento das comunidades...”, considerando ser mais correcto o conceito de aprendizagem ao longo da vida do que o de formação ao longo da vida. Todavia, na revisão bibliográfica, podemos encontrar diversos rótulos lexicais (educação, formação, aprendizagem...) que, na prática, têm mais aspectos em comum do que a diferenciá-los.

Durante muito tempo, a aprendizagem das pessoas estava conotada com a sua passagem pelos bancos da escola. Somente os saberes académicos eram valorizados. A situação foi-se alterando e dando sentido ao provérbio “Aprender até morrer”. Presentemente, há uma grande unanimidade em relação ao facto da aprendizagem se confundir com o ciclo de vida, encontrando-se a essência desta mudança patente no conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Este surgiu em todo o mundo como um enquadramento poderoso das políticas e das práticas educativas e, embora se esteja a traduzir numa diversi-

dade de práticas consoante o conceito é apropriado nos diferentes países, tem vindo a traduzir-se numa estratégia que aposta na mudança e na reformulação da educação e da formação para além da escolaridade obrigatória.

Segundo Siteo (2006: 287), a “aprendizagem ao longo da vida significa que, se uma pessoa tem o desejo de aprender, ela terá condições de fazê-lo, independentemente de onde e quando isso ocorre”, sendo necessário ter presente os seguintes factores: predisposição de aprendizagem por parte da pessoa, existência de ambientes de aprendizagens (centros, escolas, empresas, etc.) adequadamente organizados e pessoas que possam auxiliar o aprendiz no processo de aprender (agentes de aprendizagem).

De acordo com Fieldhouse (1999, cit. por Quintas, 2008: 17), a expressão Educação ao Longo da Vida é utilizada para “cobrir todas as formas de educação pós-obrigatória, incluindo a educação familiar, a educação comunitária, a educação e formação de adultos tradicional, a educação pós-escolar e superior e a formação profissional e contínua”.

Este termo — Educação ao Longo da Vida — denota um novo paradigma: sugere uma mudança de significado da educação dispensada por um organismo, versus uma aprendizagem individualizada, dá grande ênfase à experiência de aprendizagem individual e fornece uma responsabilidade mais reduzida ao formador. Por outro lado, não se compadece com a forma como se tem dado a excessiva valorização dos saberes adquiridos na escola, fazendo tábua rasa de todo um manancial de conhecimentos originários da educação não formal e informal.

Os estudos de Thorndike nos Estados Unidos e de Vygotsky na União Soviética, desenvolvidos em diferentes áreas científicas, tentaram confirmar a possibilidade da educação e da aprendizagem ao longo da vida (Quintas, 2008) — facto que veio a ser corroborado pelas ciências fisiológicas e neurológicas. Tornou-se necessário pensar a educação e formação de adultos como uma área profissional distinta e com um conhecimento de base próprio (Kerka, 2002, cit. por Quintas, 2008).

Na Europa, a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) tem sido objecto de discussões e de desenvolvimentos políticos, reiterando-se como uma componente básica do modelo social europeu, evoluindo no enquadramento estabelecido pela Estratégia Europeia para

o Emprego (EEE) e procurando concretizar respostas para as especificidades do mercado de trabalho (Siteo, 2006). De acordo com o autor, a Aprendizagem ao Longo da Vida inclui a aprendizagem formal, não formal e informal, para além da inclusão de todas as fases da aprendizagem, desde a infância à reforma e é definida como “toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego” (Neves, 2005, cit. por Siteo, 2006: 284). A este propósito, Quintas (2008: 14) refere que a “A escola não é mais o único local (ou dos únicos locais) que dá acesso ao conhecimento e à formação” e acrescenta que “o perfil formativo que a instituição “escola” proporciona já não está adequado às exigências actuais” (...).

As mudanças a nível social, político, económico, cultural e tecnológico impostas aos cidadãos pela sociedade actual exigem que os mesmos adquiram conhecimentos e Competências, os quais devem ser cada vez mais adaptáveis e transferíveis (Guimarães, Silva e Sancho, 2000). A este propósito, Hargreaves (2003) refere também a necessidade do sujeito estar apto a lidar com o incerto e o inesperado, devendo pautar-se pela criatividade e eficácia nas soluções encontradas para dar resposta às exigências que a sociedade lhe coloca. É neste contexto que, actualmente, existe a perspectiva de que o indivíduo pós-moderno tem necessidade de estar preparado para a mudança, pelo que o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida se torna numa importante estratégia não só de adaptabilidade, mas também de produção de conhecimento e de poder (Kilgore, 2001, 2004, cit. por Quintas, 2008).

Segundo Pires (2007), emergem novas formas de olhar para os fenómenos educativos (paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida) — que ultrapassam as fronteiras tradicionais que delimitam os espaços-tempos formais de aprendizagem — e que fazem apelo a novas teorias e modelos de educação e de formação. Os conhecimentos locais e globais constroem-se através de novas formas de aprendizagem.

Relativamente ao investimento na educação das crianças, é de frisar que se trata de um aspecto bastante importante, uma vez que a educação ao longo da vida (ELV) se apresenta como uma das grandes necessidades, se se quiser que os povos progridam. No entanto, nem todos os cidadãos a compreendem como tal, pelo que compete à escola

despertar os seus utentes “normais” (os alunos) — e aqueles que já tendo ultrapassado há muito a idade escolar para frequentarem esta instituição — para prosseguirem a sua educação. A situação, no caso português, não é famosa uma vez que, das “intenções” à concretização dos factos, se regista uma enorme discrepância, tal como se concluiu num estudo sobre a opinião que têm da ELV os cidadãos dos estados-membros da União Europeia e da Islândia e Noruega: “São mais de 80% os portugueses que reconhecem importância na educação ao longo da vida. Mas Portugal é também o país da União Europeia com maior percentagem de cidadãos (50%) a afirmarem não ter interesse em participar em acções de formação e educação” (Educare de 4 de Agosto de 2003).

A situação atrás registada mantinha-se actual em 2005. É Candeias (2010: 47) quem o afirma ao referir que, segundo dados disponibilizados pelo Eurostat, existem três tendências no que se refere à formação contínua: um grupo de países com prestações francamente pobres (Grécia e Turquia, mas a que se poderiam juntar a Bulgária, a Roménia e a Croácia); um grupo de países médios (Alemanha, França, Espanha, e a que se poderia juntar a República Checa e a Irlanda, entre outros) e um grupo de países com um enorme avanço em relação aos demais (Escandinavos, Reino Unido, mas aos quais se poderia juntar a Suíça, a Holanda e a Áustria, entre outros). Portugal situa-se num lugar que, segundo o autor, se poderia “classificar de medíocre, com taxas de “formação durante a vida” francamente abaixo das taxas médias da União Europeia, superior ao primeiro grupo, o dos mais fracos, mas inferior ao segundo grupo, o dos “medianos”.

1.1. Educação e formação de adultos

“O fenómeno da formação, alargado a todos os campos, tornou-se naquilo que Ferry (1987) denominou de “*verdadeiro mito*” do século XX, ao lado do computador e da conquista do espaço.”

(Fabre, 1994, cit. por Pacheco & Flores, 1999: 9)

Nos últimos anos, as políticas no campo da Educação e Formação de Adultos, no contexto português, têm sido caracterizadas pelo fortalecimento do apoio à aprendizagem ao longo da vida, a fim dos cidadãos se adaptarem às mudanças da economia e às novas formas de circulação da informação. Remontam aos anos 70 do século passado, as preo-

cupações com a educação e formação de adultos. Estas estão explícitas na Constituição da República Portuguesa de 1976, a qual no seu Art.º 73º estabeleceu que todos têm acesso à educação. Segundo Guimarães (2009), 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 colectiva.

Pires (2007) aborda, também, a importância do processo formativo. Esta temática é valorizada por outros autores, independentemente dos grupos profissionais. É na amplitude desta questão que, se pode dizer que, para Garcia (1999), a formação é um fenómeno complexo e diverso. Sobre o mesmo, existe um número reduzido de conceptualizações e, por outro lado, poucas concordâncias em relação às teorias e dimensões que devem servir de suporte ao seu aprofundamento. No entanto, tendo em atenção as teorias apresentadas, o autor considera que a formação ocupa o seu próprio papel e, enquanto realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos utilizados (educação, ensino, treino, etc.). Por outro lado, inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global. Esta dimensão é extremamente importante devendo, por isso, ser considerada face a outras concepções de cariz eminentemente técnico. Por fim, o autor considera que o conceito de formação se relaciona com a capacidade de formação assim como com a vontade de formação. Neste sentido, o sujeito é o responsável principal pela activação e desenvolvimento dos processos formativos — situação necessária a todos os sujeitos que beneficiam da Iniciativa Novas Oportunidades. A pessoa tem de desejar alcançar os seus objectivos: possuir crenças de auto-eficácia e construir expectativas.

A definição de educação e formação de adultos formulada a partir da Conferência de Hamburgo (1997) compreende o “conjunto de processos de aprendizagem, formal e não formal, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as orientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade” (Quintas, 2008: 20). A autora acrescenta

que, para Federighi e Melo (1999), a educação e formação de adultos se refere “ao fenómeno derivado da integração de teorias, estratégias, orientações e modelos organizacionais com o objectivo de interpretar, dirigir e administrar os processos de instrução individuais e colectivos ao longo de toda a vida”, ou seja, o objectivo deste campo educativo projecta-se na própria realização individual dos sujeitos, ao ir além dos tradicionais sistemas de ensino e de formação profissional. A este propósito, Mendonça (cit. por Eiras, 2000) refere que, cada vez mais se tem que centrar a formação em competências-chave, ou seja, competências não técnicas que se relacionam com saberes sociais, como o conhecimento do meio profissional, das organizações, saberes sociais e culturas (espírito de equipa, flexibilidade).

Ferreira e Cardoso (2010) dizem mesmo que a Educação de Adultos — vista como um processo que se desenvolve ao longo da vida e em vários contextos — ganhou novos contornos quando se sentiu a necessidade de reconhecer, validar e certificar competências dos adultos, conferindo valor às aprendizagens e às experiências ocorridas ao longo das suas vidas.

A lógica formativa (de processo) procura valorizar o potencial de cada pessoa e orientá-la de forma a progredir a partir dos recursos de que dispõe. Esta atitude processual funciona como o motor desencadeador de uma dinâmica pessoal de autoformação, de autovalorização, de autoconfiança e de desejo de desenvolvimento/construção permanente, nunca acabado. A pessoa é reconhecida em si mesma, reforçando a sua auto-estima e promovendo a sua emancipação. Estas questões são extremamente importantes (Quintas, 2008).

CAPÍTULO 2: PROGRAMA NOVAS OPORTUNIDADES

“Numa altura em que as sociedades são pressionadas a adaptarem-se aos imperativos da generalização dos meios de acesso ao conhecimento e à informação tem-se por adquirido que o final de estudos secundários é o novo limiar crítico para que as pessoas ou nações possam triunfar. O grosso do pelotão da nossa população activa situa-se muito abaixo. Ainda que o país tenha conseguido regularizar o fluxo de educação, o problema da composição educacional do stock é deveras preocupante. Acresce a esta exigência-padrão de nível secundário completo a necessidade de desenvolver novas competências (...) estamos em face de uma opção estratégica de geração.”

(Carneiro, 2000, cit. por Valente *et al.* 2010: 13).

Para dar resposta aos baixos índices de escolarização dos portugueses, através da aposta na qualificação, tornando o nível secundário como objectivo mínimo de referência, foi apresentada na Assembleia da República em Setembro de 2005, a Iniciativa “Novas oportunidades” (Educare de 2 de Dezembro de 2008). Canário (2006) considera o programa necessário e oportuno, sem deixar de frisar que se trata de um conjunto de ofertas de segunda oportunidade, destinado fundamentalmente a colmatar problemas ligados, quer ao abandono precoce da escolarização, quer aos elevados níveis de insucesso escolar, quer à reconhecida ineficácia do chamado “ensino recorrente”. Ou seja, o carácter urgente de oferecer estas “novas oportunidades” a jovens e adultos tem a sua raiz nos problemas estruturais que afectam a “primeira oportunidade”, o nosso sistema escolar — facto que vem corroborar o posicionamento de Cabral (2002), em relação à inoperância do investimento que tem sido feito na educação.

Para os nossos governantes, a Iniciativa Novas Oportunidades surge, também, como uma resposta aos níveis de insucesso e abandono escolar verificados nos jovens, através do ensino profissionalizante de nível secundário (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social & Ministério da Educação, s.d.). Na perspectiva de Salgado (2010), as medidas políticas lançadas nos últimos cinco anos têm o objectivo de inverter a situação, sendo portadoras de uma reforma estrutural ao nível educativo. Por outro lado, antevêm-se impactos positivos ao nível económico e da cidadania dos portugueses. De acordo com Pires (2007), os poderes públicos têm incentivado o desenvolvimento destas práticas inovadoras, conscientes dos benefícios que daqui podem decorrer. Estas

preocupações europeias, segundo Feutrie (2005, cit. por Pires, 2007: 9), articulam-se com um conjunto de intenções das quais se salientam:

- “oferecer uma segunda oportunidade de adquirir uma qualificação, principalmente a todos os que não as possuem ou que não foram bem sucedidos na educação/formação inicial;
- promover trajectórias de desenvolvimento pessoal e profissional através da vida”.

A iniciativa Novas Oportunidades tem como objectivo elevar a formação daqueles que entraram com baixa escolaridade na vida activa, ou seja daqueles que, enquanto jovens, não tiveram a oportunidade de estudar mais, pois tiveram que entrar precocemente no mercado de trabalho (Canário, 2006; Cavaco, 2007; Costa, 2007; Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social & Ministério da Educação, s.d.; Quintas, 2008; Valente *et al.*, 2010).

Em relação à iniciativa Novas Oportunidades, Canário (2006) refere existirem aspectos positivos e quase inquestionáveis, como seja a definição do nível de 12 anos de escolaridade como horizonte geral (sem que isso implique necessariamente alargar por via legal o período de escolaridade obrigatória, nem pôr em causa uma escolaridade básica universal de nove anos) para a nossa população jovem. Trata-se de acompanhar uma evolução internacional ligada à desvalorização dos diplomas, com particular incidência no diploma de escolaridade obrigatória. Todavia, aponta algumas críticas em relação ao slogan “Aprender compensa” relativamente ao Ensino Secundário. Na sua perspectiva, ao *propor*, ao nível do ensino secundário, aumentar a percentagem de jovens a frequentar vias “profissionalizantes”, por oposição ao número daqueles que frequentam vias “orientadas para o prosseguimento de estudos”, o programa permanece refém da dicotomia entre a formação “profissional” e a formação “liceal”. Considera que **esta contraposição não é hoje pertinente**, uma vez que, no quadro da educação ao longo da vida, o prosseguimento de estudos é uma possibilidade que terá de estar sempre aberta. Acrescenta, ainda, que se o ensino superior é necessariamente profissionalizante (de acordo com os princípios de Bolonha), o mesmo deverá aplicar-se ao ensino secundário, entendido como um ciclo terminal, marcado pela diversidade de vias de idêntica dignidade, cabendo às instituições do ensino superior definir os critérios de acesso aos seus cursos.

Ainda para Canário (2006), o diagnóstico sobre a evolução e a situação actual do nível de qualificações da população portuguesa tornam inquestionável a pertinência e a oportunidade do lançamento da Iniciativa “Novas oportunidades”, inserida no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico e publicamente apresentada pelo governo. Também Gomes (2010: 6) teve “oportunidade na abertura dos trabalhos do encontro realizado em Coimbra, em Novembro de 2009, de considerar a Iniciativa Novas Oportunidades como uma revolução silenciosa no contexto da educação em Portugal” e acrescenta referindo que, “muitas vezes desconhecida (ou mal conhecida) a Iniciativa Novas Oportunidades é constituída por um conjunto muito diversificado de soluções de educação-formação procurando responder de modo ajustado aos diferentes públicos que a ela poderão recorrer”.

Todavia, para o Primeiro-Ministro, o “sucesso da Iniciativa Novas Oportunidades exige um empenhamento profundo de todos — cidadãos, empresas e instituições — na valorização de uma cultura de aprendizagem e na sua efectivação no terreno. Será, seguramente, um caminho muito longo, duro e difícil” (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social & Ministério da Educação, s.d.: 6). Neste contexto, Ruben Eiras, no artigo “Radiografia da formação dos Recursos Humanos Nacionais” enfoca, já no ano 2000, na necessidade de se apostar na atitude de aprender ao longo da vida, sendo para isso necessário que as empresas e a formação criem condições para a aprendizagem no local de trabalho.

Também para Candeias (2010: 32), “Programas como a actual Iniciativa Novas Oportunidades poderão ser uma janela que há muito deveria estar aberta mas que, para ser eficiente, tem de se tornar permanente, cientificamente escrutinada e alvo de um consenso que permita a sua durabilidade independentemente dos ciclos políticos curtos que caracterizam as sociedades actuais”. Considera ainda o autor que, “o programa (...) está, com vigor acrescido depois de 2005, a tentar qualificar o máximo de adultos com baixas taxas de escolarização” (...) e que, “Apesar das controvérsias que tem gerado, algumas delas bem intencionadas, mas a maioria produto de uma estonteante e suicida má fé (...), estaremos, finalmente, nos começos do século XXI, a levar a cabo um esforço coerente, mas que tem de ser estável, ou seja, independente das flutuações partidárias e, sobretudo, consistente e duradouro no tempo, no sentido de aproximar a média das habilitações

académicas e profissionais dos portugueses dos seus colegas de espaço civilizacional (...) (pp. 46-47).

Como temos vindo a referir, para a minimização do insucesso e do abandono escolares existe a Iniciativa “Novas oportunidades” a qual, desde 2005, retomou as principais ofertas do Programa S@ber+, sendo hoje estas ofertas da responsabilidade da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) que possui uma dupla tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Segurança Social. Em resultado de uma mais evidente articulação com as políticas de emprego e de modernização tecnológica da economia portuguesa, esta iniciativa tem como finalidade dar um forte impulso à qualificação dos portugueses, integrando dois pilares: as ofertas dirigidas aos jovens e aquelas dirigidas aos adultos.

Segundo Guimarães (2009), no que respeita às ofertas dirigidas aos adultos, estas têm como objectivos permitir-lhes recuperar, completar e progredir nos seus estudos, partindo dos conhecimentos e competências que os mesmos adquiriram ao longo das suas vidas em contextos informais, através do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Em simultâneo, visa-se orientar os adultos para ofertas complementares de cariz profissionalizante.

Suportadas pela abordagem das competências, e já não em conteúdos de natureza escolar e disciplinar, o reconhecimento, 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; as ofertas então criadas passaram a permitir a atribuição de uma certificação escolar e qualificação profissional (Melo, Matos & Silva, 1999), como no caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA).

Para o caso do reconhecimento, validação e certificação de competências, são criados Centros que promoveram esta oferta — Centros estes constituídos por entidades da sociedade civil que estabeleceram parcerias com o Estado. Em 2001 (segundo Duarte, 2004), foi criado o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências com a Portaria nº 1082-A/2001, de 5 de Setembro, alterada pela Portaria nº 86/2007 de 12 de Janeiro. Através da legislação, os Ministérios do Trabalho e da

Solidariedade Social e da Educação garantiram o direito de todos os portugueses verem reconhecidos os seus saberes e competências.

O Governo, para além da criação do Programa Novas Oportunidades, procedeu ao alargamento da rede de Centros Novas Oportunidades (CNO(s)), assim como ao lançamento do referencial de competências-chave para o nível secundário, tendo como objectivo “até 2010, qualificar um milhão de pessoas em 500 "Centros Novas Oportunidades"” (centros RVCC — Anexo A) “e combater a baixa escolaridade da população activa portuguesa — 75% com menos do que o 12.º ano e metade com menos do que o 9.º ano” ((Educare de 2 de Dezembro de 2008).

2.1. Práticas Educativas num Contexto de Mudança

2.1.1. Prática do Reconhecimento e Validação das Aprendizagens

Na sociedade actual, emergem novas formas de olhar para os fenómenos educativos — isto é, estamos perante um novo paradigma intitulado de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), o qual ultrapassa as fronteiras tradicionais que delimitam os espaços-tempos formais de aprendizagem e faz apelo a novas teorias e modelos de educação e de formação (Pires, 2007). Em consequência, assiste-se, então, a uma convergência de preocupações, comuns a um conjunto significativo de países no espaço Europeu e no mundo, no sentido de desenvolver iniciativas com a finalidade de reconhecer e validar as aprendizagens adquiridas ao longo da vida e nos seus diversos contextos. Consequentemente, a implementação e difusão de sistemas de reconhecimento e validação tornaram-se uma tendência relevante (ao nível dos sistemas educativos Europeus) e têm feito parte da agenda política educativa Europeia (por exemplo, nas comunicações da Comissão Europeia (2001, 2004) e nas Declarações de Bolonha e de Copenhaga). Em Portugal, como referimos anteriormente, foram introduzidas através dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC).

De acordo com Pires (2007), a prática do reconhecimento e validação das aprendizagens enquadra-se no paradigma de educação/formação ao longo da vida. Esta nova prática valoriza as aprendizagens formais e não formais que os adultos realizaram nos seus per-

cursos pessoais, sociais e profissionais. Teórica e conceptualmente, apoia-se nas abordagens da aprendizagem e da educação/formação de adultos.

Para Pineau (1997, cit. por Pires, 2007: 8), o reconhecimento e a validação constituem um “problema multidimensional complexo” que integra diferentes dimensões (técnicas, profissionais, económicas, sócio-culturais) e que implica a renegociação de um conjunto de regras de valorização das acções e dos actores humanos. Na perspectiva de Pires (2007), os motivos subjacentes à emergência do reconhecimento e validação são múltiplos, dado que:

- os saberes adquiridos à margem dos sistemas formais de educação/formação têm um valor pessoal, formativo, profissional, social e económico;
- os saberes são mais valorizados, quanto mais rápidas as mudanças sociais, científicas, tecnológicas e económicas que caracterizam a sociedade contemporânea e que colocam novos e significativos desafios ao nível do conhecimento necessário.

O atrás referido ganha ainda mais sentido quando nos centramos na questão da identidade pessoal, uma vez que a mesma é um processo em construção permanente. Assim, a valorização ou a desvalorização das aprendizagens e das competências do adulto pode significar para si próprio a sua (des)valorização enquanto pessoa. Desta forma, há que tê-las em conta no reconhecimento e na validação.

De forma mais pormenorizada, a autora refere que a valorização ou a desvalorização das aprendizagens e das competências do adulto pode significar para si próprio a sua valorização ou a desvalorização enquanto pessoa, tendo que ser tido em conta no reconhecimento e na validação. No *reconhecimento* se houver valorização, o processo será sentido como gratificante e contribui para reforçar a auto-estima e a auto-imagem. A este propósito, Valter Lemos (secretário de Estado do Emprego e da Formação Profissional), tendo por base uma avaliação realizada em Portugal sobre o Programa Novas Oportunidades, refere também que "os adultos que passaram pela iniciativa manifestaram ganhos objectivos do ponto de vista pessoal, melhorando a auto-estima por via da valorização e conciliação com o passado, da redescoberta da escola, da percepção das capacidades e competências possuídas e do reconhecimento da experiência e do seu valor para progredir na educação formal e certificada" (Educare de 30 de Novembro de 2010).

Todavia, se o reconhecimento não for conduzido de forma positiva pode contribuir para uma fragilização em termos identitários. É um processo de **valorização do potencial** e não de valorização das carências, no qual as aprendizagens possuídas constituem um ponto de partida e de articulação com as aprendizagens posteriores. Tudo isto numa “**perspectiva de recomposição**” (Pires, 2007: 11). Sintetizando, poder-se-á referir que as práticas de reconhecimento e validação de competências vêm questionar os modelos tradicionais de avaliação utilizados, tornando-se um importante motor de novas dinâmicas formativas (Pires, 2002, 2005, cit. por Pires, 2007: 15), uma vez que:

- “contribuem para a elaboração de projectos pessoais, profissionais e sociais, articulando os saberes detidos com as motivações e as aspirações da pessoa;
- abrem caminho para novas oportunidades de educação/formação — não numa lógica “carenalista” mas sim de “experencialidade” — facilitando a integração e a mobilidade formativa, promovendo a aprendizagem ao longo da vida;
- desenvolvem a auto-estima, a auto-imagem, a autonomia, fazendo elevar a motivação e o nível de implicação dos adultos nos processos de aprendizagem;
- contribuem para o reforço e a construção de identidades pessoais, sociais e profissionais.”

A instituição escolar não educou e continua a não educar as pessoas no sentido de reflectirem sobre os seus conhecimentos/aprendizagens, sobre as suas práticas, etc. Esta necessidade tem de ser sentida desde idades bastante precoces. Por ausência de educação assim orientada, alguns adultos têm sérias dificuldades em perceberem a riqueza que as suas vidas encerram. De acordo com Pires (2007), o valor dos saberes experienciais detidos pelos adultos depende de um processo de explicitação e formalização, pois, pela sua natureza, os saberes experienciais são tácitos e implícitos. As novas práticas emergentes têm como finalidade identificar, nomear, dar visibilidade e legitimidade àquilo que a pessoa foi e é.

2.1.2. Reconhecimento e Validação dos Saberes Experienciais no Âmbito das Políticas Educativas Europeias

As políticas sociais e educativas têm acompanhado a construção Europeia e o seu reposicionamento face às exigências da globalização tem contribuído para a transformação dos sistemas educativos, colocando-lhes novos desafios, complexificando as questões existentes e desencadeando a reflexão e a procura de respostas inovadoras face às problemáticas emergentes. Estas preocupações Europeias, de acordo com Feutrie (2005, cit. por Pires, 2007: 9), articulam-se com um conjunto de intenções das quais se salientam:

- “oferecer uma segunda oportunidade de adquirir uma qualificação, principalmente a todos os que não as possuem ou que não foram bem sucedidos na educação/formação inicial;
- suportar mutações económicas e enfrentar necessidades de níveis mais elevados de competências;
- promover trajectórias de desenvolvimento pessoal e profissional através da vida;
- facilitar e apoiar a mobilidade interna e externa das empresas e a mobilidade europeia;
- facilitar a ligação entre o mercado de trabalho e as instituições educativas e melhor responder às necessidades do mercado de trabalho.”

Em termos genéricos, constata-se que a Declaração de Copenhaga (2002) solicita o desenvolvimento de “princípios comuns relativamente à validação das aprendizagens não-formais e informais com a finalidade de assegurar uma maior comparabilidade entre as abordagens em diferentes países e a diferentes níveis” (Colardyn & Bjornavold, 2005, cit. por Pires, 2007: 9). Por sua vez, em Maio de 2004, o Conselho de Educação Europeu estabeleceu um conjunto de princípios, os quais deverão ser tidos em consideração na definição das políticas e práticas de validação, devendo orientar-se pelos seguintes aspectos:

- Direitos individuais (processo de iniciativa individual, voluntário, igualdade e privacidade e os direitos individuais);

- Obrigações dos prestadores (definir responsabilidades e competências, garantir mecanismos de controlo de qualidade);
- Confiança (mecanismos de controlo de qualidade que suportem os processos, procedimentos e critérios);
- Credibilidade e legitimidade (respeitar interesses e garantir a participação equilibrada das várias instâncias envolvidas).

A fim de se conseguir atingir os objectivos atrás referenciados, o reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais pode constituir uma resposta pertinente na diminuição da exclusão social, facilitando a (re)inserção escolar/formativa/profissional de grupos mais desfavorecidos, dado que, com estas práticas — Reconhecimento e validação — são valorizadas as aprendizagens e competências adquiridas pelos adultos, independentemente dos contextos onde foram desenvolvidas (educação/formação, profissional, familiar, social, desportivo, de lazer).

Através do processo RVC (Reconhecimento, Validação e Certificação), os sujeitos são incitados a reflectir sobre as suas práticas (Experiências). Este aspecto é extremamente importante, pois a prática e a reflexão são dois elementos fundamentais na experiência. Isto porque, para se usufruir dos resultados de uma experiência, é necessário compreender o que aconteceu, ou seja, reflectir sobre ela, a fim de se ser capaz de integrar esses conhecimentos em situações futuras. Assim, aprendemos com a experiência, se a reflexão que fizermos dela nos permitir construir novas ideias sobre nós próprios, sobre os outros, sobre o mundo e novas formas de agir.

É com base no pressuposto atrás enunciado que se defende que a formação de adultos passa muito pelas suas próprias experiências, desde que reflectidas. Segundo Pires (2005: 192), “a experiência não constituiu em si uma aprendizagem, mas a aprendizagem não pode efectivar-se sem experiência”, isto é, existe uma complementaridade entre os conceitos de experiência e aprendizagem — complementaridade que surge precisamente no processo de consciencialização e reflexão sobre a experiência vivida, sendo esta transformada em aprendizagem. De acordo com Canário (1998: 2), “a aprendizagem constitui um processo interno a cada sujeito que atravessa todo o seu ciclo vital e que corresponde à sua (auto)construção como pessoa. (...) consiste num processo de

produção de conhecimento de si e do mundo, bem como das formas de nele intervir (...).”.

2.1.3. Novas Formas de Aprendizagem: “Saber de Experiência Feito” versus “Saber Científico”

Para que tomemos consciência das aprendizagens, das competências e dos saberes que cada sujeito pode adquirir durante o seu desenvolvimento, é necessário diferenciar os vários contextos educativos. Para tal, é fundamental perceber o processo educativo como um contínuum onde são integrados e articulados três níveis de formalização da acção educativa: Educação formal, educação não-formal e educação informal. Nestas duas últimas englobam-se as aprendizagens experienciais, ou seja, o “Saber de Experiência Feito”. Estes três níveis, distintos entre si, não são, isoladamente, suficientes para responder às necessidades do sujeito, no que se reporta à sua formação.

Se, com o novo paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, a educação/formação está a dar importância às aprendizagens realizadas a partir da experiência de vida (em sentido lato, englobando a esfera pessoal, profissional, social), através de processos de aprendizagem experiencial, a vida é, então, reconhecida como um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de competências. Desta forma, cada vez mais se valorizam os saberes e as competências adquiridas à margem dos sistemas tradicionais (Saber Científico), sendo a experiência considerada como uma fonte legítima de saber, que pode (e deve) ser formalizado e validado.

Na origem do atrás referido está o facto de tudo ter mudado ao longo dos tempos, incluindo a relação do homem com o próprio mundo. As suas aprendizagens são realizadas através de processos que estão em constante transformação, o que leva a que os conhecimentos locais e globais se construam através de novas formas de aprendizagem. Os saberes de carácter inovador, produzidos através da utilização das novas tecnologias e de novas formas de organizar o trabalho, escapam, pela sua **natureza experiencial**, aos referenciais clássicos dos **saberes disciplinares**.

De acordo com Pires (2007), os saberes experienciais desenvolvem-se numa multiplicidade de situações e de contextos de vida e são diferentes daqueles que têm sido os

dominantes (disciplinares), os quais se traduzem no contexto educativo por determinados modelos e práticas pedagógicas. Os dominantes correspondem à denominada educação formal que engloba as aprendizagens realizadas em instituições de “ensino tradicional”, onde imperam requisitos tais como a existência de um espaço próprio para o processo de aprendizagem, o qual está estruturado por etapas, disciplinas, programas curriculares e avaliações.

Os saberes escolares e profissionais (traduzidos pelos diplomas e certificados) sempre foram mais valorizados que os saberes experienciais obtidos em contextos informais. Todavia, estes contextos proporcionam aprendizagens e competências às quais, muitas vezes, o mercado de trabalho dá bastante relevância.

Segundo Cavaco (2002: 26), a educação informal apresenta-se “como uma modalidade educativa não organizada, que pode ser intencional ou não, e que se designa de educativa em consequência dos seus efeitos na alteração dos conhecimentos, comportamentos e atitudes dos indivíduos”. Regra geral, o indivíduo apresenta algumas dificuldades decorrentes da não intencionalidade que caracteriza as aprendizagens realizadas nestes contextos informais, não as reconhecendo como fonte de enriquecimento dos seus conhecimentos e competências.

Uma outra forma do sujeito adquirir conhecimentos é através da educação não formal, a qual pode ser interpretada de diferentes formas, consoante as culturas, tradições nacionais ou contextos político-educativos inerentes a um dado país ou região. Este conceito de educação envolve, segundo Pinto (2006), uma parte integrante do desenvolvimento de saberes e competências, assim como um conjunto vasto de valores sociais e éticos, enfocando no desenvolvimento da aprendizagem participativa, baseada na experiência, autonomia e responsabilização de cada formando.

Sintetizando, poder-se-á salientar que a educação formal e a educação não formal são diferentes. Esta última difere da primeira no que se reporta à estrutura, à organização, ao tipo de conhecimentos e às qualificações que confere, devendo ser vista como um complemento ao sistema de educação formal. Por outro lado, deve ser praticada em permanente articulação com a educação formal e com a informal. É extremamente importante não só pelo que foi referido mas, muito especialmente, pelo facto de se tratar de um

processo de aprendizagem social centrado no formando. Por outro lado, a Iniciativa Novas Oportunidades, do quadro das políticas públicas de educação de adultos, apoiou-se no “acervo das experiências e boas práticas de educação extra-escolar de décadas” (Valente *et al.* 2010: 13) e apostou na valorização dos saberes experienciais. Tal facto representa uma mudança de paradigma, em que o “saber de experiência feito” adquire um novo estatuto face ao “saber científico” (Pires, 2007: 8).

CAPÍTULO 3: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

3.1. Conceito de Representação

O conceito de representação é utilizado por toda a psicologia, podendo ser entendido com base em duas perspectivas. Numa primeira, as representações são consideradas como “o reflexo interno de uma realidade externa, reprodução conforme no espírito do que se encontra fora do espírito” (Moscovici, 1969, cit. por Vala, 2004: 459). Trata-se de **reproduções** mentais — produto de processos psicológicos e apresentarão algumas incorrecções decorrentes do funcionamento do sistema cognitivo.

Numa outra perspectiva, defende-se que, entre o universo interior e o exterior, não existe qualquer corte, pelo que o sujeito e o objecto não são essencialmente distintos. Deste modo, a representação não é uma reprodução mas uma **construção**. É neste quadro que foi desenvolvido o conceito de representação social.

Para Moscovici (1984), as representações nascem a partir de uma série de transformações que geram novos conteúdos — significando isto que existe um construir e reconstruir constante destas e que as mesmas se movem, se combinam, entram em relação e desenvolvem-se: umas desaparecem enquanto outras são (re)elaboradas e tomam o lugar das que desapareceram.

Moliner (2001) afirma que, sempre que ocorre uma mudança num dos elementos, essa mudança provoca alterações em todos os outros elementos que constituem a representação. No entanto, há uma forte tendência para que a representação não seja alterada. Ora, como cada indivíduo é parte de um todo, de um grupo com quem partilha um conjunto de representações, se estivesse disponível para alterar o consenso encontrado para a significação total de uma das representações sociais partilhada pelo grupo em determinado momento, ver-se-ia excluído desse grupo de pertença, ou rapidamente seria submetido a uma “pressão conformista muito forte” por parte dos elementos do grupo (Moliner, 2001: 33).

Em sentido genérico, poder-se-á referir que representar ou representar-se é um acto de pensamento através do qual um sujeito se relaciona com um objecto que pode ser uma pessoa, uma coisa, um acontecimento material, físico ou social, um fenómeno natural, uma ideia, uma teoria, etc., ou seja, não há representação sem objecto, independentemente de ser real, imaginário ou mítico (Jodelet, 1989). Desta forma, “a representação é sempre a representação de qualquer coisa” (Vala, 2004: 461).

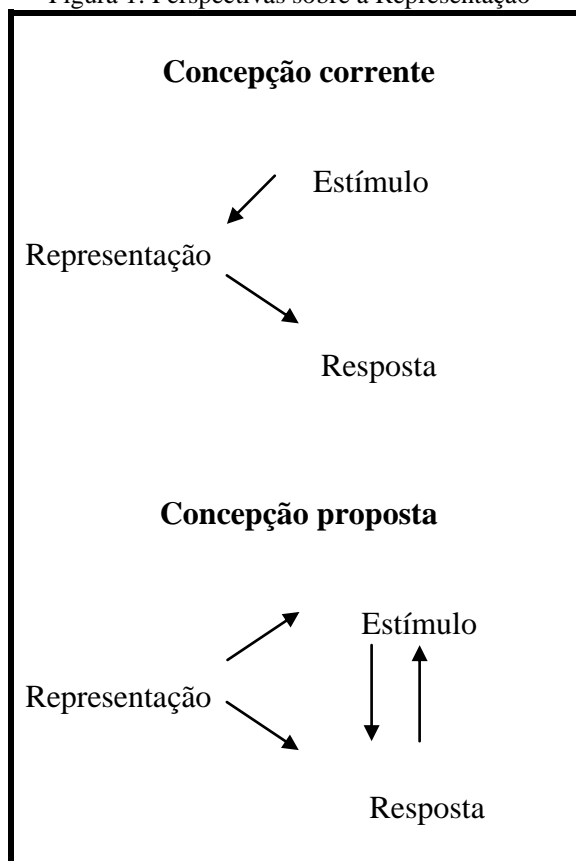
A relação do sujeito com o objecto envolve uma actividade de construção e de simbolização, ou seja, o acto de pensamento através do qual se estabelece a relação entre o sujeito e o objecto tem características específicas tais como outras actividades mentais (perceptiva, conceptual, memorial, etc.). Poder-se-á, assim, considerar que “a representação é a expressão de um sujeito” (Vala, 2004: 461) considerado autor e actor. O autor, apoiando-se em Abric (1997), acrescenta que a representação é um produto do confronto da actividade mental do sujeito e das relações complexas mantidas com o objecto.

O próprio Abric (1988, cit. por Abric, 1989: 188) refere que a “representação é o produto e o processo de uma actividade mental através da qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com o qual está confrontado e lhe atribui um significado específico.” Trata-se, portanto, de um conjunto organizado de opiniões, atitudes, crenças e informações relativamente a um objecto ou uma situação e acrescenta que essa representação é determinada:

- pelo próprio sujeito (a sua história, o seu vivido);
- pelo sistema social e ideológico onde o sujeito está inserido e
- pela natureza das relações existentes entre si e o sistema social.

Tradicionalmente, nos modelos S-O-R (Estímulo - Resposta - Objecto), as representações eram consideradas mediações entre os estímulos e as respostas, até que a psicologia cognitiva, com o modelo O-S-O-R considerou que as representações não são, apenas, mediações mas factores constituintes do estímulo e modeladoras da resposta, uma vez que “dominam todo o processo” (Markus e Zajonc, 1985, cit. por Vala, 2004: 459).

Figura 1: Perspectivas sobre a Representação



Fonte: Moscovici (1984) retirado de Vala (2004: 459)

Em termos gerais, o estudo das representações facilita a compreensão das relações e das atitudes do ser humano para com os outros indivíduos, para com os objectos e para com as diversas situações, devendo ser abordadas como o **processo** e o **produto** de uma actividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade (Moscovici, 1976; Abric, 1997).

Moscovici (1976: 48), ao falar da representação social enquanto processo e produto, afirma que esta será um produto, uma vez que “designa os conteúdos, organiza-se por temas e em discursos sobre a realidade” e será um processo dado que constitui uma “actividade mental (...) um movimento de apropriação da novidade e dos objectos”.

Na actualidade, sabe-se que as representações influenciam a forma como interpretamos o que nos acontece e o que acontece em nosso redor, assim como as respostas que encontramos para resolver aquilo que julgamos ter ocorrido. Desta forma, sempre que se constrói uma representação, os sujeitos têm tendência a criar uma realidade que dê

sentido às previsões e explicações decorrentes dessa representação (Vala, 1993, cit. por Guerreiro, 2007).

3.2. Representação Social

Foi no contexto da representação concebida como construção que Moscovici desenvolveu o conceito de representação social (Vala, 2004).

Segundo Moscovici (1961, cit. por Vala, 2004), para que se possa apreender o conteúdo das representações é necessário que se distingam as seguintes dimensões constitutivas:

- A **atitude** que exprime uma orientação geral, positiva ou negativa, em relação ao objecto da representação;
- A **informação**, ou seja, os tipos de conhecimentos que os sujeitos têm e que podem ser mais ou menos estereotipados e que dependem da idade, da inserção no meio social, da profissão ... e
- O **campo da representação** que diz respeito à organização do conteúdo da representação e à hierarquização dos diferentes conhecimentos que a compõem.

No conceito de representação social, têm sido estudados muitos tipos de representações, sendo o conceito apresentado como tendo um duplo alcance. Nuns casos é visto como envolvendo um problema de âmbito mais geral — até mesmo **universal** — enquanto noutros casos, o conceito reveste elementos de **particularização**, assumindo-se, nesta última situação, que as representações sociais, na actualidade, são equivalentes aos mitos ou aos sistemas de crenças próprios de outras sociedades ou de tempos remotos (Vala, 2004).

O conceito de representação social remete para fenómenos psicossociais complexos. É Abric (1997:19) que nos lembra que uma representação social será “constituída por um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objecto [e que] este conjunto de elementos é organizado e estruturado”. No entanto, a riqueza destes fenómenos psicossociais dificulta a construção de um conceito que, em simultâneo, os delimite e não descolore a multidimensionalidade dos mesmos. Conse-

quentemente, não é fácil definir tal conceito (Semin, 1989; Vala, 2004). A este propósito, Moscovici (1976, cit. por Vala, 2004: 464) diz mesmo que se “é fácil dar-mos conta da realidade das representações sociais, não é fácil defini-las conceptualmente. Há muitas razões para que assim seja. Há razões históricas (...). E há razões não históricas que finalmente se reduzem a uma só: a sua posição «mista», na confluência de conceitos sociológicos e psicológicos. É nesta confluência que teremos de nos situar.”

Todavia, o que se verifica é que não existem noções imprecisas do conceito, mas sim uma multiplicidade de definições polissémicas, conforme os propósitos de cada investigação. Regra geral, na maior parte dos casos, as definições incluem, segundo Vala (2004), conceitos de médio alcance (atribuição, crença, atitude, esquema, opinião, etc.) de natureza psicológica ou psicossociológica. No entanto, há um aspecto que se mantém inalterado, independentemente das definições apresentadas. Este prende-se com o facto das representações sociais remeterem sempre para um dado **objecto** posicionado num conjunto de dimensões relacionadas e para um **sujeito** produtor dessa representação.

Segundo Jodelet (1989), as representações sociais são fenómenos complexos sempre presentes na vida social, comportando elementos diversos, por vezes, estudados de forma isolada: elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc. São, no fundo, produções mentais sociais. A autora (op. cit.: 36) caracteriza a representação social, como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objectivo prático e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais.

Para Doise e Palmonari (1986: 83), a representação social caracterizando-se por uma “focalização sobre uma relação social” permite gerir, mediar as interacções que ocorrem entre os actores e construírem-se e re-construírem-se nessas mesmas interacções. Desta forma, a representação social não é apenas o conjunto das representações individuais ou mentais de um dado sujeito ou de um conjunto de sujeitos. Ela será um construto, comum, partilhado por um conjunto de actores que comungam objectivos, crenças, valores, experiências através das interacções sociais em que acontece estarem envolvidos.

Assim, a representação social será vista como configuração de “uma força, (...) um campo de tensões, de entrelaçamentos, de conexões” (Seca, 2002: 32). Para Vala (2004: 479), “as representações sociais têm como função a atribuição de sentido ou a organização significativa do real.”

Na perspectiva de Abric (1994), existem quatro grandes tipos de representação a intervir na situação de interacção: a representação do eu, a representação do outro, a representação da tarefa e a representação do contexto.

De acordo com a especificidade do nosso estudo, tentamos definir os tipos que consideramos mais ajustados. Para Abric (1994), na representação do eu existe a dimensão do Eu privado e do Eu público. O Eu privado refere-se àquilo que pensamos ser, ou seja, é a imagem que fazemos de nós próprios. Por sua vez, o Eu público é a imagem que pretendemos transmitir aos outros, quer seja consciente, quer seja inconscientemente. Sempre que interagimos, a imagem do nosso Eu é aquilo que pretendemos parecer.

Miras (2002) refere que a representação afectiva que temos das nossas características, num dado momento, deve deixar de ser vista, por alguns autores, como estática, sugerindo os mesmos que se deve considerar, também, a representação que a pessoa tem de si mesma no futuro. É neste contexto que surge a noção de “eus possíveis” proposta por Markus e Nurius (1986, cit. por Miras: 2002). Esta representação de si no futuro inclui o eu que a pessoa espera ser, o eu que a pessoa acredita que deveria ser, o eu que a pessoa desejaria ser e o eu que a pessoa teme chegar a ser. De acordo com Miras (2002), os “eus possíveis” orientam e guiam o comportamento da pessoa, uma vez que existem “eus possíveis” que a pessoa pretende alcançar e, por outro lado, há aqueles que pretende evitar, funcionando como representações das aspirações e dos temores pessoais e dos estados afectivos que lhes podem estar associados. Por outro lado, esses “eus possíveis” constituem marcos de referência que permitem à pessoa avaliar e interpretar o seu auto-conceito e o seu comportamento e, conseqüentemente, influenciam a auto-estima.

Quanto à representação do Outro, podemos referir que o nosso comportamento face ao outro depende da imagem que temos dele, independentemente de ser correcta ou não. A representação que temos do outro não depende exclusivamente da realidade, mas, também, de opiniões que estão relacionadas com valores, cultura e estereótipos que alteram a realidade.

De acordo com Santos (2006), investigações citadas por Durkin (1995) e Schaffer (1996) defendem que a representação dos outros é um reflexo tanto do desenvolvimento cognitivo do sujeito como da sua experiência social. Acrescenta, a autora, que alguns trabalhos revelam que a representação que o indivíduo tem de si e dos outros, regra geral, está em sintonia, isto é, a uma representação positiva de Si corresponde uma visão positiva do Outro (Salmivalli, Ojanen, Haanpaa & Peets, 2005, cit. por Santos, 2006).

Por sua vez, a organização do espaço e o contexto influenciam a representação de uma dada situação e também dos comportamentos.

CAPÍTULO 4: MOTIVAÇÃO

4.1. O papel das expectativas

Antes de iniciarmos a temática da motivação, consideramos importante clarificar um conceito que lhe está bastante associado e que, durante muito tempo, foi tratado de forma isolada, ou melhor, sem lhe ser dada a visibilidade ajustada à sua implicação na motivação do sujeito. Estamos a falar do conceito de expectativas também intitulado de crenças, de acordo com alguns autores.

Segundo Oliveira (1992), o tema das expectativas é um dos construtos mais versados e aplicado em diversos campos, desde o pedagógico ao clínico, passando, também pelo social, empresarial e laboral, sem descurar os mundos desportivo, político, militar e até mesmo o religioso.

Para Barros (2004: 350), o termo expectativa é de natureza vaga “que tanto pode significar uma simples crença, como um pressentimento mais ou menos fundado ou então manipulado”. Para Oliveira (1992), há conceitos semelhantes às expectativas de realização automática ou profecia auto-cumprida — “self-fulfilling prophecy” (ou profecias interpessoais/hetero-expectativas) — como seja o efeito placebo, o efeito halo, o efeito Hawthorne¹, onde “a mudança das condições exteriores pode provocar mudanças de comportamento, independentemente da natureza da mudança, atendendo a que os investigadores se sentem objecto de atenção” (G. De Landsheere, 1976, cit. por Oliveira, 1992: 36). Existem também as profecias auto-desconfirmadas — “self-disconfirming prophecies” — ou que não se realizam automaticamente.

As profecias de realização automática são caracterizadas como uma falsa definição da situação, que provoca um novo comportamento, fazendo com que a concepção original falsa apareça como verdadeira (Merton: 1948, cit. por Oliveira, 1992 e Miras, 2002). Para Oliveira (1992: 137), “trata-se de expectativas que a pessoa alimenta a respeito de

¹ Nome de uma fábrica de material eléctrico em Chicago. Os investigadores manipulavam a claridade, mudando as lâmpadas e mediam o rendimento laboral. No final, as lâmpadas eram mudadas ficticiamente e o rendimento mantinha-se.

outra pessoa (...) ou de grupos (...)”. No segundo caso, o comportamento de um grupo pode fazer, por oposição ao de um segundo, com que as intenções desde último mudem no sentido do comportamento do primeiro grupo.

Se as hetero-expectativas são uma realidade, há, também, a necessidade dos sujeitos se consciencializarem da existência de expectativas intra-pessoais ou auto-expectativas, já que todos nós, para alimentarmos as expectativas a respeito dos outros, temos crenças ou percepções a respeito de nós mesmos, influenciando-se as duas modalidades de forma mútua. Na perspectiva de Oliveira (1992: 137), nas expectativas intrapessoais ou auto-expectativas estão em causa “as expectativas que a pessoa tem a respeito de si própria (por exemplo, locus de controlo do reforço, sentido de auto-eficácia, expectativas de sucesso, etc)”.

Em termos gerais, para Vaz-Serra, Antunes e Firmino (1986), as expectativas desempenham um papel importante nas vidas das pessoas. Tudo o que a pessoa faz tem por detrás a expectativa de que se deverá obter um dado resultado com esse comportamento específico.

Quem realçou verdadeiramente o papel das expectativas foi Tolman (Vaz-Serra *et al.*, 1996: 85) referindo que, quando um dado sinal é seguido no tempo por outro que lhe dá significado, ocorre entre ambos uma relação cognitiva “que formaliza o conhecimento de que comportar-se de certa maneira perante o sinal conduz ao seu significado”. Geram-se, assim, as expectativas.

Rolo (2004, cit. por Santos, 2007) define expectativa como um processo de pensamento sobre metas, na qual cada pessoa tem a percepção do caminho para alcançar os seus objectivos (ou seja, uma pessoa estabelece uma meta, vai à procura dela e realiza os seus objectivos). As expectativas de resultados são crenças acerca das consequências ou das expectativas de determinado comportamento (Bandura, 1977, 1986). Todavia, para Lent, Brown e Hackett (1994, 2002), as expectativas envolvem a imaginação das consequências.

No campo da educação, há imensos estudos sobre as expectativas de envolvimento académico dos alunos à entrada do Ensino Superior, assim como aquilo que realmente con-

seguem concretizar, tendo as mesmas sido entendidas como um factor importante no ajustamento e realização desses estudantes (Berdie, 1966; Gerdes, 1986; Soares, 2003; Soares & Almeida, 2001; Stern, 1966, cit. por Soares & Almeida, 2005). O grau de investimento cognitivo e comportamental que os alunos estão dispostos a dedicar (expectativas) ou dedicaram (comportamentos) à vida universitária afectam os níveis de satisfação, rendimento e desenvolvimento conseguidos (Astin, 1993; Baker & Schultz, 1992ab; Baker, McNeil & Siryk, 1985; Bradley *et al.*, 2000; Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Jackson *et al.*, 2000; Pancer *et al.*, 2000; Sax *et al.*, 2000, 2002; Shaw, 1968; Soares, 2003; Soares & Almeida, 2001, 2004, cit. por Soares & Almeida, 2005).

A influência das expectativas nos comportamentos dos sujeitos, com vista à obtenção dos resultados, é defendida por Khu (1999, cit. por Soares & Almeida, 2005), apoiando-se em dois mecanismos. Por um lado, funcionam como um sistema organizacional ou como um filtro capaz de orientar e dirigir os comportamentos dos sujeitos para aquilo que os mesmos consideram importante e, por outro lado, pelo facto de constituírem um estímulo ao comportamento tal como é defendido pelas teorias da motivação, das expectativas ou da auto-eficácia.

Como acima referimos, as expectativas também podem ser de uma pessoa em relação a outra. Trata-se de formas de categorizar as pessoas, prevendo o seu comportamento e as suas atitudes. Regra geral, as expectativas afectam o modo como os outros interagem connosco, influenciando, por sua vez, a nossa auto-imagem e o nosso comportamento (por exemplo, as expectativas dos docentes afectam de forma notável aquilo que os alunos aprendem, assim como as expectativas dos investigadores afectam os resultados dos estudos que desenvolvem). Em suma, acontece que nos comportamos em função daquilo que os outros esperam de nós.

As fontes que originam as expectativas são de duas naturezas (Vaz-Serra *et al.*, 1996). Por um lado, as experiências do sujeito que levam a associar a obtenção de um dado resultado com a execução de um certo comportamento, em obediência a um sinal. Por outro lado, as expectativas também podem ser formadas sem ter em conta a experiência directa do indivíduo, mas a partir de relatos, experiências, etc., de outras pessoas.

A teoria da expectativa diz-nos que a força da tendência para uma pessoa agir de determinada maneira depende da Força da expectativa quanto ao resultado da sua actuação e ao grau de atractividade da recompensa que estiver associada ao resultado conseguido. A teoria assume três relações: a atractividade (Valência), o desempenho-recompensa (Instrumentalidade) e o esforço-desempenho $V \times \Sigma$ (Expectativa).

4.2. Conceito de motivação

“A motivação é, pois, o conjunto dos mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da acção, da orientação (na direcção de um objectivo, ou, pelo contrário, para se afastar dele) e finalmente da intensidade e da persistência: quanto mais se está motivado maior é a actividade e mais persistente”.

(Lieury e Fenouillet, 1997: 9)

O conceito de motivação nem sempre tem as mesmas interpretações, visto ser um tema bastante vasto. Por um lado, é utilizado no senso comum, de forma simplista sendo, por vezes, confundida, a noção de motivo, intenção, desejo e expectativa (Heckhausen, 1991, cit. por Jesus, 2004). Por outro lado, o autor refere que o termo motivação é usado em diversos domínios e por diversas teorias em psicologia, de forma ambígua ou tendo diferentes significados.

Presentemente, a motivação, no seu todo, é uma área bastante estudada pela psicologia. Esta ciência, segundo Wigfield (1997, cit. por Bártolo, 2004), tenta explicar as razões que levam os indivíduos a envolverem-se em determinadas actividades, despendendo algum esforço quando as realizam. Segundo Harris (1980), ter em linha de conta a temática da motivação é, no fundo, interrogarmo-nos porque é que o ser humano faz o que faz. Na perspectiva de Fontaine (1990: 97), “A motivação representa o aspecto dinâmico da acção: é o que leva o sujeito a agir, ou seja, o que leva a iniciar uma acção, a orientá-la em função de certos objectivos, a decidir a sua prossecução e o seu termo.”

Muitas são as teorias da motivação. Todavia, na opinião de Jesus (2004), o discurso das teorias behavioristas não é o mais adequado à compreensão da complexidade dos processos motivacionais, razão pela qual o discurso das teorias cognitivistas é bastante

referenciado, principalmente no campo da educação. Contudo, presentemente, assiste-se a uma mudança no terreno psicológico como reacção ao prolongado predomínio do paradigma cognitivista, havendo numerosos trabalhos que centram a atenção nos aspectos afectivos e emocionais, assim como as tentativas de integrar e relacionar a dimensão cognitiva do comportamento com a dimensão afectiva e emocional (Miras, 2002).

Na perspectiva cognitiva, o sujeito é um agente activo e selectivo do próprio comportamento, capaz de se estruturar em função das metas que formula e das oportunidades que as situações lhe proporcionam. O modo do sujeito agir e sentir é determinado pelo processamento cognitivo (Pereira, 1999). Também Wigfield (1997, cit. por Bártolo, 2004) considera que o sujeito desempenha um papel activo na estruturação das acções, sendo o comportamento concebido como um meio de alterar as relações entre o sujeito e o meio, a fim de o mesmo alcançar determinado objectivo.

As teorias e a investigação ao nível da motivação têm realçado o facto das cognições estarem intimamente relacionadas com a forma como os sujeitos se implicam nas tarefas (Jesus, 2000, 2004). Para o autor, os processos cognitivos motivacionais são processos de previsão e avaliação de julgamentos que se reportam à própria capacidade de realização de determinadas tarefas ou actividades e de julgamentos acerca da desejabilidade das mesmas. Conclui-se, assim, que o comportamento motivado é explicado como dependendo de factores como a confiança que o sujeito tem na sua capacidade de realização de uma dada tarefa. Também Lemos (1993, cit. por Bártolo, 2004) refere que, na sequência pensamento-acção, há a intervenção de vários processos de pensamento, tais como as expectativas, os objectivos e as percepções que o sujeito possui de si mesmo e das situações com que se confronta. Por fim, na perspectiva de Fontaine (1990, 1997), a motivação não é um traço interno e estável. Pelo contrário, é algo que varia consoante as tarefas a realizar. Cratty (1984, cit. por Rego, 1998) refere a multidimensionalidade da estrutura da motivação e acrescenta que os estudos realizados evidenciam essa estrutura, assim como as suas múltiplas determinantes situadas a nível consciente e inconsciente nas necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais, bem como das suas experiências passadas e recentes.

4.3. Motivação extrínseca e motivação intrínseca

As abordagens sócio-cognitivistas da motivação têm demonstrado a existência de duas orientações motivacionais: a intrínseca e a extrínseca.

Segundo Lieury e Fenouillet (1997), é com Harlow que se introduz uma distinção entre as motivações extrínsecas que são regidas pelos incentivos (reforço externo associado ao resultado numa tarefa, segundo Fontaine, 1990) e as motivações intrínsecas (curiosidade, manipulação...) que não teriam outro objectivo senão o interesse pela actividade em si.

Na teoria da motivação intrínseca de Deci (1975, cit. por Jesus, 2004) é feita a distinção entre motivação intrínseca e motivação extrínseca. A motivação intrínseca significa que o indivíduo vai realizar uma actividade unicamente por causa do prazer que ela lhe proporciona. Por sua vez, a motivação extrínseca faz referência a todas as situações em que o indivíduo realiza uma actividade para dela retirar qualquer coisa agradável, tal como o dinheiro, ou para evitar qualquer coisa desagradável. A pessoa motivada extrinsecamente fará as suas tarefas para satisfazer as exigências de alguém.

Para Deci e Ryan (1986), um comportamento motivado define-se pela propensão do indivíduo para se sentir “competente” e “auto-determinado”, supondo que as necessidades particulares iniciam a conduta, ao mesmo tempo que as percepções de competência e livre escolha as regulam. Por outro lado, consideram que promover a autodeterminação é proporcionar ao aluno uma estrutura orientadora, informativa e de apoio em contextos interaccionais, conduzindo o aluno à autonomia. Concluindo, é o sentimento de competência e de autonomia que alimentam a motivação intrínseca.

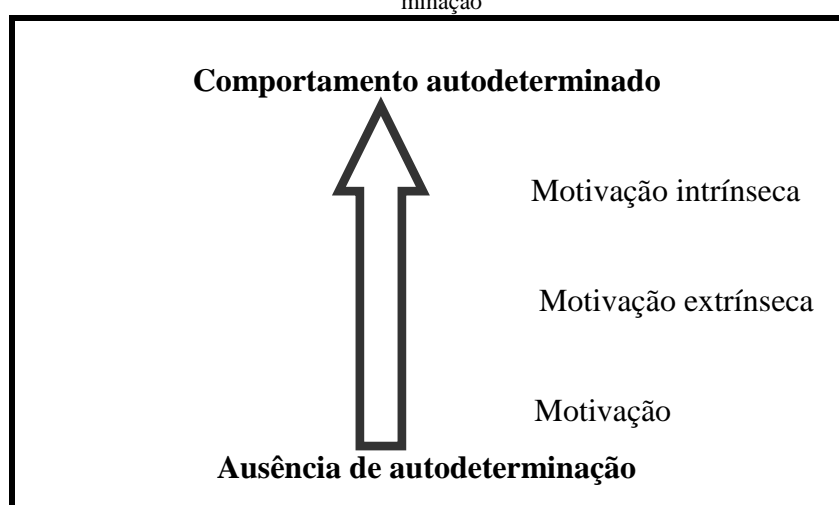
Estudos baseados na Teoria da Autodeterminação têm apresentado novas considerações sobre a motivação extrínseca, demonstrando que o comportamento extrinsecamente motivado também pode ser autodeterminado, não sendo necessariamente sempre negativo para a aprendizagem.

Em síntese, pode dizer-se que a motivação para a aprendizagem é entendida pelos teóricos contemporâneos como um construto multidimensional caracterizado por teorias

peçoais acerca da própria inteligência, atribuições de causalidade, orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas, metas de realização e variáveis relativas ao self, como o autoconceito e a auto-eficácia do sujeito.

Para Deci e Ryan (1986), a motivação escalona-se segundo um plano contínuo que vai da motivação intrínseca: «faço isto pelo prazer», à amotivação (ou resignação). Entre estes dois extremos, encontra-se a larga extensão da motivação extrínseca que varia segundo os incentivos que o sujeito recebe.

Fig. nº 2: A motivação vista como um plano contínuo em função da autodeterminação



Fonte: Lieury e Fenouillet (1997:50)

A partir do momento em que os indivíduos estão intrinsecamente motivados, têm tendência para atribuir a si próprios a causa da sua actividade. A partir daí sentem-se autodeterminados. Todavia, o sentimento de autodeterminação não é o único a agir sobre a motivação. Sobre ela actua, também, o sentimento de competência reconhecida, denominada por alguns autores de auto-estima (Lieury & Fenouillet, 1997). No fundo, a motivação é a resultante de duas forças: a **autodeterminação** e a **competência reconhecida**. Esta última depende de dois mecanismos: o esforço reconhecido e o envolvimento em relação à tarefa.

Quanto ao envolvimento em relação à tarefa, o mesmo tem subjacente a vontade de progredir, com uma atribuição interna da origem da motivação (motivação intrínseca). Esta vê-se reforçada pelos bons resultados e diminuída pelos menos positivos. São os bons resultados que aumentam o sentimento de competência reconhecida.

Lieury e Fenouillet (1997) definem a autodeterminação como o sentimento de escolher, ou livre-arbítrio, opondo-se ao constrangimento, à pressão social, à situação de avaliação. Em relação à competência reconhecida, os autores referem que, quanto maior, mais favorece a motivação intrínseca. Pelo contrário, um sentimento muito baixo de competência associada ao constrangimento produz a resignação adquirida.

Todavia, os sentimentos de competência e eficácia são decorrentes das avaliações que se fazem sobre as capacidades e perícias pessoais em diferentes actividades. Segundo alguns investigadores, as auto-percepções de competência em determinados domínios específicos de aprendizagem estão relacionadas e têm um valor preditivo sobre as realizações dos sujeitos nessas mesmas áreas (ex.: matemática, leitura).

Para os autores, é fundamental valorizar a motivação intrínseca e a orientação para a tarefa e, por outro lado, minimizar a avaliação social, a competição, etc. Isto porque a motivação intrínseca leva o aluno ou o indivíduo a continuar fora da pressão social. É, portanto, a motivação que permite uma estabilidade, uma perseverança, associada aos desempenhos elevados.

4.4. Teorias da motivação para a realização

As Teorias da motivação para a realização (need of achievement), assim como a Teoria do medo do sucesso (fear of success), enquadram-se nas Teorias “expectativas x valor” — teorias que explicam a motivação do comportamento em função do valor do objectivo e das expectativas de o atingir (Fontaine, 1990). No campo da educação, a importância da motivação para a realização levou à realização de numerosos estudos (Atkinson, 1974; Dweck & Elliott, 1983; Fineman, 1979; Fontaine, 1986; Heckhausen, Schmalt & Schneider, 1985; Hermans, 1980; McClelland, 1981, 1985; McDonald & Hyde, 1980; Nicholls, 1984a, Weiner, 1974, cit. por Fontaine, 1988).

Segundo Fontaine (1988: 14), cada vez mais frequentemente, a motivação para a realização é considerada como “resultando dum processo de desenvolvimento contínuo no decorrer do qual as interpretações, pelo sujeito, das suas experiências têm um papel importante”. Acrescenta, ainda, que a posterior integração afectivo-cognitiva dessas

experiências pelo sujeito, determinará a formação da imagem de si próprio e do mundo e, conseqüentemente, a maneira de se situar face a situações de realização futuras.

A motivação para a realização traduz a necessidade do sujeito alcançar altos níveis de excelência, aumentando, assim, o conceito de si próprio. De acordo com a autora, os promotores da teoria — McClelland e Atkinson — consideram que este tipo de motivação se caracteriza pelo facto do sujeito actuar em função da satisfação intrínseca que o sucesso proporciona. São os afectos que constituem o motor do comportamento. Trata-se de uma teoria que não estuda a motivação em termos gerais, mas que se centra no estudo de um só tipo de motivação humana (motivação para a realização). Fontaine (1990) considera esta teoria fundamentalmente hedonista. Apesar do processo cognitivo estar presente quando o sujeito elabora expectativas, quando avalia a dificuldade de dada tarefa ou quando utiliza determinado processo para obter resultados finais, todavia, os impulsionadores do comportamento são os afectos.

De acordo com esta tipologia de teorias, os “sujeitos motivados são aqueles que são capazes de sentir prazer e orgulho face ao sucesso e vergonha, face ao fracasso” (Fontaine, 1990: 102).

Atkinson (cit. por Fontaine, 1990) refere que, desde que as situações impliquem tanto a possibilidade de sucesso como de fracasso, o comportamento/Tendência a agir (TA) é o resultado de duas tendências antagónicas: tendência para alcançar o sucesso (TS) e tendência para escapar ao fracasso (TF), ou seja, $TA = TS - TF$, traduzindo as forças dessas duas tendências a intensidade das reacções afectivas associadas aos resultados antecipados denominados por desejo de sucesso ou motivação para o sucesso (MS) e medo do fracasso ou motivação para evitar o fracasso (MF). Por outro lado, dependem também das expectativas de sucesso (ES) ou de fracasso (EF) e do valor atractivo do sucesso (VS) ou repulsivo do fracasso (VF):

$$TS = MS \times ES \times VS$$

e

$$TF = MF \times EF \times VF$$

Sintetizando, a autora refere o seguinte:

A motivação para o sucesso está relacionada com a disposição do sujeito para lutar, a fim de alcançar o sucesso em determinadas situações e o sujeito brilhar tanto para si próprio como para os outros. O desejo de sucesso estimula-o a agir para alcançar o objectivo pretendido. Coimbra (2010: 61) sistematiza a sua definição dizendo que a motivação para o sucesso “está associada a um padrão de persistência e a objectivos centrados na aprendizagem”;

O medo do fracasso manifesta-se através de ansiedade decorrente da antecipação da vergonha que o sujeito tem no caso de vir a fracassar. A ansiedade, regra geral, traduz-se por comportamentos de evitamento, principalmente em situações novas, complexas e pouco estruturadas. Enfim, em situações consideradas mais difíceis. Na perspectiva de Susana (2010: 61), “a motivação para evitar o fracasso está associada a um padrão de desistência e a objectivos centrados no resultado”;

As expectativas de sucesso traduzem as probabilidades subjectivas de sucesso e são mais elevadas quando a tarefa é fácil;

O valor do sucesso que está associado à satisfação que proporciona ao sujeito será mais elevado nas tarefas difíceis (quando o sucesso é difícil de atingir).

4.5. Teoria sócio-cognitiva

A teoria sócio-cognitiva, inicialmente foi denominada como teoria da aprendizagem social. A sua renomeação, proposta por Bandura (1986), está relacionada com o aumento do destaque dado a fenómenos psicossociais. Estes vão para além dos aspectos tradicionais de aprendizagem e do condicionamento. Assim, um dos principais objectivos desta teoria é o estudo da influência do pensamento auto-referente no funcionamento humano (Lent, Brown & Hackett, 1994).

De acordo com a Teoria Sócio-Cognitiva, a pessoa é não só produto, mas também produtor dos sistemas sociais. Em vez de atribuir um papel primordial a variáveis pessoais ou situacionais na determinação dos comportamentos, a teoria sócio-cognitiva defende um modelo de reciprocidade triádica, onde as variáveis pessoais (tais como estados

afectivos, cognitivos e atributos físicos), os factores ambientais externos e o comportamento, operam como determinantes interactivos, influenciando-se mutuamente (Bandura, 1986, 1997).

Para Bandura (1986, 1997), um dos mecanismos pelos quais a pessoa exerce influência sobre as suas acções é através das crenças de auto-eficácia (conceito central nesta teoria). Estas são definidas como a confiança na capacidade pessoal para organizar e desenvolver/realizar certas acções, ou seja, as crenças de auto-eficácia são um “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de acção exigidos para se atingir um certo grau de performance” (Bandura, 1986: 391), ou seja, trata-se de crenças pessoais acerca das capacidades para mobilizar a motivação, os recursos cognitivos e os cursos de acção necessários para se exercer controlo em acontecimentos que ocorrem ao longo de uma trajectória de vida (Wood & Bandura, 1989).

As crenças de auto-eficácia são muito importantes, uma vez que influenciam as escolhas das pessoas, a quantidade de esforço necessário à prossecução dos próprios objectivos, o tempo de que se dispõe face aos obstáculos encontrados e fracassos vividos, os padrões de pensamento de auto-impedimento ou de auto-suporte, assim como o nível de realização a alcançar.

A auto-eficácia compreende um conjunto dinâmico de crenças de capacidade, que são específicas de domínios de desempenho particulares e que interagem de uma forma complexa com outros factores pessoais, comportamentais e contextuais. Estas crenças são, então, construídas com base em informação multidimensional, ou seja, a partir do processamento cognitivo das referidas fontes de informação (Bandura, 1986). Deste modo, o efeito desta informação nas percepções de eficácia pessoal depende de como é cognitivamente processada, envolvendo dois aspectos distintos: por um lado, o tipo de informação a que se está atento e se utiliza como indicador de eficácia pessoal e, por outro, a informação tal como ela é entendida, depois de seleccionada, ponderada e integrada (Bandura, 1997).

Para que as crenças de auto-eficácia funcionem é necessário que as pessoas acreditem que podem obter os resultados desejados através do seu comportamento. Consequentemente, as pessoas envolvem-se nas actividades que acreditam ser capazes de realizar e

sobre as quais prevêem alcançar resultados positivos. Isto porque, em termos gerais, não basta que o sujeito possua determinadas capacidades/competências. O necessário é que acredite que as possui. Por outro lado, porque se trata de capacidades direccionadas para o agir, significa que a pessoa possui a expectativa de “eu posso fazer” ... Por fim, há a componente de finalidade, uma vez que contempla as exigências de uma determinada situação que carecem de ser cumpridas. Sintetizando, os sujeitos com crenças de auto-eficácia consideram, mentalmente, as suas potencialidades, o objectivo da situação e as acções que levam à concretização do objectivo.

Bandura (1997) refere que os tipos de resultados que as pessoas prevêem alcançar com o seu comportamento dependem daquilo que elas julgam ser capazes de fazer em determinadas situações. Aqueles que se julgam altamente eficazes irão esperar resultados favoráveis, enquanto os indivíduos com baixa auto-eficácia esperarão desempenhos fracos e, conseqüentemente, resultados negativos. Assim, nas áreas nas quais o sujeito possui crenças de auto-eficácia mais favoráveis, tenderá a apresentar expectativas de resultado positivas e, desse modo, isso poderá influenciar os comportamentos apresentados ou ainda as escolhas consideradas pelo próprio como importantes.

Segundo Bandura (1981, 1986, 1995) são quatro as fontes de auto-eficácia: as **experiências de mestria (experiência pessoal)**, a **aprendizagem vicariante**, a **persuasão verbal** e os **indicadores fisiológicos**.

Relativamente à experiência pessoal, o autor refere que há indicadores directos de competência por meio do sucesso na realização das acções, ou seja, consiste nas experiências reais de êxito em actividades anteriores da mesma natureza. Tal sucesso propicia à pessoa informação importante de que possui as capacidades necessárias para enfrentar desafios idênticos. Assim, uma vez consolidadas as crenças de auto-eficácia, nem mesmo fracassos que, ocasionalmente, ocorram são suficientes para alterá-las.

Por sua vez, a aprendizagem vicariante envolve a percepção de que, se as outras pessoas são capazes de realizar certas actividades, a pessoa em questão também poderá fazê-lo, desde que sinta que se encontra ao mesmo nível do sujeito observado, ou seja, pela observação de modelos que, em situações semelhantes, chegaram a êxito, a pessoa conclui também ser capaz de realizar o mesmo.

Em relação à persuasão verbal a mesma ocorre por meio de “feedbacks”, podendo ajudar a reforçar ou a enfraquecer a crença na capacidade pessoal, isto é, através da comunicação verbal, outras pessoas podem convencer alguém de que pode dar conta de determinada tarefa.

Por fim, os indicadores fisiológicos são os sinais físicos usados como meio para avaliar a capacidade ou incapacidade numa dada actividade como, por exemplo, um humor favorável ou alguma ansiedade. Assim, quando a pessoa se sente altamente ansiosa perante uma determinada tarefa, tal estado com os seus componentes psicofiológicos propicia informação de baixa capacidade. Por essa razão, caso a pessoa não supere essa condição emocional negativa, a previsão é de não envolvimento na actividade, por não acreditar ser capaz de cumpri-la.

De acordo com Bandura (1997), nenhuma dessas quatro fontes terá influência directa na formação das crenças de auto-eficácia, mas todas elas dependem ainda de um processamento cognitivo de interpretação e avaliação tanto das capacidades como da tarefa em questão. Por outras palavras, é a própria pessoa que pondera sobre as suas capacidades de exercer acções pertinentes na contingência de uma determinada tarefa, num certo contexto.


4.5.1. Motivação e auto-eficácia

De entre os factores que fazem parte dos mecanismos psicológicos da motivação encontram-se as crenças de auto-eficácia, as quais pertencem à classe das expectativas — expectativas ligadas ao “self”.

De acordo com a teoria de Bandura (1986, 1989, 1993), os julgamentos de auto-eficácia de uma dada pessoa determinam o seu nível de motivação, ou seja, é em função dos julgamentos que faz, que a pessoa tem o incentivo para agir, imprimindo uma determinada direcção às suas acções. Se o sujeito possuir crenças de auto-eficácia bastante fortes, o esforço estará presente desde o início e ao longo de todo o processo, mesmo que o sujeito se confronte com dificuldades. O sujeito está motivado! Consequentemente, nesta perspectiva, as crenças de auto-eficácia possuem uma força motivacional.

Esta força motivacional é extremamente importante em todos os ciclos de desenvolvimento do sujeito. Isto porque, no desenrolar das suas vidas, as pessoas continuam a planear, a reajustar as suas prioridades e a estruturar as suas vidas. Ao regularem o seu comportamento através das expectativas de sucesso, adoptam cursos de acção passíveis de produzir resultados positivos (Bandura, 2001). O autor acrescenta, ainda, que as pessoas não só fazem escolhas e planos, mas também direccionam, de modo apropriado, os seus cursos de acção, motivando-os e regulando-os.

Ao estabelecer objectivos pessoais, o indivíduo organiza, orienta e sustenta o seu comportamento, mesmo no decorrer do tempo, sem haver recompensas externas. Deste modo, o indivíduo está a ser agente (Lent, Brown & Hackett, 2002). Bandura (1986) indica que existe uma grande interacção e influência mútua entre as variáveis auto-eficácia, expectativas de resultados e objectivos na auto-regulação do comportamento.



**ESTUDO
EMPÍRICO**

CAPÍTULO 1: METODOLOGIA

“O objectivo da metodologia não é compreender os produtos da investigação científica, mas antes o próprio procedimento científico”

(Pinto, 1990: 35).

O modelo metodológico no qual se inscreve este estudo é de natureza qualitativa, dado pretender-se conhecer o pensamento dos sujeitos sem, contudo, se recorrer a situações de controlo e manipulação experimental (Bogdan & Biklen, 1994; Cohen & Manion, 1985; Rogers, 2003, cit. por Santos, 2006).

Nesta investigação, o instrumento utilizado para a recolha de dados é ilustrativo desse pressuposto. A importância do significado é uma das características da investigação de natureza qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem preocupam-se com a perspectiva dos participantes.

Para Mercadé (1986: 298), as “metodologias qualitativas não são uma continuação da intuição, nem do sentido comum — que podem ser úteis, mas podem também constituir um obstáculo — mas são o resultado da aplicação do método científico face a determinados aspectos da realidade que são dificilmente explicáveis por outros caminhos”.

O facto de, neste estudo, se ter procedido ao tratamento estatístico da informação não põe em causa a sua matriz qualitativa, dado que, ao usá-lo, se procurou tão somente confrontar dados de natureza qualitativa com os resultados quantitativos.

Segundo Denzin e Lincoln, 2000; Greene e Hill, 2005; Punch, 2002; Taylor e Bogdan, 1998 (cit. por Santos, 2006: 159), “Muitos são os autores que hoje defendem o esbater de fronteiras entre modelos e técnicas de investigação e como esse cruzamento pode ser enriquecedor para a compreensão dos fenómenos em análise”.

Também Navarro (2000) considera que as duas abordagens podem utilizar-se conjuntamente, referindo Poirier, Valladons e Raybaut (1995: 151) que a “análise quantitativa e a análise qualitativa não se excluem, antes se completam”.

Muitos são aqueles que assumem que ambas as perspectivas são necessárias, podendo funcionar em conjunto e complementaridade. A propósito, Peres (1999: 300) refere que Lundberg (cit. por Grawitz, 1984) declara que “Não é o objecto que faz a ciência, mas o método. Atrás de nós temos uma longa evolução dos progressos científicos para mostrar prudência e paciência, tornando possível para este ou aquele domínio constituir-se «objecto» da ciência. Querer opor os métodos qualitativos e quantitativos, quando eles se completam, é renunciar a encontrar a solução eficaz para os problemas e arriscar-se a travar o desenvolvimento das ciências sociais, no momento em que temos mais necessidades delas”.

Apresentaremos, de seguida, a problemática geral na qual esta investigação se insere e que, segundo Quivy e Campenhoudt (1992: 105), é concebida como a “operação que consiste em expor os conceitos fundamentais e a estrutura conceptual em que assentam as proposições elaboradas em resposta à pergunta de partida (...)”.

1.1. Problemática

“A incompletude como traço intrínseco do ser humano condena-o a aprender, como condição necessária da sua realização enquanto pessoa. Numa sociedade que muitos passaram a adjectivar como “sociedade do conhecimento”, em que a aprendizagem se confunde com o ciclo de vida, urge multiplicar as oportunidades de aprendizagem.”

(Canário, 2006: 28)

Numa época em que as habilitações académicas alcançadas pelos jovens nem sempre são suficientes para que os mesmos consigam um posto de trabalho, havendo uma elevada percentagem de licenciados à procura do 1º emprego e tendo nós consciência de que a situação é generalizável a quem possui o grau de mestre e até mesmo de doutor, as questões relacionadas com o ensino/educação merecem constar das preocupações de todos nós. Além disso, é extremamente importante que se reflecta sobre aquilo que se pretende para o nosso país, no sentido da formação de base ser a que melhor responda às necessidades das sociedades actuais.

Se o atrás referido é importante, o que dizer da camada de adultos que obtiveram qualificações académicas consideradas bastante baixas? O número daqueles que abandonaram a escola precocemente é preocupante. Por outro lado, a situação actual, em termos económicos, está imensamente complicada, sendo lançados para o desemprego, todos os dias, números significativos de sujeitos. Sem qualificações e com a parca oferta de trabalho, o que se poderá fazer para inverter a situação e reinvestir em novos perfis pessoais e profissionais?

O discurso dos governantes vai no sentido da valorização profissional e pessoal do ser humano e, com grande entusiasmo, apontam as medidas que estão a ser tomadas, através de iniciativas como as Novas Oportunidades, as quais proporcionam um conjunto diversificado de ofertas para que os adultos prossigam os estudos (Cursos EFA, Processo RVCC, Ensino Recorrente por Módulos Capitalizáveis...).

É neste contexto que, em termos gerais, se situa a problemática do presente estudo, ou seja, na educação e formação de adultos, através do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, o qual constitui uma modalidade do Programa Novas Oportunidades.

O ponto de partida para esta investigação prende-se com o facto de:

- existirem poucos estudos sobre a problemática em questão, dado esta poder considerar-se bastante recente;
- conhecermos intuitivamente, e recentemente em termos mais formais, as razões que levam grande parte dos adultos a inscreverem-se e frequentarem esta modalidade de formação, mas não possuímos o “feedback” sobre a mesma temática depois dos adultos terem vivido a situação real;
- estarmos conscientes de que os níveis de qualificação são baixos na população adulta;
- se apontar como uma das causas do abandono escolar, a fraca motivação/interesse para os assuntos da escola — situação que coloca os alunos portugueses em desvantagem quando comparadas as suas competências académicas com as dos estudantes de outros países. A atestar o que referimos, e em relação aos alunos, encontram-se

os estudos internacionais como os do PISA — Project for International Student Assessment — e os nacionais como as provas de aferição e os exames nacionais. Em relação às dificuldades dos adultos, o alerta veio do estudo levado a cabo por Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996), intitulado “A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica”.

A revisão de literatura também nos permitiu constatar que, actualmente, as sociedades estão em profundas e rapidíssimas mudanças, tornando-se o mundo instável, pelo que é preciso que as pessoas aprendam a adaptar-se às exigências dos tempos que correm. A educação — concretamente a académica — é uma mais valia que, por razões múltiplas, não faz parte das histórias de vida de muitos sujeitos, colocando-os em desvantagem, pelo que é do conhecimento de grande parte da população, incluindo os governantes, que quem não se actualiza está condenado a ser ultrapassado. Estão criadas todas as condições para que a desigualdade seja uma fonte de exclusão.

Decorrente da consciencialização da situação atrás referida, tem toda a pertinência a aposta que os governantes estão a fazer na educação/formação dos adultos, através de iniciativas publicitadas com o slogan “Aprender Compensa”. Estas iniciativas têm sentido porque, independentemente da cultura, da etnia, do sexo, da condição social, da idade..., todos nós aprendemos ao longo da vida, pelo que somos portadores de saberes e competências — saberes e competências que aumentamos com as nossas experiências diversificadas, adquiridas quotidianamente. No fundo, são aspectos que se podem enquadrar no âmbito da educação a qual se refere, na perspectiva de Lengrand (1981), a inúmeros aspectos da vida dos indivíduos, dos grupos e dos povos. Desta forma, a problemática do nosso estudo centra-se na educação e formação de adultos, através do Programa Novas Oportunidades.

1.2. Objecto de estudo e questões da investigação

Se não restam dúvidas que todos nós possuímos competências, o certo é que muitas dessas competências adquiridas ao longo da vida não são reconhecidas, validadas e certificadas. Até as próprias pessoas nem sempre valorizam as suas competências e, por vezes, nem sequer sabem que as têm. Presentemente, os Centros de Novas Oportunida-

des levam os adultos a reflectir sobre o momento presente, mas, também, sobre o seu passado.

Por outro lado, as leituras realizadas permitiram-nos ficar a saber que as representações que os sujeitos possuem influenciam a forma como interpretam o que lhes acontece e o que acontece em seu redor, assim como as respostas que encontram para resolver aquilo que julgam ter ocorrido. Desta forma, sempre que se constrói uma representação, os sujeitos têm tendência a criar uma realidade que dê sentido às previsões e explicações decorrentes dessa representação (Vala, 1993, cit. por Guerreiro, 2007). Este aspecto depende do facto da representação ter um “carácter construtivo, criativo, autónomo (...) que comporta uma parte de re-construção, de interpretação do objecto e de expressão do sujeito” (Jodelet, 1989: 37). Deste modo, que representações terão os sujeitos, dos programas que estão a frequentar? O que esperam alcançar? Será que os mesmos respondem aos interesses e às necessidades dos seus “utilizadores”?

Tendo por base o que atrás ficou exposto, o nosso estudo será desenvolvido com base nas seguintes questões de investigação:

- Que representações/expectativas terão os adultos que constituem a amostra, acerca de uma das modalidades do Programa Novas Oportunidades — concretamente do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)?
- Quais as motivações que levam os adultos que constituem a amostra a frequentarem o processo RVCC?

Ao seleccionarmos estas questões de investigação, tivemos em consideração a sua relevância e também a sua exequibilidade, pois como refere Gil (1989: 54), “(...) Um problema será relevante em termos científicos à medida que conduzir à obtenção de novos conhecimentos.”

1.2.1. Objectivos do estudo

As pessoas são diferentes umas das outras, assim como as motivações que as movem e as representações que constroem. Consequentemente, a inscrição no Programa Novas Oportunidades, e concretamente no Processo RVCC, é sustentada por motivações diversificadas.

De acordo com a revisão de literatura, no Processo RVCC, segundo Pires (2007), o valor dos saberes experienciais (formais e não formais) detidos pelos adultos depende de um processo de explicitação e formalização. As novas práticas emergentes têm como finalidade identificar, nomear, dar visibilidade e legitimidade àquilo que a pessoa foi e é. Todavia, para que o sujeito seja capaz de reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer, é necessário “assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar” (Alarcão, 1996: 18). O processo RVCC é, então, um dos caminhos possíveis.

A presente investigação tem, assim, como **objectivos gerais**:

- Conhecer as representações/expectativas que os sujeitos que já viram validadas as suas competências, no âmbito do Programa Novas Oportunidades — concretamente através do processo RVCC — possuíam antes de iniciarem o processo;
- Saber se as representações/expectativas que os sujeitos tinham antes de iniciarem o processo RVCC foram ou não confirmadas, após a conclusão do mesmo e
- Proceder ao levantamento das opiniões expressas pelos sujeitos sobre o processo RVCC, depois de o terem terminado.

Estas linhas orientadoras que conduzem ao desenvolvimento do presente estudo visam responder, em **termos específicos**, aos seguintes objectivos:

- Identificar as motivações que levam os adultos a inscreverem-se no Programa Novas Oportunidades;
- Compreender as razões que levam os sujeitos a optar pelo Processo RVCC de entre as possibilidades existentes (Cursos EFA, Processo RVCC, Ensino Recorrente por Módulos Capitalizáveis...);
- Identificar as expectativas que os adultos inicialmente possuíam face à certificação de competências;
- Saber se as expectativas iniciais se confirmaram ou não depois dos sujeitos concluírem o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências;
- Conhecer a opinião dos adultos sobre o processo RVCC, depois de o terem terminado;
- Identificar as repercussões que a frequência do processo RVCC teve na vida destes adultos.

É de registar que, para cada um dos objectivos enunciados, se verificará a dependência dos mesmos em relação às variáveis situação profissional, nível de escolaridade, género e faixa etária dos respectivos sujeitos.

1.2.2. Contextualização do estudo

É na Zona da Grande Lisboa que este estudo se desenvolve. Por um lado, inquirimos adultos que terminaram o Processo RVCC no CNO da Escola Secundária Marquês de Pombal (Lisboa) e, por outro, adultos que terminaram o referido processo no CNO da Escola Básica e Secundária de Miraflores (Oeiras). A selecção destes dois centros deveu-se ao facto de desenvolvermos a nossa actividade profissional no segundo, enquanto no da escola de Lisboa imperaram os conhecimentos existentes entre coordenadores. No entanto, consideramos pertinente referir que a selecção de dois centros teve como intuito, simplesmente, aumentar o tamanho da amostra.

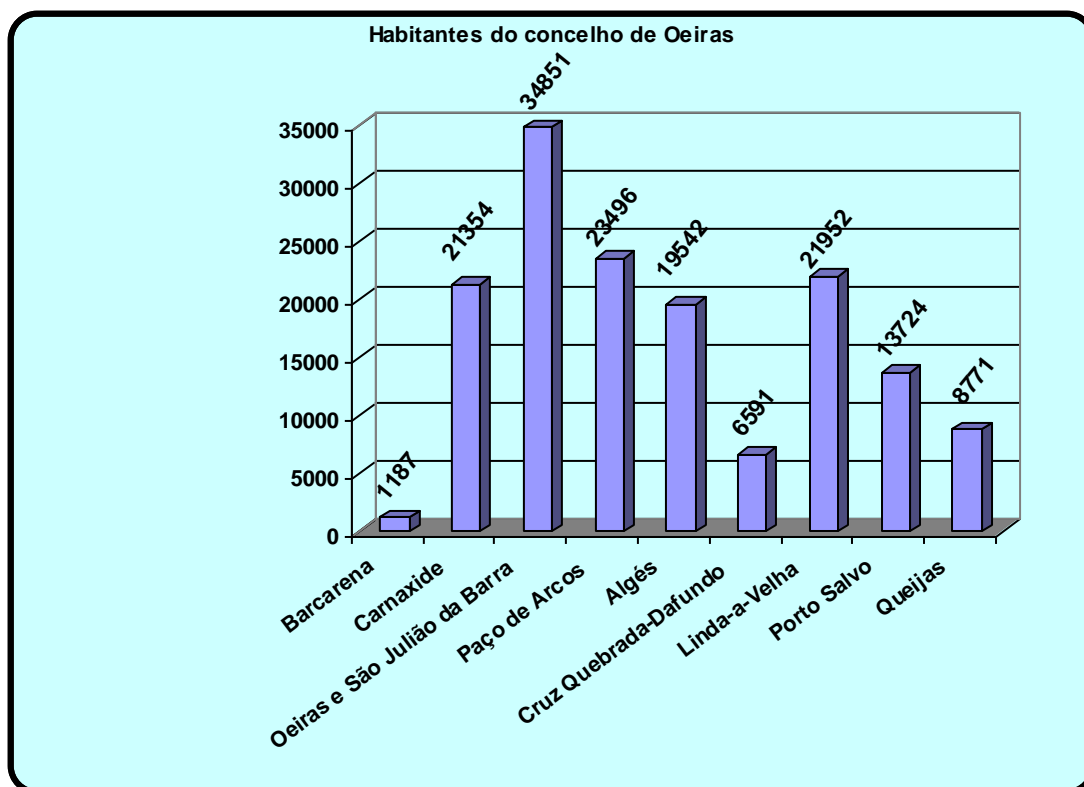
Escola Secundária de Miraflores

O Centro Novas Oportunidades (CNO) da Escola Secundária de Miraflores foi criado através do Despacho n.º 6950/2008 e tem como objectivo preparar a população para as adaptações e exigências de uma crescente globalização da economia, pretendendo responder a um público diversificado, onde serão respeitados e valorizados o perfil, as motivações e as expectativas de cada indivíduo. O Centro Novas Oportunidades está organizado e gerido tendo em conta os requisitos da Carta de Qualidade e a sua equipa organizada de acordo com os Despachos n.º 7794/2006 de 27 de Abril e n.º 11203/2007 de 8 de Junho.

A Escola Secundária de Miraflores (onde o Centro de Novas Oportunidades se insere) situa-se no concelho de Oeiras, freguesia de Algés e, segundo dados do Plano Estratégico de Intervenção do respectivo CNO (2009), pretende servir uma área densamente povoada, bem como a população cuja actividade profissional é feita neste concelho ou mesmo no de Lisboa. Encontra-se servida por transportes públicos: Carris, Vimeca e pelo comboio (Linha de Cascais). Todos estes aspectos demonstram a localização central que a Escola Secundária de Miraflores apresenta, sendo um factor importante para atrair a população, não só a residente, mas também a que tem a sua actividade profissional no concelho ou em concelhos adjacentes.

Trata-se de um concelho que integra a Área Metropolitana de Lisboa. Situa-se na margem norte do rio Tejo, tendo por vizinhos os concelhos de Cascais a Oeste, Sintra e Amadora a Norte e Lisboa a Este. É formado por dez freguesias (Algés, Barcarena, Carnaxide, Caxias, Cruz Quebrada, Linda-a-Velha, Queijas, Oeiras e S. Julião da Barra, Paço de Arcos e Porto Salvo), com uma área aproximada de 45,84 km² e, segundo os Censos de 2001 (Instituto Nacional de Estatística), possui uma densidade populacional de 3 536,8 habitantes por km², distribuída da forma seguinte:

Gráfico nº 1



Fonte: I.N.E.: Censos 2001

No global, o concelho de Oeiras caracteriza-se por ter uma população envelhecida. Segundo indicadores demográficos de 1999 (Plano Estratégico de Intervenção do CNO de Miraflores, 2009), 86,01% da população residente tem idade compreendida entre os 15 e mais de 65 anos, embora algumas áreas, como por exemplo Miraflores, apresentem algum rejuvenescimento populacional, com um crescimento relativamente grande nos últimos anos. Este deve-se, em parte, à proximidade de Lisboa e à elevada acessibilidade (com a presença da Auto-estrada nº 5: Cascais-Lisboa e a CRIL: 2ª Circular-Miraflores), o que contribuiu para que inúmeras empresas do sector terciário se fixassem nesta zona.

No campo económico-social, assiste-se, no concelho de Oeiras, segundo dados retirados do Plano Estratégico de Intervenção do CNO (2009), à chamada terciarização da economia, visível no aumento de postos de trabalho relacionados com a prestação de serviços e de comércio. Este facto contribui, de forma significativa, para atrair população activa, a qual escolheu o concelho como residência. Por outro lado, há a referir que a instalação de estruturas ligadas ao ensino e à investigação de âmbito superior e técnico-profissional têm, também, contribuído para o desenvolvimento do concelho.

De acordo com informação retirada do Plano Estratégico de Intervenção do CNO da Escola de Miraflores (2009), embora no concelho de Oeiras se verifique uma maior percentagem de indivíduos detentores dos ensinos secundário, médio e superior (50,18%), quando comparada com a percentagem daqueles que possuem o 3º ciclo, o certo é que se trata de um concelho que apresenta ainda baixos níveis de qualificação, uma vez que 49,82% dos seus residentes não tem a escolaridade mínima obrigatória (9º ano de escolaridade).

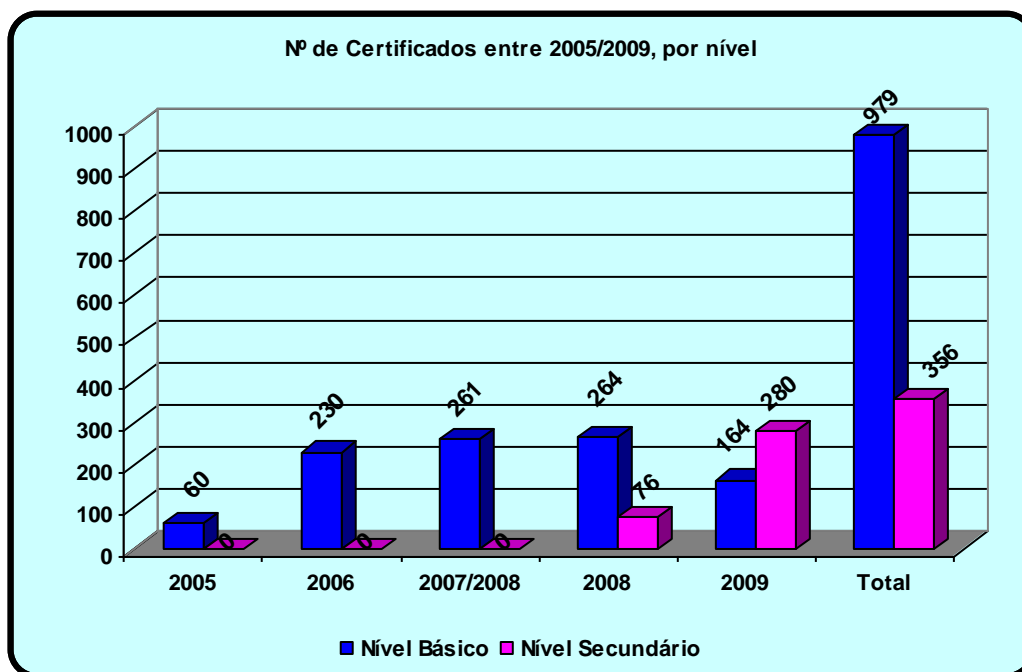
É de realçar o facto de este concelho também atrair população imigrante, constatando-se, através das projecções demográficas, que se assiste, a um ritmo superior ao da média nacional, ao aumento dos efectivos. Face a estes dados, é de sublinhar que os fluxos migratórios trouxeram uma realidade social bem mais complexa a Oeiras. Trata-se de comunidades imigrantes provenientes do estrangeiro (estabelecidas ao longo dos últimos 25 anos), a par de migrantes de concelhos limítrofes e de outros migrantes internos. Muitos destes imigrantes têm baixos níveis de instrução e integraram-se no mercado de trabalho através de segmentos menos qualificados (construção civil e serviços de baixa qualificação).

Escola Secundária Marquês de Pombal.

De acordo com informações retiradas do site oficial (<http://cno-esmp.net/index.htm>), o Centro Novas Oportunidades sediado em Lisboa, na Escola Secundária Marquês de Pombal (ESMP), dispõe de instalações específicas, as quais permitem responder com eficácia e dignidade aos objectivos a que o mesmo se propõe. A estrutura interna do CNO foi concebida para responder à diversidade de todos os adultos.

Segundo a mesma fonte, trata-se de um centro com uma história notável, uma vez que certifica adultos desde o ano de 2005, vendo os interessados aumentar de ano para ano. Orgulha-se de, neste espaço de tempo, ter certificado 1335 adultos distribuídos pelo Ensino Básico (979) e pelo Ensino Secundário (356), conforme explicitado no gráfico seguinte:

Gráfico nº 2



A Escola Secundária Marquês de Pombal tem um longo passado histórico, uma vez que foi inaugurada em Novembro de 1884, num prédio alugado na Rua de Alcântara e denominada de escola de desenho industrial Marquês de Pombal. Tem sido, ao longo da sua história centenária, uma referência no desenvolvimento do ensino tecnológico e profissional em Portugal, sendo considerada a 1ª escola técnica da Península Ibérica e a 3ª da Europa, na década de sessenta (<http://cno-esmp.net/index.htm>).

Ainda hoje, de acordo com informações retiradas do site do estabelecimento de ensino, a afirmação do cariz predominantemente tecnológico está bem visível, através da oferta de formações de nível III e IV, as quais permitem a inserção dos alunos no mercado de trabalho. Deste modo, de entre os objectivos propostos no Projecto Educativo em vigor, o primeiro consiste em “Aprofundar, consolidar e manifestar o carácter tecnológico da Escola”.

É no ano de 1888 que é inaugurado o primeiro espaço próprio da ESMP, abandonando as instalações provisórias do prédio alugado na Rua de Alcântara. As actuais instalações foram oficialmente terminadas em 2 de Dezembro de 1963, embora já estivessem ocupadas desde Abril de 1962. Trata-se, até hoje, da escola secundária que abrange a maior área coberta e descoberta do país (isto é, os cinco edifícios da Escola Secundária Mar-

quês de Pombal ocupam 8.850m² e estão implantados numa área de 32.000m²), o que denuncia os propósitos da política industrializadora dos anos sessenta — propósitos esses que passavam pelo ensino técnico e pela nova Escola Industrial, herdeira das tradições da de Alcântara.

A Escola encontra-se localizada na Rua Alexandre Sá Pinto, antiga Rua das Casas do Trabalho, a 300 metros da Rua da Junqueira e pertencendo à freguesia de Santa Maria de Belém.

Esta freguesia é uma zona recheada de locais dignos de visita, estando muitos deles ligados ao nosso passado histórico, principalmente à época dos descobrimentos. Por outro lado, os monumentos que expressam a parte cultural antiga e do momento actual também aí estão presentes.

Se podemos considerar que a Escola está situada numa zona privilegiada, o certo é que, nos últimos anos (segundo dados constantes do Projecto Educativo da Escola, inserido no site referido anteriormente), tem vindo a desenvolver a sua função educativa num quadro geral de grandes contrariedades. Uma delas é o elevado decréscimo de alunos no regime diurno que a têm frequentado, assim como as características dos mesmos as quais se sintetizam no seguinte:

- historial anterior com repetências e ausência de pré-requisitos fundamentais;
- família de pertença a estrato socio-económico e cultural desfavorecido;
- risco de abandono escolar precoce, frequentemente concretizado. Ao longo do ano lectivo, verifica-se que estes alunos registam ainda um elevado nível de absentismo e insucesso escolar associado, regra geral, a dificuldades de aprendizagem.

Segundo dados constantes do referido Projecto Educativo (s. d.), o elevado decréscimo do número de alunos matriculados tem origem em factores tais como:

- O envelhecimento da população do meio envolvente;
- A situação geográfica da escola, condicionada pelo afastamento de diversas unidades industriais para a cintura exterior da cidade;

- O incremento desordenado de escolas secundárias existentes na mesma zona geográfica, com melhores acessos e oferecendo os mesmos cursos;
- Desvalorização social e institucional da formação técnica qualificante.

1.3. Instrumentos

A temática do estudo — Representações/Expectativas — não condicionou o tipo de instrumento a utilizar, uma vez que, de acordo com Vala (2004: 464), “o conceito de representação social não se confunde com um método ou uma técnica de investigação”, encontrando-se à margem das disputas entre os que preferem a abordagem quantitativa e os defensores da abordagem qualitativa. De acordo com o autor, os estudos sobre as representações sociais são de natureza diversificada, no que se reporta à sua construção, isto é, resultantes de observações antropológicas, entrevistas qualitativas e de análise de conteúdo, baseados na análise quantitativa de questionários ou entrevistas e de estudos experimentais ou quase-experimentais.

Desta forma, para a recolha dos dados, apoiar-nos-emos em **instrumentos formais** e na **análise documental**. Esta última incide sobre documentos relativos a um dado lugar ou a uma dada situação. Segundo Triviños (1987: 143), corresponde “a uma observação de artefactos escritos”. Na perspectiva do autor (op.: 144), “é utilizada para “triangular” os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas”.

Quanto aos instrumentos de natureza formal, elaborámos um inquérito por questionário (Anexo B), o qual, para além dos dados de identificação, contempla aspectos que se enquadram nas temáticas explicitadas e obedecem aos seguintes eixos de desenvolvimento:

Figura nº 3: Eixos de desenvolvimento do inquérito por questionário

CATEGORIAS	EIXOS DE DESENVOLVIMENTO
MOTIVAÇÕES PARA FREQUENTAR O PROGRAMA NOVAS OPORTUNIDADES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Levantamento das motivações gerais e específicas (nível profissional) para a inscrição e frequência no Programa Novas Oportunidades.

RAZÕES DA OPÇÃO PELO PROCESSO RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Levantamento das razões opcionais para frequência do Processo RVCC, no conjunto das possibilidades existentes.
EXPECTATIVAS INICIAIS FACE AOS BENEFÍCIOS DE OBTER A CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Levantamento das expectativas que estiveram na origem da decisão de frequentar o Programa Novas Oportunidades.
SITUAÇÃO ACTUAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Levantamento do grau de satisfação face às expectativas iniciais após a conclusão do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; ▪ Levantamento das repercussões da certificação de competências na vida dos adultos e ▪ Influência da frequência do respectivo processo, como fonte de incentivo à participação no mesmo, por parte de outros adultos.

1.3.1. Inquérito por questionário

Os objectivos que guiam o estudo aconselham o uso de instrumentos formais, a fim de se recolherem informações o mais completas, variadas e fiáveis possível. Tal como Bell (1997: 23) opina, ao aludir a esta questão, “(...) As técnicas de recolha de informações seleccionadas são aquelas que se adequam à tarefa”.

A realização do inquérito por questionário deveu-se, essencialmente, à necessidade de formularmos perguntas cujas respostas fossem direccionadas para a padronização e para a quantificação, a fim de darmos cumprimento aos objectivos gerais do estudo, os quais decorrem do problema de partida.

O instrumento por nós concebido é de natureza mista, ou seja, é constituído por questões fechadas, mas também abertas. Trata-se de um instrumento que, de acordo com a bibliografia, se enquadra nas fontes não documentais. Segundo os autores, o inquérito por questionário é um dos instrumentos que mais se utiliza em pesquisa social. Por exemplo, Gil (1989: 124-125) diz que “pode definir-se questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas

por escrito às pessoas, tendo por objectivo o conhecimento de opiniões (...)” e refere mesmo que este instrumento apresenta algumas vantagens porque “Possibilita atingir grande número de pessoas (...) garante o anonimato”, bem como “não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistador”.

Conquanto saibamos que, muitas vezes, os inquiridos não respondem às questões abertas, optámos por colocá-las em número reduzido e apelar a todos os respondentes para não as ignorarem pois, com o seu investimento, estarão a contribuir para que o nosso estudo seja marcado pelo rigor e nível de seriedade exigidos.

Para a elaboração do respectivo inquérito por questionário, tivemos presente as recomendações de Hill e Hill (2005), as quais se relacionam com os seguintes aspectos:

- Determinação das escalas de medida a serem utilizadas;
- Tipo de respostas. O autor do questionário fornece um conjunto de respostas alternativas, a partir das quais o respondente escolhe respostas qualitativas e quantitativas;
- Criação de um ficheiro de dados.

1.4. Procedimentos

Para a realização da parte prática deste estudo, tivemos de receber as devidas autorizações. Assim, num primeiro momento, auscultámos a coordenadora do Centro de Novas Oportunidades da Escola Secundária com 3º ciclo de Miraflores e explicámos o que pretendíamos levar a cabo, responsabilizando-se a mesma por informar os elementos da direcção da escola. Numa fase seguinte, a pedido da Direcção da Escola, procedemos ao pedido formal (Anexo C) onde foram explicitados os objectivos gerais e específicos do estudo. Por outro lado, pedimos autorização para consultar os processos dos adultos, a fim de recolhermos dados que nos permitissem contactar os sujeitos, futuros participantes. Depois desta fase, entrámos em contacto, via telefone, com todos os sujeitos e explicámos-lhes os objectivos do estudo que pretendíamos desenvolver, solicitando a sua participação. Nesse contacto telefónico, acordámos se o inquérito por questionário seria enviado por correio normal ou através de correio electrónico e marcámos a data limite para a sua devolução, bem como o(s) contacto(s) do destinatário do inquérito

preenchido. Salientamos, contudo, que, depois do prazo previsto para a entrega dos respectivos inquéritos, sempre que tal não ocorreu, fizemos uma segunda tentativa, via e-mail, junto daqueles que se tinham mostrado disponíveis. Apesar da nossa insistência, nem sempre o prometido foi cumprido, o que originou que a taxa de retorno não correspondesse aos inquéritos enviados. Esta situação verificou-se, de forma mais notória, na Escola Secundária Marquês de Pombal, uma vez que dos 100 instrumentos enviados foram recebidos, apenas, 38, equivalendo a uma taxa de retorno de 38%.

Os contactos com a Escola Secundária Marquês de Pombal passaram, como já referimos, pelas coordenadoras de ambos os CNO(s). Todavia, em contacto presencial com os órgãos de direcção da escola, os mesmos foram informados dos objectivos do estudo, sendo-lhes entregue cópia do ofício que, anteriormente, tinha sido remetido à direcção da Escola de Miraflores. Os dias para a consulta dos processos foram marcados com a coordenadora do CNO, via telefone, e ocorreram consoante a nossa disponibilidade.

Todavia, antes da passagem definitiva dos inquéritos por questionário, realizámos um pré-teste a doze sujeitos, a fim de testarmos o instrumento construído com adultos que não constituíram a amostra definitiva, mas que já tinham passado pelo mesmo processo formativo (RVCC). Os resultados obtidos foram analisados e procedemos a reformulações de alguns dos itens cuja compreensão ofereceu um maior grau de dificuldade. Por outro lado, foram, também, introduzidas novas questões/itens, no sentido de recolhermos informações mais profundas.

1.5. Tratamento dos dados

Quando se realizam investigações, para além dos processos a utilizar na recolha de dados, há outros aspectos que não se podem considerar menos importantes. Estamos a referir-nos aos processos de análise dos dados recolhidos. É neste sentido que somos levados a referir que, tendo em conta a natureza do estudo desenvolvido, privilegiar-se-ão as seguintes técnicas de tratamento de dados:

Análise de conteúdo

A análise de conteúdo “(...) oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade (...)”.

(Quivy & Campenhoudt, 1992: 224-225)

A análise de conteúdo é uma técnica que vai para além da utilidade descritiva. Para Vala (1986: 104), “a finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”. Também para Bardin (1977: 27), a análise de conteúdo é apresentada como “o conjunto de técnicas de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

Taylor e Bogdan (1998, cit. por Santos, 2006) enfatizam a relevância da intuição do investigador, assim como do seu papel criativo na análise de conteúdo. Advertem, também, para o facto de a mesma estar longe de ser um processo puramente técnico e mecânico, mas sim um processo de indução e teorização.

Em termos gerais, a técnica da análise de conteúdo é um processo de pesquisa bastante interessante e que pode ser aplicado em vários domínios, os quais, de acordo com Ghiglione e Matalon (1993), podem contemplar problemas tanto de natureza política, como de natureza social, económica e terapêutica.

Todavia, quando se realiza uma análise de conteúdo, há aspectos que têm de estar sempre presentes, independentemente da mesma ser feita a partir de um texto, de um documento, de uma entrevista ou de qualquer outro tipo de material — aspectos esses que têm presente a delimitação dos objectivos e do quadro teórico de referência, a constituição de um corpus, a definição de categorias e das unidades de análise (as quais incluem as unidades de registo, contexto e enumeração) e a quantificação (Vala, 1986).

Para Braga (2001), a construção das categorias obedece a qualidades do foro da:

- exclusão mútua, isto é, cada elemento não pode existir em mais do que uma divisão;
- homogeneidade a qual implica que, num mesmo conjunto de categorias, só se pode funcionar com um registo e com uma dimensão de análise;
- pertinência estando a mesma dependente das intenções da investigação (pelo que o sistema de categorias tem de estar ajustado);
- objectividade e fidelidade (relacionadas com a definição clara das variáveis e a precisão dos índices) e
- produtividade sendo necessário que sejam fornecidos dados ricos em índices de inferências e em dados exactos.

De acordo com Vala (1986: 111), “uma categoria é habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito. Assim, a inclusão de um segmento de texto numa categoria pressupõe a detecção dos indicadores relativos a essa categoria. O que importa ao analista são conceitos, e a passagem dos indicadores aos conceitos é portanto uma operação de atribuição de sentido, cuja validade importará controlar”.

Em termos de pressupostos metodológicos, a análise de conteúdo pode realizar-se em duas perspectivas: a qualitativa e a quantitativa — ambas utilizadas nesta investigação.

Na primeira fase da análise de conteúdo, procedemos à organização do corpus, elaborando, para o efeito, grelhas de análise com a finalidade de “estabelecer soma e relação entre as diferentes histórias do corpus” (Poirier, Valladon e Raybaut, 1995: 117). Tratou-se de uma análise feita da forma mais usual, isto é, a partir dos indicadores discursivos escritos foram construídas as categorias e subcategorias, através da fragmentação do texto apresentado pelo respondente. De acordo com Lieblich *et al.* (1998, cit. por Santos, 2006), trata-se de uma leitura apelidada de “Categorial-Conteúdo” e que decorre do seu modelo de análise assente na intersecção das dimensões “Holística vs. Categorial” e “Conteúdo vs. Forma”. Não se partiu de uma grelha de análise pré-definida, pois como refere Bardin (1991, cit. por Santos, 2006: 170), “A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo), é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis”.

Tendo em linha de conta toda a informação atrás apresentada, na altura oportuna, contabilizámos em cada subcategoria e categoria, as frequências e as percentagens encontradas, no que se refere ao número de sujeitos e ao número de emissões — Anexo D.

Análise estatística

“(…) o que se afirma de um sujeito, ou de um grupo restrito de sujeitos, poderá, com base naquela representatividade, transferir-se para um outro universo com características idênticas ou nitidamente homólogas. Significa o que acabámos de afirmar que analisar dados implica organizá-los, parti-los em unidades, sintetizá-los, procurar padrões, descobrir o que é importante, o que há para aprender.”

(Bogdan & Biklen, 1992, cit. por Braga, 2001: 85)

A quantidade de informação obtida através da análise de conteúdo exigiu um tratamento estatístico, utilizando-se o programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences — versão 18.0), o qual, pelas suas características e potencialidades, é um dos mais utilizados em Ciências Sociais e Humanas (Bryman & Cramer, 1992; Maroco, 2003, cit. por Santos, 2006).

Operações no âmbito da estatística descritiva foram utilizadas no tratamento dos dados, através do cálculo de frequências e percentagens para as variáveis género, idade, nível de escolaridade e situação profissional. Por outro lado, na análise de conteúdo tivemos em atenção as frequências e as percentagens de sujeitos e de emissões em cada subcategoria, assim como no total das subcategorias e categorias. Em relação ao número total dos sujeitos de cada categoria, convém realçar o facto de um mesmo sujeito (conquanto possa ter estado presente em várias subcategorias que constituem essa categoria) ter sido contabilizado apenas uma única vez.

No sentido de consubstanciar as interpretações sobre o material em análise, procedemos, também, à realização de operações de estatística inferencial, sempre que se pretendeu estudar a influência das variáveis do estudo com certas áreas temáticas constantes do inquérito por questionário (Motivações para frequentar o Programa Novas Oportunidades, Razões da opção pelo processo RVCC, Expectativas iniciais face aos benefícios de obter a certificação de competências e confirmação/infirmação das expectativas iniciais, Opiniões sobre o processo e Repercussões na vida dos sujeitos). Com estes dados

ficaram mais clarificados alguns dos objectivos formulados, os quais constituíram o fio condutor desta investigação.

Porque nos confrontávamos com um dado número de variáveis nominais apoiámo-nos na estatística não paramétrica. Os testes não paramétricos ou testes adistribucionais são usados quando o investigador não pode utilizar um teste paramétrico (porque, por exemplo, se torna impossível garantir a normalidade da distribuição). Assim, pode apoiar-se em testes não paramétricos de significância — “testes cuja lista de requisitos não inclui normalidade de distribuição ou nível intervalar de mensuração” (Levin, 1978:176).

Silva (1999: 99) também nos diz que “Em situações em que não exista violação das condições de aplicabilidade dos testes paramétricos, são estes que devem ser utilizados pois são mais potentes, ou seja, têm maior capacidade para detectar diferenças quando estas existam efectivamente”. Contudo, a autora considera que os testes não paramétricos são os únicos testes válidos para distribuições que se afastam da normalidade e quando se utilizam amostras pequenas.

De entre os testes não paramétricos apoiámo-nos no do Qui-Quadrado (χ^2) e no teste de Fisher. Quanto ao primeiro, o mesmo é considerado o teste mais popular, sendo utilizado na comparação entre duas ou mais amostras e utiliza-se para fazer comparações entre frequências. Essencialmente, ocupa-se com a distinção entre frequências esperadas e frequências observadas. Quanto à utilização do último, é de referir que ocorreu sempre que não se verificavam as condições necessárias para a utilização do Qui-Quadrado, as quais, segundo Maroco e Bispo (2003), se fundamentam no seguinte:

- $N > 20$;
- todas as frequências esperadas têm que ter valores superiores a 1 e
- pelo menos 80% das frequências esperadas têm que ser ≥ 5 .

Os resultados obtidos através dos testes utilizados permitiram-nos verificar se as diferenças encontradas nas respostas dos adultos da amostra são ou não estatisticamente significativas para uma significância de $p \leq 0.05$.

1.6. Participantes

Total de adultos

A população do nosso estudo é constituída por 108 sujeitos que se submeteram ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências — Processo RVCC — em dois Centros Novas Oportunidades pertencentes a duas escolas da zona da Grande Lisboa. Um centra-se na Escola Secundária Marquês de Pombal e o outro na Escola Secundária com 3º ciclo de Miraflores.

Em relação à constituição da amostra a mesma é intencional e não probabilística, porque “(...) não apresenta fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente de critérios de pesquisador” (Gil, 1989: 93).

De acordo com a tabela nº 1, foram inquiridos 70 adultos (correspondendo a 64.81% da amostra total) do CNO sediado na Escola de Miraflores e 38 do CNO da Escola Secundária Marquês de Pombal (perfazendo o total de 35,19%).

Tabela nº 1: Total da amostra

Género CNO	Masc.	Fem.	Total
E. S. Miraflores	35 (32,41%)	35 (32,41%)	70 (64,81%)
E. S. Marquês de Pombal	19 (17,59%)	19 (17,59%)	38 (35,19%)
Total	54 (50%)	54 (50%)	108 (100%)

Género no total da amostra

Na continuidade da análise da informação contida na tabela anterior, no que se reporta ao género dos participantes, em ambas as situações, constata-se existir, no total, igual percentagem de adultos respondentes (50% para cada um dos géneros). Todavia, se fizermos uma análise comparativa, verifica-se que, no CNO da Escola Secundária de Miraflores, os adultos de ambos os géneros, individualmente, correspondem a 32,41% do total da amostra, enquanto os do CNO da Escola Marquês de Pombal a 17,59%.

Idade e Género

Em termos de idade, os sujeitos que integram o estudo (Tabela nº 2) situam-se nas faixas etárias que vão dos 20-24 anos até aos 65-69.

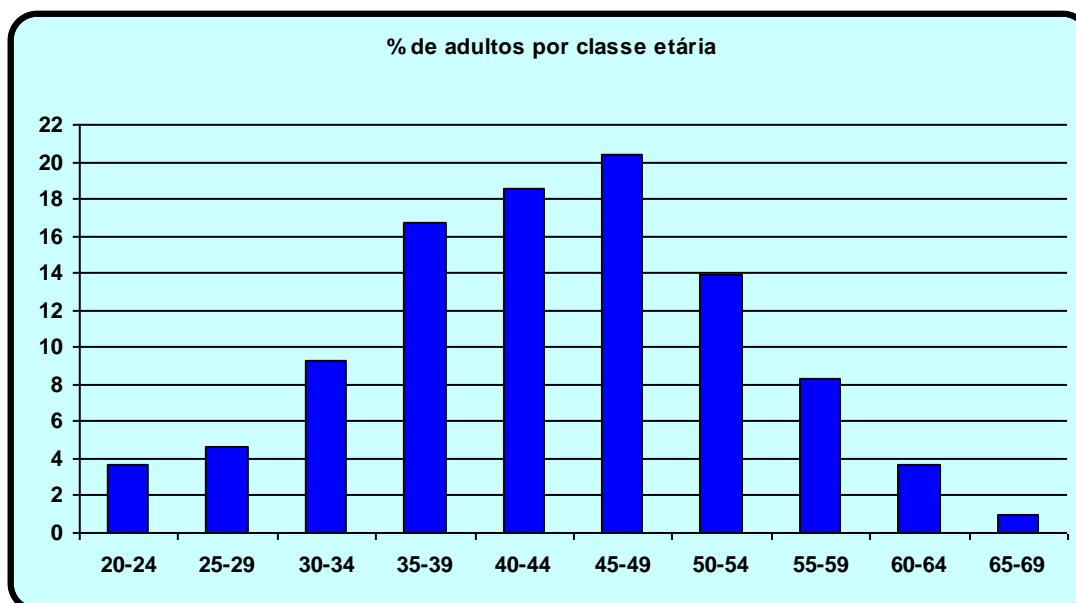
Em cada classe etária, a diferença entre o número de sujeitos de cada um dos géneros é muito semelhante entre si, sendo igual na classe dos 20-24 anos. Verifica-se, também, que a última classe etária possui apenas um sujeito, pertencendo o mesmo ao género feminino.

Tabela nº 2: Caracterização da amostra por faixa etária

IDADE	GÉNERO		TOTAL
	MASC.	FEM.	
20-24	2	2	4 (3,70%)
25-29	3	2	5 (4,63%)
30-34	6	4	10 (9,26%)
35-39	8	10	18 (16,67%)
40-44	11	9	20 (18,52%)
45-49	12	10	22 (20,37%)
50-54	7	8	15 (13,89%)
55-59	4	5	9 (8,33%)
60-64	1	3	4 (3,70%)
65-69	0	1	1 (0,93%)
TOTAL	54	54	108 (100%)
TOTAL GERAL	108		

Face aos dados indicados na tabela anterior e clarificados no gráfico seguinte, podemos referir que a amostra é constituída por uma percentagem reduzida de adultos com idades iguais ou superiores a 60 e mais anos (3,70% e 0,93% — percentagens obtidas, respectivamente, nas faixas etárias compreendidas entre os 60-64 anos e os 65-69 anos). Os adultos mais novos da amostra são também um dos grupos menos representado (3,70% de sujeitos com idades que se estendem dos 20 aos 24 anos). As percentagens mais relevantes referem-se aos adultos com idades compreendidas entre os 35 e os 49 anos. Assim, 16,67% dos adultos têm entre 35-39 anos, 18,52% entre 40-44 anos e 20,37% entre os 45 anos e os 49.

Gráfico nº 3



Escolaridade inicial

Pela leitura do gráfico 4, constata-se que, quanto à escolaridade inicial, os adultos inquiridos apresentam habilitações que se situam entre o 4º ano e o 12º ano incompleto, distribuídas por todos os anos de escolaridade, à excepção do 5º ano.

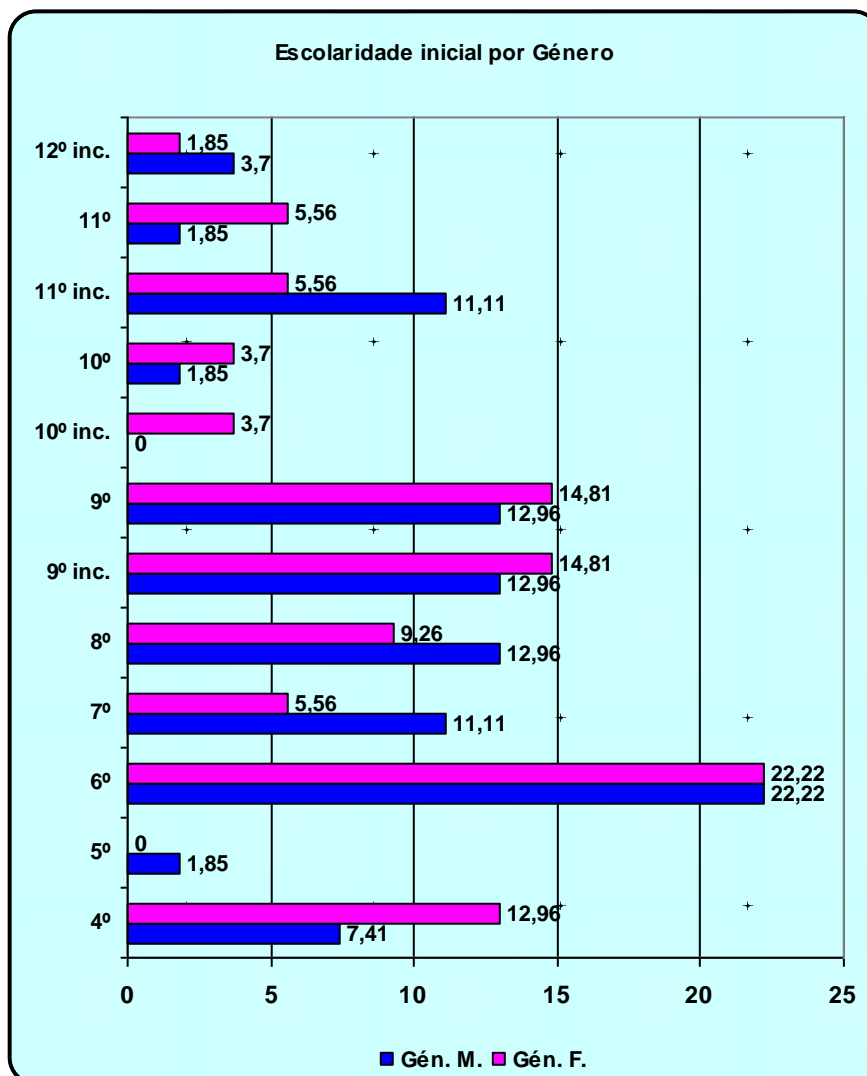
A maior parte dos adultos do **género masculino** possui, por ordem decrescente de habilitações, o 6º ano (22,22%), o 8º, o 9º incompleto e o 9º (12,96%), os 7º e 11º incompleto (11,11%), o 4º ano (7,41%), o 12º incompleto (3,70%) e, por último, os 5º, 10 e 11º anos (1,85%).

Em relação às respondentes do **género feminino**, a maior percentagem vai para as possuidoras do 6º ano (22,22%), seguida das que possuem o 9º incompleto e o 9º ano completo (14,81%). Depois, situam-se as adultas com o 4º ano (12,96%), o 8º (9,26%) os 7º, 11º incompleto e 11º anos (5,56%), seguidas daquelas que tinham o 10º ano incompleto e o 10º (3,70%). Por fim, situa-se a percentagem das adultas que se encontram com o 12º ano incompleto (1,85%).

Em termos comparativos, é de assinalar que há mais mulheres do que homens apenas com a 4ª classe e que são também elas as que possuem, em menor percentagem, o 12º ano incompleto. No entanto, a percentagem mais elevada de sujeitos com a escolaridade mínima obrigatória (9º ano) pertence também a este grupo de sujeitos e no ensino

secundário, as mesmas conseguem estar em supremacia no que se reporta à conclusão do 10º e do 11º anos.

Gráfico nº 4



Situação profissional

Na tabela nº 3 encontra-se sintetizada a informação referente à situação profissional dos adultos da amostra. Constata-se, então, que 75% de entre eles se encontram empregados, havendo 15,74% desempregados. Por sua vez, 8,33% encontram-se em outras situações podendo as mesmas passar pela aposentação, pela frequência de acções de formação profissional, ou até mesmo pela gerência do próprio negócio.

Em termos de género, existem algumas diferenças, sendo a percentagem de homens desempregados um pouco mais elevada do que nos pares do género oposto (9,26% de

homens contra 6,48% de mulheres na mesma situação), enquanto as mulheres empregadas representam 38,89% dos inquiridos e os homens 36,11%.

Tabela nº 3: Situação profissional

Género	Situação profissional				Total
	Empregado	Desempregado	Outras situações	Sem resposta/Resposta Marginal	
Masc.	39 (36,11%)	10 (9,26%)	5 (4,63%)	0	54 (50%)
Fem.	42 (38,89%)	7 (6,48%)	4 (3,70%)	1 (0,93%)	54 (50%)
Total	81 (75%)	17 (15,74%)	9 (8,33%)	1 (0,93%)	108 (100%)

Quanto à duração da situação profissional (Tabela nº 4), é de referir que, no total, os sujeitos que se encontram a trabalhar há mais tempo representam 14,81% da amostra e fazem-no num período de tempo que se situa entre os 11 e os 15 anos. Depois, há um conjunto de adultos (11,11%) que trabalha no mínimo há 26 anos e no máximo há 30 anos. Uma percentagem mais reduzida (8,33%) exerce a sua actividade profissional num espaço de tempo que se estende dos 21 aos 25 anos. Abaixo desta percentagem, situam-se outras, correspondendo a mais elevada (7,41%) aos sujeitos que trabalham há mais de cinco e menos de onze anos.

Há uma percentagem relevante de sujeitos que se encontram desempregados num período que se estende do 1 aos 5 anos (10,19%). Por outro lado, aqueles que caíram no desemprego há menos de um ano representam 4,63%.

Tabela nº 4: Duração da situação profissional

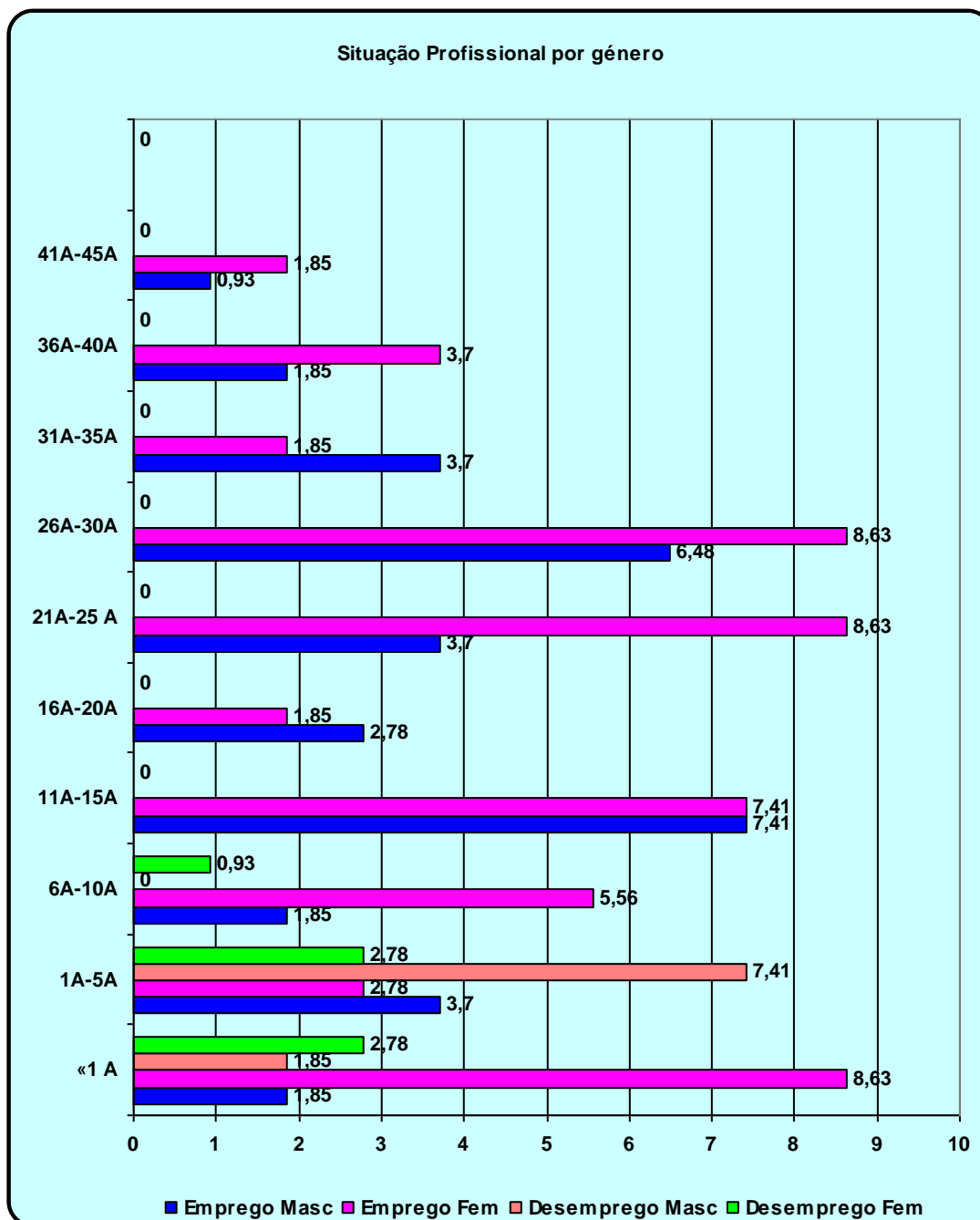
Duração da situação profissional	Total	
	Empregado	Desempregado
< 1 Ano	7 (6,48%)	5 (4,63%)
1A-5A	7 (6,48%)	11 (10,19%)
6A-10A	8 (7,41%)	1 (0,93%)
11A-15A	16 (14,81%)	
16A-20A	5 (4,63%)	
21A-25A	9 (8,33%)	
26A-30A	12 (11,11%)	
31A-35A	6 (5,56%)	

36A-40A	6 (5,56%)	
41A-45A	3 (2,78%)	

Em termos da duração da situação profissional (tendo em atenção a variável género), constata-se, pela análise do gráfico nº 5, que são os adultos do género masculino aqueles que se encontram empregados há menos tempo (1,85% contra 8,63% de mulheres empregadas há menos de um ano). Verifica-se, ainda, que a percentagem de adultos empregados há 1,2,3,4 ou 5 anos é diminuta (3,70% e 2,78% referente aos adultos dos géneros masculino e feminino, respectivamente). Com alguma estabilidade de emprego (ou seja, pessoas que trabalham entre 11 e 15 anos) encontram-se 7,41% de homens, bem como de mulheres. O valor mais próximo em termos percentuais (8,63%) é o atribuído às adultas que conseguem trabalhar há, pelo menos, um período que vai dos 21 aos 25 ou dos 26 aos 30 anos. Nesta situação, estão 6,48% dos adultos do género masculino a trabalhar entre 26 e 30 anos e 3,70% que desenvolvem a sua actividade profissional há 21-25 anos ou então há 31-35 anos.

Nos adultos do género masculino, o desemprego estende-se até aos 5 anos, com maior prevalência, no intervalo que contempla a duração 1-5 anos. Neste caso, encontram-se 7,41% de sujeitos, enquanto desempregados há menos de um ano há 1,85%. Nas mulheres, a duração do desemprego vai até aos 10 anos (0,93%). Desempregadas há menos de um ano ou entre 1 e 5 anos estão, no total, 6 mulheres o que equivale, respectivamente, a 2,78% para cada uma das situações.

Gráfico nº 5



Idade do abandono escolar

Se tivermos em atenção a informação contida na tabela nº 5, constatamos que, em termos gerais, os adultos deste estudo abandonaram a escola em diversas faixas etárias. Todavia, foi aos 16-17 anos que se verificou a maior taxa de abandono (25,93%), seguida das taxas registadas aos 18-19 anos e 14-15 anos (23,15% e 21,30%, respectivamente).

Por outro lado, a faixa etária dos 12-13 anos também contribui para aumentar, de forma notória, a taxa de abandono precoce ao ser contemplada com 14,81% dos sujeitos respondentes. Com percentagem mais inferior — mas, todavia, preocupante, há 6,48 % de adultos que referem ter abandonado a escola com 10-11anos. Por sua vez, 4,63% e 2,78% dos respondentes afirmam que abandonaram os estudos aos 20-21 anos e aos 22-23 anos, respectivamente.

Tabela nº 5: Idade do Abandono Escolar

Idade	Género		Total
	Masc.	Fem.	
10A-11A	1 (0,93%)	6 (5,56%)	7 (6,48%)
12A-13A	7 (6,48%)	9 (8,33%)	16 (14,81%)
14A-15A	15 (13,89%)	8 (7,41%)	23 (21,30%)
16A-17A	16 (14,81%)	12 (11,11%)	28 (25,93%)
18A-19A	9 (8,33%)	16 (14,81%)	25 (23,15%)
20A-21A	3 (2,78%)	2 (1,85%)	5 (4,63%)
22A-23A	2 (1,85%)	1 (0,93%)	3 (2,78%)
Sem resposta	1 (0,93%)	0 (0,00%)	1 (0,93%)
Total	54 (50%)	54 (50%)	108 (100%)

Na continuidade da leitura da informação contida na tabela anterior, verificamos que, no total dos adultos do género masculino, 14,81 % abandonaram os estudos aos 16-17 anos, 13,89% aos 14-15 anos e 8,33% aos 18-19 anos. O abandono precoce é também bastante notório aos 12-13 anos (6,48%). Menos notório é o abandono aos 20-21 anos e muito mais reduzido nos restantes escalões etários.

Em relação ao total dos adultos do género feminino, constata-se que o grosso do abandono é mais tardio do que o registado nos pares do sexo oposto (14,81% aos 18-19 anos). Todavia, conforme se pode verificar pela leitura da tabela, o abandono escolar começa por ser mais visível nas idades mais precoces dos sujeitos do género feminino quando comparado com o abandono dos pares do sexo oposto (5,56% e 8,33% aos 10-11 e 12-13 anos, respectivamente, contra 0,93% e 6,48% nas mesmas faixas etárias). Todavia, em termos estatísticos, as diferenças não são validadas.

As razões apresentadas pelos diversos sujeitos para abandonarem os estudos (Tabela nº 6, construída a partir da informação constante do anexo D – D1) prendem-se com aspectos relacionados, por ordem decrescente, com a Entrada no mundo laboral (37,04%), Razões familiares (32,41%) e o Insucesso escolar (31,48%). Todavia, os respondentes apresentam outras justificações enquadradas em categorias muito menos referenciadas.

Tabela nº 6: Razões do abandono escolar

Categorias	Nº de sujeitos	% N=108
Entrada no mundo laboral	40	37,04%
Insucesso escolar	34	31,48%
Opção individual	7	6,48%
Factores externos ao sujeito	5	4,63%
Razões familiares	35	32,41%
Razões sociais	7	6,48%
Outros aspectos	8	7,41%
Sem resposta	1	0,93%

Se nos centrarmos no que se passa no interior de cada uma das categorias, a maioria das justificações no âmbito da Entrada no mundo laboral refere-se à *Vontade própria* que o sujeito tinha para entrar no mundo do trabalho (14,81% de sujeitos), ao desejo da *Conquista da autonomia financeira* (14,04%), à necessidade do *Início precoce* na actividade laboral e às deficientes *Condições económicas* existentes no seio familiar (11,11% em ambas as situações). Por sua vez, verifica-se que há aspectos que se destacaram pela percentagem de emissões, revelando, assim, que os mesmos foram muito importantes para os sujeitos que os abordaram. Destaca-se, então, a temática das *Condições económicas* (em que 12 sujeitos apresentaram 20 emissões, as quais correspondem a uma percentagem de 35,09%).

As Razões familiares foram referenciadas através de indicadores que abordavam, principalmente, as *Questões económicas* (20,37%). Com percentagens muito menos notórias encontram-se os aspectos relacionados com o *Desincentivo familiar* e *Outras situações* (3,70% em ambos os casos), a entrada no *Negócio familiar* (2,78%), os *Problemas existentes entre/com pais* (1,85%) e a ideia da *Igualdade existente entre filhos* (0,93%).

Para justificar o Insucesso escolar, os respondentes referem-se ao *Desinteresse escolar* (23,15%), às *Retenções* e aos *Problemas de Comportamento/Imaturidade* (5,56% em ambas as situações) e em percentagens mais diminutas encontram-se as temáticas relacionadas com os *Problemas de saúde* e as *Dificuldades em determinadas disciplinas* (2,78% e 1,85% de sujeitos, respectivamente). O *Desinteresse escolar* foi, por sua vez, a subcategoria em que mais sujeitos apresentaram mais do que uma única emissão (25 sujeitos com 29 emissões), contribuindo, assim, para que as mesmas se centrassem nos 60,42%.

CAPÍTULO 2: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

As razões que nos movem para a realização deste estudo prendem-se com o conhecimento das Representações/Expectativas sobre o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Foi neste contexto que, através do inquérito por questionário (Anexo B), pretendemos encontrar respostas para os objectivos formulados.

Em todas as questões colocadas, contabilizámos os posicionamentos apresentados pela totalidade dos sujeitos respondentes, os quais foram integrados em tabelas constantes do corpo do trabalho. Além disto, nas mesmas, encontra-se, ainda, a informação relativa ao género. No entanto, porque definimos alguns objectivos através dos quais se pretende verificar, também, a influência das variáveis idade, ano de escolaridade inicial e situação profissional, sistematizámos as informações disponíveis (desde que validadas estatisticamente) em tabelas que se integram em determinados anexos. É de salientar que, em termos da análise estatística, os escalões etários acima apresentados (Tabela nº 2) sofreram alterações, sendo definidos somente três escalões etários. Assim, os intervalos estendem-se dos 20 aos 39 anos (37 adultos), dos 40 aos 54 anos (57 adultos) e dos 55 aos 69 anos (14 adultos).

2.1. Motivações para a inscrição no Programa Novas Oportunidades

Com o intuito de *Identificar as motivações que levam os adultos a inscreverem-se no Programa Novas Oportunidades*, os sujeitos foram questionados sobre as suas motivações, numa perspectiva mais geral (Aspectos Gerais) e, por outro lado, numa perspectiva mais específica (Aspectos relacionados com a situação profissional).

Perante a questão colocada (**Indique as razões que o(a) levaram a inscrever-se nas Novas Oportunidades**) e as possibilidades apresentadas, constatámos que as respostas, em **termos gerais**, se distribuem do seguinte modo:

Tabela nº 7: Motivações para a frequência do Programa Novas Oportunidades – Aspectos gerais

Aspectos gerais	Género		Total N=108
	Masc. N=54	Fem. N=54	
Saber mais/Aprender coisas novas	26 (24,07%)	28 (25,93%)	54 (50%)
Aprofundar conhecimentos	22 (20,37%)	31 (28,70%)	53 (49,07%)
Continuar os estudos depois de ter parado	28 (25,93%)	29 (26,85%)	57 (52,78%)
Outros aspectos	17 (15,74%)	6 (5,56%)	23 (21,30%)

No total de ambos os géneros, 52,78% dos adultos referem que frequentaram o programa para poderem Continuar os estudos depois de terem parado durante algum tempo. O desejo de Saber mais/Aprender coisas novas é realçado por 50% dos respondentes, enquanto 49,07%, por sua vez, pretenderam Aprofundar conhecimentos. Existe, ainda, a possibilidade intitulada Outros Aspectos referenciada por uma percentagem de 21,30% de sujeitos.

Ao focalizarmos a atenção nas escolhas realizadas pelos adultos de cada um dos géneros, sobressai o facto de os mesmos terem motivações diferentes. Se os do género masculino frequentaram o programa mais para Continuar os estudos depois de ter parado (25,93%), já os do género feminino preferiram frequentá-lo, preferencialmente, para Aprofundar conhecimentos (28,70%). Na segunda posição, no caso dos homens, situa-se a razão que se prende com a necessidade de Saber mais/Aprender coisas novas (24,07%), enquanto as mulheres (26,85%) se preocupam em Continuar os estudos depois de terem parado. Por sua vez, 20,37% dos adultos do género masculino referiram pretender Aprofundar conhecimentos, enquanto 25,93% das mulheres o fizeram com a intenção de Saber mais/Aprender coisas novas. A possibilidade mencionada como Outros aspectos é também utilizada pelos sujeitos de ambos os grupos. No entanto, são os homens aqueles que a referem com mais regularidade (15,74% contra 5,56% de mulheres).

Para além de se analisar, face a cada possibilidade apresentada, as respostas da totalidade dos sujeitos, bem como o seu comportamento consoante o género (conforme, anteriormente, apresentado), não se descuroou, também, a influência das variáveis idade,

nível de escolaridade e situação profissional, a fim de se Verificar se as motivações para a inscrição no Programa Novas Oportunidades diferem consoante a situação profissional, o nível de escolaridade inicial, o género e a faixa etária dos sujeitos. Para o efeito, sistematizou-se toda a informação (Anexo E - E1) e, de acordo com a análise estatística (Anexo F — F1), constatou-se serem significativas as relações entre as seguintes variáveis e possibilidades:

- Género e Idade / Outros aspectos (Fischer $p = 0,017$; $N = 108$ e Qui-Quadrado = 7,696; $DF = 2$; $P = 0,021$; $N = 108$, respectivamente).
- Idade / Continuar os estudos depois de ter parado (Qui-Quadrado = 6,914; $DF = 2$; $P = 0,032$; $N = 108$).

Nas relações primeiramente apresentadas, são os adultos do género masculino, assim como os integrados na classe etária que se estende dos 40 aos 54 anos aqueles que se pronunciam de forma mais marcante. Por outro lado, face à possibilidade Continuar os estudos depois de ter parado, constata-se que se trata de uma preocupação comum aos sujeitos com idades compreendidas entre os 20-39 anos e os 40-54. Para os adultos com idade igual ou superior aos 55 anos, esta razão não constituiu um factor de motivação.

Justificações para a possibilidade Outros aspectos (em termos gerais)

Quando analisamos os resultados globais, no âmbito das justificações encontradas para a possibilidade denominada Outros aspectos (Tabela nº 9, construída com base na informação contida em anexo D2. 1), constatamos que os vinte e três adultos que a referenciam apresentam razões que se prendem com a Progressão nos estudos (43,48%), com a Valorização profissional (26,09%), a Valorização pessoal (21,74%) e a Realização de um desejo antigo (17,39%).

Se atendermos ao que se passa no interior de cada subcategoria, a maioria das opiniões, no âmbito da Progressão nos estudos, refere-se à necessidade de conclusão do *Ensino Secundário* (21,74% — Ex.: A15: “Gostava de concluir o 12º ano” (...)) e da *Escolaridade básica* (17,39% — Ex.: A80: “Fazer o 9º ano” (...)). A *Melhoria de habilitações* e o *Ingresso no Ensino Superior* são subcategorias referenciadas, respectivamente, por 8,70% e 4,35% dos respondentes.

No âmbito da Valorização profissional, 13,04% dos respondentes preocupa-se com a *Progressão na carreira* (apresentando esta subcategoria uma percentagem notória de emissões no conjunto da categoria: 50%), enquanto 8,70% com o *Enriquecimento profissional* (Ex.: A63: “*Por motivos profissionais*”). Na Valorização pessoal, concretamente o *Enriquecimento/Evolução pessoal* constitui, também, uma das preocupações de 13,04% dos adultos, ilustrada através dos excertos abaixo transcritos:

Ex.:

A23: “*Por uma questão de valorização pessoal*”

A69: “*Para poder progredir na vida pessoal*”

A Realização de um desejo antigo, mais concretamente o *Regresso à escola*, estava no horizonte de 17,39% dos sujeitos que integraram a sua resposta na possibilidade intitulada Outros aspectos, como se constata, por exemplo, através do depoimento seguinte:

Ex.:

A12: “*Para concretizar o sonho de concluir os estudos até ao 12º ano, interrompido à força aos 23 anos*”.

Tabela nº 8: Justificações para a possibilidade Outros aspectos

Categorias	Nº de sujeitos	% N=23
Progressão nos estudos	10	43,48%
Tributo aos pais	1	4,35%
Valorização profissional	6	26,09%
Valorização pessoal	5	21,74%
Valorização formativa	2	8,70%
Necessidade da aprovação por pessoas isentas	1	4,35%
Desejo antigo	4	17,39%

Nos aspectos relacionados com a **situação profissional (Indique as razões que o(a) levaram a inscrever-se nas Novas Oportunidades)**, de entre as possibilidades apresentadas aos respondentes, as motivações para frequentarem o Programa Novas Oportunidades, obtiveram os resultados expostos na tabela seguinte:

Tabela nº 9: Motivações para a frequência do Programa Novas Oportunidades – Situação profissional

Aspectos relacionados com a situação profissional	Género		Total N=108
	Masc. N=54	Fem. N=54	
Arranjar trabalho/emprego	4 (3,70%)	4 (3,70%)	8 (7,41%)
Mais possibilidades de escolher o tipo de emprego	12 (11,11%)	16 (14,81%)	28 (25,93%)
Arranjar um trabalho/emprego melhor	13 (12,04%)	12 (11,11%)	25 (23,15%)
Progredir no emprego	31 (28,70%)	34 (31,48%)	65 (60,19%)
Outros aspectos	14 (12,96%)	8 (7,41%)	22 (20,37%)

Verifica-se que, no total, a motivação mais notória para a inscrição no Programa Novas Oportunidades se prende com a possibilidade de Progressão no emprego (60,19%). Por outro lado, as hipóteses de haver Mais possibilidades de escolher o tipo de emprego (25,93%), assim como de Arranjar um trabalho/emprego melhor (23,15%) ou até mesmo Outros aspectos (20,37%) constituem factores motivacionais que levaram estes adultos a inscreverem-se. A possibilidade de Arranjar trabalho/emprego é apenas valorizada por 7,41% dos adultos.

Em termos de género, existem algumas semelhanças nas motivações referidas. Tanto os adultos do género masculino como do feminino se preocupam, primeiramente, com a Progressão no emprego (28,70% e 31,48%, respectivamente). Num outro posicionamento, mas em igual percentagem de sujeitos (3,70%), as motivações prendem-se com a aposta em Arranjar trabalho/emprego.

O factor relacionado com o Aumento de possibilidades de escolher o tipo de emprego é o segundo mais referenciado (14,81%) pelos sujeitos do género feminino, enquanto as motivações relacionadas com Outros aspectos são as que os adultos do género masculino (12,96%) referenciam em segundo plano, quase a par do aspecto relacionado com as possibilidades de Arranjar um trabalho/emprego melhor (12,04%).

Quando tentamos compreender se as motivações profissionais que conduziram à inscrição dos sujeitos no programa Novas Oportunidades dependem da idade, do género, do nível de escolaridade inicial e da situação profissional, verificamos que, pela análise

estatística (Anexo F — F2), tal facto se verifica em dadas circunstâncias. Assim, a variável *Idade* vai interferir com a possibilidade do sujeito:

- Escolher o tipo de emprego (Qui-Quadrado = 10,542; DF = 2; P = 0,005; N = 108);
- Arranjar um trabalho/emprego melhor (Qui-Quadrado = 8,455; DF = 2; P = 0,015; N = 108) e
- Outros Aspectos (Qui-Quadrado = 12,043; DF = 2; P = 0,002; N = 108).

Em relação à idade, os adultos com idade mais avançada (as do último escalão etário) não se preocupam com aspectos directamente relacionados com a profissão e os seis respondentes apresentaram respostas enquadradas em Outros Aspectos (Anexo E — E2).

Justificações para a possibilidade Outros aspectos (Situação profissional)

Quando analisamos os resultados globais, no âmbito das justificações encontradas para a possibilidade denominada Outros aspectos (Tabela nº 11, construída com base na informação contida em anexo D2. 2), constatamos que os vinte e dois adultos que a referenciam apresentam razões que se prendem, entre outras, com a Valorização profissional (40,91%), a Valorização pessoal (31,82%), a Valorização académica (27,27%) e a concretização de um Desejo antigo (13,64%). Os indicadores enquadrados nas restantes subcategorias são proferidos por um número mais reduzido de sujeitos.

Tabela nº 10: Justificações para a possibilidade Outros aspectos (Motivações relacionadas com a situação profissional)

Categorias	Nº de sujeitos	% N=22
Desejo antigo	3	13,64%
Vantagens do ingresso na Universidade	1	4,55%
Valorização académica	6	27,27%
Valorização pessoal	7	31,82%
Valorização profissional	9	40,91%
Valorização formativa	2	3,09%
Sem justificação	1	4,55%

Quando tentamos compreender o que se passa no interior de cada categoria, constata-se que, na Valorização profissional, as motivações se centram mais no *Enriquecimento profissional* (com o contributo de 18,18% dos sujeitos — Ex.: A27: “*Uma maior qualificação para o desempenho da minha actividade profissional sem estar tão dependente de outros, alargando conhecimentos*”) seguidas das que se enquadram na *Progressão da carreira* (Ex.: — Ex.: A69: “*Para poder progredir na carreira profissional*” (...)) e na *Melhoria de emprego* (13,64%, em cada um dos casos). Por fim, são referenciadas, por uma percentagem muito reduzida de sujeitos (4,65%), as *Fracas expectativas* que os mesmos possuem em termos das repercussões na sua vida profissional (Ex.: A17: “*Sinceramente e devido a variados aspectos, não acredito que vá alterar a minha situação face ao mercado de trabalho*”). No conjunto das várias subcategorias, os sujeitos apresentaram mais emissões no *Enriquecimento curricular* (4 sujeitos e 6 emissões as quais correspondem a 50% no total da categoria).

Na Valorização pessoal, os sujeitos apresentaram emissões que se integraram no *Enriquecimento/Evolução pessoal* (22,63%) e na *Melhoria da auto-estima* (13,64%). Na Valorização académica, o maior enfoque vai para o *Enriquecimento curricular* (22,63% de sujeitos) seguido do ambicionado *Papel de formador* (4,55% — Ex.: A33: “*Para dar formação*”). O Desejo antigo está relacionado com o desejo de *Conclusão do Ensino Secundário* por parte de 13,64% dos adultos que privilegiaram a possibilidade Outros aspectos:

Ex.:

A104: “*Apenas a vontade de continuar o que deixei em tempos e fazê-lo (o 12º ano) por mim própria*”

2.2. Razões da opção pelo Processo RVCC

A fim de se encontrar resposta para o objectivo do estudo que consiste em Compreender as razões que levam os sujeitos a optar pelo Processo RVCC de entre as possibilidades existentes (Cursos EFA, Processo RVCC, Ensino Recorrente por Módulos Capitalizáveis...), os adultos foram inquiridos e constatou-se, através da informação sintetizada na tabela nº 12, que, no total de ambos os sexos, a hipótese mais valorizada se prende com

o facto de se tratar de um Processo de valorização de conhecimentos (68,52% dos sujeitos), seguida da Rapidez do processo (39,81%). Por ser um processo que responde aos interesses dos adultos e, por outro lado, por ser um processo mais fácil está na origem das preferências de 31,48% e 12,96% dos sujeitos, respectivamente. Razões relacionadas com Outros aspectos são mencionadas por 9,26% dos inquiridos.

Tabela nº 11: Razões da opção pelo Processo RVCC

Razões da opção pelo processo RVCC	Género		Total N=108
	Masc. N=54	Fem. N=54	
Processo mais rápido	23 (42,59%)	20 (37,04%)	43 (39,81%)
Processo mais fácil	12 (22,22%)	2 (3,70%)	14 (12,96%)
Processo que responde aos interesses	18 (33,33%)	16 (29,63%)	34 (31,48%)
Processo de valorização de conhecimentos	34 (31,48%)	40 (37,04%)	74 (68,52%)
Outros aspectos	8 (7,41%)	2 (1,85%)	10 (9,26%)

Em termos de percentagens de sujeitos pertencentes a cada um dos géneros, verifica-se que, apesar de as mesmas serem diferentes, se pode falar da existência de alguma sintonia entre determinadas razões (por ocuparem o mesmo posicionamento em termos de preferências), tais como as que se reportam ao facto de ser um Processo mais rápido (42,59% e 37,04% de adultos dos géneros masculino e feminino, respectivamente), de se tratar de um Processo de valorização de conhecimentos (31,48% e 37,04% dos adultos pertencentes aos géneros masculino e feminino, respectivamente) e, por fim, aparecem as razões enquadradas em Outros aspectos, respectivamente referenciadas por 7,41% e 1,85% dos adultos dos géneros masculino e feminino.

A fim de sabermos se as razões que levam os adultos a optarem pelo processo RVCC são influenciadas pelas variáveis idade, nível de escolaridade inicial e situação profissional sistematizou-se toda a informação nos anexos: E — E3 e F — F3. Constatou-se, então, serem significativas as relações entre as seguintes *variáveis* e possibilidades:

- *Idade* / Processo mais rápido (Qui-Quadrado = 8,298; DF= 2; P= 0,016; N = 108);
- *Género* / Processo mais fácil (Fisher p = 0,008; N = 108).

São os sujeitos com idades situadas entre os 40 e os 54 anos aqueles que mais optam pela possibilidade acima referida, seguidos dos que se encontram no intervalo com idades inferiores. Já em relação ao género, são os homens que se encontram em supremacia, quando o factor facilidade está em jogo.

Justificações para a possibilidade Outros aspectos

De entre as razões mencionadas na hipótese Outros Aspectos, os vinte e dois respondentes apresentam indicadores que se distribuem pelas categorias expostas na tabela nº 13 (elaborada com base na informação contida no anexo D3). Sobressai, então, que os sujeitos opinam sobre Aspectos relacionados com o processo RVCC (90%), sobre A Insatisfação com a escolaridade e sobre as Vantagens da frequência do processo (20% dos sujeitos face a cada situação). Por fim, surgem, igualmente com a mesma percentagem, as razões relacionadas com a Concretização de um objectivo e com Outros aspectos (10%).

Tabela nº 12: Razões da opção pelo processo RVCC: Outros aspectos

Categorias	Nº de sujeitos	% N=10
Concretização de um objectivo	1	10%
Insatisfação com a escolaridade	2	20%
Aspectos relacionados com o processo RVCC	9	90%
Vantagens da frequência do processo	2	20%
Outros aspectos	1	10%

No âmbito da categoria Aspectos relacionados com o processo RVCC, as justificações centram-se, por ordem decrescente, nas *Metodologias praticadas* (Ex.: A76: “*Por ser um processo que não me obriga a estudar*” (...) “*mas sim a reflectir sobre a minha vida*”), na *Flexibilidade horária* (30% em cada uma das vertentes) e na sua *Facilidade* (20% — Ex.: A20: “*É muito fácil*”). Aspectos enquadrados na *Rapidez* do processo (Ex.: A83: “*Além do factor rapidez*”), no *Desconhecimento dos aspectos processuais* por parte de quem se inscreve e na apresentação de *Críticas* (Ex.: A82: “*Não acho correcto ter o 12º ano incompleto apenas por duas cadeiras (Matemática e Química) e fazer o mesmo com alguém com o 9º ano!*”) face ao processo são referenciadas por 10% dos sujeitos (em relação a cada uma das situações). Importante será referir que três sujeitos apresentaram, no total, seis emissões, na subcategoria intitulada *Metodologias*

praticadas, correspondendo a 40% das emissões do total da categoria — aspecto bastante ilustrativo da importância que lhe foi atribuída por quem a privilegiou e que passamos a ilustrar com o seguinte depoimento:

Ex.:

A80- (...) “*pois não se estuda como no outro ensino e os formadores não fazem como os professores*” (Os professores) “*orientam-nos e não nos acusam*”

Dentro da categoria Vantagens da frequência do processo, todas as subcategorias (*Melhoria de conhecimentos, Valorização do saber experiencial e Oportunidade de outras candidaturas*) foram, individualmente, referenciadas por 10% dos sujeitos).

2.3. Expectativas iniciais face à certificação de competências

Com o objectivo de Identificar as expectativas que os adultos inicialmente possuíam face à certificação de competências foi-lhes colocada a seguinte questão — **Antes de iniciar o processo RVCC, quais as vantagens/benefícios que pensava que poderia ter no caso de conseguir a validação e certificação das suas competências?**

Partindo das respostas dos adultos (organizadas em anexo D4), construímos a tabela nº 14 da qual constam as categorias elaboradas, verificando-se que, de entre elas, a mais valorizada se reporta à Valorização profissional (48,15%) seguida da intitulada Progressão nos estudos (30,56%). Seguem-se-lhes as relacionadas com a Valorização académica (18,52%), com a Valorização pessoal (16,67%), com o Reconhecimento do saber experiencial e com a denominada Sem/Poucas expectativas (ambas construídas com as opiniões de 7,41% dos sujeitos inquiridos). As restantes apresentam valores percentuais simplesmente residuais.

Tabela nº 13: Expectativas iniciais

Categorias	Nº de sujeitos	% N=108
Resposta desajustada	2	1,85%
Concretização de um desejo	2	1,85%
Reconhecimento do saber experiencial	8	7,41%
Progressão nos estudos	33	30,56%

Valorização pessoal	18	16,67%
Valorização profissional	52	48,15%
Valorização acadêmica	20	18,52%
Valorização formativa	6	5,56%
Sem/Poucas expectativas	8	7,41%
Sem resposta	1	0,93%

A análise estatística revelou que as expectativas que os adultos inicialmente possuíam face à certificação de competências não se relacionam com nenhuma das variáveis em análise.

Ao tentarmos compreender o que se passa no interior de cada categoria, constatamos que, na Valorização profissional, as emissões se prendem com a necessidade de *Procura de emprego com mais oportunidades/possibilidades* (23,15% — Ex.: 87: “*Como trabalho por conta própria e as coisas não estão fáceis, com mais escolaridade seria mais fácil arranjar emprego*”), com a *Progressão na carreira* (17,59%) e, por fim, com o *Enriquecimento profissional* (12,04% — Ex.: A105: “*Ter conhecimentos para poder evoluir na carreira profissional*”). As subcategorias *Procura de emprego com mais oportunidades/possibilidades* e *Progressão na carreira* arrecadaram, respectivamente, 43,75% e 34,38% das emissões, do total da categoria.

No âmbito da categoria Progressão nos estudos, as emissões referem-se às expectativas de ingresso no *Ensino Superior* (15,74%) e às relacionadas com a conclusão do *Ensino Secundário* (14,81%) e da *Escolaridade básica* obrigatória (9,26%).

No que concerne à Valorização acadêmica, as respostas indicam que as expectativas dos respondentes vão no sentido de se realizarem *(Re)Aprendizagens* (15,74% dos sujeitos — Ex.: A58: “*Adquirir novos conhecimentos e aprofundar os meus*”) e de ocorrer uma *Reconciliação* com o passado (3,70% — Ex.: A10: (valorizar-me) “*como estudante que não pude ser antes*”). A expectativa primeiramente referida é bastante valorizada, com 84% do total das emissões constantes da categoria.

A Valorização pessoal contém opiniões que traduzem expectativas relacionadas com o *Enriquecimento/Evolução pessoal* (12,04%) e com o desejo de *Realização pessoal* (5,56%). De realçar o facto da primeira subcategoria ter arrecadado 72,73% das emissões do total da categoria.

2.4. Situação actual

Sendo a amostra do estudo constituída por adultos que já terminaram o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, pretendemos auscultá-los com o objectivo de compreendermos o seu posicionamento face ao momento presente (**Situação actual**). Questionámo-los concretamente sobre o tempo que decorreu após a conclusão do processo, o nível obtido e sobre o seu posicionamento face ao mesmo, em termos de satisfação, sem deixarmos de os incitar a justificar tal posicionamento. Por outro lado, tentámos saber se as expectativas que possuíam sobre o processo, antes de o iniciar, se viram ou não confirmadas após a conclusão do mesmo, através da seguinte questão: **Terminado o processo RVCC, diga em que medida as expectativas que possuía antes de iniciar o processo foram confirmadas**. Solicitámos-lhe, também, que justificassem as suas opiniões.

Um outro aspecto que mereceu o nosso interesse reporta-se à opinião que os adultos possuem sobre o processo, depois de o terem experienciado e o impacto que o mesmo teve nas suas próprias vidas. No final, incitámos os respondentes a tentar informar as pessoas que quisessem iniciar o processo, colocando-lhes então, a questão **O que diria a outra pessoa que quisesse obter esta certificação?**

2.4.1. Conclusão do processo

De acordo com o explicitado na Tabela nº 15, sobressai, no que se reporta ao tempo da conclusão do processo, que, no total, a maior percentagem de adultos (46,30%) foi certificada há menos de 7 meses, havendo uma maior percentagem de homens quando comparada com a das mulheres que se encontram na mesma situação (25,29% e 20,37%, respectivamente). Surgem depois os sujeitos que concluíram o processo há 1-2 anos (31,48%), sendo a percentagem das mulheres superior à da dos pares do género oposto

(17,59% e 13,89%, respectivamente) e aqueles que o terminaram num período que pode ir dos 7 aos 11 meses (10,19%), havendo uma ténue superioridade percentual dos homens, quando comparados os resultados com os das mulheres em idênticas condições (5,56% e 4,63%, respectivamente). No entanto, há quem tenha terminado o processo já há 3-4 anos ou 5-6 anos. Nestas duas situações, encontra-se igual percentagem de sujeitos (3,70%).

Tabela nº 14: Conclusão do processo RVCC

Conclusão do processo RVCC	Género		Total (N=108)
	Masc.	Fem.	
<7 meses	28 (25,93%)	22 (20,37%)	50 (46,30%)
7 meses -11 meses	6 (5,56%)	5 (4,63%)	11 (10,19%)
1A – 2A	15 (13,89%)	19 (17,59%)	34 (31,48%)
3A – 4A	0 (0,00%)	4 (3,70%)	4 (3,70%)
5A – 6A	3 (2,78%)	1 (0,93%)	4 (3,70%)
7A – 8A	1 (0,93%)	0 (0,00%)	1 (0,93%)
Não responde	1 (0,93%)	3 (2,78%)	4 (3,70%)
Total	54 (50%)	54 (50%)	108 (100%)

2.4.2. Nível de escolaridade obtido

Quanto ao nível de escolaridade obtido (Tabela nº 16), verifica-se que, no total, 49,07% dos adultos terminaram o processo com o Ensino Básico (Nível B3 — 9º ano), enquanto os restantes 50,93% o concluíram com o Ensino Secundário (12º ano). Relativamente ao género, em cada um dos níveis, as diferenças existentes são bastante parcas, havendo 25% de sujeitos do género masculino que terminaram o Ensino Básico e 24,07% do género feminino. Por sua vez, o ensino Secundário foi concluído por 25% e 25,93% de adultos pertencentes aos géneros masculino e feminino, respectivamente.

Tabela nº 15: Escolaridade obtida

Género	Nível de escolaridade		Total
	9º ano	12º ano	
Masc.	25 (23,15%)	29 (26,85%)	54 (50%)
Fem.	25 (23,15%)	29 (26,85%)	54 (50%)
Total	50 (46,30%)	58 (53,70%)	108 (100%)

(In)Satisfação com o nível obtido.

No que se reporta à (In)satisfação com o nível obtido (Tabela nº 17), constata-se que 90,74% dos respondentes ficaram satisfeitos, havendo 7,41% que proferiram o contrário. Há ainda uma percentagem diminuta (1,85%) que apresenta uma resposta ambivalente (Sim/Não). Regista-se, no entanto, que são os adultos do género feminino aqueles que ficaram mais satisfeitos (47,22% contra 43,52% dos pertencentes ao género masculino). Por sua vez, os do género masculino são aqueles que revelaram um comportamento mais ambivalente com respostas do tipo Sim/Não (1,85%).

Tabela nº 16: (In)Satisfação com o nível obtido

Satisfação com o nível obtido	Género		Total
	Masc.	Fem.	
Sim	47 (43,52%)	51 (47,22%)	98 (90,74%)
Não	5 (4,63%)	3 (2,78%)	8 (7,41%)
Sim/Não	2 (1,85%)	0 (0,00%)	2 (1,85%)
Total	54 (50%)	54 (50%)	108 (100%)

- Razões da satisfação com o nível obtido.

Tendo em linha de conta que foi pedido aos adultos que justificassem os seus posicionamentos, construímos (a partir da informação constante do Anexo D5), as tabelas seguintes, com a informação recolhida acerca das Razões da Satisfação, da Insatisfação e da Satisfação/Insatisfação com o nível obtido.

Tabela nº 17: Razões da satisfação com o nível obtido

Categorias	Nº de sujeitos	% N=98
Aspectos relacionados com o processo	14	14,29%
Objectivos académicos	65	66,33%
Objectivos pessoais	21	21,42%
Objectivos profissionais	11	11,22%
Sem justificação	8	8,16%

A satisfação manifestada pelo conjunto dos 98 adultos, com o nível obtido no final do processo (Anexo D5. 1), está relacionada com o facto de 66,33% de entre eles ter con-

seguido atingir os Objectivos académicos. Segue-se-lhe a importância do cumprimento de Objectivos pessoais (21,42%) e os Aspectos relacionados com o processo (14,29%). Por último, constata-se que 11,22% dos adultos relacionam a satisfação do nível obtido com a possibilidade de poderem cumprir Objectivos profissionais.

Em termos da relação entre as variáveis (idade, género, nível de escolaridade inicial e situação profissional) e as categorias enquadradas na temática da satisfação com o nível de escolaridade obtido (9º ou 12º anos), a análise estatística não revelou existirem quaisquer dependências.

Do conjunto das subcategorias que constituem a categoria Objectivos académicos sobressaem os aspectos relacionados com a *Conclusão do processo* (27,55% — Ex.: A90: “*Obtive o ensino secundário*” (...)) e com a *Progressão nos estudos* (18,37% — Ex.: A2: “*Deu-me possibilidade de avançar nos estudos*”). Por outro lado, a *Compatibilidade entre o nível alcançado e o esperado* também é factor de satisfação para 12,24% dos sujeitos (Ex.: A7: “*Foi para este nível que me candidatei*”). A *Melhoria de conhecimentos e competências*, assim como o facto de se ter ficado com *Habilitações Superiores às iniciais* (Ex.: A37: “*Porque fiquei com mais habilitações*”) constituem motivos de satisfação para 11,22% e 7,14% de adultos, respectivamente.

No âmbito da categoria Objectivos pessoais os mesmos são consubstanciados com emissões que se enquadram na *Realização pessoal* (11,22% — Ex.: A69: “*Foi muito gratificante ter-me sido atribuída esta oportunidade de voltar a provar que com vontade se chega lá*”) e no *Reconhecimento das competências* do sujeito *pelos outros* (10,2% — Ex.: A10: “*Porque me valorizaram a nível escolar e pessoal*”). De referir que os aspectos relacionados com a subcategoria primeiramente referida são bastante importantes para os 11 sujeitos que proferiram as 16 emissões neste sentido — facto que contribui para que a mesma seja contemplada com 57,14% das emissões inseridas no total da categoria.

Nos Aspectos relacionados com o processo, os adultos apresentaram justificações cujos indicadores se repartem por diversas subcategorias, as quais são proferidas por um número pouco elevado de respondentes. Assim, neste conjunto, a maior percentagem de sujeitos (5,1%) considera que se tratou de um *Processo gratificante* (Ex.: A6: (apesar)

“do muito tempo despendido é muito gratificante”), enquanto a *Atitude empática de pares e técnicos* (Ex.: A1: “Fiquei satisfeito porque os colegas e os técnicos estavam simpáticos” (...)), assim como as exigências do processo — *Processo trabalhoso* (Ex.: A93: “Esforcei-me muito para obter bons resultados” (...)) — e as *Metodologias praticadas* (Ex.: A92: “O método de ensino facilitou bastante a integração no processo”) fazem, individualmente, parte das justificações de 4,08% dos participantes no estudo. Por fim, é referido o *Bom acompanhamento prestado* (Ex.: 43: “Fui bem acompanhada em todo o processo” (...)) e o prazer sentido pelo *Retorno à escola* (3,06% para cada uma das situações). É de salientar que os 5 sujeitos que referiram tratar-se de um *Processo Gratificante* tentaram reforçar esse sentimento proferindo, no total, 9 emissões, as quais correspondem a 27,27% das existentes no total da categoria. A *Atitude empática de pares e técnicos*, assim como as *Metodologias praticadas* constituem elementos relevantes para os sujeitos que as referem, através de 21,21% e 18,87% das emissões proferidas na categoria em questão.

No âmbito dos Objectivos profissionais, as subcategorias são muito pouco relevantes no que concerne à percentagem de sujeitos. Se o *Enriquecimento profissional* é importante para dois dos 98 sujeitos (2,04% — Ex.: A45: “Pela experiência desenvolvida profissionalmente” (...)), a *Melhoria de emprego* (Ex.: A48: “Veio de encontro às minhas necessidades profissionais” (...)) e a *Progressão na carreira* (Ex.: A52: “Porque posso competir a nível profissional no meu emprego”) são subcategorias também mencionadas, cada uma, por 2,04% de sujeitos. A hipótese de o sujeito ter *Outras possibilidades no mundo profissional* é motivo de satisfação com o nível obtido no final do processo, para o conjunto de 5,1% de respondentes (Ex.: A13 - “Na minha vida, já me “fecharam” muitas portas por não ter o 12º ano”).

- Razões da insatisfação com o nível obtido.

Relativamente à Insatisfação manifestada pelos oito respondentes, verifica-se (Tabela nº 19, construída com base na informação contida em anexo D5. 2) que a mesma se baseia em Causas atribuídas aos próprios adultos (segundo 75% de entre eles) e ao próprio centro (12,5%). Por outro lado, do conjunto dos sujeitos respondentes há quem manifeste a sua insatisfação, apresentando Críticas ao processo e enunciando Outros aspectos (12,5% para cada uma das categorias).

Quando centramos a atenção na categoria mais representativa — Causas atribuídas aos adultos — constata-se que essa insatisfação se deve ao facto de 75% dos mesmos ter o *Desejo de conseguir obter habilitações superiores* (Ex.: A56: “*Quero seguir o processo RVCC a nível secundário*”). O centro de formação foi também gerador de insatisfação para um adulto (12,5%) que refere ter havido uma *Deficiente atribuição de créditos* (Ex.: A26: “*Pretendia obter mais validações e consequentes créditos*” (...)).

As Críticas ao processo geradoras de insatisfação prendem-se com o *sistema avaliativo/Filosofia* do mesmo, segundo um dos 8 adultos que manifestaram o seu descontentamento (12,5% — Ex.: A82: “*Preferia ter feito um exame e ser reconhecido pela minha cultura*” (...)). No entanto, apesar da insatisfação, um adulto apresenta emissões indicadoras da *Valorização do processo* (Ex.: A26: “*Posso dizer que foi um trabalho que me permitiu relembrar e realçar muitas vivências entretanto já esquecidas*”) integradas no grupo dos Outros aspectos.

Tabela nº 18: Razões da insatisfação com o nível obtido

Categorias	Nº de sujeitos	% N=8
Causas atribuídas aos adultos	6	75%
Causas atribuídas ao centro	1	12,5%
Críticas ao processo	1	12,5%
Outros aspectos	1	12,5%

- Razões da satisfação/insatisfação com o nível obtido.

Comportamentos mais ambivalentes são referidos por dois sujeitos que, em relação à pergunta sobre a satisfação/insatisfação acerca do nível obtido, apresentam as duas situações (Tabela nº 20).

Tabela nº 19: Razões da satisfação e da insatisfação com o nível obtido

Categorias	Nº de sujeitos	% N=2
Satisfação	2	100%
Insatisfação	2	100%

No âmbito da Satisfação com o nível conseguido, é frisado o *Reflexo a nível laboral* (50% — Ex.: A15: “*Porque com o 9º ano é mais fácil arranjar emprego*”), a *Idoneidade dos Técnicos* (50% — Ex.: A81: (...) “*e nesse processo ter confirmado que o meu*

conhecimento pode ser reconhecido e valorizado por pessoas despidas de preconceitos de classe”) e o facto de o sujeito ter concluído o processo encetado – *Conclusão do processo* (50% — Ex.: A81: “*Fiquei satisfeito por ter concluído com êxito o processo encetado*” (...)). Por outro lado, os mesmos sujeitos (2) referem a sua Insatisfação, não por algo relacionado com o processo, mas por desejarem a *Obtenção de outro nível académico*, como se constata através dos seguintes exemplos:

A 15: “*Porque queria ir mais para a frente “12º ano”*”

A 81: “*Não estou satisfeito porque o processo me induziu um ímpeto de ir mais além neste plano de interacções*”

2.4.3. Confirmação/Infirmação de expectativas iniciais

Na continuidade do inquérito por questionário foi colocada aos respondentes a seguinte questão: **Terminado o processo RVCC, diga em que medida as expectativas que possuía antes de iniciar o processo foram confirmadas**, respondendo-se, assim, ao objectivo: Saber se as representações/expectativas que os sujeitos possuíam antes de iniciarem o processo RVCC foram ou não confirmadas, após a conclusão do mesmo.

Verificou-se, então, que as respostas enquadradas nas hipóteses por nós colocadas foram referenciadas conforme constante na tabela que se segue:

Tabela nº 20: Confirmação de expectativas iniciais

Confirmação de expectativas	Género		Total (N=108)
	Masc.	Fem.	
Nada confirmadas	1 (0,93%)	0 (0,0%)	1 (0,93%)
Pouco confirmadas	8 (7,41%)	5 (4,63%)	13 (12,04%)
Muito confirmadas	31 (28,70%)	35 (32,41%)	66 (61,11%)
Muitíssimo confirmadas	13 (12,04%)	12 (11,11%)	25 (23,15%)
Sem resposta	1 (0,93%)	2 (1,85%)	3 (2,78%)
Total	54 (50%)	54 (50%)	108 (100%)

Os dados demonstram que, das hipóteses possíveis, a mencionada por uma percentagem superior de sujeitos, é a das expectativas Muito confirmadas (referida por 60,19% de

adultos). No patamar seguinte, os adultos centraram-se na hipótese Muitíssimo Confirmadas (havendo 24,07% que a mencionam). Por sua vez, há 11,11% e 1,85% de sujeitos que referem, respectivamente, que as suas expectativas iniciais foram Pouco confirmadas e até mesmo Nada confirmadas. Realça-se o facto da percentagem de sujeitos que consideram ter sido muito e muitíssimo confirmadas as expectativas iniciais se situar em 84,26%, enquanto os que afirmam que as mesmas não foram ou então foram pouco confirmadas representam 12,97% do total da amostra.

Em termos de género, os adultos de ambos os grupos, embora em percentagens diferentes, apresentam uma grande sintonia, no que se reporta a três das hipóteses apresentadas. Assim, a hipótese Muito confirmada é referida pela maior percentagem de sujeitos pertencentes a cada um dos géneros, seguida da hipótese Muitíssimo confirmadas e, por fim, os sujeitos referem a hipótese Pouco confirmadas. Verificamos, ainda, que são os adultos do género masculino (1.85%) aqueles que afirmam que as suas expectativas iniciais não foram confirmadas.

Regista-se que, na relação existente entre as variáveis em análise (idade, nível de escolaridade inicial, situação profissional e género) e a confirmação de expectativas após a conclusão do processo, a análise estatística não confirmou qualquer dependência.

Razões das expectativas iniciais nada confirmadas.

Conforme explicitado na tabela nº 22 (construída a partir da informação constante do Anexo D6. 1), sobressai que o único sujeito que referiu que as expectativas não foram confirmadas (**Nada confirmadas**), o fez em termos da Situação pessoal/profissional. Segundo esse sujeito, a sua vida apresenta-se *Sem alterações* (Ex.: A2: “*Até agora mantém-se tudo na mesma*” (...)). No entanto, é expectável que surjam *Melhorias futuras* (Ex.: A2: (...) “*mas a médio prazo com o ingresso na universidade espero atingir os objectivos que me fizeram frequentar o RVCC*”).

Tabela nº 21: Expectativas nada confirmadas

Categorias	Nº de sujeitos	% N=1
Situação pessoal/profissional	1	100%

Razões das expectativas iniciais pouco confirmadas.

Em relação às expectativas consideradas **pouco confirmadas** (Tabela nº 23 — construída com base na informação constante do Anexo D6. 2), as respostas dos 13 sujeitos que se decidiram por esta hipótese, reportam-se ao Nível profissional (61,54%), ao Nível académico (23,08%) e a Outros aspectos (15,38%).

Tabela nº 22: Expectativas pouco confirmadas

Categorias	Nº de sujeitos	% N=13
Outros aspectos	2	15,38%
A nível profissional	8	61,54%
A nível académico	3	23,08%

As razões que levam os adultos a referir que as suas expectativas foram pouco confirmadas a Nível profissional estão relacionadas com a *Falta de oportunidades* (30,80% — Ex.: A54: (Pensei que o mercado de trabalho me abrisse novas portas) “*mas não se veio a realizar*”) e da vida dos sujeitos se apresentar *Sem alterações* (23,08% — Ex.: A99: “*Em nada melhorou a minha carreira profissional*”). Outras justificações, referidas por uma percentagem mais reduzida de adultos (7,69%), reportam-se às *Limitações do certificado* atribuído (Ex.: A4: “*Penso que o tipo de certificado de habilitações que é passado a quem termina o processo é cada vez mais “um ferrete” que limita as oportunidades*”, bem como à *Falta de requisitos* (Ex.: A25. “*Está a ser difícil empregar-me por não preencher os requisitos pretendidos*” (...)). A subcategoria primeiramente apresentada — *Falta de oportunidades* — é, de entre todas, aquela que apresenta uma percentagem mais elevada de emissões (50%).

A nível académico, as expectativas iniciais foram pouco confirmadas, sendo as mesmas justificadas com emissões que se enquadram nas subcategorias referenciadas de *Aprendizagem/Formação insuficiente* (15,38% — Ex.: A36: “*Gostava que fosse um método que nos desse mais formação*”) e de *Percurso incompleto* (7,69% — Ex.: A23: “*Por enquanto ainda não foram confirmadas porque ainda estou a meio caminho dos objetivos que estabeleci*”).

No âmbito dos Outros aspectos encontram-se diversas subcategorias (*Críticas ao processo RVCC*, *Princípios do processo RVCC* e *Formas de aquisição de conhecimentos*, quase todas elas tendo como origem as emissões de um único sujeito. No entanto, é esta última aquela que teve mais emissões (33,33% contra 25% das apresentadas na subcategoria *Princípios do processo RVCC*).

Razões das expectativas iniciais muito confirmadas.

Como anteriormente referimos, foram 66 sujeitos (correspondendo a 61,11% do total da amostra) que referiram ter visto **muito confirmadas**, no final do processo, as suas expectativas iniciais. Para o efeito contribuíram (Tabela nº 24 — construída de acordo com a informação sintetizada no Anexo D6. 3) os Aspectos relacionados com o processo (segundo 25,76% dos 66 sujeitos), o facto de se ter tratado de um processo que permitiu a Valorização académica dos implicados (18,18%) e o Reconhecimento do saber experiencial (16,67%), assim como Outros aspectos de natureza mais geral (13,64%). Por outro lado, a frequência do processo RVCC permitiu que estes adultos concretizassem um Desejo antigo, vissem reforçada a sua Valorização pessoal, assim como a Valorização profissional (12,12% em cada uma das situações). Os aspectos relacionados com a Valorização formativa são, de entre todos, os menos referidos pelos respondentes (4,55%).

No geral, verificou-se que uma percentagem relevante de adultos (18,18%) não apresentou quaisquer justificações que permitissem a compreensão da sua opção (Expectativas iniciais muito confirmadas).

Tabela nº 23: Expectativas muito confirmadas

Categorias	Nº de sujeitos	% N=66
Desejo antigo	8	12,12%
Reconhecimento do saber experiencial	11	16,67%
Valorização académica	12	18,18%
Progressão nos estudos	4	6,06%
Valorização profissional	8	12,12%
Valorização pessoal	8	12,12%
Valorização formativa	3	4,55%
Aspectos relacionados com o processo	17	25,76%

Outros aspectos	9	13,64%
Sem Justificação	12	18,18%

Quando tentamos compreender o que se passa no interior de cada categoria, constata-se que, no âmbito da intitulada Aspectos relacionados com o processo, 12,12% dos adultos consideram tratar-se de um *Processo Gratificante* (Ex.: A55: (...) “*terminado todo o processo é gratificante ver os conhecimentos adquiridos ao longo da vida*”) e 9,09%, com *Bom acompanhamento* (Ex.: A104: “*Tive o privilégio de ter um grupo de professores extraordinário*” (...)). Por outro lado, são mencionadas razões que enfocam na *Importância do processo* (6,06% — Ex.: A49: “*A oportunidade que o RVCC me deu agora foi muito importante para mim*”) e no facto de se tratar de um *Processo rápido* (4,55% — Ex.: A34: “*Porque consegui a certificação em pouco mais do que de dois meses*” (...)). No âmbito da Valorização académica encontram-se indicadores que realçam a oportunidade dos sujeitos terem feito *(Re)Aprendizagens* (15,15% — Ex.: A65: “*Aprendi novas coisas e lembrei outras que estavam esquecidas*”) e de ter ocorrido uma *Reconciliação* consigo mesmos (3,03% — Ex.: A12: (...) “*por outro (lado) tenho um peso a menos na minha consciência*” (...)). Na continuidade da análise, verifica-se que o Reconhecimento do saber experiencial, concretamente a *Certificação de Competências* (16,67% — Ex.: A89: “*Sendo um processo que avalia a nossa experiência de vida e nos certifica com anos escolares pelas nossas competências*” (...)), constituiu um elemento chave para que as expectativas iniciais fossem muito confirmadas. O facto da frequência do processo ter permitido a realização de um Desejo antigo que se consubstanciou na *Concretização de um sonho* (12,12%) teve, também, influência na confirmação das expectativas. Por outro lado, a Valorização pessoal permitiu uma *Melhoria da auto-estima* (12,12% — Ex.: A9: “*Descobri capacidades que até à data me eram obsoletas*” (...)), enquanto na Valorização profissional, os adultos apresentaram opiniões sobre o *Enriquecimento profissional* (6,06% — Ex.: A73: (...) “*e ainda me valorizei profissionalmente*”), assim como a possibilidade de *Procura de um emprego com mais oportunidades/possibilidades* (4,55% — A13: (...) “*já posso ter outro tipo de ambições*”) e de uma *Progressão na carreira* (1,52%).

Razões das expectativas iniciais muitíssimo confirmadas.

Finalmente, debruçamo-nos sobre o que referiram os adultos para quem as **expectativas** possuídas antes do início da frequência do processo RVCC se viram **muitíssimo confirmadas**, após a certificação de competências. Trata-se de um conjunto de 25 adultos, cujas emissões foram sintetizadas nas categorias constantes na tabela nº 25, a qual foi construída a partir dos dados constantes em Anexo D6.4.

Tabela nº 24: Expectativas muitíssimo confirmadas

Categorias	Nº de sujeitos	% N=25
Valorização pessoal	7	28%
Valorização profissional	1	4%
Valorização académica	7	28%
Reconhecimento do saber experiencial	7	28%
Progressão nos estudos	3	12%
Aspectos relacionados com o processo	15	60%
Outros aspectos	2	8%
Críticas à representação do Processo RVCC	1	4%
Sem Justificação	2	8%

Para que os adultos considerassem as expectativas iniciais muitíssimo confirmadas, os Aspectos relacionados com o processo tiveram um peso importante para 60% dos 25 respondentes. O Reconhecimento do saber experiencial, assim como as Valorizações académica e pessoal também foram factores importantes para alguns dos sujeitos (28% em cada uma das categorias). Além destas, outras categorias foram construídas, tendo as mesmas obtido percentagens mais reduzidas.

Na categoria primeiramente referida são apresentadas emissões indiciadoras de se estar perante um *Processo justo/sério* — Ex.: A38: (...) “*ao contrário da imagem que passa cá para fora, posso garantir que é um processo que exige muito do aluno para que ele possa ser reconhecido com justiça e seriedade*” — e também *gratificante* — Ex.: A97: “*Ao fim de tantos anos após ter abandonado os estudos, foi bom sentir que o “reinciar” não é assim tão complicado*” (...) — (36% de sujeitos em cada uma das subcategorias) e onde impera um *Bom acompanhamento* (20% — Ex.: A38: “*Sentir que tudo foi feito com o maior rigor, profissionalismo e dedicação, por parte das pessoas que me*

apoiaram nesta fase tão importante da minha vida (...)). De notar, ainda, que os 9 sujeitos que se referiram ao facto de se tratar de um processo gratificante apresentaram 14 emissões, o que faz com que a referida subcategoria tenha uma percentagem de emissões muito superior (45,16%) às verificadas nas subcategorias *Processo justo/sério* (29,03%) e *Bom acompanhamento* (25,81%). Quanto às categorias denominadas Reconhecimento do saber experiencial e Valorizações académica e pessoal, os sujeitos valorizam a *Certificação de competências* (Ex.: A90: “*Consegui com as minhas experiências de vida demonstrar competências correspondentes ao ensino secundário*”), as *(Re)Aprendizagens* (Ex.: A90: “*Ainda aprendi coisas novas partindo de conhecimentos que já tinha*”) e a *Realização pessoal* (A86: “*Foram confirmadas na medida em que fiquei muito satisfeito com o meu desempenho*” (...)), respectivamente (28% de sujeitos em cada uma das subcategorias).

2.4.4. Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Opiniões

Na continuidade do inquérito por questionário, a fim de se Conhecer a opinião dos adultos sobre o processo RVCC, depois de o terem terminado, foi-lhes solicitado que apresentassem as suas opiniões sobre o processo RVCC através da seguinte questão: **Terminado o processo RVCC e tendo em conta todas as experiências por que passou, dê a sua opinião sobre o mesmo.**

Partindo dos depoimentos dos sujeitos, constantes do Anexo D7, foi construída a tabela abaixo apresentada:

Tabela nº 25: Opinião sobre o Processo RVCC

Categorias	Nº de sujeitos	% N=108
Aspectos relacionados com o processo	76	70,37%
Acompanhamento do processo	13	12,04%
Aspectos relacionados com os inter-venientes	17	15,74%
Filosofia do processo	13	12,04%
Reconhecimento do saber experiencial	31	28,70%
Valorização pessoal	19	17,59%
Valorização académica	14	12,96%

Valorização profissional	5	4,63%
Progressão nos estudos	7	6,48%
Factores de sucesso do processo	8	7,41%
Outros aspectos	11	10,19%
Críticas ao Processo	7	6,48%
Recomendações	5	4,63%
Críticas à representação do Processo RVCC	1	0,93%
Críticas ao comportamento	3	2,78%

Constata-se que os sujeitos não se coibiram de opinar, sendo as suas opiniões analisadas e integradas nas categorias constantes da tabela anterior, as quais revelam estarmos perante temáticas bastante diversificadas. Das opiniões dos sujeitos sobressai que os mesmos (70,37%) valorizam bastante os Aspectos relacionados com o processo. A seguir é referida (por 28,70% dos sujeitos da amostra) a importância do Reconhecimento do saber experiencial. Com percentagens de sujeitos muito mais reduzidas (17,59% e 15,74%, respectivamente), encontram-se opiniões que se reportam à Valorização pessoal e aos Aspectos relacionados com os intervenientes. Quase em igual percentagem encontram-se as categorias relacionadas com a Valorização académica (12,96%), com a Filosofia do processo e com o Acompanhamento do processo (12,04% em cada uma). Por outro lado, os adultos apresentam opiniões enquadradas na categoria Outros aspectos (10,19%), havendo 7,41% que opinam acerca dos Factores de sucesso do processo. Há quem nas suas opiniões apresente Críticas ao processo e quem se reporte à importância do mesmo como meio de Progressão nos estudos (6,48%, em cada uma das categorias). Para além das categorias apresentadas, outras há com percentagens mais reduzidas, como se pode constatar através da leitura da tabela supracitada.

A categoria Aspectos relacionados com o processo contempla várias subcategorias, apresentando-se as mesmas por ordem decrescente. Assim, aparece em primeiro lugar a intitulada *Processo gratificante* (45,37%), seguida da denominada *Processo complexo* (12,04% — Ex.: A60: “Foi um processo complicado” (...)). A seguir, com 11,11%, surge a relacionada com as *Metodologias praticadas* (Ex.: A50: “Exigiu muita pesquisa e uma procura constante de situações passadas e presentes”) e as que se reportam ao facto de se tratar de um *Processo rápido/fácil* (8,33% — Ex.: A76: (Processo) “de certo

modo fácil, a partir do momento em que se saiba o que é pretendido”) e *válido/oportuno* (5,56% — Ex.: A12: *”Penso que é um curso extremamente válido e muito oportuno”* (...)). Todas as restantes subcategorias apresentam percentagens inferiores às atrás expressas. Salienta-se o facto dos 12 sujeitos que apresentam emissões enquadradas na subcategoria *Metodologias praticadas* o terem feito em número bastante notório, ou seja, 18 emissões, contribuindo, assim, para que as mesmas representem 13,64% das emissões constantes da categoria.

No âmbito do Reconhecimento do saber experiencial, as emissões dos sujeitos, por um lado, valorizam a *Reflexão sobre as vivências* (17,59% dos sujeitos) e, por outro, enfatizam a *Certificação de Competências* (12,96% dos sujeitos). Sobressai, ainda, que os 19 adultos que apresentam opiniões enquadradas na subcategoria primeiramente enunciada o fazem de forma exaustiva, proferindo, no total, 32 emissões (68,09% das emissões da categoria) — facto que aponta para a importância que cada um dá ao seu próprio histórico.

A maioria das opiniões no âmbito da Valorização pessoal refere-se ao *Enriquecimento/Evolução pessoal* e, seguidamente, à *Melhoria da auto-estima*, sendo as mesmas emitidas, respectivamente, por 15,74% e 3,70% dos sujeitos da amostra. Por sua vez, no âmbito dos Aspectos relacionados com os intervenientes, 12,96% dos sujeitos canalizam as suas emissões para a *Relação entre pares e técnicos* (Ex.: A106: (...) *“e a relação entre formadores e formandos”* (...)), enquanto as emissões que valorizam a *Relação entre pares* são proferidas por 4,63% dos adultos inquiridos (Ex.: A101: (...) *“contactamos com outras pessoas que têm histórias diferentes das nossas”*). Em relação ao Acompanhamento do processo, os adultos, no geral, consideram-no *Bom* (10,19%), havendo apenas um sujeito (1,85%) que o considera *Fraco* (Ex.: A79: (...) *“acho que deviam haver mais sessões entre as turmas e os professores”*). Na categoria Outros aspectos é referenciada por 5,56% dos sujeitos a *Autonomia do sujeito* no decorrer do processo (Ex.: A51: *“No sentido em que nos dá autonomia para gerir à nossa maneira (...) a gestão dos trabalhos necessários à certificação das competências”*), as *Representações iniciais desajustadas* que os adultos possuíam sobre o processo (segundo 2,78% dos adultos que constituem a amostra — Ex.: A50: *Inicialmente tinha um ideia errada sobre este processo pois por algumas opiniões exteriores achava que era demasiado fácil”*), assim como as *Dificuldades sentidas* e as *Sensações* que a frequência do

mesmo despoletou (1,85%, em cada subcategoria). De realçar que este último aspecto referenciado somente por 2 adultos foi descrito com 5 emissões, o que fez com que a subcategoria em causa contemplasse 29,41% das emissões do total da categoria.

Os respondentes, baseados na sua experiência, tiveram a preocupação de referir que os Factores de sucesso do processo estão relacionados com a *Dedicação/Esforço dos adultos* — Ex.: A21: (...) “*é necessário uma grande força de vontade para ultrapassar a pressão que é feita para entregar os trabalhos*” — e com a *Compreensão do mesmo* — Ex.: A35: (Processo) “*que deve ser bem assimilado e compreendido pelos candidatos no seu todo, para assim se poderem evidenciar todas as competências adquiridas ao longo da vida*” (segundo 5,56% e 1,85% dos inquiridos, respectivamente).

No que concerne à categoria Críticas ao processo, 4,63% dos sujeitos apresentam emissões que têm inerente a *Necessidade de explicitação/Apoio do processo*. Por outro lado, a *Necessidade de outros conteúdos* também sobressai das emissões de 3,70% dos respondentes (Ex.: A79: -“*O processo devia ser talvez mais exigente relativamente a línguas, de plataformas e de linguagens digitais*” (...)). A categoria primeiramente mencionada é resultante de 11 emissões proferidas por 5 sujeitos, as quais equivalem a 64,71% das emissões da categoria.

2.4.5. Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Reflexos da frequência

Numa época em que tanto se fala das baixas qualificações profissionais de grande parte da população portuguesa e da necessidade de se combater o abandono precoce da escola reforçando-se a ideia de trazer a esta instituição aqueles que cedo a abandonaram, ousámos questionar os adultos da amostra, no sentido de *Identificar as repercussões que a frequência do processo RVCC teve nas suas vidas*, através da questão: **Que tipo de mudanças, a frequência do processo RVCC lhe provocou na sua vida?**

Concluímos, então (Tabela nº 27 — construída a partir da informação constante do Anexo D8), que muitos deles (41,67%) referem que essas mudanças se fizeram sentir ao nível da Valorização académica seguida da Valorização pessoal e da profissional

(38,89% e 36,11%, respectivamente). Por uma percentagem notória de sujeitos (24,07%) são explicitadas mudanças que se situam ao nível da Rentabilização de competências e, por uma percentagem mais reduzida (12,96%), aquelas que foram enquadradas na denominada Outros aspectos. Em percentagem mais diminuta (5,56%), há, no entanto, quem considere que Nenhumas mudanças ocorreram nas suas vidas, após a frequência do processo RVCC.

Ao nível da Valorização académica, os indicadores proferidos por 13,89% enquadraram-se tanto na *Progressão de estudos* (Ex.: A26: (...) “*a intenção de progredir os estudos, agora no ensino superior*” (...)) como nas *(Re)Aprendizagens* ocorridas (Ex.: A93: “*O processo RVCC deu-me outros conhecimentos que não tinha adquirido até então*” (...)). A estas subcategorias seguem-se as intituladas *Melhoria de habilitações* (Ex.: A51: “*A obtenção do certificado do 12º ano*” (...)), os *Projectos* (Ex.: A22: “*Abriu-me uma porta para futuros projectos*”), o próprio *Enriquecimento curricular* (Ex.: A48: (...) “*fortificou o meu currículo*”) e, por fim, a *Reconciliação* consigo mesmos, as quais comportam as emissões de 11,11%, 4,63%, 3,70% e 2,78% dos sujeitos respondentes.

Há aspectos que, afectivamente, marcam os adultos, fazendo com que estes, ao nível das emissões, os enfatizem mais, como é exemplo o que se verificou em relação às *(Re)Aprendizagens* e à *Melhoria das aprendizagens*. No primeiro caso, dos 15 sujeitos saíram 22 emissões, enquanto no outro, os 12 respondentes apresentaram 17, as quais correspondem a 31,43% e 24,29% das proferidas no total da categoria.

No que se reporta às mudanças decorrentes da frequência do processo RVCC relacionadas com a Valorização pessoal sobressaem os aspectos referenciados, respectivamente por 17,59%, 12,96%, 8,33% e 7,41% dos respondentes, e relacionados com a *Melhoria da auto-estima* (Ex.: A4: “*Ter mais autoconfiança nas minhas capacidades*”), a *Gratificação pessoal* (Ex.: A7: “*Para já a nível pessoal foi bastante gratificante*” (...)), o *Enriquecimento/Evolução pessoal* (Ex.: A46: “*Foi uma espécie de introdução para os próximos anos da minha vida*” (...)) e a *Realização pessoal* (Ex.: A27: “*Foi com imenso prazer que conclui este projecto por poder dizer acabei o Ensino Secundário*” (...)). Trata-se de aspectos relevantes para os respondentes, uma vez que, em todas as subcategorias, houve mais do que uma única emissão.

Em termos da Valorização profissional, constata-se que as repercussões não foram, por ora, muito relevantes dado haver uma percentagem notória de adultos (16,67%) que referem ter havido um *Fraco impacto* (Ex.: A76: “*Em termos profissionais não provocou mudanças nem vai provocar pois não espero arranjar emprego*”). Todavia, para 10,19% dos respondentes, as mudanças tiveram um *Grande impacto* (Ex.: A10: “*O processo RVCC mudou o meu modo de vida em vários aspectos tais como (...) profissional*”), enquanto para 10,19% dos sujeitos há *Expectativas de melhoria* (Ex.: A44: “*De momento estou na expectativa sobre a progressão na carreira a nível profissional*” (...)). Todavia, aqueles que referem um *Grande impacto* ao nível da Valorização profissional são os que mais emissões apresentam, tendo em conta o número de sujeitos que as proferem (11 sujeitos/18 emissões, as quais correspondem a 32,14% do total da categoria).

As mudanças resultantes da frequência do processo RVCC, ao nível da Rentabilização de competências, incidiram na *Melhoria de competências* de 11,11% dos sujeitos, em *Áreas específicas* (Ex.: A36: “*A maior mudança para mim foi a nível de informática*” (...)). Por outro lado, 7,41% começaram a ter mais *Interesse pela leitura/escrita* (Ex.: A26: (...) “*a capacidade de me expressar melhor ao nível da comunicação oral e escrita*”) e aprenderam a fazer a *Gestão do próprio tempo* (Ex.: A61: (...) “*tive que arranjar tempo para mim para fazer os trabalhos que era suposto efectuar*” (...)). Por fim, a *Valorização do estudo* é uma mudança para 2,78% dos sujeitos, enquanto 1,85% fala da importância dos *Métodos de estudo*. À excepção do que se passa com a *Valorização do estudo*, nas restantes subcategorias, os sujeitos apresentaram mais do que uma única emissão, sendo a subcategoria *Áreas específicas* aquela em que os sujeitos apresentaram mais emissões (12 sujeitos/20 emissões). Nas temáticas da *Gestão do tempo*, do *Interesse pela leitura/escrita* e dos *Métodos de estudo* os adultos proferiam, respectivamente, 15 e 11 emissões (da responsabilidade de 8 sujeitos) e, por fim, 5 emissões da responsabilidade de 2 adultos.

Tabela nº 26: Mudanças decorrentes do Processo RVCC

Categorias	Nº de sujeitos	% N=108
Valorização pessoal	42	38,89%
Valorização académica	45	41,67%
Valorização profissional	39	36,11%

Rentabilização de competências	26	24,07%
Outros aspectos	14	12,96%
Nenhumas	6	5,56%
Sem resposta	1	0,93%

De anotar que não existe qualquer dependência entre as várias variáveis em estudo e as categorias expressas.

2.4.6. Aconselhamento para a frequência do Processo RVCC

Através da questão **O que diria a outra pessoa que quisesse obter esta certificação**, os adultos clarificaram, mais uma vez, sem que lhes fosse pedido explicitamente, as suas representações sobre o processo. A partir das respostas encontradas (Anexo D9) construíram-se as categorias constantes da tabela que abaixo se apresenta:

Tabela nº 27: Aconselhamento à frequência do processo RVCC

Categorias	Nº de sujeitos	% N=108
Razões para a inscrição/frequência	52	48,15%
Formas de incentivo	11	10,19%
Aconselhamento favorável	91	84,26%
Condições para o sucesso	19	17,59%
Explicação do processo	23	21,30%
Condução do processo	4	3,70%
Críticas a CNO(s)	1	0,93%
Modelo exemplar de CNO	1	0,93%
Sem resposta	3	2,78%

Como se verifica, 84,26% dos adultos que terminaram o processo RVCC, perante uma pessoa que pretendesse obter esta certificação, reforçavam esse desejo, aconselhando-a (Aconselhamento favorável). Seguidamente, os adultos (48,15%) preocupavam-se em apresentar-lhe as Razões para a inscrição/frequência, detinham-se na Explicação do processo (21,30%), referiam-lhe as Condições que, em sua opinião, contribuíam para o sucesso (17,95%) e 10,19% dos adultos respondentes apostavam em apresentar-lhes

determinadas Formas de incentivo. Por sua vez, há quem não deixe de referir, também, aspectos que se reportam à Condução do processo — 3,70% dos respondentes. No entanto, 2,78% dos adultos não responderam à pergunta formulada e houve outras categorias construídas a partir das opiniões de um reduzido número de adultos.

O Aconselhamento favorável é feito através do *Incentivo à inscrição*, o qual parece ser vivido ardentemente, uma vez que os 91 adultos que o referenciaram se expressaram através de um elevado número de emissões (136).

Nas Razões apontadas para a inscrição/Frequência imperam aspectos relacionados com as *Vantagens da frequência* (25,92% dos sujeitos — Ex.: A5: ((...)) “*é uma mais valia*”), com o facto de se tratar de uma *Experiência enriquecedora* (14,81% — Ex.: A105: (...)) “*porque é um processo muito expectante*” (...)) e de *Valorização pessoal* (Ex.: A2: “*A nível pessoal aprendemos sempre algo*”) e *profissional* (11,19% e 10,19%, respectivamente). Proferidas por igual percentagem de sujeitos (3,70%) encontram-se as subcategorias *Progressão nos estudos* e *Bem-estar pessoal*.

Ao apostarem na Explicação do processo, 10,19% dos sujeitos evidenciam que se tratava de um *Processo exigente* (Ex.: A101: “*E que por vezes pode ser exigente*” (...)). Todavia, 6,48% informavam os interessados que se estava perante um *Processo acessível e rápido*. Uma outra subcategoria construída com as emissões de 5,56% dos sujeitos (através das quais os mesmos pretendem proceder à Explicação do processo) consiste em passar a mensagem que se trata de um *Processo de validação de conhecimentos* (Ex.: A6: (...)) “*o processo RVCC não se destina a dar formação, destina-se a validar conhecimentos adquiridos*” (...)).

Na categoria Condições para o sucesso, 11,11% dos sujeitos informam que a *Capacidade de trabalho é fundamental*, enquanto os indicadores alusivos à *Força de vontade* constam do discurso de 10,19% dos adultos inquiridos (Ex.: A47: “*Desde que tenha força de vontade*”).

Os adultos certificados, como Forma de incentivo aos interessados, apoiavam-se no *Relato da experiência própria* (4,63% — Ex.: A76: “*Falaria da minha experiência*” (...)) e 2,78% dos respondentes centravam-se no *Esclarecimento do processo* (Ex.:

A57: (...) “*explicava o seu funcionamento*”) e apostavam na *Motivação* dos interessados *para* frequentarem o processo (Ex.: A69: “*Daria força e motivação para o fazer*” (...)).

Na categoria Condução do Processo, estão inseridas as subcategorias relacionadas com o *Papel dos profissionais* (segundo 2,78% dos adultos — Ex.: A85: “*Os formadores são importantíssimos*” (...)) e com a *Metodologia Reflexiva* utilizada (1,85% — Ex.: A46: “*Ao escrevermos sobre nós damos conta da quantidade de experiências que já ultrapassámos, do que aprendemos com estas*”). Esta última, embora com uma percentagem de sujeitos inferior, apresenta-se, no entanto, bastante importante para os mesmos, uma vez que, apenas dois sujeitos, proferem sete emissões (as quais correspondem a 63,64% no total da categoria).

De salientar que das variáveis em análise, não se verificou haver dependência entre as mesmas e as categorias apresentadas.

CAPÍTULO 3: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Convém lembrar que este estudo se inscreve no âmbito da educação e formação de adultos, através do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), o qual constitui uma modalidade do Programa Novas Oportunidades. Trata-se de um trabalho de natureza empírica que, para a recolha dos dados, teve, como suporte, o preenchimento de um inquérito por questionário, por 108 adultos que já viram certificadas as suas competências.

Neste capítulo, é nossa intenção apresentar uma síntese geral dos resultados e retomarmos os mais relevantes, os quais serão relacionados não só com os objectivos formulados mas, sempre que possível, com a revisão de literatura que nos serviu de apoio.

No sentido de tornar mais clara a exposição, decidimos organizá-la tendo em atenção as temáticas constantes no inquérito por questionário, agrupando-as da seguinte forma: **Motivações para a inscrição, Escolha do processo, Expectativas, Representações sobre o processo, Mudanças registadas e Outros aspectos.**

Todavia, longe dos objectivos do estudo e da revisão de literatura mas, tendo em conta outro tipo de informação disponível, consideramos oportuno tecer alguns comentários que, em parte, estão relacionados com a caracterização da amostra. Assim, no resultado da primeira avaliação externa ao Programa Novas oportunidades, constatou-se que, a maioria das pessoas inscritas em 2007 no Programa (62,1%) tinha entre 25 e 44 anos (Educare de 10 de Julho de 2009) — aspecto que, em parte, também se verifica neste estudo, uma vez que 78,74% dos sujeitos que constituem a amostra tem entre 30 e 54 anos. Quanto a nós, o prolongamento verificado na idade apresenta-se como um factor bastante interessante, uma vez que evidencia uma abertura dos cidadãos, face à aquisição de novos conhecimentos. Na nossa investigação, a fraca adesão manifestada pelos sujeitos mais novos (com idades compreendidas entre os 20 e os 29 anos) vem de encontro aos resultados verificados na segunda avaliação externa realizada ao referido programa: os jovens menores de 30 anos dificilmente aderem à Iniciativa Novas Oportunidades (Valente *et al.*, 2010).

Quanto à escolaridade inicial, existe uma discrepância entre os resultados apresentados (2009) e os verificados na amostra deste estudo. Se mais de metade dos inscritos (65%) tinha como habilitação académica o 9.º ano de escolaridade e 10% tinham o 12.º incompleto, neste estudo, a maior parte possui o 6º ano (44,44%), seguidos dos que têm o 9º ano incompleto e o 9º ano (27,77% para cada um dos casos). Estes dados estão, de certo modo, inscritos no Plano Estratégico de Intervenção do CNO da Escola de Miraflores (2009). Neste documento, é referenciado que, embora no concelho de Oeiras se verifique uma maior percentagem de indivíduos detentores dos ensinos secundário, médio e superior, quando comparada com a percentagem daqueles que possuem o 3º ciclo, o certo é que 49,82% dos seus residentes não tem a escolaridade mínima obrigatória (9º ano de escolaridade). Todavia, e dado que uma pequena percentagem da amostra é constituída por adultos que terminaram o seu processo de Certificação de Competências na escola Secundária Marquês de Pombal, é de salientar que o abandono escolar precoce é uma das grandes preocupações constantes no Projecto Educativo da respectiva instituição.

Um aspecto do nosso estudo que está em sintonia com os resultados apresentados na primeira avaliação externa que nos tem servido de comparação prende-se com a situação profissional dos inscritos: Mais empregados do que desempregados. Este dado pode levar-nos a concluir que as pessoas têm consciência de que, na actualidade, há que investir mesmo que se tenha um trabalho/emprego, uma vez que não há situações “vitálicas” — realidade bem diferente daquela que se vivia há umas décadas atrás. Hoje, a precariedade existente no mundo do trabalho, seja a que nível for, leva as pessoas a investirem na sua formação académica e profissional. Na avaliação externa, é frisado que um dos pontos fortes do programa consiste na “grande procura (...) de valorização profissional”.

3.1. Motivações para a inscrição

Um dos objectivos do estudo consistia em saber quais as motivações que levavam os adultos a inscreverem-se no Programa Novas Oportunidades. Constatou-se que, numa **perspectiva geral**, os adultos se inscreveram, por ordem decrescente de importância, a fim de Continuar os estudos depois de terem parado durante algum tempo, Saber

mais/Aprender coisas novas, Aprofundar conhecimentos, assim como tendo em mente Outros aspectos. Estes dados vêm de encontro à opinião de Isabel Alçada (Educare de 30 de Novembro de 2010) quando afirma que "As pessoas hoje sabem que podem ir sempre um pouco mais longe no seu processo de formação e aquisição de novos conhecimentos". Por outro lado, parece que se assiste a uma consciencialização da necessidade de se apostar na aprendizagem ao longo da vida — ideia, de certa forma, implícita no discurso de Siteo (2006) quando defende que a aquisição contínua de conhecimentos e competências é essencial, a fim de se poder tirar partido das oportunidades de comunicação e emprego e, por outro lado, participar activamente na sociedade.

No geral, as razões apresentadas pelos inquiridos estão em sintonia com o posicionamento de Gomes (2010: 6) que, ao falar da Iniciativa Novas Oportunidades (onde se inclui o Processo RVCC), diz que a mesma “é reconhecida por mais de um milhão de adultos portugueses como uma resposta adequada à sua vontade de voltar a estudar, de aprender mais, de fazer mais formação ou de completar o 12º ano, (...)”.

No âmbito desta temática — motivações para a inscrição — havia o objectivo de saber se as mesmas eram influenciadas pelas variáveis género, idade, situação profissional e ano de escolaridade inicial, concluindo-se que apenas as motivações Outros aspectos e Continuar os estudos depois de ter parado são influenciadas, no primeiro caso, pelo género e idade e no segundo, apenas, pela variável idade. Neste, são os sujeitos com idades compreendidas entre os 20-39 anos e os 40-54 anos aqueles que mais a referenciam. Pensamos que esta motivação pode estar relacionada com o desejo de completar algo que ficou incompleto por vários motivos e consideramos ser uma constatação interessante, dado que a mesma é indiciadora da mudança de mentalidades. Num passado recente, uma pessoa com 54 anos era considerada velha, praticamente, quase sem o direito a ter projectos de vida. Hoje, não se olha à idade para se apostar na progressão académica — posicionamento que vai de encontro ao adágio popular “Nunca é tarde para aprender”.

Na continuidade da temática atrás enunciada, será interessante remetermo-nos para a época em que aqueles adultos foram jovens. Assim, se no primeiro intervalo de idades podemos estar perante sujeitos que abandonaram a escola precocemente por falta de interesse pela mesma (uma vez que a necessidade do cumprimento da escolaridade

básica obrigatória está, na actualidade, bem presente no espírito das pessoas) ou até mesmo pelos níveis de insucesso, já os que têm idades compreendidas entre os 40-54 anos pertencem a uma outra época em que o direito à frequência da escola era muito menos valorizado e, por outro lado, a escolaridade obrigatória não atingia níveis tão elevados e não era tão defendida. Canário (2006) faz também referência ao abandono precoce da escola, aos elevados níveis de insucesso escolar e à ineficácia do “ensino recorrente”.

De entre os sujeitos (23) que inscreveram a sua resposta em Outros aspectos, os mesmos clarificam a escolha referindo que pretendem, por ordem decrescente, apostar na Progressão nos estudos (Conclusão do *Ensino Básico* e/ou do *Ensino Secundário*, obter uma *Melhoria de Habilitações* e ter a possibilidade de ingressar no *Ensino Superior*), na Valorização profissional (*Progressão na Carreira* e *Enriquecimento profissional*), na Valorização pessoal (*Enriquecimento/Evolução pessoal*) e na Realização de um desejo antigo (*Regresso à escola*).

Na progressão está implícita a ideia de continuação, ou seja, os adultos não pretendem apenas terminar algo. Pelo contrário, querem continuar/prosseguir os estudos e, em certas situações, partem para novas aventuras — posição expressa no Educare de 7 de Outubro de 2009 quando se afirma que “quem procura completar a sua escolaridade através do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências continua a trazer mais expectativas do que as de colmatar anos perdidos de aulas”.

Ainda no âmbito da progressão, os respondentes colocam o Ensino secundário como a segunda meta mais ambicionada, antecedida da conclusão da escolaridade básica obrigatória — facto que se enquadra nos posicionamentos da OCDE que posicionam o ensino secundário num patamar educacional com forte expressão na estrutura de habilitações escolares da população dos países com melhores índices de desenvolvimento. Por outro lado, esses posicionamentos defendem que o Ensino Secundário é condição indispensável de suporte às exigências de desenvolvimento das economias baseadas no conhecimento (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social & Ministério da Educação, s.d.).

Por outro lado, a necessidade de Valorização profissional, assim como de Valorização pessoal sentidas por estes adultos enquadram-se nas preocupações Europeias, as quais,

segundo Feutrie (2005, cit. por Pires, 2007), têm inerente a possibilidade dos sujeitos contarem com uma segunda oportunidade para adquirirem uma qualificação, assim como de se desenvolverem pessoal e profissionalmente ao longo da vida.

A Realização de um desejo antigo (*Regresso à escola*) presente nas respostas de alguns dos adultos que constituem a amostra da nossa investigação encontra-se, de certa forma, também patente num estudo realizado por Ávila (2010). Refere, então a autora, que a “possibilidade de regressar à escola, através das novas modalidades de ensino e formação hoje disponíveis na sociedade portuguesa, representa, (...), uma oportunidade de reconciliação com um projecto adiado, o qual, para muitos, já não era sequer sonhado” (p. 140).

Ainda em relação aos motivos que levam um adulto a inscrever-se no Programa Novas Oportunidades, mas na **perspectiva profissional**, regista-se o facto dessas motivações se relacionarem, por ordem decrescente, com a possibilidade de Progressão no emprego, de haver Mais possibilidades de escolher o tipo de emprego e de Arranjar um trabalho/emprego melhor ou até mesmo com Outros aspectos e, ainda com a possibilidade de Arranjar trabalho/emprego. Esta última é referenciada por uma reduzida percentagem de sujeitos (7,41% no conjunto dos 23 adultos que referiram Outros aspectos), devendo-se este facto, em nossa opinião, ao número pouco elevado de sujeitos que, no total da amostra (N= 108), se encontram desempregados (15,74%).

Se os adultos se inscrevem no Programa Novas Oportunidades para melhorar a situação profissional, seja através de progressão no emprego, através do aumento das possibilidades de escolher o emprego ou até mesmo de arranjar um trabalho/emprego, as suas motivações encontram eco nos pressupostos do Programa Novas Oportunidades, já que, segundo Canário (2006), a pertinência do mesmo, inserido no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico e publicamente apresentada pelo governo em Dezembro de 2005, é inquestionável, dado o diagnóstico sobre a evolução e a situação actual do nível de qualificações da população portuguesa. Por outro lado, a aposta na qualificação académica pode trazer repercussões ao nível profissional. Neste contexto, é realçado que “ Entre o conjunto de países da OCDE estima-se que a um aumento de um ano de escolaridade no nível médio de habilitações da população se encontra associado um aumento entre 1,1 a 1,7 pontos percentuais nas taxas de actividade e de emprego”

(Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social & Ministério da Educação, s. d.: 8). Trata-se de aspectos extremamente importantes, tanto mais se tivermos em atenção que, no mesmo documento, é dito que, em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), se estima que, “no espaço da União Europeia a elevação em um ano do nível médio de escolaridade se traduza no aumento da taxa de crescimento anual entre 0,3 a 0,5 pontos percentuais” (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social & Ministério da Educação, s.d.: 8).

No que se reporta a esta temática — **motivações para a inscrição no Programa Novas Oportunidades**, concretamente **ao nível dos aspectos profissionais** — havia também o objectivo de saber se as motivações para a inscrição eram influenciadas pelas variáveis género, idade, situação profissional e ano de escolaridade inicial, concluindo-se que, apenas a variável idade interfere com as motivações Escolher o tipo de emprego, Arranjar um trabalho/emprego melhor e Outros Aspectos. São os adultos com idades mais avançadas (os do último escalão etário que se estende dos 55 aos 69 anos) aqueles que não se preocupam com os aspectos directamente relacionados com a profissão — situação compreensível, uma vez que os respondentes podem encontrar-se numa das seguintes situações: estão fora do mundo laboral por terem atingido a idade da reforma, encontram-se desempregados e com esta idade sabem que, dificilmente voltarão a trabalhar ou, então, têm uma situação profissional estável.

A motivação Outros Aspectos (seleccionada por 22 sujeitos num total de 108) engloba, preferencialmente, a Valorização profissional (*Enriquecimento profissional, Progressão da carreira e Fracas expectativas*), a Valorização pessoal (*Enriquecimento/Evolução pessoal e Melhoria da auto-estima*), a Valorização académica (*Enriquecimento curricular e Papel de formador*) e a concretização de um Desejo antigo (*Conclusão do Ensino Secundário*) — dados que evidenciam a preocupação que o próprio sujeito tem com a sua valorização como pessoa e como profissional, sem descurar que a valorização académica é uma mais valia, nos tempos conturbados em que vivemos, onde tudo se passa a um ritmo galopante, sendo os conhecimentos tornados obsoletos dentro de um período de tempo bastante curto. É neste contexto que Pineau (1997, cit. por Pires, 2007) refere que os saberes são mais valorizados, quanto mais rápidas forem as mudanças sociais, científicas, tecnológicas e económicas próprias da sociedade actual.

A valorização profissional faz também parte das preocupações dos adultos que integraram um estudo conduzido por Ferreira e Cardoso (2010) no qual, alguns de entre eles, referiram as competências ao nível do trabalho, destacando as possibilidades de progressão na carreira e a capacidade de assumir, com maior autonomia, adequadamente as suas funções.

Por outro lado, em relação à concretização de um desejo antigo, poder-se-á dizer que a conclusão de algo que os adultos consideravam incompleto vem de encontro às razões apresentadas na avaliação externa (2009-2010), uma vez que foi referido que a “Iniciativa novas oportunidades permite concluir ciclos de estudo que ficaram em aberto ao longo da vida” (Valente *et al.*, 2010: 11).

Em suma, a valorização ao nível pessoal e profissional insere-se, em nossa opinião, na questão da identidade pessoal e trata-se de um processo em construção permanente, pelo que as motivações dos sujeitos nos parecem bastante plausíveis e aceitáveis.

3.2. Escolhas do processo

Um dos objectivos do estudo consiste em compreender as razões que levam os sujeitos a optar pelo Processo RVCC de entre as possibilidades existentes (Cursos EFA, Processo RVCC, Ensino Recorrente por Módulos Capitalizáveis...). Constatou-se que, no geral, as mesmas se prendem, por ordem decrescente, com o facto de se tratar de um Processo de valorização de conhecimentos, de um processo rápido e que responde aos interesses dos adultos, de um processo mais fácil e, ainda, por outros aspectos.

Esta constatação — adultos recorrerem ao processo RVCC — em nossa opinião, não é de estranhar, uma vez que está em sintonia com um estudo referido no Educare de 2 de Dezembro de 2008, onde é mencionado que os adultos que obtiveram um diploma equivalente ao 9.º ou ao 12.º ano, “recorreram maioritariamente aos Centros Novas Oportunidades [Processo RVCC] e, em menor escala, aos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)”.

No que se reporta à importância da valorização de conhecimentos, Guimarães (2009) diz, no que respeita às ofertas dirigidas aos adultos, que as mesmas têm como objectivos permitir-lhes recuperar, completar e progredir nos seus estudos, partindo dos conhecimentos e competências que os mesmos adquiriram ao longo das suas vidas, em contextos informais. Também Pires (2007) nos diz que a prática do reconhecimento e validação das aprendizagens valoriza as aprendizagens formais e não formais que os adultos realizaram nos seus percursos pessoais, sociais e profissionais. Em nossa opinião, o facto dos adultos darem a sua preferência, primeiramente, a este processo por se tratar de um processo de valorização de conhecimentos é bastante ilustrativo da importância que os mesmos dão ao seu vivido experiencial, à sua identidade pessoal (diferente da de todos os outros actores sociais), apesar de se ter vivido (e estarmos a viver) numa época em que se privilegiavam, exclusivamente, os saberes formais em detrimento dos saberes experienciais. Trata-se de uma mudança de paradigma, no qual são, também, valorizados os saberes adquiridos à margem dos sistemas formais de educação/formação, tendo os mesmos um valor pessoal, formativo, profissional, social e económico. No fundo, é um processo de valorização do potencial (Pires, 2007).

A constatação da opção pelo Processo RVCC estar relacionada com a rapidez do mesmo e ocupar a segunda posição nas preferências dos respondentes, em nossa opinião, torna-se compreensível, dado que os adultos podem concluí-lo dentro de pouco tempo, uma vez que todo o processo depende do investimento que o sujeito está disponível para fazer, não estando este obrigado ao cumprimento de um programa, como acontece no ensino formal. Estas possibilidades encontram-se inerentes a todos os cursos de Educação e Formação de Adultos, possibilitando os mesmos “a construção de percursos formativos mais ágeis e flexíveis” (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social & Ministério da Educação, s/d: 22). Por outro lado, pensamos que a possibilidade de ser o adulto a gerir o ritmo do seu próprio trabalho pode contribuir para lhe aumentar a motivação, no sentido de desejar cumprir os objectivos que estipulou e que consistem em continuar ou concluir algo inacabado e que já não se encontrava nos seus horizontes. De acordo com Valente *et al.* (2010: 10), “há preferência pelo Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências porque tem menos custos de oportunidade para os indivíduos (menores sacrifícios porque tem maior capacidade de adaptação às condições pessoais de cada adulto”.

Alguns dos posicionamentos dos adultos respondentes são influenciados pelas variáveis género e idade, sendo os homens aqueles que mais privilegiam a **facilidade do processo** e os sujeitos do escalão etário intermédio (40-54 anos) quem mais tem em atenção a sua **rapidez**. Esta última dimensão, em nossa opinião, pode ser justificada por aspectos diversificados. Por um lado, os sujeitos do sexo masculino podem ter outras preferências de carácter mais lúdico (por exemplo os encontros com amigos simplesmente para convívio ou até mesmo o desejo de participação em actividades grupais ou individuais), as quais se podem sobrepor a um tipo de actividades que exige uma forte implicação do sujeito como é a realização de um PRA. Porque o adulto pode gerir o próprio tempo, realizando o processo de forma mais ou menos rápida, este factor – rapidez - pode ser uma das motivações que levam o adulto a optar por este processo. No entanto, porque esta dimensão é referida pelos adultos com idades compreendidas entre os 40 e os 54 anos, atrevemo-nos a alvitrar a hipótese de que, por se tratar de uma faixa etária onde é muito difícil encontrar emprego (no caso de se constatar a situação de desemprego), talvez os respondentes tenham pressa em fortalecer os seus conhecimentos/formação não venham (ou não estejam) a estar fora do mercado de trabalho.

A possibilidade intitulada Outros Aspectos (referenciada por vinte e dois sujeitos) está sintonizada, preferencialmente, com os Aspectos relacionados com o processo RVCC, com a Insatisfação com a escolaridade, com as Vantagens da frequência do processo e, por fim, com a Concretização de um objectivo.

Todavia, as questões do âmbito das *Metodologias praticadas* e da *Flexibilidade horária* são algumas das que se reportam ao processo RVCC, sendo bastante valorizadas as de natureza metodológica — situação que se compreende porque, neste processo, o sujeito é considerado o principal agente, sendo o responsável pela activação e desenvolvimento dos processos formativos. A este propósito, Quintas (2008) diz tratar-se de um processo que procura valorizar o potencial de cada pessoa e orientá-la de forma a progredir a partir dos recursos de que dispõe. Desta forma, a pessoa é reconhecida em si mesma, reforçando a auto-estima e construindo expectativas de sucesso. Valente *et al.* (2010: 9), para além de mencionarem os valores da “inclusão (valorização de cada indivíduo e da sua história de vida)” subjacentes à Iniciativa Novas Oportunidades, referem também os enquadrados na “acessibilidade (adaptada aos tempos/ritmos próprios, aberta a flexibilidade/mobilidade)” explícita nas justificações dos adultos da amostra.

Por outro lado, a questão da Flexibilidade horária ser referenciada como um aspecto que contribui para enaltecer o Programa Novas Oportunidades, não nos causa qualquer estranheza, dado que, no CNO de Miraflores, existe a preocupação de respeitar as possibilidades temporais que cada formando apresenta, havendo alguns elementos da equipa de formadores que possuem flexibilidade horária. Isto, simplesmente, com a preocupação de serem tidas em atenção as necessidades dos adultos e não para facilitação da vida pessoal dos respectivos agentes formativos. Por outro lado, todos os técnicos que compõem o CNO possuem um horário com uma forte carga horária nocturna (até às 22h 30m), sendo a mesma reajustada, sempre que necessário, às necessidades daqueles que têm mais possibilidades de se deslocarem à escola num período não compatível com o horário definido para os profissionais. Compreende-se, assim, que estes dados não estejam em sintonia com os apresentados na primeira avaliação externa ao programa Novas Oportunidades, onde se considera que os horários são pouco compatíveis com a vida pessoal e profissional dos interessados (Educare de 10 de Julho de 2009).

As Vantagens da frequência do processo são devidas à *Melhoria de conhecimentos*, à *Valorização do saber experiencial* e à *Oportunidade* para realizar *outras candidaturas* — aspectos todos eles ilustrativos da importância que os sujeitos dão à sua formação pessoal, profissional e académica. Quintas (2008), a este propósito, acrescenta que a forma como o processo se desenvolve funciona como o motor desencadeador de uma dinâmica pessoal de autoformação, de auto-valorização, de autoconfiança e de desejo de desenvolvimento/construção permanente. Os adultos podem, com base nesta experiência, adoptar uma atitude mais pró-activa — facto que começa a verificar-se com as candidaturas efectuadas no Ensino Superior. Em suma, podemos referir que a abordagem acima apresentada se pode inserir nos resultados apresentados por Valente *et al.* (2010: 11) quando é referido que “os “ganhos do eu” são muito expressivos”: aumento de cultura geral, vontade de continuar os estudos e aumento do sentimento de segurança e de extroversão.

3.3. Expectativas

No contexto das expectativas foram analisadas as que os sujeitos possuíam em relação aos benefícios de obter a certificação, antes de iniciar o processo (**expectativas iniciais**)

e, por outro lado, foi-se verificar em que medida as expectativas iniciais se viram ou não confirmadas, no final do processo (**expectativas finais**).

Quanto às **expectativas iniciais**, constatou-se que as mesmas se centram, por ordem decrescente de importância, nas possibilidades de Valorização profissional, de Progressão nos estudos, de Valorização académica, de Valorização pessoal, assim como do Reconhecimento do saber experiencial havendo, também, quem refira ter partido para a frequência do processo Sem ou com Poucas expectativas.

A Procura de emprego com mais oportunidades/possibilidades e a Progressão na carreira fazem parte da categoria primeiramente referenciada (Valorização profissional). Estes aspectos relacionados com a valorização profissional estão, segundo Neves (2005, cit. por Siteo, 2006), inseridos na aprendizagem ao longo da vida.

Conquanto os adultos frequentem o processo RVCC com o objectivo de melhorar a situação profissional, o certo é que, na primeira avaliação externa ao programa Novas Oportunidades, o ex-ministro da Educação Roberto Carneiro, coordenador da equipa que o avalia, comentando os dados recolhidos, diz mesmo que "As pessoas que estão certificadas sentem que não houve grandes avanços na carreira, na remuneração, nas oportunidades de emprego, como porventura teriam legítima esperança de ter antes de terem feito a certificação" (Educare de 10 de Julho de 2009).

No âmbito da valorização do sujeito, encontra-se a vontade expressa do mesmo apostar na sua Valorização académica dando sentido às aprendizagens anteriormente realizadas e que, com a sua própria participação no processo RVCC, as mesmas podem vir a servir de suporte a outras aprendizagens (*(Re)Aprendizagens*). Esta constatação encontra-se defendida por Pires (2007) quando escreve que, no processo RVCC, se valoriza o potencial e não as carências e que, por outro lado, as aprendizagens possuídas servem de ponto de partida e de articulação com as aprendizagens posteriores. Trata-se de uma lógica de recomposição em detrimento da defesa da tábua rasa muito privilegiada no mundo do ensino/educação, em geral, e na educação de adultos, em particular.

A Progressão nos estudos, seja ingressando no *Ensino Superior*, seja concluindo o *Ensino Secundário* ou até mesmo a *Escolaridade básica* obrigatória, faz parte, também, das

expectativas iniciais do sujeito, face aos benefícios da obtenção da certificação de competências.

Num outro contexto da valorização do sujeito (Valorização pessoal), era expectável para os adultos participantes nesta investigação que, com a certificação de competências, conseguiriam o seu *Enriquecimento/Evolução pessoal* e a sua *Realização pessoal*.

As informações apresentadas vêm no sentido de que a necessidade de valorização sentida pelo sujeito, seja ela ao nível profissional, académico ou pessoal, é a evidência da consciencialização de que o indivíduo pós-moderno tem de estar preparado para a mudança, pelo que o conceito de aprendizagem ao longo da vida se torna numa importante estratégia não só de adaptabilidade, mas também de produção de conhecimento e de poder (Kilgore, 2001, 2004, cit. por Quintas, 2008). Por outro lado, os factores motivacionais são extremamente importantes, contribuindo para a elaboração de projectos pessoais, profissionais e sociais — tanto mais arriscados quanto mais motivados os sujeitos se encontrarem e mais confiantes estiverem nas suas capacidades de decisão e de trabalho, bem como nas suas capacidades cognitivas.

A propósito da importância da motivação na prossecução de um dado objectivo, Coimbra (2010: 63) refere que, “quando estamos muito motivados em relação a uma meta, decidimos iniciar uma acção ou conjunto de acções que nos permitam alcançá-la, mantendo-nos firmes, mesmo perante as maiores contrariedades. Já quando o nosso nível de motivação é baixo ou nulo, podemos adiar ou mesmo nunca começar a exibição de comportamentos que permitiriam a sua concretização ou, então, desistir quando nos deparamos com o mais pequeno obstáculo.”

Em nossa opinião, e com base em informações apresentadas por Pires (2002, 2005, cit. por Pires, 2007), a articulação dos saberes possuídos com as motivações e as aspirações da pessoa são aspectos fundamentais num processo de crescimento do sujeito, nas suas múltiplas dimensões. Pensamos, também, que as crenças de auto-eficácia construídas por cada sujeito são fundamentais para o sucesso que cada um postula, pois de acordo com a teoria de Bandura (1986; 1989; 1993, cit. por Bzuneck *et al.*, 2003, Souza *et al.*, 2008), os julgamentos de auto-eficácia de uma dada pessoa determinam o seu nível de motivação, ou seja, é em função dos julgamentos que faz, que a pessoa tem o incentivo

para agir, imprimindo uma determinada direcção às suas acções. No geral, o atrás apresentado constituíram também questões importantes para os adultos que participaram na avaliação externa à Iniciativa Novas Oportunidades (2009-2010). Concluiu-se, então, neste processo avaliativo que “há um forte reforço da auto-estima e da motivação para continuar a aprender – “Aprender a aprender”” (Valente *et al*, 2010: 10). Também Ferreira e Cardoso (2010) valorizam as repercussões sentidas no domínio da auto-estima.

No que se reporta à **Confirmação/Infirmação das expectativas iniciais**, verificou-se que os adultos respondentes consideraram que as mesmas foram Muito confirmadas (60,19% de adultos), Muitíssimo Confirmadas (24,07%), Pouco confirmadas (11,11%) e Nada confirmadas (1,85% de sujeitos do género masculino, equivalente somente a um adulto). No total, são 84,26% de sujeitos que referem ter tido as suas expectativas iniciais Muito e Muitíssimo confirmadas, no final.

As expectativas iniciais nada confirmadas no final reportam-se à Situação profissional — constatação igualmente válida para as expectativas pouco confirmadas. Estas últimas contemplam, em percentagem inferior de sujeitos, os aspectos relacionados com o Nível académico, assim como com Outros aspectos.

É principalmente a *Falta de oportunidades* e o facto da vida dos sujeitos continuar *Sem alterações* que leva a que os mesmos considerem que as expectativas iniciais foram pouco confirmadas, a Nível profissional. As *Limitações do certificado* atribuído, bem como a *Falta de requisitos* são mais algumas das razões apresentadas. Algumas destas constatações são abordadas nos resultados da primeira avaliação externa ao Programa Novas Oportunidades, sendo referido como pontos fracos do programa (...) “um aumento de qualificações que não encontra reflexos no mercado laboral” (Educare de 10 de Julho de 2009). As limitações do certificado devem-se ao facto das pessoas não conseguirem com a certificação aquilo que pretendiam, em termos de trabalho. As expectativas, neste domínio, são reais: “Com os olhos postos na crise de emprego e na necessidade de formação como resposta ao despedimento, a maioria dos adultos espera que o diploma abra as portas do mercado de trabalho” (Educare de 7 de Outubro de 2009). As críticas ao programa, como em todas as situações da vida, começam a surgir. Todavia, “Às críticas de que o tecido empresarial demora a adequar-se às novas qualificações e de que os diplomas não estão a produzir efeitos de empregabilidade, os mais optimistas

com as "Novas Oportunidades" pedem tempo" (Educare de 7 de Outubro de 2009). É, por exemplo, o caso da ex-Ministra da Educação que afirmava ser "preciso tempo" para que a certificação escolar viesse a ter "efeitos na empregabilidade, na competitividade" (Educare de 10 de Julho de 2009), acrescentando, também, que a iniciativa Novas Oportunidades "alargou muito os horizontes do país, na possibilidade de recuperação dos níveis de qualificação", sendo necessário "que o tecido empresarial também se adeque às novas qualificações". A propósito da importância desta iniciativa, é de salientar que a sua implementação peca por tardia. Candeias (2010: 48) diz mesmo que "Não pode deixar de causar surpresa o facto de, dado o diagnóstico que temos levado a cabo nos últimos quinze anos, só há relativamente pouco tempo é que um programa como o "Novas Oportunidades" tenha sido montado com o vigor e visibilidade que actualmente tem (...)".

A *Aprendizagem/Formação insuficiente* foi uma das razões para que as expectativas iniciais fossem pouco confirmadas, ao nível académico. Por outro lado, há uma outra razão não imputada ao processo, mas, sim, às exigências do adulto, ou seja, querer continuar os estudos e por isso referir que tem um *Percurso incompleto*. Trata-se de uma forte motivação. O sujeito está consciente das suas capacidades e quer concretizar as suas expectativas.

As *Críticas ao processo RVCC*, *Princípios do processo RVCC* e *Formas de aquisição de conhecimentos*, enquadram-se na categoria Outros aspectos, a qual também contribuiu para que as expectativas fossem pouco confirmadas.

Dos 108 adultos respondentes, 66 viram as expectativas iniciais muito confirmadas, no que se reporta aos Aspectos relacionados com o processo, à sua Valorização académica, ao Reconhecimento do seu saber experiencial e a Outros aspectos de natureza mais geral (13,64%). Por outro lado, a concretização de um Desejo antigo, associado à Valorização pessoal, profissional e formativa são razões mais do que suficientes para que as expectativas iniciais se vissem muito confirmadas.

A natureza do processo — *Processo Gratificante* — o *Bom acompanhamento* durante a sua frequência, a *Importância do processo* para o adulto, e o facto de ser um *Processo rápido* fazem parte das condições necessárias para que as expectativas fossem confir-

mas, ao nível dos Aspectos relacionados com o processo. As expectativas iniciais relativamente à Valorização académica do sujeito foram muito confirmadas porque o processo permitiu que ocorressem *(Re)Aprendizagens* e, por outro lado, que os adultos fizessem uma *Reconciliação* consigo mesmos.

Em relação ao bom acompanhamento do adulto, poder-se-á dizer que a afirmação de Gomes (2010) poderá servir para justificar os depoimentos expressos. Diz ela que a Iniciativa Novas Oportunidades “está a ser concretizada no terreno com um empenho técnico e profissional por milhares de docentes, técnicos, conselheiros de orientação, entre outros” (p. 6).

No entanto, a questão das *(Re)Aprendizagens* é facilitada pela natureza reflexiva inerente a todo o processo. É através da reflexão sobre o passado e o presente que os sujeitos aprofundam os conhecimentos — posicionamento defendido por Alarcão (1996) e Pacheco e Flores (1999).

No Reconhecimento do saber experiencial, a *Certificação de Competências*, assim como a *Concretização de um sonho* na realização de um Desejo antigo contribuíram para a confirmação das expectativas iniciais. A *Melhoria da auto-estima* ao nível da Valorização pessoal, assim como o *Enriquecimento profissional* e a possibilidade de *Procura de um emprego com mais oportunidades/possibilidades* na Valorização profissional foram elementos fundamentais para que as expectativas iniciais fossem muito confirmadas.

Por outro lado, as **expectativas** possuídas, por 25 adultos, antes do início da frequência do processo RVCC viram-se **muitíssimo confirmadas**, após a certificação de competências, ao nível dos Aspectos relacionados com o processo (*Processo justo/sério*, *Processo gratificante* e com *Bom acompanhamento*), do Reconhecimento do saber experiencial (*Certificação de competências*) e das Valorizações académica (*(Re)Aprendizagens*) e pessoal (*Realização pessoal*).

Sintetizando, muitas são as expectativas que os sujeitos que apostam no processo RVCC trazem consigo. Se alguns pretendem conciliar-se consigo mesmos, acabando um percurso académico incompleto, para outros há muito mais do que esse desejo — posição

também defendida por Oliveira (1992) e no Educare de 7 de Julho de 2009. A chave do sucesso reside na importância do locus de controlo do reforço, no sentido de auto-eficácia, nas expectativas de sucesso, etc. Trata-se de vectores muito valorizados por Oliveira (op. cit.) e imensamente importantes para que os sujeitos consigam apostar na valorização/realização académica, pessoal e profissional.

3.4. Representações sobre o processo RVCC

Na dimensão das representações sobre o processo, introduzimos as opiniões apresentadas pelos respondentes, relativamente ao Processo RVCC, após os mesmos terem passado por essa experiência (Questão nº 4 do inquérito por questionário), assim como o que, de acordo com as opiniões dos adultos que obtiveram a certificação de competências, pode ser mais relevante para melhor descrever o processo, a futuros interessados na sua participação (Questão nº 6).

As informações apresentadas pelos adultos são extremamente importantes, uma vez que as mesmas resultam do confronto entre as expectativas iniciais e a realidade vivida, o que faz com que sejam bastante reflectidas e interessantes e, provavelmente, diferentes ou não, das inicialmente construídas. Trata-se de representações (segundo Abric, 1989), uma vez que os sujeitos que experienciaram este processo possuem opiniões organizadas sobre o mesmo, atitudes, crenças e informações. Por outro lado, o facto do sujeito experienciar este processo contribui para que se confronte com uma série de transformações que geram novos conteúdos, assistindo-se a uma construção e reconstrução dos mesmos tal como defende Moscovici (1984), no âmbito das representações.

As opiniões sobre o processo são em grande número e de natureza bastante diversificada. Enfatizados pelos sujeitos encontram-se, por ordem decrescente do número daqueles que a eles aludiram, os aspectos Relacionados com o processo, com a importância do Reconhecimento do saber experiencial, da Valorização pessoal, dos Relacionados com os intervenientes, com a Valorização académica, com a Filosofia do processo, com o Acompanhamento do processo e com Outros aspectos havendo, também, quem opine sobre os Factores de sucesso do processo, lhe teça algumas Críticas e lhe reconheça importância como forma de Progressão nos estudos.

Nos Aspectos relacionados com o processo sobressai, de entre muitas, a gratificação do mesmo (*Progresso gratificante*), a sua complexidade (*Processo complexo*), as *Metodologias* praticadas, a rapidez e facilidade com que pode ser realizado (*Processo rápido/fácil*), assim como a sua validade e oportunidade (*Processo válido/oportuno*).

Em relação à facilidade do processo, a coordenadora do Centro Novas oportunidades Sol do Ave em Guimarães acrescenta que "Socialmente passa a ideia de que o processo de RVCC é fácil, e é a pensar assim que a maioria das pessoas nos procuram" (...). "Mas quando se deparam com o trabalho que implica, nem todos reagem bem." (Educar de 10 de Novembro de 2010).

O facto de se tratar de um processo considerado gratificante e até mesmo oportuno tem inúmeras vantagens para o sujeito, uma vez que, segundo Pires (2007), contribuirá para lhe reforçar a auto-estima e a auto-imagem. Estes aspectos são referenciados, também, por Valter Lemos (Educar de 30 de Novembro de 2010). A oportunidade do processo faz também parte dos posicionamentos de Canário (2006).

No contexto do Reconhecimento do saber experiencial, os respondentes opinam acerca da importância da *Reflexão sobre as vivências* e referenciam, de forma positiva, a *Certificação de Competências*. À questão da reflexão sobre as vivências, os 19 adultos que opinam sobre ela, fazem-no de forma exaustiva, proferindo, no total, 32 emissões — facto que aponta para a importância dada por cada um ao próprio historial. Esta temática é também contemplada nos resultados da avaliação externa apresentados em 2010, onde a inclusão (valorização de cada indivíduo e da sua história de vida) é um dos valores que faz parte da “marca-pública” em que se tornaram as novas oportunidades (Valente *et al*, 2010: 9).

Todavia, os autores também referem que, através do processo RVC (Reconhecimento, Validação e Certificação), os sujeitos são incitados a reflectir sobre as suas práticas (Experiências), sendo este aspecto extremamente importante, pois a prática e a reflexão são dois elementos fundamentais na experiência. Por outro lado, a ênfase dada à questão da reflexão é compreensível se se tiver em linha de conta que a instituição escolar não educou as pessoas, no sentido de reflectirem sobre os seus conhecimentos/aprendizagens, sobre as suas práticas, etc. No fundo, elas nunca tinham sido levadas

a pensar sobre o seu passado, sobre as suas experiências (positivas ou negativas) e sobre as aprendizagens delas decorrentes. Pela ausência de educação nesse sentido, alguns adultos têm sérias dificuldades em perceber a riqueza que as suas vidas encerram. Este processo deu-lhes essa possibilidade, “obrigando-os” a explicitá-los e a dar-lhes valor. Pires (2007) diz mesmo que o valor dos saberes experienciais dos adultos depende da explicitação e da formalização dos mesmos. As práticas utilizadas no processo RVCC (concretamente a construção do Portfolio Reflexivo de Aprendizagem — PRA) têm como finalidade identificar, nomear, dar visibilidade e legitimidade àquilo que a pessoa foi e é.

Também os resultados da avaliação externa enfocam na “elevada satisfação com a qualidade de serviço sobretudo das equipas” e na “produção do portfólio ser sentida como um dos pontos fortes do processo de qualificação” (Valente *et al.*, 2010: 10).

Quanto à Certificação de competências, apraz-nos referir que se trata de uma temática imensamente importante para pessoas que se confrontaram com o abandono escolar ou com o insucesso. Ávila (2010: 141) diz mesmo que “o reconhecimento do valor social das qualificações escolares na sociedade actual, associado a uma história de vida marcada por dificuldades (e contrariedades) evidentes nesse domínio, fazem com que o diploma escolar alcançado corresponda a um “ajuste de contas” com o passado e à possibilidade de, finalmente, ultrapassar muitas das barreiras e resistências enfrentadas ao longo da vida”.

A representação sobre o Processo RVCC é bastante construtiva já que os respondentes se centram, também, na Valorização pessoal, concretamente no *Enriquecimento/Evolução pessoal* e na *Melhoria da auto-estima*. Este último aspecto é imensamente importante não só porque os defensores da Iniciativa Novas Oportunidades o referem exaustivamente, mas, também, porque os respondentes a ele aludem com intensa regularidade, em muitas das questões que lhes são colocadas. Em nossa opinião, torna-se compreensível, uma vez que muitos destes sujeitos, ao terem conseguido obter a certificação, mostraram a si próprios e aos outros que não só têm capacidades de aprendizagem, como são capazes de as rentabilizar (pondo em prática as suas crenças de auto-eficácia). Segundo Quintas (2008), a lógica formativa do processo de reconhecimento procura valorizar o potencial de cada pessoa e orientá-la de forma a progredir a partir

dos recursos de que dispõe. Esta atitude processual funciona como o motor desencadeador de uma dinâmica pessoal, sendo a pessoa reconhecida em si mesma — condição necessária para o reforço da auto-estima e da sua emancipação como pessoa. Daí, decorre, também, o seu *Enriquecimento/Evolução pessoal*. Também Ferreira e Cardoso (2010) referem que os sujeitos por si entrevistados consideraram que o processo RVCC lhes provocou mudanças ao nível da auto-estima, salientando os mesmos “a importância de terem ganho uma maior consciência das suas competências e uma maior confiança em dar continuidade ao seu percurso educativo” (p. 176).

Quando abordamos as questões do *Enriquecimento/Evolução pessoal* e da *Melhoria da auto-estima* não podemos deixar de ter presente o facto de Abric (1994) referir a representação do Eu (público e privado). Se o Eu privado é aquilo que pensamos ser, ou seja, a imagem que fazemos de nós próprios, certamente que estes adultos se sentem bastante lisonjeados e compreendem que não devem ter de si mesmos uma imagem estática, pensando no que poderão ser no futuro. São os vários eus possíveis (Markus e Nurius (1986, cit. por Miras: 2002). Com a certificação obtida, os adultos estão em condições de pensar o presente, mas imaginar como querem ser no futuro e agir nesse sentido.

Foi extremamente interessante verificar que, nas representações que os sujeitos têm sobre o Processo RVCC, são realçados como positivos, os Aspectos relacionados com os intervenientes, no que se reporta, concretamente, à *Relação entre pares e técnicos* e à *Relação entre pares*. Verifica-se que se trata de um processo que, apesar do trabalho final de cada um ser único e da sua inteira responsabilidade, o certo é que se realça a importância da relação entre os vários intervenientes. Este aspecto é deveras importante, se tivermos em linha de conta que, no ensino formal, o que impera é a competitividade entre pares e, por outro lado, se assiste a uma total desarticulação entre os vários docentes das diferentes disciplinas.

Pensamos que o facto dos adultos referirem a importância da relação entre pares pode ser interpretada com base na representação que aqueles têm de si mesmos. A frequência do processo contribui para uma melhoria de auto-estima. Consequentemente, possuem uma boa representação de si, em termos globais. Este facto vai influenciar a representação que o sujeito possui do outro. Santos (2006) refere os estudos de Salmivalli, Ojanen, Haanpaa e Peets (2005) onde a representação positiva de Si corresponde a uma visão positiva do

Outro. Oliveira (1992) fala também da importância das expectativas intra-pessoais ou auto-expectativas já que todos nós, para alimentarmos as expectativas a respeito dos outros, temos crenças ou percepções a respeito de nós mesmos.

No Processo RVCC, os vários técnicos falam entre si, discutem temáticas a ser desenvolvidas pelos adultos, encontram-se com regularidade e todos dão o seu contributo para que o produto final a apresentar pelo adulto seja o mais ajustado possível. Nem os técnicos nem os adultos competem entre si! Estes são, certamente, alguns dos motivos que contribuem para que os formandos tenham uma boa representação do Acompanhamento do processo, havendo apenas um sujeito que o considera *Fraco*.

A *Autonomia do sujeito* no decorrer do processo, as *Representações iniciais desajustadas*, assim como as *Dificuldades sentidas* e as *Sensações* que a frequência do processo despoletou são aspectos integrados na categoria Outros aspectos e enunciados por ordem decrescente da percentagem de sujeitos que os aludiram. Nesta fase do estudo, não nos causa qualquer surpresa a referência à autonomia do sujeito, uma vez que este é o responsável principal pela activação e desenvolvimento dos seus processos formativos (como anteriormente já foi referido). O que nos causa alguma consternação é o facto de determinados professores que se encontram a leccionar no ensino formal não serem capazes de desenvolver nos seus alunos a competência da autonomia, encontrando-se estes últimos prisioneiros da vontade dos primeiros, os quais espartilham os programas das disciplinas oferecendo o mesmo menu, à mesma hora e na mesma “mesa”, a todos os alunos mesmo que alguns, naquele momento, ainda não tenham vontade de ingerir os ingredientes que lhes são apresentados.

Retomando a temática das representações, neste estudo, ficou patente que, tal como refere Vala (2004: 461), a relação do sujeito com o objecto envolve uma actividade de construção e de simbolização, o que o leva a afirmar que “a representação é a expressão de um sujeito”. Assim, na categoria Outros aspectos o facto de haver *Representações iniciais desajustadas* face ao processo, está relacionado com opiniões fornecidas por outros adultos que, eventualmente, não ficaram satisfeitos com o processo.

Neste estudo, constata-se que as representações construídas pelos sujeitos que frequentaram o Processo RVCC nem sempre são positivas, se bem que possam ser consideradas

construtivas. Desta feita, existem Críticas ao processo reportando-se as mesmas à *Necessidade de explicitação/Apoio do processo* e à *Necessidade de outros conteúdos* (embora em percentagens pouco relevantes: 4,63% e 3,70% dos sujeitos, respectivamente). Este último aspecto apresenta-se, quanto a nós, extremamente interessante, uma vez que nos leva a inferir que a filosofia do processo ainda não foi assimilada por parte da opinião pública, a qual tem presente a formação académica baseada no modelo tradicional, com ênfase no “Saber Científico”, em detrimento do “Saber de Experiência Feito” e ignoram que, com o novo paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, a educação/formação está a dar importância às aprendizagens realizadas a partir da experiência de vida (em sentido lato, englobando a esfera pessoal, profissional, social), através de processos de aprendizagem experiencial. Assiste-se, assim, a uma falta de informação, apesar da propaganda governamental feita às Novas Oportunidades, a qual tem sido alvo de duras críticas, por parte dos partidos da oposição.

Consoante a representação que o sujeito possui do Processo RVCC, assim será o seu posicionamento face ao mesmo quando dele fala com outras pessoas, ou seja, a sua opinião (representação) “é o produto e o processo de uma actividade mental através da qual o indivíduo ou o grupo reconstitui o real com o qual está confrontado e lhe atribui um significado específico” (Abric, 1988, cit. por Abric, 1989: 188). É neste contexto que se compreende as posições favoráveis e desfavoráveis, não só dos que passaram pelo processo como, também, da opinião pública que se posiciona, sem que, porventura, possua um conhecimento real do mesmo.

Através das respostas dadas à última questão do inquérito por questionário, ficou-se a conhecer algumas das representações que os adultos têm do processo, após a conclusão do mesmo, as quais se relacionam com o Aconselhamento favorável, as Razões para a inscrição/frequência, a Explicação do processo, as Condições para o sucesso, as Formas de incentivo, assim como a sua Condução.

No que se reporta ao Aconselhamento favorável o mesmo consubstancia-se, de forma muito notória, através do *Incentivo à inscrição* (91 adultos e 136 emissões). Esta informação é reveladora da importância que os sujeitos atribuem ao processo que vivenciaram — facto que era expectável, uma vez que, ao longo da análise dos dados, se registaram certos padrões de respostas, as quais se contextualizam na melhoria da auto-

-estima, na valorização pessoal, na valorização académica e profissional, assim como na possibilidade de progressão nos estudos e nos aspectos relacionados com o processo onde são referidas, por exemplo, as questões metodológicas e as relações estabelecidas entre os diversos intervenientes. Trata-se, em nossa opinião, de aspectos que, sendo sentidos pelos adultos, valorizam fortemente o processo e daí o euforismo manifestado por aqueles que o viveram na sua plenitude. Também Valente *et al.* (2010: 10-11) acrescentam que a passagem pela Iniciativa Novas Oportunidades “é considerada (...) como muito importante” e que “grande parte dos que estão (ou estiveram) inscritos (...) diz-se disponível para recomendar a experiência a outros adultos (...)”.

Por se tratar de uma *Experiência* enriquecedora e facilitadora da *Valorização pessoal e profissional*, assim como da *Progressão nos estudos* e do *Bem-estar pessoal* estamos perante algumas das Razões apontadas para a inscrição/Frequência. Estes argumentos podem ser enquadrados nas posições de determinados autores que referem que a iniciativa Novas Oportunidades tem como objectivo elevar a formação daqueles que entraram com baixa escolaridade na vida activa, ou seja daqueles que, enquanto jovens, não tiveram a oportunidade de estudar mais, pois viram-se forçados a entrar precocemente no mercado de trabalho (Canário, 2006; Cavaco, 2007; Costa, 2007; Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social & Ministério da Educação, s.d.; Quintas, 2007, Valente *et al.*, 2010). Também Pimenta (2008 — Jornal Público) refere que, segundo “o ministro Vieira da Silva, a iniciativa “é uma resposta central a prementes necessidades sociais” na área da qualificação e emprego”.

Os posicionamentos favoráveis dos sujeitos respondentes podem contribuir para aumentar as expectativas face ao processo RVCC dos futuros intervenientes, levando-os a inscreverem-se, uma vez que as expectativas podem ser formadas sem ter em conta a experiência directa do indivíduo, mas a partir de relatos, experiências, etc., de outras pessoas (Vaz-Serra *et al.*, 1996).

Alguns dos sujeitos respondentes preocupam-se em proceder à Explicação do processo, referindo que se trata de um *Processo exigente*, enquanto para outros o mesmo é considerado um *Processo acessível e rápido*. A demonstrar que existe uma correcta representação do processo, por parte de alguns dos adultos, encontra-se o facto de os mesmos pretenderem informar os interessados em proceder à inscrição dizendo-lhes que se trata

de um *Processo de validação de conhecimentos*. Colocando de parte a dicotomia processo exigente/processo fácil, uma vez que tal posicionamento depende de múltiplos factores (escolaridade inicial, competências ao nível do escrito e do oral, do domínio das novas tecnologias, das experiências de vida, etc.), realçamos a subcategoria que, apesar de, no total da categoria, ter sido proferida por uma percentagem mais reduzida de sujeitos, nos parece ser a que melhor ilustra a representação que os adultos possuem do processo (*Processo de validação de conhecimentos*) e que vai de encontro à clarificação de Melo, Matos e Silva (1999). Em traços gerais, referem que 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, suportadas pela abordagem das competências, e já não em conteúdos de natureza escolar e disciplinar, emergiram como estratégias educativas e formativas centrais; as ofertas então criadas passaram a permitir a atribuição de uma certificação escolar e qualificação profissional.

Nas Condições para o sucesso estão incluídas a *Capacidade de trabalho* e a *Força de vontade* do próprio sujeito. Trata-se de aspectos que, em nossa opinião, se enquadram na temática da motivação. Wigfield (1997, cit. por Bártolo, 2004) considera que o sujeito desempenha um papel activo na estruturação das acções, sendo o comportamento concebido como um meio de alterar as relações entre o sujeito e o meio, a fim de o mesmo alcançar determinado objectivo e Jesus (2000) adianta que as teorias e a investigação ao nível da motivação têm realçado o facto das cognições estarem intimamente relacionadas com a forma como os sujeitos se implicam nas tarefas. Essa capacidade de trabalho e essa força de vontade poderão ser incluídas, em nossa opinião, na motivação para o sucesso, a qual está relacionada com a disposição do sujeito para lutar, a fim de alcançar o sucesso em determinadas situações e o brilhar tanto para si próprio, como para os outros. O desejo de sucesso estimula-o a agir para alcançar o objectivo pretendido, ou seja, a confirmação das suas expectativas. Isto porque se o sujeito for fortemente influenciado, no sentido de desenvolver fortes expectativas em relação aos benefícios decorrentes da frequência do processo, agirá em função dos mesmos (Vaz-Serra *et al.*, 1996).

Neste estudo, alguns adultos referiram a importância de terem concluído o processo, pois mostraram, tanto a si mesmos, como às outras pessoas que foram capazes, ou seja, brilharam tanto para si como para os outros.

O *Relato da experiência própria*, assim como o *Esclarecimento do processo* e enfoque na *Motivação* dos interessados para frequentarem o processo constituem a Forma de incentivo dos sujeitos indecisos, segundo alguns respondentes. Se bem que não sejam os meios utilizados por grande parte dos adultos, estes procedimentos são importantes, pensamos nós. Primeiro, consideramos que falar da própria experiência para incentivar outra pessoa significa que se tratou de uma experiência que marcou, de forma notória, a pessoa que dela fala. Além disso, tendo em linha de conta os resultados da aprendizagem vicariante, é mais um dado que levará o sujeito a pensar que se o outro foi capaz ele também será. Por outro lado, o esclarecimento do processo tem inerente a construção de uma representação positiva do mesmo pois, caso contrário, não seria utilizado como forma de incentivo, a fim de motivar essa pessoa para querer passar por uma experiência igual. Por fim, consideramos que motivar para algo, mais não é do que contribuir para evitar que, na pessoa, se instale o medo do fracasso. Este gera ansiedade que, regra geral, se traduz por comportamentos de evitamento, principalmente em situações novas, complexas e pouco estruturadas (Atkinson, cit. por Fontaine, 1990).

O *Papel dos profissionais* e a *Metodologia Reflexiva* utilizada fazem parte de um domínio intitulado Condução do Processo. Pensamos tratar-se de aspectos muito interessantes e que nos levam a questionar a escola que temos. Os adultos inquiridos valorizam o papel dos profissionais quando estes não debitam matéria, não transmitem conteúdos programáticos, não fazem testes...mas, simplesmente orientam, levando-os a pesquisar, a investigar, a reflectir, a escrever. Na perspectiva destes respondentes os profissionais desempenham o papel de mediadores das aprendizagens dos adultos, aguçando-lhes o espírito crítico e fazendo-os sentir que são capazes de atingir os objectivos a que se propuseram. Por outro lado, o enfoque na metodologia torna-se uma constante no discurso de alguns adultos. A sua transversalidade, ao longo das várias questões, é indiciadora da importância que lhe foi atribuída.

3.5. Mudanças registadas

A frequência do processo RVCC foi mais uma experiência vivenciada pelos 108 sujeitos que constituem a amostra a qual, certamente, teve repercussões/mudanças nas suas vidas. Essas, por ordem decrescente de sujeitos que a elas aludiram, fizeram-se sentir ao nível da Valorização académica, pessoal e profissional, da Rentabilização de competências, assim como ao nível de Outros aspectos. Em percentagem mais diminuta (5,56%), há quem considere que Nenhumas mudanças ocorreram nas suas vidas, após a frequência do processo RVCC.

Na Valorização académica, enquadraram-se, por ordem decrescente, aspectos relacionados com a *Progressão de estudos*, as *(Re)Aprendizagens*, a *Melhoria de habilitações*, os *Projectos*, o *Enriquecimento curricular* e a *Reconciliação* consigo mesmos, enquanto na Valorização pessoal sobressaem os aspectos que se reportam, respectivamente, por ordem decrescente dos sujeitos que os referiram, à *Melhoria da auto-estima*, à *Gratificação pessoal*, ao *Enriquecimento/Evolução pessoal* e à *Realização pessoal*. Muitas destas subcategorias estão presentes ao longo deste estudo e, como tal, têm sido comentadas. No entanto, salientamos a intitulada de *Reconciliação*, por acreditarmos nos efeitos que tal facto pode produzir no sujeito. A pessoa encontrar-se consigo mesma, concluir algo que estava amputado, certamente, fará com que se sinta mais segura e porque não mais tranquila? Afinal, viu-se livre do “fardo” do insucesso que carregou durante anos e anos e que, com frequência, contribuiu para que muitas portas fossem fechadas — vendo reforçado, com regularidade, o insucesso académico, pessoal e profissional. Ao terminar o processo de certificação, mesmo que as questões profissionais não tenham, por enquanto, sofrido alterações, a pessoa acredita que, um dia, isso pode acontecer. Faz *Projectos*. E a possibilidade de fazer projectos dá outro sentido à vida! A pessoa sente-se viva e com mais vida para viver a vida!! A sua auto-estima reforça-se. A pessoa sente-se motivada e acredita nas suas próprias capacidades. Possui crenças de auto-eficácia, sabe até onde pode ir. Tem expectativas em relação a determinados aspectos. Ao empenhar-se (auto-eficácia) pode conseguir algo (expectativas). É o que comumente se traduz na banal expressão: “sucesso gera sucesso”. O que acabámos de referir pode ser ilustrado com o posicionamento de Pires (2002, 2005, cit. por Pires, 2007), a propósito das práticas de reconhecimento e validação de competências, quando as considera motor de novas dinâmicas formativas, uma vez que contribuem para a ela-

oração de projectos pessoais, profissionais e sociais, onde é possível conjugar os saberes possuídos com as motivações e as aspirações pessoais.

Também Valente *et al.* (2010: 10) consideram que um dos valores da Iniciativa Novas Oportunidades é o intitulado “horizontes (acesso a cenários no futuro, possibilidade de sonho e de mudança)”. Também Ávila (2010: 141) comenta a importância de se conseguir um diploma escolar e o peso da sua inexistência: “A intensa satisfação que a obtenção do diploma escolar proporciona revela a concretização de uma etapa há muito ambicionada e reforça o modo como a reduzida qualificação escolar até aqui detida potenciou o desenvolvimento de sentimentos de inferioridade social, com reflexos em diferentes esferas da vida”. De acordo com a autora o certificado obtido preenche uma lacuna, uma falha. Consequentemente, é decisivo ao nível da melhoria das suas auto-imagem e auto-estima.

Em termos da Valorização profissional, as repercussões não foram muito relevantes, havendo 16,67% de adultos que referem ter havido um *Fraco impacto*. Para 10,19% dos respondentes, as mudanças tiveram um *Grande impacto* e para outros 10,19% há *Expectativas de melhoria*.

As frustradas mudanças registadas no campo profissional, segundo alguns dos respondentes, vão ao encontro dos resultados apresentados aquando da primeira avaliação externa ao Programa Novas Iniciativas. Este “foi avaliado por uma equipa da Universidade Católica Portuguesa que concluiu que o Novas Oportunidades não tem tido grandes reflexos no mercado de trabalho. Ou seja, as competências adquiridas ainda não abrem portas para empregos melhores e mais bem remunerados”, sendo também esta a posição do ex-ministro da Educação Roberto Carneiro, coordenador da equipa que avalia o programa (Educare de 10 de Julho de 2009). Por sua vez, a situação repete-se na segunda avaliação. Relativamente à situação profissional, os resultados verificados na presente investigação vêm de encontro aos resultados da avaliação externa (209-2010), os quais não são dos mais favoráveis, uma vez que apenas “32% das pessoas disseram ter havido pelo menos um factor positivo na sua vida profissional motivada pela passagem pela Iniciativa Novas Oportunidades (...)” (Valente *et al.*, 210: 11). Todavia, é caso para nos interrogarmos se sem a frequência da iniciativa, estes dados positivos ocorreriam na vida profissional destas pessoas. A julgarmos que entre a melhoria registada e a fre-

quência existe uma dependência, é caso para nos congratularmos, sem deixarmos, no entanto, de ter presente que o importante será aumentar a percentagem de sujeitos que vejam, profissionalmente, reconhecido o seu investimento ao nível da educação/formação.

Em nossa opinião, o atrás explicitado (poucos reflexos da formação ao nível profissional) não é de estranhar, quando se verifica que, no mundo actual, pessoas com graus académicos elevados não conseguem arranjar emprego e, muitas vezes, quando se encontram empregadas, as funções que desempenham ficam muito aquém daquelas que a sua formação académica e, por vezes até mesmo profissional, lhes permitiam. Todavia, Roberto Carneiro apresenta explicações para as razões que levam as pessoas certificadas a não verem alterações nas suas vidas profissionais. Na sua perspectiva, tudo está relacionado com factores empresariais: "É preciso pensar que partimos de um mundo económico muito baseado no comando e controlo — empresas muito comandadas do topo que preferem que os trabalhadores baixamente qualificados façam tarefas de rotina e comandados de cima — para um mundo económico completamente diferente, a economia do conhecimento, com trabalhadores já mais qualificados que podem participar, trabalho em equipa, em rede, onde a própria concepção de empresa tem de evoluir" (Educar de 10 de Julho de 2009).

A alteração da situação vigente (pouco interesse pelas certificações de competências) e o sucesso da Iniciativa Novas Oportunidades só pode acontecer com o empenhamento de todos os agentes da sociedade civil. A este propósito, o Primeiro-Ministro salienta a necessidade do empenhamento profundo de todos os actores sociais, da valorização de uma cultura de aprendizagem e da sua efectivação no terreno (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social & Ministério da Educação, s.d.: 3). Candeias (2010: 48) vai mais longe ao referir que Portugal só sairá da condição de insucesso (atraso educativo e falta de competências profissionais) a que tem sido votado apostando-se num "trabalho sério, contínuo, sustentável, independente de flutuações partidárias, numa sociedade que entenda que o seu futuro passará sobretudo por esta pequena janela [competências literácitas], ou não passará de todo, e que consiga reunir as forças para fazer política de forma diferente do que faz neste momento".

Todavia, para quem referiu ter havido impacto em termos profissionais, o seu posicionamento encontra eco nas palavras de Valter Lemos quando, no 4º Encontro sobre as Novas Oportunidades, afirma que, do ponto de vista profissional, cerca de um quinto das pessoas sentiram alterações na sua vida profissional (Educare, 30 de Novembro de 2010).

As mudanças ao nível da Rentabilização de competências incidiram na melhoria de competências em *Áreas específicas*, na apresentação de mais *Interesse pela leitura/escrita*, na capacidade de *Gestão do próprio tempo*, na *Valorização do estudo* e na capacidade de adoptar *Métodos de estudo*. Trata-se de um aumento de competências em áreas diversificadas. O desenvolvimento dos *Interesse pela leitura/escrita* é um aspecto importantíssimo na sociedade actual, principalmente quando tomamos consciência dos níveis de iliteracia existentes no nosso país (apesar de termos tido uma notícia reconfortante há muito pouco tempo: os resultados do último estudo realizado pela OCDE — PISA). No estudo conduzido por Cardoso e Ferreira (2010) é também referido que muitos dos adultos que concluíram o processo de RVCC consideram possuir maior fluência na leitura e na escrita. Por outro lado, passaram a valorizar a leitura como fonte de aprendizagem e de desenvolvimento intelectual e cultural.

No entanto, a temática que, da nossa parte merece um maior enfoque, é a relacionada com o desenvolvimento em *Áreas específicas*, uma vez que os respondentes referiram as *Novas Tecnologias*. Para muitas pessoas, caso não tivessem participado no Processo RVCC, era impensável pegar num computador, escrever um pequeno texto, ou enviar um e-mail, ou até mesmo fazer uma pesquisa na internet (coisas básicas nos tempos que correm). O impacto da tecnologia digital é extremamente forte e oferece grandes vantagens e o interesse pela mesma aconteceu ou, pelo menos, para muitos adultos, ficou construído o embrião! E como todos os embriões se desenvolvem, desde que lhes sejam facultadas condições, acreditamos, tendo por base os depoimentos de parte dos adultos respondentes, que foram criadas as condições para a rentabilização das oportunidades proporcionadas pelas novas tecnologias. Também a melhoria efectiva das competências-chave dos adultos que integraram a segunda avaliação da Iniciativa Novas Oportunidades é uma realidade, segundo Valente *et al.* (2010: 10) ao afirmarem que “os maiores ganhos de competência são em literacia (Leitura, escrita e comunicação oral) e em competências (uso de computador e internet)”.

O interesse manifestado pelas novas tecnologias surge como consequência das exigências feitas aos adultos para apresentação das histórias de vida — situação ilustrada no depoimento da coordenadora do CNO de Sol do Ave: “Acima de tudo, porque é preciso escrever uma história de vida. E, não se aceitam manuscritos. Cada adulto tem de dominar as novas tecnologias de informação e comunicação. Há que utilizar o computador, escrever no Word, guardar documentos, enviar e-mails ou pesquisar na Internet. O computador torna-se, assim, uma ferramenta indispensável no processo de RVCC.” (Educare de 10 de Novembro de 2010).

3.6. Outros aspectos

Em termos de **conclusão do processo**, a maior parte dos sujeitos terminou-o recentemente: há menos de 7 meses (46,30%). A seguir, encontram-se todos aqueles que o concluíram há 1-2 anos (31,48%), seguidos daqueles que o terminaram há 7-11 meses e, por fim, os que terminaram o processo há 3-4 e 5-6 anos.

O facto da maior percentagem de sujeitos ter obtido a certificação há muito pouco tempo pode estar relacionado com a aposta que o centro da Escola de Miraflores tem feito na divulgação. O centro é relativamente recente e, além disso, começou a funcionar com uma equipa técnica só a partir do ano lectivo de 2008/2009. Portanto, só desde então se tornou possível divulgá-lo, encetar contactos, estabelecer parcerias.

Quanto ao nível de escolaridade obtido, 49,07% dos adultos terminaram o processo com o Ensino Básico (Nível B3 — 9º ano) e 50,93% com o Ensino Secundário (12º ano). Relativamente ao género, em cada um dos níveis, as diferenças existentes são bastante parcas. De entre eles, 90,74% ficaram satisfeitos com o nível de escolaridade obtido e 7,41% não. São os adultos do género feminino os que ficaram mais satisfeitos.

A satisfação manifestada pelo conjunto dos 98 adultos, com o nível obtido no final do processo, aconteceu porque foram atingidos os Objectivos académicos (ter-se dado a *Conclusão do processo*, ser possível a *Progressão nos estudos*, ter ocorrido uma *Melhoria de conhecimentos e competências* e ficarem com *Habilitações Superiores às iniciais*) e os Objectivos pessoais (*Realização pessoal*) e, por outro lado, por corresponde-

rem aos Objectivos profissionais (*Enriquecimento profissional, a Melhoria de emprego, Progressão na carreira e Outras possibilidades no mundo profissional*).

Os 8 adultos insatisfeitos com o nível obtido é porque têm o *Desejo de conseguir obter habilitações superiores*. No entanto, há quem apresente Críticas ao Centro por *Deficiente atribuição de créditos*. A insatisfação está também relacionada com o *sistema avaliativo/Filosofia* do processo.

Ao fazer-se uma retrospectiva daquilo que foi apontado pelos 108 adultos que constituíram a amostra, independentemente de se tratar de aspectos positivos ou negativos, ficou-se com a percepção de que todos eles aprenderam algo sobre si mesmos: como pessoas, como profissionais, como Cada um à sua maneira! E cada um irá utilizar essas aprendizagens, de formas diferentes, pois todos são diferentes! Ao iniciarem o processo não havia duas pessoas iguais e, após a conclusão do mesmo, continuarão a ser diferentes entre si, independentemente das formações que fizerem. Tudo isto é explicado à luz daquilo que Canário (1998: 2) nos diz: “a aprendizagem constitui um processo interno a cada sujeito que atravessa todo o seu ciclo vital e que corresponde à sua (auto)construção como pessoa. (...) consiste num processo de produção de conhecimento de si e do mundo, bem como das formas de nele intervir (...)”.

Se entendermos a utopia na esfera dos desejos e sonhos pessoais, poderemos afirmar, após a apresentação dos dados e análise dos mesmos, que o processo RVCC, para este grupo de adultos, foi uma utopia que se tornou realidade. Muitas aprendizagens fizeram, muitos objectivos pessoais, profissionais e académicos conseguiram, muitos sonhos foram arquitectados... Em termos gerais, a sua frequência foi extremamente positiva!

O atrás explicitado não se compadece com as críticas que, por vezes, se ouvem em relação a este programa. Todavia, estas nem sempre são compreendidas por alguns dos estudiosos que se preocupam com os atrasos registados ao longo dos tempos na sociedade portuguesa. Candeias (2010: 48) é um desses intervenientes activos que, a propósito do descrédito manifestado por algumas pessoas a respeito do Programa Novas Oportunidades, diz mesmo que “não deixa de fazer impressão a má fé e ironia usada por uma parte da opinião pública portuguesa quando a ele se refere”.

Tendo em atenção, os conteúdos temáticos das respostas dadas ao inquérito por questionário, verificou-se que alguns deles aparecem expressos em mais do que uma resposta (conforme se constata pela tabela colocada em Anexo G). Uns são realçados por uma percentagem mais notória de sujeitos, outros por uma percentagem mais diminuta. No entanto, podemos considerá-los transversais ao estudo, uma vez que os sujeitos não se coíbem de os mencionar: umas vezes, os mesmos sujeitos, outras vezes, sujeitos diferentes. Esta constatação evidencia a importância atribuída a tais conteúdos. De entre os referidos e integrados em categorias e subcategorias realçamos apenas alguns. Assim, a nossa atenção vai para as seguintes temáticas (retiradas da tabela exposta no Anexo G):

- O regresso à escola (referido em duas situações distintas: Expectativas iniciais face aos benefícios de obter a certificação de competências (D4) e Aspectos gerais: Outros aspectos (D2.1) como meio de concretização de um desejo. Alguns dos adultos têm idades que se afastam bastante da idade normal para a frequência da mesma. Ter orgulho em voltar à escola, poderá significar que aqueles vivenciaram, apazivelmente, a experiência que lhes foi facultada.

Tabela nº 28: Importância da concretização de um desejo

Categoria	Subcategoria	Tabela nº	Nº de Adultos / Percentagens	Total
Concretização de um desejo	Regresso à escola	D4	2 (1,85%)	108
		D2.1	4 (17,39%)	23

- A importância da certificação de competências como fonte de Reconhecimento do saber experiencial. Muitas foram as ocasiões em que esta temática foi abordada (D4, D6.3, D6.4 e D7) — situação ilustrativa da importância que lhe foi atribuída. Afinal, a minha vida pessoal e profissional é valorizada — poderão alguns pensar!

Tabela nº 29: Importância do Reconhecimento do saber experiencial

Categoria	Subcategoria	Tabela nº	Nº de Adultos / Percentagens	Total
Reconhecimento do saber experiencial	Certificação de competências	D4	8 (7,41%)	108
		D6.3	11 (16,67%)	66
		D6.4	7 (28%)	25
		D7	14 (12,96%)	108

- A progressão nos estudos é algo que nos parece muito importante, na perspectiva dos respondentes. Concluir a escolaridade básica, o ensino secundário e até mesmo ingressar no ensino superior são objectivos importantes para quem os consegue alcançar. Mais importantes se tornam quando os mesmos eram considerados praticamente inatingíveis...

Tabela nº 30: Importância da Progressão nos estudos

Categoria	Subcategoria	Tabela nº	Nº de Adultos / Percentagens	Total
Progressão nos estudos	Ensino Superior	D4	17 (15,74%)	108
		D2.1	1 (4,35%)	23
		D6.3	1 (1,52)	66
	Escolaridade básica	D4	10 (9,26%)	108
		D2.2	4 (17,39%)	23
	Ensino Secundário	D4	16 (14,81%)	108
		D2.2	5 (21,74%)	23
		D6.3	3 (4,55%)	66
		D6.4	3 (12%)	25
	Melhoria de habilitações	D2.1	2 (8,70%)	23
		D7	7 (6,48%)	108

- Na valorização pessoal, os adultos enfatizaram a relevância da sua realização pessoal, do seu enriquecimento/valorização pessoal e da melhoria da auto-estima, em muitas das respostas às questões apresentadas. Trata-se de temáticas que sobressaíram de forma muito marcada, tendo em conta as diversas ocasiões em que ocorreram.

Tabela nº 31: Importância da Valorização pessoal

Categoria	Subcategoria	Tabela nº	Nº de Adultos / Percentagens	Total
Valorização pessoal	Realização pessoal	D4	6 (5,56%)	108
		D2.1	1 (4,35%)	23
		D6.4	7 (28%)	25
		D8	8 (7,41%)	108

Valorização pessoal	Enriquecimento/Evolução pessoal	D4	13 (12,04%)	108
		D2.1	3 (13,04%)	23
		D2.2	5 (22,63%)	22
		D7	17 (15,74%)	108
		D8	9 (8,33%)	108
	Melhoria da auto-estima	D2.2	3 (13,64%)	22
		D6.3	8 (12,12%)	66
		D7	4 (3,70%)	108
		D8	19 (17,59%)	108

- A valorização profissional foi outra das questões bastante presente, ao longo da análise dos dados. De entre as temáticas que se cingiam à progressão na carreira, à procura de emprego com mais oportunidades/possibilidades e à melhoria de emprego (todas elas bastantes vezes referidas), a mais importante, pelo número de vezes que foi abordada, prende-se com o Enriquecimento profissional — facto que evidencia a consciencialização dos sujeitos perante as questões laborais, as poucas ofertas, a competitividade existente, as mudanças tecnológicas, etc. Enfim, a necessidade de se apostar na formação profissional, no sentido de se poder responder aos desafios que hoje se colocam no mercado de trabalho.

Tabela nº 32: Importância da Valorização profissional

Categoria	Subcategoria	Tabela nº	Nº de Adultos / Percentagens	Total
Valorização profissional	Progressão na carreira	D4	19 (17,59%)	108
		D2.1	3 (13,04%)	23
		D2.2	3 (13,64%)	22
		D6.3	1 (1,52%)	66
		D4	25 (23,15%)	108
	Procura de emprego com mais oportunidades/possibilidades	D6.3	3 (4,55%)	66
		D2.1	1 (4,35%)	23

Valorização profissional	Enriquecimento profissional	D4	13 (12,04%)	108
		D2.1	2 (8,70%)	23
		D2.2	4 (18,18%)	22
		D6.3	4 (6,06%)	66
		D6.4	1 (4%)	25
		D7	3 (2,78%)	108
	Melhoria de emprego	D2.2	2 (9,09%)	22
		D7	2 (1,85%)	108

- A valorização académica onde os adultos realçam as aprendizagens realizadas e as reaprendizagens, as quais foram feitas a partir de conhecimentos existentes e que tiveram a possibilidade de serem aprofundados, alargados, generalizados a outros contextos. Por outro lado, enfatizam a importância do enriquecimento curricular e da reconciliação consigo mesmos. É importante haver este “ajuste de contas”: os estudos não prosseguiram na altura própria, mas chegou o momento de se lhes dar continuidade. É gratificante! Contribui para uma melhor saúde mental.

Tabela nº 33: Importância da Valorização académica

Categoria	Subcategoria	Tabela nº	Nº de Adultos / Percentagens	Total
Valorização académica	(Re)Aprendizagens	D4	17 (15,74%)	108
		D6.3	10 (15,15%)	66
		D6.4	7 (28%)	25
		D7	14 (12,96%)	108
		D8	15 (13,89%)	108
	Reconciliação	D4	4 (3,70%)	108
		D6.3	2 (3,03%)	66
		D8	3 (2,78%)	108
	Enriquecimento curricular	D2.2	5 (22,63%)	22
		D8	4 (3,70%)	108

- A valorização formativa apresenta-se bastante importante, pois os sujeitos que a referem podem ter, por exemplo, possibilidades de fazer determinadas formações que,

anteriormente, lhes eram vedadas, assim como poderem obter determinadas certificações que lhes possibilitam desempenhar o papel de formador dentro da sua área profissional.

Tabela nº 34: Importância da Valorização formativa

Categoria	Subcategoria	Tabela nº	Nº de Adultos / Percentagens	Total
Valorização formativa	Acesso a formação	D4	4 (3,70%)	108
		D2.1	1 (4,35%)	23
		D2.2	2 (9,09%)	22
		D6.3	3 (4,55%)	66
	Certificação da formação	D4	2 (1,85%)	108
		D2.1	1 (4,35%)	23

- Determinados aspectos relacionados com o processo, onde são enfatizadas as metodologias praticadas, o bom acompanhamento que lhes foi prestado durante o percurso, a natureza gratificante do processo e a seriedade do mesmo assim como o prazer de voltar à escola. Com a referência à seriedade do processo está-se a aconselhar aqueles que consideram que o Processo RVCC não passa de uma fraude, que o analisem em maior profundidade e ponderem os múltiplos factores em jogo.

Tabela nº 35: Importância dos Aspectos relacionados com o processo RVCC

Categoria	Subcategoria	Tabela nº	Nº de Adultos / Percentagens	Total
Aspectos relacionados com o processo RVCC	Processo rápido	D3	1 (10%)	10
		D6.3	3 (4,55%)	66
	Metodologias praticadas	D3	3 (30%)	10
		D5.1	4 (4,08%)	98
		D7	12 (11,11%)	108
	Bom acompanhamento	D5.1	3 (3,06%)	98
		D6.3	6 (9,09%)	66
		D6.4	5 (20%)	25
	Retorno à escola	D5.1	3 (3,06%)	98
		D7	5 (4,63%)	108

Aspectos relacionados com o processo RVCC	Processo gratificante/Interessante	D5.1	5 (5,10%)	98
		D6.3	8 (12,12%)	66
		D6.4	9 (36%)	25
		D7	49 (45,37%)	108
	Processo justo/sério	D6.4	9 (36%)	25
		D7	4 (3,70%)	108

Quando nos centramos na informação constante das tabelas anteriormente apresentadas, facilmente se conclui que muitas das ideias às quais os nossos inquiridos foram sensíveis vão de encontro ao posicionamento apresentado por Gomes (2010). A autora chega a defender que a Iniciativa Novas Oportunidades é uma “revolução nas práticas, nos públicos, nas metodologias, nas pedagogias, nas referências curriculares, nos técnicos – seus perfis e funções – nas soluções organizacionais, nas respostas aos cidadãos” (p. 6).

CONCLUSÃO

Nesta parte do estudo, é consensual que se apresente um balanço dos resultados conseguidos com a realização do mesmo. Todavia, antes de darmos início a essa tarefa, realçamos que, em termos globais, é com certo agrado que referimos o facto da investigação ter decorrido de forma positiva, tanto mais que conseguimos atingir os objectivos que nos tínhamos proposto — estudar as Representações/Expectativas sobre o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

No entanto, será justo acrescentar que nos deparámos com algumas dificuldades, não por obstáculos colocados pelas instituições contactadas, mas por ser difícil motivar os adultos para responderem ao inquérito por questionário, tornando-se problemático constituir uma amostra que obedecesse a outros requisitos, como por exemplo, poder ser de natureza estratificada. Por outro lado, de entre as dificuldades com que nos confrontámos, salientamos a quase nula existência de estudos nesta área, concretamente sobre o Processo RVCC, o que nos dificultou a consulta bibliográfica e a comparação dos resultados obtidos. Daí que as interpretações sejam muito da nossa iniciativa e não tanto comparadas com as posições de autores credenciados. Quanto muito, fazemos alusão a alguns que opinam sobre a temática da Educação e Formação de adultos, da Aprendizagem ao longo da Vida e das vantagens das aprendizagens realizadas em contextos informais, mas que não apresentam resultados de estudos. Tentamos, então, com base nos fundamentos teóricos que os mesmos apresentam, integrá-los na interpretação dos nossos resultados, fazendo algumas extrapolações.

Consideramos que, com a realização deste estudo, alguns mitos sobre o processo RVCC poderão ter caído. Não se trata de um processo fácil, exige empenho e dedicação. Por outro lado, é complexo, mas muito gratificante e enriquecedor, segundo opinam os adultos que nele participaram. A seriedade e justeza é uma das suas mais valias.

Cingindo-nos, para já, às respostas que encontramos para as questões e objectivos formulados, evidenciamos que, **em termos gerais, as motivações que levam os sujeitos a**

frequentarem o processo RVCC passam, principalmente, pela necessidade de continuar os estudos, mas também pelo desejo de aprender coisas novas, aprofundar conhecimentos, bem como outros aspectos. Todavia, não se pense que as motivações são muito diferentes se se trata de sujeitos pertencentes ao género feminino ou masculino, se encontram empregados ou desempregados, se são mais ou menos idosos ou se têm, à partida, mais ou menos qualificações académicas. O que se verificou foi que a motivação para Continuar os estudos depois de ter parado e a intitulada de Outros aspectos foram influenciadas pela idade, no primeiro caso e pela idade e género no segundo. Foram os pertencentes ao género masculino aqueles que incidiram, de forma mais marcante, na motivação Outros aspectos. Esta possibilidade foi dissecada pelos sujeitos em aspectos relacionados com a vida académica, profissional e pessoal, revelando as suas motivações, no que concerne à auto-valorização.

O estudo revelou, também, que as **motivações profissionais** que levam os adultos a inscreverem-se no processo RVCC se relacionam com a progressão no emprego, com o aumento de possibilidades de escolher o tipo de emprego, de arranjar um trabalho/emprego melhor, outros aspectos e, em menor percentagem, arranjar emprego. Também, nesta dimensão do estudo, as variáveis em análise não interferiram com as motivações, a não ser a idade que influenciou as motivações Escolher o tipo de emprego, Arranjar um trabalho/emprego melhor e Outros Aspectos. Esta última foi clarificada pelos respondentes, os quais referiram, a exemplo do verificado em relação às motivações de cariz mais geral, aspectos motivacionais relacionados com a sua valorização ao nível profissional, pessoal e académica.

Em termos das **razões que levam os sujeitos a optar pelo Processo RVCC** de entre as possibilidades existentes (Cursos EFA, Processo RVCC, Ensino Recorrente por Módulos Capitalizáveis...), o estudo evidenciou que as mesmas se devem ao facto de se tratar de um processo de valorização de conhecimentos, rápido, que responde aos interesses dos adultos, mais fácil, assim como Outros aspectos. Das variáveis em análise, apenas a idade e género interferiram, respectivamente, com as motivações relacionadas com a rapidez e a facilidade do processo.

Da explicitação do que se enquadra em Outros aspectos, sobressaem, principalmente, aspectos relacionados com o processo RVCC (onde as metodologias e a flexibilidade

horária aparecem como muito relevantes), a insatisfação com a escolaridade possuída e as vantagens da frequência do processo (que lhes permitem a melhoria de conhecimentos, a valorização do saber experiencial e lhes proporcionam oportunidades para outras candidaturas).

Antes de iniciarem o processo RVCC, os sujeitos do estudo tinham (independentemente das variáveis idade, género, ano de escolaridade inicial e situação profissional) expectativas sobre o mesmo (**expectativas iniciais**). Esperavam, então, conseguir valorizarem-se profissionalmente (no sentido de procurarem um emprego com mais oportunidades/possibilidades, progredirem na carreira e/ou enriquecerem-se profissionalmente), progredirem nos estudos (alguns esperavam mesmo ingressar no ensino superior, enquanto para outros era expectável terminarem a escolaridade básica obrigatória ou o ensino secundário), valorizarem-se academicamente (tendo oportunidade de fazerem (re)aprendizagens ou reconciliarem-se com o passado, concluindo no presente, aquilo que cedo foi abandonado: os estudos) ou verem o seu saber experiencial reconhecido. Todavia, também, há adultos que iniciaram o processo com poucas ou nenhuma expectativas.

Quanto à **confirmação das expectativas iniciais no final do processo**, no geral, foram confirmadas (60,19% dos sujeitos) e muitíssimo confirmadas (24,07% dos sujeitos), havendo, também, quem as considere pouco ou nada confirmadas (12,96%). É de salientar que as variáveis em estudo não interferiram com a confirmação/infirmiação das expectativas iniciais, no final do processo. São, entre outras, as razões de ordem profissional (falta de oportunidades de emprego, certificado obtido considerado limitativo e a continuação da situação profissional já existente antes do início do processo), assim como as de natureza académica (aprendizagem/formação insuficiente) aquelas que contribuíram para a não confirmação das expectativas iniciais.

As **representações sobre o processo** são muitas e de natureza bastante diversificada. No entanto, nenhuma delas é influenciada pelas variáveis em análise. Relacionam-se com conteúdos sempre presentes ao longo do estudo e enfocam no processo, na importância do reconhecimento do saber experiencial, na valorização pessoal, nos aspectos relacionados com os intervenientes, na valorização académica, na filosofia do processo, no acompanhamento do processo e em outros aspectos havendo, também, opiniões

sobre os factores de sucesso do processo, assim como algumas críticas. Salienta-se que, destas temáticas, emergem questões muito pertinentes e ilustrativas da forma como o processo, no geral, é valorizado por quem o experienciou. É considerado, gratificante, mas também com algum grau de complexidade, enriquecido pelas metodologias praticadas as quais, para certos adultos, contribuem para que se torne num processo rápido e fácil, mas bastante válido e muito oportuno no contexto social actual.

A reflexão sobre as vivências pessoais é outro aspecto que abona em favor da representação positiva construída por quem passou pela experiência, assim como a certificação de competências obtida no final do mesmo. A reforçar a valorização atribuída ao processo encontra-se o enriquecimento/evolução pessoal que o mesmo permite, na perspectiva destes sujeitos, assim como a sua influência na construção de uma melhor auto-estima. Na lista das razões apresentadas e facilitadoras de uma correcta representação do processo sobressaem, também, aspectos relacionados com a autonomia do sujeito (a qual lhe permite desenvolver o seu trabalho, ao seu ritmo e seguindo as directrizes que mais satisfaçam os próprios interesses), a boa relação entre pares e técnicos (situação não muito comum no ensino formal, de natureza academicista), assim como o bom acompanhamento prestado durante o processo. No entanto, há quem considere que o acompanhamento é fraco e o referencial nem sempre bem explicado, o que acarreta algumas dificuldades, principalmente no início do processo. A necessidade da introdução de conteúdos académicos também é referida. Todos estes aspectos foram proferidos por um reduzidíssimo número de sujeitos. Todavia, não deixam de ter a sua pertinência.

Os adultos que frequentaram o processo RVCC aproveitam todas as oportunidades para o valorizarem. Até mesmo através do **aconselhamento**. Não apresentam dificuldades em arranjar argumentos, no sentido de convencerem possíveis interessados, seja incentivando-os a fazerem a inscrição, a relatarem a própria experiência que consideram enriquecedora e facilitadora da valorização pessoal e profissional, da progressão nos estudos e do bem-estar pessoal, sem deixarem de referir que os factores de sucesso se prendem com a força de vontade, a capacidade de trabalho e a motivação de cada um.

Para quem frequentou o processo RVCC, já nada é como dantes. As **mudanças** ocorrem, dizem os adultos quando questionados, e em campos diversos: nível académico (uma vez que lhes permitiu a progressão de estudos, a realização de (re)aprendizagens, a

melhoria de habilitações, a realização de projectos futuros, o enriquecimento curricular e a reconciliação consigo mesmos), a nível profissional, pessoal, da rentabilização de competências e de outros aspectos. Todavia, 5,56% dos sujeitos não sentiu quaisquer mudanças decorrentes da realização do processo. Menos visíveis são as mudanças no campo da **valorização profissional**. Para 16,67% de adultos, houve um fraco impacto, enquanto para 10,19% o impacto foi grande e para outros 10,19% há expectativas da situação profissional vir a melhorar.

O desenvolvimento de competências é outra mais valia resultante da frequência do processo: o interesse pela leitura/escrita, a capacidade de gestão do próprio tempo, o aprender a valorizar o estudo, a capacidade de adoptar métodos de estudo e o interesse pelas novas tecnologias não deixam de ser mencionadas e enaltecidas.

O estudo demonstra existir um certo rigor naquilo que são as opiniões dos inquiridos. Estes mantêm um discurso coeso e com ideias bem definidas. Por outro lado, não poderemos terminar o trabalho, sem colocarmos e tentarmos interpretar o título “Representações/Expectativas sobre o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC): Da Utopia à realidade”. Em consciência, afirmamos que não o podemos interpretar de forma taxativa. No entanto, dadas as informações prestadas pelos inquiridos, há fortes indicadores para afirmarmos que, para pelo menos, para grande parte destes adultos, se pode falar de uma utopia que se tornou realidade. Eles ilustram bem os seus posicionamentos e se, em determinados aspectos, podem ainda não ter conseguido o que almejavam, o certo é que, em relação a muitos outros, consideram-se completamente satisfeitos! Isto porque muitos desejos, muitos sonhos se viram concretizados...

Se nos preocupámos em evidenciar os aspectos positivos (e menos positivos) apresentados pelos sujeitos, não deixaremos, também, de apresentar as limitações desta investigação. No geral, todos os trabalhos apresentam fragilidades/limitações. Este não é uma excepção. Ao referi-las começaremos por mencionar o facto de não se tratar de uma amostra muito significativa em termos do número de elementos (108), pelo que os dados recolhidos têm de ser lidos com alguns cuidados e não ousarmos fazer qualquer tipo de generalizações. É um estudo, quanto a nós importante, mas cujos resultados devem ser confrontados com outros que, eventualmente, venham a ser realizados.

Se por um lado, o tamanho da amostra deve ser aumentado, em estudos futuros, o desenvolvimento do mesmo em diversas zonas geográficas deverá ser uma preocupação para quem se interessar pela temática. Por outro lado, pensamos que seria interessante e daria dados mais fidedignos, se os sujeitos fossem inquiridos antes do início do processo e no final do mesmo, para se proceder à confirmação das expectativas. Um outro aspecto que, em nossa opinião, poderá enriquecer outras investigações sobre a temática, prende-se com o tempo de conclusão do processo. Conquanto saibamos que é a nível da situação profissional que as repercussões mais dificilmente se farão sentir, este aspecto é agravado na presente investigação, dado que a maior parte dos adultos concluíram o seu processo de certificação de competências há relativamente muito pouco tempo.

Julgamos também interessante auscultar adultos que terminado o processo RVCC ingressaram no ensino superior. Como foi a sua adaptação? Quais as dificuldades? Que cursos escolheram? Isto porque temos conhecimento de que muitas pessoas estão mesmo a avançar com este projecto de vida.

Sabendo nós que o nosso país é marcado por níveis baixos de instrução e que o analfabetismo tem estado muito presente no historial português, seria interessante estudar as competências que muitas das pessoas que concluem o processo RVCC possuem em termos literácitos. Por outro lado, seria vantajoso, para todos nós, aferirem-se as repercussões deste programa ao nível do desenvolvimento da literacia familiar. Será que os hábitos de leitura são incutidos nas crianças desde idades precoces, por estes pais que (re)entraram no mundo da leitura/escrita?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (1989). L`étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Org.), *Les représentations sociales* (pp. 187-203). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J. C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Saint-Germain: Presses Universitaires de France.
- Abric, J. C. (1997). Les représentations sociales: Aspects théoriques. In J. C. Abric, *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-37). Paris: Presses Universitaires de France.
- ANEFA (2003). *A Aprendizagem dos adultos em Portugal: Exame Temático no âmbito da OCDE*. Lisboa: ANEFA.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de Professores. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Ávila, P. (2010). Adultos pouco escolarizados e literacia. Um olhar sobre a literacia em contexto familiar. In L. Salgado (Coordenadora), *A Educação de Adultos: uma dupla oportunidade na família* (pp.135-148). Lisboa: ANQ, I.P.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1981). Self referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: frontiers and possible futures* (pp. 200-239). New York: Cambridge University Press.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought & action – A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in changing societies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communications. In J. Bryant & D. Zillman (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp 121-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, J. H. (2004). Formação dos professores e efeito Pigmalião. *Psychologica, Extrasérie*, 343-353.
- Bártolo, V. M. (2004). Motivação para a leitura. In J. A. Lopes, M. G. Velasquez, P. P. Fernandes, & V. N. Bártolo (Eds.), *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura* (pp. 139-183). Coimbra: Quarteto.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: Trajecto*. Lisboa: Gradiva Publicações, Lda.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Conselho Nacional de Educação.

- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteiro.
- Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. É. R. (2003). Crenças de eficácia de Professores: Validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Revista Psico-USF*, 8 (2), 137-143.
- Cabral, M. V. (2002). Espaços e temporalidades sociais da educação em Portugal. In A. Prost, A. L. Antunes, C. Dias, C. Reis, D. Hameline, G. Mello, I. Alarcão, I. Guerra, J. Witte, M. Cabral, O. Gonçalves, P. Perrenoud, & R. Canário (Eds.), *Espaços de educação tempos de formação* (pp. 47-67). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canário, R. (1998). Aprendizagem, experiência e currículo. *Ensinus*, 13, 2-5.
- Canário, R. (2006). Multiplicar as oportunidades educativas. *Formar*, 54, 28-34.
- Candeias, A. (2010). A persistência do atraso educativo português nos nossos dias: Portugal nos processos de alfabetização, escolarização e criação de capital humano nos séculos XIX, XX e XXI. In L. Salgado (Coordenadora), *A Educação de Adultos: uma dupla oportunidade na família* (pp.31-50). Lisboa: ANQ, I.P.
- 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 L. Salgado (Coordenadora), *A Educação de Adultos: uma dupla oportunidade na família* (pp.157-168). Lisboa: ANQ, I.P.
- Carneiro, R. (2004). *A Educação Primeiro Roberto Carneiro Entrevistado por Joaquim Azevedo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola*. Lisboa: Educa
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, validação e certificação de competências: Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 2, 21-34.

- Coimbra, S. (2010). Uma questão de confiança: o que (des)motiva a geração actual? In L. Salgado (Coordenadora), *A Educação de Adultos: uma dupla oportunidade na família* (pp. 59-76). Lisboa: ANQ, I.P.
- Constituição da República Portuguesa (1976). In *Infopédia [Em linha]*. Porto: Porto Editora, 2003-2009. Consultado em 29 de Abril de 2009 através da fonte [http://www.infopedia.pt/constituicao-da-republica-portuguesa-\(1976\)](http://www.infopedia.pt/constituicao-da-republica-portuguesa-(1976))
- Costa, R. J. (2007, 16 de Fevereiro). Sistema de reconhecimento de competências estende-se ao Secundário. *Jornal A Página*, 164, p. 28.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1986). The dynamic of self-determination in personality and development. In R. Scharzer (Ed.), *Self-related cognition in anxiety and motivation* (pp. 171-194). London: Erlbaum.
- Despacho n.º 7794/2006. Diário da República n.º 133 de 12 de Julho, Série II.
- Despacho n.º 11 203/2007. Diário da República n.º 110 de 8 de Junho, Série II.
- Despacho n.º 6950/2008. Diário da República n.º 49 de 10 de Março, Parte C.
- Doise, W., & Palmonari, A. (1986). *L' étude des Représentations Sociales*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Duarte, I. (2004). *O valor da aprendizagem experiencial dos adultos nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. Braga: Universidade do Minho.
- Educare (2003, 8 de Agosto). *A opinião dos europeus sobre a educação ao longo da vida*. Consultado em 20 de Abril de 2010 através da fonte http://www.educare.pt/noticia_novo.asp?fich=NOT_20030408_3204

Educare (2005, 4 de Dezembro) *Portugal longe dos objectivos comunitários*. Consultado em 20 de Abril de 2010 através da fonte http://www.educare.pt/noticia_novo.asp?fich=NOT_20050412_4070

Educare (2008, 2 de Dezembro). *Novas Oportunidades: 100 mil portuguesas com mais habilitações*. Consultado em 20 de Maio de 2010 através da fonte <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=5C59200A5C096D90E0400A0AB800079B&opsel=1&schema=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&channelid=1EE474ED3B3E054C8DCFD48A24FF0E1B>

Educare (2009, 10 de Julho). *Novas Oportunidades: o primeiro exame*. Consultado em 21 de Abril de 2010 através da fonte <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=6BA9AA76E1CD00B3E0400A0AB800211C&channelid=1EE474ED3B3E054C8DCFD48A24FF0E1B&schemaid=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&opsel=1>

Educare (2009, 7 de Outubro). *Novas Oportunidades: marketing político ou qualificação*. Consultado em 20 de Maio de 2010 através da fonte <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=750D1FAAFD1B7A27E0400A0AB8002637&opsel=1&schema=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&channelid=1EE474ED3B3E054C8DCFD48A24FF0E1B>

Educare (2010, 10 de Novembro). *Novas Oportunidades: Não vão aprender, vão mostrar o que já sabem*. Consultado em 20 de Novembro de 2010 através da fonte <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=750D1FAAFD1B7A27E0400A0AB8002637&channelid=1EE474ED3B3E054C8DCFD48A24FF0E1B&schemaid&opsel=1>

Educare (2010, 30 de Novembro). *Novas Oportunidades com quase um milhão e meio de formandos*. Consultado em 2 de Dezembro de 2010 através da fonte <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=90393CD4C2A1F36DE0400A0AB8001D4D&channelid=1EE474ED3B3E054C8DCFD48A24FF0E1B&schemaid=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&opsel=1>

- Eiras, R. (2000). *Radiografia da formação dos Recursos Humanos nacionais. Comentário sobre o Fórum recursos Humanos 2000 realizado em Portugal*. Consultado em 25 de Maio de 2010 através de <http://www.janelanaweb.com/rein/ruben1.html>
- Escola Secundária Marquês de Pombal, (s./d.). *Projecto Educativo da Escola Secundária Marquês de Pombal*. Consultado em 30 de Novembro de 2009 através de <http://cno-esmp.net/index.htm>
- Ferreira, J., & Cardoso, C. (2010). Os adultos no contexto do processo RVCC: uma abordagem das representações e práticas do processo de escolarização. In L. Salgado (Coordenadora), *A Educação de Adultos: uma dupla oportunidade na família* (pp. 169-181). Lisboa: ANQ, I.P.
- Fontaine, A. M. (1988). Práticas Educativas Familiares e Motivação para a Realização dos adolescentes. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 13-30.
- Fontaine, A. M. (1990). Motivação e realização escolar. In B. P. Campos (Coord.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (pp. 93-132). Lisboa: Universidades Aberta.
- Fontaine, A. M. (1997). *Motivation pour la réussite scolaire*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores — Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e prática*. Oeiras: Edições Celta.
- Gil, A. C. (1989). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas, S. A.
- Gomes, M. C. (2010). Prefácio. In L. Salgado (Coordenadora), *A Educação de Adultos: uma dupla oportunidade na família* (pp.5-6). Lisboa: ANQ, I.P.

- Guerreiro, M. (2007). *Representação de família em crianças que vivem em família e em crianças institucionalizadas* (Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Guimarães, P. (2009). Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: Diversos sentidos para o direito à educação? *Unidade de educação de adultos, n.º 3*. Consultado em 25 de Maio de 2009 através de <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/politicas-publicas#a1>
- Guimarães, P., Silva, O., & Sancho, A. (2000). Educação/Formação de Adultos nas associações: Iniciativas popularmente promovidas ou socialmente organizadas. In L. Lima (Org), *Educação de Adultos*. Fórum II (pp. 169-235). Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos.
- Hargraves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Harris, D. (1980). Assessment of motivation in sport and physical Education. In W. Straub, *Sport Psychology – an analysis of athlete behaviour* (pp.126-135). Nova Iorque: Mouvement Publications.
- Hill, M. M., & Hill. A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Instituto Nacional de Estatística. Censos 2001. Consultado em 20 de Outubro de 2010 através da fonte http://paginas.ispgaya.pt/~vmca/Documentos_links/censo2001.pdf
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Org.), *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris: Presses Universitaires de France.

- Lengrand, P. (1981). *Introdução à educação permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Towards a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance [Monograph]. *Journal of Vocational Behaviour*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 255-311). San Francisco: Jossey-Bass.
- Levin, J. (1978). *Estatística Aplicada a Ciências Humanas*. São Paulo: Harbra, Editora Harper & Row do Brasil Ltda.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Maroco, J.; Bispo, R. (2003). *Estatística Aplicada às Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- 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.
- Mercadé, F. (1986). Metodologia Qualitativa e Histórias de Vida. *Revista Internacional de Sociologia* 44 (3), 298.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social & Ministério da Educação (s.d.). *Novas Oportunidades. Iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico*. Consultado em 14 de Maio de 2009, através de <http://www.iniciativanovasoportunidades.gov.pt/>
- Miras, M. (2002). Afectos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, 2, 209-222.

- Moliner, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie Sociale*. Paris : Presses Universitaires de France, Fundamental.
- Navarro, M. R. (2000). *Innovación Educativa. Teoría, Procesos y Estrategias*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Oliveira, J. H. (1992). *Professores e alunos pigmalhões*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. P. (1999). *Os efeitos de um programa tutorial nos níveis de autoconceito, auto-estima e na motivação para o sucesso de crianças do 2º e do 5º ano de escolaridade* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Peres, A. N. (1999). *Educação Intercultural Utopia ou Realidade? Processos de Pensamento dos Professores Face à Diversidade Cultural: Integração de Minorias Migrantes Na Escola (Genebra e Chaves)*. Porto: Profedições, Lda/Jornal a Página.
- Pimenta, P. (2008). *Roberto Carneiro à frente de equipa que vai avaliar programa Novas Oportunidades*. Consultado em 22 de Dezembro de 2010, através de <http://publico.pt/1316338>
- Pinto, A. C. (1990). *Metodologia da Investigação Psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Pinto, L. C. (2006). Sobre a Educação Não-Formal. *Formar*, 54, 16-22.

- Pires, A. L. (2005). *Educação e Formação ao longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pires, A. L. O. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sisifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 5-20.
- Plano Estratégico de Intervenção do CNO da Escola Secundária com 3º ciclo de Miraflores (2009). Documento policopiado consultado em 23 de Setembro de 2009.
- Poirier, J., Valladon, C., & Raybaut, P. (1995). *Histórias de Vida, Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Portaria nº 1082-A/2001. Diário da República nº 206 de 5 de Setembro, Série I-B
- Portaria nº 86/2007. Diário da República nº 9 de 12 de Janeiro, Série I
- Quintas, H. L. M. (2008). *Educação de adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: ANQ.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rego, M. (1998). Motivação para a prática desportiva. *Horizonte*, 81, 22-26.
- Salgado, L. (2010). As novas potencialidades da educação de adultos na construção do sucesso escolar dos filhos. In L. Salgado (Coordenadora), *A Educação de Adultos: uma dupla oportunidade na família* (pp. 11-27). Lisboa: ANQ, I.P.
- Santos, C. M. G. (2007). *Motivação e esporte : uma intervenção das metas de realização em jovens atletas*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Saúde). Brasília Consultado em 18 de Novembro de 2009 através de <http://www.rizomafreireano.org/index.php/politicas-publicas#a1>

- Santos, M. T. P. (2006). *Olhares sobre a Diferença: representações de crianças e jovens*. Consultado em 12 de Dezembro de 2010 através de <http://repositorio.ispa.pt/>
- Seca, J. M. (2002). *Les représentations sociales*. Paris : Armand ColinA/UEF.
- Semin, G. R. (1989). Prototypes et représentations sociales. In D. Jodelet (Org.), *Les représentations sociales* (pp. 239-251). Paris: Presses Universitaires de France.
- Silva, C. M. (1999). *Estatística Aplicada à Psicologia e Ciências Sociais*. Lisboa: MacGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Sitoe, R. M. (2006). Aprendizagem ao longo da vida: Um conceito utópico? *Comportamento organizacional e gestão*, 12 (2), 283-290.
- Soares, A. P. C. & Almeida, L. S. (2005). Questionário de envolvimento académico (QEA): novos elementos para a sua validação. *Psicologia, Investigação e Prática*, 10, 139-158.
- Souza, L. F. N., & Brito, M. R. (2008). Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25 (2), 193-201. Consultado em 18 de Novembro de 2009 através de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2008000200004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0103-166X. doi: 10.1590/S0103-166X2008000200004
- Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Publicação Atlas.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14 (3), 361-384.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In Silva, A. S., Pinto, J. M. (Eds). *Metodologia das Ciências Sociais*. (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

- Vala, J. (2004). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In J. Vala, & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente, A. C., Liz, C., Lopes, H., Cerol, J., Mendonça, M. A., Carneiro, M. A., & Melo, R. Q. (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da Avaliação Externa (2009-2010)*. Lisboa: ANQ, I.P.
- Vaz-Serra, A., Antunes, R., & Firmino, H. (1986). Relação entre auto-conceito e expectativas. *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), 85-90.