

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

***O IMPACTO DOS PROCESSOS DE RECONHECIMENTO,
VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA REGIÃO
AUTÓNOMA DA MADEIRA: EMPREGABILIDADE, REMUNERAÇÃO,
AUTOESTIMA E AUTOCONFIANÇA***

Onélia Hortênciã Francisco Sardinha

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação e
da Formação

**Mestrado em Ciências da Educação e da Formação
Especialidade em Educação e Formação de Adultos**

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Prof.^a Doutora Helena Quintas

2014

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Psicologia e Ciências da Educação

*O impacto dos Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação
de Competências na Região Autónoma da Madeira: empregabilidade,
remuneração, autoestima e autoconfiança*

Onélia Hortênciã Francisco Sardinha

Dissertação para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação e
da Formação

Mestrado em Ciências da Educação e da Formação
Especialidade em Educação de Adultos

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Prof.^a Doutora Helena Quintas

2014

O impacto dos Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências na Região Autónoma da Madeira: empregabilidade, remuneração, autoestima e autoconfiança

Declaração de Autoria de Trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e consta na listagem de referências incluída.

(Onélia Hortência Francisco Sardinha)

Copyright:

“A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educativos ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.”

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço, a Prof. Doutora Helena Quintas pelo seu apoio e orientação preciosa e incondicional nesta trajetória. Ao Dr. Paulo Gomes da Escola Profissional de Hoteleira e Turismo da Madeira, pela atenção e cedência de contactos de formandos que concluíram o processo. À Casa do Povo da Calheta pela colaboração na criação da ponte entre o investigador e os entrevistados, bem como na entrega dos inquéritos por questionários.

Não poderia deixar de tecer um interno agradecimento à minha mãe, que sempre me apoiou e incentivou a prosseguir estudos, onde quer que estejas, sei que olhaste por mim e me guiaste para as decisões mais acertadas, certamente que estás orgulhosa de mim. Agradeço ao meu pai, que sempre me apoiou e ajudou na sua forma de ser. À minha menina Vanda que nos momentos e que me fui abaixo, deu-me a mão.

Ao Renato Freitas companheiro das vitórias, das derrotas, das desilusões, das angústias e da ansiedade, internamente agradecida pelas palavras de ajuda e pelo abraço apertado nas horas certas. Obrigada pelo teu apoio infinito neste projeto.

Por último, e não menos importante, agradeço a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, me ajudaram a construir este projeto.

Resumo

A Educação Adultos tem vindo a ser alvo de várias alterações ao longo dos anos, na tentativa de melhorar e de se ajustar às necessidades que se colocam na sociedade. Trata-se de um universo vasto, uma vez que abraça a Educação Permanente, a Aprendizagem ao Longo da Vida e o reconhecimento das aprendizagens não formais e informais. Neste sentido, procuramos avaliar o impacto da Educação de Adultos na modalidade dos processos de RVCC na Região Autónoma da Madeira, ao nível da empregabilidade, remuneração, autoestima e autoconfiança.

O processo de RVCC tem sido alvo de algumas mudanças, a mais radical foi a extinção dos CNO e criação dos CQEP, reformulação das etapas, e o facto de o Técnico de ORVC ser responsável por todas elas, havendo, anteriormente, uma melhor distribuição das funções para cada etapa.

Para compreender a realidade que nos propusemos a estudar utilizamos uma metodologia quantitativa e qualitativa, com objetivo de conhecer as vivências, experiências e o impacto na vida dos adultos que concluíram o processo de RVCC na RAM e, por ser tratar de uma realidade com características próprias. Por esta razão tornou-se essencial compreender o impacto do processo e RVCC: caracterizar, em termos de empregabilidade, os formandos que passaram por processos de RVCC; verificar se a taxa de empregabilidade se relaciona com a frequência destes processos; compreender de que modo o grau de autoestima foi afetado naqueles que concluíram; analisar o nível de autoconfiança após a conclusão do processo de RVCC.

Os resultados apurados nesta investigação levam-nos à conclusão de que a empregabilidade e a remuneração almejada pelos sujeitos que passaram pelos processos de reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens não teve o impacto desejado. Já a autoestima e a autoconfiança ficaram positivamente afetadas.

Palavras-chave: Processos de RVCC; Autoestima; Empregabilidade; Remuneração; Autoconfiança, Aprendizagem ao Longo da Vida.

Abstract

The Adult Education has been the target of several changes over the years in an attempt to improve and adjust to the needs that arise in the society. It is a vast universe, once embraces Continuing Education in Lifelong Learning and recognition of non-formal and informal learning. In this sense, we evaluate the impact of Adult Education in the form of RVCC processes in the Autonomous Region of Madeira, the level of employment, compensation, self-esteem and self-confidence.

The RVCC process has undergone some changes, the most radical was the extinction of the CNO and creation of CQEP, reformulation of the steps, and the fact that the technician ORVC be responsible for all of them, having, previously, a better distribution of functions for each step.

To understand the reality of what we set out to study used a quantitative and qualitative methodology, in order to understand the experiences, experiences and impact the lives of adults who completed the RVCC process in RAM, and try to be a reality with its own characteristics. For this reason it has become essential to understand the impact of the RVCC process and characterize, in terms of employability, graduates who have gone through the RVCC processes; determine whether the employability relates to the frequency of these processes; understand that the degree of self-esteem was so affected those who completed; analyze the level of self-confidence after the completion of the RVCC process.

Results from this investigation lead us to the conclusion that employability and the desired compensation for individuals who have gone through the process of recognition, validation and certification of learning has not had the desired impact. Already self-esteem and self-confidence were positively affected.

Keywords: RVCC processes; self-esteem; employability; remuneration; Confidence, Lifelong Learning.

Índice

Introdução	1
Parte 1	4
Fundamentação Teórica.....	4
Capítulo I	5
1. Razões para a emergência da Educação e Formação de Adultos: da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida	5
1.1 A Educação Permanente	6
2. Os processos de reconhecimento e de validação de adquiridos.....	9
2.1 Educação formal, não formal e informal.....	9
2.2 O papel das organizações internacionais nos processos de reconhecimento das aprendizagens.....	13
2.3 A Aprendizagem ao Longo da Vida.....	16
Capítulo II.....	20
1. Breve contextualização dos efeitos da Globalização na Educação.....	20
1.1 Políticas Educativas em Educação e Adultos num cenário de Globalização.....	22
Capítulo III.....	24
1. Origem do sistema de reconhecimento, certificação e validação na Europa	24
1.1 O caso português: políticas de EFA e emergência dos processos de RVCC.....	25
2. Modalidades de Educação e de Formação implementadas pela Agência Nacional para a Educação e Formação de adultos (ANEFA) à Agência Nacional para Qualificação e Ensino, I.P (ANQEP, I.P).....	27
2.1 O sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	29
2.2.1 Processos e metodologias de Reconhecimento, Validação, Certificação de Competências.....	32
2.2.1.1 Etapas do Processo de RVCC	32
2.2.1.2 Intervenientes	36
2.2.1.3 Duração	37

2.2.1.4 Metodologias e instrumentos de RVCC.....	37
2.2.1.5 Balanço de competências	37
2.2.1.6 Abordagem autobiográfica.....	38
2.2.1.7 Portefólio Reflexivo de Aprendizagem.....	39
Capítulo IV	42
1. Definição dos Constructos	42
1.1 Empregabilidade	42
1.2 A Autoestima	45
1.3 Autoestima, autoconfiança e autoconceito.....	46
Parte 2	49
Metodologia de Investigação	49
Capítulo V.....	50
1. Problemática da Investigação	50
2. Questões de Investigação.....	52
2.1 Questão geral.....	52
2.2 Questões específicas.....	52
3. Objetivos de Estudo	53
4. Opções metodológicas	53
4.1 O Paradigma Qualitativo Interpretativo.....	54
4.2 A Metodologia Mista	57
4.3 Caracterização da Amostra	58
4.3.1 Amostra I.....	59
4.3.2 Amostra II	59
5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados e Procedimentos de Análise	61
5.1 Inquérito por questionário	61
5.1.1 Descrição do Inquérito por Questionário	62
5.1.1.1 Análise e Tratamento de dados	63

5.2 Inquérito por Entrevista.....	63
5.3 A entrevista semidiretiva.....	64
5.3.1 O guião de entrevista.....	65
5.3.2 Procedimentos de análise dos dados recolhidos: à técnica de análise de conteúdo.....	67
Parte 3	70
Apresentação de Resultados	70
Capítulo VI	71
Introdução	71
1. Apresentação e análise dos resultados do inquérito por questionário.....	72
1.1. Caracterização do adulto certificado.....	72
1.1.1 Sexo.....	72
1.1.2 Idade.....	73
1.1.3 Estado Civil.....	73
1.1.4 Número de Filhos.....	74
1.1.5 Concelho de Residência	74
1.1.6 Nível de Escolaridade antes de ingressar no processo de RVCC	75
1.1.8 Ano de conclusão no processo de RVCC	76
1.1.9 Nível de Escolaridade depois de ingressar no processo de RVCC	77
1.2 Caracterização familiar do adulto certificado	77
1.2.1. Nível de escolaridade dos pais e/ou conjugues/companheiro (a).....	77
1.3 Categoria profissional dos pais e Cônjuge/companheiro (a) (percentagem)	78
1.4 Caracterização do processo de RVCC	79
1.4.1 Motivo de inscrição no processo de RVCC	79
1.4.2 Duração do processo de RVCC.....	80
1.4.3 Interrupção do processo de RVCC.....	81
1.4.3.1 Motivo dessa interrupção	81

1.4.4 Grau de dificuldade	82
1.4.5 Aprofundar competências	82
1.4.6 Estratégias para dar respostas às necessidades.....	84
1.4.7 Frequentar estudos após a certificação.....	85
1.4.8 Conclusão desses estudos após a certificação.....	86
1.4.9 Influência do processo de RVCC em frequentar formações.....	86
1.4.10 Situação profissional antes de frequentar o processo de RVCC e atual situação.....	87
1.4.11 Vínculo Contratual antes e depois do processo de RVCC	88
1.4.12 Profissão que exercia e/ou última que tenha exercido e a atual profissão	88
1.4.13 Situação de desempregado/a, à procura do primeiro emprego, reformado/a ou domestico/a antes e depois de frequentar o processo de RVCC.....	89
1.4.14 Duração dessa situação antes e depois de frequentar o processo de RVCC .	90
1.4.15 Relativamente a sua satisfação profissional.....	91
1.4.16 Remuneração.....	92
1.4.17 Mudanças profissionais.....	92
1.4.18 Importância diploma/certificado do processo de RVCC?.....	95
2. Análise dos resultados do inquérito por entrevista	96
2.1 Sujeito A, Antónia tem 68 anos, solteira e reside no Concelho da Calheta.....	96
2.2 Sujeito B, Ivone tem 48 anos, casada e reside no concelho da Calheta.....	99
2.3 Sujeito C, Teresa tem 34 anos, casada e reside no concelho da Calheta	101
2.4 Sujeito D, Mercês tem 46 anos, casada e reside no concelho da Calheta.....	103
2.5 Sujeito E, Joana tem 31 anos, casada e reside na Calheta	105
2.6 Sujeito F, Dinarte tem 58 anos, casado e reside no concelho da Calheta	108
2.7 Sujeito G, Paula tem 50 anos, casada e reside no concelho da Calheta.....	109
2.8 Sujeito H, Júlia tem 59 anos, casada e reside no concelho do Funchal	111
2.9 Sujeito I, Luísa tem 56 anos, casada e reside no concelho do Funchal	113
2.10 Sujeito J, Fátima tem 38 ano, casada e reside no concelho de Machico.....	116

3. Triangulação e discussão de resultados	118
Conclusões	126
Bibliografia	128
Anexos	137
Anexo 1 - Inquérito por questionário.....	138
Anexo 2 - Guião de Entrevista.....	143
Anexo 3 - Quadro de quantificação de indicadores de unidades de significado	145
Anexo 4 - Grelha de categorias, subcategorias, indicadores e unidades de significado (excertos das entrevistas).....	147

Índice de Figuras

Figura 1.1 Componentes da Educação Permanente (Simões, 1979)	7
Figura 3.2 Etapas dos CQEP	33
Figura 6.3 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, por sexo	72
Figura 6.4 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, por grupo etário	73
Figura 6.5 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, por estado civil	74
Figura 6.6 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, por número de filhos	74
Figura 6.7 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, por concelho de residência	75
Figura 6.8 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, por nível de escolaridade	75
Figura 6.9 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, por ano de entrada	76
Figura 6.10. Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, por ano de conclusão	76
Figura 6.11 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, nível de escolaridade	77
Figura 6.12 Distribuição dos adultos certificados no processo de RVCC na RAM, relativamente ao motivo de inscrição	80
Figura 6.13 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, relativamente à duração	80

Figura 6.14 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, relativamente à interrupção	81
Figura 6.15. Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, relativamente às razões de interrupção.....	82
Figura 6.16 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, relativamente ao grau de dificuldade.....	82
Figura 6.17 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, relativamente à continuação de estudos.....	85
Figura 6.18 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, relativamente à conclusão de estudos.....	86
Figura 6.19 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, relativamente à influência na progressão de estudos.....	86
Figura 6.20 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, relativamente a sua situação profissional	90
Figura 6.21 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, relativamente ao tempo da sua situação profissional.....	90
Figura 6.22. Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, relativamente à sua satisfação profissional.....	91
Figura 6.23 Distribuição dos Adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, relativamente a sua atual satisfação profissional.....	91
Figura 6.24 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, relativamente à remuneração	92
Figura 6.25 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, relativamente à importância que a entidade trabalhadora atribui	95

Índice de Tabelas

Tabela 5.1 Amostra dos sujeitos certificados pelo processo de RVCC na RAM.....	59
Tabela 5.2 Caracterização dos sujeitos entrevistados.....	60
Tabela 5.3 Guião de entrevista	65
Tabela 5.4 Grelha de categorização.....	69
Tabela 6.5 Nível de escolaridade dos pais e do cônjuge/companheiro (a).....	78
Tabela 6.6 Categorias profissionais dos pais e conjugues/companheiros (as)	78
Tabela 6.7 Necessidade de aprofundar competências	83
Tabela 6.8 Estratégias para dar respostas às necessidades	84
Tabela 6.9 Situação profissional.....	87
Tabela 6.10 Vínculo contratual	88
Tabela 6.11 Categorias profissionais.....	89
Tabela 6.12 Mudanças profissionais	94
Tabela 6.13 Percentagem de referências por subcategoria de análise na categoria "Autoestima" ..	120

Lista de Siglas

- **AF** – Autoformação
- **ANEFA** – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
- **ANQ** – Agência Nacional para a Qualificação
- **ANQEP** – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
- **CNO** – Centro de Novas Oportunidades
- **CQEP** - Centro de Qualificação e Ensino Profissional
- **CRVCC** – Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
- **DGFV** – Direção-Geral de Formação Vocacional
- **EFA** – Educação e Formação de Adultos
- **EUA** – Estados Unidos da América
- **FCHS** – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
- **IO** – Igualdade de Oportunidades
- **OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- **OG** – Orientação e “Guidance”
- **PE** – Permanência da Educação
- **PRA** – Portefólio Reflexivo de Aprendizagem
- **RAAM** – Região Autónoma dos Açores
- **RAM** – Região Autónoma da Madeira
- **RVA** – Reconhecimento, Validação e Acreditação
- **RVCC** – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
- **UE** – União Europeia
- **UNESCO** – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

Introdução

O presente estudo incide sobre a problemática dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) na Região Autónoma da Madeira (RAM) e o seu impacto na empregabilidade, remuneração, autoestima e autoconfiança dos adultos certificados por este processo.

O nosso interesse por objeto de estudo surgiu por ser um tema atual e presente na nossa sociedade, pelo facto de um grande número da população portuguesa ter frequentado o processo de RVCC. Despertando assim, o nosso interesse nesta problemática e em compreender o impacto do processo de RVCC na vida dos adultos.

Os processos de RVCC traduzem-se no reconhecimento de competências que foram adquiridas ao longo da vida e que serão validadas e certificadas, com vista a visibilidade social (Cavaco, 2007). São indicados somente para adultos com mais de 18 anos e que frequentaram ou concluíram o ensino básico ou secundário, e que sejam proprietários de uma experiência de vida (IEFP, s.d.). Os principais objetivos dos sistemas de RVCC passam por trilhar um caminho para chegar aos adultos com menos habilitações académicas e/ou profissionais, bem como às suas comunidades. Para dar resposta a estes objetivos, foram criados Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), que surgiram em entidades públicas e privadas a partir de 2002. (ANEFA, 2002). Atualmente os processos de RVCC são desenvolvidos nos Centros para Qualificação e Ensino Profissional (CQEP) e alvo de algumas alterações introduzidas pela portaria n.º 135-A/2013.

De facto, e se se considerar que a aprendizagem é algo que acontece ao longo do percurso de vida de cada um, que ocorre em diversos contextos, sejam eles formais, não formais e informais, encontramos os argumentos que legitimam o reconhecimento, a validação e a certificação de competências adquiridas ao longo da vida. Normalmente as pessoas que aderem aos processos de RVCC são adultos que possuem uma experiência de vida única, e é dessa experiência que resulta o recurso principal para o desencadeamento de todo o processo (Cavaco, 2007).

Com a presente investigação, realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação e da Formação da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) da Universidade do Algarve, e que tem por título “O impacto dos Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências na Região Autónoma da Madeira: empregabilidade, remuneração, autoestima e autoconfiança”, pretendemos caracterizar, em

termos de empregabilidade, os formandos que passaram por processos de RVCC; verificar se a taxa de empregabilidade se relaciona com a frequência destes processos; compreender de que modo o grau de autoestima foi afetado naqueles que concluíram; analisar o nível de autoconfiança após a conclusão do processo de RVCC. Neste sentido, o estudo organiza-se em três partes essenciais.

A primeira parte contempla uma revisão bibliográfica, que aborda aspetos relacionados com a temática, constituída por quatro capítulos. A segunda parte enquadra-se na metodologia de investigação adequado ao nosso objeto de estudo. A terceira parte refere-se à apresentação dos resultados. E, por fim, apresenta-se a discussão e conclusões.

O primeiro capítulo reporta-nos aos aspetos históricos políticos, económicos e sociais que tiveram influência na Educação, responsabilizando a mesma, por uma melhor preparação dos indivíduos para os desafios e problemas inesperados (Faure et al., 1974). A Educação de Adultos foi vista como uma solução para enfrentar esses desafios, através da Educação permanente (Faure et al., 1974). Esta última resulta na importância de todas as aprendizagens serem valorizadas, também na construção educativa rica e ajustada a cada um. Por outro lado, a Aprendizagem ao Longo da Vida, uma vez que o desenvolvimento é constante, e cada vez mais veloz. Havendo claramente a necessidade de conciliar Aprendizagem ao Longo da Vida com a formação (Conselho Nacional de Educação, 2007).

O capítulo II centra-se nos efeitos da globalização na Educação de adultos. A Educação de Adultos funcionou como um instrumento de autorregulação do desenvolvimento e prosperidade. A globalização trouxe implicações na Aprendizagem ao Longo da Vida e na Educação e Formação de Adultos (EFA), isto é, no tempo e na forma como é processado o conhecimento/ informação. No caso de Portugal, a globalização aconteceu com globalização neoliberal e com a entrada do país na União Europeia (UE), o que não favoreceu a assimilação e compreensão (Santos, 2001).

O capítulo III, remete-nos para surgimento do reconhecimento de competências e o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) em Portugal, bem como todas as alterações sofridas desde a sua criação até atualidade.

O Capítulo IV, incide na definição e clarificação dos constructos de empregabilidade, autoestima e autoconfiança, uma vez que o nosso estudo centra-se no impacto (avaliação) destes constructos no processo de RVCC.

A segunda parte do estudo, explica a metodologia utilizada na presente investigação, designadamente a problemática, questões de investigação, objetivos de estudo, opções

metodológicas, paradigma, caracterização da amostra, técnicas de instrumentos de recolha de dados e procedimentos de análise. Tratando-se de uma investigação que prima pelo paradigma misto, ou seja, utilização de procedimentos quantitativos e qualitativos. A terceira parte diz respeito à apresentação dos resultados, é apresentada como de dois estudos se trata-se, embora façamos a triangulação dos dados obtidos. No final são apresentadas a discussão e as conclusões de acordo com os objetivos de estudo e com as questões de investigação.

O desenvolvimento desta investigação potenciou aquisição de competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos, bem como o desenvolvimento do espírito crítico e de inovação, para além do conhecimento adquirido sobre a Região Autónoma da Madeira.

Parte 1

Fundamentação Teórica

Capítulo I

1. Razões para a emergência da Educação e Formação de Adultos: da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida

As transformações ocorridas ao longo dos anos em que decorreram a Segunda Guerra Mundial e a crise do petróleo, conhecidos hoje pelos 30 gloriosos anos, constituíram um dos maiores ímpetus de desenvolvimento no mundo ocidental. Esta época foi igualmente marcada por um acelerado desenvolvimento tecnológico e por movimentos sociais, e a Educação, enquanto expressão de cultura das sociedades, não podia olhar para estas transformações com indiferença. Acompanhou estas mudanças, o que levou a que os modelos educativos e formativos pensados para as sociedades sólidas e permanentes fossem abalados. No entanto, a Educação de Adultos, talvez por estar no seu início, encontrava-se distante do modelo escolar preconizado para as sociedades estáveis (Faure et al., 1974).

Para compreendermos melhor os problemas que existiam na Educação, importa referir “O relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação” (Faure et al., 1974), produzido por uma equipa de especialistas a pedido da UNESCO, e concluído em 1971. Este relatório faz uma caracterização da situação educacional que se vivia na época, sendo crucial para o entendimento de alguns problemas. De acordo com este estudo, a educação tinha-se transformado “no maior ramo de atividade, em termos de despesas globais [sendo] destinada a tarefas cada vez mais vastas, cada vez mais complexas, sem paralelo com as que lhe incumbiam no passado” (Faure, et al., 1974, pp.54-55). Ou seja, constatava-se que se exigia muito mais que outrora, e que os processos educativos teriam que preparar os indivíduos para o inesperado. Por outro lado, assistia-se ao questionamento e à rejeição por parte de diversas sociedades de alguns dos “produtos” oferecidos pela Educação institucionalizada (Faure et al., 1974).

No que concerne à Educação de Adultos o cenário que se vivia traduzia-se em práticas de alfabetização funcional, no aparecimento e na multiplicação de programas pré e pós-alfabetização, e na valorização da experiência em articulação com o processo de aprendizagem e inovação profissional. Sobre este último aspeto, e de acordo com Simões (1979), tratavam-se de práticas que promoviam o envolvimento e a motivação dos adultos, na medida em que, com estes públicos, o ato educativo não pode ser separado das demais situações de toda a vida

Reportando-nos ainda à época, Lengrand (1970) refere o ritmo feroz das transformações que, por sua vez, implicava a renovação do conhecimento e dos saberes profissionais. O mesmo autor destaca as mudanças estruturais no modo de vida das populações, marcadas pelo aumento do custo de vida e dos tempos livres, bem como as alterações políticas, a expansão demográfica e, por fim, a importância e a influência dos meios de comunicação.

Tendo em conta este cenário social, Osorio (2005) fez referência a três ordens de razões que contribuíram para que se repensasse a Educação: i) razões epistemológicas, uma vez que a evolução e a rápida transformação dos conhecimentos obrigam a uma aprendizagem constante, que se deve converter numa necessidade de aprender a aprender; ii) razões tecnológicas e laborais, já que emergem novas qualificações e se multiplicam as necessidades de formação contínua; iii) razões culturais, porque a transmissão geracional de uma cultura e a participação popular na cultura tradicional excedem muito os espaços e os tempos da educação formal, para se alargarem, praticamente, à dimensão da vida (p.21).

É neste contexto que se torna inevitável refletir sobre a “Educação de Adultos”. Tal como afirma Suchodolski (1979), “unicamente os adultos têm aptidões suficientes para adquirir a classe de aprendizagens capazes de mudar radicalmente a forma de vida” (p.62). Contudo, o conceito e as práticas neste território educativo têm assumido diversos formatos e visado distintos propósitos, pelo que se torna importante analisar algumas das modalidades de Educação de Adultos como a Educação Permanente, os processos de Reconhecimento e de Validação de Adquiridos e a Aprendizagem ao Longo da Vida, que se têm observado, nas sociedades ocidentais, ao longo da curta História desta oferta educativa.

1.1 A Educação Permanente

O conceito de Educação Permanente não é novo nem surgiu recentemente. Aparece na *Republica*, nas *Leis* e na cidade ideal preconizada por Platão, sendo dito que o ideal seria que “todo o cidadão se pudesse educar, em todos os aspectos, ao longo da vida” (Simões, 1979, p.20). Este mesmo autor faz ainda referência à literatura utópica de Thomas More e de Gian Domenico Campanella, à obra de João Amos Coménio e às propostas do Relatório de Condorcet sobre “A organização Geral da Instrução Pública”. Em qualquer destes textos está presente a defesa de aprendizagem contínua e ao longo da vida. Sendo assim, e para entendermos melhor o significado de Educação Permanente, é necessário recordar que:

“o primeiro termo refere-se ao campo total das aprendizagens do indivíduo, quer estas sejam conscientes, intencionais ou não intencionais, feitas por iniciativa própria ou por iniciativa alheia, independentemente das circunstâncias de lugar e de tempo. Educativas são, pois, todas as influências capazes de dar forma ao ser humano. É claro que o indivíduo não pode ser afectado, em permanência, por um só tipo de tais influências (não pode aprender continuamente sob orientação de outrem ou por iniciativa própria), mas isso não impede que aprenda continuamente (Simões, 1979, p.47-48).

Em suma, e parafraseando Faure (1974), “a Educação Permanente torna-se a expressão duma relação, compreendendo todas as formas, expressões e momentos do acto educativo” (p.225).

Após esta breve referência aos fundamentos da Educação Permanente, é essencial percebermos quais os efeitos que se esperava que provocassem no edifício educativo da época. Para tal, consultamos alguns textos fundadores de Lengrand (1970) e de Faure et al. (1974) e, ainda neste âmbito, não podemos deixar de referir a síntese elaborada por Simões (1979), segundo a qual (Figura 1.1), a Educação deveria erigir-se suportada em quatro pilares sólidos: “a permanência da educação (PE), a igualdade de oportunidades face à educação (IO), a autoformação (AF) e a orientação e *guidance* (OG)” (p.53).

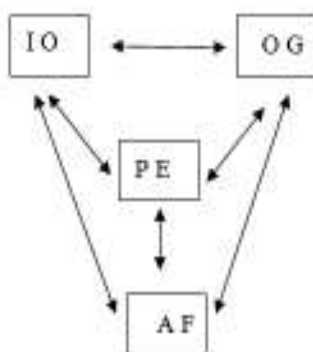


Figura 1.1 Componentes da Educação Permanente (Simões, 1979)

O primeiro pilar, a PE deveria constituir uma dimensão essencial no que concerne ao sistema da Educação Permanente, uma vez que esta implica uma dupla abertura dos sistemas educativos a nível temporal e espacial. A primeira remete-nos para abertura temporal, que engloba a educação inicial obrigatória, tendo em conta que esta é uma fase fundamental para

o indivíduo durante a vida escolar e pós-escolar. A abertura espacial implica dois aspetos: o primeiro refere-se ao alargamento da educação à sociedade, e a segunda diz respeito à criação e instituições que estejam comprometidas com as tarefas de formação (museus, bibliotecas, entre outras).

O segundo pilar, IO está subjacente na definição de Educação Permanente. Para IO é necessário criar uma série de condições como remover alguns obstáculos económicos e geográficos, garantir aos indivíduos IO à entrada e à saída, dotando-os de competências para a sobrevivência no mercado de trabalho.

O terceiro pilar, OG, traduz-se num leque variado de escolhas, sob orientação e apoio num processo de assistência contínua educativa. Trata-se de um processo contínuo com vista à construção de um projeto pelo indivíduo.

O quarto pilar, a AF, é um elemento fulcral no sistema de Educação Permanente. O problema reside em definir o seu alcance. AF significa participação na escolha das opções de formação do indivíduo.

A ideia central deste movimento também refere a continuidade do processo de formação. No que concerne ao seguimento temporal, Lengrand (1970) sublinha duas dimensões: a “continuidade diacrónica” e a “continuidade sincrónica”. A continuidade diacrónica invocava para uma educação inicial gerada como base de todo o processo educativo vindouro, uma vez que cada fase prepara a fase seguinte, e assim sucessivamente. Tem como objetivo de valorizar as aprendizagens efetuadas, porque todas elas são cruciais para a construção de um percurso rico em diferentes saberes e ajustados à medida de cada um, de acordo com os interesses e necessidades. Em relação a continuidade sincrónica, reivindicava a abertura de todos os sistemas educativos a toda sociedade, isto é, desafiando as entidades (museus, empresas, *mass media*, bibliotecas associações, etc.) a disponibilizarem os seus recursos educativos à comunidade, tornando-se, deste modo, em espaços educativos, ou seja, ambientes motivadores de uma educação multidimensional (Lengrand, 1970).

Na fase do primeiro balanço deste movimento são publicados alguns trabalhos de Schwarts (1988, 1989) que importa referir. O autor manifesta uma posição clara sobre a continuidade sincrónica e diacrónica, quando proferia que a Educação Permanente “era uma penetração da escola na sociedade e da sociedade na escola (1988, p. 20), e defendia que a “formação devia permitir aos indivíduos transformar o seu vivido em experiência e a sua experiência em saber e saber-fazer” (Schwartz, 1989, p.123). Jamais isto aconteceria se não se zelasse pela qualidade e integração dos espaços, dado que no relatório de Faure et al. (1974), invocou um pensamento que foi adotado pela UNESCO, o qual defendia a formação de uma

sociedade metódica, de modo a chegar a toda comunidade com o intuito de poder transformar todos os cidadãos em sujeitos da sua formação e agentes de produção cultural.

Independentemente do que acabámos de referir, a Educação Permanente edificou-se como um projeto global, harmonioso e utópico, contudo exequível. Traduzia-se num processo “que procurava a realização do desenvolvimento pessoal, social e profissional, ao longo da existência dos indivíduos, com a finalidade de melhorar a sua qualidade de vida e da comunidade a que pertencem”(Dave, 1979, p.42). Assumia-se, portanto, que “a educação não se acrescenta à vida, como qualquer coisa do exterior. Não é um bem que se adquire, do mesmo modo que o não é a cultura” (Lengrand, 1970, 74). Contudo a Educação Permanente revelou-se um vetor primordial na mudança, particularmente no entendimento tradicional da Educação de Adultos, na medida em que este território educativo não se reduz a colmatar os vários défices que uma sociedade possa apresentar, como agora é contínua, no sentido espacial e temporal, por razões pessoais, contextuais e comunitárias.

2. Os processos de reconhecimento e de validação de adquiridos

2.1 Educação formal, não formal e informal

Primeiramente, e antes de abordarmos todo o caminho trilhado até aos processos de reconhecimento das aprendizagens não formais e informais, torna-se importante definir, ainda que de uma forma breve, os conceitos de educação formal, não formal e informal (Gohn, 2005).

A educação formal desenvolve-se no seio escolar, com os conteúdos planeados, organizados e com prazos estabelecidos; “a educação não formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de partilha de experiências, principalmente e espaços e ações coletivos cotidianas” (p.2); a educação informal traduz-se na aprendizagem realizada através do processo de socialização (no seio familiar, no bairro, amigos e clubes, etc...)

Os processos de reconhecimento das aprendizagens não formais e informais sempre geraram alguma controvérsia, dado que nas sociedades ocidentais contemporâneas a escola era a única fonte reconhecida de aquisição de saberes. No mundo ocidental só muito recentemente se começou a valorizar outras formas de aprendizagens para além daquelas efetuadas no seio escolar, tendo sido a EFA, através de estratégias desenvolvidas, que iniciou

a valorização das aprendizagens efetuadas pelas pessoas ao longo das suas vidas. (Aníbal, 2013b).

Continuando no caminho que tem vindo a ser trilhado no reconhecimento das aprendizagens não formais e informais a nível europeu, refira-se a Declaração de Copenhaga que traduz o reforço da matéria de educação e formação, constituindo como prioridade o desenvolvimento de mecanismos comuns para o reconhecimento e validação das aprendizagens não formais e informais (Comissão Europeia, 2002). É a partir desta declaração que efetivamente começaram a ser desenvolvidas várias iniciativas para a criação de ferramentas e instrumentos para o reconhecimento e validação de competências e uniformização dos quadros de referência europeus. Finalmente, em 2004, é dada a aprovação pelo Conselho Europeu, dos “Princípios Comuns Europeus na Identificação e Validação das Aprendizagens não Formal e Informal”, que visam potenciar, reforçar e guiar o desenvolvimento de abordagens e sistemas comparáveis, dotando os Estados-membros com alguns princípios-chave para implementação do reconhecimento e validação (Comissão Europeia, 2004)

Um outro passo extremamente importante para consolidação e implementação do reconhecimento e validação de aprendizagens não formais e informais aconteceu em 2008, com a aprovação do Quadro Europeu de Qualificações para Aprendizagem ao Longo da Vida. Trata-se de um quadro de qualificações com níveis definidos consoante as competências/resultados de aprendizagens. Este quadro passou a ser a matriz pela qual todos os Estados-membros têm vindo a trabalhar com a finalidade de criarem os seus próprios sistemas de qualificação, em que os níveis de aprendizagens são medidos através das competências/resultados de aprendizagens que os formandos efetuaram ao longo da vida. No entanto, seriam equivalentes a todos outros Estados-membros, facilitando assim a comparação de qualificações entre todos os intervenientes no processo (aprendentes, empregadores, trabalhadores) (Comissão Europeia, 2009)

A CEDEFOP publica, em 2009, as “*European guidelines: for validating non-formal and informal learning*”. Esta publicação foi fundamental, uma vez que disponibilizou, pela primeira vez, um instrumento prático de apoio aos processos de validação. Organizado em quatro panoramas - individual, organizacional, nacional e europeia -, este manual contém um conjunto de princípios metodológicos e instrumentos que podem ser utilizados pelos Estados-membros, com o objetivo de combater os principais desafios que estão associados aos sistemas de validação (CEDEFOP, 2009).

Portanto, a validação de aprendizagens não formais e informais faz parte das estratégias definidas para os próximos 10 anos. Na *diretriz 9 Melhorar o desempenho dos sistemas de educação e formação a todos os níveis e aumentar a participação no ensino superior*, recomenda-se: garantir um acesso à educação e formação de qualidade a todos; melhorar os resultados educacionais; um investimento eficiente por parte dos Estados-membros na educação e formação; os Estados-membros devem melhorar a abertura e a pertinência dos sistemas de educação e formação; os Estados-membros devem tomar todas as medidas necessárias para prevenir o abandono escolar precoce, entre outras. Uma vez que o reconhecimento e validação de aprendizagens não formais e informais são para os Estados-membros cruciais para a inclusão, para o desenvolvimento e crescimento sustentável da UE (Comissão Europeia, 2010).

Ainda neste âmbito, a Comissão Europeia (2012) lançou uma “Proposta de Recomendação sobre a Validação de Aprendizagem Não Formal e Informal”, em que é estabelecido um conjunto de ações que convida os Estados-membros a aprovarem. O que mostra claramente uma preocupação ininterrupta no que concerne aos sistemas europeus de validação e também ao seu reconhecimento, medida que é essencial que os cidadãos tenham acesso ao mercado de trabalho e a aprendizagem ao longo da vida. Integrando assim, nesta perspetiva o Reconhecimento e Validação de Competências Escolares e/ou Profissionais. O que leva a Comissão Europeia, a fazer um acompanhamento global à validação de aprendizagens não formais e informais nos Estados-membros (Comissão Europeia, 2012).

Após a breve descrição sobre todo o processo que levou a acreditação das aprendizagens não formais e informais na Europa. Torna-se importante mencionar a criação e execução de dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens previamente adquiridas em contextos não formais e informais. Lentamente, vão sendo implementados em vários Estados europeus. Contudo, os sistemas educacionais nacionais dos Estados-membros são distintos e neles existem poucas semelhanças (Aníbal, 2013b). Pires (2007) constatou que na generalidade, os processos em execução utilizavam métodos e metodologias diferenciadas, de acordo com o processo em questão, havendo uma panóplia de instrumentos de suporte, não sendo possível identificar uma metodologia única. Apesar de coexistir múltiplas metodologias nos sistemas de validação Europeu, a grande maioria centra-se no diálogo e no uso de técnicas que implicam o testemunho da pessoa, como a peça fundamental. Parte-se desta peça para efetuar a triangulação com os restantes elementos. Para isso, recorrem às entrevistas, elaboração de *dossiers* e portefólios de reflexão individual sobre as experiências de vida (Pires, 2007). Estas últimas técnicas utilizadas, que são semelhantes nos Estados-membros,

refletem um mínimo de uniformização entre os mesmos. A validação é considerada com uma ponte de ligação entre os ambientes de aprendizagens, permitindo reforçar a permeabilidade dos sistemas de certificação (CEDEFOP, 2007). Neste sentido, importa referir os princípios que devem sustentar o sistema de validação:

validação deve ser voluntária; a privacidade dos indivíduos deve ser respeitada; igualdade de acesso e tratamento justo deve ser garantida; os interessados devem ser envolvidos no estabelecimento de sistemas para validação; sistemas devem conter mecanismos de orientação e aconselhamento individual. Sistemas devem ser apoiados por garantia de qualidade; o processo, procedimentos e critérios para a validação deve ser justa, transparente e sustentado por garantia de qualidade; sistemas devem respeitar os interesses legítimos das partes interessadas e buscar uma participação equilibrada; o processo de validação deve ser imparcial e evitar conflitos de interesses; as competências profissionais das pessoas que efetuam as avaliações devem ser asseguradas (CEDEFOP, 2009, p.70).

A construção do sistema de validação deve-se ao facto de existir uma preocupação social, histórica, política e económica (Hawley, Otero, & Duchemin, 2010).

Neste âmbito, referir de uma forma breve o último registo periódico dos dispositivos de validação de cada Estado-membro que constam no “Inventário Europeu de Validação de Aprendizagens não Formais e Informais”, verifica-se um progresso, contudo, moroso e irregular na Europa, visto, apenas só quatro Estados apresentarem um sistema de validação de competências extremamente desenvolvido. E sete Estados estão em fase de desenvolvimento. Os restantes Estados-membros da UE não têm sistema de validação claramente perceptível. Os países desenvolvidos possuem uma base de sustentação legal, infraestruturas de suporte à validação, parceiros sociais e financeiramente suportado pelos candidatos. Embora tivesse havido iniciativas por parte de outros países no estabelecimento de quadros nacionais de qualificação. Ainda países que desenvolveram um sistema de validação limitado devido à falta de estratégias nacionais, à falta de confiança neste sistema de validação e a razões culturais. (Hawley et al., 2010).

Os países agrupados segundo um diferencial indicativo no *Inventário*: revelaram que os países que obtiveram um alto desempenho no desenvolvimento do sistema de validação, englobavam quase todos os sectores de aprendizagem e um grande número de certificações realizadas por esta via. Esses países foram França, Finlândia, Holanda, Noruega e Portugal; os

países que obtiveram um médio alto desempenho, demonstraram uma fraca implementação, pelo facto de ter um sistema demasiado desenvolvido num sector, mas não a nível de enquadramento nacional, como a Dinamarca, Alemanha, Roménia, Suécia, Espanha, Reino Unido (Inglaterra, Gales, Irlanda do Norte, Escócia); os países que obtiveram um médio baixo desempenho, deveu-se ao facto de existirem sistemas de validação num ou mais sectores com limitações de sustentabilidade como a Áustria, Bélgica (Flandres, Valónia), República Checa, Estónia, Islândia, Itália, Irlanda, Liechtenstein, Lituânia, Eslováquia e Eslovénia; os países com baixo desempenho são aqueles que estão em fase de desenvolvimento de sistemas de validação ou de legislação, ou têm uma atividade muito reduzida como a Bulgária, Chipre, Croácia, Malta, Turquia, Letónia e Chipre (Comissão Europeia, 2010).

Em suma, os relatórios relativos a cada país transcrevem as situações de cariz legal, a sua implementação e as características mais ou menos centrais dos sistemas de validação implementados nos Estados-membros da UE. As formas como são desenvolvidos os sistemas de validação nos países, estão relacionados com vários fatores de ordem económica, política e social, com os quadros institucionais, as instâncias nacionais e regionais, instituições públicas, agências governamentais, sector privado, políticas educativas e de formação.

2.2 O papel das organizações internacionais nos processos de reconhecimento das aprendizagens

Para uma melhor compreensão do surgimento dessas estratégias na Educação de Adultos é necessário recuar no tempo e apreciar o que foi feito por organizações internacionais como a UNESCO, a OCDE e a UE que, neste campo, desempenharam um papel fundamental (Aníbal, 2013b).

A Unesco desempenhou um papel crucial na ação educativa na segunda metade do século XX, uma vez que foi a responsável por incitar as conferências internacionais de Educação de Adultos (CONFITEA) (Aníbal, 2013b). Estas conferências deixaram um marco no tempo e nas prioridades da EFA, como refere Silva (1990), um “verdadeiro vetor estruturador do campo” (p.15). Neste sentido, torna-se importante referir, de uma forma breve, que medidas que cada uma destas conferências trouxe à EFA.

A primeira conferência aconteceu num cenário pós 2ª Guerra Mundial, na Dinamarca (Elsinore), em 1949. Os assuntos abordados centraram-se no contexto que se vivia na época, observando a Educação de Adultos como uma forma de entrave ao totalitarismo e veículo de divulgação de uma cultura de paz e de tolerância. É a partir desta conferência que nasce o

desenvolvimento de campanhas de alfabetização nos países menos escolarizados (Aníbal, 2013b).

A segunda conferência realizou-se no Canadá (Montreal), em 1960. O tema principal desta conferência foi “A Educação de Adultos num Mundo em Transformação”. Esteve, assim, no cerne da discussão, o papel do Estado na promoção da Educação de Adultos e como parte integrante do sistema educativo. Por outro lado, verificava-se um “aumento populacional e do desenvolvimento de novas tecnologias, de industrialização, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial” (Seguro, 2010), razão pela qual se defendia que os países mais abastados deviam cooperar com os menos desenvolvidos.

A terceira conferência decorreu no Japão (Tóquio), em 1972, e foi subordinada ao tema da “Educação do Adulto num Contexto de Educação Permanente”. Esta conferência foi responsável por designar a Educação Permanente como responsabilidade dos Estados. Neste sentido, a UNESCO publicou, no mesmo ano, um relatório denominado *Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow*. De acordo com Canário (2001, citado por Aníbal, 2013), este relatório foi crucial no aparecimento de novas iniciativas e movimentos sociais que proporcionaram a articulação de práticas educativas inovadoras com intenções de transformação social. No período entre a terceira e a quinta conferências, realizou-se em Nairóbi, no Quênia, a 19ª sessão da Conferência Geral da UNESCO. Nesta sessão foi debatido que cada Estado deveria reconhecer, sem qualquer restrição, a Educação de Adultos como elemento da sua política educativa e um elemento crucial para o desenvolvimento político, social, cultural e económico (UNESCO, 1976).

A quarta conferência realizou-se em França (Paris), em 1985. Manteve-se o tema da Educação Permanente, dando seguimento aos trabalhos de Nairóbi, tendo sido, no entanto, atualizado ao contexto de crise (Aníbal, 2013b).

A quinta conferência ocorreu na Alemanha (Hamburgo), em 1997, subordinada ao tema “A Educação de Pessoas Adultas, Uma Chave para o Século XXI”. A Educação de Adultos passou a ser vista como um meio para a inclusão/integração na sociedade, e é nesta conjuntura que surge o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida que acabou por ser um instrumento na promoção ativa dos cidadãos e do desenvolvimento sustentável. É também nesta conferência que as aprendizagens formais, não formais e informais passaram a fazer parte da Educação de Adultos (SESI-UNESCO, 1999).

A sexta conferência, tendo como tema “Vivendo e Aprendendo para Um Futuro Viável”, realizou-se no Brasil (Belém do Pará), em 2009. Manteve o ponto de vista da conferência anterior orientada pelo conceito da Aprendizagem ao Longo da vida e, ainda, procurou ser

uma plataforma de políticas de promoção da Educação de Adultos e de educação não formal a um nível global (UNESCO, 2010). Além disso, esta última conferência outorgou um papel fundamental no que diz respeito aos dispositivos de validação de aprendizagens não formais e informais, no sentido de se trilharem novos caminhos, de registrar a qualidade da aprendizagem realizada anteriormente e, ainda, de compreender o impacto dessas aprendizagens na vida das pessoas através da avaliação (Unesco, 2009, p.52). No relatório final desta conferência ficou acordado, sob compromisso, que os Estados-membros iriam “desenvolver ou melhorar estruturas e mecanismos de reconhecimento, validação e certificação de todas as formas de aprendizagem pela criação de referenciais de equivalência” (UNESCO, 2010, p. 9), e é neste contexto que são publicadas as “UNESCO *Guidelines: For the Recognition, Validation and Accreditation*”. Ainda como resultado desta conferência são reforçadas a importância da Aprendizagem ao Longo da Vida, do direito de oportunidades (inclusão), da melhoria da qualidade de vida, da promoção de uma sociedade mais justa, dotando as pessoas de competências para enfrentar os desafios que se colocam nas suas vidas. A Aprendizagem ao Longo da Vida surge, assim, como o principal mediador para atingir os objetivos referidos anteriormente, dado que abrange um leque de oportunidades de aprendizagem desde a infância ao ensino superior, e estende-se para além da aprendizagem formal para as aprendizagens não formais e informais dos jovens e adultos. Importa referir que alguns Estados implementaram sistemas reconhecimento, validação e acreditação (RVA), e outros encontram-se em fase de desenvolvimento destes processos. A Aprendizagem ao Longo da Vida passou a ser encarada como um instrumento para enfrentar os desafios do desenvolvimento mundial (UNESCO, 2012).

Face ao exposto é legítimo concluir que o reconhecimento das aprendizagens não formais e informais foi crucial para a concretização da agenda *Lifelong Learning for All*, no sentido em que possibilitou a transformação da aprendizagem de forma a ir ao encontro das necessidades imputadas no século XXI (OCDE, 2010). Num estudo realizado pela OCDE em 23 países sobre a implementação de dispositivos de reconhecimento, validação e certificação, os tópicos em análise foram: i) o papel do Governo e governança; ii) os custos e financiamento; iii) a articulação com as qualificações; iv) os sistemas e quadros de qualificação; v) os métodos de avaliação para o apuramento dos resultados das aprendizagens não formais e informais; e vi) a articulação com o mercado de trabalho. O resultado desse estudo foi publicado no relatório intitulado “*Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes Policies and Practices*”, que analisa os benefícios do reconhecimento

destas aprendizagens, retrata as políticas e as práticas existentes na maioria dos países participantes, sugerindo, também, algumas indicações de como organizar estes sistemas.

A OCDE desempenhou, portanto, um papel crucial no incentivo de reconhecimento de aprendizagens não formais e informais nas agendas políticas, refletindo claramente uma perspectiva funcionalista, de flexibilidade e promotora da individualidade e da empregabilidade. Por outro lado, a validação de aprendizagens traduz-se numa fonte de valorização do capital humano, uma vez que reflete uma forma mais rápida e eficiente do reconhecimento de competências, permitindo que os cidadãos completem a sua educação formal (OCDE, 2010).

Contudo as preocupações da OCDE não se resumem apenas à economia. Embora esta organização recomende aos Estados-membros que tenham em conta as prioridades económicas, refere aspetos tais como a sustentabilidade, o rigor e a qualidade dos procedimentos e das práticas do reconhecimento, validação e certificação (OCDE, 2010). De acordo com esta organização, o reconhecimento e validação de aprendizagens não formais e informais recolhe importantes vantagens: i) a nível económico - uma redução direta de custos, permitindo uma produtividade mais eficaz do capital humano; ii) a nível educacional - ao sustentar uma Aprendizagem ao Longo da Vida e, conseqüentemente, o desenvolvimento de carreiras; iii) a nível social - ao possibilitar as mesmas oportunidades no que diz respeito à educação, ao mercado de trabalho, grupos desfavorecidos, jovens e trabalhadores mais velhos; iv) a nível psicológico - ao tornar os indivíduos mais conscientes das suas potencialidades, reconhecendo e validando o seu valor.

2.3 A Aprendizagem ao Longo da Vida

Tendo em conta o que já foi mencionado anteriormente, a ideia da Educação ao Longo da Vida consiste numa fórmula muito simples “criar uma sociedade em que estejam todos sempre aprender”(Finger & Asún, 2003, p.30). Deste modo, o reconhecimento de aprendizagens realizadas fora do seio escolar tem sido uma prioridade associada à importância da Aprendizagem ao Longo da Vida. O ano de 1996 caracterizou-se pelo reconhecimento da existência e da relevância destas aprendizagens, tendo sido intitulado o “Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida”, e foi dada continuidade a iniciativas anteriores, tais como a edição do “Livro Branco sobre a Educação e Formação: Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva”, uma obra que sublinha a importância e a

valorização das aprendizagens não formais e informais. O Livro Branco traduz-se, ainda, numa das respostas para fazer face aos três choques motores existentes na sociedade europeia:

- i. Choque da sociedade de formação - a revolução das tecnologias da formação acarretou um conjunto de alterações, quer na indústria, na educação e na formação. Esta mudança decorrente das tecnologias da formação não só se refletiu na economia, como a nível social e no “desenvolvimento do trabalho individual independente, atividades terciárias e de novas formas de organização do trabalho, chamadas ‘de especialização’, práticas de descentralização da gestão, horários variáveis” (p.10-11);
- ii. Choque da mundialização - incidiu na mundialização da economia, numa maior competitividade entre os países, sendo necessário ajustamentos importantes em todos os países pois esta situação leva a que haja um maior risco social, ou seja, uma fratura social;
- iii. Choque da civilização e técnica - “o desenvolvimento de conhecimentos científicos e a produção de objectos técnicos bem como a sua difusão têm sido cada vez mais rápidos” (Comissão Europeia, 1995, p.12).

A ciência é utilizada para aperfeiçoar os produtos e existe uma grande sofisticação técnica para altos desempenhos. Apesar desta evolução científica, ela é muitas vezes percecionada como insegurança no que concerne ao emprego, na vida quotidiana. Esta imagem desenhada através dos média acaba por gerar algumas inquietações, no entanto, na Europa têm-se desenvolvido algumas atividades para redesenhar essa imagem, promovendo uma cultura científica e de ética, acreditando-se, porém, que o verdadeiro desafio reside na escola e na sua capacidade para redesenhar essa imagem (Comissão Europeia, 1995).

A consciência sobre estes três choques motores estende-se por toda a Europa e as respostas são “múltiplas, e exigem profundas adaptações da sociedade europeia” (p.13). Para darem respostas a essas exigências, o Livro Branco salienta duas estratégias: em “primeiro lugar, facultar a cada homem e a cada mulher o acesso à cultura e, em segundo lugar, o desenvolvimento da sua aptidão para o emprego e a actividade” (Comissão Europeia, 1995, p.13). A Educação ao Longo da vida é encarada como um processo de humanização e desenvolvimento (Finger & Asún, 2003). Contudo, na posição de Canário (1997, citado por Aníbal, 2013b), as estratégias presentes no Livro Branco, apresentam alguns limites como “uma subordinação dos problemas da educação por uma lógica económica, e tendencialmente

reduz a formação de adultos à formação profissional, tendendo a subordinar a formação profissional à lógica económica, em particular à lógica do mercado”(p.12).

Note-se que os fatores de ordem económica, política, cultural e social estão sempre presentes nas conferências e nas medidas tomadas em relação à Educação de Adultos. No entanto, é atribuída uma maior conotação ao fator económico e social, e isso verifica-se no discurso da OCDE. São motivos semelhantes que levam o Conselho Europeu de Lisboa à publicação do *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, em que os Chefes dos Estados-membros assumiram o compromisso de, nos 10 anos seguintes, a Europa servir de exemplo ao “demonstrar que é possível alcançar um crescimento económico dinâmico, reforçando simultaneamente a coesão social” (Comissão Europeia, 2000, p.6). Este Memorando visava claramente uma Europa competitiva, uma vez que englobava mecanismos promotores de justiça social, essenciais às atuais sociedades do conhecimento e da formação, como os dispositivos de reconhecimento de validação de aprendizagens não formais e informais, e que este reconhecimento se fizesse com rigor e qualidade no que respeitasse à validação de aprendizagens.

Tendo em conta este cenário “a aprendizagem deixa de pertencer ao monopólio da educação/formação formal, alarga-se e expande-se para além das fronteiras tradicionais” (Pires, 2002, p.65).(Pires, 2002)

A Aprendizagem ao Longo da Vida é deveras fulcral, uma vez que o mundo está em constante desenvolvimento e o progresso é cada vez mais veloz. A dinâmica da Aprendizagem ao Longo da Vida consiste na aproximação das aprendizagens dos aprendentes, no sentido das pessoas não se sentirem obrigadas abandonar a sua região à procura de formação. Passa também, pela cooperação entre as várias instituições com capacidade educativa, com intuito de proporcionar e de reforçar em cada comunidade uma Aprendizagem ao Longo da Vida mais eficaz, através de uma promoção e formação de excelência aos vários agentes educativos. Para tal, é fundamental que as instituições com capacidade educativa funcionassem numa lógica de rede, numa partilha constante, com objetivo de criar respostas e ofertas ajustadas às necessidades da comunidade local (Conselho Nacional de Educação, 2007)

Por este motivo e por todos os outros que foram referidos, na posição de Ávila (2005) hoje considera-se essencial o reconhecimento de aprendizagens efetuadas anteriormente (formais, não formais e informais) “nos mais diversos contextos e situações, a fragmentação e dispersão das experiências educativas adquire maior visibilidade, assim como o possível desajustamento entre as certificações formalmente atingidas e as competências efectivamente

detidas” (Ávila, 2005, p.329). Outro aspecto que importa mencionar, recai sobre o efeito dos processos de reconhecimento e validação, que leva ao envolvimento em novas aprendizagens paralelamente ao processo de reconhecimento e validação, bem como a reflexão sobre as aprendizagens obtidas anteriormente ou aquelas que estão em falta (Ávila, 2005).

Capítulo II

1. Breve contextualização dos efeitos da Globalização na Educação

Para compreendermos o que é o fenómeno da Globalização torna-se necessário defini-lo. Rosenberg (2007) afirma que é difícil extrair uma definição exata do termo em questão, mesmo para aqueles que a defendem a “Globalização” e que, sobre a mesma, apresentam um conjunto de características que lhe são específicas. O conceito de globalização assume vários contornos consoante a localização espacial de cada país, o momento histórico, o grupo de interesses ou mesmo as tendências políticas (Rosenberg, 2007). Nesta linha de pensamento, a Globalização não se traduz num fenómeno único mas sim múltiplo, no sentido em que o mesmo pode ser interpretado de diferentes formas (Santos, 2002). No entanto, Giddens (1991) define globalização como uma:

intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. Este é um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem se deslocar numa direção inversa às relações muito distanciadas que os modelam (p.60).

Após uma breve explanação da definição de globalização revela-se fundamental perceber o impacto da mesma nas políticas educativas numa visão holística. De facto, as políticas educativas deixaram de ser somente uma preocupação de cariz nacional e as decisões relativamente às políticas educativas englobam diversas escalas e são tomadas segundo diretivas transnacionais, tendo em conta o cenário global da educação. No campo da educação, particularmente da EFA. A partir dos anos 60, a Globalização foi responsável por um processo de mudança nas organizações internacionais, atribuindo-lhes uma projeção internacional sem precedentes. É este contexto que leva os países da periferia a construir um projeto de educação moderno. Porém, foram sentidas algumas dificuldades e incapacidades na construção do mesmo. De tal modo, que resultou num pedido de ajuda às organizações internacionais, com a finalidade de se igualarem aos países mais desenvolvidos/industrializados (Marques, 2010).

Assim sendo, esta ajuda fornecida acabou por se traduzir num cenário global, isto é, num instrumento de autorregulação para o progresso social e prosperidade económica (Teodoro, citado por Marques, 2010). Neste sentido, construiu-se um núcleo sólido das teorias da modernização, mas por outro lado, foi necessário estabelecer uma racionalidade científica para poder construir leis gerais para a educação.

Estas diretrizes gerais tinham vários objetivos: i) orientar as políticas educativas de cada país, para que os Estados-nação legitimassem as suas práticas educativas nacionais (Marques, 2010); ii) legitimar as organizações internacionais através de relatórios e publicações; e iii) estabelecer objetivos e prioridades, bem como hierarquizar problemas e as respetivas soluções (Teodoro, 1999 citado por Marques, 2010).

É nesta conjuntura que, de acordo com Dale (1999, citado por Afonso, 2001), a globalização está relacionada com a educação, no sentido em que contribuiu para a criação de um sistema educacional mundial comum, que se traduz na partilha de recursos disponíveis por uma comunidade mundial através dos Estados-nação. Assim, estes tendem a uniformizar e a seguir orientações análogas, refletindo uma igualdade educacional para todos os países envolvidos (Afonso, 2001).

Neste sentido, a influência da comunidade internacional, nomeadamente de organizações como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, entre outras, determina o desenho e o progresso dos sistemas educativos consoante os fatores internos de cada Estado-nação (Meyer, 2000; Azevedo, 2000; Teodoro, 2001 citados por Afonso, 2001). Para este autor o cerne desta questão prende-se com as instituições nacionais, uma vez que não se desenvolveram autonomamente mas sim através da modelação “supranacional pelo efeito de uma ideologia mundial (ocidental) dominante” (p.40). Por outro lado, e ainda na opinião de Afonso (2001), existe uma “agenda global estruturada para a educação”, em que o fator económico assume uma função central nas decisões a nível supranacional e transnacional, na imposição de prioridades por parte de alguns Estados sobre outros. Temos, portanto, uma perspetiva de análise sobre a globalização na educação de índole institucionalista, mas também uma perspetiva económica sobre o mesmo fenómeno.

Apesar das perspetivas anteriormente apresentadas serem distintas, têm em comum o papel dos fatores supranacionais na configuração das políticas educativas a nível nacional. Contudo, a perspetiva institucionalista - “sistema educacional mundial comum” - determina os fatores nacionais e desvaloriza o contributo nacional, enquanto, que para a “agenda globalmente estruturada para educação”, o fator económico é relativamente importante para a

manutenção e reprodução do sistema capitalista e o domínio está concentrado nos Estados mais poderosos.

Para além destas abordagens existe ainda a perspetiva sociológica que sublinha que a “Economia” e o “Estado capitalista” se traduzem na primordial força da globalização e que, conseqüentemente, afeta os sistemas educativos (Dale, 2000 citado por Afonso, 2001).

Neste sentido, torna-se importante compreender o resultado da influência e supremacia das organizações internacionais sobre a governação global da educação, entendendo-se rapidamente a necessidade de criar blocos regionais, uma vez que cada Estado jamais conseguiria sobreviver face ao nível de competitividade que se faz sentir no mercado global. Contudo, esta ideia não é tão simplista a fim de ser posta em prática, isto porque, não existe uma hierarquia de cima para baixo, ou seja, trata-se de uma rede complexa.

Na opinião de Marques (2010), o fenómeno da globalização na Europa, particularmente nos membros da UE, deve-se ao facto de estes cederem um pouco da sua soberania e autoridade em prol de uma segurança coletiva e de se tornarem mais competitivos face aos Estados Unidos da América (EUA) e ao Japão.

Nesta breve análise da globalização e dos seus efeitos nas políticas educativas numa perspetiva holística, verificamos que estes encerram um conjunto de ideias, muitas vezes opostas e pouco consensuais resultantes das diferentes perspetivas e/ou leituras dos efeitos da globalização nas políticas educativas por parte de inúmeros autores.

1.1 Políticas Educativas em Educação e Adultos num cenário de Globalização

Após a análise anterior é possível estabelecer uma relação entre os efeitos da globalização e as políticas educativas. Para compreendermos esta relação torna-se fundamental abordar, ainda que de uma forma breve, o pós-fordismo, que trouxe um conjunto de implicações na EFA e na Aprendizagem ao Longo da Vida. Para Ball (1990, citado por Stoer, 2008) o pós-fordismo engloba dois grandes momentos: o primeiro refere-se às mudanças do tempo de produção/consumo (produção em massa), enquanto o segundo diz respeito à regulação institucional com o objetivo de proporcionar uma maior segurança em troca de flexibilidade, no sentido de se perceber a importância da Aprendizagem ao Longo da Vida, que irá proporcionar maior adaptabilidade e empregabilidade aos cidadãos pertencentes a uma sociedade capitalista (Stoer, 2008).

No caso de Portugal, o impacto da globalização aconteceu de duas formas. A primeira através de uma globalização neoliberal e a segunda com a entrada de Portugal na UE num

espaço reduzido de tempo, não favorecendo a assimilação e a compreensão. É facto que sentimos dificuldades em nos assumirmos como uma sociedade moderna nacional, uma vez que passamos de um regime ditatorial de 25 anos para uma europeização e globalização (Santos, 2001).

Este conjunto de acontecimentos internacionais e nacionais acabaram por repercutir consequências na EFA, sendo que a mesma, ao longo do tempo, tem sido atualizada de acordo com diretivas internacionais e nacionais, uma vez que se procura adequar os objetivos consoante o desenvolvimento da sociedade em todos os níveis (político, social e económico) (Quintas, 2008).

Neste mesmo sentido, Federighi e Melo (citados por Quintas, 2008) referem que, hoje em dia, permanecem dois paradigmas no que concerne às práticas educativas para os adultos. No primeiro paradigma neo-liberal, a Educação de Adultos é percebida como um ambiente que proporciona condições para que o indivíduo participe desenvolvendo assim competências e capacidades, isto é, um complemento aos conhecimentos já adquiridos. No segundo paradigma, o crítico liberal, estão implicados fatores políticos, económicos e sociais que estão associados ao indivíduo e à sociedade.

Esta temática não é uma novidade, e sempre existiu ao longo dos tempos, embora talvez um pouco mais camuflada e menos abordada relativamente aos dias de hoje. De acordo com Cartaxo (2009) não é possível indicar uma data precisa para o surgimento da EFA, concordando assim com outros autores que afirmam que os processos educativos e formativos acompanham toda a vida do indivíduo. Deste modo, “educar-se” e “formar-se” é algo que está presente na vida, mesmo que os indivíduos não se apercebam e que tenha esta designação (Cartaxo, 2009). De acordo com a declaração de Hamburgo de 1997 (SESI-UNESCO, 1999,) “a Educação de Adultos, dentro desse conceito, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI” (p.19).

Capítulo III

1. Origem do sistema de reconhecimento, certificação e validação na Europa

Os processos de reconhecimento, certificação e validação na Europa surgiram nos anos 50, após a Segunda Guerra Mundial, tendo sido iniciados nos EUA pela necessidade de reinserir na vida civil os militares que participaram neste conflito mundial. Estes pretendiam o reconhecimento das aprendizagens efetuadas no tempo de guerra, exigindo, assim, um reconhecimento formal que encurtasse os percursos de formação. Este reconhecimento das aprendizagens dos militares que prestavam serviço veio facilitar o acesso a determinadas profissões, ao mercado de trabalho e o reconhecimento social. Rapidamente foram alargados a outros segmentos da população que, de acordo com regras estabelecidas, passaram a ver as suas experiências de vida valorizadas. Todos os momentos e circunstâncias de vida passaram a ser consideradas importantes para as aprendizagens e, por outro lado, as pessoas sentiram-se motivadas e interessadas em continuar os seus percursos educativos e, conseqüentemente, melhorar as suas condições de vida (Costa, 2005).

É neste contexto que surge, nos anos 60, a “*Accreditation of prior learning*”, cujo principal objetivo era reconhecer as aprendizagens e desenvolver práticas e técnicas de avaliação das experiências de vida e que as mesmas se traduzissem em créditos académicos (Nyatanga, Forman, e Fox, 1998, citado por Costa, 2005). Neste sentido, torna-se essencial referenciar o trabalho desenvolvido por *Council for adult and experiential learning* (C.A.E.L) que, como refere Nyatanga, Forman, e Fox (1998, citado por Costa, 2005), se centrou em quatro pontos:

“i) procurar saber se as aprendizagens experiências podiam ser equivalentes às realizadas através de programas tradicionais, e ainda se poderiam ser reconhecidas pelas Instituições Académicas através da atribuição de créditos; ii) estabelecer os procedimentos mais adequados para o seu reconhecimento e acreditação; iii) identificar o tipo de técnicas de avaliação mais pertinentes para avaliar os resultados destas aprendizagens, para além dos testes escritos; iv) analisar a eficácia do sistema e das formas de integração deste modelo nos programas educativos tradicionais (p. 13).

Assim sendo, este projeto permitiu verificar que, de facto, as aprendizagens obtidas através das experiências de vida (não formais) podem ser equiparadas aos programas

tradicionais, sendo necessário um conjunto de provas que avaliem, de forma fidedigna, as aprendizagens realizadas através das experiências de vida. É nesta conjuntura que são difundidas, por diversos países as práticas de reconhecimento, validação e certificação de competências. Embora, como refere Imaginário (2001, citado por Costa, 2005), o sistema de reconhecimento utilizados pelos EUA não se compare àquele que é efetivamente utilizada pela França, nomeadamente o Balanço de Competências. Este último resulta da junção de quatro aspetos históricos: a reestruturação da siderurgia em França; a reconversão dos militares norte-americanos depois da Segunda Guerra Mundial; movimento feminista; serviço de emprego de quadros. Assim, o Balanço de Competências em França, surge com a finalidade de possibilitar aos trabalhadores uma reflexão sobre as suas competências profissionais e pessoais, com o objetivo de definir, um projeto profissional e, se necessário, um projeto de formação (Costa, 2005).

1.1 O caso português: políticas de EFA e emergência dos processos de RVCC

Em Portugal, durante a vigência do Regime do Estado-Novo, a Educação de Adultos não registou grande expressão, à exceção da reforma de Veiga Simão no período de governação de Marcelo Caetano que esboçava algumas intervenções neste território educativo. Como defendem Melo, Lima e Almeida (2002) “em Portugal, a Educação de Adultos nunca chegou a constituir-se como objecto de uma política educativa pública, global e coerente, minimamente sistemática, e sobretudo reconhecida enquanto política social de um Estado-Providência” (p.109). Os mesmos autores acrescentam que esta ausência de políticas educativas que visassem a população adulta foi agravada pelo facto de em Portugal não existirem “grandes instituições educativas ou de movimentos sociais com impacto na educação adulta” (Lima, 2005, p. 31). É neste âmbito, que emerge a preocupação e a necessidade de reinventar políticas de Educação de Adultos.

Após a revolução de 74 o governo democrático atribuiu maior ênfase às políticas públicas e apostou numa oferta pública capaz de sustentar uma situação socioeducativa. Esta preocupação com a educação adultos por parte do Estado português na década de 70 foi devida ao facto de um quarto da população portuguesa ser analfabeta, as taxas de escolarização de crianças e jovens serem relativamente baixas e também a frequência do Ensino Superior ser demasiado reduzida e elitista (Lima, 2005).

De acordo com Melo (2004, citado por Lima, 2005), foi complicado derrubar mentalidades elitistas e conservadoras no que concerne à Educação de Adultos. A classe

política e os sectores hegemónicos foram os principais travões na libertação da população portuguesa do analfabetismo, tendo sido, igualmente, responsáveis pelos avanços e recuos causados nestas últimas décadas nas políticas de Educação de Adultos.

Apesar do percurso das políticas educativas em Educação de Adultos ser todo ele marcado por obstáculos e “(des)caminhos”, o nosso país tem procurado adequar-se aos desafios que este campo educativo coloca. Como país semiperiférico que é, não escapou imune às forças económicas e tecnológicas da globalização e, como explica Melo et al. (2002), os seus efeitos são visíveis na educação em geral, especialmente em EFA:

Partilhando já os problemas do presente e os desafios do futuro, típicos dos países centrais, das democracias capitalistas, das sociedades da *modernidade tardia* ou dos *riscos*, Portugal continua a confrontar-se com problemas sócio-educativos generalizados à maioria da população adulta, tendo os seus sucessivos governos sido incapazes de adoptar medidas políticas e de criar instituições educativas democráticas orientadas para a educação universal do seu próprio povo (Melo et al., 2002, p. 123).

Neste sentido, tornou-se uma prioridade nacional articular a Educação de Adultos às necessidades do país, uma vez que Portugal revelava um atraso de décadas no campo da educação, particularmente nesta área.

A articulação entre a globalização e a Educação de Adultos justifica-se com o objetivo de dar resposta à competitividade que se faz sentir, visto que hoje estamos perante um mercado globalizado. Para fazer frente a essa competitividade é necessária maior formação e a ativação da Aprendizagem ao Longo da Vida que, como já referimos anteriormente, possibilitam uma maior empregabilidade e mobilidade dos cidadãos (Melo, *et al*, 2002). As políticas e as práticas de EFA surgem, assim, num contexto de aperfeiçoamento individual e social:

Apesar do protagonismo actual das visões tecnicistas e instrumentais de educação, das suas concepções redutoras e em defesa de formações utilitárias, funcionais e adaptadas às necessidades (quase sempre unilateralmente definidas e fundadas em interesses privados e traduzidos em “interesse público”), os problemas - e a procura de soluções - com que nos deparamos são fundamentalmente do domínio da transformação criativa e democraticamente conduzida, da participação activa de cidadãos esclarecidos, da cultura de paz, de justiça e de solidariedade (Melo et al., 2002, p.122)

É por este conjunto de motivos que, nos últimos anos, se tem assistido a uma intensa atividade na criação de políticas educativas em Educação de Adultos. Este campo educativo pode ser uma mais-valia para o desenvolvimento geral do país, uma vez que:

em geral, vem-se observando uma valorização crescente dos contributos de EA, em muitos casos integrando políticas de formação profissional e contínua de adultos, a par da sua articulação com outras políticas sociais e culturais, com vista à procura de respostas consideradas inovadoras e eficazes para os riscos da globalização e da crise ecológica, para a emergência de renovadas tensões suscitadas por diferenças económicas, culturais, étnicas, religiosas, geracionais, de género, entre outras (Melo et al., 2002, p.103).

Contudo, e assumindo uma posição crítica, Lima (2005) refere que as políticas implementadas foram a curto prazo, o que acabava por não surtir o efeito previsto de acordo com os objetivos previamente delineados. Na opinião deste autor, as políticas aplicadas, mesmo que fossem modestas, teriam que primar pela persistência nos objetivos e prioridades previamente definidas. Se tal se tivesse verificado, certamente os resultados teriam sido melhores do que aqueles que obtivemos ao longo dos últimos anos. Lima (2005) prossegue, afirmando que a Educação de Adultos nestas últimas décadas não encontrou um lugar no sistema educativo. Caracteriza-se por ser um sector da educação apagado, marcado por avanços e recuos e até mesmo abandono. Nestes últimos anos a Educação de Adultos esteve confinada à formação profissional contínua, isto é, completamente afastada de educação para economia e gestão de recursos humanos.

2. Modalidades de Educação e de Formação implementadas pela Agência Nacional para a Educação e Formação de adultos (ANEFA) à Agência Nacional para Qualificação e Ensino, I.P (ANQEP, I.P)

No caso de Portugal o sistema de RVCC surgiu para dar resposta a uma lacuna da sociedade portuguesa: os baixos índices de qualificação académica e/ou profissional quando comparados com os restantes países da Europa. Foram utilizados apoios provenientes da UE e, no ano 2000, o sistema de RVCC iniciou-se com a criação de quatro Centros de RVCC. Mas é efetivamente em 2001 que se expandem os CRVCC, dando origem a uma rede de

centros a nível nacional. É neste contexto que é promovido o sistema nacional de RVCC tratando-se de uma alternativa e um complemento ao sistema de ofertas educativas em Portugal (Conselho Nacional de Educação, 2012).

Na Cimeira de Luxemburgo sobre o emprego em 2007, a UE instituiu uma supervisão aos estados-membros com o intuito de estes fomentarem políticas que promovessem a empregabilidade, espírito empresarial, igualdade de oportunidades e adaptação. Digamos que foram lançadas, de certo modo, algumas ideias e medidas que permitissem uma EFA virada para o futuro (Costa, 2005).

Portugal, para cumprir os objetivos emanados pela UE, criou a ANEFA em 1999, inspirada nos modelos de França – Balanço de Competências - e no modelo Britânico – Validação de Qualificações. A ANEFA encontrava-se sobre a tutela do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, mantendo-se assim até à integração na Direção-Geral de Formação Vocacional (DGVF), de acordo com o estipulado no Decreto-Lei nº 387/89, de 28 de Setembro. Um dos principais objetivos da ANEFA foi o de intervir no campo de reconhecimento e validação de competências, uma vez que as linhas orientadoras da EFA é a valorização do percurso de vida de cada indivíduo, bem como a validação dos saberes informais e não formais, e, por outro lado, a combinação da formação escolar com a formação profissional (Costa, 2005).

Neste contexto, o reconhecimento e valorização do percurso individual de cada indivíduo pode ser efetuado primeiramente através de um processo de RVCC de acordo com referenciais de competências-chave elaborados pela mesma agência (Costa, 2005).

A segunda modalidade implementada pela ANEFA foram os cursos EFA, destinados a pessoas maiores de 18 anos e com uma escolaridade inferior ao 9ºano, que não tivessem qualificação profissional, empregados e/ou desempregados. Esta oferta educativa proporciona dupla certificação (escolar e profissional). Portanto, um indivíduo que termine um curso EFA fica como uma Carteira Pessoal de Competências-chaves e um certificado de EFA que pode ser equivalente ao B1 (4ºano escolaridade/ 1º ciclo); ao B2 (equivalente ao 6º ano de escolaridade/ 2º Ciclo); B3 (equivalente ao 9º ano de escolaridade/ 3º ciclo). No que concerne, à qualificação profissional se a formação for equivalente a B1 e a B2 estamos perante uma qualificação profissional de nível I, se a formação do curso EFA for equivalente a B3 a qualificação profissional é de nível II (Alonso et al., 2002).

A terceira modalidade educativa e formativa proposta pela ANEFA eram as ações do S@ber+. Tinham como público-alvo as pessoas adultas empregadas, independentemente da sua habilitação académica e/ou profissional. O principal objetivo era o reforço de

competências em diversas áreas, tais como línguas, tecnologias da comunicação, entre outras. O aproveitamento nestas ações do *S@ber+* era atestado por um certificado de formação.

Nestas três vias de formação de base académica e/ou profissional estão presentes algumas diferenças: os processos de RVCC visam o reconhecimento de competências através das experiências de vida dos formandos; os cursos EFA são de longa duração e existe todo um processo de ensino/aprendizagem; as ações de *S@ber+* traduzem-se em ações de formação de curta duração, que possibilitam a aquisição de conhecimentos em áreas que os adultos não dominam. No entanto, existe uma complementaridade entre estas três vias de formação, nomeadamente a qualificação de adultos com poucas habilitações académica e/ou profissionais e a visibilidade social.

Neste sentido, a ANEFA promoveu uma série de espaços para orientação de informação e acolhimento para aqueles indivíduos que procuravam novos conhecimentos e competências numa lógica de Aprendizagem ao Longo da Vida (ANEFA, 2002), que vieram a ser alteradas com a portaria 135-A/2013.

O sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências (RVCC), traduz-se num processo de reconhecimento de competências que foram adquiridas ao longo da vida que serão validadas e certificadas nos processos de RVCC, com vista a visibilidade social, através da certificação (C. Cavaco, 2007). Estes processos são indicados somente para os adultos com mais de 18 anos e que frequentaram ou concluíram o ensino básico ou secundário, e que sejam proprietários de uma experiência de vida (IEFP, n.d.).

2.1 O sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

O sistema de RVCC procurou trilhar um caminho para chegar aos adultos com menos habilitações académicas e/ou profissionais, bem como às suas comunidades. Para dar resposta a estes objetivos, foram criados Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências (CRVCC), sedeados em entidades públicas e privadas, desde que devidamente acreditadas pelo Sistema Nacional de Acreditação da Agência Nacional de EFA (ANEFA) (ANEFA, 2002).

Relativamente ao desenvolvimento dos processos RVCC verificaram-se algumas opiniões contraditórias uma vez que a sua aplicação implica uma continuidade entre a aprendizagem e a experiência, situação que era pouco vulgar no panorama educativo em Portugal. Mas, por outro lado, e como defende Cavaco (2007), os processos de aprendizagem são interdependentes das experiências adquiridas ao longo da vida. Neste sentido, a aprendizagem

reflete um conjunto de necessidades, desafios e imprevistos que sucedem no dia-a-dia (Gronemeyer, 1989, citado por Cavaco, 2007) e, como já foi referido anteriormente, a aprendizagem ocorre em diversos contextos, sejam eles formais, não formais ou informais. Normalmente as pessoas que aderem aos processos de RVCC são adultos que possuem uma experiência de vida única, e é dessa experiência que resulta o recurso principal para o desencadeamento de todo o processo (C. Cavaco, 2007).

Entre 2000 e 2005 os centros de RVCC deram equivalência ao ensino básico, e foram certificados 44 192 adultos. Em 2006 o número de adultos certificados pelos CRVCC foi de 25 079. Os resultados alcançados entre 2000 e 2005 aconselharam a extensão dos processos de RVCC ao Ensino Secundário (Conselho Nacional de Educação, 2012) e, neste âmbito, foi editado em 2006 um manual de “Orientação para Operacionalização do Sistema de RVCC no Secundário”, e também um referencial de competências-chave para este nível de escolaridade (Gomes et al., 2006). Neste sentido, as pessoas que podem frequentar os processos de RVCC de nível secundário são adultos maiores de 23 anos e também quem tenha mais de 18 anos, desde que faça prova da experiência profissional de, pelo menos, três anos (Gomes et al., 2006).

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, o sistema de RVCC consolidou-se num conjunto de centros, de acordo com a portaria 1082 – A/ 2001, de 5 de setembro, em que se previa, em todo o território português, a existência de 84 CRVCC até 2006. Estas medidas foram tomadas pelo nosso governo no sentido de Portugal continental e ilhas tivessem as mesmas igualdades de oportunidades de educação e formação. O regulamento de apreciação destas candidaturas aos novos CRVCC está presente na mesma portaria, bem como o financiamento que é efetuado pelo PRODEP III, através da Medida 4, Ação 4.1

É a partir de 2007, com a coordenação da Agência Nacional para a Qualificação, I.P (ANQ) e o apoio financeiro o Quadro Estratégico Nacional (QREN) através do Programa Operacional Potencial Humano (POPH), que se estende, de forma significativa, o sistema de RVCC no nosso país. Os sistemas de RVCC passaram a ser operados nos Centros de Novas Oportunidades (CNO), designação dada a todos aqueles que trabalham com os processos de RVCC. Por outro lado, as escolas e os centros de formação profissional permitiram que a rede dos CRVCC se expandisse. Até ao final de 2010 existiam 459 CNO a funcionar em Portugal continental e na Região Autónoma da Madeira (RAM). No que diz respeito à Região Autónoma dos Açores (RAA), esta não pode ser equiparada ao que se passa em Portugal Continental e na RAM, porque os processos de RVCC foram adaptados na RAA, não sendo passíveis a comparação (Conselho Nacional de Educação, 2012).

Depois da ANQ, I.P., em 2012 os processos de RVCC passam a fazer parte da ANQEP, I.P., sobre a tutela dos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência em articulação com o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (*Decreto-Lei n.º 36/2012 de 15 de Fevereiro do Ministério da Educação e Ciência, 2012*).

Contudo, em 2013 surgiram mais algumas alterações introduzidas com a portaria nº135-A/2013 que importa referir. No que compete aos processos de RVCC, particularmente nas etapas e nos intervenientes. A portaria supramencionada, extinguiu os CNOS e criou os Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP). A rede CQEP visa uma atuação rigorosa, particularmente no desenvolvimento dos processos de RVCC, edificada a partir de estruturas de formação, que garantem a qualidade, a qualificação, empregabilidade e a aprendizagem ao longo da vida (ANQEP, n.d.).

A rede de CQEP é acompanhada e avaliada pela ANQEP, IP, esse acompanhamento é feito através de um dispositivo e de um plano de formação dos elementos das equipas do CQEP. Os CQEP funcionam em escolas, centros de formação profissional, municípios, associações empresárias, entidades de reabilitação, entre outras. O público-alvo é diversificado, quer a nível etário, nível de qualificações e vulnerabilidades (desempregados, entre outras). A sua grande finalidade é mobilizar os jovens adultos para uma aprendizagem contínua ao longo da vida, por forma a responderem aos desafios que irão se colocar na construção da sua carreira profissional. O despacho 6904/2013 define oito critérios da seleção das entidades promotoras de CQEP. São as áreas de intervenção, acessibilidades, disponibilidade de recursos humanos, condições logísticas de funcionamento, articulação/estabelecimento de parcerias, representatividade da entidade promotora no contexto do território e da experiência. Avaliação é de 0 a 100, só poderão ser entidades promotoras, aquelas que obtiverem uma pontuação de igual ou superior a 50.

Não só em Portugal, como também na Europa, existem indicadores de níveis de qualificação que fazem parte do Quadro Europeu de Qualificações e que serviram de referência para a construção do Quadro de Referências Nacional de Qualificações em vigor desde 1 de outubro de 2010, presente na portaria nº 782/2009, de 23 de julho. Os níveis de qualificações que são abrangidas são o nível básico e secundário que se traduzem na qualificação da formação profissional e nos processos de RVCC. (Lima, 2012).

2.2.1 Processos e metodologias de Reconhecimento, Validação, Certificação de Competências

2.2.1.1 Etapas do Processo de RVCC

De acordo com as orientações da ANEFA (2002), os processos de RVCC são estruturados nos seguintes eixos

- Eixo de Reconhecimento de competências - refere-se a um processo pessoal e individual sobre o qual o indivíduo efetua um processo de reflexão e de avaliação sobre a sua experiência de vida, reconhecendo e extraíndo as competências adquiridas com o objetivo de criar projetos pessoais e profissionais. As metodologias utilizadas para o reconhecimento de competências são um conjunto de atividades assentes no balanço de competências e nas histórias de vida, através destas são identificadas e avaliadas as competências.
- Eixo de Validação de competências-chave – este eixo traduz-se num ato formal realizado por uma entidade devidamente acreditada que atribui uma certificação escolar ou profissional. Esta certificação poderá anteceder a fase do reconhecimento de competências, acompanhado por um levantamento de necessidades. A validação de competências é realizada através de um júri de validação, em que a avaliação é fundamentada nas atividades realizadas pelos adultos no processo de avaliação de competências e de acordo com as quatro áreas de competências-chave e os três níveis de certificação escolar.
- Eixo de Certificação de competências-chave - traduz-se nas competências adquiridas no decorrer da formação, das experiências que são identificadas nos processos de RVCC, proporcionando, assim, o reconhecimento dessas competências de forma oficial através de uma Carteira pessoal de Competências-chave e certificados.

Para além destes três eixos foram adicionadas outras dimensões presentes na Figura 3.2 e, concludentemente, implicam uma variação das funções dos elementos das respetivas equipas técnicas pedagógicas de acordo com a Portaria n.º 135-A/2013.



Figura 3.2 Etapas dos CQEP

A primeira alteração surge nas etapas, como podemos observar na Figura 3.2 Após o procedimento exigido em cada etapa e aquando da conclusão do processo de orientação, na etapa encaminhamento o técnico de Orientação Reconhecimento e Validação de Competências (ORVC) pode encaminhar os adultos com idades compreendidas entre os 18 e os 23 anos, dependente de uma experiência profissional comprovada de três anos, para um processo de RVCC. Porém, todo o trabalho realizado nas etapas de orientação devem ser integradas na intervenção inicial do processo de RVCC.

Além disso, os indivíduos que forem encaminhados para um processo de RVCC fazem-se acompanhar do seu Portefólio de Desenvolvimento Vocacional, este contém o Projeto Individual de Carreira (construído ao longo da orientação), que será tido em conta no Portefólio inerente ao processo de RVCC, que é explicado mais à frente nas metodologias e instrumentos do processo de RVCC.

Tendo em conta a Figura 3.2 que ilustra as etapas do CQEP torna-se fundamental explicar, de uma forma breve, mas suficientemente clara e concisa, em que consiste cada uma delas. As inscrições no CQEP organizam-se de acordo com as seguintes etapas: recolha, validação, sistematização e divulgação da informação; acolhimento; diagnóstico; informação e

orientação; encaminhamento; monitorização; reconhecimento e validação de competências; certificação de competências.

A etapa Recolha, validação, sistematização e divulgação da informação, diz respeito ao tratamento da informação inserida na plataforma SIGO ou informação de outras bases que tenham informação relevante sobre a educação e emprego; sistematizar a informação e torná-la clara e acessível num suporte adequado, como a plataforma eletrónica; fazer divulgação de forma pertinente e atualizada (Portaria n.º135-A/2013 de 28 de Março do Ministério da Economia e do Emprego, da Educação e Ciência, 2013)

A etapa Acolhimento, subsiste no atendimento, prestação de esclarecimentos e inscrição do candidato no CQEP, (Gomes & Simões, 2007; *Portaria n.º135-A/2013 de 28 de Março do Ministério da Economia e do Emprego, da Educação e Ciência*, 2013; M. F. Simões & Silva, 2008).

A etapa Diagnóstico, incide na análise do perfil do candidato através de entrevistas individuais ou coletivas, de sessões de esclarecimento, avaliação do percurso de vida e experiência profissional, ponderação das suas expectativas e motivações, necessidades e expectativas, aplicação de testes de diagnóstico e na análise curricular. No entanto, poderão ser utilizadas outras estratégias adequadas ao processo de acolhimento e diagnóstico para o processo de RVCC (Gomes & Simões, 2007; Gomes et al., 2006). A criação dos processos de RVCC a nível secundário levou à necessidade da criação de uma etapa de pré diagnóstico e encaminhamento que, por sua vez, exige uma maior articulação das entidades formadoras existentes em Portugal e uma adequação dos percursos individuais de cada indivíduo, no sentido de orientar para outras modalidades integradas nos Sistema de Qualificação Nacional (Conselho Nacional de Educação, 2012; Portaria n.º135-A/2013 de 28 de Março do Ministério da Economia e do Emprego, da Educação e Ciência, 2013).

A etapa refere-se à Informação e Orientação, visa apoiar o candidato no seu projeto individual de educação e de qualificação profissional, bem como disponibilizar informação que auxilie na escolha de uma opção que se adequa ao perfil e que seja viável (Portaria n.º135-A/2013 de 28 de Março do Ministério da Economia e do Emprego, da Educação e Ciência, 2013)

Na etapa Encaminhamento, torna-se fundamental conhecer o perfil do adulto com o objetivo de lhe prestar um melhor apoio, de acordo com as suas necessidades e expectativas e, ainda, a definição de melhores soluções para cada pessoa no que concerne à qualificação, uma vez que poderão ser encaminhados para uma certificação escolar, profissional ou dupla certificação consoante o prévio diagnóstico ou orientação (Conselho Nacional de Educação,

2012). Para frequentar o processo de RVCC os candidatos terão que cumprir determinados requisitos como ter uma idade compreendida entre os 18 e 23 anos, e com três anos de experiência profissional comprovada pelo organismo da Segurança Social. Tudo isto resulta de um acordo com o candidato, com base na análise das características deste último, do seu percurso educativo e formativo, na sua experiência de vida e das expectativas identificadas na etapa anterior (Gomes & Simões, 2007; Gomes et al., 2006; Portaria n.º135-A/2013 de 28 de Março do Ministério da Economia e do Emprego, da Educação e Ciência, 2013).

A etapa Monitorização reporta-se a orientação dos candidatos inscritos no CQEP e encaminha-los para as ofertas de educação e formação profissional.

Na etapa Processo de Reconhecimento, validação e Certificação, o processo é sempre desenvolvido no CNO e em função de conjunto de pressupostos metodológicos (Balanço de Competências, Abordagem Autobiográfica e o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA). Estes organizam-se em três eixos como já foi referido anteriormente. Além disso, sempre que forem detetadas lacunas no que diz respeito às competências, serão desenvolvidas ações de formação complementares, de acordo com as áreas de Competência-Chave (Gomes & Simões, 2007).

Na etapa Reconhecimento e Validação de Competências, compete ao formando identificar as competências adquiridas ao longo da vida através do balanço de competências ou através da construção do portefólio. Para tal, é importante que haja uma transmissão de informação clara para o desenvolvimento do processo. Dá-se o início dos trabalhos, individualmente ou em pequenos grupos de adultos. As metodologias utilizadas variam consoante cada caso. Além disso, todas as atividades desenvolvidas são anexadas no PRA do adulto. O apoio neste ponto será dado tendo em conta a autonomia que o adulto revele. Além disso, a equipa técnico-pedagógica deve assegurar que o PRA cumpre a exigência em relação à tipologia de comprovativos. Para além do que foi referido, poderá haver formação complementar, desde que não ultrapasse as 50 horas por adulto (Gomes & Simões, 2007). A validação de competências, baseia-se na autoavaliação e heteroavaliação do portefólio realizada pelo técnico de ORVC, pelos formadores e ou professores das diferentes áreas, em reunião convocada pelo coordenador, com base no Referencial de Competências/Referencial de Competências do RVCC Profissional, com o intuito de identificar competências a validar e evidenciar outras, através da continuação do processo de RVCC ou de formação a realizar noutra entidade certificadora. (Gomes & Simões, 2007; Portaria n.º135-A/2013 de 28 de Março do Ministério da Economia e do Emprego, da Educação e Ciência, 2013).

Na etapa Certificação de Competências, remete para o final do processo de RVCC, ou seja, quando estão reunidas as condições necessárias à obtenção de uma habilitação acadêmica ou qualificação profissional. Para obter o certificado de competências é realizada uma prova que é prestada perante o Júri de Certificação (Gomes & Simões, 2007; Portaria n.º135-A/2013 de 28 de Março do Ministério da Economia e do Emprego, da Educação e Ciência, 2013).

2.2.1.2 Intervenientes

A portaria n.º 135-A/2013 reformulou os intervenientes no processo de RVCC, neste sentido a equipa do CQEP é constituída pelo coordenador, técnicos de orientação de reconhecimento e validação de competências (ORVC) e formadores ou professores:

- a) O papel do Coordenador representa institucionalmente o CQEP, bem como fazer uma boa gestão, pedagógica, financeira e organizacional, refletindo-se no bom funcionamento regular. O coordenador é responsável por estabelecer e potenciar parcerias com entidades relevantes para a qualificação e emprego com vista à promoção da aprendizagem ao longo da vida. Além disso é responsável por todo tratamento de informação do tecido empresarial, das oportunidades de emprego e de qualificação, e disponibilizar essa informação e colabora como ANQEP, I.P.. Além disso, compete ao coordenador fazer toda a gestão dos CQEP, desde à implementação de dispositivos de autoavaliação sistemática no sentido de avaliar a qualidade do serviço prestado (satisfação dos candidatos e a qualidade das intervenções); disponibilizar toda informação necessária à avaliação externa; assegurar a fiabilidade da informação registada na plataforma SIGO; e assegurar um apoio indispensável aos candidatos.
- b) O Técnico de ORVC é responsável por várias etapas, contudo, interessa-nos explicar, aquelas que estão relacionados com desenvolvimento dos processos de RVCC na CQEP. Os técnicos de ORVC desempenham um papel crucial no acompanhamento dos candidatos, desde a sua inscrição até à certificação. Esse acompanhamento é feito através de dinamizações de sessões e intervenções de apoio na construção do portefólio e na aplicação de instrumentos de avaliação em colaboração com os formadores ou professores. Também são responsáveis pela prestação de

esclarecimentos, informação das metodologias, dos instrumentos e a certificação de competências do processo de RVCC, bem como identificar as necessidades de formação dos adultos e proceder o registo dos candidatos na plataforma Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO)¹.

- c) Formadores e professores poderão fazer parte da equipa dos CQEP aquando do estabelecimento com o mesmo centro, prevendo uma estreita articulação com a respetiva equipa, de forma a preservar os padrões de rigor e qualidade exigido e adequado às intervenções.
- d) Júri de certificação – é responsável pela preparação da sessão de certificação e, de acordo com as competências evidenciadas no portfólio, atribuir ao candidato uma Certificação parcial;

2.2.1.3 Duração

A duração do processo de RVCC é variável, consoante cada caso, mais rápido ou mais demorado consoante o adulto e a sua capacidade para realizar determinadas tarefas que evidenciem competências (Gomes et al., 2006).

2.2.1.4 Metodologias e instrumentos de RVCC

Nos CRVCC as equipas que trabalham com os adultos reconhecem a centralidade do sujeito no processo de ensino e aprendizagem. Este reconhecimento tem profundas implicações na organização das “metodologias, nos instrumentos, e nas funções e posturas dos actores envolvidos” (Cavaco, 2007, p.23).

2.2.1.5 Balanço de competências

Uma das metodologias utilizadas nos processos de RVCC em Portugal é o Balanço de Competências. Este tipo de metodologia proporciona ao indivíduo uma autoavaliação, não só

¹ A plataforma SIGO constitui-se numa base de dados de acesso reservado, que contempla toda a informação sobre os percursos dos adultos registados nesta plataforma, para posteriormente serem emitidos os certificados e diplomas (Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência, n.d.)

do seu percurso profissional, como pessoal e social, uma vez que os saberes adquiridos não se resumem apenas aquilo que se passa no seio profissional, como também na família, na escola e tempos livres. O Balanço de Competências traduz-se num processo que analisa os aspetos positivos e negativos dos vários contextos de vida do indivíduo. Trata-se, no fundo, de mobilizar conhecimentos e saberes que efetivamente podem ser transportados para outras situações como a resolução de problemas/tarefas (Costa, 2005).

Assim sendo, o Balanço de Competências assume-se como um processo ativo, capaz de analisar aqueles que são os pontos fracos e fortes do indivíduo, no sentido que implica um trabalho coeso, ativo e exploratório, à medida que desperta os interesses, saberes e competências para que os adultos criem os seus próprios projetos.

O Balanço de Competências resulta de um processo de reflexão rigoroso com o objetivo de “desocultar” competências que eventualmente se encontravam “apagadas” na memória. Para além do que já foi referido, o Balanço de Competências deve ser adaptado ao indivíduo, uma vez que cada adulto possui uma história de vida própria e uma identidade singular, embora no decorrer do processo o mesmo vá sendo adaptado a cada formando. A construção do Balanço de Competências passa, ainda, pela elaboração de um plano de ação para concretização de projetos profissionais (Costa, 2005).

Em suma, o Balanço de Competências permite analisar um conjunto de competências pessoais, profissionais, motivações, entre outras, bem como a construção do projeto profissional e pessoal de vida do adulto. Neste sentido, o Balanço de Competências apresenta quatro pontos essenciais, tais como: i) aprender a conhecer; ii) aprender a fazer; iii) aprender a viver; iv) e aprender ser, envolvendo os adultos na construção da própria carteira pessoal – saber usar e no seu processo de ensino aprendizagem (Costa, 2005).

2.2.1.6 Abordagem autobiográfica

Para além do Balanço de Competências, os processos de RVCC desenvolvem-se com base na Abordagem Autobiográfica, que se traduz na forma de evidenciar aquelas competências que foram adquiridas ao longo do percurso de vida do formando (Conselho Nacional de Educação, 2012). De acordo com, Sennett (1999, citado por Dominicé, 2006) “o próprio sentido de uma história de vida, tem consequências evidentemente para a formação de adultos” (p.347).

Neste contexto, a construção da biografia de um adulto é realizada a partir de um ambiente social, no entanto, o fator económico desempenha um papel crucial nas experiências

que os adultos vivenciaram. No sentido em que a vida é constituída por várias etapas e, consoante a organização social, como, por exemplo, o tempo para a formação profissional, o primeiro emprego, entre outros, que se traduzem em escolhas difíceis que se efetuam ao longo do percurso de vida. A construção de uma história de vida é fundamental para conhecer as características dos adultos. Quando se trata de um trabalho biográfico ocasional, este pode causar ruturas e uma certa desestruturação, sendo necessário ajuda para que os adultos desbloqueiam as aprendizagens adquiridas ao longo do seu percurso de vida. A formação de adultos tem tido um contributo para o desenvolvimento dos mesmos (Boutinet, 1998, citado por Dominicé, 2006). Assim sendo, a abordagem biográfica está bem presente na Educação de Adultos e, como refere Dominicé (2006), “atividade biográfica constitui ontem em elucidar como nos tornamos o que somos ou como aprendemos o que sabemos”, (p.156).

2.2.1.7 Portefólio Reflexivo de Aprendizagem

O Portefólio reflexivo de Aprendizagens (PRA) dos formandos consiste num complemento ao balanço de competências. Trata-se de um conjunto de documentos que traduzem o progresso e aprendizagem do formando, e onde também estão integrados as dificuldades e esforços realizados para alcançar os objetivos acordados. Assim sendo, o PRA documenta as experiências de vida significativas, sendo fruto de uma seleção pessoal, ou seja, um portefólio implica uma investigação/ação/formação, pressupondo o desenvolvimento de competências (Sá-Chaves, 2005, citado por Gomes et al., 2006). Em suma, o portefólio contém o percurso e aquisição de competências do formando. Os elementos selecionados representam, de uma forma clara, as competências adquiridas pelo formando, e estas resultam de um mútuo acordo entre o formando, os técnicos de RVCC e os formadores. Além disso, o formando estabelece metas, objetivos, estratégias e desafios, de forma a existir sempre um fio condutor entre os trabalhos efetuados, sendo esta ligação é obrigatória. Por fim, o portefólio é um documento de avaliação, em constante reformulação (Bernardes & Bizarro, 2004, citados por Gomes et al., 2006)

A metodologia utilizada, embora inovadora e praticada pelos profissionais do RVCC e formadores dos CNO, assenta em instrumentos de trabalho (Aníbal, 2013^a) que se refletem num dos maiores desafios e dificuldades nos CRVCC, uma vez que se trata de processos complexos e difíceis, tanto para o formando como para as equipas dos Centros. Estas dificuldades estão relacionadas com o reconhecimento das competências, à capacidade de as recrutar a partir de uma experiência de um determinado contexto, à identificação dos saberes

em vários “níveis como o saber, saber-fazer e o saber-ser na resolução de problemas” (Cavaco, 2007, p. 23). Como elemento adicional à dificuldade que o processo representa, importa salientar que o processo de reconhecimento e validação não ocorre no momento em que o indivíduo vivenciou aquelas experiências e adquiriu competências, mas sim à *posteriori* (C. Cavaco, 2007).

Continuando esta linha de raciocínio, as equipas do CRVCC sentem dificuldades em obter, de forma rigorosa, evidências das aprendizagens que os adultos construíram ao longo da vida. Para contornar estas dificuldades, os técnicos e os formadores recorrem à autoavaliação e ao cruzamento de fontes de informação como provas do percurso de vida, observações, análise dos dossier e dos trabalhos realizados durante o processo. Utilizam, também, diversos instrumentos, como situações práticas e instrumentos de mediação. Contudo, estes processos de RVCC não são de todo perfeitos e, apesar dos esforços, haverá sempre casos de sobreavaliação e subavaliação de competências. As competências são recolhidas por meio do percurso de vida do adulto, através das suas experiências, o que de facto não é numa tarefa fácil, uma vez que o termo experiência é impreciso e com uma diversidade de significados. Os processos de RVCC são morosos, porque é necessário “tempo” para poder analisar o vasto leque de experiências do adulto e também para compreender se realmente aquelas experiências deram lugar a competências (C. Cavaco, 2007).

No que se refere à avaliação destes processos, está sempre presente um juízo de valor, isto é, a comparação entre uma situação existente (percurso de vida do adulto - indicadores) e situação desejável (referencial de competências-chave e critérios de comparação). A avaliação configura, por isso, um processo complexo, ainda mais quando se trata de avaliar competências (C. Cavaco, 2007).

Em suma, o reconhecimento de competências não é um processo fácil nem para as equipas dos Centro de Novas Oportunidades (CNO) e nem para os adultos, de tal modo, que não basta fazer uma descrição das experiências de vida, trata-se de um processo de reflexão rigoroso e de distanciamento face ao vivido (C. Cavaco, 2007). Neste sentido, o adulto deve responder a questões como as seguintes: “Qual foi o meu percurso de vida ao nível profissional, familiar, social e escolar/formação profissional?; Que competências adquiri ao longo do percurso de vida?; Onde as usei?; Porque sou o que sou?” (Cavaco, 2007, p.24). Estes processos de RVCC podem ser requeridos nos CNO que estão sediados nos estabelecimentos de ensino básico e secundário; Centros de Formação e Reabilitação Profissional; Empresas que Promovem a Formação dos seus Trabalhadores; Outras Entidades

Formadoras Certificadas; Instituições do Ensino Superior; Agência Nacional pela Qualificação e Ensino Profissional, I.P.; Conselho Nacional de Formação Profissional; Conselho Sectoriais para a Formação (Carneiro, 2010).

Concluímos assim, que as alterações introduzidas pela Portaria n.º135-A/2013 incidiram na eliminação do avaliador externo, na fusão de funções: do Técnico de RVCC e do Técnico de Encaminhamento e Diagnóstico, agora desempenhadas pelos Técnicos de ORVC, sendo também estes responsáveis por desenvolvimento de todas etapas referidas anteriormente. Além disso, introduz exames reguladores do rigor da aprendizagem, o que leva ao processo de memorização, e não é isso, que se pretende na Educação de Adultos (Pinheiro, 2013).

Capítulo IV

1. Definição dos Constructos

A definição dos constructos empregabilidade, autoestima e autoconfiança revelam-se essenciais para compreendermos a importância e o impacto destes na vida dos adultos certificados pelo processo de RVCC. São também referenciados nos objetivos e metodologias dos processos de RVCC, e fazendo parte do nosso estudo, torna-se importante explicá-los.

1.1 Empregabilidade

Entende-se por empregabilidade o potencial de um indivíduo para conseguir aceder ao mercado de trabalho e adaptar-se ao mesmo com sucesso, mantendo, assim, os níveis de produção elevados. O conceito de empregabilidade compreende outras competências, tais como os saberes técnicos associadas à profissão, e saberes gerais e específicas em relação ao contexto profissional (Herr & Cramer, 1992 citado por Alcoforado, 2008). Acresce, ainda, a continuação do desenvolvimento de competências, tais como a adaptação às novas situações, a inovação, a responsabilidade, a iniciativa, e a identificação e a resolução de problemas (Kovács, 2002).

O contexto sócio laboral dos nossos tempos tende ser mais contingente e ambíguo, o que leva à falta insegurança e falta de equilíbrio. Não obstante, também se pode traduzir num contexto positivo, uma vez que existem conjunturas mais desafiantes e arriscadas que se caracterizam por favorecer mais oportunidades no sentido da formação, de conhecimento de competências, o que acaba por ser um fator promotor do desenvolvimento profissional e pessoal (Faria & Lima Santos, 1998, citados por Faria, Rurato, & Santos, 2000). Assim, a situação de desemprego ou a necessidade de procurar outra atividade profissional pode traduzir-se na evidência da procura de formação e de mais conhecimentos (Cordeiro, 2007).

Para haver empregabilidade esta tem de ser despoletada no mercado do trabalho, isto é, através da criação de oportunidade de emprego. Hoje não se prepara um indivíduo para desempenhar uma determinada atividade no mercado de trabalho, uma vez que, cada vez mais, temos de ser versáteis e saber fazer um pouco de tudo. Portanto, a formação dá-nos competências gerais, específicas e transversais que permitem o desenvolvimento e a adaptação do indivíduo ao mercado de trabalho e à profissão que venha a exercer, sendo, para

isso, fundamental uma Aprendizagem ao Longo da Vida (Bermúdez & Álvarez, 2012). Espera-se, portanto, que a educação contribua para a “promoção da igualdade de oportunidades, do crescimento económico, do desenvolvimento humano, do progresso, da cidadania, da empregabilidade, da qualidade de vida, da coesão social” (Alves, 2010, p.8).

A importância da relação da empregabilidade com a formação emerge nas agendas políticas na década de 90, nomeadamente da UE, em que a educação ao longo da vida é encarada como a solução da crise do chamado “modelo social europeu”. É dada prioridade à mesma, responsabilizando-se, deste modo, todos os cidadãos pela atualização dos seus conhecimentos, por forma a melhorarem a sua empregabilidade (Nóvoa, 2002).

Neste âmbito, a Comissão Europeia (2000) aludiu a dois objetivos importantes para a Aprendizagem ao Longo da Vida: 1) promover a cidadania ativa - “saber se e como as pessoas participam em todas as esferas da vida social e económica” (p.6); 2) fomentar a empregabilidade - “a capacidade de assegurar um emprego e de o manter é não apenas uma dimensão central da cidadania activa, mas também uma condição decisiva do pleno emprego e da melhoria da competitividade e prosperidade europeias na “nova economia”(p.6). A Aprendizagem ao Longo da Vida revela-se essencial para a tomada de consciência de si próprio e do ambiente que circunda os cidadãos, e também no desempenho do seu papel social enquanto trabalhador e cidadão (Delors et al., 1998). “O acto de aprender é tanto mais eficaz quanto mais autónomo for” (Teixeira, 1996, citado por Faria, Rurato, & Lima Santos, 2000, p.205).

De acordo com Faria, Rurato, & Lima Santos (2000), a formação contínua e a carreira profissional revelam-se dois elementos fulcrais na Aprendizagem ao Longo da Vida. É neste sentido que a formação contínua é importante na conjugação do sistema escolar com as instituições de formação profissional. No que diz respeito à carreira profissional, “em termos de evolução num emprego ou numa organização, no futuro próximo acentuar-se-á a ideia de que em vez de ‘carreira num emprego’ se tratará de ‘carreira no trabalho’” (p. 205), ou seja, aprender ao longo da vida para adquirir e desenvolver competências que irão ser úteis no trabalho, e “aprender e continuar a aprender será a questão nuclear” (p.205). A formação tornou-se, portanto, num meio para enriquecimento da cognição humana e que proporciona a resolução de problemas na vida pessoal e, acima de tudo, na vida profissional (Magalive, 2005). Leitão (2007) acrescenta que é crucial a participação de todos (comunidade, empresas, parceiros e organizações) em processos de formação, dado que, quanto mais formação os indivíduos tiverem, mais estarão habilitados e preparados para desempenharem determinadas funções no seu local de trabalho, para além de melhorias na remuneração, progressão na

carreira, e melhoria nas relações familiares e sociais. Na linha de pensamento deste autor, as empresas devem encarar a formação e a qualificação como fatores potenciais para o desenvolvimento, para uma maior competitividade e capacidade de sobrevivência no mercado. Lima (2012) refere que, normalmente, o aumento da remuneração ou desempenho de atividade profissional estão associados à frequência de formação e ao aumento de habilitações académicas e/ou profissionais. “A certificação sinaliza o mercado de trabalho sobre as qualificações do trabalhador” (Lima, 2012, p. 2).

Na posição de Pasquier e Chicchetti (1987, citados por Malglaive, 1995), a formação intelectual não se resume a ser dotado, é muito mais que isso, é uma componente necessária a todos os trabalhadores para sua formação profissional, adaptabilidade, flexibilidade e, conseqüentemente, o equilíbrio social. A adaptabilidade é fundamental no mercado de trabalho, principalmente quando surge o desemprego. É necessário ter a capacidade de adaptabilidade a novas relações contratuais. Uma vez que a realidade revela a ausência de determinados ofícios e o surgimento de novos, afeta as condições laborais, a melhoria da qualidade de vida e a evolução tecnológica. Todos os aspetos anteriormente referidos conduzem à necessidade de formação por parte dos trabalhadores e das entidades patronais, pois é só através da formação contínua que estão preparados para uma maior autonomia (Leitão, 2007). Existem, contudo, limitações que travam a formação por parte dos indivíduos, tais como a inexistência de benefícios a nível de remuneração ou de progressão de carreira (Cordeiro, 2007).

Os CRVCC surgiram no ano 2000 com a finalidade de certificar e validar competências dos adultos, e assentavam na premissa de que os mesmos atingem maiores níveis de habilitações académicas e/ou profissionais e, através dos processos de RVCC era possível promover uma educação/formação ao longo das suas vidas, preparando os adultos para os desafios da empregabilidade (Bermúdez & Álvarez, 2012). Um estudo coordenado por Carneiro (2010) verificou que o conceito e as práticas de RVCC não surtiram os efeitos desejados. No caso das empresas, os processos de reconhecimento e validação de competências provocavam o “desconforto de alguns empresários face às suas próprias qualificações” (p. 19), uma vez que consideravam que a formação é da responsabilidade de cada um, pelo facto de não quererem assumir qualquer tipo de encargos com os empregados, de não terem repercussões ao nível de produtividade a curto prazo e, por outro lado, entenderem que os trabalhadores com mais formação são mais reivindicativos.

Lima (2012), por seu lado, também coordenou um estudo sobre os “Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Desempenho no mercado de

trabalho”. Neste estudo refere dois impactos do RVCC sobre a empregabilidade: o primeiro incide na procura de formação após a situação de desemprego, e a segundo na duração de tempo de desemprego naqueles indivíduos que frequentaram formação. A investigação comprovou um impacto positivo na frequência de níveis de formação mais elevados (secundário) no que concerne à remuneração.

Como se constata, os estudos efetuados mostram que nos cursos de EFA de dupla certificação os adultos conseguiram inserir-se novamente no mercado de trabalho, após sua conclusão. Em relação aos processos de RVCC profissionais notou-se uma procura com objetivo de melhorar a sua empregabilidade (Carneiro, 2010).

1.2 A Autoestima

No contexto da presente investigação, torna-se importante definir e clarificar o significado do conceito de autoestima, recorrendo a várias reflexões de alguns autores que se destacam nesta temática. Para tal, é necessário compreendermos o significado do termo “estimar”, vem do latim *aestimare* que significa “avaliar”, onde pode estar subjacente duas interpretações: (i) “determinar o valor de” e (ii) “ter uma opinião acerca de”(André & Lejord, 2000).

A autoestima traduz-se numa componente fundamental no que concerne ao comportamento psicológico do indivíduo. Além disso, a autoestima está relacionada com a valorização pessoal e com a satisfação relativa a determinados aspetos do “*self*” (Pope et al., 1988, citado por Vieira, 2010) . Presume-se que aqueles que têm uma visão positiva de si mesmos são psicologicamente mais saudáveis e felizes (Branden, 1994; Taylor & Brown, 1988, citados por Heartherton & Wyland, 2003). A baixa autoestima está associado a estados depressivos, ansiedade, isolamento e a uma perceção/avaliação menos positiva que o indivíduo faz de si mesmo (Pope et al., 1988, citado por Vieira, 2010). Lawrence (1996, citado por Alpay, n.d.), nesta mesma linha de pensamento, corrobora que uma autoestima baixa indica uma grande discrepância entre autoimagem e o auto ideal.

Na posição de James (1890), a autoestima traduz-se no resultado de objetivos individuais, os concretizados e os pretendidos através domínio material, social ou emocional, partindo da seguinte fórmula: autoestima = sucesso/preensões. De acordo com autor, esta processa-se da seguinte forma: o indivíduo tem a perceção dos domínios onde aspira ser bem-sucedido e, caso seja bem-sucedido nesses domínios, terá uma autoestima alta, caso contrário, a sua autoestima será baixa (James, 1890).

De acordo com Coopersmith (1967, citado por Heatherton & Wyland, 2003) a autoestima resume-se à avaliação/juízo que o indivíduo faz de si próprio e a expressa nas suas atitudes. A autoestima revela o grau em que o indivíduo acredita ser capaz de ser significativamente bem-sucedido.

Uma outra teoria muito popular sobre autoestima é a “teoria do espelho”, que remete para avaliações que o indivíduo faz do ponto de vista social. Por outras palavras, os indivíduos observam o meio que os rodeiam, por forma a dar resposta a si mesmos. (Cooley, 1992, citado por Heatherton & Wyland, 2003).

A autoestima emerge nos primeiros anos de vida do indivíduo e desenvolve-se através das relações com os pais ou responsáveis, sendo um processo contínuo (Alpay, n.d.). A investigação desenvolvida neste âmbito apresenta o seguinte quadro de resultados: uma autoestima relativamente elevada na infância diminui na adolescência e aumenta gradualmente na vida adulta e depois volta a decrescer, de forma acentuada, na terceira idade. Assim, a autoestima ao longo da vida não é linear, devido a alterações que o indivíduo pode estar sujeito a nível social, a maturação física e psicológica (Robins & Trzesniewski, 2005).

A autoestima elevada está dependente de uma série de aspetos como a felicidade, a satisfação com a vida, a adaptabilidade, a liderança e os objetivos alcançados na vida pessoal, profissional e social (Diener & Diener, 1995). A baixa autoestima está associada à depressão, ao fracasso na vida pessoal e/ou profissional e/ou social (Escada, 2003). A autoestima é ainda um fator muito importante para o equilíbrio emocional (Marcos, 2008).

1.3 Autoestima, autoconfiança e autoconceito

A autoestima está relacionada com as crenças e as habilidades, com as competências nas relações sociais e os resultados futuros (Heatherton & Wyland, 2003). Muitas vezes a autoestima e o autoconceito são alvo de alguma confusão, dado que são utilizados como sinónimos, expressões como “autoestima”, “*self*”, “autoconsciência” e “autoimagem” (Tomás & Oliver, 2004). Neste sentido torna-se fundamental explicar a diferença entre estes dois conceitos.

A autoconfiança traduz-se na certeza que o indivíduo tem acerca das suas capacidades ou habilidades, de modo a recrutar a sua própria motivação, recursos cognitivos e ações necessárias, por forma a desempenhar uma determinada tarefa com sucesso (Luthans, 2002). Para Lee e Bobko (1994), o conceito de autoconfiança diz respeito ao julgamento que o indivíduo faz de si, isto é, aquilo que consegue fazer ou não consoante as suas competências.

Maddux (2002) acrescenta que a autoconfiança não pode ser vista como uma competência para atuar. A autoconfiança deve ser encarada como uma crença pessoal no sentido daquilo que conseguirmos fazer em determinados momentos da nossa vida, de acordo com as competências que possuímos. A autoconfiança está relacionada com a visão que os indivíduos têm referentes as suas capacidades, no sentido de as controlar com intuito de atingir os resultados esperados (Stajkovic & Luthans, 1998).

O autoconceito é atualizado ao longo da vida e engloba as crenças cognitivas que temos sobre nós, ou seja, inclui todo o que se sabe sobre o “*self*”, e que inclui nome, raça, gostos, desgostos, etc. Por seu lado, a autoestima traduz-se na resposta emocional que os indivíduos experimentam e que acaba por contemplar a avaliação que fazem de si mesmos. Para Mosquera e Stobaus (2006) a autoimagem, reflete-se no reconhecimento que fazemos de nós mesmos. Portanto, a autoestima está relacionada com o valor que atribuímos a nós mesmos, que pode ser mais ou menos positivo. Estes mesmos autores definiram aquilo entendem como traços de uma autoestima positiva:

ter segurança e confiança em si mesmo; procurar a felicidade; reconhecer as nossas qualidades sem maiores vaidades; não se considerar superior e nem inferior aos outros; saber admitir limitações e aspectos menos favoráveis da personalidade; ser aberto e compreensivo; ser capaz de superar os fracassos com categoria; saber estabelecer relações sociais saudáveis; ser crítico construtivo; e, principalmente, ser coerente e consigo mesmo e com os outros (p.85)

Sobre a autoestima, e como tivemos oportunidade de constatar, existem muitas definições, e, segundo Blascovich e Tomaka (1991, citados por Heatherton & Wyland, 2003), o conceito está mais clarificado. O facto do termo autoestima ser muito utilizado no quotidiano ganhou uma conotação carregada de valores sociais e definições criadas ocasionalmente, contribuindo, de certo modo, para algum caos na definição do conceito. Contudo, e não obstante a diversidade de perceções, a autoestima é de tal forma vital para a saúde psicológica, que os próprios programas curriculares viram a sua conceção alterada, para que os processos educativos sejam promotores de uma autoestima positiva.

Os processos de RVCC são uma ponte de ligação entre os conhecimentos obtidos e o reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida, sendo encarado com uma forma de se igualarem e de reconhecerem as suas capacidades e a segurança nas funções que desempenham. Tendo impacto no aumento da autoestima dos adultos certificados pelo

processo de RVCC de forma positiva ou negativa, que de acordo com alguns estudos da CIDEC (CIDEC, 2004) e pela Universidade Católica Portuguesa/Agência Nacional para a Qualificação, I.P (Valente, Carvalho, & Carvalho, 2009), que após a conclusão do processo verifica-se um aumento da autoestima. Este aumento da autoestima também se deu no estudo sobre a “Capacidade de Aprendizagem ao Longo da Vida e o seu Bem-estar dos Adultos em Processo de RVCC de nível Secundário” (Aragão & Oliveira, 2011).

Parte 2

Metodologia de Investigação

Capítulo V

1. Problemática da Investigação

As Ciências da Educação abordam um vasto leque de problemáticas que dizem respeito à realidade educativa no seu todo, e a questão dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências (RVCC), que recolhe o nosso interesse pessoal, é um objeto de análise neste campo de investigação.

Os processos de RVCC traduzem-se no reconhecimento de competências que foram adquiridas ao longo da vida e que serão validadas e certificadas, com o intuito dos indivíduos que procuram estes sistemas alcançarem níveis de certificação e de qualificação mais elevados (C. Cavaco, 2007; Inácio & Salema, 2011; Moura & Alcoforado, 2011).

Em Portugal os processos de RVCC são direcionados somente para adultos com mais de 18 anos e que frequentaram ou concluíram o Ensino Básico ou Secundário, e que sejam detentores de uma experiência de vida (IEFP, n.d.).

Os principais objetivos dos sistemas de RVCC passam por trilhar um caminho para chegar aos adultos com menos habilitações académicas e/ou profissionais, bem como às suas comunidades. Para dar resposta a estes objetivos foram criados Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), que surgiram em entidades públicas e privadas a partir de 2002 (ANEFA, 2002).

De facto, e se se considerar que a aprendizagem é algo que acontece ao longo do percurso de vida de cada um, que ocorre em diversos contextos, sejam eles formais, não formais e informais, encontramos os argumentos que legitimam o reconhecimento, a validação e a certificação de competências adquiridas ao longo da vida. Normalmente as pessoas que aderem aos processos de RVCC são adultos que possuem uma experiência de vida única, e é dessa experiência que resulta o recurso principal para o desencadeamento de todo o processo (Cavaco, 2007).

Sobre a questão do impacto dos processos de RVCC já existem alguns estudos. Um dos que analisámos foi realizado entre agosto de 2003 a janeiro de 2004, pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDEC), e as conclusões obtidas foram bastante positivas. No âmbito deste estudo, Fernandes (2004, citado por Lima, 2012) refere que:

de facto, uma significativa parte dos adultos inquiridos no âmbito da presente investigação referiu que o processo teve um contributo importante para os aspetos de autoconhecimento, a autoestima ou autoavaliação do indivíduo. A reconstrução ou

definição de um projeto pessoal do adulto – nomeadamente o seu trajeto profissional – foi também observada frequentemente (p.25).

O autor observa, ainda, que durante o processo de RVCC alguns indivíduos se encontravam desempregados e no decorrer do processo encontraram emprego, sendo este um dos efeitos positivos dos processos de RVCC que, desta forma, contribuíram para uma maior mobilidade profissional. Esta situação foi verificada, particularmente, no género feminino (Lima, 2012).

Em 2007 foi realizado um outro estudo na continuidade do anteriormente apresentado, também da responsabilidade do CIDEAC. Os resultados vieram reforçar os obtidos no estudo anterior, salientando alguns dos aspetos positivos dos processos de RVCC, como a empregabilidade e a melhoria das condições de vida (Lima, 2012).

Em relação à “Iniciativa Novas Oportunidades”, medida de política educativa que enquadrou, no panorama educativo nacional, os processos de RVCC, também foi desenvolvido um estudo que se centrou no “Eixo dos Adultos” e nas suas várias dimensões de análise. Tratou-se de uma avaliação externa da responsabilidade da Universidade Católica Portuguesa e coordenada pelo Engenheiro Roberto Carneiro, e abarcou dois períodos: 2008 - 2009 e 2009 – 2010.

Centrando-nos no segundo período, que consistiu numa “avaliação sistémica” e “monitorização” e “autoavaliação”, importa referir que a primeira se refere à qualidade e impacto do eixo dos adultos na Iniciativa Novas Oportunidades, e a segunda relaciona-se com a autorregulação futura, através de ferramentas de monitorização. De uma forma geral, neste segundo período (2009 – 2010), foram analisados, entre outros aspetos, a satisfação das equipas, a qualidade das instalações, o aumento da procura pelos processos de RVCC de nível secundário, a avaliação das competências adquiridas nos CRVCC (literacia, tecnologias da comunicação), e o aumento da autoestima.

Uma última referência que considerámos pertinente remete para o trabalho de Lima (2012), que incidiu sobre a problemática do desemprego e a remuneração. Os dados deste estudo, no geral, revelaram-se positivos, quer na percentagem de inscritos nos processos de RVCC de nível básico e secundário, quer na taxa de conclusão destes processos desde 2007 até 2011 (Lima, 2012).

Contudo, apesar das percentagens de inscrições e das conclusões serem, no geral, positivas, não surtiram o efeito desejado de acordo com este Relatório de Avaliação dos Processos de RVCC, uma vez que o impacto dos processos de RVCC, em relação à

empregabilidade e à remuneração, não foi alcançado, pois as pessoas que frequentaram os processos de RVCC estavam, em maior número, desempregadas. Também naqueles que se encontravam empregados, não se verificou um aumento de remuneração.

Face ao exposto, e considerando que o reconhecimento da experiência de vida tem um valor instrumental – na medida em que permite que o nível de certificação e de qualificação dos adultos seja aumentado -, mas também tem um valor pessoal - porque contribui para o aumento da autoestima, da autoconfiança e do autoconceito - a presente investigação tem como objetivo compreender o impacto da conclusão dos processos de RVCC na sociedade portuguesa, particularmente na Região Autónoma da Madeira (RAM), região onde residimos e pretendemos desenvolver a nossa atividade profissional.

A presente investigação centra-se em vários aspetos que se relacionam com os constructos atrás referidos e, neste sentido, tomámos como objeto de análise a empregabilidade dos sujeitos que passaram pelo processo de RVCC, mas também o eventual aumento da sua remuneração, a autoestima e a autoconfiança. Pretendemos, ainda, aferir se as metas e os objetivos previamente delineados pela Europa e Portugal foram alcançados, dado que os cinco CNO existentes na RAM funcionaram até ao final 2013.

2. Questões de Investigação

As questões de investigação são cruciais no processo de investigação, uma vez que é a partir destas que podemos confirmar ou não as suposições existentes e obter resposta perante o problema que nos propusemos a estudar (Flick, 2007).

2.1 Questão geral

Qual o impacto dos processos de RVCC no contexto profissional e pessoal da vida dos formandos?

2.2 Questões específicas

- Os indivíduos que concluíram um processo de RVCC tiveram (ou têm) maiores probabilidades de encontrar emprego?

- Existem diferenças ao nível da remuneração por terem sido certificados com um grau mais elevado do que possuíam?
- A sua autoestima foi afetada, positiva ou negativamente?
- Tem menor ou maior grau de autoconfiança?
- Qual a importância que atribuem ao processo de RVCC por que passaram?
- As expectativas que possuíam foram alcançadas?

3. Objetivos de Estudo

Os objetivos da presente investigação foram definidos de acordo com a problemática que nos propusemos a estudar, sendo os objetivos de investigação fundamentais e orientadores no desenvolvimento de todo o processo, com o propósito de descobrir as respostas das questões colocadas (Sousa, 2009).

Neste sentido, apresentamos como objetivo geral do estudo pretendemos compreender o impacto dos processos de RVCC na RAM. São objetivos específicos:

1. Caracterizar, em termos de empregabilidade, os formandos que passaram por processos de RVCC;
2. Verificar se a taxa de empregabilidade se relaciona com a frequência destes processos;
3. Compreender de que modo o grau de autoestima foi afetado naqueles que concluíram;
4. Analisar o nível de autoconfiança após a conclusão do processo de RVCC.

4. Opções metodológicas

Considerando o objeto e os objetivos de estudo, o paradigma de investigação que se adequa é o paradigma qualitativo e interpretativo, dado que nos propomos conhecer vivências, experiências e impacto do RVCC em adultos que concluíram este processo.

4.1 O Paradigma Qualitativo Interpretativo

De acordo com Sousa (2009) “desde os alvares da humanidade que o homem procura conhecer o mundo em que vive e compreender a natureza dos fenómenos que o rodeiam” (p. 11). Essa compreensão é possível através da investigação, que “é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais” (Coutinho, 2011, p.6).

O processo de investigação é moroso, constituído por um conjunto de etapas, em que o principal objetivo consiste na compreensão e na explicação dos factos de um determinada realidade (Coutinho, 2011).

Na perspetiva de Guba (1997, citado por Aires, 2011), o paradigma ou esquema interpretativo, reflete-se num grupo de crenças que direcionam e espoletam a ação. Coutinho (2005, citado Coutinho, 2011), define o paradigma como o conjunto de valores, teorias e regras que são aceites como axiomas. O mesmo autor considera que um dos passos fundamentais num percurso de uma investigação consiste na definição do paradigma de investigação, juntamente com o conjunto de crenças básicas, dado que o paradigma desempenha uma dupla função: relacionar conceitos com as diferentes perspetivas e a legitimação dos investigadores. Importa referir que o paradigma define os critérios de validade e de interpretação (Coutinho, 2011).

Tendo em conta o nosso objeto de estudo, o paradigma interpretativo também denominado de hermenêutico, naturalista ou qualitativo, é o que mais se adequa ao estudo em causa. Os traços característicos do paradigma interpretativo traduzem-se: a) em compreender e a interpretar um dado fenómeno; b) olhar para a realidade como um todo e não fragmentada e, por último; c) definir o papel do investigador como elemento central na relação do objeto de estudo (Lópes-Górriz, 2004)

Além disso, o paradigma interpretativo considera três pressupostos teóricos; a fenomenologia, o interacionismo simbólico e a etnometodologia. O primeiro pressuposto foi influenciado pelos filósofos Edmund Husserl e Alfred Schutz. Este pressuposto teórico faz “uso de um conjunto de asserções que diferem das que se utilizam quando se estuda o comportamento humano com o objectivo de descobrir “factos” e “causas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.53). Portanto, a fenomenologia procura desvendar o âmago dos fenómenos, ou seja, a fenomenologia procura compreender significados inerentes ao próprio indivíduo ou ao contexto social em que está associado, não descurando da realidade como um todo. Mead (nd,

citado por Coutinho, 2011); “os significados são construídos no jogo de interações que o sujeito realiza em cada situação da sua vida” (p.16).

O segundo pressuposto teórico é um dos fundamentos que faz parte do paradigma interpretativo, que resulta em harmonia com a fenomenologia. Neste sentido, encontra-se a seguinte afirmação: “a experiência humana é medida pela interpretação (Bogdan & Biklen, 1994, p.55). Por isso, é fulcral o papel do investigador direto no campo, pois só assim poderá captar os mais variados sinais emitidos pelos sujeitos de investigação. Contudo, a interpretação desses sinais não é o resultado de um ato isolado, mas de um conjunto de interações. Em suma:

a interacção simbólica assume o papel de paradigma conceptual, ocupando o lugar dos instintos, dos traços de personalidade, dos motivos inconscientes, das necessidades do estatuto socioeconómico, das obrigações inerentes aos papéis (...) o interaccionista simbólico não nega a utilidade destes constructos teóricos; contudo, eles só são relevantes para compreender o comportamento, na medida em que estejam presentes e afectem o processo de definição (Bogdan & Biklen, 1994, p.56).

Por fim, o último pressuposto refere-se à matéria que realmente deve ser investigada e não aos métodos que os investigadores venham a utilizar na recolha de dados. “Os etnometodólogos tentam compreender o modo como as pessoas percebem, explicam e descrevem a ordem no mundo que habitam” (Bogdan & Biklen, 1994, p.60). Por outras palavras, procuram compreender interações produzidas na vida social através de questões.

Toda a exposição teórica anteriormente apresentada é fundamental, uma vez que expõe diversas perspetivas que sustentam o paradigma interpretativo. É essencial num processo de investigação o investigador explicar e justificar os pressupostos metodológicos que utilizam no seu trabalho. Por outro lado, implica que o investigador tenha o discernimento de compreender o contexto onde ocorre o fenómeno em estudo, o espaço que se integram e agem os sujeitos do estudo e as circunstâncias em que decorre.

O quadro da presente investigação remete-nos para uma perspetiva hermenêutica e fenomenológica, dado que se pretende compreender os significados de um determinado contexto social, tendo como pano de fundo a sociologia fenomenológica. Em síntese, o propósito da fenomenologia é fazer a descrição direta da experiência na sua verdadeira essência, ou seja, tal como ela é. Segundo Bicudo (1994, citado por Gil, 2008), “não há pois,

para a fenomenologia, uma única realidade, mas tantas quantas forem as suas interpretações e comunicações” (p. 21-22).

No paradigma qualitativo a realidade não é objetiva nem única, uma vez que está, de forma subjetiva, subjacente às interpretações da realidade. Como refere Sousa (2009), neste paradigma de investigação “em vez da procura de leis que possam ser extensíveis a toda população, os estudos deste tipo procuram compreender mecanismos, como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções” (p.31).

Quanto às técnicas de recolha de dados, neste paradigma privilegia-se a entrevista e a observação participante, que permitem uma maior profundidade do que quando se utiliza, por exemplo, um inquérito por questionário (Sale & Brazil, 2002).

Segundo Reichard e Cook (1986, citados por Carmo & Ferreira, 2008), o paradigma qualitativo requer uma criação fenomenológica, indutiva, estruturalista e subjetiva. O paradigma qualitativo procura compreender a conduta humana, através de três características: a indução, a holística e a naturalidade (Bogdan & Biklen, 1994), sendo importante clarificar cada uma delas.

A primeira característica é a indutiva, isto é, os investigadores chegam a determinadas conclusões e desenvolvem conceitos a partir de uma análise à informação, de forma indutiva, sem procurar verificar hipóteses (Glaser & Strauss 1967, citados por Carmo & Ferreira, 2008). A segunda característica - holística - remete-nos para a visão global da realidade, ou seja, “os indivíduos, os grupos e as situações não são reduzidos a variáveis mas são vistos como um todo, sendo estudado o passado e o presente dos sujeitos de investigação” (Carmo & Ferreira, 2008, p.198). A terceira característica – naturalista -, dado que os dados são recolhidos através da interação dos sujeitos de uma forma natural e discreta. Além disso, procuram “minimizar ou controlar os efeitos que provocam nos sujeitos de investigação e tentam avaliá-los quando interpretam os dados que recolheram” (Carmo & Ferreira, 2008, p.198).

Por outras palavras, o que esta metodologia pretende é compreender melhor os comportamentos e experiências humanas. Também chegar a conclusões de opiniões, práticas e representações de um determinado estilo de vida de uma parte de população (Bogdan & Biklen, 1994). Além destas características referidas anteriormente, a investigação qualitativa é descritiva. A descrição é muito importante e, como tal, é um processo que exige rigor na transcrição dos dados recolhidos, sejam entrevistas, registos de observações, documentos, fotografias e gravações de vídeo. Deste modo, respeitando a forma como foram registados ou transcritos (Carmo & Ferreira, 2008).

Um outro elemento importante na metodologia qualitativa é o investigador, uma vez que este pode ser considerado um instrumento para a recolha de dados, na medida que, depende de um conjunto de fatores como a sua sensibilidade, o seu conhecimento e experiência. Um dos problemas que se coloca na investigação qualitativa é a objetividade do investigador. Este tipo de investigação prima pela validade que está inerente a qualquer processo de investigação. Sendo que, numa investigação qualitativa, tenta-se que os dados estejam de acordo com que os participantes disseram ou fizeram (Carmo & Ferreira, 2008).

4.2 A Metodologia Mista

Embora a presente investigação se insira no paradigma qualitativo, utilizaremos alguns procedimentos quantitativos, o que lhe confere uma tipologia mista. A combinação de procedimentos qualitativos e quantitativos num único estudo é amplamente praticada em várias áreas, e os vários argumentos para sustentar a combinação destes dois métodos de investigação centram-se num conjunto de pressupostos sobre a realidade (ontologia), sobre o conhecimento dessa realidade (epistemologia), e sobre as formas particulares de construção de conhecimento acerca dessa mesma realidade (metodologia) (Guba, 1999, citado por Sale et al., 2002).

As vantagens para a utilização de uma metodologia mista (paradigma qualitativo/interpretativo e quantitativo/positivista) num único estudo são várias, pelo facto de estes dois métodos compartilharem o objetivo de compreender o mundo em que vivemos (Haase & Myers, 1988, citados por Sale et al, 2002), permitindo uma complementaridade na análise dos dados recolhidos. A literatura apresenta duas razões fundamentais para utilização do paradigma positivista-interpretativo (investigação mista). A primeira é conseguir uma triangulação dos dados para o estudo do mesmo fenómeno, com intuito de obter uma melhor compreensão sobre o objeto em estudo. A segunda consiste em alcançar resultados complementares, no sentido de um método poder melhorar o outro (Morgan 1998, citado por Sale et al., 2002).

De facto, estes dois paradigmas de investigação partilham uma lógica unificada, as regras de inferência aplicam-se a ambos (King, Keohane & Verba, 1994 citados por Sale et al, 2002), e os dois paradigmas são compatíveis uma vez que compartilham os princípios da fiabilidade dos factos. Também estão unidos em prol de um objetivo comum, com o intuito de compreender e melhorar a condição humana, disseminar o conhecimento para o uso prático e,

ainda, pelo compromisso com o rigor, a consciência e a crítica no processo de investigação (Reichardt & Rallis, 1994 citados por Sale et al., 2002).

Além disso, alguns investigadores têm argumentado que algumas áreas de investigação, como a saúde e a educação, são demasiado complexas, justificando a utilização destes dois paradigmas, uma vez que requerem um amplo espectro dos métodos qualitativos e quantitativos (Clarke & Yaros, 1988; Baum, 1995; Stecker, Wimbush, Watson & Milburn, 1995, citados por Sale et al, 2002). Na posição de Casebeer e Verhoef (1997, citados por Sale et al., 2002), é aconselhável a utilização dos paradigmas de investigação qualitativa e quantitativa como um processo contínuo de investigação, com técnicas ajustadas ao objetivo do estudo.

4.3 Caracterização da Amostra

No que diz respeito à amostra de uma investigação, esta traduz o grupo de sujeitos (pessoas, documentos, etc.) que são selecionados para participarem no estudo. É a partir desta seleção de sujeitos que são recolhidos os dados. Contudo, para termos uma amostra bem definida é necessário descrever com veracidade “o procedimento de amostragem com exactidão” (Coutinho, 2011, p. 85), bem como “as características da amostra selecionada” (Coutinho, 2011, p.85).

Relativamente à investigação em causa, trata-se de uma amostra não probabilística, dado que existe uma intencionalidade na sua seleção (Carmo & Ferreira, 2008). Sendo assim, a técnica de amostragem que se adequa ao objeto de estudo é a amostra bola-de-neve, em que “o investigador identifica um número de indivíduos, que identificam outros, estes outros e assim sucessivamente” (Sousa, 2009, p.73).

Como referimos anteriormente, nesta investigação utilização uma metodologia mista, e foram usadas duas amostras de sujeitos: uma primeira amostra (Amostra I), a quem foi aplicado um inquérito por questionário a sujeitos que concluíram o processo de RVCC na RAM, e uma segunda amostra (Amostra II), a quem foi aplicado um inquérito por entrevista - entrevista semidiretiva.

Com o inquérito por questionário procuramos caracterizar os adultos certificados, a sua situação familiar, englobando os aspetos de remuneração e empregabilidade, e a perceção dos sujeitos da investigação sobre o processo de RVCC. Com a entrevista tivemos o objetivo de recolher informação sobre o impacto do processo de RVCC nas vidas dos sujeitos e no seu nível da autoestima, autoconfiança e empregabilidade.

4.3.1 *Amostra I*

Esta investigação pretendia abranger o maior número de sujeitos certificados pelo processo de RVCC na RAM quer do nível básico ou secundário, conseguimos inquirir sujeitos, que concluíram o processo de RVCC entre o ano de 2007 até ao ano de 2013.

A Amostra I é constituída por um universo de 230 sujeitos: 119 sujeitos certificados com o nível básico e 111 sujeitos certificados com o nível secundário na RAM. Os contactos foram cedidos pelo CNO da Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira e pela Casa do Povo da Calheta (30 inquéritos por questionários respondidos). Atendendo que se verificou uma fraca adesão aos inquéritos por questionários na plataforma, sendo que dos 200 contactos, só responderam 71. E desses 71 questionários só contabilizamos 58, uma vez 13 os questionários estavam muito incompletos e optámos por excluir da amostra. Ficando assim, a nossa amostra com 88 inquéritos por questionários

Tabela 5.1

Amostra dos sujeitos certificados pelo processo de RVCC na RAM

Certificados pelo Processo de RVCC	N	%
Certificados com o nível básico	40	45,5%
Certificados com o nível secundário	47	53,4%

De acordo com análise efetuada, verificamos uma maior taxa de resposta pelos formandos certificados com o nível secundário.

4.3.2 *Amostra II*

A Amostra II é constituída por uma população de 10 protagonistas, 9 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Esta desigualdade relativamente ao sexo deve-se ao facto de as mulheres se mostrarem mais disponíveis para serem entrevistadas do que os homens. Apenas um indivíduo do género masculino aceitou responder às nossas questões.

O fator de género não constitui um fator primordial nesta investigação. Porém, não deixa de ser uma variável essencial dado que o facto de a maioria dos respondentes serem do sexo feminino pode, de alguma forma, distorcer os resultados. Esta será, sem dúvida, uma limitação da nossa investigação. Por outro lado, e de acordo com (Sattel 1976, citado por Stets

& Turner, 2007), as mulheres conseguem efetivamente expressar melhor as suas emoções do que os homens, permitindo, assim, melhor transparência; os homens encobrem mais as suas expressões, recorrendo a várias estratégias de controlo sobre os seus próprios sentimentos. No fundo resume-se a um mecanismo de proteção para disfarçar as vulnerabilidades.

Os 10 participantes concluíram o processo de RVCC entre 2008 e 2012. Os primeiros entrevistados foram contactados através da Casa do Povo da Calheta, que fez a ponte entre o investigador e os participantes, e iniciamos o nosso estudo com quatro elementos. A restante população da amostra foi obtida através destes primeiros entrevistados que nos remeteram para os segundos, o efeito bola-de-neve.

A tabela que se segue permite condensar as características gerais dos sujeitos alvos desta investigação (Tabela 5.2).

Tabela 5.2
Caracterização dos sujeitos entrevistados

Sujeitos	Sexo	Idade	Estado Civil	Residência	Início RVCC	Conclusão RVCC	Situação Profissional	Esc. anterior	Esc. posterior
A. Antónia	F	68	Solteira	Calheta	2007	2008	Empregada	2º ciclo	3º ciclo
B. Ivone	F	48	Casada	Calheta	2008	2008	Empregada	2º ciclo	3º ciclo
C. Teresa	F	34	Casada	Calheta	2009	2011	Empregada	3º ciclo	Secundário
D. Mercês	F	46	Casada	Calheta	2010	2011	Empregada	2º ciclo	3º ciclo
E. Joana	F	31	Casada	Calheta	2008	2008	Desempregada	2º ciclo	3º ciclo
F. Dinarte	M	58	Casado	Calheta	2008	2008	Empregado	2º ciclo	3º ciclo
G. Paula	F	50	Casada	Calheta	2008	2009	Empregada	2º ciclo	3º ciclo
H. Júlia	F	59	Casada	Funchal	2008	2009	Empregada	2º ciclo	3º ciclo
I. Luísa	F	56	Casada	Funchal	2011	2012	Empregada	2º ciclo	3º ciclo
J. Fátima	F	38	Casada	Machico	2011	2012	Doméstica	3º ciclo	Secundário

Importa salientar que, a identidade de cada participante, foi salvaguardada através da atribuição de um nome fictício a cada um dos entrevistados que será utilizado ao longo desta investigação.

Em relação as idades dos sujeitos, existem um grande intervalo entre as mesmas. Esta diferença é encarada com uma mais-valia para a investigação, no sentido em que permite uma visão mais ampla sobre o que nos propusemos a estudar.

5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados e Procedimentos de Análise

Neste ponto, pretende-se explicar como foram formuladas, operacionalizadas e aplicadas as técnicas de recolha de dados, desde a sua conceção até a fase de recolha e análise dos dados. Neste âmbito as técnicas de recolha de informação aplicadas na presente investigação foram o inquérito por questionário e a entrevista semidiretiva e inquérito.

5.1 Inquérito por questionário

As questões formuladas no âmbito de um inquérito por questionário devem ser diretas e simples, para que o conteúdo seja de fácil compreensão. É ainda importante ter em conta a ordem das questões, e distribuir as perguntas por temas evitando repetições (Ghiglione & Matalon, 2001).

As grandes vantagens da utilização do inquérito por questionário traduzem-se no facto de este permitir a observação das relações ao nível dos sujeitos e a obtenção de informações mais específicas acerca de cada um. Não obstante, uma das suas limitações remete para dificuldades na veracidade nas respostas, uma vez que não há garantia de que os sujeitos sejam absolutamente honestos (possibilidade de influência da deseabilidade social). Por outro lado, ao utilizarmos um inquérito por questionário, estamos a dar possibilidade ao indivíduo de responder aberta e voluntariamente a determinadas questões que se relacionam com um aspeto da sua vida. Outra das limitações do inquérito por questionário é que não permite que o investigador recolha dados diferentes daqueles que constam nas questões listadas no instrumento que aplica aos sujeitos da investigação.

Na presente investigação o inquérito por questionário foi aplicado ao maior número de sujeitos a que tivemos acesso e que concluíram o processo de RVCC na Região Autónoma da Madeira.

Com objetivo de compreender o impacto do processo de RVCC, a informação a recolher com os inquéritos por questionário incidiu sobre a caracterização pessoal, agregado familiar, percurso académico, situação profissional, e também sobre opiniões acerca da qualidade do processo.

5.1.1 Descrição do Inquérito por Questionário

Considerando a problemática em estudo, efetuamos uma pesquisa sobre possíveis inquéritos por questionários que se podiam adequar ao objeto de estudo. Neste sentido, encontramos um inquérito por questionário que se adequava à problemática, da autoria de Moreira (2009) (Anexo1).

Trata-se de um inquérito por questionário que privilegia, maioritariamente, questões fechadas. As questões fechadas apresentam vantagens, tanto no momento de codificação como no tratamento de dados, e revelam-se menos dispendiosos. Contudo, podem limitar os interesses do que se pretende investigar, uma vez que acabam por poder omitido algumas variáveis (Fortin, 2000).

O inquérito por questionário utilizado é constituído por um total de 34 questões.

A parte inicial é constituída por uma breve introdução que explica a pertinência do estudo, a importância da colaboração dos inquiridos, bem como a garantia de confidencialidade e anonimato dos mesmos.

O primeiro bloco de questões incide sobre a caracterização do adulto certificado, e pretende reunir informação sobre o sexo, idade, estado civil, número de filhos, concelho de residência, habilitação antes de frequentar o processo de RVCC, habilitação depois frequentar o processo de RVCC e, ainda, ano de entrada e de conclusão no processo de RVCC.

O segundo bloco de questões recai sobre a caracterização familiar do adulto certificado, ambiciona recolher informação sobre as habilitações e profissões dos progenitores e cônjuge/companheiro.

O terceiro bloco de questões incide sobre a caracterização do processo de RVCC, e foca-se, sobretudo: nas razões que levaram à inscrição no processo; na avaliação da duração do RVCC; nos motivos de uma eventual interrupção; no grau de dificuldade; na necessidade de aprofundar outras competências; nas estratégias utilizadas para dar resposta às necessidades do formando; na possibilidade de prosseguimento de estudos após a conclusão do processo; na influência do RVCC na decisão de voltar a estudar; na situação profissional antes iniciar o processo de RVCC e depois de concluir o processo; nas alterações no vencimento; na atual

profissão; na importância do processo de RVCC nas mudanças na vida profissional; e na importância que a entidade empregadora atribuiu ao diploma de certificação obtido através do processo de RVCC.

A aplicação dos inquéritos por questionários foi realizada de duas formas: presencial e via internet. Na primeira forma o contacto foi feito através da Casa do Povo da Calheta, que nos forneceu alguns contactos de adultos certificados pelo processo de RVCC, após ter falado com os mesmos previamente. Contudo, a amostra era demasiada pequena e pouco credível em termos de investigação. Num segundo momento contactámos o Centro de Novas Oportunidades da Escola Hoteleira da Madeira, e foram-nos cedidos 200 contactos de endereços de correio eletrónico. Com base nesta última listagem, o inquérito por questionário foi partilhado através da plataforma eletrónica “Eval & Go” através de um link eletrónico, por meio do qual os inquiridos responderam ao questionário. A adesão a esta plataforma eletrónica não foi tão boa quanto o esperado, dado que nos deparámos com alguns dos endereços eletrónicos inválidos. Portanto, dos 200 contactos de endereços eletrónicos cedidos apenas 71 responderam, uma percentagem equivalente a 35,5%, atendo que dos 71 só 58 foram contabilizados para o nosso estudo.

5.1.1.1 Análise e Tratamento de dados

Após a fase de recolha de dados, procedemos a construção da base dados e à pré codificação do questionário com o recurso *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 19.0. Todo este processo da criação da base de dados permitiu a caracterização de cada variável estatística (nominal, métrica, e de escala). Caracterizadas as variáveis e codificadas foram devidamente preenchidas. A base de dados erigida para este efeito é constituída, maioritariamente, por variáveis qualitativas do tipo nominal e ordinal.

Quanto ao tratamento dos dados, optámos por análise de cariz descritivo, com o objetivo de recolher informação sobre a caracterização pessoal, agregado familiar, percurso académico, situação profissional, e também sobre opiniões acerca da qualidade do processo.

5.2 Inquérito por Entrevista

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), a entrevista define-se na recolha de informação, através de um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. É no decorrer da conversa que o entrevistador orienta o entrevistado e o questiona sobre a temática em estudo, de modo a

recolher o maior número de informações possíveis. Moser e Kalton (1971, citado por Bell, 1997) acrescentam que a entrevista é um processo pelo qual o entrevistador extrai informação do entrevistado, embora não seja assim tão fácil de pôr em prática. Wiesman e Aron (1972, citados por Bell, 1997) comparam a condução de uma entrevista com uma forma de ‘pescar’ informação, e Cohen (1976, citado por Bell, 1997) adicionam o argumento de que o processo de recolha de dados através da entrevista carece de paciência, preparação e experiência. A entrevista permite “a possibilidade de aprofundar o conhecimento das culturas de grupos; a garantia da credibilidade dos resultados ao permitir o trabalho com fontes próximas e em primeira mão; a facilidade no registo de informações não-verbais”(Aires, 2011, p.27).

Existem, no entanto, algumas desvantagens em relação às entrevistas. Refira-se o tempo que estas consomem; ser uma técnica de carácter subjetivo, no sentido em que pode correr o risco de ser parcial, e a análise das respostas poderá levantar problemas considerando a resposta às questões formuladas. Não obstante estes constrangimentos, a entrevista possibilita a obtenção de material muito precioso e, muitas vezes, consolidar respostas obtidas nos inquéritos (Sousa, 2009).

5.3 A entrevista semidiretiva

O tipo de entrevista que se ajusta ao objeto de estudo é a entrevista semidiretiva, dado que o investigador prepara antecipadamente as questões para as quais pretende obter respostas dos entrevistados, embora as questões possam não ser colocadas diretamente. Nas entrevistas semidiretivas, existe, no início, uma orientação por parte do entrevistador ao entrevistado, deixando-se que este último siga o seu próprio raciocínio. O entrevistador apenas irá intervir nos momentos em que o entrevistado se afastar da linha de orientação definida no início da entrevista (Sousa, 2009).

Em síntese, este instrumento de recolha de dados apresenta como grande vantagem a sua adaptabilidade, na medida em que um investigador, com alguma experiência e habilidade, consegue explorar melhor as respostas e obter aquilo que pretende, podendo ser aplicado a pessoas que não sabem ler nem escrever (Sousa, 2009).

O inquérito por entrevista foi ser utilizado com o intuito de conhecer, de forma mais detalhada, o percurso e os relatos dos formandos que concluíram processos de RVCC, bem como o impacto deste processo nas suas vidas (pessoal e profissional).

5.3.1 O guião de entrevista

O guião (Anexo 2) traduz-se na elaboração de uma matriz que orienta a entrevista, constituindo-se, assim, uma ferramenta fulcral do investigador. Segundo Guerra (2006), uma questão fundamental que passa, precisamente, pela “clarificação dos objetivos e dimensões de análise que a entrevista comporta” (p.53). A mesma autora considera importante, numa primeira fase da construção do guião, que o mesmo seja construído tendo em conta os objetivos a serem investigados.

O guião de entrevista utilizada na presente investigação é constituído por três blocos. Consoante os blocos determinados foram definidos os objetivos e potenciais questões que se pretendia formular.

Para melhor compreensão dos blocos de entrevista elaborámos uma tabela que apresenta cada um deles; de seguida, uma explicação sobre o que cada bloco de entrevista procura recolher.

Tabela 5.3

Guião de entrevista

Blocos da entrevista	Objetivos específicos
1. Autoestima	Compreender de que modo e em que grau estes aspetos foram afetado naqueles que concluíram processos de RVCC;
2. Autoconfiança	Analisar a perceção sobre a autoconfiança após a conclusão do processo de RVCC.
3. Empregabilidade	Caracterizar, em termos de empregabilidade, os formandos que passaram por processos de RVCC; Verificar se a taxa de empregabilidade se relaciona com a frequência destes processos

O primeiro bloco da entrevista procurou recolher informação sobre o porquê e a importância da inscrição no processo RVCC. Pretendemos verificar se trouxe vantagens, se possibilitou a oportunidade de trabalhar com outras ferramentas, analisar a importância do reconhecimento de competências e a conclusão do processo de RVCC como contributos para

a valorização pessoal, social e profissional. Debruçou-se, ainda, sobre a forma como o autoconhecimento e a autodescoberta potenciaram a vontade de querer aprender mais, bem como sobre as expectativas antes de frequentar o processo de RVCC a nível profissional, social e pessoal e se as mesmas se mantiveram após a sua conclusão. Este bloco de questões focou-se no sentimento de confiança no desempenho de determinadas tarefas, as intenções de prosseguir estudos, e a construção de um futuro melhor após a conclusão do processo de RVCC.

O segundo bloco pretendeu recolher informação sobre a autoconfiança dos adultos que concluíram o processo de RVCC, precisamente sobre a perceção da sua imagem antes, durante e após a conclusão do processo, e como caracterizam a sua evolução durante e após terem concluído o processo de RVCC.

O terceiro bloco ambicionava recolher informação sobre a empregabilidade dos adultos que concluíram o processo de RVCC: se surgiram novas oportunidades de trabalho, se estão melhor preparados para enfrentar o mercado de trabalho, e se, hoje, são capazes de desenvolver outras atividades que antes recebavam.

As entrevistas decorreram entre os meses de outubro, novembro, dezembro de 2013 e janeiro de 2014. O tempo de duração de cada entrevista foi aproximadamente de 15 a 20 minutos. A mais longa demorou entre 30 e 45 minutos. Relativamente a local, cinco entrevistas desenrolaram-se no local de trabalho dos entrevistados, três na residência dos entrevistados, e duas entrevistas realizaram-se na Casa do Povo da Calheta (espaço público).

Os contactos dos primeiros entrevistados foram cedidos pela Casa do Povo da Calheta, que, após apresentação do projeto de investigação, decidiu ajudar-nos estabelecendo-se, assim, a ponte entre o investigador e adulto certificado pelo processo de RVCC. A partir destes novos contactos cedidos é que surgiram os outros. Todos os entrevistados foram previamente informados sobre a natureza da investigação e foi agendada uma data conveniente para o entrevistado e o investigador para realização da entrevista. A entrevista iniciava-se sempre com uma breve introdução sobre a investigação e o pedido de autorização para a gravação áudio e a sua transcrição. Alguns dos entrevistados preferiam que não fosse gravada a conversa, porque se sentiam mais à vontade para falar do assunto. Nesses casos, fizemos o registo em papel do maior número de informação que conseguimos recolher no exato momento.

5.3.2 Procedimentos de análise dos dados recolhidos: à técnica de análise de conteúdo

Sousa (2009) afirma que a técnica de análise de conteúdo permite analisar, “interpretar, procurar conhecer determinada realidade através de um exame sistemático dos seus elementos” (p.264). A finalidade da análise de conteúdo é a de desocultar, ir mais além do que é aparente e do que “está expresso na comunicação direta”(p.264). A análise de conteúdo procura compreender o que está nos discursos, descrições ou outras formas de registo. Portanto, a análise de conteúdo não é instrumento, mas sim um procedimento para tratar dados (Sousa, 2009). Como refere Guerra (2006):

a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular regras de inferência (p.62).

A técnica da análise de conteúdo consiste numa análise estrutural, sendo a partir desta última que se efetuam inferências sobre o conteúdo, apurando, assim, os factos, principalmente aqueles que não estão visíveis. É necessário que o investigador analise em profundidade o conteúdo, ultrapassando assim a superfície e indo mais além, no sentido de compreender as “entre linhas” e chegar à verdadeira interpretação (Sousa, 2009).

O método da análise de conteúdo foi alvo de vários ajustamentos. Hoje uma das técnicas mais utilizadas neste tipo de método são as categorias de análise em que existe uma relação com o propósito da investigação em questão. No caso da presente investigação privilegiou-se este método por ser o mais adequado ao propósito em estudo. As categorias de análise deverão ter em conta um conjunto de cinco aspetos, na posição de Sousa (2009):

- Exclusão mútua: cada unidade não pode existir mais do que uma categoria;
- Homogeneidade: apenas um único princípio de classificação deverá dirigir os critérios de organização de categoria;
- Pertinência: uma categoria é pertinente quando pertence ao quadro teórico definido, refletindo as intenções da investigação;

- Objetividade e fidelidade: as diferentes partes do mesmo material devem ser codificadas da mesma maneira, quando submetidas a várias análises. O organizador da análise deverá definir claramente as variáveis que trata, bem como precisar os índices que determinam a entrada de cada elemento numa categoria;
- Produtividade: o conjunto de categorias deverá produzir resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos. (p.270)

Além disso, para Hurberman e Miles (1991, citados por Sousa, 2009), as categorias de análise podem assumir três tipos de intenções: descritiva, interpretativa e explicativa. A primeira não autoriza qualquer tipo de interpretação; a segunda possibilita ao investigador retirar conclusões; a terceira permite ao investigador retirar inferências.

Após a transcrição na íntegra das entrevistas efetuadas foi feita uma leitura de todo o material. De seguida, procurámos apurar as unidades de significado que se incluíam nas grandes categorias que pretendíamos estudar, que estavam referidas nos blocos da entrevista, e que correspondiam a cada um dos objetivos específicos da nossa investigação. Os recortes dos conteúdos analisados foram delimitados com base na objetividade e riqueza das temáticas analisadas.

Tal como já foi referido anteriormente foram criados três blocos temáticos resultantes da aplicação da entrevista assim sintetizados.

1. Autoestima
2. Autoconfiança
3. Empregabilidade

Este processo de categorização permitiu estruturar a seguinte grelha de categorização (Tabela 5.4), constituída pelas categorias e subcategorias de análise, bem como os seus respetivos indicadores.

Tabela 5.4

Grelha de Categorização

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Autoestima	Pessoal, social e profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Motivo de inscrição • A importância do processo • Vantagens e desvantagens após o término do processo • Mudança significativa • Utilização de outras ferramentas
		<ul style="list-style-type: none"> • Importância do reconhecimento de competências • Autoconhecimento e autodescoberta potenciaram a vontade de aprender e progressão de estudos
	Valorização e expectativas	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização pessoal, social e profissional • Expectativas antes, durante e depois • Esperança de construir um futuro melhor
Autoconfiança	Perceção das suas capacidades e competências	<ul style="list-style-type: none"> • Imagem que faz de si antes, durante e depois • Caracterização da sua evolução • Desenvolver atividades que antes receava
Empregabilidade de	Concorrência desleal	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitou preparação para enfrentar o mercado de trabalho

Concluída a fase de categorização, codificação e inserção das unidades de sentido, passamos à fase seguinte, à interpretação do conteúdo das informações obtidas a partir das entrevistas semidiretivas na apresentação e discussão de resultados.

Parte 3
Apresentação de Resultados

Capítulo VI

Introdução

O presente capítulo contempla a apresentação e discussão dos resultados recolhidos através de dois instrumentos utilizados para recolha de dados. A utilização do inquérito por questionário e a entrevista semidiretiva pressupõe a triangulação dos dados recolhidos, o que permite uma melhor compreensão do objeto em estudo (Morgan, 1998, citado por Sale & Brazil, 2002). Neste sentido, o inquérito por questionário incide sobre caracterização pessoal, agregado familiar, percurso académico, situação profissional, e também sobre opiniões acerca da qualidade do processo. Por seu lado, a entrevista recolhe relatos dos formandos que concluíram processos de RVCC, bem como dados acerca do impacto destes processos nas suas vidas (pessoal e profissional).

A apresentação de resultados reportar-se-á a cada uma das dimensões anteriormente referidas. Primeiramente serão apresentados os dados apurados através da aplicação do inquérito por questionário. Num segundo momento, os dados relativos à entrevista semidiretiva. Esta apresentação, por sua vez, está dividida em duas partes: na primeira são analisados os dados recolhidos em cada um dos sujeitos entrevistados e, posteriormente, é feita uma análise global. Finalmente, e numa terceira parte, é apresentada uma análise que triangula os dados recolhidos e se discutem os resultados obtidos nesta investigação.

1. Apresentação e análise dos resultados do inquérito por questionário

Para analisar o inquérito por questionário recorremos a uma análise efetivamente descritiva. O universo da nossa amostra correspondiam num total de 230 sujeitos, contudo a taxa de resposta foi de 38%, equivalente a 88 inquéritos respondidos. O inquérito por questionário é constituído por quatro blocos: 1) caracterização do aluno certificado; 2) caracterização familiar do aluno certificado; 3) caracterização do processo de RVCC; 4) educação e formação após a certificação.

1.1. Caracterização do adulto certificado

A caracterização pessoal do adulto certificado foi organizada em torno das seguintes variáveis: sexo, idade, estado civil, número de filhos, concelho de residência, nível de escolaridade antes de ingressar no processo de RVCC, ano de entrada e ano de conclusão do processo de RVCC, e nível de escolaridade após a conclusão.

Passemos à apresentação dos resultados obtidos de cada uma destas variáveis.

1.1.1. Sexo

A participação feminina neste tipo de estudos revela-se quase sempre superior à do sexo masculino. De acordo com a figura abaixo apresentada verificamos que, de facto, o sexo feminino respondeu em maior número, com uma percentagem de 53% e o sexo masculino, com uma percentagem de 47% (Figura 6.3).

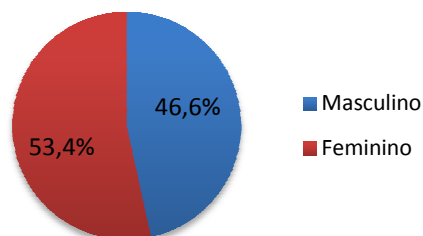


Figura 6.3 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, por sexo

1.1.2. Idade

O processo de RVCC abrangeu várias faixas etárias, como podemos observar na Figura 6.4. Neste sentido, o grupo etário com maior representatividade situa-se nos 36 aos 40 anos, com uma percentagem de 22,7%, seguido do grupo etário dos 46 aos 50 anos, com uma percentagem de 15,9%, e o grupo etário dos 31 aos 35 anos, com uma percentagem de 14,8%. Os restantes grupos etários estão representados em menor percentagem. Por outro lado, esta faixa etária tão diversificada permite recolher várias perspetivas dos sujeitos inquiridos. As percentagens do grupos etários correspondem às do estudo realizado por Lima, (2012).

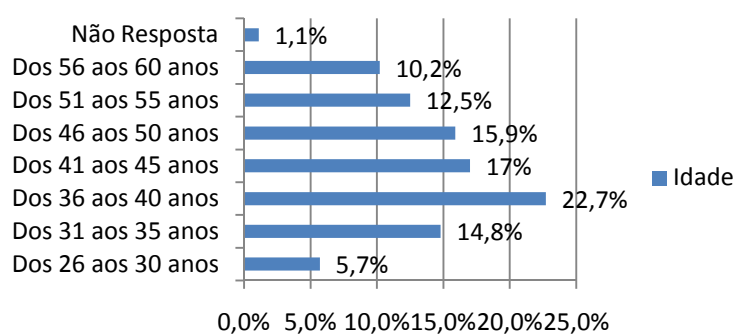


Figura 6.4 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, por grupo etário

1.1.3. Estado Civil

Tendo em conta a variável “estado civil”, registamos que a larga maioria dos adultos certificados pelo processo de RVCC são casados/uniões de facto, com uma percentagem de 71,6%; 17% dos sujeitos inquiridos são solteiros; 9,1% são divorciados; e uma percentagem muito reduzida, de 2,3%, são viúvos (Figura 6.5).

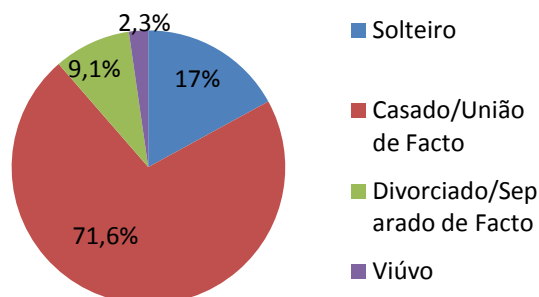


Figura 6.5 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, por estado civil

1.1.4. Número de Filhos

Os resultados obtidos (Figura 6.6) revelam uma percentagem elevada de sujeitos com dois filhos, 36,4%; de seguida, com um filho, com uma percentagem igualmente elevada, de 34,1%. As restantes percentagens distanciam-se das anteriormente apresentadas, sendo que 19,3% não tem filhos, 9,1% tem três filhos, e uma percentagem pouco significativa, de 1,1%, tem 4 ou mais filhos.

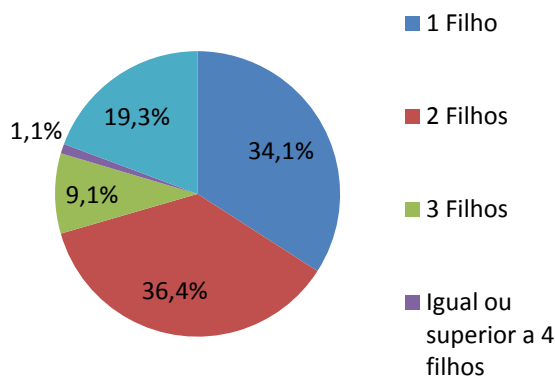


Figura 6.6 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, por número de filhos

1.1.5. Concelho de Residência

Como podemos analisar na Figura 6.7, o número de sujeitos inquiridos por concelho de residência que frequentou o processo de RVCC na RAM, foi mais elevado no concelho da Calheta, com uma percentagem de 31,8%; seguidamente o concelho do Funchal, com uma percentagem de 29,5%. Os restantes concelhos apresentam percentagens inferiores de

frequência, como os concelhos da Ribeira Brava (4,5%), da Ponta de Sol (3,4%) e o de Santana (2,3%).

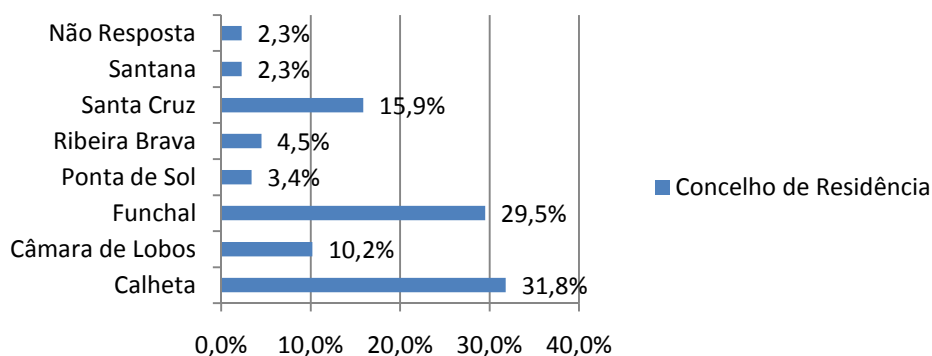


Figura 6.7 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, por concelho de residência

1.1.6. *Nível de Escolaridade antes de ingressar no processo de RVCC*

Tendo em conta o universo da população da amostra, verificamos que 54,5% dos sujeitos inqueridos, quando ingressou no processo de RVCC, o nível de escolaridade correspondia ao 2º ciclo de ensino; 37,5% detinham o 3º ciclo de ensino; e 8% o 1º ciclo de ensino (Figura 6.8).

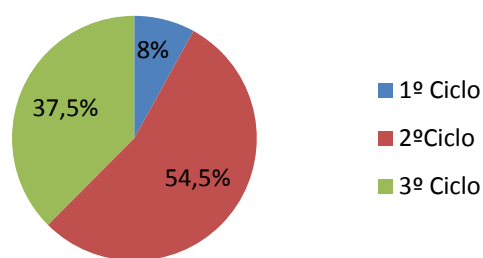


Figura 6.8 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, por nível de escolaridade

1.1.7. Ano de Ingresso no processo de RVCC

Observamos (Figura 6.9) que o maior índice de entrada no processo de RVCC no ano se concentrou nos anos de 2011 e 2012, ambos com a mesma percentagem de 21,6%; seguidamente os anos de 2010 e 2009, também ambos com a percentagem de 14,8%. Os anos que revelam menor índice de entrada no processo de RVCC são, precisamente, 2005 (1,1%), 2006 (1,1%), 2007 (5,7%), e 2013 (3,4%).

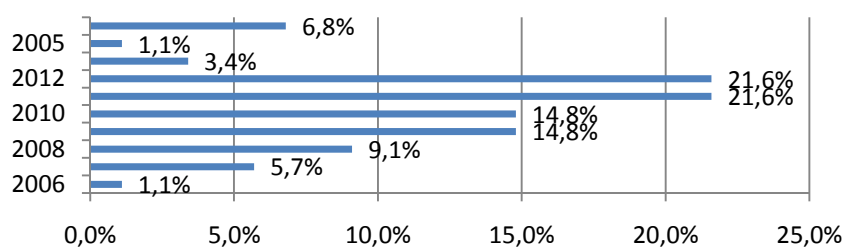


Figura 6.9 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, por ano de entrada

1.1.8. Ano de conclusão no processo de RVCC

No que diz respeito ao ano de conclusão do processo de RVCC, constatamos que a larga maior dos sujeitos inquiridos concluiu o processo no ano de 2013, com uma percentagem de 39,8%; seguidamente o ano de 2012, com uma percentagem de 20,5%. Os anos que revelam um baixo índice de conclusão são os anos de 2008 (6,8%), de 2009 (5,7) e de 2010 (10,2%) (Figura 6.10).

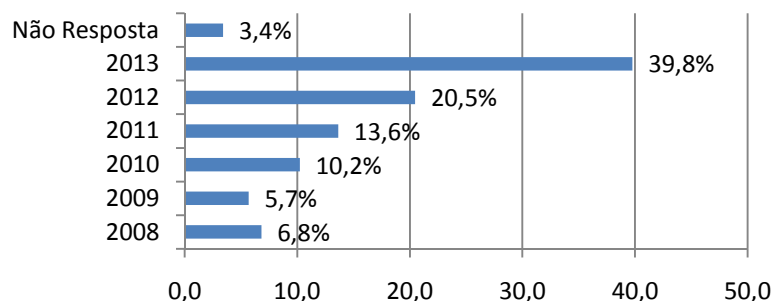


Figura 6.10. Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, por ano de conclusão

1.1.9. Nível de Escolaridade depois de ingressar no processo de RVCC

O nível de escolaridade aquando da conclusão do processo de RVCC revelou-se mais elevado no secundário, com uma percentagem de 53,4%; seguidamente o 3º ciclo de ensino, com uma percentagem de 44,3%; e o 2º ciclo de ensino, com percentagem pouco significativa de 2,3% (Figura 6.11).

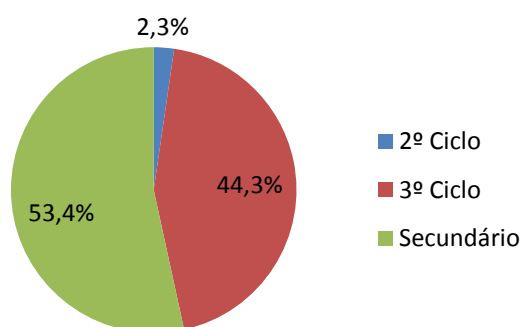


Figura 6.11 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, nível de escolaridade

1.2. Caracterização familiar do adulto certificado

A caracterização familiar do adulto certificado é analisada com base nas seguintes variáveis: nível de escolaridade e profissão dos pais e dos conjugues/companheiros.

1.2.1. Nível de escolaridade dos pais e/ou conjugues/companheiro (a)

Com aplicação do inquérito por questionário quisemos saber se existia algum tipo de relação entre as habilitações dos pais e do cônjuge/ companheiro e a do adulto certificado. É uma variável importante, na medida que pode ter influenciado a continuação dos estudos. De acordo com os resultados apurados e apresentados na Tabela 6.5, verificamos que os pais dos adultos certificados têm o 1º ciclo (pai, com uma percentagem de 50% e mãe com uma percentagem de 46,6%).

O nível de escolaridade do cônjuge e/ou companheiro revela percentagens mais distribuídas de acordo com os diferentes níveis de habilitações académicas, porém, o índice de maior percentagem concentra-se no nível secundário, com uma percentagem de 25%.

Também é importante referir que 17% dos conjugues e/ou companheiros não têm escolaridade.

Tabela 6.5

Nível de escolaridade dos pais e do cônjuge/companheiro (a)

	Pai	Mãe	Cônjuge/companheiro
1º Ciclo	50%	46,6%	6,8%
2º Ciclo	2,3%	4,5%	9,1%
3º Ciclo		2,3%	9,1%
Secundário	1,1%	1,1%	25,0%
Sem escolaridade	12,5%	14,8%	17,0%
1º Ciclo incompleto	12,5%	11,4%	1,1%
Não resposta	21,6%	19,3%	13,6%
Não se aplica	----	-----	18,2%

1.3 Categoria profissional dos pais e Cônjuge/companheiro (a) (percentagem)

Podemos constatar através dos dados apurados que 17% dos pais dos adultos certificados são “Agricultores e Pescadores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e da Pesca”. No caso das mães, verificamos que 33% são “trabalhadores não qualificados”. No que diz respeito aos conjugues/companheiros (as), constatamos que 20,5% são pequenos empresários (Tabela 6.6).

Tabela 6.6

Categorias profissionais dos pais e conjugues/companheiros (as)

Categorias Profissionais	Pai	Mãe	Cônjuge
Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	----	-----	3,4%

Técnicos de Profissões de Nível Intermédio	1,1%		13,6%
Pessoal Administrativo e Assimilar	1,1%	2,3%	6,8%
Pessoal dos Serviços e Vendedores	8,0%	8%	18,2%
Agricultores e Pescadores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e da Pesca	18,2%	13,6%	2,3%
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	17,0%	9,1%	6,8%
Operadores de Instalações de Máquinas e Trabalhos de Montagem	1,1%	----	3,4%
Trabalhadores não Qualificados	11,4%	33%	1,1%
Atividades Mal definidas	3,4%	----	1,1%
Pequenos Empresários	4,5%	2,3%	4,5%
Não Resposta	34,1%	31,8%	20,5%
Não se aplica	-----	-----	18,20%
Total	100%	100%	100%

1.4 Caracterização do processo de RVCC

A caracterização do processo RVCC foi organizada em torno de diversas variáveis que considerámos importante para o objeto de estudo, e que são as seguintes: motivo de inscrição no centro de RVCC; duração do processo de RVCC; interrupção do processo de RVCC; motivo de interrupção; grau de dificuldade; aprofundar competências; estratégias para dar resposta às necessidades; frequentar estudos após a certificação; conclusão desses estudos/formação; influência do processo de RVCC em frequentar formação; situação profissional antes de frequentar o processo de RVCC e atual; vínculo contratual antes e depois do processo de RVCC; profissão que exercia ou última que tenha exercido e atual; duração de desemprego; duração de desemprego atual; satisfação profissional; satisfação profissional atual; remuneração; mudanças profissionais; e importância do diploma/certificado.

1.4.1 Motivo de inscrição no processo de RVCC

Após a análise dos dados recolhidos (Figura 6.12), chegámos à conclusão que a maior parte dos sujeitos inquiridos se inscreveu no processo RVCC “por iniciativa própria”, com

uma percentagem de 76,1%, seguidamente “por conselho da família”, com uma percentagem de 19,3%. Com percentagens muito pouco significativas, inscreveram-se no processo de RVCC “por conselho da organização onde trabalhava” e por “outro motivo”, ambas com uma percentagem de 2,3%.

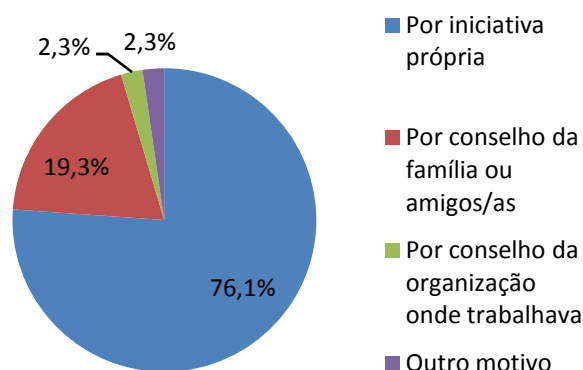


Figura 6.12 Distribuição dos adultos certificados no processo de RVCC na RAM, relativamente ao motivo de inscrição

1.4.2 Duração do processo de RVCC

Relativamente à duração do processo do processo de RVCC, classificamos por intervalos: 24 meses “muito demorado”; 18 meses “demorado”; 12 meses “nem rápido, nem demorado”, 6 meses “rápido”; e 4 meses “muito rápido”. Analisarmos a Figura 6.13, verificamos que para a larga maioria dos sujeitos inquiridos o processo de RVCC foi “nem demorado, nem rápido”, com uma percentagem significativa de 67%, 12,5% dos sujeitos inquiridos consideraram que o processo é “rápido”, 11,4% alegam que foi “demorado”, 6,8% ponderam que foi “muito rápido”, e uma percentagem reduzida declaram que foi “muito demorado”.

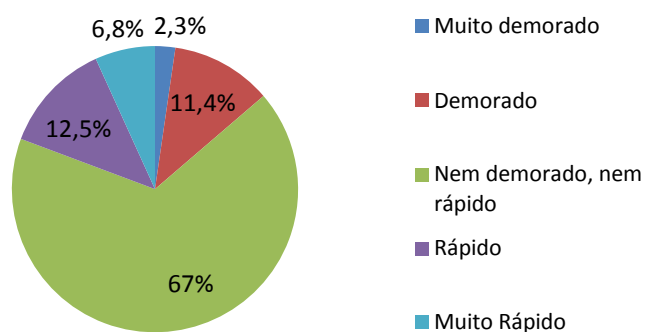


Figura 6.13 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, relativamente à duração

1.4.3 Interrupção do processo de RVCC

Como podemos observar na Figura 6.14, a larga maioria não interrompeu o processo (85%), o que só se verificou numa percentagem muito pouca significativa, de 15%.

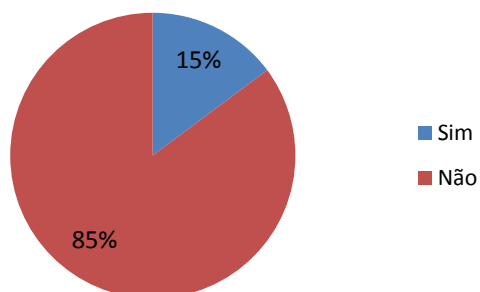


Figura 6.14 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, relativamente à interrupção

1.4.3.1 Motivo dessa interrupção

Continuando na linha de análise da figura anterior, daqueles 15% dos sujeitos inquiridos que interrompeu o processo de RVCC por um período superior a dois meses, constatamos que a razão dessa interrupção foi justificada “pela demora processo”, com uma percentagem de 8%. Seguidamente foram referidas “dificuldades de conciliar as idas ao centro com a atividade profissional”. As demais razões apresentadas pelos sujeitos inquiridos incidem nas “dificuldades em conciliar as idas ao centro com a vida pessoal”, “problemas de saúde” e “outra razão”, qualquer destes motivos com uma percentagem muito pouco significativa de 1,1% (Figura 6.15).

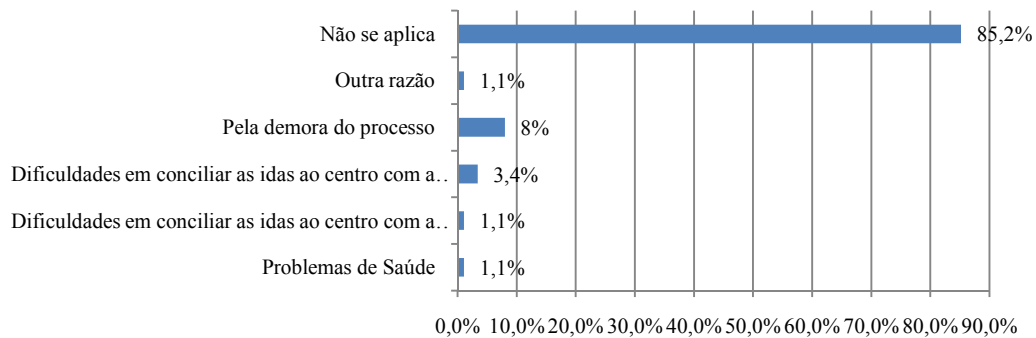


Figura 6.15. Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, relativamente às razões de interrupção

1.4.4 Grau de dificuldade

No que diz respeito ao grau de dificuldade sentido pelos sujeitos inquiridos, observamos, na Figura 6.16, que a larga maioria classificou o grau de dificuldade como “médio”. Uma percentagem de 62,5%, 8% dos sujeitos considera que o grau de dificuldade do processo é “elevado”, e com igual percentagem declaram que é “nenhum”; 1,1% considera que é “muito elevado”.

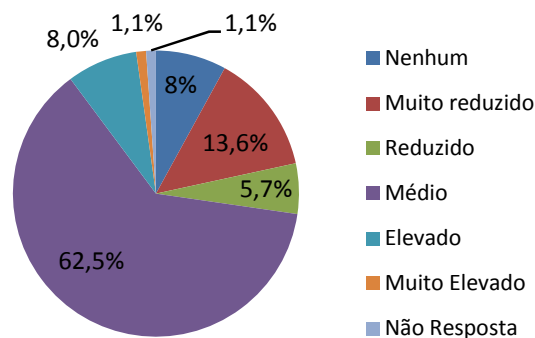


Figura 6.16 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, relativamente ao grau de dificuldade

1.4.5 Aprofundar competências

De acordo com os resultados apurados, verificamos que as necessidades em aprofundar competências, nomeadamente em “saber trabalhar com computadores”, se destaca; 26,1% dos sujeitos inquiridos declaram “nenhuma necessidade”; 25% “muita necessidade” e

23,9% “alguma necessidade”. Relativamente à competência “aprender a escrever”, constatamos que 34,1% consideram ter “alguma necessidade”, e 18,2% “pouca necessidade”. Quanto à competência “ler mais e melhor”, 27,3% declara “alguma necessidade”, 25% “nenhuma necessidade”, e 20,5 “pouca necessidade”. No que se refere a “desenvolver conhecimentos de matemática”, 38,6% declara “alguma necessidade” e 21,6% “pouca necessidade”. Na competência “comunicar melhor com outras pessoas”, 29,5% considera ter “alguma necessidade” e 18,2% “pouca necessidade”. Na competência “conhecer e explorar melhor as suas capacidades”, verificamos que 39,8% declara “alguma necessidade”, e 25% “pouca necessidade” (Tabela 6.7).

Tabela 6.7
Necessidade de aprofundar competências

	Nenhuma necessidade	Muita pouca necessidade	Pouca necessidade	Alguma necessidade	Muita necessidad e	Não respos ta	Total
Saber trabalhar com computadores	26,1%	10,2%	14,8%	23,9%	25%	----	100%
Aprender a escrever melhor	17%	13,6%	18,2%	34,1%	15,9%	1,1%	100%
Ler mais e melhor	25%	17%	20,5%	27,3%	10,2%	----	100%
Desenvolver conhecimentos de matemática	14,8%	15,9%	21,6%	38,6%	9,1%	----	100%
Comunicar melhor com outras pessoas	25%	14%	18,2%	29,5%	13,6%	-----	100%
Conhecer e explorar as suas capacidades	12,5%	9,1%	25%	39,8%	11,4%	2,3%	100%

1.4.6 Estratégias para dar respostas às necessidades

Para fazer face às necessidades/ dificuldades encontradas no processo de RVCC enumeramos as seguintes estratégias. A primeira, foi aprendendo sozinho, através de tentativa erro e de pesquisa. As estratégias teve ajuda de colegas que participaram no processo de RVCC; teve ajuda de colegas de trabalho, teve ajuda de familiares, teve ajuda de amigos, remetem para algum auxílio na elaboração e/ou conclusão de algumas das atividades propostas e no esclarecimento de dúvidas. A estratégia participou em uma ou mais opções de formação, isto é, se recorreram alguma formação extra para suprimir as lacunas existentes. Neste sentido, atendendo aos resultados apurados, concluímos que na estratégia “foi aprendo sozinho”, 48,9% dos sujeitos inquirido declaram que “muitas vezes” e 28,4% “algumas vezes”. Relativamente à estratégia “teve ajuda de colegas que participaram no processo de RVCC” a larga maioria consideram que “nenhuma vez”, com uma percentagem de 46,6% e 21,6% “muitas poucas vezes”. No que se refere à estratégia “teve ajuda de colegas de trabalho” a larga maioria não respondeu com uma percentagem de 63,6%, e 19,3% “nenhuma vez”. A estratégia “teve ajuda de familiares” 33% declaram que “alguma vezes” e 27,3% “nenhuma vez”. Quanto à estratégia “teve ajuda de amigos” consideram que “nenhuma vez”, com uma percentagem de 51,1% e 17% “muitas poucas vezes”. A estratégia “participou em uma ou mais opções de formação” declara que nenhuma vez, com uma percentagem de 54,5% (Tabela 6.8).

Tabela 6.8
Estratégias para dar respostas às necessidades

	Nenhuma vez	Muita pouca vezes	Poucas vezes	Algumas vez	Muitas vezes	Não resposta	Total
Foi aprendendo sozinho	4,5%	6,8%	11,4%	28,4%	48,9%	----	100%
Teve ajuda de colegas que participaram no processo de RVCC	46,6%	21,6%	11,4%	15,9%	4,5%	----	100%

Teve ajuda de colegas de trabalho	19,3%	5,7%	2,3%	4,5%	4,5%	63,6%	100%
Teve ajuda de familiares	27,3%	14,8%	12,5%	33%	11,4%	1,1%	100%
Teve ajuda de amigos	51,1%	17%	13,6%	11,4%	5,7%	1,1%	100%
Participou em uma ou mais opções de formação	54,5%	10,2%	15,9%	15,9%	3,4%	----	100%

1.4.7 Frequentar estudos após a certificação

Atendendo aos resultados obtidos e apresentados na Figura 6.17, observamos que a larga maioria “não frequenta mas pensa a vir a frequentar estudos no futuro” (48,9%). Igualmente uma percentagem significativa, 31,8%, “não frequenta, nem pensa a frequentar”. Dos sujeitos inquirido são pouco aqueles que estão “atualmente a frequentar estudos”, 12,5%, e também uma percentagem pouco significativa (6,8%) já frequentaram estudos.

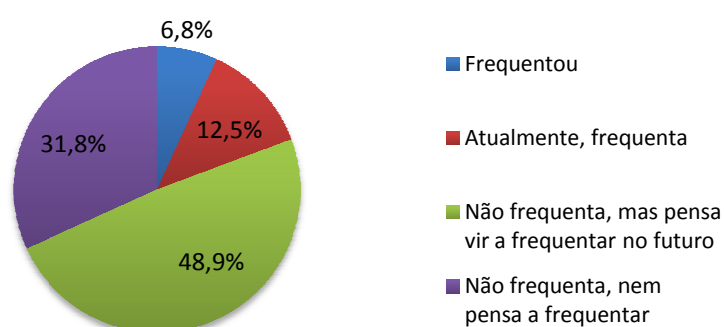


Figura 6.17 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, relativamente à continuação de estudos

1.4.8 Conclusão desses estudos após a certificação

Continuando na linha do pensamento anterior, dos sujeitos que prosseguiram estudos só uma percentagem de 10,2% diz que continua a frequentar; 8% já concluíram com sucesso; e uma percentagem muito reduzida, de 1,1%, “desistiu” (Figura 6.18).

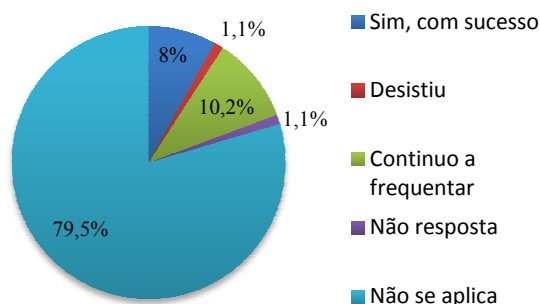


Figura 6.18 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, relativamente à conclusão de estudos

1.4.9 Influência do processo de RVCC em frequentar formações

Tendo em conta o quadro anteriormente apresentado, verificamos que 46,6% considera que a frequência do RVCC “influenciou muito” a inscrição noutras formações; 23,9% refere que “influenciou pouco”; e 15,9 % declaram que “não teve influência” (Figura 6.19).

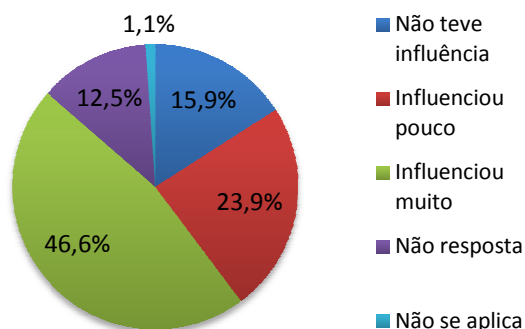


Figura 6.19 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, relativamente à influência na progressão de estudos

1.4.10 Situação profissional antes de frequentar o processo de RVCC e atual situação

Em relação à situação profissional dos adultos, antes e depois de frequentarem o processo de RVCC, podemos constatar, de acordo com a Tabela 6.9, que não há diferenças para qualquer dos tipos de situação profissional.

A situação é igual para os que trabalham por conta própria, com empregados/as ou assalariados/as; registou-se um ligeiro aumento naqueles tinham “trabalho por conta própria, sem empregados/as ou assalariados/as, antes de frequentar o processo, com uma percentagem de 3,4%, após a conclusão, com uma percentagem de 4,5%. Relativamente àqueles que detinham “trabalho por conta de outrem” registou-se uma ligeira diminuição de 2,5% depois da conclusão do processo de RVCC. Também o número de “desempregados” aumentou 2,3% após a conclusão do processo de RVCC. O número de “domésticas” manteve-se, com uma percentagem de 3,4%.

Tabela 6.9.

Situação profissional

Situação profissional	Antes de frequentar o processo de RVCC	Depois de frequentar o processo de RVCC
Trabalho por conta própria, com empregados/as ou assalariados/as	12,5%	12,5%
Trabalho por conta própria, sem empregados/as ou assalariados/as	3,4%	4,5%
Trabalho por conta de outrem	62,5%	60,2%
Desempregado/a	17%	19,3%
À procura do primeiro emprego	1,1%	---
Doméstica/o	3,4%	3,4%

1.4.11 Vínculo Contratual antes e depois do processo de RVCC

O vínculo contratual antes de frequentar o processo de RVCC revelou uma grande percentagem de “não resposta” (54.5%). Por outro lado, verificamos que houve ligeiros aumentos depois da conclusão do processo de RVCC, nomeadamente no “contrato de trabalho com termo (a prazo), na “prestação de recibos verdes” e no “trabalho temporário sem contrato” (Tabela 6.10).

Tabela 6.10

Vínculo Contratual

Vínculo Contratual	Antes do processo	Depois do processo
Contrato de trabalho sem termo	19,3%	64,8%
Contrato de trabalho com termo (a prazo)	2,3%	5,7%
Prestação de serviços/Recibos verdes	----	2,3%
Trabalho temporário sem contrato	1,1%	3,4%
Não resposta	54,5%	1,1%
Não se aplica	22,7%	22,7%

1.4.12 Profissão que exercia e/ou última que tenha exercido e a atual profissão

Atendendo aos resultados da Tabela 6.11 concluímos que certas categorias profissionais mantiveram as percentagens antes e depois da conclusão do processo, tais como “técnicos de profissões de nível intermédio”, com uma percentagem de 2,3%; “operadores e artífices e trabalhadores similares”, com uma percentagem de 6,8%; “operadores de instalações de máquinas e trabalhos de montagem”, com uma percentagem de 3,4%; “trabalhadores não qualificados”, com uma percentagem de 1,1%; e “pequenos empresários”, com uma percentagem de 9,1%. Registamos ligeiras diminuições nas seguintes categorias profissionais: “pessoal administrativo e assimilar” e “pessoal dos serviços e vendedores”,

ambas com 1,1%. No que diz respeito à última profissão que tenham exercido, a larga maioria dos sujeitos inquiridos que se encontrava nesta situação antes de frequentar o processo de RVCC correspondia à categoria profissional “pessoal dos serviços e vendedores”, com uma percentagem de 8%, segue-se a categoria profissional “operários, artífices e trabalhadores similares”, com uma percentagem de 4,8%.

Tabela 6.11
Categorias profissionais

	Profissão anterior ao processo de RVCC	Última profissão exercida	Profissão atual
Técnicos de Profissões de Nível Intermédio	2,3%	----	2,3%
Pessoal Administrativo e Assimilar	9,1%	2,3%	8,0%
Pessoal dos Serviços e Vendedores	46,6%	8%	45,5%
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	6,8%	4,5%	6,8%
Operadores de Instalações de Máquinas e Trabalhos de Montagem	3,4%	-----	3,4%
Trabalhadores não Qualificados	1,1%	3,4%	1,1%
Pequenos Empresários	9,1%	----	9,1%
Não Resposta	1,1%	3,4%	1,1%
Não se Aplica	20,5%	78,4%	22,7%

1.4.13 Situação de desempregado/a, à procura do primeiro emprego, reformado/a ou doméstico/a antes e depois de frequentar o processo de RVCC

Observando a Figura 6.20, concluímos que 78,4% dos sujeitos inquiridos estão empregados, e que uma pequena parte dos sujeitos se encontram desempregados, 18,2%.

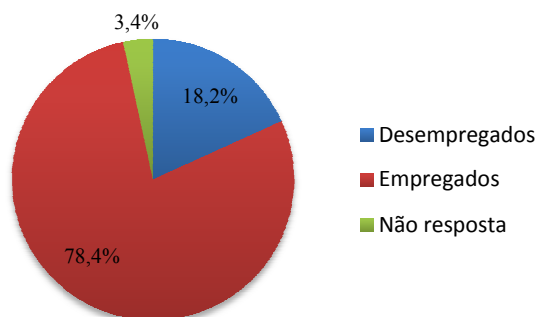


Figura 6.20 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, relativamente a sua situação profissional

1.4.14 Duração dessa situação antes e depois de frequentar o processo de RVCC

Continuando na linha da análise do quadro anterior, abordemos o espaço temporal em que os sujeitos estão desempregados, à procura do primeiro emprego, reformados ou doméstica. Na Figura 6.20 podemos observar que a larga maioria dos sujeitos está numa dessas situações anteriormente supramencionadas antes de frequentar o processo de RVCC: num período “igual ou superior a 16 meses”, 5,7%; “igual ou superior a 24 meses” é de “1 a 3 meses”, ambas com 4,5%. Depois de terem concluído o processo de RVCC, a sua atual situação traduz-se em “igual ou superior a 24 meses”, 13,6%; e entre “8 a 11 meses”, 8,4%. (Figura 6.21).

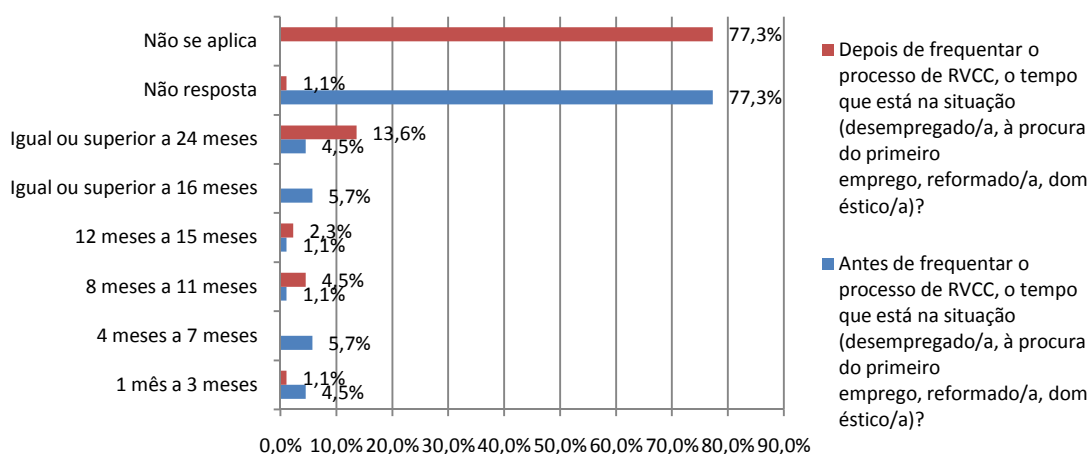


Figura 6.21 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, relativamente ao tempo da sua situação profissional

1.4.15 Relativamente a sua satisfação profissional

Relativamente à atual satisfação profissional, verificamos que a larga maioria se encontra “satisfeito”, 45,5%; “muito satisfeito”, 20,5%; “pouco satisfeito”, 12,5%; “nada satisfeito”, 4,5%; e “muito pouco satisfeito”, 2,3% (Figura 6.22).

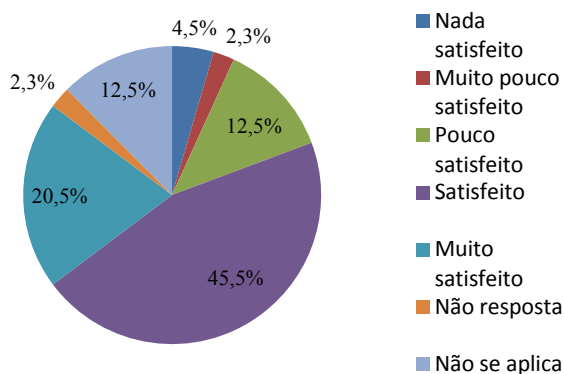


Figura 6.22. Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, relativamente à sua satisfação profissional

No que diz respeito atual satisfação dos adultos certificados pelos adultos do processo RVCC, reparamos que a larga maioria continua “satisfeito”, 38,6%, “muito satisfeito”, 17%, “muito pouco satisfeito”, 15,9% e “nada satisfeito”, 5,7%. (Figura 6.23).

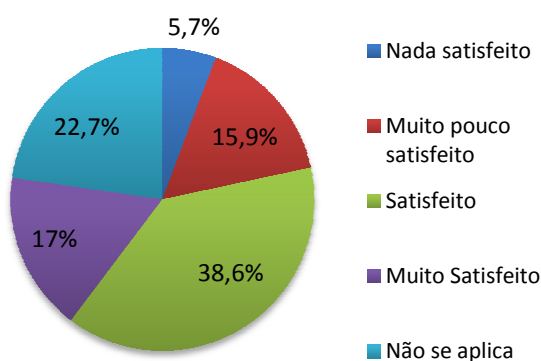


Figura 6.23 Distribuição dos Adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, relativamente a sua atual satisfação profissional

1.4.16 Remuneração

A remuneração dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM “manteve-se” para a larga maioria dos sujeitos inquiridos, com uma percentagem de 61,4%. Registou-se um aumento de remuneração numa percentagem pouco significativa, de 3,4%, e para 12,5% dos sujeitos inquiridos, a remuneração diminuiu (Figura 6.24).

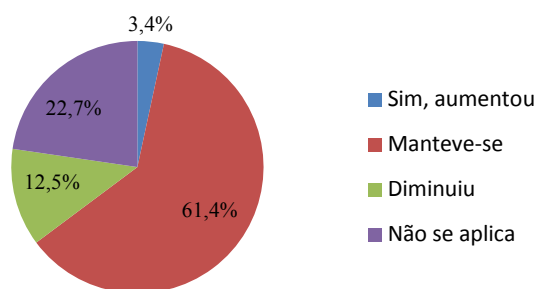


Figura 6.24 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, relativamente à remuneração

1.4.17 Mudanças profissionais

Tendo em conta os dados recolhidos, analisemos o impacto causado nos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM. Sobre a “definição ou reconstrução do seu projeto profissional, 30,7% considera que foi “nada importante” e uma percentagem de 31,8% dos inquiridos refere que foi “importante”. No “aumento da sua capacidade de empregar”, declaram que foi “nada importante”, com uma percentagem de 39,8%, e 28,4% considera “importante”. Na “mudança de emprego” declaram que foi “nada importante”, com uma percentagem de 58%, e 19,3 consideram “importante”. Relativamente à mudança de profissão, consideram que não foi “nada importante”, com uma percentagem de 53,4%, e 21,6% considera que foi “importante”. Para “iniciar uma atividade própria”, referem que foi “nada importante, com uma percentagem de 46,6%, e 21,6 declara que foi “importante”. Sobre o “aumento da sua motivação para trabalhar”, declaram que foi “importante”, com uma percentagem de 26,1%, 22,7% considera “muito importante”, e 23,9% refere que foi “nada importante”. Relativamente a uma “melhor preparação profissional”, declaram que foi “muito importante”, com uma percentagem de 37,5%, e 29,5% considera que foi “importante”. No capítulo do “maior reconhecimento das funções que desempenha”, declaram que foi “importante”, com uma percentagem de 29,5%, 23,9% considera que foi “muito importante”,

e em igual percentagem também referem que foi “nada importante”. Sobre o “desempenho de novas funções”, declaram que foi “importante”, com uma percentagem de 35,2%, e 28,4% considera que foi “importante”. Sobre “assumir cargos de chefia”, 46,6% considera que foi “nada importante”, e 18,2% refere que foi “importante” e “pouco importante”. Relativamente ao “progressão na carreira e mudança de categoria profissional”, 39,8% considera que foi “nada importante”, e 21,6% declara que foi “muito importante”. Sobre o “aumento salarial”, referem que foi “nada importante”, com uma percentagem de 53,4%, e 14,8% considera que foi “importante”. Na “mudança de vínculo contratual”, referem que foi “nada importante”, com uma percentagem de 53,4%, e 17% declara que foi “pouco importante”. No que se refere ao “aumentou da estabilidade no emprego”, 46,6% refere que foi “nada importante”, e 17% considera que foi “importante”. Na “obtenção de uma qualificação/carteira profissional”, declaram que foi “nada importante”, com uma percentagem de 36,4%, e 19,3% considera que foi “pouco importante” e “muito importante”. Quanto à questão de “os colegas dão-lhe mais valor”, consideram que foi “nada importante”, com uma percentagem de 46,6%, e 18,2% declara que foi “importante”. Se o “O chefe dá-lhe mais valor”, neste item registou-se uma elevada percentagem de “não resposta”, de 67%, e 17% declara que foi “nada importante”. No que se refere ao “melhor relacionamento com os colegas”, referem que foi “nada importante”, com uma percentagem de 47,7%, e 21,6% declaram que foi “pouco importante”. Finalmente, e sobre o “melhor relacionamento com o chefe”, 52,3% declara que foi “nada importante”, e 17% “pouco importante” (Tabela 6.12).

Tabela 6.12

Mudanças profissionais

	Nada Importante	Muito pouco importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Não resposta
Definição ou reconstrução do seu projeto profissional	30,7%	12,5%	13,6%	31,8%	11,4%	-----
Aumento da sua capacidade de empregar	39,8%	9,1%	12,5%	28,4%	10,2%	-----
Mudança de emprego	58%	5,7%	11,4%	19,3%	4,5%	1,1%
Mudança de profissão	53,4%	5,7%	10,2%	21,6%	6,8%	2,3%
Iniciar uma atividade por conta própria	46,6%	6,8%	17%	21,6%	3,4%	4,5%
Aumento da sua motivação para trabalhar	23,9%	10,2%	15,9%	26,1%	22,7%	1,1%
Melhor preparação para a sua vida profissional	11,4%	9,1%	12,5%	29,5	37,5	-----
Maior reconhecimento das funções que desempenha	23,9%	5,7%	15,9%	29,5%	23,9%	1,1%
Desempenho de novas funções	35,2%	4,5%	15,9%	28,4%	15,9%	-----
Assumir cargos de chefia	46,6%	6,8%	18,2%	18,2	10,2%	-----
Progressão na carreira, mudança de categoria profissional	39,8%	6,8%	13,6%	18,2%	21,6	-----
Aumento salarial	53,4%	5,7%	14,8%	12,5%	13,6	-----
Mudança de vínculo contratual	53,4%	8,0%	17,0%	13,6%	6,8%	1,1%
Aumento da estabilidade no emprego	46,6%	10,2%	11,4%	12,5%	17,0%	2,3%
Obtenção de uma qualificação/carteira profissional	36,4%	6,8%	19,3%	19,3%	17%	1,1%
Os colegas de trabalho dão-lhe mais valor	46,6%	11,4%	15,9%	18,2%	6,8%	1,1
O chefe dá-lhe mais valor	17%	3,4%	6,8%	5,7%	-----	67%
Melhor relacionamento com os colegas	47,7%	10,2%	21,6%	17,0%	3,4%	-----
Melhor relacionamento com o chefe	52,3%	11,4%	17%	13,6%	5,7%	-----

1.4.18 Importância diploma/certificado do processo de RVCC?

Quanto à importância que a entidade trabalhadora atribui ao processo de RVCC, a larga maioria declara que a entidade trabalhadora considera “importante”, com uma percentagem de 42%; 18,2% “ muito importante”; 17% “ nada importante”; 10,2% “muito pouco importante”; e 12,5% “pouco importante” (Figura 6.25).

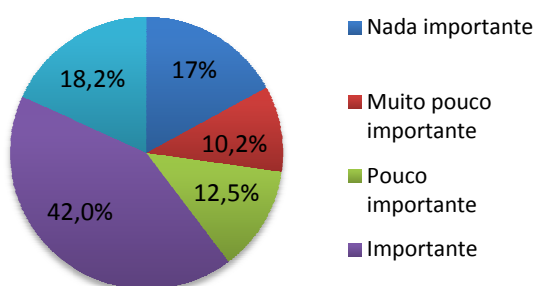


Figura 6.25 Distribuição dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, relativamente à importância que a entidade trabalhadora atribui

2. Análise dos resultados do inquérito por entrevista

A apresentação dos resultados obtidos através da entrevista semidiretiva está organizada de acordo com as categorias e subcategorias identificadas através do processo de análise de conteúdo. De acordo com a tabela apresentada no capítulo da metodologia (Tabela 4), as categorias de análise são as seguintes: 1) Autoestima; 2) Autoconfiança; 3) Empregabilidade.

Neste âmbito, iremos apresentar os testemunhos recolhidos juntos dos dez protagonistas a quem, como referimos anteriormente, atribuímos os nomes fictícios de Antónia, Ivone, Teresa, Mercês, Joana, Dinarte, Paula, Júlia, Luísa e Fátima.

Assim, e através da análise de individual de cada sujeito, procurámos conhecer estes adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM, de forma a “compreender de que modo o grau de autoestima foi afetado naqueles que concluíram” o processo de RVCC na RAM Apresentação dos sujeitos.

2.1. Sujeito A, Antónia tem 68 anos, solteira e reside no Concelho da Calheta

Autoestima

A Antónia inscreveu-se no processo de RVCC porque sentiu a necessidade de se atualizar. Também por razões profissionais, como a mesma refere: “*na altura que me inscrevi era com a ideia, porque o meu trabalho é na música, não tenho as habilitações literárias que possa ser reconhecida como tal.*” Já tinha concluído o 6º ano para poder dar aulas de música no ensino. No entanto não foi possível, uma vez que já era necessário o 9º ano. Quando surgiu esta oportunidade decidiu inscrever-se no processo de RVCC, porque reconhece a importância da formação para sua valorização pessoal e profissional: “*hoje em dia é importante a escolaridade que temos; às vezes olhamos para as pessoas e valorizamos as mesmas pela escolaridade e formação que elas têm.*”

A passagem pelo processo de RVCC foi importante, no sentido em que foi uma forma de recordar, de atualizar os seus conhecimentos e de ver as suas competências reconhecidas: “*o facto de a pessoa sentir que é ainda capaz de alguma coisa, capaz de partilhar e capaz de aprender. E isso ao mesmo tempo é também para mim um valor de vida.*” O processo de RVCC permitiu-lhe voltar a alimentar o gosto pela necessidade de aprender. Reforça que o

gosto pela aprendizagem contínua esteve sempre presente na sua vida, e que a falta de tempo, foi um dos entraves a uma aprendizagem contínua: *“E isso é uma coisa que também tenho em mim, é o espírito de cultivo, sempre tive vontade de aprender”*.

A principal vantagem foi a aquisição de novos saberes, juntamente com o recordar conhecimentos e a atualização dos mesmos, sobretudo no campo da informática: *“uma vantagem importante para mim foi a informática, eu não sabia nada”*. Era uma necessidade que já sentia há muito tempo, pois a sociedade atual é informatizada, sentindo-se desatualizada perante a sociedade. Como desvantagem, ressalva, mais uma vez, a falta de tempo e o cansaço, no sentido em que o processo exigia algum tempo e preparação para desenvolvimento de trabalhos: *“não bastava a pessoa estar ali presente; tinha que se preparar e fazer os trabalhos e ter o verdadeiro conhecimento”*.

A frequência e conclusão do processo de RVCC trouxe como mudança na sua vida pessoal a capacidade de acreditar mais nas suas potencialidades, proporcionando-lhe uma maior autoestima: *“portanto, eu dizer que tenho o 9º ano, sinto mais à-vontade do que dizer que tinha o 6º ano”*. Também trouxe alterações a nível psicológico, dado que a formação nunca é demais e permite outra solidez às pessoas que estão no ativo: *“a formação dá outra segurança a quem está no ativo e mesmo que não esteja é uma mais-valia para o enriquecimento pessoal, e depois vê-se na maneira de estar e de falar”*.

A informática foi, de facto, um conhecimento fundamental para a vida da Antónia, uma vez que era uma necessidade que tinha, utilizando essa ferramenta no seu quotidiano: *“o computador foi de facto uma mais-valia e importante para o meu dia-a-dia, sem dúvida”*

Além disso, considera que o reconhecimento de competências foi importante porque possibilitou uma visão retrospectiva da sua experiência de vida; releva, igualmente, o facto desses conhecimentos e competências serem valorizados e certificados: *“foi importante, porque foi um recordar (...) a minha história de vida e foi das coisas que eu mais gostei de fazer”*.

Relativamente à valorização, as alterações ocorreram, sobretudo, a nível pessoal e social, embora não trouxessem nenhuma alteração aos conteúdos que leciona. Refere que se sente melhor preparada para lidar com os jovens com quem trabalha diariamente: *“relação com os outros e em lidar com os jovens. A atualização de conhecimentos é importante para compreendermos mais e melhor algumas situações”*.

A vontade de aprender esteve presente na sua vida e, sempre que pôde, procurou alimentar essa vontade. O processo de RVCC veio proporcionar a oportunidade de alimentar o conhecimento: *“É um exercitar da vontade de continuar a querer aprender mais”*.

Quando se inscreveu as suas expectativas não eram elevadas, sobretudo a nível profissional, uma vez que tinha a consciência que o processo de RVCC não lhe iria trazer mudanças significativas nesse âmbito. Contudo, a nível pessoal e social as expectativas eram mais elevadas, no sentido que lhe iria proporcionar novos saberes indispensáveis para a vivência e compreensão da sociedade: *“A nível pessoal e social era eu sentir-me mais valorizada para uma atualização de conhecimentos que é importante”*. As expectativas mantiveram-se durante e após o término do processo de RVCC, dado que sempre procurou atualizar-se, como forma de valorização pessoal: *“quando decidi inscrever-me no processo de RVCC não foi com o objetivo de ganhar mais dinheiro, foi mesmo para me valorizar mais a mim mesma”*.

A formação permitiu sentir-se com mais firmeza nas tarefas que executa, tanto a nível pessoal, profissional e social: *“a formação ajuda sempre uma pessoa a se atualizar e a sentir mais confiante nas tarefas que desempenha”*

Apesar do gosto que tem pelo conhecimento e pela aprendizagem, pretende continuar a frequentar formações de curta duração, em que não tenha que despender tempo além das horas de formação: *“fazer formação para uma atualização contínua de conhecimentos (...) formações em que tenha de apresentar trabalhos, não, porque não tenho tempo para cumprir prazos”*.

Refere que o processo não permitiu a construção de um futuro melhor, porque a sua vida profissional já está traçada e encontra-se no fim de carreira: *“não, com a minha idade já construí a minha vida”*.

Autoconfiança

A imagem que faz de si é globalmente positiva. No entanto, refere que já tinha uma imagem positiva sobre si e o processo permitiu-lhe reforçar ainda mais essa imagem: *“antes de entrar, durante e após a conclusão do processo, estava um pouco mais positiva por ter conseguido concluir”*

Avalia a sua evolução e prestação durante e depois do processo de RVCC de forma positiva, particularmente após a conclusão, pois sentiu-se uma cidadã mais confiante e com maiores capacidades: *“senti-me bem e feliz por estar a conseguir. Quando concluí foi um misto de emoções por ter concluído e muito mais confiante como cidadã”*. Destaca, ainda, o papel dos formadores como preponderante no ensino-aprendizagem e para o culminar do

processo com sucesso: *“a formação dada pelos professores foi fundamental, porque lidavam de forma diferente conosco e não como nas escolas”*.

Hoje sente-se com mais capacidades para realizar outras atividades, ressaltando o facto de conseguir trabalhar com computadores e de efetuar algumas tarefas *online*, de forma autónoma, facilitando, assim, o seu dia-a-dia: *“hoje sou capaz de desempenhar outras atividades através do meu computador para a minha vida pessoal como fazer o IRS online”*.

Empregabilidade

A realização deste processo não proporcionou novas oportunidades no mercado de trabalho em virtude de não as ter procurado. Contudo, acha que se tivesse de procurar emprego estaria melhor preparada para enfrentar a concorrência que existe no mercado de trabalho: *“mas caso tivesse a necessidade de procurar trabalhar o processo de RVCC deu-me competências para saber como procurar trabalho”*.

2.2. Sujeito B, Ivone tem 48 anos, casada e reside no concelho da Calheta

Autoestima

A Ivone justifica a sua inscrição com o objetivo de progredir na carreira e de conseguir a sua valorização: *“na altura foi para subir de categoria profissional”*.

Considera que a sua participação no processo de RVCC foi deveras importante para a obtenção de novos conhecimentos, que se evidenciaram fundamentais para o seu melhor desempenho profissional *“foi importante para mim (...) é importante para o meu trabalho”*, sendo igualmente gratificante para a sua valorização a vários níveis: *“foi gratificante saber um pouco mais”*.

Refere que a conclusão deste processo não trouxe quaisquer desvantagens: *“não vejo desvantagens em ter frequentado o processo de RVCC”*. Apresenta, como vantagem, a aquisição de novos conhecimentos e a esperança de, no futuro, poder progredir na carreira, devido ao grau de habilitação académica obtido através do processo de RVCC: *“algum dia poderei subir de categoria profissional; até aqui não tive vantagem nem regalia, no futuro poderei ter”*.

Para a Ivone o processo de RVCC não causou nenhuma alteração significativa na sua vida. Encontra-se na mesma situação profissional que estava antes de frequentar o processo: *“aquela que poderia existir, que era a subida de categoria profissional, não se deu; está tudo congelado”*.

Além disso, o processo possibilitou-lhe a oportunidade de explorar novos conhecimentos sobre a informática: *“saber melhor trabalhar com o computador, ir à Internet, trabalhar com Excel (...) outras bases e atualizadas aos tempos de hoje”*.

Relativamente ao conhecimento de competências, considera que foi importante, pois foi um reviver e recordar de algumas competências que estavam esquecidas e a obtenção de novos conhecimentos/competências: *“foi um recordar de coisas que tinha aprendido na escola e havia competências que estavam esquecidas”*. O culmine deste processo foi essencial para obtenção de uma valorização pessoal: *“a nível pessoal uma pessoa sente outra coisa”*. No entanto, a valorização familiar foi a mais significativa, dado que houve um maior reconhecimento das minhas capacidades: *“sente-se bem e mais valorizada pela família e pelos filhos”*.

No âmbito profissional, apesar do seu chefe valorizar a formação que fez, revela algum desânimo, dado que o processo de RVCC não contribuiu para a ascensão na carreira: *“a nível profissional continuo a fazer a mesmas coisas, não houve mudança de funções”*.

A vontade de continuar aprender está instigada, mas o facto de não ter frequentado formação após o término do processo de RVCC levou a que essa sua vontade se fosse desvanecendo gradualmente: *“se houvesse formação logo de seguida na altura que fiz o processo de RVCC, eu ia, mas agora já não tenho aquela paciência”*. Esta falta de vontade pode ser justificada pelo facto de não ter progredido profissionalmente, e por achar que nada iria acontecer mesmo que apostasse na formação

Em conclusão, afirma que está *“mais bem preparada para as adversidades que possam existir na minha vida e no futuro próximo, talvez obter o reconhecimento através da subida de categoria profissional”*.

Autoconfiança

A imagem que tem sobre si antes do processo é de uma pessoa insegura, situação que se foi alterando ao longo do processo, tornando-se mais confiante e desinibida: *“é mais aquela confiança de uma pessoa estar a desenvolver um documento num computador e sinto-me mais à vontade a trabalhar com os computadores”*. Faz, assim, uma avaliação positiva

acerca da evolução da sua imagem: *“a imagem que faço de mim foi crescendo ao longo do processo e com a conclusão faço um balanço positivo”*.

Considera que a sua evolução foi bastante positiva, pois numa fase inicial achava que não era capaz de conseguir o processo de RVCC, mas com o decorrer e o término do mesmo, sentiu-se realizada em tê-lo conseguido: *“apesar do início achar que não era capaz, depois quando consegui concluir, foi bom”*.

Relativamente à confiança para desempenhar funções que outrora não dominava ou tinha receio em realizar, o processo possibilitou-lhe essas competências, que contribuíram para o aumento da sua autoconfiança: *“o processo de RVCC foi importante no conhecimento das minhas capacidades, como também me ajudou a ser mais confiante e positiva”*.

Empregabilidade

Em relação à abertura de portas no mercado de trabalho, não aconteceu, porque não pretendia mudar de emprego. Contudo, o processo possibilitou conhecimentos e competências para enfrentar o mercado de trabalho: *“não abriu, mas também não tinha ambição de mudar de emprego. Mas caso tivesse essa intenção acho que o processo nos dá bases para construir até o nosso próprio emprego”*.

2.3. Sujeito C, Teresa tem 34 anos, casada e reside no concelho da Calheta

Autoestima

O motivo que conduziu à sua inscrição no processo de RVCC foi a necessidade de obter mais conhecimentos para o enriquecimento pessoal e o aumento de habilitações académicas: *“foi mais para ter mais conhecimentos, só tinha o 9º ano e também para o enriquecimento pessoal”*. A frequência neste tipo de processo foi fundamental para um desenvolvimento pessoal, intelectual e na relação com os outros: *“enriquecimento pessoal, também para um melhor relacionamento com os outros e fazer novas amizades”*.

A Teresa considera que o processo de RVCC não trouxe desvantagens. As vantagens foram várias, destacando-se a obtenção de conhecimentos, como as novas tecnologias: *“houve vantagens, vantagens há sempre! Por exemplo, uma grande vantagem foi na pesquisa na internet, antes estava mais limitada só trabalhava com o Word e com este processo alargou*

mais os meus conhecimentos em informática”. Refere uma única mudança que ocorreu após a frequência e conclusão deste processo, que foi obtenção e atualização de conhecimentos. O processo RVCC não teve outro impacto na sua vida: *“não o processo não trouxe nada de novo para a minha vida, foi, como eu disse, só mesmo mais conhecimento. De resto não trouxe nenhuma grande mudança*”. Além disso, possibilitou a oportunidade de passar a dominar as ferramentas de trabalho, que no dia-a-dia não dominava totalmente: *“o processo possibilitou a oportunidade de saber trabalhar mais e melhor com o computador*”.

Relata que o reconhecimento de competências foi importante, sobretudo aquando da percepção de que as competências que adquirira durante a sua vida poderiam ser validadas e reconhecidas, levando a um aumento da sua autoestima: *“e esse reconhecimento é importante, porque na escola da vida também aprendemos e dá-nos uma satisfação grande saber que essas competências foram reconhecidas*”.

Relativamente à valorização, o processo teve um papel preponderante, particularmente a nível pessoal e social. O facto de ter, agora, um nível de escolaridade mais elevado, é encarado com um elemento positivo na sociedade, elevando, assim, a sua autoestima: *“é sempre diferente dizer que tenho o 12º ano do que dizer que tenho o 9º ano. Uma pessoa sente-se melhor e sente que não é olhada de forma diferente por ter uma escolaridade baixa*”.

Sempre teve vontade de prosseguir estudos, e quando surgiu esta oportunidade não hesitou em se inscrever para obter o 12º ano. Não continuou estudos por ter um filho pequeno que precisava ainda de si: *“Sempre quis completar o 12º ano e esta oportunidade que apareceu realmente permitiu que eu concluísse o secundário*”. A única expectativa que tinha era a nível pessoal: a de concluir o 12º ano num curto espaço de tempo, e o processo possibilitou a obtenção desse grau, de forma rápida, como pretendia. As suas expectativas mantiveram-se durante e após todo o processo: *“a expectativa de concluir o 12º ano em pouco tempo. E essa expectativa manteve-se durante e após a conclusão*”.

Após a conclusão ponderou continuar a estudar mas, por razões diversas, essa intenção não se concretizou até ao momento: *“sim pensei em continuar estudos, mas depois foi algo que ficou em standbay*”. A frequência no processo de RVCC não possibilitou a construção de um futuro melhor, uma vez que não permitiu um aumento salarial: *“o que podia ser melhor era a nível do salário, mas como sabe está tudo congelado*”.

Autoconfiança

Antes de frequentar o processo de RVCC a imagem que fazia de si era de uma pessoa pouca segura, devido baixo nível de habilitações académicas. Insegurança que se foi dissipando durante e após a conclusão do processo: *“faço uma análise da minha imagem positiva. Estava pouco receosa no início do processo. Mas com tempo esse receio foi-se”*. Considera que a sua evolução ao longo do processo foi positiva, e que a mesma evoluiu progressivamente: *“a evolução foi positiva, foi crescendo gradualmente ao longo do processo”*.

A conclusão permitiu ter uma maior segurança em desempenhar funções relacionadas com a informática, sendo que muitas delas não as efetuavam por receio ou por falta de conhecimento: *“No computador estou mais a vontade a trabalhar do que antes”*.

Empregabilidade

Em relação ao abrir portas no mercado de trabalho, não surgiu nenhuma oportunidade, porque já tinha trabalho e a conjuntura laboral não é mesma de antes, em que havia um leque mais amplo de oportunidades. No entanto, refere que se tivesse que enfrentar o mercado de trabalho estaria mais bem preparada para o fazer: *“não se abriram portas, porque hoje as coisas estão difíceis, mas penso que estou mais bem preparada para enfrentar o mercado de trabalho”*.

2.4. Sujeito D, Mercês tem 46 anos, casada e reside no concelho da Calheta

Autoestima

O principal motivo para se inscrever no processo de RVCC, foi a possibilidade de poder voltar a estudar, pelo facto de ter abandonado a escola muito jovem. Manteve sempre o sonho de poder voltar a estudar: *“o principal motivo foi eu querer estudar e não ter possibilidade na altura”*. O processo de RVCC não trouxe desvantagens, apenas vantagens, como a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências: *“adquiri algumas competências como a cidadania, a matemática e a informática”*. A mudança que o processo possibilitou, foi o facto de poder continuar a estudar após o término do mesmo. Conseguiu

concluir o 12º ano e hoje continua apostar na formação: *“houve porque depois inscrevi-me na Escola Secundária da Calheta e concluí o 12ºano (...) e agora estou numa formação para aprender inglês”*. Outra das potencialidades que o processo proporcionou foi a exploração da informática, algo que antes não dominava: *“sim, aprender trabalhar melhor com o computador com Excel”*.

O reconhecimento de competências foi importante, especialmente aquelas competências que foram complementadas ao longo do processo de RVCC: *“houve coisas que aprendemos sobre a cidadania, que sabíamos, mas é mais uma achega para o nosso dia-a-dia”*.

Relativamente a valorização, o processo teve impacto na sua valorização pessoal e social, considerando-o mesmo muito positivo, tanto para ela como para os que a rodeiam: *“bastante, bastante, ou seja, mesmo só para valorização pessoal para mim foi muito bom. Vivi o processo de RVCC com uma mais-valia para as pessoas”*.

Em relação a vontade de aprender, o processo revelou-se um grande potenciador da sua vontade em procurar conhecimentos e continuou os estudos após o término do processo de RVCC: *“Porque aquilo é como uma coisa que está ali escondida, um bichinho que, quando a gente começa, quer sempre mais (...) só ia para completar o 9ºano e depois deu-me aquela vontade de querer aprender mais e mais”*.

As suas expectativas antes de frequentar o processo eram principalmente a nível pessoal, uma vez que procurava expandir os seus conhecimentos, pois a nível profissional os novos conhecimentos não iam ser de grande utilidade: *“as minhas expectativas eram querer aprender mais, porque no meu trabalho não me ia dar mais uma achega, porque para servir café e às mesas não é preciso ter muitos estudos por-aí-além”*.

Durante o processo de RVCC as expectativas alteraram-se de forma positiva: *“as expectativas alteraram-se para melhor. O processo de RVCC foi realmente positivo no meu ponto de vista”*. Continuou a estudar após a conclusão do mesmo, tendo mesmo ponderado a sua entrada no Ensino Superior mas, por enquanto, a formação em Inglês é o suficiente na sua busca pelo conhecimento. Deixa, no entanto, em aberto a possibilidade de ingressar um dia no Ensino Superior: *“claro. E já concluí o secundário e já me arrependi de não me ter inscrito na Universidade (...) e por agora o inglês chega! O processo de RVCC permitiu-lhe construir um nível de socialização melhor, devido aos conhecimentos que adquiriu: “sim, a nível pessoal saber falar melhor, as etiquetas sociais e saber não se exceder”*.

Autoconfiança

A Mercês baseia-se somente na sua imagem social. Afirma que antes de ter concluído o processo de RVCC se sentia socialmente inferior por ter um nível de escolaridade baixo: *“eu dizia que era agricultura e que tinha o 6º ano e as pessoas ficavam assim...”*. Após a conclusão do processo de RVCC, e a abertura que o mesmo lhe deu para continuar a estudar proporcionando-lhe um aumento significativo da sua imagem social, afirma que pode: *“dizer que tenho 12º ano, as pessoas já olham com outra cara (...) a minha imagem é mesma, o que mudou foi a imagem social”*.

Caracteriza a sua evolução como regular e positiva na aquisição de conhecimentos, durante e após a conclusão do processo: *“caracterizo como uma evolução normal e positiva no sentido que trouxe conhecimentos novos”*. Atualmente tem maiores capacidades e mais motivação para desenvolver outras atividades que outrora receava: *“com mais capacidade e mais motivada”*.

Empregabilidade

Com a conclusão do processo de RVCC não se abriram novas portas no mercado de trabalho, uma vez que tem um estabelecimento comercial de propriedade própria, e não revela interesse na procura de outro trabalho: *“para mim não, porque também não pretendo outro trabalho. Como o café é propriedade nossa”*. Mas, caso tivesse de o fazer, faria: *“se tivesse a necessidade de ter trabalhar em outra coisa ia, sem problema nenhum”*.

2.5. Sujeito E, Joana tem 31 anos, casada e reside na Calheta

Autoestima

O principal motivo pelo qual ingressou no processo de RVCC foi para obter um nível de escolaridade mais elevado, com intuito de facilitar a sua entrada no mercado de trabalho: *“assim pode ser mais fácil de agarrar trabalho com o 9º ano, porque com o 7º ano é muito difícil”*. Ter frequentado o processo foi importante, pois nunca pensou conseguir obter o 9º ano de escolaridade: *“Agora posso dizer que tenho o 9º ano, que nunca pensava vir a ter”*. A conclusão do processo trouxe vantagens, no sentido em que, com o 9º ano, já poderia

trabalhar como auxiliar de infância, uma vez que é um dos elementos pedidos para exercer esta profissão: *“porque tirei um curso de auxiliar de infância e sem o 9º ano não podia trabalhar como auxiliar de infância”*. A desvantagem é que, embora já tenha o 9º ano e o curso de auxiliar de infância, não conseguiu trabalho nesta área, que diz gostar muito: *“desvantagem é por que a pessoa não tem trabalho e gostava muito de trabalhar com crianças”*. A única mudança que registou foi o facto de ter concluído o 9º ano: *“Só se foi ter o 9º ano”*. O processo possibilitou uma aprendizagem, sobretudo a nível informático, visto este ser hoje um elemento essencial a dominar e é um dos requisitos para qualquer trabalho: *“consigo hoje trabalhar mais e melhor com o computador do que antes, sem dúvida”*.

O reconhecimento de competências foi fulcral, particularmente o recordar aprendizagens que já tinha adquirido no passado: *“Mas o processo fez lembrar algumas coisas que já se tinha feito, e veio à memória”*. A conclusão do processo teve um impacto na sua valorização com pessoa e a nível social, uma vez que após a conclusão é hoje uma pessoa que acredita mais em si, nas suas capacidades e qualidades. Contudo, também refere o papel importante que o seu marido teve, no apoio incondicional que lhe deu para concluir o 9º ano de escolaridade: *“sim, sinto-me muito mais valorizada. Assim, já posso dizer que tenho o 9º ano. Com a minha idade, quando fui eu nunca pensei que ia conseguir”*. A vontade de aprender foi o que a motivou, mas não deu continuidade aos estudos pelo facto de ter um filho menor. No entanto, no futuro pretende continuar os estudos: *“é mais um sonho, do tipo de fazer a capa e do meu filho saber. Claro, também de proporcionar outras oportunidades a nível de trabalho”*.

As expectativas centravam-se, essencialmente, em obter o 9º ano e conseguir trabalho como auxiliar de infância, apesar de sempre achar que seria muito complicado concluir o processo de RVCC: *“eu pensei que era muito difícil”*. As expectativas iniciais mantiveram-se durante todo o processo, contudo, após o término do mesmo, e passado algum tempo, essas diminuíram substancialmente, pelo facto de não ter conseguido trabalho como auxiliar de infância e nem outro trabalho: *“as expectativas mantiveram-se, mas após algum tempo, após a conclusão e não ter conseguido arranjar emprego, foram-se um pouco a baixo”*.

A conclusão do processo permitiu-lhe ter a esperança de ter um futuro melhor, tanto a nível económico com a perspectiva de conseguir um emprego. Assim, seria mais uma contribuição financeira no seu agregado familiar, para além de perspetivar um futuro melhor a nível familiar, uma vez que se sente mais bem preparada para ajudar o filho nas atividades escolares: *“Sim, ainda tenho a esperança de vir a trabalhar com crianças. E depois era mais um salário a entrar cá em casa, o que iria fazer toda a diferença. E mesmo quando o meu*

filho começar a aprender a ler e a escrever, sinto-me mais bem preparada para lhe dar apoio naquilo que ele não souber.”

Autoconfiança

A imagem que fazia de si era de uma pessoa pouco confiante nas suas capacidades, situação que se foi alterando durante o processo, à medida que ia tomando conhecimento das suas próprias capacidades, sendo, hoje em dia, uma pessoa muito mais confiante e segura de si mesma: *“A partilha de experiências ajudou-me a ser mais confiante e a acreditar mais em mim e nas minhas capacidades”*. A sua evolução durante o processo foi gradual. Inicialmente pensava de forma negativa, mas esse pensamento foi-se alterando, e caracterizando assim a sua passagem e a sua evolução positiva: *“Como eu disse, no início pensei muitas vezes em desistir, por achar que não ia conseguir. Graças ao apoio do meu marido que me deu força, fui até fim”*. De facto, hoje sente-se mais capaz de desempenhar uma grande tarefa que é ser mãe, pois antes não acreditava que era capaz de o fazer, porque não confiava nas competências e capacidades. Logo, o processo foi importante para valorização dessas capacidades e competências, fossem elas do foro pessoal, social e profissional: *“Quando fiz o processo de RVCC ainda não tinha o meu filho, quando a gente tem um filho é uma coisa diferente. Antes não queria ter filhos; tinha medo, porque não sabia como cuidar”*.

Empregabilidade

O processo de RVCC possibilitou-lhe a oportunidade de conseguir um estágio profissional de 9 meses, pelo Instituto de Emprego da Madeira, mas depois desse estágio não surgiu mas nenhuma oportunidade de emprego: *“quando terminei não fiquei empregada. Só o ano passado a que trabalhei na escola Lombo da Guiné, foi só por 9 meses, um estágio. Mas de resto não consegui arranjar emprego”*. Sente que o processo a preparou melhor para o competitivo mundo da procura de trabalho: *“sinto-me confiante para enviar um curriculum, uma carta de apresentação, e até como estar numa entrevista, que antes nem sabia muito bem como lidar com estas situações”*.

2.6. Sujeito F, Dinarte tem 58 anos, casado e reside no concelho da Calheta

Autoestima

O Dinarte revela que o principal motivo para a sua inscrição no processo de RVCC deveu-se pelo facto de não ter concluído o 9º ano através do ensino corrente: *“O principal motivo deve-se ao facto de não ter conseguido fazer o inglês através do ensino recorrente”*. A frequência do processo foi fundamental porque considera que é sempre uma mais-valia investir na formação: *“porque é sempre bom investir na formação”*.

A única vantagem que a conclusão do processo RVCC proporcionou foi a nível pessoal, uma vez que o conhecimento nunca é demais e domina melhor o mundo informático: *“antes não ligava a nada destas coisas e agora já trabalho melhor com os computadores”*.

Revela algum desânimo quando refere que a nível profissional não houve nenhuma vantagem: *“não, profissional não trouxe nada de novo. A nível pessoal é sempre melhor ter melhores conhecimentos”*. O processo de RVCC teve um papel fundamental em três campos em que detinha dificuldades, como a leitura, a escrita e a informática: *“sim, o processo possibilitou-me a oportunidade de trabalhar melhor com algumas ferramentas, como o computador, e ler e escrever melhor”*.

O reconhecimento de competências foi relativamente importante, embora as mesmas nunca tivessem sido reconhecidas, até ao momento, no seu seio laboral: *“houve muitas competências que foram muito reconhecidas no curso. A nível profissional nunca me deram o valor”*. A valorização restringiu-se ao campo pessoal: *“sim, sinto-me muito mais valorizado, mas não sou valorizado por te completado o 9ºano, a nível profissional”*.

A vontade de querer continuar a aprender foi potenciada pelo processo de RVCC, ao nível de atualização de conhecimentos. Quanto à progressão de estudos, esta intenção não foi manifestada, porque considera que já não tem idade nem capacidades para estudar, e também porque não nem obteria qualquer contrapartida no seu meio laboral: *“a nível de formações sim, agora não pretendo continuar estudos. Porque já pedi a reforma e não irá trazer-me vantagens a nível profissional”*.

As suas expectativas antes de frequentar o processo eram meramente profissionais, no sentido que pretendia, com as habilitações adquiridas, progredir na carreira: *“A expectativa que tinha era que, ao fazer 9º ano, poderia subir de categoria profissional e obter algum reconhecimento”*. Essa expectativa permaneceu durante todo o processo, no entanto, após a

conclusão a mesma diminui significativa: *“manteve-se durante o processo, mas quando concluí tive um bocadinho de desilusão, mas é assim: a vida continua”*. A conclusão do processo RVCC proporcionou-lhe a expectativa de melhorar o que já havia construído ao longo da sua vida, embora a mesma não se viesse a concretizar: *“a única coisa que poderia mudar, mas que não mudou, era a progressão de categoria profissional, como isso não aconteceu, nada mudou na minha vida”*.

Autoconfiança

A imagem que fazia de si era de uma pessoa receosa das suas capacidades. Essa imagem alterou-se gradualmente, e de forma positiva, ao longo do processo: *“ao princípio estava assim um bocadinho na dúvida, mas com a continuação achei que foi bom”*. Salienta, ainda, o apoio prestado pelo núcleo família e pelos formadores: *“tive bastante apoio, e isso é muito importante dizer”*. Hoje consegue dar resposta a problemas que outrora receava resolver: *“Sim, aqui no meu local de trabalho já sou capaz de resolver muitas coisas de informática, que antes não conseguia e tinha de chamar a técnica de informática. Tenho outra confiança, sem dúvida”*.

Empregabilidade

Este processo não possibilitou abertura de portas no mercado de trabalho, não as tendo aberto, igualmente, no seu seio de trabalho: *“não se abriram portas no mercado trabalho, nem mesmo dentro do meu local de trabalho foi impossível subir na categoria profissional”*. Sente-se mais habilitado para enfrentar o mundo de trabalho, caso fosse necessário fazê-lo: *“sim, hoje estou mais preparado caso tivesse que enfrentar o mercado de trabalho à procura de emprego. O processo possibilitou-me competências importantes para tal”*.

2.7. Sujeito G, Paula tem 50 anos, casada e reside no concelho da Calheta

Autoestima

O principal motivo que a levou a inscrever-se no processo de RVCC foi o seu sonho de prosseguir estudos, visto ter sido obrigada, pelos seus pais, a abandonar o processo de

escolarização: *“sempre foi o meu sonho continuar a estudar, mas os pais não me deixaram”*. A frequência no processo foi importante a nível pessoal, uma vez que proporcionou a realização de um sonho. No entanto, refere que o processo não lhe trouxe nenhuma alteração na sua vida profissional: *“quer dizer, a nível de trabalho não, porque eu era cozinheira e continuo na mesma profissão. É mais na realização a nível pessoal”*.

A conclusão do processo não acarretou nenhuma desvantagem e, como vantagem, apresenta a aquisição de novos conhecimentos: *“sim, mais experiência, e as atividades que desenvolvemos proporcionaram mais conhecimentos”*. A principal mudança que sentiu após a conclusão do processo foi um aumento considerável (ou acentuado) da sua autoconfiança: *“sim, a pessoa fica com mais autoconfiança, acho eu! Por menos foi isso que senti”*. Este processo possibilitou o conhecimento de novas ferramentas, destacando a informática como aquela que foi mais útil a nível profissional: *“sim, a nível do computador. Hoje já vou à internet e consigo pesquisar receitas, o que é muito bom”*.

O reconhecimento de competências foi importante, no sentido em que lhe proporcionou uma melhor utilização dos conceitos base da aprendizagem, tais como contar, ler e escrever: *“uma pessoa fala melhor, escreve melhor e lê melhor”*. Relativamente à valorização, sentiu-se valorizada a nível pessoal, social e profissional. Contudo, essa valorização profissional não trouxe qualquer vantagem profissional: *“sim, sem dúvida. Apesar de não ter mudado nada minha profissão o meu patrão valoriza-me por eu ter frequentado este processo”*. Todo este processo potencializou a sua vontade de aprender e de continuar a estudar para obter o 12º ano de escolaridade: *“Pretendo continuar estudos ... a gente hoje em dia não tem nada garantido”*.

As expectativas em relação ao processo eram positivas, sobretudo a nível pessoal, visto ser a concretização do seu sonho de voltar a estudar. Contudo, a nível profissional eram nulas, dado que, à partida, sabia que não iria ascender a nível profissional: *“sim, eram positivas, era a realização de um sonho, de voltar a estudar. A nível profissional sabia que, à partida, não iria mudar em nada, foi mesmo a nível pessoal”*. As expectativas iniciais não foram abaladas durante e após o término do processo de RVCC: *“as expectativas mantiveram-se durante e após a conclusão”*. O processo permitiu ter a esperança de construir um futuro melhor, dado que se sente mais capaz e com competências para conseguir um emprego melhor: *“este processo deu-me mais conhecimentos e reconheceu as minhas competências e isso um dia mais tarde pode-me valer de alguma coisa, por exemplo, em conseguir um emprego melhor”*.

Autoconfiança

A sua imagem ao longo do processo foi evoluindo gradualmente, de forma positiva. Proporcionando maior segurança a nível pessoal, profissional e social: *“a imagem que faço de mim é que ela foi evoluindo positivamente e hoje sinto-me mais segura a fazer tudo aquilo que faço, seja no trabalho ou na minha vida pessoal. E aumenta a nossa autoestima, a pessoa sente-se mais à-vontade de falar em grupo”*. Considera que a sua evolução durante o processo foi positiva: *“foi positiva, bastante”*. A conclusão do processo não proporcionou novas oportunidades de trabalho, pelo facto de ter uma vida profissional estável: *“estava empregada, e não surgiu nenhuma oportunidade trabalho. A verdade é que também que não procurei”*. A conclusão do processo permitiu adquirir um conjunto de competências que outrora receava fazer, permitindo-lhe, assim, enfrentar o mercado de trabalho com mais confiança: *“uma coisa era ter um 6º ano e agora 9º ano”*.

Empregabilidade

A conclusão do processo não proporcionou novas oportunidades de trabalho, pelo facto de ter uma vida profissional estável: *“estava empregada, e não surgiu nenhuma oportunidade trabalho. A verdade é que também que não procurei”*.

2.8. Sujeito H, Júlia tem 59 anos, casada e reside no concelho do Funchal

Autoestima

O principal motivo que levou a Júlia a se inscrever no processo de RVCC, foi o facto de não ter conseguido, por diversos motivos, concluir o 9º ano, pela via das unidades capitalizáveis: *“várias vezes tentei nas unidades capitalizáveis, mas a disciplina de matemática era sempre muito tarde, às onze e tal da noite, tinha dois filhos pequeninos e acabei por desistir”*.

A conclusão do processo de RVCC foi importante, na medida que lhe proporcionou a progressão na carreira profissional: *“sim, foi importante, porque possibilitou-me a oportunidade de subir de categoria profissional. Antes estava numa sala com crianças e agora estou a desempenhar funções nos serviços administrativos, na secretaria da creche*

onde trabalho”. A conclusão do processo acarretou uma série de vantagens, tanto a nível profissional - progressão de carreira -, e a nível pessoal – aquisição de conhecimentos: *“a nível profissional foi a subida de categoria profissional. A nível pessoal foi mais conhecimento, principalmente a nível da informática”*.

A principal mudança após a conclusão do processo foi, de forma inequívoca, a progressão de carreira profissional: *“a mudança foi a nível profissional”*. O processo possibilitou a utilização de ferramentas que se tornaram fundamentais no dia-a-dia, quer a nível pessoal e profissional: *“hoje já não se faz nada sem computadores e sinto que estou preparada para trabalhar com eles, coisa que antes até tinha medo de mexer neles e estragá-los”*. Durante o processo o reconhecimento de competências foi importante, pois levou a um aumento substancial da sua autoestima, por se sentir capaz de adquirir novas competências e relembrar as que estavam esquecidas: *“é sempre bom quando as nossas competências são reconhecidas, algumas estavam esquecidas e outras nem sabia que as tinham”*.

Relativamente a valorização, esta ocorreu sobretudo a nível profissional, contribuindo, de forma significativa, para a ascensão na carreira profissional: *“senti-me valorizado com esta subida de categoria profissional”*. A sua vontade de querer continuar aprender aumentou. Contudo, o facto de obter uma instrução superior não lhe iria trazer nenhuma vantagem a nível de progressão de carreira, sendo este um dos principais motivos para não prosseguir estudos: *“acho que já não vai mudar muito mais na minha vida profissional e daqui a uns anos estou na reforma”*.

As expectativas que tinha antes, durante e após a conclusão do processo de RVCC mantiveram-se iguais, devido a concretização da mesma: *“a expectativa que tinha era de subir na categoria profissional e essa expectativa veio a realizar-se”*. O processo deu-lhe a esperança de construir um futuro melhor, na medida que houve o reconhecimento profissional que levou a uma melhoria do nível de vida: *“sim, com este reconhecimento profissional uma pessoa sente-se melhor consigo mesma e tem outra qualidade de vida, um pouco melhor que antes. E a possibilidade de ir mais à frente”*.

Autoconfiança

A imagem que tinha de si antes de iniciar o processo era de uma pessoa cautelosa e estas características foram-se dissipando ao longo do processo, permitindo que no fim do mesmo se tornasse mais confiante nas suas competências e no desempenho das suas funções:

“quando ouvi falar no processo, fiquei a pensar: será que dá, será que não dá? Conforme fui assistindo às aulas achei que sim, e realmente consegui completar o 9º ano”.

O processo possibilitou, acima de tudo, uma redescoberta de conhecimentos que estavam esquecidos, proporcionado, assim, uma valorização pessoal: *“falávamos das matemáticas, disto e daquilo, e a pessoa foi buscar coisas que estavam lá trás na memória”.* Hoje sente-se capaz de trabalhar com os computadores, algo que no passado não acontecia, devido à sua falta de conhecimento associado ao medo, sentindo-se, assim, mais preparada para enfrentar o mercado e trabalho: *“prova disso é que tenho uma há vontade para trabalhar com os computadores que antes não tinha”.*

Empregabilidade

Não se abriram portas no mercado de trabalho, contudo abriu-se uma “janela” dentro do seu local de trabalho, nomeadamente a progressão de carreira: *“não surgiu uma nova oportunidade de emprego, mas graças ao reconhecimento das minhas competências subi de categoria profissional”.*

2.9.Sujeito I, Luísa tem 56 anos, casada e reside no concelho do Funchal

Autoestima

A principal razão que levou a Luísa a se inscrever no processo de RVCC foi para concluir o 9º ano de escolaridade, processo que foi interrompido com nascimento dos seus filhos: *“queria acabar o 9º ano que já tinha começado há algum tempo; depois nasceram as crianças e não havia muita disponibilidade”.* A frequência no processo de RVCC foi importante porque lhe permitiu concluir este nível de escolaridade. O facto de o processo ocorrer em horário pós-laboral, permitiu conciliar o processo RVCC com a atividade profissional e com a vida familiar: *“Sim, porque é uma maneira mais simples de acabar, o que me faltava do 9º ano e ... foi pós-laboral, mas não era à noite nem acabava assim muito tarde, não era tão intenso”.*

A principal vantagem centra-se no maior conhecimento obtido. Como principal desvantagem, a Luísa aponta o facto de não ter ocorrido qualquer alteração no seu meio laboral: *“sim, trouxe-me vantagens, como mais conhecimentos. A única desvantagem é pelo*

facto de não ter repercussões na minha vida profissional". Assinala, contudo, repercussões na sua vida pessoal, tais como reviver e obter um conjunto de conhecimentos: *"na vida profissional não trouxe nenhuma mudança. Na vida pessoal foi relembrar os conhecimentos que já tinha"*.

O processo possibilitou conhecimentos a nível informático, algo que antes não dominava: *"Sim, antes como disse, não sabia mexer no computador, graças ao processo fiz uma formação em informática, que foi importante para escrever a minha história de vida e desenvolver todas as atividades. Outra coisa muito importante foi saber navegar na internet"*.

O reconhecimento de competências foi fundamental, uma vez que a levou a recordar e se lembrar de conhecimentos e de competências adquiridas ao longo da vida: *"faz-nos voltar atrás e relembrar aqueles conhecimentos que aprendemos e é bom saber que a nossa experiência de vida é valorizada"*.

A conclusão do processo de RVCC contribui para sua valorização pessoal e social, sentindo-se mais valorizada e confiante nos seus conhecimentos e em si mesma: *"a nível pessoal sinto-me mais valorizada, já tenho o 9º ano, tenho consciência que sei mais coisas do que pensava que sabia"*. Quanto a nível profissional, não lhe trouxe qualquer alteração, mantendo-se a mesma situação aquando do início do processo: *"agora a nível profissional não, porque não houve esse reconhecimento através da progressão da carreira"*.

A sua vontade de aprender foi potencializada, visto sempre ter procurado atualizar os seus conhecimentos através de formações, embora fosse difícil conciliar as mesmas com a vida profissional e familiar: *"Sim, sempre tive vontade de voltar estudar e sempre que pude frequentei formações. Só que muitas vezes conciliar o trabalho, família e estudos não é uma tarefa fácil"*.

As expectativas que tinha antes de frequentar o processo centravam-se no alargamento dos seus conhecimentos e valorização pessoal. Estas expectativas mantiveram-se iguais, antes, durante e após a conclusão do processo de RVCC, tanto a nível pessoal e social. A nível profissional, sabia, à partida, que a sua progressão de carreira não seria afetada, e essa expectativa confirmou-se: *"as expectativas mantiveram-se após a conclusão do processo. Positivas a nível pessoal. A nível profissional nem positivas nem negativas, apenas a expectativa que tinha se veio a confirmar"*.

O término do processo despoletou a sua vontade de concluir, pelo mesmo processo, o 12º ano. No entanto, com o fim do processo de RVCC não prosseguiu concretizou esta expectativa: *"já tive essa intenção, mas já não aceitam inscrições para fazer o 12º ano como fiz o 9º ano"*.

A conclusão do processo de RVCC não alimentou a esperança de construir um futuro melhor, visto não ter qualquer repercussão na sua vida profissional e considerar que devido à sua idade não prevê grandes alterações no futuro próximo: *“a nível profissional já não vou conseguir ... devido à minha idade sei lá ... Se fosse há mais anos atrás, certamente se fizesse o 12º ano até poderia progredir na carreira e talvez ir para universidade, e aí talvez a esperança de um futuro melhor. Mas com a minha idade as mudanças são difíceis”*.

Autoconfiança

A retrospectiva que faz da sua imagem e da sua evolução durante e após o processo é de um crescimento progressivo da autoconfiança e de aquisição de novos conhecimentos que culminaram com o reconhecimento do grau escolar: *“a imagem que faço de mim é que fui evoluindo de maneira positiva, uma pessoa sentia-se e sente-se bem em saber que sabe, e que essa sabedoria foi reconhecida, que está no papel (...) no início estava com medo de não ser capaz, mas o tempo foi passando e lá consegui fazer. E não era assim uma coisa de outro mundo!”*. A Luísa sente-se, igualmente, preparada para desenvolver funções que antes temia por falta de conhecimento: *“sem dúvida, principalmente trabalhar com computadores”*.

Empregabilidade

O processo de RVCC não abriu portas no mercado de trabalho porque a Luísa não procurou novas oportunidades de emprego, visto ter uma carreira profissional estável: *“não surgiu outra oportunidade de emprego, mas mesmo que surgisse, sou sincera, não sei se frequentaria, porque já estou no quadro”*. Considera que hoje está bem mais bem preparada para enfrentar o mercado de trabalho, pois o grau que obteve com a conclusão do processo dá-lhe mais confiança, caso tenha que enfrentar o mercado de trabalho: *“sim, tenho outras bases que antes não tinha. E uma coisa é enfrentar o mercado trabalho com a minha idade e com 6ºano, e outra, totalmente diferente, é ter o 9º ano e com competências na informática que antes não dominava”*.

2.10. Sujeito J, Fátima tem 38 ano, casada e reside no concelho de Machico

Autoestima

O principal motivo para ingressar no processo residiu no aumento dos seus conhecimentos e para auxiliar os seus filhos nos trabalhos escolares: *“o motivo que me levou a inscrever-me no processo de RVCC foi com o objetivo de melhorar a minha escrita e também poder ajudar os meus filhos nos trabalhos da escola”*. Este processo foi importante para o seu desenvolvimento da escrita e da linguagem: *“ajudou-me a melhorar determinadas competências como a escrita e a linguagem”*.

O término do processo não acarretou qualquer desvantagem, proporcionou-lhe um desenvolvimento do conhecimento da língua portuguesa, visto não ser a sua língua nativa: *“a principal vantagem foi mesmo melhorar o meu português, desvantagens, não vejo nenhuma”*.

A única mudança significativa que regista é o facto de poder ajudar os seus filhos nas tarefas escolares: *“a mudança mais significativa foi realmente poder ajudar os meus filhos na escola”*. O processo permitiu a exploração da informática, apesar de dominar alguns conteúdos, foi fundamental para aprimorar os que já detinha e adquirir outros: *“sim, hoje trabalho muito melhor com o computador. Algumas coisas até já sabia, mas durante o processo fiquei a saber mais, é uma ferramenta útil no meu dia-a-dia”*. Foi importante o reconhecimento de competências durante todo o processo, no sentido em que se sentiu valorizada a nível pessoal e social: *“foi importante. Uma pessoa sente-se mais valorizado, e esse valor é também reconhecido por outros”*.

Este processo valorizou-a, sobretudo, no âmbito pessoal e social, sentindo-se com a autoestima mais elevada: *“sou outra pessoa na maneira de estar. E depois, quando me perguntam a minha escolaridade, é sempre outra coisa dizer que tenho o 12ºano do que dizer que tenho 9º ano”*. A vontade de aprender cresceu durante o processo, no entanto a maior valorização que atribui é o facto de conseguir ajudar os seus filhos, de forma mais eficaz: *“sim foi importante, ainda mais para uma mãe de família. Deu-me bases para ajudar os meus filhos e para entender melhor aquilo que os professores pedem”*.

As expectativas face ao processo eram de obter um maior conhecimento para auxiliar aos seus filhos nos trabalhos escolares, expectativas estas que vieram a cumprir-se: *“sim mantiveram-se, tanto que hoje sou capaz de ajudar os meus filhos. Coisa que antes não conseguia. Sou hoje uma mãe mais completa”*.

Quanto a intenção de prosseguir estudos, revela que será algo a definir no futuro: *“sim, tenho! Mas sou uma mãe galinha, quero que eles cresçam um pouco mais para então estudar. É uma coisa a pensar para o futuro”*. O processo permitiu-lhe ter a esperança de construir um futuro melhor, no sentido de se sentir mais bem preparada para resolver eventuais problema e conflitos familiares. No entanto, considera que se tiver de procurar trabalho, o processo lhe proporcionou bases sólidas e competitivas: *“dedico-me à minha família, mas estou, sem dúvida, mais bem preparada para resolver problemas dentro do seio familiar, e se algum dia tiver de procurar emprego, tenho algumas bases, penso eu, que são importantes para arranjar um trabalho”*.

Autoconfiança

A imagem que fazia antes de si, era de uma pessoa insegura em relação aos seus conhecimentos. Durante este processo, esta insegurança foi-se dissipando e, à medida que começou adquirir novos conhecimentos, passou a sentir-se mais confiante Esta perceção sobre si própria levou-a a um melhor desempenho como mãe: *“era um pouco insegura como mãe tinha medo de ajudar os meus filhos nos trabalhos da escola. Essa imagem foi mudando aos poucos durante o processo. A minha imagem foi ... evoluindo, acho que foi positiva. Sou hoje muito mais completa e confiante naquilo que faço, principalmente na ajuda que dou aos meus filhos”*. Hoje sente-se mais capaz e completa como mãe para ajudar e lutar pelos direitos dos seus filhos, situação que antes receava por achar que não tinha conhecimentos suficientes para tal: *“sim, sou capaz de ajudar os meus filhos, sou capaz de lutar mais pelos direitos deles é como já disse sou uma mãe muito mais completa”*.

Empregabilidade

Não se abriram portas no campo profissional, mas também não era esse o seu objetivo, mas, caso tivesse de o fazer, estaria mais bem preparada para o enfrentar o mercado de trabalho: *“não, porque não estava à procura de trabalho. O meu objetivo era aprender mais e poder entender melhor o Português para poder ajudar os meus filhos na escola (...) se tivesse que enfrentar, como disse, o mercado de trabalho, acho que sim, estaria pronta”*.

3. Triangulação e discussão de resultados

Neste terceiro ponto da apresentação e discussão de resultados iremos proceder a uma triangulação dos resultados obtidos através dos instrumentos que aplicámos na presente investigação (questionários e entrevistas) e à sua necessária discussão, ou seja, ao confronto entre os dados de investigação que alocámos à nossa fundamentação teórica e os resultados que obtivemos no nosso estudo.

Em relação aos dados do primeiro instrumento, concluímos que 53,4% dos adultos certificados pelo processo de RVCC na RAM são do sexo feminino e 46,6% são do sexo masculino. Nas entrevistas 90% dos entrevistados são do sexo feminino e 10% do sexo Masculino. Contudo, não existem diferenças assinaláveis entre os sexos, embora os sujeitos do sexo feminino revelam uma percentagem superior de conclusão, contrariamente ao sexo masculino. Estes resultados estão em conformidade com outros estudos (Lima, 2012).

No que se refere as habilitações dos adultos certificados pelo processo de RVCC, constatou-se que depois da conclusão do processo existe um maior número de adultos com o nível secundário, 53,4%, e com nível básico, de 45,5%, cumprindo-se, assim, um dos objetivos do processo de RVCC, reconhecendo competências adquiridas ao longo da vida, validadas e certificadas, com vista a visibilidade social, através da certificação (Cavaco, 2007). Estes resultados também estão conformes com os Censos de 2011, em que se verificou um aumento das habilitações académicas dos portugueses (Conselho Nacional de Educação, 2013)

No que diz respeito à continuação de estudos após a certificação do processo de RVCC, concluímos que os resultados obtidos corroboram os resultados do estudo realizado pela CIDEC (2004), uma vez que 12,5% está atualmente a frequentar estudos, 6,8% frequentou, e 48,9% pensa continuar a estudar, o que demonstra que o processo de RVCC motiva os adultos para uma Aprendizagem ao Longo da Vida. Esta medida de política educativa no âmbito da Educação de Adultos parece, pois, constituir-se como um instrumento que visa a promoção ativa dos cidadãos e o desenvolvimento sustentável (SESI-UNESCO, 1999), dotando as pessoas de competências para enfrentar os desafios que se colocam nas suas vidas (UNESCO, 2012), bem como uma forma de reconhecer rapidamente as competências dos adultos, permitindo-lhes que completem a sua educação formal (OCDE, 2010). No que respeita à presente investigação, é de referir que a maioria dos sujeitos relata que o processo de RVCC teve influência na intenção de voltar estudar.

A valorização pessoal foi o principal motivo que os sujeitos desta investigação alegaram para se terem inscrito nos processos de RVCC. Nos inquiridos, ao responderem sobre o que os motivou, destaca-se que foi a sua “iniciativa própria”, o que nos permite concluir que o motivo foi a procura de reconhecimento de competências e a aquisição de conhecimentos, aspetos inalienáveis da autoestima, valorização pessoal e a satisfação relativa a determinados aspetos do “*self*” (Pope et al., 1988, citado por Vieira, 2010), constructos que, como já referimos, pretendíamos aprofundar.

Quanto a duração do processo, a maioria dos sujeitos considerou-o “nem rápido nem demorado”, uma vez que a duração do RVCC, embora seja variável de adulto para adulto, parece nunca ter excedido um intervalo temporal razoável. Este resultado é também congruente com anteriores investigações, como a de Gomes et al. (2006), sobre “a avaliação do tempo” para a certificação dos adultos através do processo de RVCC.

Relativamente a situação profissional dos sujeitos inquiridos, os resultados apurados vêm reforçar os obtidos nos estudos de CIDEDEC (2004) e por Lima (2012), visto que a maioria dos sujeitos inquiridos (62,5%), antes de frequentar o processo trabalhava por contra de outrem, registando-se uma ligeira diminuição após a conclusão do processo de RVCC. Como se sabe, um dos objetivos dos processos de RVCC enquadra-se nas políticas de prevenção de desemprego e de exclusão face ao mercado de trabalho (CIDEDEC, 2004). De acordo com os resultados a que esta investigação chegou, constatamos que o número de desempregados aumentou após a conclusão do processo de RVCC, embora esse aumento fosse pouco significativo. No entanto, no estudo realizado pela CIDEDEC (2004), os adultos que estavam desempregados encontraram emprego durante o processo de RVCC.

O vínculo contratual dos sujeitos inquiridos é, maioritariamente, o “contrato de trabalho sem termo”, e a percentagem daqueles que se encontram numa situação de trabalho precário é pouco significativa.

Como já foi referido, a maior parte dos sujeitos inquiridos estava empregada antes de frequentar o processo, e essa situação manteve-se. Neste sentido, importou analisar o tempo de duração da situação de “desemprego”, “à procura do primeiro trabalho”, “doméstica” e “reformado”, e constatámos que aumentou após a conclusão do processo; a percentagem passou a ser mais elevada - de “8 a 11 meses” e “igual ou superior 24 meses”. Não conseguimos estabelecer um elo de ligação entre ter concluído o processo de RVCC e o facto de estar desempregado, uma vez que aqueles que estavam desempregados, na sua maioria, continuaram nesta situação. Por outro lado, o estudo realizado por Lima (2012) confirma que aqueles que frequentaram o processo de RVCC estão, em maior número, desempregados, em

comparação com os que não frequentaram o processo. Também, e como afirma Bermúdez e Álvarez (2012), para haver empregabilidade é necessário que se gerem condições no mercado de trabalho, o que não tem vindo a acontecer no nosso país. Por este motivo, entendemos que a situação que identificámos com a presente investigação enraíza em circunstâncias estruturais e conjunturais da sociedade portuguesa atual, e não tanto na frequência (ou não) de processos que confirmam mais habilitações académicas e qualificações profissionais.

Relativamente à remuneração, a maioria dos sujeitos inquiridos refere que mantiveram a que tinham anteriormente ao processo de RVCC, corroborando os resultados obtidos no estudo realizado por Lima (2012). Podemos concluir que, na generalidade, o processo de RVCC não teve impacto no aumento remuneratório.

No que se refere aos resultados obtidos nas entrevistas, iremos abordá-los por categorias e por subcategorias de análise.

A categoria “autoestima” integrava três subcategorias: 1) pessoal, social e profissional; 2) motivação e motivos para continuar a apostar na formação; e 3) valorização de expectativas (Anexo 3). Cada uma destas subcategorias desdobrou-se num número variável de indicadores, que se distribuíram de forma irregular por cada uma delas. O valor absoluto (N) e o valor relativo (%) das unidades de significado apurados encontram-se apresentados na Tabela 6.13.

Tabela 6.13

Percentagem de referências por subcategoria de análise na categoria “Autoestima”

Subcategorias	N	%
Pessoal, social e profissional	52	46%
Motivação e motivos para continuar apostar na formação	28	15,9%
Valorização de expectativas	43	38,1%

Fazendo uma análise global da tabela podemos concluir que a subcategoria “Pessoal, social e profissional” foi a mais referenciada, com uma percentagem de 46%, destacando-se das outras subcategorias. Neste âmbito importa apresentar e analisar cada uma das subcategorias.

A subcategoria “Pessoal, social e profissional” é fundamental para os objetivos desta investigação, na medida em que permite refletir sobre qual o impacto que o processo de

RVCC teve nos adultos certificados na RAM em vários campos das suas vidas: pessoal, social e profissional.

Nesta subcategoria emergiram os seguintes indicadores: “motivo inscrição”; “importância do processo”; “vantagens e desvantagens após o término do processo”; “mudança significativa”; “utilização de outras ferramentas”.

O motivo inscrição integra 11 unidades de significado; importância do processo surge apenas com 5 unidades de significado; vantagens e desvantagens após o término do processo com 17 unidades de significado; mudança significativa com 9 unidades de significado; e utilização de outras ferramentas com 10 unidades de significado (Anexo 3).

Verificámos que as “vantagens e desvantagens após o término do processo” constitui um indicador essencial à problemática em estudo, uma vez que a larga maioria dos entrevistados referiu que o processo não acarretou nenhuma mudança significativa a nível profissional, salientando, como vantagem do processo de RVCC, a aquisição de novos conhecimentos. Os outros indicadores - p.e. motivo inscrição, importância do processo, mudança significativa, utilização de outras ferramentas - remetem para aspetos particulares relativamente ao impacto do processo na vida pessoal, social e profissional dos adultos e estão efetivamente relacionados.

No que respeita ao motivo de inscrição, constámos que a maior parte dos entrevistados frequentou o processo de RVCC com vista à aquisição de novos conhecimentos e, também, com o objetivo de alcançar reconhecimento profissional, por forma a melhorar a sua empregabilidade.

A importância do processo foi, dos grupos dos indicadores referidos anteriormente, aquele em que se registou menor frequência de unidades de significado. Este resultado poderá ser justificado pelo facto de a grande maioria dos entrevistados não terem alcançado as suas expectativas iniciais, acabando por não reconhecer, diretamente, a importância do processo.

Tal como acontece no indicador mudança significativa, onde a maioria dos entrevistados não reconheceu nenhuma alteração após a conclusão dos processos. A importância do processo é reconhecida, de forma indireta, como podemos constatar pelo indicador utilização de outras ferramentas, em que a larga maioria reconhece a importância da obtenção de conhecimentos a nível informático para a sua vida pessoal, social e profissional.

A subcategoria “motivação e motivos para continuar apostar na formação” integra os seguintes indicadores: “importância do reconhecimento de competências” e “autoconhecimento e autodescoberta que potenciaram a vontade de aprender”.

Conforme podemos verificar no Anexo 3, foram apuradas 11 unidades de significado referente ao indicador “importância do reconhecimento de competências, e 7 unidades de significado no indicador “autoconhecimento e autodescoberta que potenciaram a vontade de aprender.

Estes indicadores mostram que o reconhecimento de competências foi importante para o aumento da sua autoestima, e se refletiu na vontade de continuar aprender. Esta última foi potencializada pelo relembrar e atualização de conhecimentos já anteriormente adquiridos. Porém, estes elementos não foram suficientemente fortes para fomentar a continuação de estudos. Contrariando os resultados obtidos no estudo realizado pela CIDEDEC (2004), a grande maioria dos sujeitos inquiridos prosseguiram estudos.

Tal como apresentamos anteriormente, identificámos dois indicadores na subcategoria de análise “valorização de expectativas” e que são os seguintes: “valorização pessoal, social e profissional” e “expectativas antes, durante e depois”.

Como podemos observar no Anexo 3, obtivemos 26 unidades de significado no indicador “expectativas antes, durante e depois”, assumindo-se, este, como o de maior relevância. O indicador “valorização, pessoal, social e profissional” apresenta 17 unidades de significado.

Concentremos a análise nas respostas dos nossos entrevistados acerca das suas expectativas. Os inquiridos manifestaram um elevado grau de expectativas a nível pessoal antes de frequentarem o processo de RVCC e, com a conclusão, essas expectativas mantiveram-se, uma vez que o processo se refletiu na valorização pessoal e social, potenciando, assim, o aumento da autoestima. Por sua vez, as expectativas profissionais diminuíram com a conclusão do processo, indo igualmente ao encontro da diminuição da valorização profissional, referida por grande parte dos sujeitos entrevistados. Exatamente como no estudo efetuado pela CIDEDEC (2004), os adultos criaram expectativas de progressão de carreira no momento de inscrição, e seis de meses depois vieram confirmar que estas não se realizaram, embora a percentagem seja pouco significativa. No nosso estudo esta situação reflete-se na generalidade dos entrevistados.

Assim, numa análise global à categoria “Autoestima” concluímos que este constructo aumentou nos sujeitos inquiridos após a certificação a nível pessoal e social, corroborando, igualmente, os resultados de alguns estudos de que destacamos: CIDEDEC (2004), Universidade Católica Portuguesa/Agência Nacional para Qualificação, I.P. (Valente et al., 2009) e “A capacidade de Aprendizagem ao Longo da Vida e o bem-estar dos adultos em processo de RVCC de nível secundário” (Aragão & Oliveira, 2011).

Aquando da questão “Acha que ter concluído o processo de RVCC contribuiu, de certa forma, para a sua valorização pessoal, social e profissional?”, identificámos, como uma das respostas frequentes “*senti-me bem e mais valorizada/o*”, “*assim já posso dizer que tenho o 9º ano*”, e “*é sempre diferente dizer que tenho 12º ano*”. Assim, os nossos resultados reforçam que a certificação obtida pelo processo de RVCC tem impacto na autoestima da vida dos adultos, nomeadamente na valorização pessoal e social.

Relativamente à categoria autoconfiança, esta permite-nos compreender em que medida o processo de RVCC teve impacto na autoconfiança dos sujeitos. Esta categoria integra uma subcategoria “perceção das suas capacidades e competências”.

No discurso dos entrevistados é notória a falta de confiança e do real conhecimento das suas capacidades, refletindo-se no receio de executar novas tarefas e aprender através da tentativa erro.

A subcategoria supramencionada engloba os seguintes indicadores: “imagem que faz de si antes, durante e depois”, com 11 unidades de significado; “caracterização da sua evolução”, com 7 unidades de significado; e “desenvolver atividades que antes receava”, com 7 unidades de significado (Anexo3).

A análise de conteúdo das entrevistas, no que se refere a “imagem que faz de si antes, durante e depois”, permite testemunhar um aumento substancial da autoconfiança após o término do processo. A imagem que faziam de si foi melhorada à medida que iam obtendo novos conhecimentos e ultrapassando as dificuldades que encontraram. O RVCC proporcionou o aumento de confiança a nível pessoal, social e profissional, no sentido em que o receio que, outrora, grande parte dos sujeitos entrevistados sentia em desempenhar novas tarefas (entre outros), se foi dissipando com o aumento da autoconfiança. Este processo caracteriza a evolução contínua da autoconfiança, permitindo, assim, estabelecer uma comparação entre o “antes”, o “durante” e o “depois”.

O indicador “desenvolver atividades que antes receavam” está relacionado com os indicadores referidos anteriormente, testemunhando a evolução dos sujeitos entrevistados no desempenho de atividades, em resultado do reconhecimento das capacidades e do simples facto de saberem que são capazes de desempenhar e/ou resolver funções e/ou problemas.

Em suma, julgamos que é legítimo inferir que houve alterações positivas no que diz respeito à autoconfiança, dado que a imagem que os adultos fazem de si se refletiu no aumento da autoconfiança a nível pessoal, profissional e social.

Pudemos verificar, através da questão colocada “Hoje acredita que é capaz de desenvolver outras atividades, que outrora receava, por achar que não sabia desempenhar?”,

que a maior parte dos sujeitos referiu que *“sinto com mais capacidade e motivada”*, *“sim, agora sinto mais à vontade”* *“estou mais a vontade a trabalhar que antes”*, *“hoje sou capaz de desempenhar outras atividades”*, *“já sou capaz de resolver outras coisas no meu local de trabalho”*. Esta percepção manteve-se após a conclusão do processo, uma vez que sentem maior confiança em desempenhar funções, porque hoje são detentores de mais conhecimentos do que outrora (Leitão, 2007). Também como refere Luthans (2002), a autoconfiança traduz-se na consciência que o indivíduo tem das suas capacidades para desempenhar funções com sucesso. O adulto, quando conclui o processo de RVCC, sai com a autoconfiança reforçada. Como refere Cavaco (2008), *“a identificação de conhecimentos e competências desconhecidos ou desvalorizados até ao momento, permite ao adulto despoletar um processo de auto-reconhecimento, com consequências positivas na sua auto-estima e auto-confiança, apresenta um elevado potencial formativo”*. (p. 505). Também Oliveira (2009) acrescenta que o

envolvimento de aprendizagens permanentes, que torna inevitável o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, não pode fazer-se sem que, de forma associada, se promova a auto-estima e a autoconfiança para aprender. Estes são pilares em que se deve erigir o revalorizado e premente paradigma da educação co-extensiva à duração da vida (p.67).

A categoria empregabilidade permite-nos compreender em que medida o processo de RVCC teve influência na empregabilidade dos adultos certificados, uma vez que se trata de um elemento crucial na vida dos mesmos.

Na subcategoria “concorrência desleal” emergem informações sobre a capacidade do processo para habilitar o adulto a enfrentar o mercado de trabalho. Neste sentido, foi identificado um único indicador: *“preparação para enfrentar o mercado de trabalho”*, com 14 unidades de significado.

A maioria dos sujeitos refere que o processo de RVCC deu bases e conhecimentos para enfrentar o mercado de trabalho e, neste âmbito, os entrevistados sentem-se mais capacitados. Apesar de a maior parte dos sujeitos entrevistados partilharem da mesma opinião, que não foram, de facto, à procura de novas oportunidades de emprego. Aqui constata-se a conformidade dos sujeitos entrevistados.

Em suma, a empregabilidade traduz-se no potencial que um indivíduo tem para conseguir aceder ao mercado de trabalho e adaptar-se ao mesmo com sucesso, mantendo, assim, os níveis de produção elevados (Herr & Cramer, 1992). Sendo um objetivos do processo de

RVCC promover uma educação/formação ao longo das suas vidas, preparando os adultos para os desafios da empregabilidade, para que haja empregabilidade esta tem de ser despoletada no mercado do trabalho, isto é, através da criação de oportunidade de emprego (Bermúdez & Álvarez, 2012). Uma das razões apontadas pelos entrevistados para a sua situação face ao emprego é, exatamente, é a estagnação de progressão de carreiras e, mesmo, o não surgimento de novas oportunidades de emprego.

Conclusões

A presente investigação teve como principal foco de estudo o impacto do processo de RVCC na RAM a nível empregabilidade, remuneração, autoestima e autoconfiança.

Neste âmbito, importa, mais vez, referir os objetivos específicos, neste ponto da conclusão. Assim foram objetivos específicos da investigação que agora se apresenta:

- Caracterizar, em termos de empregabilidade, os formandos que passaram por processos de RVCC;
- Verificar se a taxa de empregabilidade se relaciona com a frequência destes processos;
- Compreender de que modo o grau de autoestima foi afetado naqueles que concluíram;
- Analisar o nível de autoconfiança após a conclusão do processo de RVCC.

Para chegarmos aos resultados obtidos, recorremos à utilização de dois instrumentos. O primeiro instrumento foi o inquérito por questionário, em que obtivemos um total de 88 sujeitos inquiridos, e o segundo instrumento foi uma entrevista semidiretiva, realizada a 10 sujeitos.

A análise dos dados que recolhemos, e que oportunamente apresentámos e discutimos, permite-nos responder às questões de investigação previamente delineadas, sendo, mais uma vez importante referi-las:

- Os indivíduos que concluíram um processo de RVCC tiveram (ou têm) maiores probabilidades de encontrar emprego?
- Existem diferenças ao nível da remuneração por terem sido certificados com um grau mais elevado do que possuíam?
- A sua autoestima foi afetada, positiva ou negativamente?
- Tem menor ou maior grau de auto confiança?
- Qual a importância que atribuem ao processo de RVCC por que passaram?
- As expectativas que possuíam foram alcançadas?

Concluimos que a empregabilidade dos sujeitos inquiridos e dos entrevistados não teve o efeito desejado. Estavam na sua maioria empregados e, após a conclusão do processo, na sua generalidade mantiveram essa condição. Constatámos que a percentagem de desempregados aumentou ligeiramente, e nas entrevistas o único sujeito desempregado

continuou nessa situação. Aferimos que o processo de RVCC não teve o impacto desejado: aqueles que estavam empregados, não foram à procuram de novas oportunidades ou de criarem o seu próprio emprego.

O impacto na remuneração não foi, igualmente, o pretendido e a maioria dos sujeitos manteve a remuneração que já auferia.

O processo de RVCC teve, contudo, impacto na autoestima da vida dos adultos certificados, a nível pessoal e social. Saíram do processo de RVCC com a autoestima elevada, embora tenham demonstrado algum descontentamento no campo profissional.

Quanto grau de autoconfiança dos adultos certificados pelo processo verificámos que este aumentou durante o processo e poderá afirmar-se que se manteve após a sua conclusão, uma vez que se sentem mais confiantes a desempenhar funções na sua atividade profissional, pessoal e social.

Neste sentido, e de acordo com os resultados apurados, verificamos que a maioria dos entrevistados acha importante o processo de RVCC, vendo-o como “janela de oportunidades” para a aquisição de novos conhecimentos.

Na sua generalidade, as expectativas que os adultos certificados pelo processo de RVCC tinham, não foram alcançadas, uma vez que estas passavam pelo reconhecimento profissional, particularmente na progressão de carreira.

Consideramos, portanto, que será interessante realizar um estudo de análise do impacto da autoestima, empregabilidade, autoconfiança e remuneração dos adultos certificados há 10 anos e os que concluíram recentemente o processo de RVCC, de forma a compreendermos as variações ao longo do tempo.

Na realização desta investigação confrontámo-nos com algumas dificuldades, de que destacamos a fraca adesão dos sujeitos ao preenchimento, online, dos inquéritos por questionários.

Contudo, gostaríamos de salientar a importância que este estudo teve para a nossa formação, enquanto técnica superior em Ciências da Educação e da Formação. Também salientamos a relevância do trabalho para o conhecimento, mais aprofundado, da implementação de políticas de EFA, particularmente numa região que nos é tão cara, a região Autónoma da Madeira, de onde a investigadora é natural e onde pretende desempenhar a sua futura atividade profissional.

Bibliografia

- Afonso, A. J. (2001). A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemas E Práticas*, 37, 33–48.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (1^a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Alcoforado, J. L. M. (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Universidade de Coimbra.
- Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J., Barros, G., Castro, J. M., Osório, A., & Sequeira, F. (2002). *Referencial de competências-chave: Educação e formação de adultos*. Lisboa: ANEFA.
- Alpay, E. (n.d.). *Self-Concept and Self-Esteem*. London: Prince Consort Road.
- Alves, M. G. (2010). Aprendizagem ao Longo da Vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 7–28.
- André, C., & Lehor, F. (2000). *A auto-estima: aprender a gostar de si para melhor viver com os outros*. Lisboa: Editorial Presença. Retrieved from Editorial Presença
- ANEFA. (2002). *Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências: Roteiro estruturante*. Lisboa: ANEFA.
- Aníbal, A. (2013a). *A singularidade do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: génese, caracterização, situação atual e pistas para o futuro* (No. 149). Lisboa. Retrieved from [http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/5005/1/CIES_WP149_Alexandra Anibal.pdf](http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/5005/1/CIES_WP149_Alexandra%20Anibal.pdf)
- Aníbal, A. (2013b). *Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida e à Validação das Aprendizagens informais e não formais: Recomendações e práticas* (No. 147). Retrieved from http://www.cies.iscte.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP147_Anibal.pdf
- ANQEP. (n.d.). *Orientação ao Longo da Vida: nos centros para a Qualificação e o Ensino Profissional*. Acesso disponível através da CQEP. Retrieved from <http://cqep.anqep.gov.pt>
- Aragão, R. S. de C. R., & Oliveira, A. L. (2011). A capacidade de Aprendizagem ao Longo da Vida e o bem estar dos adultos em processo de RVCC de nível secundário. In L. Alcoforado, J. A. G. Ferreira, A. G. Ferreira, M. P. de Lima, C. Vieira, A. L. Oliveira, &

- S. M. Ferreira (Eds.), *Educação e formação de adultos: Políticas, práticas e investigação* (pp. 113–130). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ávila, P. (2005). *A Literacia dos adultos: Competências-chave na sociedade do conhecimento*. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Retrieved from https://repositorio.iscte.pt/bitstream/10071/577/1/A_literacia_dos_adultos_Patricia_Avila.pdf
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bermúdez, L. D. R., & Álvarez, I. T. (2012). *IX Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*. Santiago de Compostela: Asociación Española de Psicología Conductual.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Características da investigação qualitativa: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (2010). Resultados 2010 da avaliação externa da iniciativa novas oportunidades realizada pelo centro de estudos (CEPCEP) da Universidade Católica Portuguesa. *ANQ*. Retrieved from <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/epermanente/EP.html>
- Cartaxo, A. M. C. M. G. (2009). *O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, nível secundário: análise da actividade de um Centro Novas Oportunidades*. Universidade de Lisboa- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2102>
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo - Revista de Ciências Da Educação*, 2, 21–34.
- Cavaco, C. de J. D. (2008). *Adultos pouco escolarizados: Diversidade e interdependência de lógicas de formação*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Lisboa). Retrieved from http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/972/1/17505_ulsd_re286_TD_Carmen_Cavaco3.pdf
- CEDEFOP. (2007). *Validation of non-formal and informal learning in Europe: A snapshot*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved from http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4073_en.pdf

- CEDEFOP. (2009). *European guidelines: for validating non-formal and informal learning*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- CIDEC. (2004). *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências adquiridas ao Longo da Vida*. Lisboa: DGFV.
- Comissão Europeia. (1995). *Livro Branco sobre educação e a formação: Ensinar e aprender: Rumo à sociedade cognitiva* (p. 70). Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias. Retrieved from https://infoeuropa.euocid.pt/opac/?func=service&doc_library=CIE01&doc_number=000037230&line_number=0001&func_code=WEB-FULL&service_type=MEDIA
- Comissão Europeia. (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da vida*. Comissão Europeia. Retrieved from <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning>
- Comissão Europeia. (2002). The Copenhagen declaration. Copenhagen. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf
- Comissão Europeia. (2004). Common European principles for the identification and validation of non-formal and informal learning. Bruxelas.
- Comissão Europeia. (2009). *Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Luxemburgo: Comunidades Europeias. doi:10.2766/26704
- Comissão Europeia. (2010). *Europe 2020: Integrated guidelines for the economic and employment policies of the member states*. Bruxelas: Comissão Europeia. Retrieved from http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/Brochure_Integrated_Guidelines.pdf
- Comissão Europeia. (2012). Proposta de recomendação do conselho sobre validação da aprendizagem não formal e informal. Bruxelas: Comissão Europeia. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012_pt.pdf
- Conselho Nacional de Educação. (2007). *Aprendizagem ao Longo da Vida no debate nacional sobre educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2012). *Estado da educação 2011: Qualificação dos portugueses*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2013). *Estado da educação 2012: Autonomia e descentralização*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cordeiro, L. (2007). Da pertinência de um sistema que valorize e promova a Aprendizagem ao Longo da Vida. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 185– 188). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Costa, J. A. P. F. da. (2005, October 17). *Competências adquiridas ao Longo da Vida: processos, trajectos e efeitos*. Universidade do Minho. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7985>
- Coutinho, C. P. (2011). *Metdologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Lisboa: Alameda.
- Dave, R. H. (1979). Fundamentos de la Educacion. In R. H. Dave (Ed.), *Fundamentos de la educación Permanente: aspetos metologicos* (pp. 21–57). Madrid: Santilhas.
- Decreto-Lei n.º 36/2012 de 15 de Fevereiro do Ministério da Educação e Ciência, Pub. L. No. 33 (2012). Retrieved from <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/02/03300/0076300766.pdf>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir. Educação: Um tesouro a descobrir*. Brasília: UNESCO/Edições ASA/Cortez. Retrieved from http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653–663.
- Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência. (n.d.). *Plataforma SIGO. Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência*. Retrieved May 25, 2014, from [http://www.dgeec.mec.pt/np4/179/{%\\$clientServletPath}/?newsId=213&fileName=FAQs_SIGO_2.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/179/{%$clientServletPath}/?newsId=213&fileName=FAQs_SIGO_2.pdf)
- Dominicé, P. (2006). A formação de adultos confrontada pelo imperativo. *Educação E Pesquisa*, 32(2), 345–357.
- Escada, A. (2003). *Auto-estima do formador*. Porto: Raridade.
- Faria, L., Rurato, P., & Santos, N. L. (2000). Papel do auto-conceito de competência cognitiva e da auto-aprendizagem no contexto sócio-laboral. *Análise Psicológica*, 2(XVIII), 203–219.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Pétrovski, A. V, Rahnema, M., & Ward, F. C. (1974). *Aprender a ser* (3rd ed.). Lisboa: Bertrand.
- Finger, M., & Asún, J. M. (2003). *A Educação de Adultos numa encruzilhada: Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2007). *Uma introdução à pesquisa qualitativa* (2ª Edição.). Porto Alegre: Bookman.
- Fortin, M. F. (2000). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Ghiglione, R., & Matalon, S. (2001). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade* (pp. 1–156). São Paulo: UNESP.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Gohn, M. da G. (2005). Educação não-formal na pedagogia social. In *1 Congresso Internacional de Pedagogia Social*. São Paulo. Retrieved from http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext&tlng=pt
- Gomes, M. do C., & Simões, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades Carta de Qualidade*. Lisboa.
- Gomes, M. do C., Umbelino, A., Martins, I. F., Oliveira, J. B., Bentes, J., & Abrantes, P. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a educação e formação de adultos - nível secundário: Guia de operacionalização*. (M. do C. Gomes, Ed.). Lisboa: DGFV.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso* (1ª ed.). Estoril: Príncipia Editora.
- Hawley, B. J., Otero, M. S., & Duchemin, C. (2010). *2010 update of the European inventory on validation of non-formal and informal learning: Executive summary of final report*. CEDEFOP, Comissão europeia, Education and Culture DG e GHK. Retrieved from <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77641.pdf>
- Heatherton, T. F., & Wyland, C. L. (2003). Assessing Self-Esteem. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychology assessment: A handbook of models and measures* (pp. 219–233). American Psychological Association. doi:10.1037/10612-014
- IEFP. (n.d.). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – RVCC*. IEFP. Retrieved November 31, 2012, from <http://www.iefp.pt/FORMACAO/RVCC/Paginas/RVCC.aspx>
- Inácio, M. J., & Salema, M. H. (2011). Aprender a aprender o processo de Reconhecimento, validação e Certificação de Competências (RVCC): Estudo de caso duplo. In L. Alcoforado, J. A. G. Ferreira, A. G. Ferreira, M. P. de Lima, C. Vieira, A. L. Oliveira, & S. M. Ferreira (Eds.), *Educação e formação de adultos: Políticas, práticas e investigação* (pp. 163–176). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Henry Holt.
- Kovács, I. (2002). *As metamorfoses do emprego: Ilusões e problemas da sociedade da informação*. Oeiras: Celta Editora.
- Lee, C., & Bobko, P. (1994). Self-efficacy beliefs comparison of five measures. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 364–369.

- Leitão, J. A. (2007). A educação e a formação profissional no contexto da aprendizagem ao longo da vida. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 99–102). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Lengrand, P. (1970). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Horizonte.
- Lima, F. (2012). Os Processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e o desempenho no mercado de trabalho. Lisboa: Centro de Estudos e Gestão do IST.
- Lima, L. C. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In R. Canário & B. Cabrito (Eds.), *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências* (pp. 31–59). Lisboa: EDUCA.
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16(1), 57–72.
doi:10.5465/AME.2002.6640181
- Maddux, J. E. (2002). Self-efficacy: The power of believing you can. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- Magalive, G. (2005). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora.
- Marcos, L. R. (2008). *A auto-estima: A nossa força secreta*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Marques, M. C. (2010). *Entre Bruxelas e Lisboa: A europeização das políticas educativas no Programa Novas Oportunidades*. Universidade de Lisboa.
- Melo, A., Lima, L. C., & Almeida, M. (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos: o contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: ANEFA.
- Mosquera, J. J. M., & Stobäus, C. D. (2006). Auto-imagem, auto-estima e auto-realização: qualidade de vida na universidade. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7(1), 83–88.
- Moura, A., & Alcoforado, L. (2011). Potenciais contributos das teorias da actividade para processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de adquiridos profissionais. In L. Alcoforado, J. A. G. Ferreira, A. G. Ferreira, M. P. de Lima, C. Vieira, A. L. Oliveira, & S. M. Ferreira (Eds.), *Educação e formação de adultos: Políticas, práticas e investigação* (pp. 89–100). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Nóvoa. (2002). Prefácio. In M.-C. Josso (Ed.), *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: EDUCA.
- OCDE. (2010). Recognition of non-formal and informal learning: Pointers for policy development. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/44870953.pdf>

- Oliveira, A. L. (2009). A auto-eficácia para a aprendizagem autodirigida como pilar fundamental da educação e aprendizagem ao longo da vida: Continuação dos estudos de validação do Self-Efficacy for Self-Directed Learning Questionnaire. *Psycologica*, (51), 57–71.
- Osorio, A. R. (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Pinheiro, A. C. (2013). *O Tempo, Um Grande Escultor*. (Tese de Mestrado em Educação e Intervenção Social, Escola Superior do Instituto Politécnico do Porto. Retrieved from http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3972/1/DM_AnabelaPinheiro_2013.pdf
- Pires, A. L. O. (2002). *Educação e formação ao Longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Universidade Nova de Lisboa. Retrieved from http://www.socialgest.pt/_dl/EFATESE_FORMACAO-AO-LONGO-DA-VIDA.pdf
- Pires, A. L. O. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais: Uma problemática educativa. *Sísifo - Revista de Ciências Da Educação*, 2, 5–20. Retrieved from <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=9&p=>
- Portaria n.º135-A/2013 de 28 de Março do Ministério da Economia e do Emprego, da Educação e Ciência, Pub. L. No. Diário da República: I série, N.º 62 (2013). Ministérios da Economia e do Emprego da Educação e da Ciência e da Solidariedade e da Segurança Social.
- Quintas, H. L. M. (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo currículo na vida*. Lisboa: ANQ.
- Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-Esteem Development Across the Lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 158–162. doi:10.1111/j.0963-7214.2005.00353.x
- Rosenberg, J. (2007). And the Definition of Globalization Is ...? A Reply to “In at the Death?” by Barrie Axford. *Globalizations*, 4(3), 417–421. doi:10.1080/14747730701593114
- Sale, J. E. M., & Brazil, K. (2002). Revisiting the Quantitative-Qualitative Debate□: Implications for Mixed-Methods Research. *Kluwer Academic Publishers*, 36, 43–53.
- Santos, B. de S. (2001). *Globalização: Fatalidade ou Utopia? Boaventura de Sousa Santos*. 200. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. de S. (2002). *Pela Mão de Alice*. Porto: Edições Afrontamento.

- Schwartz, P. (1988). Education permanente et formation des adultes: évolution des pratique, evolutions concepts. *Education Permanente*, 92, 7–22.
- Schwartz, P. (1989). Une nouvelle chance pour l'éducation permanente. *Education Permanente*, 98, 121–126.
- Seguro, R. (org). (2010, May). Confintea VI. *Aprender Ao Longo Da Vida*, 12, 16–45.
Retrieved from http://www.direitodeaprender.com.pt/media/aprender12_p.pdf
- SESI-UNESCO. (1999). Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO.
- Silva, A. S. (1990). *Educação de Adultos: Educação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições ASA.
- Simões, A. (1979). *Educação Permanente e formação de professores*. Coimbra: Almedina.
- Simões, M. F., & Silva, M. P. (2008). *A operacionalização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais: guia de apoio* (1ª ed.). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P. Retrieved from http://www.avaliadores.anq.gov.pt/np4/?newsId=10&fileName=op_processos_rvcc.pdf
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação* (2ª ed.). Lisboa: Livros horizontes.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Social Cognitive Theory and Self-Efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26(4), 62–74.
- Stets, J. E., & Turner, J. H. (2007). *Hanbook of the sociology of emotions*. New York: Springer.
- Stoer, S. R. (2008). O Estado e as políticas educativas: Uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática. *Educação Sociedade E Culturas*, 26, 149–173.
- Suchodolski, B. (1979). La educación permanente: Consideraciones de carácter filosófico. In R. H. Dave (Ed.), *Fundamentos de la educación permanente* (pp. 59–98). Madrid: Santillana.
- Tomás, J. M., & Oliver, A. (2004). Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en español. *Interamerican Journal of Psychology*, 38(002), 285–293.
- UNESCO. (1976). *Recommendation on the development of adult education*. Retrieved October 02, 2013, from http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13096&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2010). *Marco de ação de Belém: Sexta conferência de educação de adultos*. Brasília:

http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf.

UNESCO. (2012). *UNESCO guidelines: For the recognition , validation and accreditation*. Hamburgo. Retrieved from

http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem Framework_Final_ptg.pdf

Valente, A. C., Carvalho, L. X., & Carvalho, A. X. (2009). *Iniciativa novas oportunidades: primeiros estudos da avaliação externa*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P. Retrieved from http://cno.escantanhede.pt/docs1011/Caderno3_Estudosdecaso.pdf

Vieira, S. M. veiga de sousa. (2010). *O impacto do processo de RVCC de Nível Básico na auto-estima e na auto-aprendizagem: Um estudo quasi-experimental*. Universidade de Fernando Pessoa. Retrieved from

http://ufpbdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/1981/1/DM_998.pdf

Anexos

Anexo 1 - Inquérito por questionário

O presente inquérito por questionário tem como objetivo recolher informação dos formandos que terminaram o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) sobre a caracterização pessoal, agregado familiar, percurso académico, situação profissional, e também opiniões acerca da qualidade do processo de RVCC.

Toda a informação recolhida neste inquérito por questionário é estreitamente confidencial. Os dados recolhidos serão unicamente utilizados para fins académicos.

Apelamos à sua sinceridade, uma vez que não existiram respostas certas ou erradas.

I PARTE

Questionário de caracterização: do sujeito certificado, da família do sujeito; do processo de RVCC e dos efeitos dos processos de RVCC na vida pessoal e social e das iniciativas tomadas após a certificação; da literacia; e do balanço global que o sujeito faz, na sequência da conclusão do processo de RVCC

Moreira, L. J. A, 2010 (adaptado)

A. CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO CERTIFICADO

1. Sexo: Masculino Feminino
2. Idade: _____
3. Estado Civil: Solteiro/a Casado/a/ União de Facto Separado de facto/Divorciado/a Viúvo/a
4. Número de Filhos _____
5. Concelho de residência _____
6. Antes de ingressar no Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), qual era o seu nível de escolaridade? _____
7. Ano de entrada no processo de RVCC _____
8. Ano de conclusão do processo de RVCC _____
9. Depois de concluir o processo de RVCC, qual passou a ser o seu nível de escolaridade? _____ Ano de Escolaridade.

- Frequentei uma ação de formação
- Oportunidade de emprego
- Mudei de local de residência/trabalho
- Pela demora do processo
- Outra. Qual? _____

16. Qual o grau de dificuldade que sentiu durante o processo de RVCC?

- Nenhum Muito reduzido Reduzido Médio Elevado Muito elevado

17. Avalie em que medida, ao longo do processo de RVCC, sentiu necessidade de aprofundar as seguintes competências para atingir a certificação?

	Nenhuma Necessidade	Muito Pouca Necessidade	Pouca Necessidade	Alguma Necessidade	Muita Necessidade
Saber trabalhar com computadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprender a escrever melhor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ler mais e melhor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenvolver conhecimentos de matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunicar melhor com outras pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhecer e explorar as suas capacidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro(s). Qual (ais)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Avalie a frequência com que utilizou as seguintes estratégias para dar resposta às suas necessidades?

	Nenhuma vez	Muito Poucas Vezez	Poucas Vezez	Algumas Vezez	Muitas vezez
Foi aprendendo sozinho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teve a ajuda de colegas que também participaram no processo de RVCC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teve ajuda de colegas de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teve ajuda de familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teve ajuda de amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participou em uma ou mais opções de formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra (as). Qual (ais)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO APÓS A CERTIFICAÇÃO

19. Após a obtenção da certificação, frequentou ou pensa a vir a frequentar estudos no Sistema de Ensino ou cursos de formação profissional?
- Frequentou
- Atualmente, frequenta
- Não frequenta, mas pensa vir a frequentar no futuro → 21
- Não frequenta, nem pensa a frequentar → 21
20. Já conclui esses estudos ou formação(ões)?
- Sim, com sucesso Desistiu Continuo a frequentar
21. Em que medida a participação no RVCC de nível básico ou secundário influenciou a sua decisão de voltar a estudar ou de frequentar formação(ões)?
- Não teve influência → 29 Influenciou pouco → 29 Influenciou muito
22. Quando iniciou o RVCC, qual era a sua situação face à profissão?
- Trabalho por conta própria, com empregados/as ou assalariados/as
- Trabalho por conta própria, sem empregados/as ou assalariados/as
- Trabalho por conta de outrem
- Desempregado/a → 33
- À procura do primeiro emprego → 33
- Reformado/a → 33
- Doméstico/a → 33
23. Quando iniciou o RVCC qual era tipo de vínculo contratual que tinha?
- Contrato de trabalho sem termo
- Contrato de trabalho com termo (a prazo)
- Prestação de serviços/recibos verdes
- Contrato de estágio
- Trabalho temporário sem contrato
24. Quando iniciou o RVCC, qual era profissão que exercia → 26 ou última profissão que tinha exercido ? → 25 _____
25. Quando iniciou o RVCC, há quanto tempo estava nessa situação (desempregado/a, à procura do primeiro emprego, reformado/a ou domestico/a)? _____ meses.

26. Quando iniciou o RVCC, relativamente a sua situação profissional, encontrava-se:
 Nada satisfeito/a Muito Pouco satisfeito/a Pouco Satisfeito/a Satisfeito/a
 Muito Satisfeito/a
27. Atualmente qual a sua situação face à profissão?
- | | | |
|--|--------------------------|------|
| Trabalho por conta própria, com empregados/as ou assalariados/as | <input type="checkbox"/> | |
| Trabalho por conta própria, sem empregados/as ou assalariados/as | <input type="checkbox"/> | |
| Trabalho por conta de outrem | <input type="checkbox"/> | |
| Desempregado/a | <input type="checkbox"/> | → 30 |
| À procura do primeiro emprego | <input type="checkbox"/> | → 30 |
| Reformado/a | <input type="checkbox"/> | → 30 |
| Doméstico/a | <input type="checkbox"/> | → 30 |
28. Atualmente, qual é o tipo de vínculo contratual que tem?
- | | |
|--|--------------------------|
| Contrato de trabalho sem termo | <input type="checkbox"/> |
| Contrato de trabalho com termo (a prazo) | <input type="checkbox"/> |
| Prestação de serviços/recibos verdes | <input type="checkbox"/> |
| Contrato de estágio | <input type="checkbox"/> |
| Trabalho temporário sem contrato | <input type="checkbox"/> |
29. Atualmente, qual é a profissão que desempenha? _____ → 31
30. Há quanto tempo esta nessa situação (desempregado/a, à procura do primeiro emprego, reformado/a, domestico/a)? _____ meses. → 32
31. Atualmente, relativamente à sua situação profissional, encontra-se:
 Nada satisfeito/a Muito Pouco satisfeito/a Satisfeito/a Muito satisfeito/a

32. Em que medida o processo de RVCC foi importante para as seguintes mudanças na sua vida profissional?

	Nada Importante	Muito Pouco Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Definição ou reconstrução do seu projeto profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aumento da sua capacidade de empregar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mudança de emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mudança de profissão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Iniciar uma atividade por conta própria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aumento da sua motivação para trabalhar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Melhor preparação para a sua vida profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maior reconhecimento das funções que desempenha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desempenho de novas funções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assumir cargos de chefia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Progressão na carreira, mudança de categoria profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aumento salarial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mudança de vínculo contratual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aumento da estabilidade no emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obtenção de uma qualificação/carteira profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os colegas de trabalho dão-lhe mais valor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O chefe dá-lhe mais valor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Melhor relacionamento com colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Melhor relacionamento com o chefe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Qual é a importância que a sua entidade empregadora atribui ao seu diploma e certificado que obteve através do processo de RVCC?

Nada importante Muito pouco importante Pouco importante Importante
 Muito importante

Obrigada pela sua participação!

Anexo 2 - Guião de Entrevista

Onélia Sardinha

Como se chama?

Qual é a sua idade?

Qual é o seu estado civil?

Onde nasceu?

Onde Vive?

Qual foi o principal motivo para se inscrever no processo de RVCC?

Para si foi importante ter frequentado o processo de RVCC? Porquê?

Ter concluído um processo de RVCC acarretou vantagens e desvantagens? Quais?

Houve alguma mudança significativa após ter concluído o processo de RVCC?

O processo de RVCC possibilitou a oportunidade de conhecer e de utilizar outras ferramentas que lhe vieram a ser úteis no seu dia-a-dia e no trabalho (computador)?

No decorrer do processo de RVCC foi importante o reconhecimento de competências?

Acha que facto de ter concluído o processo de RVCC contribui de certa forma para a sua valorização pessoal, social e profissional?

Acha que o autoconhecimento e a autodescoberta de determinadas competências potenciaram o aumento a sua vontade de querer aprender mais?

Antes de frequentar um processo de RVCC, quais eram as suas expectativas a nível pessoal, social e profissional?

Durante o processo de RVCC as suas expectativas mantiveram-se, alteram-se ou diminuíram?

Após a frequência de um processo RVCC essas expectativas mantiveram-se ou alteraram-se?

Após conclusão do processo de RVCC, sentiu-se mais confiante para desempenhar determinadas atividades, que antes sentia algum receio?

Após ter concluído o processo de RVCC, tem intenções de prosseguir estudos?

A conclusão do processo de RVCC permitiu ter esperança de ter ou de construir um futuro melhor?

Qual é a imagem que faz de si, antes, durante e após a conclusão do processo de RVCC?

Como caracteriza a sua evolução durante e após ter concluído o processo de RVCC?

Hoje acredita que é capaz de desenvolver outras atividades, que outrora receava, por achar que não sabia fazer ou desempenhar?

Quando conclui o processo de RVCC abriram-se portas no mercado de trabalho?

Anexo 2

Acha que após ter frequentado e concluído um processo de RVCC está muito, mais bem preparado para enfrentar a concorrência desleal que há no mercado de trabalho

Anexo 3 - Quadro de quantificação de indicadores de unidades de significado

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequência											Total	Totais
			A Antónia	B Ivone	C Teresa	D Mercês	E Joana	F Dinarte	G Paula	H Júlia	I Luísa	J Fátima			
Autoestima n=113	Pessoal, social e profissional	Motivo de inscrição	2	0	0	2	1	2	1	1	0	2	11	52	
		Importância do processo	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	5		
		Vantagens e desvantagens após p término do processo	2	3	2	1	2	2	0	1	2	2	17		
		Mudança significativa	1	1	1	1	0	1	0	1	1	2	9		
		Utilização de outras ferramentas	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10		
	Motivação e motivos para continuar apostar na formação	Importância do reconhecimentos de competências	2	1	3	0	0	1	0	2	0	2	11	18	
		Autoconhecimento e autodescoberta potenciaram a vontade de aprender	1	2	0	2	0	0	1	0	1	0	7		
	Valorização de expectativas	Valorização pessoal, social e profissional	3	3	1	2	1	1	2	2	1	1	17	43	
		Expectativas antes, durante e depois	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	26		

Autoconfiança n=25	Percepção das suas capacidades e competências	Imagem que de si antes, durante e depois	3	3	1	1	0	0	1	0	1	1	11	25
		Caracterização da sua evolução	0	1	1	2	1	0	0	0	1	1	7	
		Desenvolver atividades que antes receava	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	7	
Empregabilidade n=14	Concorrência desleal	Preparação para enfrentar o mercado de trabalho	2	1	3	0	1	3	0	0	2	2	14	14

Anexo 4 - Grelha de categorias, subcategorias, indicadores e unidades de significado (excertos das entrevistas)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Excerto das entrevistas com unidades de significado
Autoestima	Pessoal, social e profissional	Motivo de inscrição	<p>Portanto, é assim, o principal motivo ... (Antónia)</p> <p>na altura que me inscrevi era com a ideia, porque o meu trabalho na música, não tenho as habilitações literárias (...) como surgiu essa oportunidade, decide-me inscrever-me (Antónia)</p> <p>O principal motivo foi eu querer estudar e não ter possibilidade na altura (Mercês)</p> <p>Como eu soube que havia a novas oportunidades para pode tirar o 9ºano, então, inscrevi-me (Mercês)</p> <p>Inscrevi-me nisso por que só tenho o 7º ano (Joana)</p> <p>O principal motivo deve-se ao facto de não ter conseguido fazer o inglês (Dinarte)</p> <p>Surgiu esta oportunidade e decidi inscrever-me (Dinarte)</p> <p>Então, quando surgiu esta oportunidade inscrevi-me por isso, para poder realizar um sonho (Paula)</p> <p>Quando soube das novas oportunidades inscrevi-me e pronto (Júlia)</p> <p>O motivo que me levou a inscrever-me no processo de RVCC foi com o objetivo de melhorar a minha escrita (Fátima)</p>
		Importância do processo	<p>Importante ter frequentado o processo de RVCC, porque foi uma maneira de lembrar (Antónia)</p> <p>Foi importante para mim ter frequentado, porque aprendi mais alguma (Ivone)</p> <p>Foi importante para mim para enriquecimento pessoal (Teresa)</p> <p>Foi importante porque concluí o 9º ano (Mercês)</p> <p>Sim, foi importante, porque possibilitou-me a oportunidade de subir de categoria profissional (Júlia)</p>

		<p>Vantagens e desvantagens após o término do processo</p>	<p>Importante ter frequentado o processo de RVCC, porque foi uma maneira de lembrar (Antónia)</p> <p>Foi importante para mim ter frequentado, porque aprendi mais alguma (Ivone)</p> <p>Foi importante para mim para enriquecimento pessoal (Teresa)</p> <p>Foi importante porque concluí o 9º ano (Mercês)</p> <p>Sim, foi importante, porque possibilitou-me a oportunidade de subir de categoria profissional (Júlia)</p> <p>A desvantagem é por que a pessoa não tem trabalho (Joana)</p> <p>Vantagens e desvantagens a nível profissional, não trouxe nada (Dinarte)</p> <p>Sim, trouxe vantagens profissionais e pessoais (Júlia)</p> <p>Sim, trouxe-me vantagens como mais conhecimentos (Luísa)</p> <p>A única desvantagem é pelo facto de não ter repercussões na minha vida profissional (Luísa)</p> <p>A principal vantagem foi mesmo melhor o meu português, desvantagens, não vejo nenhuma (Fátima)</p>
		<p>Mudança significativa</p>	<p>Não, por caso não. Por que a nível de trabalho e remuneração continuo igual antes de ter frequentado o processo (Antónia)</p> <p>Não houve nenhuma mudança (Ivone)</p> <p>De resto não trouxe nenhuma grande mudança (Teresa)</p> <p>Houve porque depois inscrevi-me na Escola Secundária da Calheta e conclui o 12ºano (Mercês)</p> <p>Não profissional não trouxe nada de novo (Dinarte)</p> <p>A mudança foi a nível profissional como já disse (Júlia)</p> <p>Na vida profissional não trouxe nenhuma mudança (Luísa)</p>

			A mudança mais significativa foi realmente poder ajudar os meus filhos na escola (Fátima)
		Utilização de outras ferramentas	<p>Sim, como já disse o computador foi de facto uma mais-valia (Antónia)</p> <p>Sim, como já disse deu-me oportunidade de saber melhor trabalhar com o computador, ir à Internet, trabalhar com Excel (Ivone)</p> <p>possibilitou a oportunidade de saber trabalhar mais e melhor com o computador (Teresa)</p> <p>Sim, aprender trabalhar melhor com o computador com Excel (Mercês)</p> <p>Sim, ajudou muito, tipo a trabalhar com a Excel e com tanta coisa (Joana)</p> <p>oportunidade de trabalhar melhor com algumas ferramentas como o computador (Dinarte)</p> <p>Sim, a nível do computador. Hoje já vou a internet e consigo pesquisar receitas, o que é muito bom (Paula)</p> <p>Sim, a informática. Hoje já não se faz nada sem computadores e sinto que estou preparada para trabalhar com eles (Júlia)</p> <p>Sim. Antes como disse não sabia mexer no computador, graças ao processo fiz uma formação em informática (Luísa)</p> <p>Sim, hoje trabalho muito melhor com o computador (Fátima)</p>
	Motivação e motivos para continuar apostar na formação	Importância do reconhecimento de competências	<p>Foi importante, porque foi um recordar e eu até ... a minha história de vida e foi das coisas que eu mais gostei de fazer (Antónia)</p> <p>Exercitar as minhas competências e capacidades (Antónia)</p> <p>Sim, foi importante (Ivone)</p> <p>E esse reconhecimento é importante (...) e dá-nos uma satisfação grande saber que essas competências foram reconhecidas (Teresa)</p> <p>... houve muitas competências que foram muito conhecidas no curso (Dinarte)</p> <p>bom quando as nossas competências são reconhecidas (Júlia)</p>

			Foi importante. Uma pessoa sente-se mais valorizado, e que esse valor é reconhecido também por outros (Fátima)
		Autoconhecimento e autodescoberta potenciaram a vontade de aprender	<p>Sempre tive vontade de querer aprender ... é um exercitar da vontade de continuar a querer aprender mais (Antónia)</p> <p>Sim, deram-me vontade de continuar aprender e vontade ler (Ivone)</p> <p>E só ia para completar o 9ºano e depois deu-me aquela vontade de querer aprender (Mercês)</p> <p>Pretendo continuar estudos ... a gente hoje em dia não tem nada garantido, por isso (Paula)</p> <p>Sim, sempre tive vontade de voltar estudar e sempre que pude frequentei formações (Luísa)</p>
	Valorização e expectativas	Valorização pessoal	<p>As minhas expectativas não eram muitas ... a nível pessoal e social é eu sentir-me mais valorizada (Antónia)</p> <p>o processo a nível pessoal uma pessoa sente outra coisa, sente-se bem e mais valorizada (Ivone)</p> <p>A nível profissional continuo a fazer a mesmas coisas, não houve mudança de funções (Ivone)</p> <p>Uma pessoa sente-se melhor e sente que não é olhada de forma diferente por ter uma escolaridade baixa (Teresa)</p> <p>mesmo só para valorização pessoal para mim foi muito bom (Mercês)</p> <p>Sim, sinto muito mais valorizada (Joana)</p> <p>Sim, sinto-me muito mais valorizado (Dinarte)</p> <p>Apesar de não ter mudado nada minha profissão o meu patrão valoriza-me por eu ter frequentado este processo (Paula)</p> <p>Principalmente a profissional, senti-me valorizado com esta subida de categoria profissional (Júlia)</p> <p>A nível pessoal sinto-me mais valorizada, já tenho o 9ºano (Luísa)</p>

			Sim, sem dúvida uma pessoa sente-se mais valorizada (Fátima)
		Expectativas antes, durante e depois	<p>As expectativas mantiveram-se ao longo do processo e após a sua conclusão, no sentido que eu faço por isso (Antónia)</p> <p>a expectativa de subir de categoria profissional, mas essa expectativa durante o processo foi-se desvanecendo e com a conclusão (Ivone)</p> <p>Tinha a expectativa de concluir o 12º ano em pouco tempo. E essa expectativa manteve-se durante e após a conclusão (Teresa)</p> <p>As minhas expectativas eram querer aprender mais (Mercês)</p> <p>As expectativas alteraram-se para melhor. O processo de RVCC foi realmente positivo no meu ponto de vista (Mercês)</p> <p>as expectativas mantiveram-se, mas após algum tempo, após a conclusão e não ter conseguido arranjar emprego, foram-se um pouco a baixo (Joana)</p> <p>A expectativa que tinha era que, ao fazer 9º ano (...) manteve-se durante o processo, mas quando concluí tive um bocadinho de desilusão (Dinarte)</p> <p>As expectativas mantiveram-se durante e após a conclusão (Paula)</p> <p>A expectativa que tinha era de subir na categoria profissional e essa expectativa veio a se realizar (Júlia)</p> <p>As expectativas mantiveram-se após a conclusão do processo (Luísa)</p> <p>As minhas expectativas eram completar a minha formação (Fátima)</p> <p>Sim mantiveram-se, tanto que hoje sou capaz de ajudar os meus filhos (Fátima)</p>

Autoconfiança	Perceção das suas capacidades e competências	Imagem que faz de si antes, durante e depois	<p>Mas faço uma avaliação da minha imagem globalmente positiva antes de entrar, durante e após a conclusão do processo estava um pouco mais positiva por ter conseguido concluir (Antónia)</p> <p>A imagem que faço de mim foi crescendo ao longo do processo e com a conclusão faço um balanço positivo (Ivone)</p> <p>Faço uma análise da minha imagem positiva (Teresa)</p> <p>A minha imagem é mesma, o que mudou foi a imagem social (Mercês)</p> <p>A imagem que faço de mim é que ela foi evoluindo positivamente (Paula)</p> <p>A imagem que faço de mim é que ela foi evoluindo de maneira positiva (Luísa)</p> <p>A minha imagem foi ... evoluindo, acho que foi positiva (Fátima)</p>
		Caracterização da sua evolução	<p>A minha evolução foi positivo (Ivone)</p> <p>A evolução foi positiva, foi crescendo gradualmente ao longo do processo (Teresa)</p> <p>Caracterizo com uma evolução normal e positiva no sentido que trouxe conhecimentos novos (Mercês)</p> <p>Considero que a minha evolução foi positiva (Joana)</p> <p>A minha evolução posso dizer que foi positiva (Luísa)</p> <p>A evolução foi positiva. No início estava com um pensamento negativo achava que não era capaz (Fátima)</p>

		Desenvolver atividades que antes receava	<p>sou hoje capaz de desempenhar outras atividades através do meu computador para a minha vida pessoal como fazer o IRS online (Antónia)</p> <p>hoje sei trabalhar com computadores e antes era uma dor de cabeça (Ivone)</p> <p>No computador estou mais a vontade a trabalhar do que antes (Teresa)</p> <p>no meu local de trabalho já sou capaz de resolver muitas coisas de informática, que antes não conseguia e tinha de chamar a técnica de informática (Dinarte)</p> <p>Sim, e a prova disso é que tenho uma há vontade para trabalhar com os computadores que antes não tinha (Júlia)</p> <p>Ah, sim! Sem dúvida, principalmente trabalhar com computadores (Luísa)</p> <p>Sim, sou capaz de ajudar os meus filhos, sou capaz de lutar mais pelos direitos deles é como já disse sou uma mãe muito mais completa (Fátima)</p>
Empregabilidade	Concorrência desleal	Preparação para enfrentar o mercado de trabalho	<p>processo de RVCC deu-me competências para saber como procurar trabalho (Antónia)</p> <p>um nível de escolaridade mais alto e estou mais preparada para desempenhar funções (Antónia)</p> <p>Sim, sinto-me mais bem preparada (Ivone)</p> <p>penso que estou mais bem preparada para enfrentar o mercado de trabalho (Teresa)</p> <p>Sinto-me preparada, para enviar um curriculum, uma carta de apresentação e até como estar numa entrevista (Joana)</p> <p>Sim, hoje estou mais preparado caso tivesse que enfrentar o mercado de trabalho a procura de emprego (Dinarte)</p> <p>E uma coisa é enfrentar o mercado trabalho com a minha idade e com 6ºano e outra, totalmente diferente com 9º ano e com competências na informática (Luísa)</p> <p>Mas se tivesse que enfrentar como disse o mercado de trabalho, acho que sim, estaria pronta (Fátima)</p>