

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

Concluí o 12.º ano, que novas oportunidades terei?



Um estudo de caso do Centro Novas Oportunidades da Santa
Casa da Misericórdia de Albufeira

Letícia Quintal

Mestrado em Educação Social

2011

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

Concluí o 12.º ano, que novas oportunidades terei?



Um estudo de caso do Centro Novas Oportunidades da Santa
Casa da Misericórdia de Albufeira

Letícia Quintal

Mestrado em Educação Social

Dissertação orientada pelo Prof. Doutor António Fragoso

Índice Geral

Índice de Gráficos

Simbologia

Resumo/Summary

Agradecimentos

Introdução

Capítulo I - A educação de Adultos, um problema actual

ou uma possível resposta?5

4

1.1 – As políticas Internacionais de educação de adultos5

1.1.1 – Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida

1.1.2 – A Educação de Adultos VS Aprendizagem ao Longo da Vida, resumida a uma lógica de Gestão de Recursos Humanos

1.2 –O Reconhecimento de Adquiridos14

1.2.1 – A origem do reconhecimento de adquiridos

1.2.2 – O caso da França, Suécia e Finlândia

1.3- A política de educação de Adultos em Portugal16

1.3.1 – Um olhar sobre as políticas de educação de adultos em Portugal (1970 a 2011)

1.3.2 – Uma questão de números. As estatísticas Portuguesas em termos educativos

1.3.3 – O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (2001 – 2011)

Capítulo II – Metodologia 27

2.– Resenha Histórica sobre a Investigação Qualitativa28

2.1. – Orientação Paradigmática30

2.1.1 – O método32

2.1.1.1.- O Estudo de caso32

2.2 – Técnicas de recolha de informação35

2.2.1- Observação35

2.2.2 – Pesquisa Documental36

2.2.3- Inquérito por questionário37

2.2.4- Entrevista Semi-directiva38

2.2.5 – Conversas informais40

2.3 – Análise e Tratamento de dados41

2.4 – O investigador qualitativo como *bricoleur*42

2.5 - O desenho metodológico do estudo	43
Capítulo III – Análise e Discussão de Dados	48
3.1 – O Centro Novas Oportunidades da Santa Casa da Misericórdia de Albufeira	49
3.1.1 – Criação e Pertinência do Centro Novas Oportunidades da Santa Casa da Misericórdia de Albufeira	49
3.1.2 – Missão do Centro Novas Oportunidades	51
3.1.3 – Organização e Funcionamento do Centro Novas Oportunidades	52
3.1.4 – Caracterização da população do Centro Novas Oportunidades	52
3.1.5- Caracterização do Universo do Estudo	53
3.1.6 – O perfil tipo do participante do estudo	60
3.2 – O contributo da Certificação NS para a vida profissional	60
3.2.1 - A situação laboral	61
3.2.2 - Remuneração Mensal	61
3.2.3 - Vínculo Laboral	62
3.2.4 - Sectores profissionais	63
3.2.5 – Contribuição Organizacional	64
3.2.6- Formação Profissional	65
3.2.7 – Utilização dos Equipamentos profissionais	65
3.3 – O contributo da certificação NS para a vida familiar	69
3.3.1 – Acompanhamento escolar dos filhos	69
3.3.2 – Divisão das tarefas domésticas	72
3.3.3 – Preocupações ambientais no contexto familiar.....	74
3.3.4 – Gestão do orçamento Familiar	77
3.4- O contributo da certificação para a vida pessoal e social	81
3.4.1 – A progressão académica	81
3.4.2 – Hábitos de Leitura	83
3.4.3 – A utilização das redes sociais e tecnologias de comunicação	85
3.4.4 – O envolvimento nos temas da actualidade	88
3.4.5 – A participação associativa e a vida solidária	89
3.4.6 – As mais-valias da certificação para a vida	95
3.4.7 – Um exemplo para a Sociedade	96
Conclusões	98
Referências	103
Legislação Consultada	107

Anexos

Índice de Anexos

Anexo I – Referencial de Competências-Chave de Nível Básico

Anexo II – Carta da Qualidade dos Centros Novas Oportunidades

Anexo III – Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário

Anexo IV – Inquérito por questionário

Anexo V – Guião de Entrevista

Anexo VI – Categorização

Anexo VII – Entrevista 1

Anexo VIII – Entrevista II

Anexo IX – Entrevista III

Anexo X – Entrevista IV

Anexo XI – Entrevista V

Anexo XII – Entrevista VI

Índice de Gráficos

- Gráfico 1 - Habilitações da População Residente no Concelho de Albufeira – INE, Censos 2001
- Gráfico 2 – Empregabilidade por sector - INE, Censos, 2011
- Gráfico 3 - Género
- Gráfico 4 – Idades do Universo do Estudo
- Gráfico 5 - Estado Civil
- Gráfico 6 - Número de filhos
- Gráfico 7 - Idade dos filhos
- Gráfico 8 - Naturalidade
- Gráfico 9 - Residência
- Gráfico 10 – Habilitações antes de entrar no Processo de RVCC
- Gráfico 11 - Motivos de Abandono da Escola
- Gráfico 12 - Motivos de Ingresso na Certificação
- Gráfico 13 - Empregabilidade Actual
- Gráfico 14 - Sector profissional
- Gráfico 15 - Efectividade Profissional
- Gráfico 16 - Situação Laboral
- Gráfico 17 - Salário Mensal
- Gráfico 18 - Vínculo Laboral
- Gráfico 19 - Sector Profissional
- Gráfico 20 - Contribuição Organizacional
- Gráfico 21 - Formação Profissional
- Gráfico 22 – Utilização de Equipamentos Profissionais
- Gráfico 23 - Utilização do computador no trabalho
- Gráfico 24 - Acompanhamento dos trabalhos de casa dos filhos
- Gráfico 25 - Acompanhamento dos trabalhos de casa dos filhos
- Gráfico 26 – Matérias que acompanham os filhos nos trabalhos de casa
- Gráfico 27 - Divisão das tarefas domésticas
- Gráfico 28 – Tarefas domésticas partilhadas
- Gráfico 29 - Prática da Reciclagem
- Gráfico 30 – Separação de Resíduos
- Gráfico 31 – Técnicas de Poupança Energética

Gráfico 32 - Programação do Orçamento Familiar
Gráfico 33 – Pagamento dos Impostos
Gráfico 34 – Mudanças a nível familiar com a certificação NS
Gráfico 35 – Progressão Académica
Gráfico 36 – Hábitos de Leitura
Gráfico 37 – Tipo de Leitura
Gráfico 38 - Periodicidade dos Hábitos de Leitura
Gráfico 39 - Utilização das redes virtuais
Gráfico 40 – Utilização das redes sociais
Gráfico 41 – Utilização das Tecnologias de Comunicação
Gráfico 42 – O Contexto de Debate das Controvérsias Públicas
Gráfico 43 - Associativismo
Gráfico 44 - Tipo de Associação
Gráfico 45 - Voluntariado
Gráfico 47 - Campanhas Solidárias
Gráfico 48 - Donativos
Gráfico 48 - Mudanças sociais com a certificação de NS

Siglas / Acrónimos

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ - Agência Nacional para a Qualificação,

CEDEFOP – Centro Europeu de Educação e Formação Profissional

CNO - Centro Novas Oportunidades

Cursos EFA - Cursos de Educação e Formação de Adultos

DGEP – Direcção Geral de educação Permanente

NS – Nível Secundário

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Bases

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SIGO - Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

Resumo

A presente dissertação de Mestrado pretende constatar o contributo da Certificação de Nível Secundário (NS) para a vida profissional, familiar, pessoal e social dos participantes do processo de RVCC / NS (Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de nível secundário) que concluíram este processo entre Maio e Dezembro de 2009.

Para constatar a importância deste processo na vida dos participantes, foi realizado um estudo de caso, utilizando com técnicas de recolha de informação, as entrevistas por questionário e entrevistas semi-directivas. No caso do questionário, as perguntas foram efectuadas para que os sujeitos respondessem em dois momentos diferentes, primeiramente, antes da Certificação NS e, numa segunda fase, após a Certificação NS. Posteriormente, comparou-se as respostas de forma a identificar as mudanças entre os dois momentos.

Este estudo envolve 45 participantes, com idades compreendidas entre os 27 e os 62 anos, de ambos os géneros, sendo que 20 são do género masculino e 25 são do género feminino.

Ainda no seguimento da metodologia definida, pretende-se, igualmente, caracterizar a situação do adulto antes e depois de frequentar o processo de RVCC, de forma a constatar as alterações na sua vida, em diferentes contextos, tais como, profissional, familiar, pessoal e social.

Palavras-chave: Educação de Adultos; Aprendizagem ao Longo da Vida; Reconhecimento de adquiridos; Processo de RVCC; Competências.

Summary

This Master's thesis aims to find the contribution of secondary level certification for professional, familiar, personal and social life's development of participants in the Recognition of acquired Competencies who had graduated process between May and December 2009.

To realize the importance of this process in the participants' lives, there was made a case study using techniques of collecting information by questionnaire interviews and semi-directive interviews. In the case of the questionnaire, questions were asked to report to two different moments in participant's lives: before and after Certification. Later on, the answers were compared to identify changes between these the two periods.

This study involves 45 participants, aged between 27 and 62 years old, being 25 female and 20 male. Still following the methodology defined, it is intended to characterize the situation of adults before and after attending the RVCC Process in order to see changes in people's lives, especially in professional, family, personal and social context.

Keywords: Adult Education; Lifelong Learning; recognition of acquired; Recognition, Validation and Certification; Competencies.

Agradecimentos

Um grande obrigada à Coordenação do Centro Novas Oportunidades da Santa Casa da Misericórdia de Albufeira, por toda a disponibilidade, incentivo, apoio prestado e pelo voto de confiança.

Ao meu orientador, Prof. Doutor António Fragoso, um agradecimento por todo o profissionalismo, apoio e orientação.

Aos participantes envolvidos neste estudo, deixo o meu sentimento de gratidão pela disponibilidade, abertura e empenho com que deram o seu contributo. Obrigada por todas as aprendizagens e por terem contribuído para o meu desenvolvimento, enquanto pessoa.

À mãe da Eva, um agradecimento com muito carinho.

A todos os que directa ou indirectamente participaram neste estudo, um bem-haja!

INTRODUÇÃO

O presente estudo de investigação denominado, “Concluí o 12.º ano, que novas oportunidades terei?”, surge no âmbito do Mestrado em Educação Social, que investiga através de um Estudo de Caso, no Centro Novas Oportunidades da Santa Casa da Misericórdia de Albufeira, onde se constata o contributo da certificação de Nível Secundário na vida profissional, familiar, pessoal e social de 45 adultos que concluíram o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, de Maio a Dezembro do ano de 2009.

Neste seguimento, julga-se importante realçar que este objecto de estudo não consiste propriamente numa novidade. Contudo, os estudos realizados neste âmbito, até à data, abrangem, essencialmente, o Nível Básico, pelo que o Nível Secundário tem sido um tema, ainda, pouco explorado. “Se para o nível básico do processo de rvcc (reconhecimento, validação e certificação de competências) já foram efectuados estudos sobre o impacto deste processo, nos domínios pessoal, profissional e formativo, nas vidas dos adultos que obtiveram uma certificação por esta via, o mesmo não acontece quanto ao nível do secundário...” (Costa, 2009, p.1).

Neste seguimento e sendo este um tema bastante controverso da actualidade devido, sobretudo, a questões políticas, crê-se ter alguma pertinência em abordá-lo. Desta forma, uma vez que a investigação consiste num estudo de caso, o que se pretende deste estudo não é, de forma alguma, generalizar os resultados, mas apenas perceber se, na realidade em estudo, a certificação teve algum contributo para a vida das pessoas.

Não concluídas as razões da escolha desta investigação, julga-se importante referir, conjuntamente, que uma terceira razão que justifica a escolha deste objecto de estudo, prende-se com as motivações pessoais do investigador. O facto de ser Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências, no Centro Novas Oportunidades, permitiu acompanhar os sujeitos da investigação ao longo de todo o processo de Certificação. É interessante perceber se os processos orientados pelo investigador, contribuíram para a vida das pessoas. Para além desta motivação pessoal, existe ainda a intenção de, de alguma forma, poder colaborar com entidade a empregadora, através de um estudo de caso, que, de forma inteiramente colaborante, sempre apoiou e incentivou a presente investigação.

No que concerne aos objectivos do estudo, é importante salientar que estes se dividem em objectivos gerais e específicos, respectivamente:

1 – Caracterizar os participantes do Estudo;

1.1 – Definir um perfil-tipo dos participantes do estudo de caso;

2- Conhecer o contributo da certificação NS para a vida dos participantes;

2.1 – *Comparar a situação laboral dos adultos, antes e depois da Certificação de Nível Secundário, e constatar as principais mudanças, em termos de competências mobilizadas, na dimensão profissional;*

2.2 – *Comparar a situação familiar dos adultos, antes e depois da certificação de Nível Secundário, e constatar as principais mudanças, em termos de competências mobilizadas, na dimensão familiar;*

2.3- *Comparar a situação pessoal e social, antes e depois da Certificação de Nível Secundário, e constatar as principais mudanças, em termos de competências mobilizadas, na vida pessoal e social.*

O primeiro Capítulo é dedicado ao enquadramento teórico do estudo, onde se faz uma resenha histórica sobre as políticas educativas em Portugal, desde os anos 70 até à actualidade. Numa perspectiva macro, são analisadas as orientações das políticas educativas, a nível Europeu, adaptadas ao contexto Português. No intuito do alcance desse objectivo, recorreu-se a vários documentos das orientações europeias e, igualmente, foram feitas referências a alguns países, nomeadamente, a Noruega e a Suécia, bem como ao caso Francês. Assim sendo, foram apresentados casos de boas práticas de projectos transnacionais e regionais. Numa perspectiva micro, foi feita uma abordagem ao panorama Nacional, desde o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, até à Implementação do Programa *Novas Oportunidades*.

O segundo capítulo envolve a Metodologia, onde é descrito todo o percurso metodológico adoptado ao longo da investigação e reflexões resultantes deste momento. Uma vez tratar-se de uma análise qualitativa, o investigador, na qualidade de *bricoleur*, reuniu todas as ferramentas necessárias para montar toda a construção da investigação. O capítulo seguinte, o terceiro, intitulado Análise e Discussão de Dados, apresenta possíveis tendências da investigação, sobretudo à problemática inicial, onde se evidenciam as reflexões, críticas e conclusões e ainda outras questões.

Por fim, as conclusões, no quarto capítulo encerram o estudo, apresentando várias tendências de resposta às questões colocadas ao longo da investigação. Será que a certificação NS trouxe mais-valias para a vida das pessoas? Que Novas Oportunidades terão os participantes na sua vida futura? Um emprego melhor? Um salário melhor? Uma melhor preparação para a educação dos filhos? Mais competências para socializar na era tecnológica que se atravessa? Ou, simplesmente, adquiriram um certificado de competências que, actualmente, é visto, por muitos como “um atestado de ignorância”? É a estas questões que serão apresentadas possíveis respostas, no último capítulo, em jeito de conclusão da investigação.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1 - Educação de Adultos, um problema ou uma resposta?

1.1 – As políticas Internacionais de educação de Adultos adaptadas à realidade Portuguesa.

1.1.1 – Da educação permanente à Aprendizagem ao longo da vida.

O termo educação de adultos tem sofrido alterações ao longo dos tempos. Recorrendo a um conceito um pouco remoto, segundo a Conferência de Nairobi (1977)

A expressão educação de adultos designa a totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e universidades e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas, consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem, desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural, equilibrado e independente. (p.16)

Segundo Cavaco (2009), a perspectiva da educação permanente inspira-se em três pressupostos sobre a educação, sendo a diversidade, a continuidade e a globalidade, na perspectiva de “aprender a ser”. Em contrapartida, a perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) é de natureza diferenciada, mas orienta-se numa mesma lógica, ou seja, a ALV orienta uma “subordinação funcional das políticas de educação e de formação à racionalidade económica dominante” (Canário, 2003, p.195).

Na III conferência da UNESCO, decorrida em Tóquio, é reafirmado o papel estratégico da educação de adultos no desenvolvimento de Portugal. Foi a partir dos anos 70, com o movimento a educação permanente, que a UNESCO defendeu que a principal finalidade da educação de adultos é contribuir para que os indivíduos possam assumir-se intervenientes activos no processo de desenvolvimento industrial. Legrand (1981) reforça esta ideia, ao afirmar que o homem deve participar neste Processo de Educação de Adultos como sujeito e não como objecto de desenvolvimento.

Conforme a III conferência da UNESCO (1972, p. 41), a finalidade de educação de adultos é “despertar no adulto a consciência crítica do mundo histórico e cultural em que se vive, de modo a que se possa transformar esse mundo através da sua acção criadora. O enfoque da educação permanente, neste contexto histórico, era promover a democratização do acesso à educação de adultos, o enfoque nos grupos mais desfavorecidos e educação funcional.

Seria quase impossível falar de educação permanente sem mencionar o nome de Freire. Conforme refere Torres (citado em Finger & Assun, 2005 p.75), “podemos estar com Freire ou contra Freire, mas sem Freire não”. Freire, defendia um modelo pedagógico que levava as pessoas a passarem de uma “consciência mágica”, em que não são capazes de analisar a sua situação, a um estágio de consciência ingénua, em que reconhecem os seus opressores, mas temem-nos e, finalmente, o estágio da consciência crítica” Freire (1977, p. 85). A educação é vista como “a acção cultural para a libertação, um processo através do qual se pode extrair a consciência opressora que “vive” na consciência oprimida”. Segundo Lengrand (1981), a educação permanente representa uma forma de conciliar todos os contextos formativos, promovendo o desenvolvimento da pessoa em si, articulando, para tal, ferramentas que estabeleçam um equilíbrio entre a formação, o ensino da profissão e expressão cultural, de forma a completar o indivíduo. Contudo, houve quem defendesse outros fundamentos do conceito da educação permanente, como fizeram Roman e Viladot (1998), ao argumentarem que esta educação é um processo democrático, em que cada pessoa é livre e tem o direito de aprender quando e o que quiser. Em 1973, este conceito foi modificado devido à situação económica, nomeadamente, a crise do Petróleo, que deixou a Europa em recessão e fez disparar o desemprego. Desta forma, no final da década de 70, o conceito estava relacionado com a formação profissional, ao prolongamento da escolaridade obrigatória e programas técnico-profissionais.

Na IV Conferência, em 1985, continua-se a falar de educação permanente e considera-se que a educação permanente e educação de adultos são fundamentais para garantir o desenvolvimento social, científico, tecnológico e económico de um país, centrado numa educação humanista orientada para a formação integral da pessoa (UNESCO, 1985).

Conforme os documentos elaborados no âmbito da V Conferência, em Hamburgo, no ano de 1997, é nesta altura que surge uma nova visão da educação de adultos e, em vez de educação permanente, passa-se a falar de Aprendizagem ao Longo da Vida, com uma

visão mais ajustada às sociedades modernas. Para além da adopção do conceito de *Aprendizagem ao longo da vida*, passou-se a adoptar o termo *educação e formação de adultos*, assim como o termo *competências*. Segundo Le Goff (1996), a ALV é caracterizada pelo seu pragmatismo e operacionalidade, deixando para trás a conotação militante da educação permanente. Cavaco (2009) confirma esta afirmação ao referir que a educação permanente assentava numa visão humanista e utópica e a ALV uma visão mais prática, referente à competitividade económica e para fazer face ao desemprego.

Canário (2003, p.53) refere que “os argumentos que fundamentam a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida são de natureza diferenciada, mas, no essencial, orientados para uma mesma lógica: “a subordinação funcional das políticas de educação e de formação à racionalidade económica dominante.” A V conferência de Hamburgo, em 1997, segundo Cavaco (2009), destaca-se pela diferença em relação às anteriores, nomeadamente em relação à II e III Conferências, ou seja, enquanto que, nos anos 70, os conhecimentos e capacidades tidos como necessários nas acções de alfabetização incidiam nos aspectos culturais, sociais, políticos e económicos, assentes numa educação integral, no final dos anos 90, as acções de alfabetização são orientadas, fundamentalmente, para o desenvolvimento de competências básicas que favoreçam a empregabilidade (p. 57).

Melo, Almeida e Lima (2002), realçam que a V Conferência de Hamburgo, em 1997, teve um papel fundamental na educação de adultos, uma vez que foram definidas responsabilidades que assentavam em estabelecer um enquadramento político global e assegurar, a todos, o direito e dever à educação, sobretudo à população adulta mais vulnerável. Ainda segundo os mesmos autores, à educação de adultos são propostos novos procedimentos e áreas de intervenção, os quais consistem em dar continuidade entre aprendizagem de adultos, através de aprendizagens formais ou não, com metodologias participativas, centradas nas pessoas, fomentando o conceito de *empowerment* e promovendo o reconhecimento e certificação de competências.

Um dos momentos importantes em termos de políticas educativas foi a divulgação do Livro Branco sobre Educação e Formação, Ensinar e Aprender, rumo à sociedade cognitiva, lançado pela Comissão Europeia, em finais de 1995. Trata-se de um documento chave da acção comunitária, com vista à análise e definição de linhas

orientadoras no campo de educação e formação (Pires, 2005), que são assumidas como um factor de aumento da competitividade económica e de acesso ao emprego e, ainda, como um factor importante de combate à exclusão social. As orientações do Livro Branco só passaram a ser concretizáveis através do Memorando ao Longo da Vida, fundamentando uma nova abordagem da educação associada à empregabilidade, crescimento económico de inclusão social (Cavaco, 2009). O referido Memorando consiste num documento onde são descritas seis mensagens destinadas à orientação dos vários Estados-Membros, com base nas medidas contextualizadas na Aprendizagem ao Longo da Vida.

O conceito de aprendizagem ao longo da vida foi definido pela Comissão como “*toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências*”. (Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida elaborado pelos Serviços da Comissão Europeia, 2000, p. 7)

Conforme o Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida (2000) esta aprendizagem ao longo da vida (*lifelong*) coloca a tónica no tempo: aprender durante uma vida, contínua ou periodicamente. A recém-cunhada expressão “aprendizagem em todos os domínios da vida” (*lifewide*) vem enriquecer a questão, chamando a atenção para a disseminação da aprendizagem, que pode decorrer em todas as dimensões das nossas vidas, em qualquer fase das mesmas. A dimensão em todos os domínios da vida coloca uma tónica mais acentuada na complementaridade das aprendizagens formal, não-formal e informal, lembrando que uma aquisição de conhecimentos útil e agradável pode decorrer, e decorrer de facto, no seio da família, durante o tempo de lazer, na convivência comunitária e na vida profissional quotidiana. A aprendizagem em todos os domínios da vida faz-nos também perceber que ensinar e aprender são papéis que podem ser alterados e trocados em diferentes fases da vida. (p.7)

O Memorando de Aprendizagem ao longo da vida, (2000, p. 11) veio marcar o ano de 2000 como um marco histórico, na medida em que foram definidos objectivos, a nível Europeu nomeadamente:

“Mensagem 1 - Novas competências básicas para todos;

Mensagem 2 - Mais investimento em recursos humanos;

Mensagem 3: Inovação no ensino e na aprendizagem;

Mensagem 4: Valorizar a aprendizagem;

Mensagem 5: Repensar as acções de orientação e consultoria;

Mensagem 6: Aproximar a aprendizagem dos indivíduos.”

Apesar de o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida ter surgido na cena Política contemporânea, os textos sobre educação remontam à década de sessenta, designada por educação ao Longo da Vida, como um conceito humanista, cujos debates eram organizados em torno de três textos convergentes mas redigido independentemente pela Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) em 1972 e, mais tarde, pelo Conselho da Europa (1978).

Segundo Duarte e Nunes (2008), a Aprendizagem ao Longo da Vida consiste num procedimento da escola da vida, pela vida, informal ou não formal e que, hoje, consiste num elemento constituinte desta Sociedade do saber, da informação, da aprendizagem e conhecimento. No entanto, associado a este conceito está a capitalização económica do *self* (Rose, 2009), numa lógica de “gestão de si”, com base nos princípios em que “Todas as pessoas deveriam ser capazes de seguir percursos de aprendizagem da sua escolha, em vez de serem obrigadas a trilhar caminhos pré-determinados conducentes a destinos específicos” (MALV, 2005, p. 22).

Segundo o MALV (2000) todas as aprendizagens devem ser valorizadas e as pessoas devem aprender em vários contextos, os quais, de forma autónoma, possam valorizar as próprias aprendizagens. Neste sentido, no Memorando foram definidos três conceitos de aprendizagem, nomeadamente, a aprendizagem formal, a não-formal e informal.

Aprendizagem formal: decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos; Aprendizagem não-formal: decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. A aprendizagem informal pode ocorrer no local de trabalho e através de actividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos. Pode ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames); Aprendizagem informal: é um acompanhamento natural da vida quotidiana. (p.9)

Contrariamente à aprendizagem formal e não-formal, a aprendizagem informal não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões.”

Conforme o Memorando supracitado, a aprendizagem formal tende a ser o mais “politicamente correcta”, apesar da aprendizagem ao longo da vida privilegiar os contextos de aprendizagens informais e não-formais. Contudo, este tipo de aprendizagem é questionada, “sendo o ensino dispensado pela escola, com base na assimetria professor aluno, na estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação” (Canário, 2000, p. 80).

Segundo a Comissão Europeia (2002) as aprendizagens informais e não formais são uma ferramenta essencial para a formação ao longo da vida em todos os seus aspectos, para uma realidade mais prática. Estas ideias têm sido reforçadas pelos ministros da educação e emprego na União Europeia. A envolvência destes ministros da educação e do emprego demonstra que a valorização da aprendizagem é vista como uma ponte entre educação, formação e emprego.

Conforme o relatório de 2007 sobre a validação das aprendizagens informais e não formais na Europa, do Centro Europeu de Educação e Formação Profissional, (CEDEFOP), em 2007, foi apresentado um projecto, na conferência da Presidência Portuguesa (Comissão Europeia – DG EAC e Cedefop, 2007), com directrizes para o desenvolvimento de métodos e sistemas de validação, uniformizando os procedimentos da validações supracitadas na Europa, com base no modelo Francês. Contudo, cada País envolvido deverá adaptar o modelo à sua realidade. A nível comunitário, foram já empreendidas acções para executar as conclusões do Conselho Europeu de Lisboa, nomeadamente, a iniciativa *eLearning*, que, inscrita no quadro mais geral da iniciativa *eEuropa*. Esta iniciativa visa elevar os níveis de literacia digital e dotar as escolas, os professores e os alunos do material, das competências profissionais e do apoio técnico necessários para um bom desempenho a este nível. Outra medida consiste na "Porta de acesso ao espaço europeu da aprendizagem", em ligação com a base de dados EURES, a qual tem por objectivo fornecer um acesso facilitado dos cidadãos às informações relativas às ofertas de emprego e formação em toda a Europa.

A fim de facilitar a mobilidade e aumentar a visibilidade das experiências de aprendizagem e de trabalho, a Comissão apresentará uma proposta que visa a concepção

de um formato comum de *curriculum vitae* Europeu. A Comissão apresentou uma proposta de recomendação, visando promover a mobilidade. Graças a uma iniciativa da Presidência Francesa, está em curso a elaboração de um plano de acção em prol da mobilidade, complemento prático dessa recomendação. A Comissão prosseguirá, igualmente, estabelecendo uma cooperação com determinadas redes existentes e agências descentralizadas, adoptando mecanismos para desenvolver a aprendizagem ao longo da vida. Um destes exemplos é o Fórum europeu sobre a transparência das qualificações. Será igualmente prosseguida a implementação do plano de acção para a promoção do espírito empresarial e da competitividade (BEST), que inclui acções de educação e formação no domínio do espírito empresarial.

É nesta evolução do conceito de Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida que surgem algumas críticas, em que Finger (2001) pôs em causa os princípios da educação de adultos.

A educação de adultos adaptou-se à evolução do mundo do trabalho, à evolução das profissões, da indústria e entrou no *management*, área onde ela não estava presente anteriormente; entrou também no mundo do lazer e tornou-se um produto de consumo, o que era uma posição totalmente oposta à ideia inicial: não se consumia educação, dava-se educação para mudar a sociedade. (p. 19)

1.1.2 – A Educação de adultos vs Aprendizagem ao Longo da Vida resumida a uma lógica de Gestão de recursos Humanos:

Uma das questões focadas em 2002, na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), prende-se em como motivar e mobilizar os adultos com baixa qualificação, tendo em conta a lógica de Gestão de recursos humanos, integrada no âmbito da ALV que defende a “gestão de si”. Pois, eis uma boa questão que será abordada neste capítulo, com base em diversos autores. Segundo Lima (2005), educação de adultos e a gestão de recursos humanos são absolutamente incompatíveis, apesar das políticas dos últimos 30 anos tentarem abolir o primeiro conceito e radicar o segundo. Avanzini (1996) vai mais longe e define o conceito de educação de adultos e o conceito de formação de adultos, associados à aprendizagem ao longo da vida.

A educação dos adultos visa alargar a polivalência, mas sem modificar o estatuto, tendo em vista os tempos livres ou uma mais sólida cultura geral, enquanto a formação dos adultos tende a aumentar a competência inicial do sujeito, no domínio próprio da sua actividade, em função do seu estatuto: é o que designa a noção de “reciclagem” e, por vezes, a da “reconversão profissional”.
(p.12)

Finger (2008) realça o paradoxo que existe na educação de adultos, em que, por um lado, se apela à aprendizagem, esperando situações milagrosas. No entanto, a própria educação de adultos, segundo o autor, está em vias de extinção. O autor aponta quatro campos problemáticos que colocam em fragilidade a educação de adultos. O primeiro campo problemático diz respeito a visar uma maior produção, tendo em base o crescimento económico e ignorando as bases da própria educação de adultos. o segundo prende-se com o facto de promover as desigualdades, sendo que os países ricos, têm acesso a uma educação de massas, enquanto os mais pobres não têm qualquer acesso. Fundamenta este facto ao referir que “tudo o que é lucrativo e móvel globaliza-se”. Em terceiro lugar, relaciona-se com as questões culturais, degradando as sociedades e comunidades, em prole do “turbo capitalismo”, numa sociedade industrializada, com tendência à homogeneização e perda de identidade. É caso para pensar que estamos em plena revolução industrial, em que tudo é mecanizado. Por fim, a questão ecológica, que Finger vê como o campo mais problemático, refere que a tecnologia pode resolver certos problemas, mas o que é certo é que ela apenas permite ganhar tempo, mas não os resolve na realidade.

A educação de adultos, remontando ao seu conceito no geral, visava uma mudança social. No entanto, hoje, não é certo que ela vise essa mudança, sendo que esta está privatizada. Finger (2008), dá-nos o exemplo da educação de adultos na Suíça, que se encontra privatizada, sendo uma actividade económica que tem de ser vista como uma potencial fonte de rendimento.

Ainda assim, é certo que, em Portugal, a educação é subsidiada pelo Estado. Contudo, existem muitas instituições privadas, financiadas por fundos comunitários, que gerem a educação de adultos como uma actividade rentável. Outra das críticas apontadas pelo mesmo autor é a “privatização da aprendizagem”, em que defende que as pessoas

devem aprender, mas esta decisão é apenas da pessoa, sendo ela responsável por esta decisão, é um investimento seu, como uma ferramenta para alcançar melhores oportunidades de vida. Reportando, mais uma vez este aspecto à realidade Portuguesa, esta crítica encaixa-se perfeitamente na medida criada pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) e do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), de “obrigar” a todos os desempregados que frequentem o processo de RVCC, sendo ou não da sua própria vontade. Se não o fizerem, o subsídio de desemprego poderá ser cortado por parte da Instituição. Entende-se que o objectivo é aliar as competências à empregabilidade, tal como Finger (2008, p.27) refere que “a instrumentalização da educação está estreitamente ligada à economização da vida social”, isto é, a aprendizagem serve apenas para promover o crescimento económico, no domínio do trabalho e da formação profissional, ignorando o princípio base da educação de adultos, conforme a UNESCO, que pretende “humanizar a sociedade”.

Portugal não é excepção às políticas educativas globalizadas. Segundo Melo, Lima e Almeida (2002), a recusa de uma política de educação de adultos global e integrada representa uma constante e não pode deixar de ser interpretada como uma forma de controlo de reprodução social.

Conforme se tem vindo a constatar ao longo deste capítulo, a Aprendizagem ao longo da vida tem sido substituída pela lógica da gestão dos recursos humanos. Segundo Lima (2005), a formação profissional é tomada como uma via independente da educação, mas incapaz de resolver ou minimizar os problemas de educação de base dos adultos, como é o caso dos adultos pouco escolarizados. Conforme o mesmo autor, o ideal seria articular as medidas de formação profissional e as medidas de alfabetização e de educação de base.

Segundo as políticas europeias de educação de adultos, referidas no Livro Branco de Educação e Formação (Comissão Europeia, 1995) reforçada no Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão Europeia, 2000), a lógica da qualificação e gestão de recursos humanos enquadra-se na aprendizagem ao longo da vida, na medida que cada indivíduo é um “gestor de si”, responsável pela sua formação e empregabilidade. No entanto, segundo Fernandez (2005), esta medida penaliza os adultos analfabetos e menos escolarizados, tendo em conta que os que menos sabem, quanto menos sabem, menos conscientes são das necessidades que têm de aprender e menos manifestam essa vontade. Considera-se que a medida “gestor de si” é um política

um tanto ou quanto comprometedor, ainda mais, aplicada em Portugal, onde há 9% de analfabetos¹, apesar de este número ter vindo a reduzir. Contudo, continua a ser um valor bastante preocupante, que coloca Portugal no Ranking dos países europeus com a taxa de analfabetismo mais elevada.

1.2 – O Reconhecimento de Adquiridos

1.2.1 – A origem do reconhecimento de adquiridos:

A temática do reconhecimento de adquiridos é abordada, pela primeira vez, apenas, na V Conferência, em Hamburgo, no ano de 1997. Não obstante, o conceito surgiu no final da Segunda Guerra Mundial, quando os jovens militares, após se ausentarem da vida civil, pretendem regressar ao mundo do trabalho. No entanto, devido à falta de emprego e à entrada da mulher no mundo laboral, originando uma saturação do mercado do trabalho, os militares consideravam que tinham aprendido muito na vida militar e não estariam dispostos a reingressar nos estudos.

Assim, perante a pressão deste grupo, na sociedade, as autoridades educativas americanas criaram mecanismos, de forma a considerar as aprendizagens realizadas durante a experiência vivida na guerra (Canário, 2006). É de referir, também, um segundo momento, no Canadá, (Quebec), associado ao movimento feminista, no quadro de uma política de democratização de acesso ao Ensino Superior. Este movimento bateu-se pela defesa da valorização das actividades tradicionais das mulheres com percursos escolares curtos, não fazendo depender o acesso ao Ensino Superior, apenas dos diplomas formais (Canário, 1999).

Canário refere ainda que o reconhecimento dos adquiridos experienciais surge, assim, como uma prática recente que permite encarar o adulto como o principal recurso da sua formação e evitar o erro de pretender ensinar às pessoas coisas que elas já sabem” (p.64).

Esta prática irá alastrar-se a vários países, nomeadamente, nos anos 70 chega à Europa, com início em França. O reconhecimento de competências “tem como finalidade, por exemplo, permitir a uma pessoa sem diploma que se apresente perante o empregador justificando competências acreditadas” (Comissão Europeia, 1995, p. 23).

¹ Dados do Instituto Nacional de Estatística, Censo 2001.

Conforme Lietard (1997), o indivíduo “vende” as suas competências em troca de um certificado, estando num jogo de influências e de relação de forças nem sempre favoráveis ao indivíduo que adere ao processo.

Contudo, Canário (1999) refere que, associado ao reconhecimento de adquiridos, está a “análise de necessidades”, tendo em vista a produção de efeitos observáveis, através de rigorosos mecanismos de avaliação, sendo este um processo muito ambíguo, que até os próprios resultados podem depender totalmente dos actores implicados no próprio diagnóstico, assim como as relações que eles estabelecem no decorrer da análise (Barbier & Lesne, 1986).

Segundo Duarte (2008), a partir dos anos 70, há uma forte expansão do reconhecimento de adquiridos para a Europa, nomeadamente para o Reino Unido, Alemanha, França e Irlanda. É a partir desta altura que a educação passa a ser vista de outra forma, através de novos paradigmas e a educação formal deixa de ser a principal vertente da educação, dando lugar a novos tipos de aprendizagens.

1.2.2 - O caso de França, Suécia e Finlândia

O reconhecimento da aprendizagem informal e não formal é tido em conta em todo o sistema educativo, para que sejam tomadas iniciativas na educação dos adultos, de forma continuada, para melhorar as oportunidades para a avaliação do reconhecimento da aprendizagem não formal e informal (OCDE, 2007). Segundo o relatório de 2007 sobre a validação das aprendizagens informais e não formais na Europa, do CEDEFOP, 2007, existem muitas iniciativas neste sentido, como uma grande articulação entre Organizações Não Governamentais (ONG), empresas privadas e outras organizações, com actividades que permitem aos indivíduos desenvolver competências, embora não sejam formalmente reconhecidas como resultado da educação, apenas no treino de competências.

Com base neste relatório, constata-se que França foi o primeiro Estado Membro da União Europeia a ter legislação sobre a validação de competências. Em 1934, foi aprovada uma lei permitindo que os indivíduos pudessem obter um diploma de Engenharia, com base na experiência Profissional. Hoje, todos os cidadãos, com pelo menos três anos de experiência remunerada ou através de voluntariado, têm o direito de solicitar a validação das suas competências e, eventualmente, adquirir um certificado.

Em França, desde 1985 até os dias de hoje, está implementado o “*Bilan de Compétences*”, balanço de competências, em Português, destinado a indivíduos e empresas. A iniciativa pode vir da empresa ou do(a) próprio(a) trabalhador(a). O objectivo é permitir que o trabalhador tome consciência das suas competências profissionais e pessoais, bem como das suas motivações e aptidões, a fim de facilitar a definição de um percurso profissional e educativo. “ O *bilan des compétences* é um sistema nacional, concebido e gerido de acordo com a legislação nacional, sendo a tónica colocada no mercado de trabalho e nas empresas” (MALV, 2000, p. 32) .

O objectivo deste sistema *feedback* ao empregador e ao trabalhador em relação a questões de competências, no sentido de disponibilizar uma formação complementar ou ainda uma eventual evolução na carreira. O *bilan des compétences* não pretende estabelecer um reconhecimento oficial das competências segundo um padrão de referência, uma vez que as principais referências são as pessoas e as empresas.

Conforme consta no Relatório do CEDEFOP (2007), mais de 50.000 certificações foram emitidas através do processo de validação, entre 2000 e 2005. Este sistema foi aplicado na Finlândia, em 1990 e foi criada legislação para alargar este processo ao Ensino Superior. Entre 1997 e 2006, atingiu 365000 indivíduos, dos quais 199000 obtiveram uma certificação total e quase 82000 uma certificação parcial.

Na Suécia, a validação da aprendizagem não formal e informal é vista como um factor chave na estratégia global da formação. Contudo, o governo considera cedo para regular legislação sobre a validação de competências e prefere aprofundar o tema através de projectos-piloto para aprofundar o tema e regulamentar a legislação, por isso a validação neste País é feita a nível local e descentralizada. Já que Portugal tem a tendência de “copiar” modelos educativos Europeus não seria este um exemplo a seguir?

Em 2000, cerca de 2300 pessoas viram as suas competências reconhecidas e, em 2005, este número aumentou para 8000. (CEDEFOP, 2007)

1.3 – As Políticas de Educação de Adultos em Portugal

1.3.1 – Um olhar sobre políticas de Educação de Adultos em Portugal (1970 a 2011)

A educação de Adultos, segundo Melo, Almeida e Lima (2000), é um conceito que tem sofrido inúmeras alterações, com base no enquadramento socioeconómico e político. Esta pode ser uma justificação para perceber as alterações que têm sido realizadas nas

políticas de educação de Adultos nos últimos 40 anos. Conforme Lima (2004), a educação de adultos, em Portugal, vista a partir da revolução de 1974, caracteriza-se por um campo marcado por políticas educativas descontínuas ou não fosse a classe política Portuguesa, segundo Melo (2004), competente em alcançar sucesso nas suas intenções em impedir que a maioria dos Portugueses se tornasse verdadeiros cidadão, numa sociedade participativa, de forma consciente e informada na sociedade.

No entanto, em termos de conceito em si, a educação de adultos não pode ser definida por um marco temporal, uma vez que, sendo esta um processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos em Portugal (Le Goff, 1996). Contudo, no que diz respeito a políticas educativas, foi a partir dos anos 70, mais propriamente em 1971, através do Decreto - Lei 408/71, de 27 de Setembro, que foi criada a Direcção Geral de Educação Permanente, com o intuito de apresentar respostas educativas e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento cultural através de projectos de intervenção local. Este desenvolvimento era baseado na cultura popular, com base no “saber fazer”, saber este que seria articulado com o trabalho e a escola (Melo & Benavente, 1978). Esta época é marcada pela mobilização popular, com enfoque na revolução do 25 de Abril, em que a educação de adultos ganha protagonismo em termos de movimentos de reivindicação, projectos culturais e sociais, associações ou grupos informais, numa perspectiva política e organizacional do tipo descentralizado e autónomo, a partir da comunidade para o Estado e administração (Lima, Pacheco, Esteves & Canário, 2006). Canário (1999) realça esta afirmação quando defende que existiram dois momentos marcantes na história da educação de Adultos em Portugal, sendo um deles logo após a revolução de 25 de Abril, entre 1974 e 1976, com base na organização popular, com princípios influenciados por Paulo Freire. O segundo momento marcante foi no início dos anos 80, através do quadro da concepção de um Plano Nacional de Alfabetização e educação de Adultos (PNAEBA), que retomou alguns princípios das políticas educativas, dos anos entre 1974-1976. Em 1976, a Constituição da República estabeleceu, no artigo 73º, que todos os cidadãos têm acesso à educação, passando esta a ter mais protagonismo, em termos de agenda política.

Neste primeiro marco da história de Educação de adultos em Portugal, em 1976, surge uma nova política que define distanciamento relativamente ao sistema escolar, privilegiando o paradigma associativo. É publicado o Decreto-Lei n.º 384/76, de 20 de Maio, onde se defende a organização popular, com base no esquema de vida tradicional

das populações, fomentando uma educação libertadora e democrática (Belchior, 1990). É, também, nesta época que surge a figura do bolsheiro, o antes denominado de animador de educação de adultos, pessoas oriundas da própria comunidade com a tarefa de criar novas associações e fomentar a organização e movimento popular.

No ano de 1976, a Direcção-Geral da Educação Permanente (DGEP), Entidade que regulava todas as iniciativas da educação popular “mantinha relações com cerca de meio milhar de associações e grupos locais, a quem poderia disponibilizar apoios diversos de ordem técnica, material ou pedagógica (Melo & Benavente, 1978, p. 134). Porém, como era de esperar, a descentralização do Ministério da Educação não poderia durar muito tempo e, segundo Belchior (1990), apesar do grande dinamismo por parte da DGEP, em 1979, é criada a lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro, responsabilizando apenas o Estado com a acção conjunta da administração central e local. É neste seguimento, segundo Griffinn (1999), que o Estado assume o papel de “Estado-Providência” na educação, através da criação de uma rede pública, de legislação, de apoios, metas a atingir, conforme as recomendações da (UNESCO). Era certo que, segundo Lima (2005), as políticas públicas procuravam ir ao encontro do artigo 73º da Constituição da República. Contudo, constatavam-se diferentes orientações, criando uma instabilidade nas políticas de educação de adultos.

Se, até ao ano de 1978, as políticas educativas de educação de adultos estimulavam a participação dos adultos num processo de auto-aprendizagem, foi a partir de 1979 que tudo mudou, através do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Bases dos Adultos, com os objectivos de reduzir a taxa de analfabetismo e expandir o acesso dos adultos à escolaridade obrigatória, bem como articular estas acções de educação de base com a educação popular e formação profissional, evitando a regressão cultural (Decreto – Lei 61/79, de 30 de Março). Contudo, Lima (2005) refere que:

O PNAEBA ficou muito aquém das metas nele estabelecidas, ainda quando a sua concepção global contivesse elementos com elevado potencial socioeducativo, buscando uma articulação entre lógicas estatais e lógicas comunitárias e associativas, de tipo popular e democrático, insistindo num sistema de educação de adultos descentralizados e autónomo, procurando capitalizar a experiência acumulada pela DGEP e por muitas associações de educação popular, durante o período revolucionário. (p.11)

Silva (1990), concorda o facto de o PNAEBA ter ficado longe do que se esperava. Não obstante, refere que foi uma referência muito positiva de inovação, quer no domínio da concepção das políticas educativas, quer na concepção de alguns programas.

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) é aprovada com dois tipos de oferta, o ensino recorrente e a educação extra-escolar, havendo grande distinção entre ambas. Esta lei surge no enquadramento da entrada de Portugal para a União Europeia (UE), na altura designada por Comunidade Económica Europeia (CEE), em que obrigava o Governo a elaborar “no período de dois anos, um plano de desenvolvimento educativo com um horizonte temporal, a médio prazo e limite no ano 2000” (Belchior, 1990, p. 55).

A lei de Bases, sob a visão de Lima (1994), revelou-se um fracasso em termos de educação de adultos, escolarizando o sector da educação de adultos e cessando os apoios à educação popular e aos associativismos, que, segundo o mesmo autor, criaram um vazio que perdura durante décadas. No entanto, no que diz respeito ao ensino recorrente, foi a oferta mais significativa, tendo em conta o número de pessoas envolvidas, em termos de adultos inscritos, professores e escolas envolvidas. Porém, o mesmo não se aplica à educação extra-escolar, implementada pelas Organizações Não Governamentais (ONG), através da implementação de projectos comunitários (Lima, 2005).

Em 1989, o Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação de Adultos é lançado devido aos números assustadores, em termos educativos, que Portugal apresentava junto da CEE. Através deste financiamento, foram realizados cursos que conferiam o 1.º e 2.º ciclos, numa vertente bastante escolarizada, com a componente da formação profissional, tendo em vista a integração profissional (Silva & Rothes, 1998). No entanto, segundo Lima (2006), a tendência, sobretudo no 3.º sector, foi resistir à educação formal e apostar na educação não-formal, sob a forma de fomentar a intervenção dos adultos na promoção de uma sociedade mais democrática.

A partir de 1995, o governo socialista apresenta um conjunto de novas propostas para a política de educação de adultos. Em 1998, é lançado um Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, passando a articular a educação e formação. Em 1999, é criada a Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos, (ANEFA), através do grupo missão, com o Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de

Setembro. Esta modalidade, segundo Melo, Matos e Silva (1998) inclui um conceito denominado por

(...) um conjunto de intervenções que, pelo reforço e complementaridade sinérgica com as instituições e as iniciativas em curso no domínio da educação e da formação ao longo da vida, se destinam a elevar os níveis educativos e de qualificação da população adulta e a promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania activa e a empregabilidade.” (p.11)

Contudo, segundo Melo et al. (1998) existiam muitas diferenças entre o que foi delegado a esta Entidade, nomeadamente em termos de recursos e competência, conforme o documento estratégia e o que foi posto em prática. Para Lima (2005), a educação de adultos vinha a ser transformada,

numa Gestão de Recursos Humanos, orientada, preferencialmente, para a produção de vantagens competitivas no mercado global e funcionalmente adaptada à realidade económica. Este novo cânone remete a educação para uma função meramente adaptativa e a cidadania para um modelo de mercado de liberdades, estritamente económicas, dos consumidores. (p. 22)

Segundo Melo (2003), a estatização dessa Agência permanece, a exemplo do órgão que existia anteriormente, determinando o formato, a organização e o currículo para as novas modalidades surgidas, a exemplo do Centro de Reconhecimento e Validação de Conhecimentos e Competências (CRVCC) e os cursos EFA escolar – Educação e Formação de Adultos - ou aqueles de dupla certificação. A política educativa desse período foi centrada no aumento de escolaridade obrigatória e na qualificação escolar de tipo médio e superior. No campo da educação de adultos produzem-se apenas medidas de educação de segunda oportunidade. Defendeu-se que, “através de diversos fundos e programas Comunitários, foram canalizadas verbas elevadas que permitiram condições de Financiamento que o sector da educação nunca tinha conhecido, tanto nas vertentes da formação profissional, a mais privilegiada, como também nos domínios da escolarização compensatória” (Roths, 1998, p.33).

Em termos de intervenção socioeducativa que, em algumas circunstâncias, beneficiou programas destinados a promover o desenvolvimento rural e regional e de combate à pobreza e à exclusão social, abriu-se uma tendência para maior expansão dos sistemas de Educação de Adultos. Ao fazer a avaliação da actuação da ANEFA, Rothes (1998), considera que se colocou o acento nas tarefas de institucionalização. Esta Agência pública trazia uma nova concepção e novas soluções para o campo da educação e formação de adultos, abandonando a terminologia Educação de Adultos, alterando para “Educação e Formação de Adultos” (Rothes, 1998, p.62). Justifica Melo, Lima & Almeida (2002), que a última expressão traduz-se numa cooperação estreita entre as duas instituições (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Solidariedade Social) e numa nova vertente para o desenvolvimento de pessoas adultas. Para além desta cooperação, prima-se o desenvolvimento pessoal dos sujeitos envolvidos, a construção da cidadania, a promoção de conhecimentos e a preparação para o trabalho. Um outro ponto citado por Rothes é que “a referida Agência dá ênfase à concretização dos programas previstos, e procura garantir as condições de financiamento que, permitiram o avanço de suas acções, a exemplo do Sistema RVCC” (Rothes, 2007, p.45).

Esta Agência teve término em 2002, sendo substituída pela Direcção-Geral de Formação Vocacional, em que a principal mudança é a existência de metas/objectivos, em termos de certificações escolares, o que vai dar um outro rumo a esta iniciativa. Através da portaria 1082/2001, de 5 de Setembro, são criados os Centros de Reconhecimento, validação e Certificação de Competências.

No entanto, o sistema de RVCC foi criado em Portugal no ano de 2001, derivado ao nível educacional da população ser muito baixo. Na altura, 64% da população Portuguesa activa apresentava um máximo de seis anos de educação formal, segundo a Agência Nacional de Qualificação.

Porém, a iniciativa Novas Oportunidades foi apresentada em 2005, na Assembleia da República, pelo antigo Primeiro-ministro, José Sócrates e em 2007 dá-se um considerável aumento dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, que passaram a ser chamados Centro Novas Oportunidades, passando de 84 para 459, distribuídos pelo continente e ilhas. O financiamento desta estratégia assenta em grande medida no Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007 -2013,

através fundamentalmente do Programa Operacional Temático Potencial Humano (Resolução do Conselho de Ministros n.º 173/2007).

Em Setembro de 2007, foi criada a Agência Nacional para a Qualificação, organismo tutelado pelo Ministério do Trabalho e da Segurança Social e pelo Ministério da Educação, que se mantém até a actualidade.

Após esta resenha histórica, é notório constatar a inexistência de um fio condutor e comprovar que, realmente, o enquadramento histórico e económico-social é o responsável por definir as políticas educativas.

Conforme Lima (2004), a educação é indispensável ao desenvolvimento humano, económico e social. No entanto, a educação não se pode submeter a programas de formação e qualificação, aprisionando-se de esquemas reducionistas de subordinação e adaptação ao imposto pela modernização económica e competitividade, em termos de emprego. Segundo o mesmo autor, estamos perante uma educação domesticada por objectivos meramente instrumentais e por interesses particulares, em vez de uma educação crítica, libertadora e democrática.

1.3.2 - Uma questão de números. As estatísticas Portuguesas em termos educativos

Em Portugal, os índices de certificação escolar da população activa, particularmente nas faixas etárias mais altas e nos activos empregados, são assustadoramente baixos, exigindo um investimento urgente na educação e formação de adultos no nosso país (Melo et al. 2002). Por outro lado, a educação de adultos ainda está dependente do impulso governamental, embora tenha vindo a desenvolver-se através de muitas iniciativas da sociedade civil e de diversos movimentos sociais.

Conforme o Conselho Nacional de Educação (2011), Portugal é dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) com "maiores carências" de educação na população activa, contudo os estudantes de hoje podem vir a mudar essa realidade. O estudo analisa dados do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes, patrocinado pela OCDE. No que toca às habilitações literárias das pessoas entre 25 e 64 anos, em 2005, o nono ano era o máximo a que tinham chegado três quartos das pessoas, o que coloca Portugal no grupo dos "países menos desenvolvidos", como México, Brasil ou Turquia.

Comparando com outros países europeus, Portugal fica muito atrás: na Dinamarca, por exemplo, apenas 1% da população activa tinha, em 2005, habilitações abaixo do sexto

ano (em Portugal, o número atinge 59 %), enquanto 50% concluiu o Ensino Secundário (em Portugal, não passa dos 13 %). "As habilitações portuguesas, a nível dos seus parceiros da OCDE, só são comparáveis com países que se situam fora da Europa", refere o relatório, acrescentando que, entre 1960 e 2005, é "pelo menos decepcionante" o ritmo a que aumentou a taxa de escolarização da população.

Segundo os dados da OCDE (2005), se em 1800, Portugal tinha, semelhante a outros países do Sul da Europa, uma taxa de analfabetismo superior a 90%, cem anos depois, em 1900, a taxa decrescera, entre nós para 78%, ao passo que noutros países a situação já era bem diferente. Por exemplo nos países escandinavos, na Alemanha e na Inglaterra estava compreendida entre 10-30%; em Espanha era de 60%, em Itália 56% e em 1910, a situação em Portugal envolvia 75% de analfabetos, enquanto Espanha e Itália tinha reduzido a taxa para 53% e 45%, respectivamente.

Portugal, nos últimos 25 anos, tem progredido muito a nível educativo. No entanto, a população portuguesa é caracterizada com uma taxa muito inferior, a nível de estudos superiores, comparando com a média Europeia (Carneiro, 2010). É no seguimento das percentagens acima descritas, que o processo de certificação de competências têm vindo a contribuir para a elevação de habilitações literárias em Portugal (Costa, 2009).

1.3.3 – O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (2001 – 2011)

De acordo com uma análise à legislação, em termos de políticas educativas, a Anefa foi a primeira Entidade a implementar os Centros de Reconhecimento e Certificação de Competências. As competências desta Entidade eram gerir um Fundo para o desenvolvimento da educação de adultos em vários domínios, assim como, em parceria com entidades locais, implementar o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Segundo o Despacho Conjunto, 262/2001, o CRVCC destina-se a adultos activos, empregados e desempregados, em que se prevê que se valorize e melhore a empregabilidade da população activa, sobretudo nos indivíduos com baixa escolaridade, e haja uma maior articulação entre o ensino, a formação profissional, actividade empresarial e inserção profissional, com relevância aos processos de aprendizagem não formais. Para além da certificação escolar, os centros permitiam também um reconhecimento profissional, através do centro de formação profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional. (IEFP).

Conforme o Guia de Operacionalização do Processo de RVCC, este processo era conduzido com base no Referencial de Competências Chave², um documento que substituiu os programas escolares e surge como referência das competências a demonstrar nas várias áreas. Este referencial abrangia as competências de equivalência ao 4.º, 6.º e 9.º anos, tal como os possíveis níveis de escolaridade que era possível adquirir através do processo de reconhecimento. As Unidades capitalizáveis, denominadas na antiga lei de bases, dão o lugar às quatro áreas de competências chave, mais concretamente, a Matemática para a Vida, a Linguagem e Comunicação, a Cidadania e Empregabilidade e as Tecnologias de Informação e Comunicação. Segundo as indicações da Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos, em vez dos tradicionais testes e exames, cabe aos profissionais dos centros dinamizar métodos activos para que os adultos mobilizem competências da sua vida, através do saber-fazer, de acordo com as definidas nas quatro áreas de competências chave. Toda a actividade desenvolvida vai resultar na construção de um dossier pessoal do Adultos, que poderá ser alvo de formação, de acordo com o diagnóstico formativo e, mais tarde, será apresentado em Júri de certificação³, o momento final que concede a certificação escolar. No que diz respeito à certificação profissional, segundo a ANEFA, era possível certificar e obter a carteira profissional em várias profissões, de acordo com o referencial de competências chave de cada profissão. Através da análise da legislação e dos documentos produzidos no conselho Europeu, nomeadamente no Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida, 2000, constata-se que os processos implementados por esta Agência, nomeadamente os processos de RVCC, vão ao encontro da “gestão de si” apresentada como uma ferramenta para um sujeito autónomo, que pretenda adquirir instrumentos para melhorar a sua vida, sobretudo em termos de empregabilidade.

A par do reconhecimento de competências, existiam as acções denominadas S@ber mais, com intuito de colmatar necessidades formativas, em termos de competências a evidenciar pelos adultos, conforme as competências indicadas no Referencial de Competências Chave. A metodologia utilizada nos processos de RVCC, como já foi referido, segue a referência dos Referenciais de Competências Chave, do 4.º, 6.º e 9.º

2 Ver anexo I

3 O júri de Certificação é o momento onde são certificadas as competências de Nível Básico ou Secundário. O júri é composto pela Equipa Técnico-Pedagógica e por um avaliador externo. Ver Anexo II – Carta da Qualidade.

anos. No entanto, os pressupostos metodológicos centram-se na pessoa, enquanto ser único e alvo de experiências ao longo da vida.

Entretanto, esta Entidade vem a ser substituída pela Direcção-Geral de Formação Vocacional e repara-se que, entretanto, a educação já não está presente no título da Instituição.

A grande mudança nesta entidade que passar a substituir a ANEFA, inclusive a dinamizar todos os CRVCC, consiste em metas definidas para cada Centro, resultantes de objectivos políticos que, conforme os resultados de certificações apresentadas, poderiam pôr em causa a continuidade da referida Instituição, assim como um possível corte no financiamento da mesma, tal como denomina Finger (2008,p. 26) como a “privatização”, em que “há a tendência muito clara de fazer entrar a educação de adultos e todos outros programas no Mundo da Economia e fazer dinheiro com a educação de adultos, fazendo um negócio lucrativo.

Conforme Melo (2007), os objectivos políticos pode deturpar a qualidades das politicas educativas, como é o caso do Processo de RVCC designadamente da sua credibilidade Social, uma vez que muitas pessoas e até mesmo a sociedade em geral tem alguma resistência em aceitar a certificação de competências através aprendizagens informais e não formais.

Em 2005, a iniciativa Novas Oportunidades é apresentada ao país, mas é a partir de 2008, através da portaria 370/2008, que, em termos metodológicos, apresenta um leque de ofertas formativas, não só para adquirir o Nível Básico, como também ao Nível do Secundário, através do processo de RVCC. Conforme o Programa Operacional de Potencial Humano (POPH 2007-2013), o Nível Secundário, tal como os restantes níveis de escolaridade, é guiado sob um referencial de Competências chave de Nível Secundário⁴, que em vez de quatro, conforme no Nível Básico, passam a ser Três áreas, nomeadamente a Sociedade, Tecnologia e Ciência, a Cultura, Língua e Comunicação e a Cidadania e Profissionalidade. No entanto, as metodologias continuam a centrarem-se na pessoa e nos adquiridos ao longo da vida. É de realçar que, mais uma vez, a Entidade que tutela os Centros Novas Oportunidades passa a ser denominada de Agência Nacional para a Qualificação, abolindo, de vez, o termo educação. Se até então se falava num processo globalizado, como a educação de mercadoria apenas se tratasse, esta realidade é bem mais objectiva com a iniciativa Novas Oportunidades, sendo que um

4 Ver Anexo III – Referencial de Competências Chave de Nível Secundário.

mesmo referencial de competências chave é exactamente o mesmo em 459 centros diferentes, inseridos em diferentes contextos culturais, sociais e económicos.

As metas, hoje, continuam a ser uma realidade e podem ser justificadas, segundo Cavaco (2009) como uma aposta no aumento dos níveis de escolaridade dos adultos, para assegurar maiores taxas de conclusão da escolaridade obrigatória, o que é inevitável, tendo em conta a situação Portuguesa.

Segundo Canário (2006, p.33) poderemos estar perante uma tripla redução da educação de adultos, que privilegia a formação de recursos humanos, assume modalidades escolarizadas e dirige-se à capacitação individual”. Poderá ser este o preço de Portugal seguir as políticas educativas a nível Europeu, isto é, políticas desadequadas ao contexto social e económico que se vive nos dias de hoje.

Capítulo II - Metodologia

O capítulo da Metodologia assume um papel importante na investigação, uma vez que é através do percurso metodológico que se atingem os objectivos propostos.

O tipo de estudo, assim como os métodos e técnicas escolhidos foram considerados os mais adequados para alcançar os objectivos traçados inicialmente.

Os objectos de estudo não existem “*per si*”, resultam de um processo de construção que é intrínseco a cada processo de investigação onde o investigador constrói “técnica e teoricamente” o objecto de estudo (Pires, 1997).

O objecto de estudo da presente investigação passa por verificar a aplicabilidade das competências mobilizadas no âmbito do processo de RVCC, NS, na vida dos sujeitos. De uma forma mais clara, pretende-se verificar qual o contributo que a certificação NS trouxe aos 45 participantes que concluíram o 12.º ano até Dezembro de 2009, no Centro Novas oportunidades da Santa Casa da Misericórdia de Albufeira. A construção do objecto de estudo depende bastante da experiência do investigador. As trajetórias de vida, os valores, as crenças e os quadros de referência “são a prova íntima do conhecimento, sem o qual as investigações constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio, nem pavio, sob uma perspectiva fenomenológica”, conforme será descrito neste capítulo (Santos, 2000).

Sendo o objecto de estudo a análise de uma realidade social, optou-se pela investigação qualitativa, uma vez que o foco da pesquisa qualitativa reflecte uma multiplicidade de métodos, na tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenómeno em questão, apesar da realidade objectiva nunca poder ser captada (Flick, 1998).

2 – Resenha Histórica sobre a Investigação Qualitativa

Fazendo uma referência histórica, Serrano (1994) contextualiza a história da investigação qualitativa remontando aos sécs. XVII e XIX quando começam a surgir nas ciências sociais, as influências das ciências positivistas que valorizam os aspectos medíveis e quantificáveis. Neste período, sustém-se que a base da investigação está na probabilidade, na estatística e nos métodos científicos, fiáveis, objectivos e independentes das motivações e crenças dos investigadores, que são valorizados, acima de qualquer forma de conhecimento (Serrano, 1994).

Bogdan e Biklen (1994) sugerem quatro fases para a evolução da investigação qualitativa. Dos finais do século XIX à década de 30, começam a surgir novos trabalhos e novas técnicas, como a observação participante, a entrevista em profundidade, entre

outros que começam a ganhar mais maturidade, sendo, também, nesta época que se dá o nascimento da Escola de Chicago e o nascimento da Sociologia da Educação. A década de 30 a 50 é marcada por um certo declive no interesse pelo enfoque qualitativo. Até a década de 70, a terceira fase, reaparece o seu interesse marcado pelas mudanças sociais. A partir desta data, a investigação qualitativa começa a ser usada pelos investigadores educativos, antropólogos, etc.

Os estudos qualitativos obedecem a certas características, contudo, como elucidam Bogdan e Biklen (1994), nem todos têm que obedecer às mesmas e de igual forma, para serem consideradas como tal. Os requisitos fundamentais para que caracterizam bons exemplos são os que correm ao uso da entrevista em profundidade e à observação participante.

Estes autores consideram que a fonte de obtenção de dados é o ambiente natural e o investigador assume um papel chave. Assim, o investigador introduz-se no contexto a estudar, empregando tempo no local de estudo.

A investigação qualitativa, segundo Watson-Gegeo (citado por Serrano, 1994) é essencialmente descritiva de objectos de estudo observáveis, como pessoas, eventos, interações e comportamentos. O investigador incorpora aquilo que é dito pelas pessoas, aquilo que elas experienciam, nomeadamente, atitudes, crenças e as reflexões e os pensamentos, do mesmo modo como são expressadas pelos participantes. “A investigação qualitativa considera-se como um processo activo, sistemático e rigoroso de indagação dirigida com base no campo onde se insere o objecto de estudo” (Serrano, 1994, p.6).

Como já foi referido anteriormente, o estudo em questão recolhe informação numa vertente qualitativa, no sentido em que pretende compreender, interpretar e captar o significado da realidade em estudo. Da mesma forma, investiga o objecto de estudo numa vertente quantitativa, visto que procura quantificar essas mesmas informações através de percentagens.

A investigação qualitativa não é aquela que só qualifica, uma vez que a investigação qualitativa também quantifica. A combinação de uma análise qualitativa e quantitativa é saudável, dado que permite obter dados qualitativos e quantitativos que acabam por enriquecer o estudo. Segundo Nelson (1992)

A pesquisa qualitativa tem um foco multiparadigmático. Esta pesquisa adota duas tensões ao mesmo tempo. Por um lado, é atraída a uma sensibilidade geral, interpretativa, pós-experimental, pós-moderna, feminista e crítica. Por outro lado, é atraída a uma sensibilidade geral, interpretativa, pós-experimental, pós-moderna, feminista e crítica. Por outro lado, é atraída a concepções da experiência humana e da sua análise mais restrita à definição positivista, pós-positivista, humanista e naturalista. Além disso, essas tensões podem ser combinadas no mesmo projecto, com a aplicação tanto das perspectivas pós-modernas e naturalista quanto às perspectivas críticas e humanistas. (p.4)

No entanto, Guba e Lincoln (1989), consideram ser impossível combinar com responsabilidade as abordagens qualitativas e quantitativa dentro de uma investigação. Contudo, quando questionada a possibilidade de misturar dois paradigmas, o qualitativo e quantitativo de forma a representar o que há de melhor nestas duas visões, Lincoln e Guba (2006) respondem um “sim cauteloso”, especialmente se os paradigmas possuem elementos em comum que sejam similares, ou que encontrem uma forte ressonância entre eles.

Na pesquisa sociológica (De Fine & Weis, 1996, p. 267), “a tendência é empregar métodos qualitativos para suplementar os dados quantitativos ou vice-versa. Isto porque os métodos não são estratégias passivas, eles reproduzem, revelam e permitem a exibição de diferentes tipos de identidades de maneiras diversas.”

Neste seguimento, optar por uma combinação da análise qualitativa e quantitativa foi na tentativa de explorar ao máximo o estudo, sendo que o objectivo não era optar por métodos coerentes e simples, mas sim misturar e explorar os diferentes métodos, na expectativa de se conseguirem informações mais poderosas.

2.1- Orientação Paradigmática

Segundo Denzin e Lincoln (2003), são vários os Paradigmas que estruturam a pesquisa qualitativa, nomeadamente o paradigma positivista/pós-positivista; o Interpretativo, Construtivista e Hermenêutico; o feminismo; os discursos racializados; modelos marxistas; modelos de estudos culturais e teoria *queer*. Segundo os mesmos autores, a presente investigação insere-se no Paradigma Construtivista, em que supõe uma ontologia relativista, na medida em que existem realidades múltiplas, uma

epistemologia subjectivista entre o investigador e investigado e um conjunto naturalista de procedimentos metodológicos.

O paradigma construtivista, na óptica de Heron e Reason (1997), é baseado numa ontologia relativa e é aplicado a uma realidade local e especificamente construída. É ainda transaccional, subjectivo e com base em descobertas.

Sendo a presente investigação um estudo de caso, uma realidade específica, enquadra-se no paradigma construtivista. Ainda que as descobertas sejam subjectivas, que fazem que estas sejam relativas, é construído um mundo social em torno de um consenso.

Segundo Schwandt (citado em Denzin & Lincoln, 2003, p. 164), a tradição construtivista é rica, profunda e complexa. Essa complexidade é evidenciada nas implicações éticas e políticas dessas perspectivas. É necessário que o intérprete tenha sempre em mente a seguinte pergunta: *Como eu devo ser em relação às pessoas que estou estudando?* Esta citação, na perspectiva do investigador, enquadra-se perfeitamente na realidade do estudo, sendo este complexo e ambíguo.

De forma a perceber as várias informações recolhidas, coube ao investigador “calçar os sapatos” de cada investigado, no sentido de apurar e interpretar a construção do mundo social presente no estudo. Ainda assim, segundo os autores, “inventamos conceitos, modelos e esquemas para entender uma experiência, e testamos e modificamos continuamente essas construções à luz de uma nova experiência, havendo ainda uma dimensão histórica e sociocultural inevitável para esta mesma construção” (Denzin & Lincoln, 2003, p. 201). Neste sentido, escusado será dizer que a investigação foi realizada com base na presente dimensão histórica e sociocultural. Caso o estudo fosse feito há dez anos atrás, nos mesmos moldes, a interpretação do investigador seria completamente diferente da actual, uma vez que essa mesma construção do mundo social seria adaptada ao enquadramento histórico e social da altura em que decorria o estudo.

No cenário da investigação, de acordo com o paradigma construtivista, o investigador não se pode dar ao luxo de não estar bem familiarizado com o paradigma e respectivas perspectivas e ter a capacitação de empregá-lo no diálogo, isto de acordo com Denzil & Lincoln (2003). Neste paradigma, não existe uma “verdade” única, sendo que todas as verdades são imparciais e incompletas, na medida em que não existe nenhum paradigma convencional que seja atribuído a todos os cientistas sociais. Os autores refutam ainda que vivemos num momento histórico, marcado pelas controvérsias paradigmáticas

(Lincoln & Guba, 1989).

Para a análise quantitativa, foi necessário transformar os 45 questionários em percentagens, com o intuito de ser mais perceptível e mensurável, nomeadamente a interpretação dos gráficos que irão constar, posteriormente, na apresentação dos dados, uma vez que “a análise quantitativa obtém dados descritivos através de um método estatístico” (Serrano, 1994).

2.1.1 – Método de Investigação

2.1.1.1- Estudo de Caso

O método de investigação adoptado, por se enquadrar com os objectivos definidos, foi o método de estudo de caso. Este não pode ter definições precisas, dado que várias disciplinas o utilizam, como tal, conforme Stake, (1998), nem todos usamos as palavras e os métodos da mesma forma. O caso tem que ser complexo, específico e em funcionamento e é um de entre muitos possíveis, ou seja, de vários casos, opta-se apenas por estudar um caso em profundidade.

Stake (1998), refere a necessidade de conhecer tudo o que implica o caso, descobrir os modelos de complexidade. Normalmente, decide-se examinar um fenómeno específico. Como o objectivo é compreender as alterações a nível educativo, formativo, laboral e social, foi necessário perceber como era antes e depois da certificação de NS, de forma a comparar as alterações.

Merriam (1998) refere como propriedades essenciais do estudo de caso o seu carácter particularista, dado que se centram num fenómeno particular. É tido em atenção o modo particular como os grupos confrontam os seus problemas específicos. É também caracterizado como descritivo, que é o que se pretende com o resultado final. É holístico, dado que elucida o leitor à compreensão do fenómeno e da sua complexidade e indutivo por se basear no raciocínio indutivo.

Os estudos de caso surgem (Gómez et al., 1998) a partir de um estudo minucioso dos dados, onde se pretende mais que provar hipóteses, descobrir novas relações e conceitos de forma a entender os significados envolvidos no fenómeno estudado. Estes autores consideram o estudo de caso como “uma estratégia de desenho da investigação (p.92) e não um método, como a maioria dos autores.

Este método tem um enfoque progressivo que implica três etapas fundamentais, referidas por Serrano (1994), como a pré-activa, a interactiva e pós-activa. A primeira

implica uma familiarização com a natureza do objecto de estudo, o conhecimento básico do fenómeno a estudar, as questões fundamentais levantadas e os problemas implicados. A fase seguinte já exige interacção e é a etapa destinada à recolha contínua de dados, através das diversas técnicas, ou seja, é a parte destinada ao trabalho de campo. A última fase, implica a análise dos dados e a interacção entre a conceptualização e a observação, para conceber o resultado final, a reflexão dos dados e uma reflexão crítica. Há que dizer, portanto, que estas três fases são dinâmicas, possuindo numerosas relações entre si e que, neste sentido, não é sequer desejável fazer a sua separação temporal.

Há diferentes critérios de apresentação de estudo de caso e, como tal, diversas classificações dos mesmos. Atendendo ao critério de Merriam (1998), que os classifica de acordo com a natureza do resultado final, podem ser considerados descritivos, interpretativos e avaliativos. Os primeiros são inteiramente descritivos, sem enquadramento teórico prévio e são muito úteis para conter informações em certas áreas educativas. Os interpretativos contêm descrições ricas e densas e estes dados servem para desenvolver categorias, ilustrar, defender ou desafiar pressupostos teóricos. Os estudos de caso interpretativos reúnem o máximo de informações sobre o problema, para possibilitar a interpretação e a teorização do fenómeno, são complexos, indutivos, profundos e com orientação teórica. Os avaliativos implicam descrição, explicação e juízo, dado que o objectivo destes é emitir um juízo. A maioria dos estudos de caso é uma combinação entre os descritivos e interpretativos, tal como o presente estudo de caso.

Se atendermos à classificação sugerida por Bogdan e Bicklen (1994), teríamos estudos de caso únicos quando são centrados num único caso, que podem ainda categorizados como: histórico-organizativos, obrigacionais, biográficos, comunitários, situacionais ou micro-etnográficos. Os de casos múltiplos, em que se utilizam vários casos únicos para se conhecer a realidade, podem ser de indução analítica modificada e de comparação constante.

Bogdan e Biklen (1994) referem que os investigadores, por generalização, entendem a possibilidade de aplicar os resultados de um estudo em particular a locais e sujeitos diferentes. Nem todos os investigadores têm como finalidade da sua investigação chegar a generalizações. Normalmente, quando se escolhe uma situação típica para um estudo de caso, pretende-se obter a generalização, mas, quando a escolha é intencional, não é objectivo dos investigadores generalizar.

Segundo Stake (1998), o estudo de caso é uma base pobre para generalizar; seria preferível estudar um ou poucos casos, mas estudá-los em profundidade. O estudo de caso não seria vocacionado para a generalização das informações mas, pelo contrário, o seu principal objectivo seria a particularização e a unicidade, sendo importante conhecer o caso em profundidade.

Com a presente investigação, não se pretende chegar a nenhuma generalização, apenas se tenciona conhecer o objecto de estudo e constatar as mudanças provocadas nas 45 pessoas certificadas através do Centro Novas Oportunidades da Santa Casa da Misericórdia de Albufeira.

A triangulação de dados é uma estratégia de validação dos dados obtidos. Pretende-se obter mais que uma fonte, informações relativas ao mesmo acontecimento, considerando-se, assim, mais fiável se for confirmado. Neste seguimento, devemos tentar fazer as mesmas questões a diferentes fontes e, caso todas coincidam, considera-se uma triangulação com êxito. Nem sempre a triangulação é necessária: quando os dados são inquestionáveis não há necessidade para tal, isto depende da situação particular dos dados.

Serrano (1994) considera a triangulação, a reunião de dados e métodos diferentes relativamente ao mesmo problema, implicando, assim, dados de pontos de vista diferentes e a realização de comparações diversas acerca de um mesmo fenómeno, utilizando diferentes perspectivas e procedimentos. Os dados são considerados pouco consistentes, com tal há a necessidade de contrabalançar esta debilidade, complementando com diversos procedimentos que são reveladores da realidade empírica e, deste modo, torna-se possível explicar o comportamento humano em toda a sua riqueza e complexidade. As tipologias da triangulação são abordadas por diferentes autores e de forma diferente. A triangulação teórica prefere teorias alternativas a um só ponto de vista do mesmo fenómeno, a de investigadores, refere-se ao recurso a mais de um investigador, como tal possibilita uma triangulação intersubjectiva, que torna mais rica a investigação.

A triangulação metodológica é a mais frequentemente utilizada e recorre a vários métodos para estudar um mesmo fenómeno.

Assim, também, na presente investigação reconhecemos esta necessidade e recorreu-se a dois tipos de triangulação. Uma delas foi a triangulação de dados, comparando os dados recolhidos através dos questionários e entrevistas. A segunda triangulação

realizada foi a triangulação de investigadores, sob a de análise do questionário, por parte de um investigador imparcial a esta investigação.

2.2 – Técnicas de Recolha de Informação

2.2.1 – Observação

A observação foi uma técnica preciosa neste estudo, uma vez que foi constantemente utilizada ao longo do tempo em que os participantes frequentaram o processo de Certificação, entre o período de Outubro de 2008 e Dezembro de 2009 e nos momentos após a certificação, que serviu como base de reflexão para definir e orientar os processos metodológicos do estudo.

A observação, conforme Gomez, et al. (1996) é uma técnica de recolha de informação também usada na investigação qualitativa, dado que esta não se realiza apenas questionando, há certos pontos que pretendemos perceber em que a observação se mostra como a técnica mais indicada. Nos casos em que o grupo de investigados não têm a percepção da importância da sua realidade e não conseguem traduzi-las em palavras, ou mesmo quando não tem consciência da realidade e não têm noção das alterações nos próprios comportamentos, a observação é indicada para recolher informação.

Penso que este facto aconteceu muitas vezes, o que levava a uma contradição dos sujeitos, quando se questionava se a certificação tinha mudado algo na sua vida: às vezes respondiam negativamente, mas, depois, contrariavam-se no discurso, afirmando que após a certificação passaram a ter competências noutros domínios, conforme se poderá confirmar no Capítulo V, na análise e discussão de dados.

Uma das vantagens da observação focada pelos autores é que esta não necessita de uma intervenção dos sujeitos. Esta técnica conduz o investigador a uma melhor compreensão do caso e vai sendo organizada mediante o tema, devendo estar orientada para o problema em questão. Durante a investigação, os acontecimentos são registados de modo a permitir uma descrição (Stake, 1998) que é posteriormente analisada. No caso da presente investigação, como referi, enquanto profissional do Centro Novas Oportunidades, presenciei a abertura do mesmo até à data, inclusive acompanhei os processos dos participantes deste estudo, permitindo uma análise profunda ao objecto de estudo.

2.2.2 – Pesquisa Documental

Pode-se considerar a pesquisa documental a primeira fase de qualquer trabalho, que permite, antecipadamente, um aprofundamento do tema a ser estudado. Para um melhor enquadramento desta temática, houve um apoio em trabalhos anteriores que abordam este tema ou outro semelhante. A isto, Quivy e Campenhoudt (1992) chamam validade externa. Denzil e Lincoln contrapõem os autores acima citados quando afirmar que quando se trata de uma investigação qualitativa, termos como “ fidedignidade, credibilidade, transferibilidade, confiança e confirmabilidade, substituem os critérios positivistas usuais da validade interna e externa, da confiança e objectividade.

Através da pesquisa documental, enquadrou-se teoricamente a investigação o que fez com que o estudo fosse fundamentado por ideias, estudos e conclusões elaboradas por autores consultados, como foi o caso o de Cavaco (2009) e Carneiro (2010).

Quase todos os estudos requerem análise de documentos (Stake, 1998), nomeadamente documentos específicos da Certificação e do Programa Novas Oportunidades, de forma a atingir os objectivos propostos. Bogdan e Bicklen (1994) abordam a importância deste tipo de documentos. Apesar de alguns investigadores os considerarem “extremamente subjectivos, representando enviesamento dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização” (p.180).

No que concerne ao Referencial de Competências chave de Nível Secundário, conforme foi caracterizado no I capítulo, consiste no documento base para o desenvolvimento do processo de RVCC, onde estão descritas todas as competências a serem demonstradas pelos adultos. Este foi um documento que acompanhou toda a realização do questionário, visto que o mesmo foi elaborado com bases nas competências evidenciadas neste documento. Esta era a forma mais evidente de constatar se as competências mobilizadas pelos adultos, após a certificação NS, foram despoletadas pelo processo de RVCC. Uma leitura exhaustiva e constante deste documento foi uma peça chave para a realização de um questionário pertinente.

Ainda no âmbito da recolha bibliográfica, foram analisados os PDP, plano de desenvolvimento pessoal dos 45 adultos, de forma a perceber se os projectos futuros delineados pelos adultos, no momento após a conclusão do processo de RVCC,

Dezembro de 2009, foram alcançados. Esta análise foi apenas realizada junto de seis adultos, que foram sujeitos a uma entrevista-semidirectiva.

A plataforma SIGO⁵, Sistema informático de gestão de ofertas, consiste numa base de dados de todos os inscritos no Centro, onde acabou também por ser alvo desta recolha de informação. Através desta plataforma, foi possível recolher uma caracterização geral dos participantes, nomeadamente, contactos, informações pessoais e situação de emprego.

Para a realização do enquadramento teórico da presente investigação, a pesquisa bibliográfica foi essencial, elucidando a nível micro e macro o tema em questão e as respectivas alterações ao longo dos anos.

Com esta análise, foi possível aprofundar conhecimentos imprescindíveis para atingir os objectivos do estudo em questão. Segundo Albarello et al. (1995), A pesquisa documental é um processo integrante da investigação, consiste essencialmente num método de recolha de dados que visa o acesso a todas as fontes pertinentes escritas ou não. O conhecimento complementar permite-nos enquadrar a presente pesquisa numa corrente de pensamento, tornando-se necessário haver um apoio em trabalhos anteriores e abordem o mesmo tema, a isto chama-se validade externa (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Segundo os mesmos autores, este método de pesquisa é abordado como recolha de dados pré-existent, que podem assumir a forma de dados secundários ou dados documentais, vantajoso pela economização de tempo e dinheiro. Visto que o tempo para a realização do estudo é limitado, esta técnica de recolha acaba por ser uma mais-valia, devido ao fácil acesso e permite uma visão global do tema.

2.2.3 – O inquérito por questionário

Esta técnica de recolha de informação, numa fase inicial, foi considerada a mais adequada, visto recolher um maior número de respostas junto de todo o universo do estudo. O facto de ser preenchido pelo próprio, garante o anonimato das respostas e poderá ser uma vantagem em termos de confidencialidade. Ainda assim, segundo Ferreira (citado em Silva e Pinto, 1999, p. 173) diz que “na verdade, as respostas a um

5 SIGO – Consiste numa plataforma de base de dados on-line, onde são inseridas todas as acções decorridas no âmbito do programa Novas Oportunidades. Através desta base de dados, os Centros partilham informação em rede e cruzam essa mesma informação.

inquérito não encerram a “realidade”, mas a descrição e avaliação de uma certa realidade, determinadas pelo contexto de interacção entre inquiridor e inquirido...”.

Antes de elaborar o questionário, foi necessário ter vários critérios em conta, nomeadamente adaptar a linguagem dos investigados; controlar os sistemas de categorização na base dos quais se fecham as perguntas, quer tal se faça antes ou depois de obter as respostas (Silva & Pinto, 1999).

No entanto, o questionário, para além da fragilidade de não transpor a realidade completa, apresenta ainda outras desvantagens, nomeadamente a elevada taxa das respostas em branco; permitir o acesso a todas as perguntas antes da resposta e o enviesamento de resultados originado por um mau preenchimento (Ghiglione & Matalon, 2001).

Apesar das desvantagens acima descritas, numa fase exploratória do estudo, tornou-se o mais indicado para recolher o máximo de informação e ser aplicado a todos os participantes do estudo, de forma a caracterizar o Universo da presente investigação. O questionário permitiu obter dados, ainda que não muito profundos, de 45 pessoas, que, de outra forma, não seria possível, por exemplo, realizar entrevistas directamente aos mesmos 45 adultos.

Todas as perguntas eram fechadas, divididas por quatro dimensões, pessoal, profissional, familiar e social.⁶

2.2.4 – Entrevista semi-directiva

As entrevistas foram preciosas para atingir a grande maioria dos objectivos, e sobretudo para aprofundar os temas explorados nos questionários como também chegar a várias conclusões. Stake (1998) salienta que a utilidade primordial desta técnica radica nas descrições e interpretações que podemos obter de outras pessoas. Muito do que não podemos observar, estas já observaram, podendo, assim, completar a nossa observação.

Nos estudos de caso as entrevistas não costumam ser lineares e iguais para todos os entrevistados, porque se pressupõe que cada um tenha coisas únicas a dizer sobre a sua vida. O investigador tem de descobrir e reflectir as múltiplas visões do caso (Stake, 1998).

A entrevista é considerada por Gomez et al. (1996) uma técnica em que uma pessoa pretende obter informações de outra ou de um grupo sobre determinado assunto,

6 Ver Anexo IV.

pressupondo, portanto, no mínimo, duas pessoas e a possibilidade de uma interacção verbal. Esta técnica pretende ordenar, sistematizar, relacionar e chegar a conclusões, após a análise e interpretação das entrevistas, que são transformadas em importantes informações sobre o objecto do estudo. Segundo o mesmo autor, no que se refere à investigação qualitativa, como é o caso em questão, a utilização da entrevista estruturada, a não estruturada ou em profundidade e a grupal, através de uma interacção cara a cara são as técnicas de recolha mais utilizadas e as que permitem obter informação mais credível. No que concerne à técnica da entrevista semi-directiva, esta “não é inteiramente aberta nem encaminhada para um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de temas, a propósito dos quais é imperativo receber uma informação da parte dos entrevistados” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 194).

Neste sentido, com o apoio do guião de entrevista, mas sempre com uma grande flexibilidade, as entrevistas foram uma técnica que serviu para recolher informação muito valiosa.

É ainda de realçar o facto de o “entrevistador conhecer todos os temas sobre os quais tem de obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como irá introduzi-los são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 117).

Relativamente à relação que se desenvolve entre entrevistador e entrevistado, segundo Gómez, et al., pretende-se que seja especial, baseada na confiança. “Poderíamos dizer que a entrevista em profundidade é um processo de entendimento e confiança mútua entre o entrevistador e entrevistado” (p.171).

Os autores advertem ainda para um facto que acontece no início da entrevista, a desconfiança, por não se conseguir perceber qual o papel de uns e outros. Relativamente a este facto, o investigador foi privilegiado, o que facilitou a recolha da informação, no sentido em que já havia uma relação de confiança entre investigador e investigado, evitando com que se perdesse tempo na fase inicial de “quebra de gelo”. O facto de haver empatia entre investigador e investigado, sentimento este desenvolvido durante o acompanhamento prévio de todos os processos de certificação dos participantes, fez também com que a informação recolhida fosse mais credível.

Como já foi referido, este procedimento metodológico foi uma das principais estratégias de investigação, no sentido em que veio comprovar os resultados dos questionários e

aprofundar e esclarecer muitos aspectos que não poderiam ser descobertos com a utilização de um questionário. A informação global foi, assim, aprofundada, melhorando a capacidade da investigadora para compreender os elementos do problema de investigação. Contudo, segundo Gómez, et al. (1996) o anonimato é um factor chave para a confiança e veracidade da informação. Apesar do anonimato ser garantido ao investigado logo antes de iniciar a entrevista, por vezes, por haver uma relação entre ambos, poderia ser uma desvantagem e inibir o investigado. No entanto, creio que a confiança existente entre ambos foi superior a qualquer facto, contribuindo para um momento informal, onde se recolheu muita informação extremamente importante.

A realização desta entrevistas foi suportada através do registo áudio, acompanhado com o guião de entrevista.⁷

2.2.5- Conversas informais

As conversas informais mostraram-se extremamente necessárias numa fase inicial e exploratória, sobretudo como forma de reflectir sobre o objecto de estudo e perceber por que metodologias optar para investigar a problemática em questão. Por se tratar de uma forma de recolha de informação, através de conversas descontraídas, as informações recolhidas, sem os sujeitos se aperceberem, tornavam-se mais realistas. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992), esta técnica é importante por este motivo, ao mesmo tempo que permite o contacto com a realidade vivida pelos actores sociais.

As conversas informais permitem o contacto com a realidade. Os indivíduos respondem mais aberta e livremente aos temas que lhes são propostos, não se sentindo, de alguma forma, inibidos para exprimirem as suas opiniões, facilitando uma relação aberta entre investigador e investigado.

Para complementar a informação referida anteriormente, surge a necessidade de vivências pelo contacto humano na realidade dos actores sociais, proporcionando uma abordagem penetrante do seu objecto de estudo e que o induzem a fazer reflexões esclarecidas (Quivy & Campenhoudt, 1992).

As conversas informais serviram de complemento para atingir todos os objectivos específicos propostos, sobretudo, numa fase inicial para reflectir sobre a problemática do estudo.

⁷ Ver anexo V.

2.3 – Análise e Tratamento de Dados

A análise e tratamento de dados foi realizada a toda a informação recolhida através dos questionários, entrevistas e conversas informais.

Conforme Ghiglione e Matalon (1997), a análise de conteúdo pode ser usada em termos quantitativos, do tipo *survey*, para recolher informação dos inquéritos e entrevistas, nos casos em que existe um grande volume de informação e temos de organizá-la, de forma a fazer sentido.

O processo da análise de dados iniciou-se com a selecção das respostas dadas nas entrevistas, que permitissem caracterizar as mudanças obtidas nas várias dimensões, nas vidas dos participantes. Assim, categorizou-se a informação recolhida em temáticas essenciais, onde cada tema correspondia uma resposta dos entrevistados.

Conforme Bardin, “o tema é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas individuais e de grupo (...) podem ser, e são, frequentemente, analisadas tendo o tema por base (1977, p. 106).

Como afirma Albarello et al. (1995) “a análise de dados consiste numa comparação sistemática do material recolhido, o que implica, como é obvio, que a grelha da análise tenha assumido uma forma suficientemente elaborada” (p.143).

Devido à quantidade de informação recolhida através das entrevistas, tornou-se necessário recorrer às grelhas de análise de dados, visto esta técnica simplificar toda a organização da informação e torná-la mais clara, de modo a compará-la com as restantes fontes de informação.

Segundo Albarello et al. (1995) “a grelha de análise é um conjunto de conceitos descritivos ou analíticos que permitem comparar e classificar o material de inquérito. É importante efectuar um trabalho de selecção e de comparação dos materiais de acordo com as categorias, a ver se encaixam nos dados” (p. 128). Após vários momentos de interpretação da informação, surgiu a necessidade de criar novas grelhas, de forma a subdividir as categorias, com o intuito de simplificar a *posterior* análise dos dados.

Como definem os mesmos autores “a partir do trabalho realizado nesta primeira fase de descoberta, poderá surgir uma primeira grelha. Esta grelha deverá esforçar-se por ser

simples. Com efeito, a lista de categorias, se for demasiado importante, rapidamente se tornará difícil de manusear⁸” (Albarello et al, 1995, p. 88).

Como refere o autor, não existe em análise de conteúdo um modelo standard que se possa seguir rigorosamente, mas sim bases de apoio que ao longo do trabalho terão que ser adequadas. Como tal, a análise de conteúdo foi satisfatória para atingir as informações pretendidas, não sendo necessário recorrer a outra técnica de conteúdo. Como justifica Vala (1986), a riqueza da análise de conteúdo é poder explorar o “material não estruturado”, de forma a retirar a informação fundamental, não limitando o percurso de descodificação.

É de realçar que o capítulo da Análise de dados foi realizado mesmo no final da observação, de modo a não perder qualquer dado informativo relevante para a investigação.

É no capítulo supra-citado que são colocadas todas as descobertas e possíveis respostas ao objecto de estudo. Deixar em suspenso possíveis conclusões ou tentar justificá-las, constitui uma dos maiores objectivos da análise de dados. É nesta etapa que é realizada uma triangulação de todos os processos metodológicos, de forma a responder a todos os objectivos propostos.

Em jeito de conclusão, resta afirmar que só através de uma boa adequação de todos os métodos e técnicas, foi possível alcançar os objectivos propostos para este estudo.

2.4– O investigador qualitativo como *bricoleur*

O investigador qualitativo é visto como aquele que estuda as *soft sciences*, uma denominação que engloba áreas de estudo que interpretam o comportamento humano, as instituições, a sociedade, com base em investigações científicas para as quais é difícil estabelecer critérios exacto (Denzil & Lincoln, 2003).

Segundo Strauss, (citado em Denzil & Lincoln, 2003) mostrava que o *bricoleur* é o considerado “pau para toda a obra”, ou o profissional do “faça você mesmo”, através de uma construção emergente que sofre mudanças que vão sendo alcançadas, com base nas diferentes técnicas de recolha de informação, que é definida como a *bricolage*. Existem vários tipos de *bricoleurs*, nomeadamente o *bricoleur* teórico, o que lê muito e é bem informado acerca dos paradigmas interpretativos; o *bricoleur* interpretativo, que entende que a pesquisa é um processo interactivo influenciado pela história pessoal, pela

8 Ver Anexo VI.

biografia, pelo género, pela classe social, pela raça e pela etnicidade dele e daquelas pessoas que fazem parte do cenário; o *bricoleur* político, sabe que a ciência significa poder, sendo que todas as descobertas da pesquisa têm implicações políticas; o *bricoleur* narrativo, marcado pelo género, que sabe que todos os investigadores contam histórias sobre os mundos que estudaram. Por fim o *bricoleur* metodológico, que é um perito na execução de diversas tarefas, que variam desde a entrevista até uma auto-reflexão e introspecção intensiva. Esta última definição de *bricoleur* foi a que se enquadrou com o tipo de investigador que orientou este estudo, no sentido que opta por várias técnicas de recolha de informação, interpreta-as, reflecte-as para chegar as possíveis conclusões, sob uma perspectiva fenomenológica. Esta perspectiva é orientada para a descoberta, em que pretende que os fenómenos falem por si (Laperrière, 1997, p.309). No entanto, para Santos (citado em Cavaco, 2009, p.282) a compreensão dos fenómenos, quer pela observação directa quer pela análise do discurso dos actores directamente envolvidos, implica “deformações da realidade”, mas pode permitir aproximação da “verdade. Ainda assim, esta “compreensão da verdade”, pode ser vista com base em dois conceitos, através do holismo forte, que segundo Hoy (1991), as interpretações podem ser vistas como “nossas” interpretações, sendo portanto etnocêntricas, ou ainda com base no holismo fraco, que não é necessário nem desejável chegar a conclusões tão relativistas, a partir do facto de que o conhecimento dos outros sempre depende de uma base de compreensão (Denzil & Lincoln, 2003).

2.5 - Desenho Metodológico do Estudo

O investigador, na qualidade de *bricoleur* metodológico, adoptou o percurso que teve como propósito identificar possíveis conclusões, através do método *bricolage*, no sentido de perceber qual o contributo da certificação NS na vida profissional, familiar, pessoal e social dos adultos que frequentaram o processo de RVCC entre 02/06/2008, data de abertura do Centro Novas Oportunidades, até 31/12/2009.

Durante este período, foram certificadas, totalmente, no nível secundário, 50 pessoas. Inicialmente, o objectivo era abranger toda esta população. Contudo, devido a factores externos, nomeadamente mudança de contactos e desconhecimento do paradeiro de cinco indivíduos, o universo deste estudo foi reduzido para 45 adultos.

Este período temporal foi definido desta forma, com o intuito de perceber, a longo prazo, quais as alterações surgidas nas vidas de cada um, isto é, após a certificação de

todo o Universo, em Dezembro de 2009, esperou-se cerca de um ano, no sentido de “dar tempo” a possíveis alterações na vida das pessoas que pudessem advir da certificação, sendo a recolha de informação realizada a partir de Abril de 2011.

Para definir o desenho metodológico do presente estudo, começou-se por analisar os dados já existentes no CNO, mais propriamente na Plataforma SIGO. Esta plataforma electrónica consiste na base de dados de todos os inscritos no Centro Novas Oportunidades, onde são registados todos os campos de identificação dos adultos que frequentam o CNO, assim como as respectivas acções realizadas. Sendo esta plataforma comum a todos os CNO, funciona em rede e com informação partilhada entre toda a rede de CNO.

Através desta plataforma, foi possível aceder à caracterização geral do universo do estudo, no que diz respeito aos dados gerais, desde identificação, contactos, idades, profissões, habilitações, entre outros.

A observação foi uma técnica de recolha de informação bastante utilizada, visto que o presente problema de investigação estava prevista desde o ano de 2009, o que permitiu ao investigador, enquanto profissional de RVC do Centro alvo do estudo de caso, acompanhar todo o desenrolar dos processos de certificação, desde o primeiro momento até ao júri de certificação.

Desta forma, foram observadas, de perto, as alterações e principais mudanças nos vários contextos, servindo de base para uma reflexão inicial da problemática em questão.

A análise do Referencial de Competências Chave de Nível Secundário, conforme o descrito no capítulo anterior, foi importante, visto que este documento serviu de base para a realização do questionário, uma vez que as competências demonstradas e adquiridas ao longo do processo de certificação foram baseadas neste referencial. Com base na análise de toda a documentação e informação passou-se à fase da elaboração de um questionário de perguntas fechadas, com algumas perguntas com resposta múltipla, no qual foi recolhido um grande número de informação relativa aos participantes nos vários contextos.

Depois de terem sido elaboradas várias versões deste questionário, com os respectivos melhoramentos, este questionário foi analisado por um perito, imparcial neste estudo, de forma a analisar quais os aspectos a melhorar e constatar a pertinência e clareza do mesmo.

Após esta análise, o questionário sofreu várias alterações e, finalmente, foi elaborado o pré-teste que foi aplicado a 6 adultos externos ao estudo, que concluíram a certificação escolar NS, em 2010. Após a realização do pré-teste, foram sugeridas novas alterações. Finalmente chegou-se à versão final do questionário.

O presente questionário é composto por questões que são divididas em dois momentos, antes e após a certificação de Nível Secundário, ou seja, os participantes reponderam duas vezes a questões iguais, contudo, relativamente a diferentes fases da sua vida, o antes e depois do Nível Secundário.

A organização do questionário foi feita desta forma, no sentido de ser possível comparar as competências dos adultos, na fase antes e na fase após, e perceber o que é que a certificação e a passagem pelo processo contribuiu para a sua vida, nos diferentes contextos.

O questionário⁹ está dividido em vários grupos, nomeadamente:

Caracterização pessoal, composta por dez perguntas fechadas, das quais algumas são de resposta múltipla.

O segundo grupo corresponde ao percurso educativo, composto por três perguntas fechadas, de forma a caracterizar o percurso educativo, antes e após a certificação NS, no que diz respeito à frequência de formação profissional e académica.

O terceiro grupo é composto pela situação laboral, antes da Certificação NS, com onze perguntas fechadas.

O quarto grupo prende-se à situação familiar, também antes da certificação NS, onde os participantes responderam a oito perguntas, algumas de resposta múltipla, de forma a constatar o desempenho familiar no que diz respeito ao acompanhamento dos filhos na escola, gestão de tarefas domésticas, responsabilidades ambientais, orçamento familiar entre outros.

O último grupo diz respeito à situação social. É constituído por dez perguntas de resposta múltipla, de forma a caracterizar a situação social antes da certificação NS em termos de hábitos de leitura, a utilização das tecnologias de comunicação, debate de temas actuais, associativismo, voluntariado e participação nas campanhas de solidariedade.

Conforme referi anteriormente, o questionário foi aplicado aos 45 participantes do estudo e preenchido, individualmente, no Centro Novas Oportunidades.

9 Ver anexo IV

Após a recolha dos 45 questionários, a informação foi tratada no programa SPSS, onde, através dos *Outputs*, foi possível constatar as alterações surtidas nas pessoas, antes e após a Certificação NS, comparando as mesmas questões com as diferentes fases, o antes NS e depois NS.

Com base no resultado dos *outputs*, foi elaborado um guião de entrevista semi-directiva a ser aplicada a uma amostra do universo do estudo, no sentido de perceber qual a origem das alterações, em termos das competências realizadas antes e depois do Nível Secundário, assim como do que foi mudado na vida dos sujeitos. Estas questões foram aprofundadas nas entrevistas semi-directivas, com o objectivo de perceber se, realmente, estas alterações foram originadas pela certificação de Nível Secundário ou por factores externos.

Dos 45 participantes deste estudo foram escolhidos 6 adultos para aplicar as entrevistas semi-directivas, com diferentes características, no intuito de abranger uma amostra representativa.

Tendo em conta as características do perfil tipo¹⁰ dos sujeitos investigados, foram seleccionadas as pessoas que se enquadravam neste perfil. Sendo assim, metade pertence ao género masculino, as idades rondam a média do universo, entre os 35 e os 40 anos e cada entrevistado tem dois filhos, tal como a média de filhos, no geral do universo do estudo.

Entrevistado I¹¹ – O salário foi reduzido após a certificação NS. Continuou o percurso académico

Entrevistado II¹² – O salário foi aumentado após a certificação de NS. Não continuou o percurso académico.

Entrevistado III¹³ – Estava a trabalhar e depois de concluir a certificação NS ficou desempregada.

Entrevistado IV¹⁴ – Estabeleceu-se por conta própria.

Entrevistado V¹⁵ – Nenhuma alteração significativa.

Entrevistado VI¹⁶ – Estava desempregada e depois de concluir a certificação NS ficou empregada.

¹⁰ Ver capítulo III, gráfico 3 a 7.

¹¹ Ver anexo VII

¹² Ver anexo VIII

¹³ Ver anexo IX

¹⁴ Ver anexo X

¹⁵ Ver anexo XI

Tal como foi referido anteriormente, foi realizado um guião de entrevista. Contudo, este guião foi adaptado a cada entrevistado, tendo em conta o percurso de cada um e o próprio decorrer da entrevista em si. O investigador saiu privilegiado, na medida em que já tinha estabelecido uma relação de confiança com os sujeitos, dando-lhe a possibilidade de recolher informação, provavelmente mais real, sendo que a barreira entre investigador e investigado era inexistente.

Após a recolha áudio das seis entrevistas, toda a informação foi transcrita para o papel, analisada e, posteriormente, organizada por categorias pré-definidas.¹⁷ Estas categorias foram agrupadas com base nos resultados dos inquéritos e os resultados mais óbvios ou menos perceptíveis foram, então, aprofundados nas entrevistas.

Após a análise das entrevistas, a informação das mesmas serviu para consolidar a informação recolhida através dos questionários e para aprofundar os resultados dos mesmos, tal com passarei a descrever no Capítulo V, na análise e discussão dos dados, momento em que o *bricoleur* apresentará a sua *bricolage*, realizada com base nas “ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efectivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance” (Becker, 1998, p.2).

¹⁶ Ver anexo XII

¹⁷ Ver anexo VI, Categorização e exemplo de uma entrevista analisada.

Capítulo III – Análise e discussão de dados

Neste capítulo destinado à análise de dados, como forma de introduzir o tema será feito, logo de início, um enquadramento sobre o objecto de estudo, O centro Novas Oportunidades da Santa Casa da Misericórdia de Albufeira.

Posteriormente, serão analisadas as várias dimensões do estudo, onde se pretende responder aos objectivos propostos, através de uma triangulação de todos os dados recolhidos, nomeadamente através dos questionários, entrevistas e observação.

Desta forma, o capítulo está dividido em três dimensões, a dimensão profissional, a dimensão familiar e a dimensão pessoal/social, em que cada uma esta subdividida em vários temas. Como forma de introduzir este Capítulo, passa-se a descrever o contexto de estudo, para uma melhor compreensão e enquadramento do contexto de investigação.

3.1.1- Criação e Pertinência do CNO da Santa Casa da Misericórdia de Albufeira

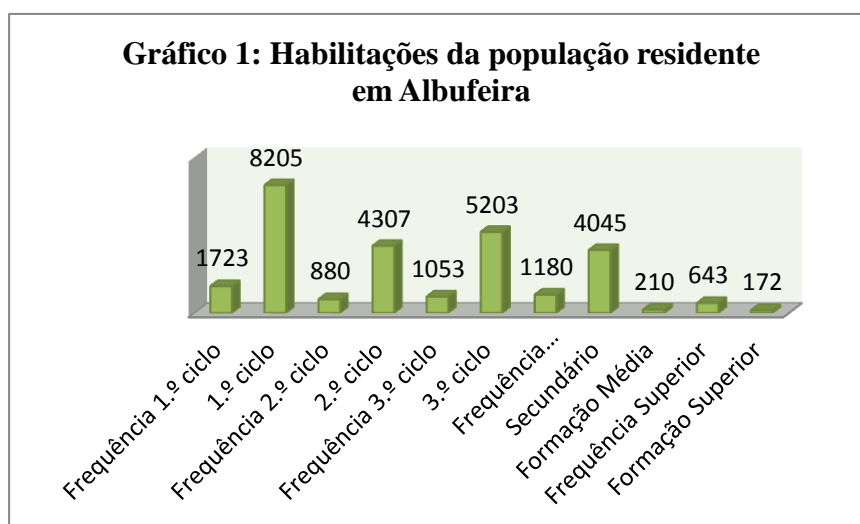
O actual CNO, até ao ano de 2007 era designado por “Projecto Bússola”, enquanto valência da Santa Casa da Misericórdia de Albufeira. Esta instituição segue a linha de intervenção enquanto instituição de solidariedade social, tendo como actividade principal a intervenção na área da acção social.

O “Projecto Bússola”, constituído a 4 de Agosto de 1997, funcionava como centro de formação profissional intervindo com os seguintes públicos-alvo: toxicodependentes em recuperação, beneficiários do Rendimento de Inserção social (RIS), Desempregados de Longa Duração (DLD’S) e outros grupos socialmente desfavorecidos. O objectivo desta resposta social é a integração socioprofissional de grupos sociais mais vulneráveis e com maior dificuldade de obtenção de emprego. As acções de formação desenvolvidas têm abrangido a área da Jardinagem, Carpintaria e Auxiliares de Cozinha e Pastelaria.

A hipótese de associar uma formação profissional qualificante a uma equivalência escolar era, sem dúvida, uma importante ferramenta para inserção dos no mercado de trabalho, tal como se verificou pelo número de formandos dos cursos de educação e formação de adultos (EFA) que foram inseridos no mercado de trabalho, aproximadamente, 70%, dos que concluíram a certificação escolar. Há ainda a salientar que, desde o início das acções EFA, a instituição foi abordada por um elevado número de adultos em situação activa, que procuravam qualificação escolar e profissional. Neste sentido, houve a intenção, em 2006, junto da Delegação Regional do IEF, de adaptar as instalações do “Projecto Bússola” a um Centro Novas Oportunidades.

Como a procura de certificação escolar era muito elevada, em Setembro de 2007 foi protocolada uma colaboração com a Associação Vicentina, para que esta, em regime de itinerância, se procedesse à certificação de adultos nas instalações do Projecto Bússola. Mediante a procura verificada, a resposta dada pelo regime de itinerância não era suficiente, pelo que a proposta de abrir um CNO foi acolhida com grande satisfação e a certeza de, desta forma, poder desenvolver-se uma actividade que vá de encontro às necessidades reais deste concelho.

A análise das Estatísticas do Concelho¹⁸ e uma análise SWOT¹⁹ serviram de base para justificar a criação de um Centro Novas Oportunidades.



Através do gráfico 1, podemos constatar que de toda a população a maioria apresentava apenas o 4.º ano de escolaridade, nomeadamente, o que equivale a uma taxa de 30% da população. Um outro dado preocupante seria as 1723 pessoas que não têm o 1.º ciclo concluído, o equivalente a 6% da população residente. Este gráfico serviu de justificação para que o CNO fosse implementado.

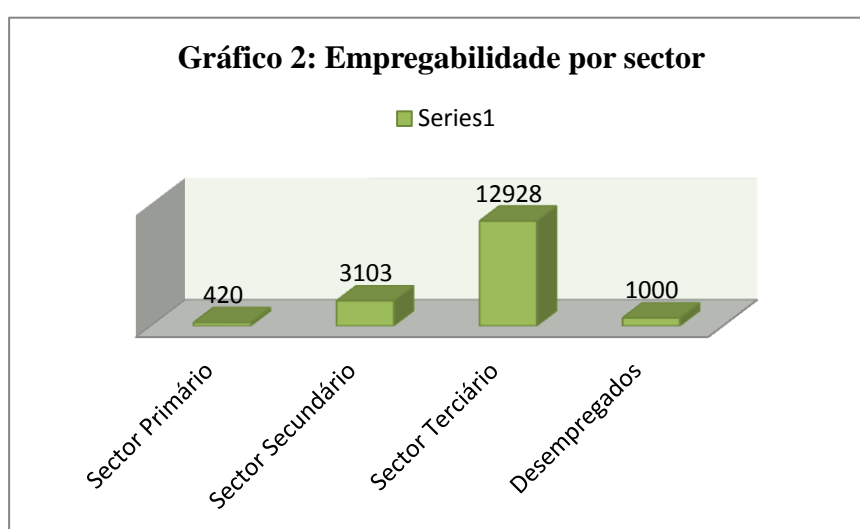
A hipótese de desenvolvimento da área de certificação profissional é um complemento que valorizará grandemente este projecto, salientando-se, aqui, a elevada importância que esta área assumirá para a qualificação de profissionais que se encontram a trabalhar em actividades de apoio social, as quais se pretende abranger.

18 INE, Censos 2001

19 Rede Social do Concelho de Albufeira

Conforme podemos constatar através do gráfico 2, o sector terciário é o que abrange a maior parte da população de Albufeira, o equivalente a 74% da população empregada em Albufeira. Constatou-se que, perante este cenário, com um grande número da população empregada, maioritariamente no 3.º sector, seria uma mais-valia a abertura do Centro Novas Oportunidades .

Neste âmbito, o Centro Novas Oportunidades da Santa casa da Misericórdia de Albufeira iniciou a sua actividade a 02/06/2008, com intervenção no Concelho de Albufeira.



3.1.2 – Missão do Centro Novas Oportunidades

Tem como missão aumentar as habilitações escolares da população com baixa escolaridade, com vista a dar equivalência ao 4.º, 6.º, 9.º e 12.º anos, através do processo de RVCC, assim como encaminhar os adultos para outro tipo de respostas formativas, através de outros parceiros.

O Centro Novas Oportunidades, para além da vertente escolar, possui a certificação na área de hotelaria, nomeadamente em empregado de mesa, barman e cozinha.

Para além do processo de certificação, o centro conta com algumas parcerias de outras Entidades que desenvolvem acções de Educação e Formação de Adultos, nas Instalações do CNO.

3.1.3 – Organização e funcionamento do Centro Novas Oportunidades

A equipa do CNO é composta por 14 elementos, sendo eles um director, um coordenador, um técnico de diagnóstico, 5 profissionais de rvc, 5 formadores, 1 tutor do reconhecimento, validação e certificação profissional e dois administrativos.

O centro funciona de segunda a sexta, das 10:00 às 22:00 e ao sábado das 10:00 às 13:00. Enquanto IPSS, não sendo Entidade certificadora, tem o protocolo com a Escola Secundária de Silves, na qualidade de Entidade Certificadora do CNO da Santa Casa da Misericórdia de Albufeira. As actividades do Centro seguem os procedimentos exigidos pela ANQ, conforme constam na carta da qualidade.²⁰

3.1.4 - Caracterização da População

A população que frequenta o Centro Novas Oportunidades, nomeadamente o processo de certificação NS, está entre os 18 anos e 65 anos de idade. São pessoas que têm entre o 4º e o 12º anos incompletos, que, por vários motivos, não tiveram oportunidade de concluir a escolaridade em idade “normal”. Estas pessoas residem, maioritariamente, na cidade de Albufeira, arredores ou acontece que residam noutra Concelho, mas estejam a trabalhar em Albufeira, fazendo com que optem por frequentar o Centro Novas Oportunidade na cidade onde laboram.

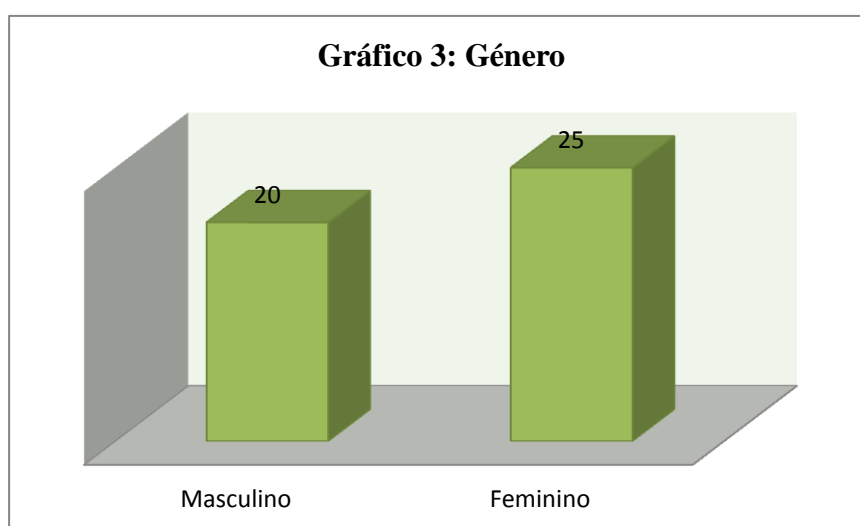
Esta população é considerada uma população activa, apesar de grande parte estar desempregada; Esta é uma motivação para serem reconhecidas as suas competências, de Nível Básico e Secundário. Relativamente aos empregados, estes estão essencialmente no sector terciário, serviços, maioritariamente na indústria hoteleira, factor este influenciado pelo clima e localização, ou seja, cidade de Albufeira, onde o turismo de massas é uma realidade importante da vida da população. São pessoas que, apesar de terem abandonado os estudos, continuaram a desenvolver uma aprendizagem ao longo da vida, em vários contextos, pessoal, social e profissional em contextos de aprendizagens formais, informais e não formais. A maior parte desta população apresenta conhecimentos em tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente na área de informática, sendo este um dos critérios de selecção para a frequência do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências de Nível Secundário.

²⁰ Ver anexo II

Desta forma, adquiriram competências válidas, que deram acesso ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, com vista à validação e certificação de todas as aprendizagens que acumularam ao longo da vida.

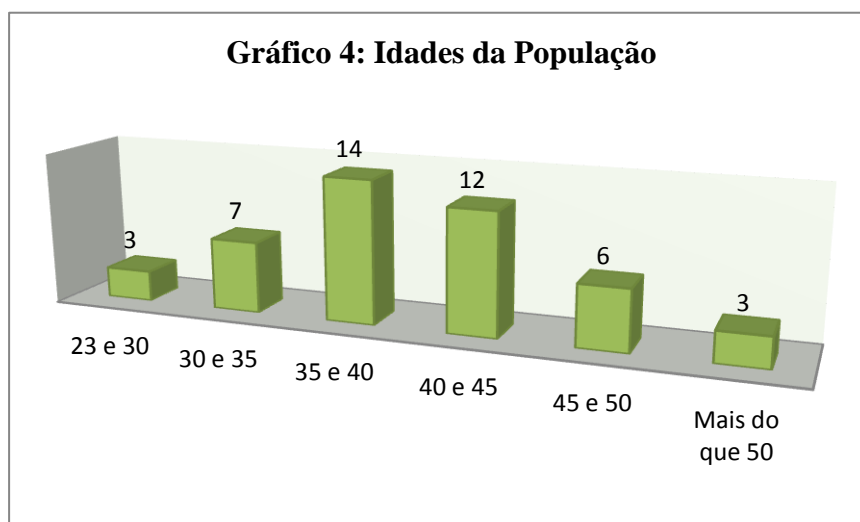
3.1.5 - Caracterização do Universo do Estudo

A população alvo é constituída por 45 pessoas, das quais 44% são do sexo masculino e 56% ao sexo feminino, que concluíram o processo de RVCC de Nível Secundário, entre o mês de Maio e Dezembro de 2009, no Centro Novas Oportunidades da Santa Casa da Misericórdia de Albufeira.

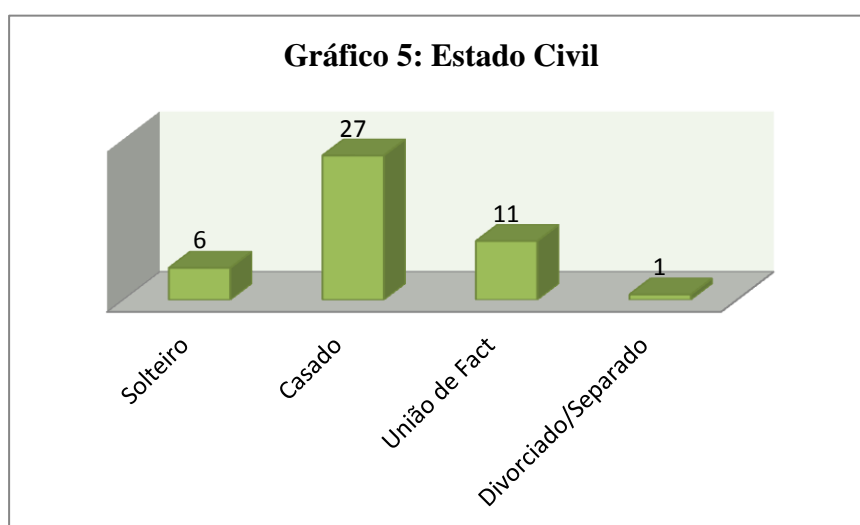


A idade média da população alvo é entre os 35 e os 40 anos. As idades são compreendidas entre os 27 e os 62 anos.

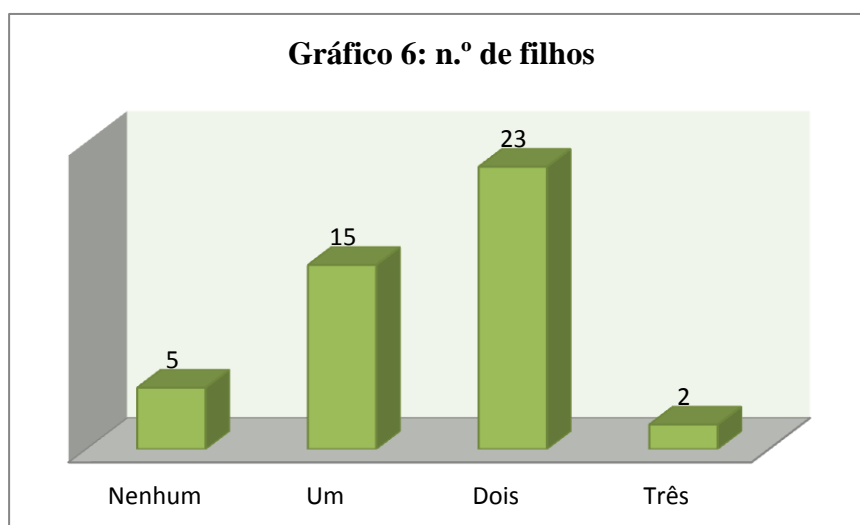
Entre os 35 e os 40 anos encontram-se 31% do universo, seguindo-se o grupo entre os 40 e 45 anos, o correspondente a 27%. Entre os 30 e 35 anos encontra-se 16% do universo seguidos pelo grupo entre os 45 e 50 anos, com o equivalente a 13%. No entanto, 7% dos participantes têm mais do que 60 anos e outros 7% têm entre os 23 e 30 anos.



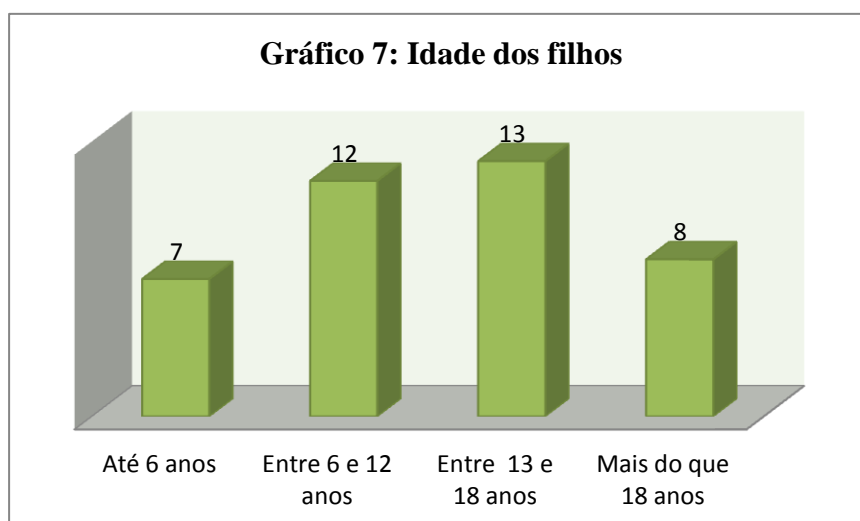
Quanto ao estado civil, aquele que apresenta um maior número de adultos é o estado “casado”, o equivalente a 60%, seguindo-se por “união de facto” com 24%. Uma percentagem menor, 13% encontram-se no estado “solteiro” e apenas 2% é “divorciado/separado”.



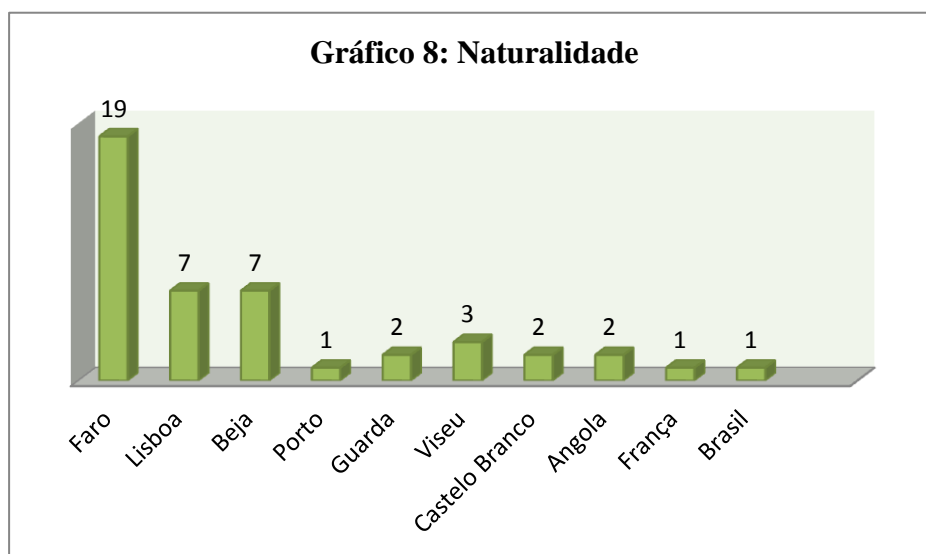
O número médio de filhos é dois, o que equivale a uma taxa de 51%, seguindo-se 33% com apenas um filho. Apenas 4% têm três filhos e 11% não têm filhos.



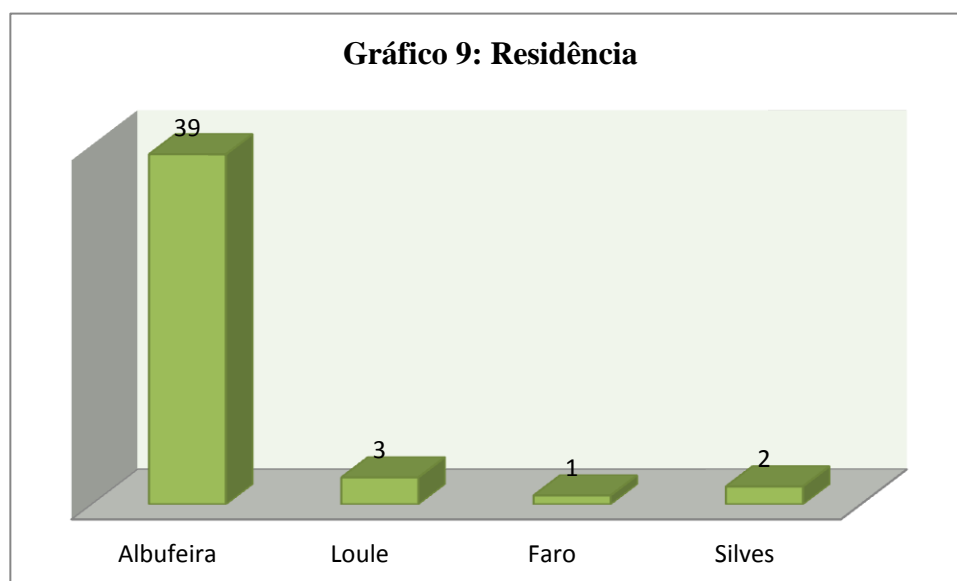
A idade média de filhos é compreendida entre os 13 e 18 anos, que corresponde a 29% do universo do estudo. Dos restantes, 27% têm filhos com idades compreendidas entre os 6 e os 12, 16% têm os filhos com idades até aos sete anos e 18% de adultos têm filhos com mais de 18 anos de idade.



Os participantes da presente investigação são maioritariamente naturais de Faro, o que equivale a uma taxa de 42%, seguindo 16% naturais de Beja e outros 16% de Lisboa. São naturais do Distrito de Viseu, 7% dos participantes, da Guarda 4%, de Castelo Branco outros 4% e apenas 2% do Porto. Por fim, 4% dos participantes nasceram em Angola, 2% em França e outros 2% no Brasil.



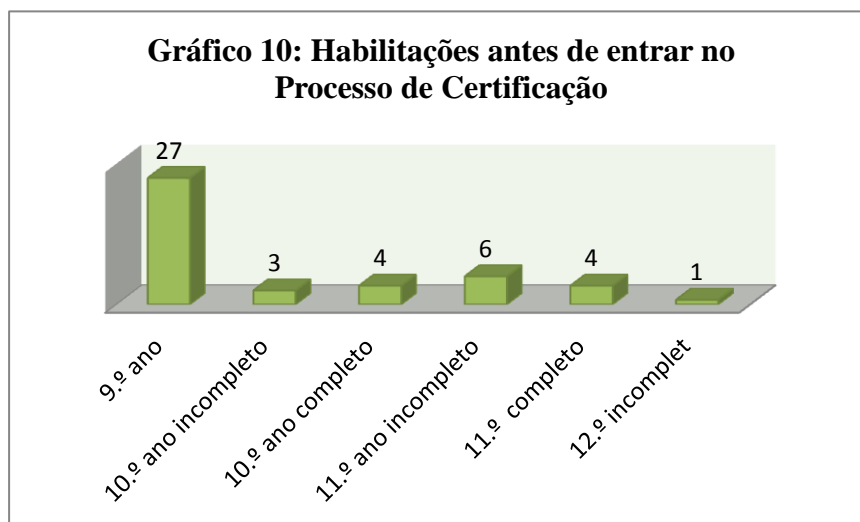
No que diz respeito à residência, como seria de esperar, a maior parte reside no Concelho de Albufeira, uma maioria de 87%, sendo dos restantes apenas 7% de participantes do Concelho de Loulé, 4% de Silves e 2% de Faro.



Antes de a população ingressar no processo de certificação de Nível Secundário, apresentavam diferentes grau de habilitações, dos quais 60% obtinham o 9.º ano completo, 13% possuía o 11.º ano incompleto, 9% o 11.º ano completo e outros 9% o 10.º ano completo.

Dos restantes, 7% possuía o 10.º ano incompleto e apenas 2% possuía o 12.º ano incompleto.

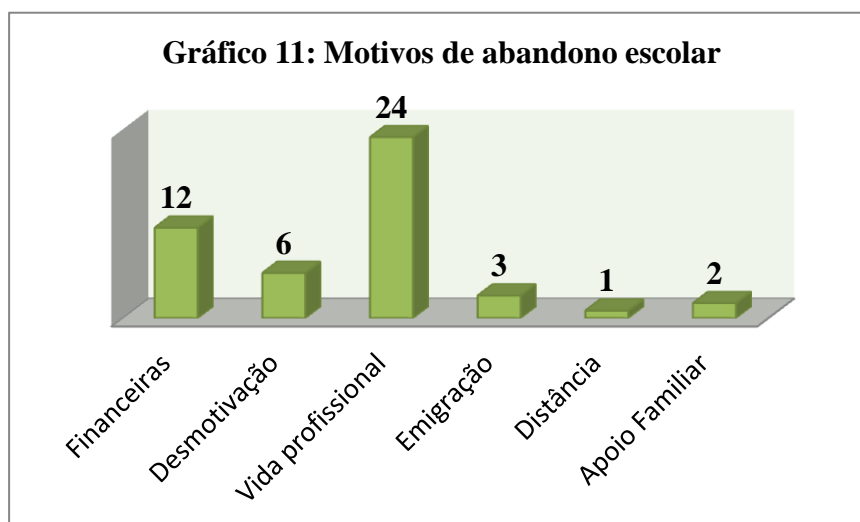
É de realçar a taxa de 60% correspondente ao 9.º ano de escolaridade, o que equivale que, surpreendentemente, a maioria do universo do estudo tinha apenas o 9.º ano.



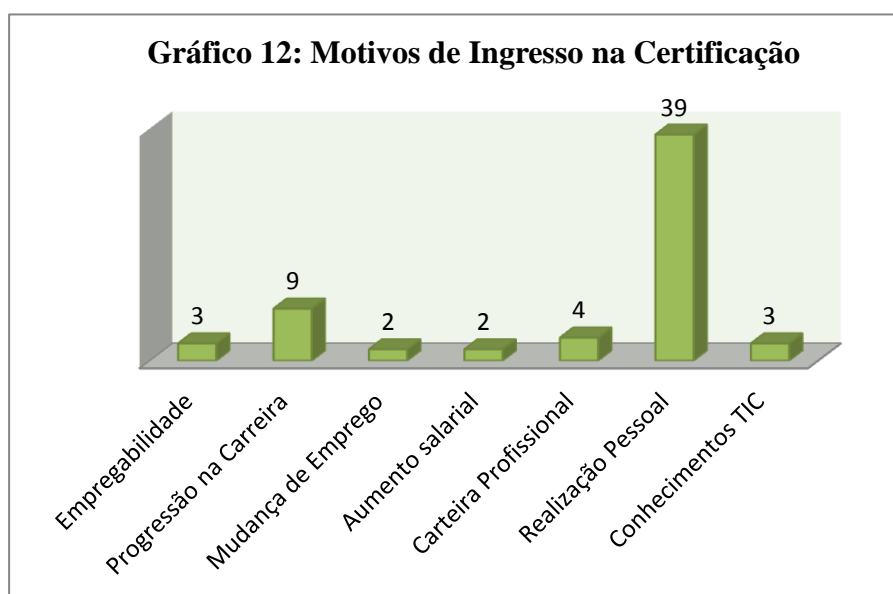
Ao longo do estudo, foram constatadas várias razões que levaram ao abandono escolar, sendo as mais representativas as apresentadas graficamente abaixo.

De todas as razões apontadas, a mais referida foi o início da vida profissional, respondida por 53% dos inquiridos, seguindo-se da falta de recursos económicos, equivalente a uma taxa de 27% a desmotivação pela escola, com 13%, a oportunidade de emigrar, com 7% a, falta de incentivo familiar equivalente a 4% e distância elevada entre casa e a escola o correspondente a 5%.

Sendo esta uma questão de resposta múltipla, vários foram os participantes que seleccionaram mais de uma razão responsável pelo abandono escolar.



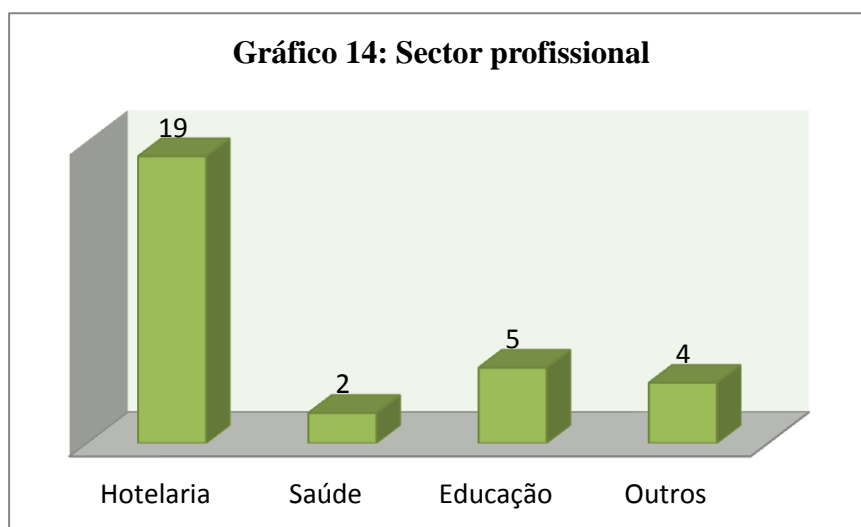
Ao questionar-se os motivos que levaram os participantes a ingressarem no processo de certificação de NS, a resposta foi unânime, sendo a realização pessoal a mais apontada, o equivalente a 87%.



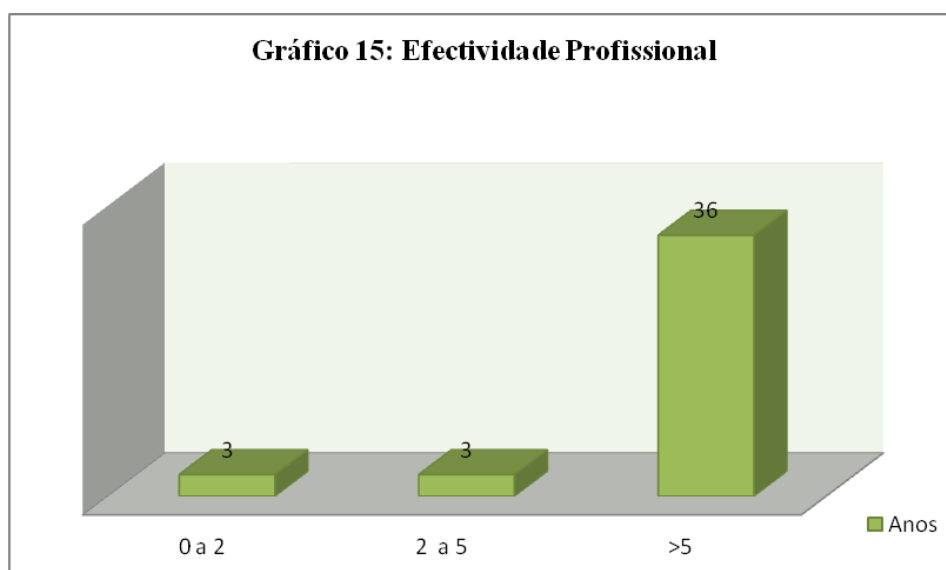
A segunda resposta mais referenciada foi a progressão na carreira, com 20%, seguindo-se da obtenção da carteira profissional, com 9%, a empregabilidade e a procura de conhecimentos da informática com 7%, respectivamente. A mudança de emprego e o aumento salarial foram as causas menos apontadas, apresentando, cada uma delas, uma taxa de 4%.

Quanto à taxa de empregabilidade, até à data da recolha de dados, a empregabilidade era de 89%, ocupando a taxa de desemprego um valor de 11%.

Sendo Albufeira um Concelho destacado pelo Turismo, seria de esperar que a maior parte dos participantes do universo laborassem neste mesmo sector. Confirma-se este facto, ao contabilizar uma taxa de 64% de participantes a desempenhar funções na área da restauração/hotelaria, seguindo-se a educação com 13%, o sector “outros” com 10% e por fim a área da saúde com 4%.



Constata-se que existe bastante estabilidade profissional, em termos de vínculo, nos 40 participantes do estudo que se encontram a laborar. Neste sentido, 80% da população labora no mesmo local de trabalho há mais de cinco anos, 10% labora entre dois a cinco anos, assim como outros 10% que laboram no mesmo local até 2 anos.



3.1.6 – O perfil-tipo do participante do estudo

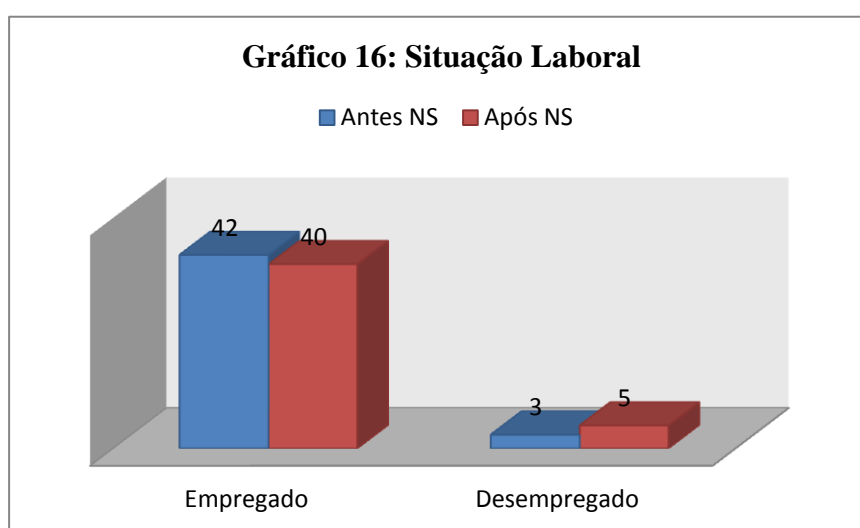
Como forma conclusiva da caracterização do universo do estudo, traçando um perfil-tipo dos participantes, podemos considerar que este é casado, tem cerca de 37 anos, com dois filhos, com idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos. Nasceu em Faro mas, reside em Albufeira. Abandonou os estudos porque deu início à vida profissional e ingressou no processo de certificação NS por uma questão de realização profissional. De momento, encontra-se empregado, no sector da hotelaria/restauração, há mais de cinco anos.

3.2 – O contributo da certificação NS, para a vida profissional

3.2.1 – Situação Laboral

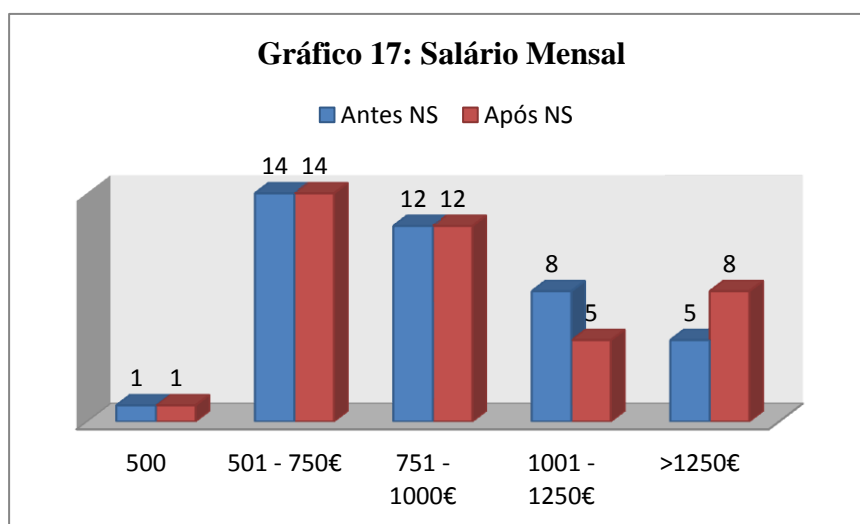
Inicialmente, quando o grupo de participantes iniciou o processo de certificação, a taxa de empregabilidade era de 96%, e apenas 4% estava em situação de desemprego. Contudo, no próprio desenrolar do processo de certificação e após o mesmo, estes números vieram alterar-se, diminuindo a taxa de empregabilidade para 89% e aumentando a taxa de desemprego para 11%.

Uma das possíveis causas apontadas para esta situação poderá ser a situação económica que o país atravessa, visto que o aumento da taxa de desemprego é uma realidade nas estatísticas nacionais. (...) *“Não, porque quando eu comecei o processo estava eu estava empregada, e bem empregada, quando começou esta crise é que eu fiquei desempregada. (...)”* (E 2)



Conforme se pode constatar no gráfico 17, após analisar as remunerações antes e depois da certificação de NS, podemos concluir que houve um pequeno aumento na remuneração mensal, nomeadamente nas pessoas que ganhavam mais, na escala entre os 1001€ e os 1250€, três pessoas passaram a receber mais do que 1250€, apesar de não ser um número significativo.

“Sim, completamente... Valores completamente diferentes, não tem mesmo nada a ver, para melhor, claro. Não só em termos de carga horária e horário, ordenado e condições a nível de saúde, muitas mais regalias. (...)”(E2)



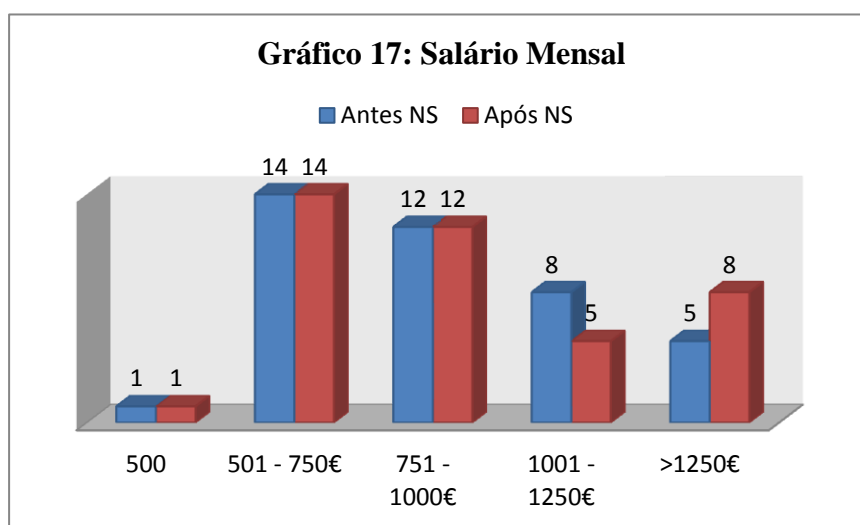
3.2.2 – Remuneração Mensal

Apenas uma pessoa se manteve no salário mínimo nacional, que foi englobada na categoria até 500€. No escalão acima, entre 500€ e 750€ também não houve variações, tal como acontece com o escalão superior a este, entre 751€ e 1000€. Apesar de no gráfico não se constatar mudanças significativas no aumento do salário mensal, concluiu-se que houve variações, mas que não foram suficientes para mudar de categoria salarial. Por exemplo, no caso da 2.ª categoria, entre os 501 e os 750€, várias foram as pessoas que tiveram aumentos entre os 50 e os 150€, mas que não foi significativo para subirem de escalão.

O mesmo aconteceu ao contrário, mas numa escala muito reduzida, de pessoas que mudaram de emprego e viram o seu salário mais reduzido. Uma das razões apontadas para mudarem de trabalho deve-se à crise económica que se atravessa, algumas pessoas

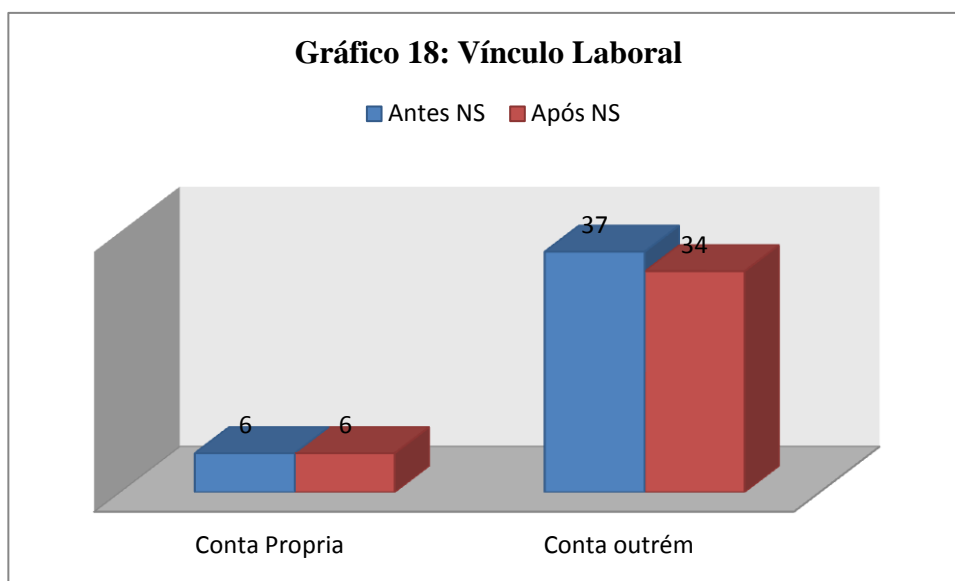
tiveram que mudar de emprego e sujeitar-se a profissões com ordenados mais baixos do que aqueles que estavam a receber.

“... Primeiro porque hoje o meu ordenado está mais baixo, as despesas estão aumentando, e se não for organizado, o dinheiro não chega (...) “Como eu disse anteriormente, devido à conjuntura não está fácil de arranjar muita coisa, o mercado de trabalho está muito contrariado e não delego isto à formação, mas sim ao mercado de trabalho, não está fácil arranjar trabalho. (E1)



3.2.3 – Vínculo Laboral

O panorama do vínculo laboral é muito semelhante à empregabilidade, ou seja, mantêm-se os trabalhadores por conta própria, que não quer dizer que sejam os mesmos, mas sim o mesmo número, e dá-se uma redução nos trabalhadores por conta de outrem, que é o que faz aumentar a taxa de desemprego no grupo de participantes, reduzindo a taxa de empregabilidade por conta de outrem de 86% para 79%.

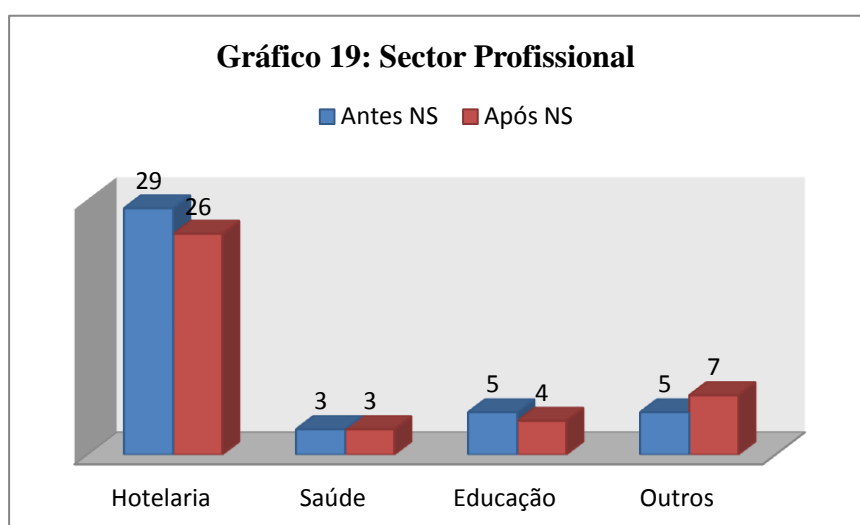


3.2.4 – Sector Profissional

No que diz respeito à mudança da área profissional não existem alterações significativas.

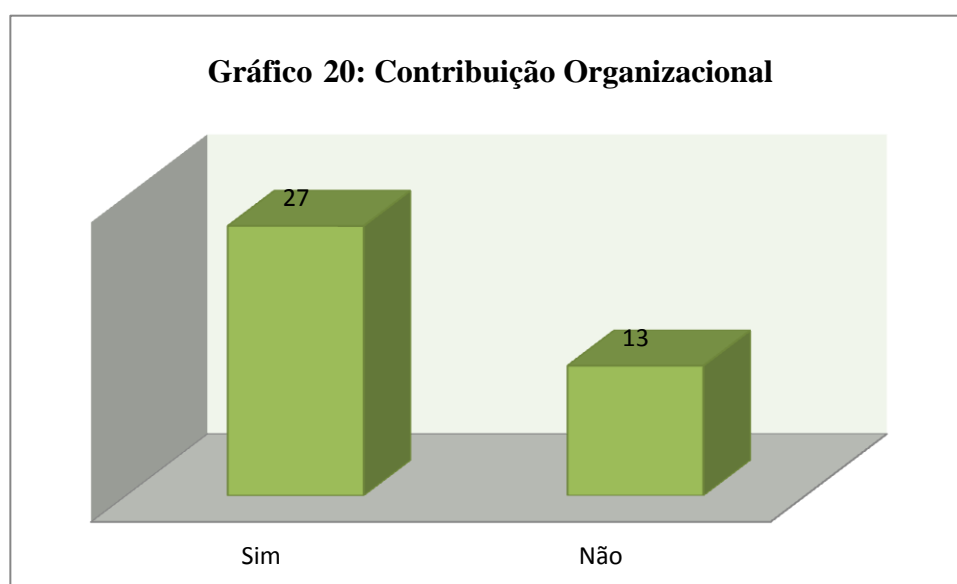
Uma vez que o sector da hotelaria era aquele que abrangia uma maior número de participantes, foi precisamente neste sector que se notou uma diminuição mais acentuada, passando de 67% para 65%. A área da saúde manteve-se nos 7%, a área da educação reduziu de 12% para 9% e o sector “outros” aumentou de 12% para 18%.

“(…) Sim, antes estava como Assistente de F&B num restaurante (…) com o 12.º concorri para director comercial do grupo Auchan(…)”. (EII)



3.2.5 – Contribuição Organizacional

Ao questionar-se sobre a envolvimento dos participantes na empresa, depois da certificação de NS, no que diz respeito às sugestões e propostas para uma melhor eficácia, conforme os objetivos do Referencial de Competências Chave²¹, 68% respondeu que depois de certificação NS passou a sugerir e a contribuir mais para a organização, enquanto 32% referiu que não adoptou esse comportamento. *Tenho na minha família o caso da minha esposa, que trabalha comigo, também não sabia fazer nada no computador e foi através do processo de certificação, quer dizer mais o Excel, que começou a fazer muitos documentos neste programa e outras coisas a organizar neste programa, Word não tanto, ela aí já dava uns toques.*” (E4)

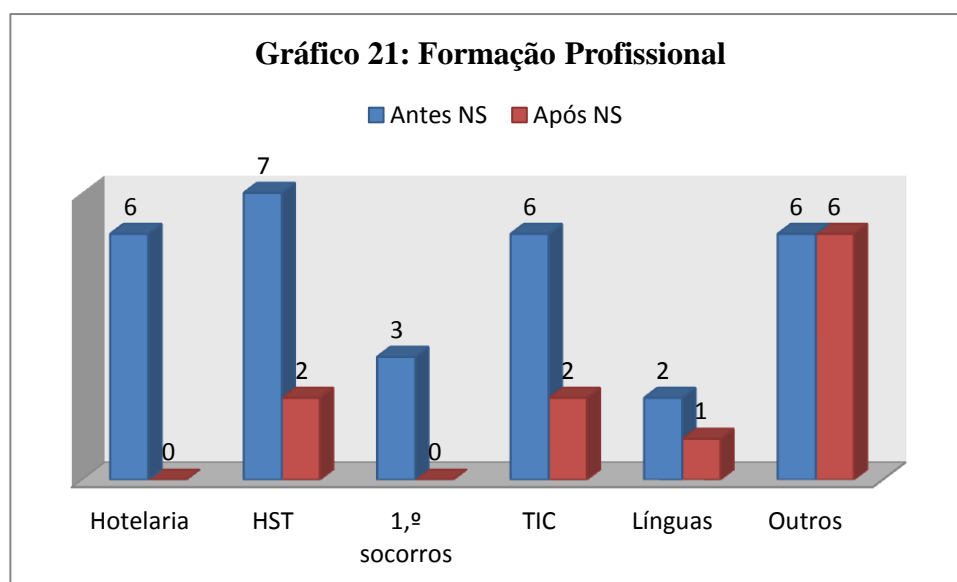


Pensa-se que o facto de no processo de certificação os participantes depararem-se com actividades que os levassem a questionar e a propor soluções de melhoria para a empresa, levou a que reflectissem sobre o mesmo e utilizassem essas propostas para apresentar no local de trabalho. *“Quando as educadoras estão a planear as actividades, elas perguntam se temos sugestões para dar e eu dou a minha opinião e como muitas coisas eu já tinha pensado aqui, nos trabalhos, às vezes eu dou.”* (E5).

3.2.6 – Formação Profissional

21 Ver anexo III

No que diz respeito à formação profissional, nota-se uma quebra na formação frequentada antes da certificação, 67% e depois da mesma, 33%. Esta razão poderá ser justificada com a falta de formação disponível, com a questão do espaço de tempo uma vez que não foi considerado nenhum tempo limite para a formação antes da certificação, ou ainda com uma questão de necessidade ou tempo disponível. “ (...) *Por acaso não, também não tenho assim muito tempo e nem necessidade e também não procurei nada (...) tenho tomar conta do negócio, tenho uma grande carteira de clientes (...) hoje acho que quanto mais formação, melhor, em todos os sentidos e em todo o tipo de formação (...).*” (E4).



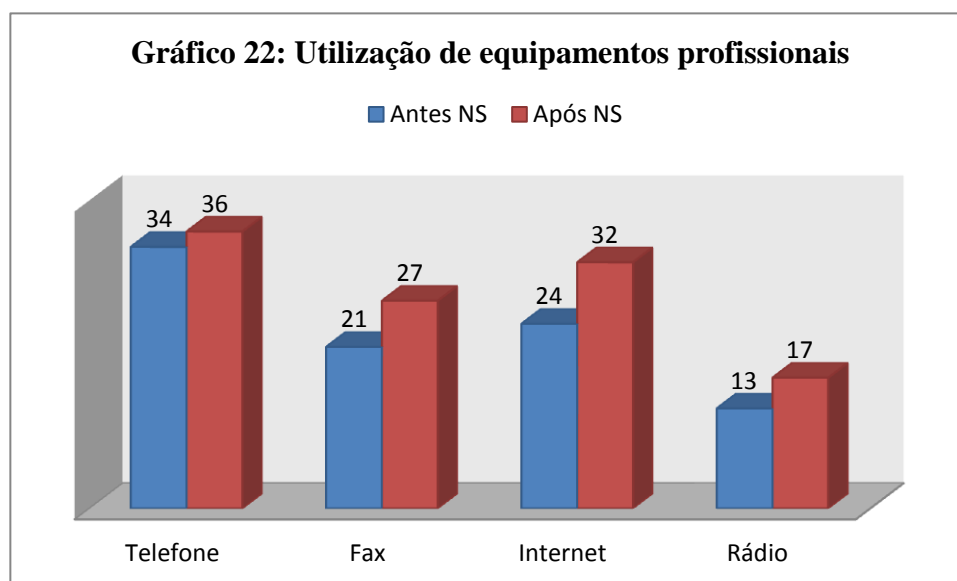
Contudo, ainda existe um número de participantes que mesmo depois da certificação continuou a apostar na formação profissional. “ (...) *Sim... duas formações de inglês e outra na minha área, a trabalhar com crianças entre os 3 e os 5 anos (...)*” (E5).

“*Sim... Tirei a carteira de aptidão profissional, que me permitiu dar formação na minha área, em tic, que também tenho vindo a dar algumas formação e também em inglês (...)*” (E2)

“*(...) Depois de concluir o processo RVCC concluí uma formação profissional de contabilidade e administração (...)*”. (E1)

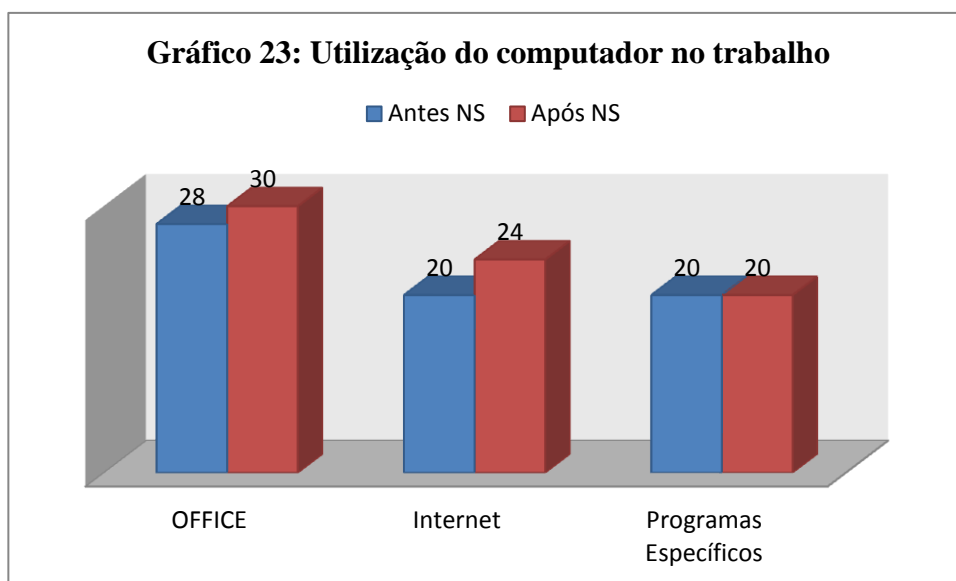
3.2.7 – Utilização dos Equipamentos Profissionais

A utilização de equipamentos profissionais tem tido um maior uso em todas as profissões. Apesar de já serem usados em muitas profissões, constatou-se um aumento da utilização dos mesmos, antes e depois da Certificação NS, que pode ter sido desencadeada pela era de desenvolvimento tecnológico que se atravessa, ou mesmo pelo despertar deste uso durante o processo de RVCC, conforme está contemplado nos objectivos do Referencial de Competências Chave NS²².

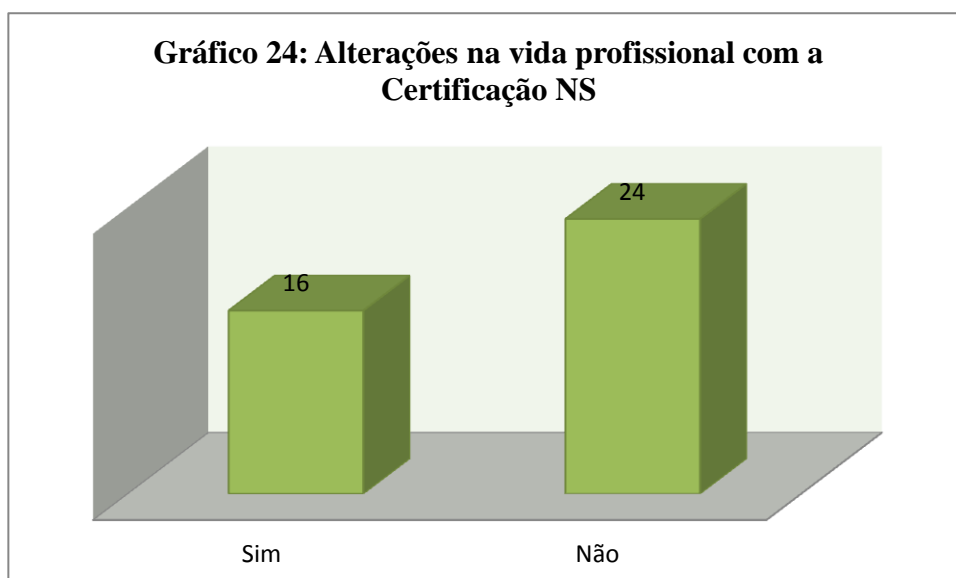


Apesar de, através das entrevistas, se constatar que houve uma grande progressão na utilização do computador (E3), no meio profissional não se regista um aumento significativo do mesmo, foram poucos os participantes que passaram a utilizar o Office e a internet, sendo que os programas específicos (Facturação, base de dados, etc. ...) foram sempre utilizados pelo mesmo número de pessoas. “ (...) *Eu já fazia muita coisa no computador, e agora faço tudo, mandar emails, tabela com as faltas de material e antes eu não sabia fazer isto, foram coisas que aprendi aqui no processo*” (E5).

22 Ver anexo III



Um aspecto curioso neste estudo é que ao questionarmos os participantes sobre as alterações na vida profissional antes e depois do momento da certificação, eles vão indicando alterações significativas. Contudo, quando se pede para responder de uma forma geral se houve alterações com a certificação NS na vida profissional, 64% responde que não veio trazer nada de novo e 36% afirma ser uma mais-valia para a vida profissional.



Estes resultados foram obtidos através dos questionários, no entanto, através das entrevistas realizadas a seis participantes, confirma-se o contrário, que quatro adultos

reponderam que a certificação NS já alterou a vida profissional, “(...) *Bom, dar formação sem o 12.º ano era mais difícil, vamos lá ver, tanto a nível burocrático, como também a nível pessoal, o 12.º ano dá-nos outra segurança, percebe (...) Sim, sem dúvida, sem dúvida...Se concorresse àquela vaga com o 9.º ano, nem se quer me chamavam à entrevista, sem qualquer dúvida (...)*” (E2).

“*Passsei a poder ser auditado pela Direcção Geral de energia e até lá tinha essa dificuldade não, porque na altura só tinha o 9.º ano (...)*” (E4).

“*...”Não, até agora não...Estou à espera, agora está tudo congelado. Já fiz o requerimento para subir de categoria, também a nível de salário, mas está tudo parado. Eu também tenho mil e tal horas de formação, mas não me adianta de nada, porque está tudo parado, mas ao menos já pude me candidatar, sem o 9.º ano não podia e penso que ainda posso subir de categoria”*(E5)

“*... Estava desempregada, só trabalhava na hotelaria e os horários não eram compatíveis, porque tenho um filho pequeno, e então com o 12.º ano concorri a um concurso da Câmara, para as escolas e fui escolhida...*” (E6).

Dois dos entrevistados não usufruíram da certificação para mudanças a nível laboral, um encontra-se desempregado e o outro mudou de área profissional e hoje ganha menos. Contudo, ambos justificam com a crise económica que se atravessa de momento.²³

No entanto, um dos participantes indica que, indirectamente, a certificação já está a ser uma mais-valia para a procura de trabalho. “(...) *Sim agora o 12.º é um critério para qualquer emprego. Nas lojas onde entrego a inscrição, olham logo para as minhas habilitações e quando vêm que eu tenho o 12.ºano dizem “ah, ok, tem o 12º ano”. Acho que se não o tivesse elas nem aceitavam a inscrição (...)*”(E3).

O entrevistado afirma ainda que foi no decorrer da certificação que adquiriu competências em informática que hoje valem-lhe para procurar emprego. “(...) *Essencialmente para ir à procura de trabalho, net-emprego e outros sites, mas sempre para arranjar emprego (...)*” (E3).

De uma forma geral, pode-se concluir que os participantes, por vezes, não têm a consciência do que a certificação terá trazido na vida profissional ou ainda poderá trazer de futuro. As mais-valias, por vezes, misturam-se com as competências profissionais da

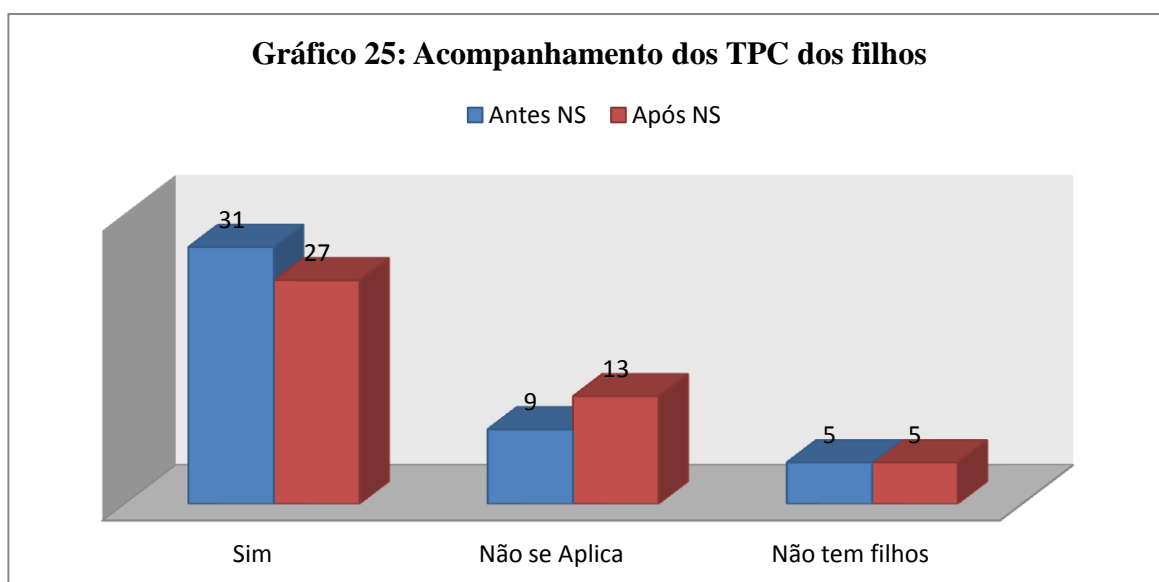
23 Ver anexo VII e IX

vida diária, o que faz com que os mesmos não se consciencializam do efeito da certificação.

Desta forma, estamos perante uma possível contradição entre o resultado dos questionários e das entrevistas. Se fosse analisado um número maior de entrevistas, esta conclusão, de que não existe uma consciência da mais-valia da certificação, poderá, eventualmente, ser menos evidente.

3.3 – O contributo da certificação NS, para a vida familiar

3.3.1 – Acompanhamento escolar dos filhos

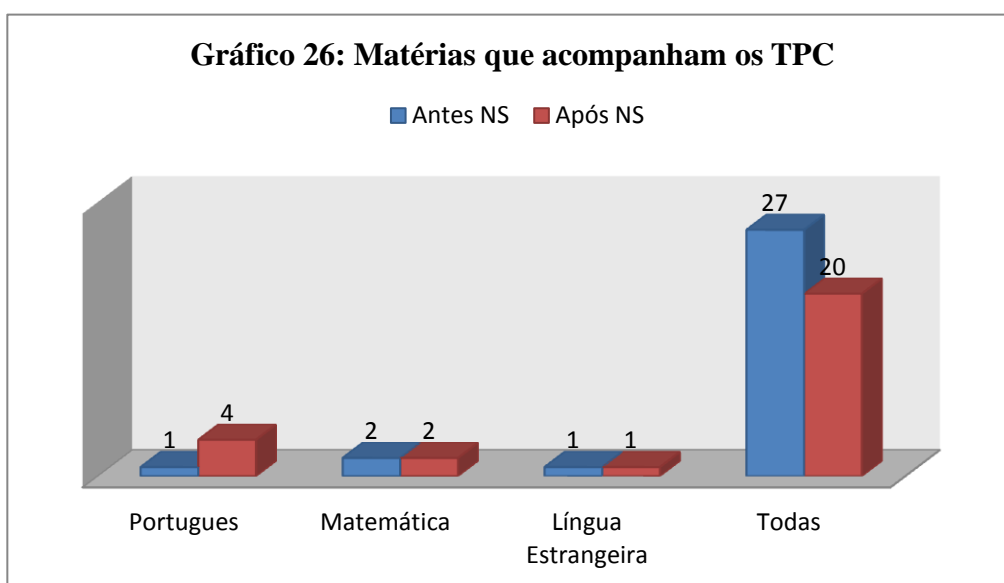


No que diz respeito ao acompanhamento dos filhos na escola, nomeadamente na realização dos trabalhos em casa, 69% afirma que antes da certificação fazia esse acompanhamento, enquanto apenas 60% faz esse acompanhamento após a certificação NS.

Este decréscimo poderá dever-se, em parte, à exigência dos trabalhos dos filhos, que com subida da escolaridade, os pais, cada vez mais, deixam de ter competências para os poder acompanhar. *“Só quando ele era mais novo, agora já não consigo. Só até ao 6.ºano, agora ele está em Geometria, ainda por cima não consigo acompanhá-lo”* (E5). Os “não se aplicam” foram considerados todos aqueles que se encontram em idade não escolar, daí, com o passar do tempo, haver um aumento dos filhos que ou terminaram/abandonaram os estudos ou foram a universidade.

No entanto, conseguiu-se apurar em que matérias os pais acompanhavam mais os filhos, sendo “todas” a mais respondida, que engloba todas as disciplinas do 1.º ciclo, apesar de haver um decréscimo que mais uma vez pode ser justificado com a saída dos filhos do 1.º ciclo.

Na disciplina de Português constata-se um pequeno aumento, que pode ser justificado com o treino da Língua Portuguesa durante o processo de certificação, que envolve também formação complementar nesta matéria.²⁴



Através da observação, constata-se que um dos resultados mais evidentes da certificação é o treino da escrita, no período final da certificação, os participantes relataram que é sem dúvida um benefício resultante do treino da escrita durante a construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.

“Com certeza, eu ajudo o meu filho na matemática e ele é barra em Matemática, está sempre à frente na turma dele, no comportamento não, mas nos conhecimentos de matemática é o melhor, eu estudo com ele e está à frente da matéria, quase sempre, por vezes até acho que não é muito bom, depois ele anda um bocadinho desanimado, pois como ele já sabe o que a professora ta ensinando, porque os conhecimentos que eu tenho passo para ele e acompanho em tudo aquilo que eu consigo” (E1).

Constatou-se também, na análise das entrevistas, que a certificação, para além do 12.º ano trouxe mais confiança e segurança aos pais para poderem acompanhar os filhos,

²⁴ Ver anexo II

assim como uma maior responsabilidade nesse sentido, “antes eu não acompanhava, agora acompanho mais (...) O meu pai sempre me dizia “filho, vai estudar, se não você vai sair ao pai” e eu não ligava. Hoje, eu quero ter a certeza que eles vão ter um futuro melhor do que o meu e eu só acredito que isso é possível através deste acompanhamento (...) É claro que agora penso mais desta forma... Eu penso que se consegui entrar na universidade, trabalhando e sendo pai de 2 filhos, por isso eu vou fazer tudo para os meus filhos conseguirem também. Se eles conseguirem antes, na idade certa, novas sem estarem trabalhando, melhor ainda...” (E1).

“Sim, sempre, sou eu o explicador dela em casa; (...) Sempre, até eu conseguir acompanhar. Porque já houve o caso de ela estar num explicador, até bem pago e ela baixou muito as notas e aí eu desacreditei um bocado e consegui poupar uma boa parte do meu ordenado. Sim, eu lembro me de ajudar a explicar a constituição do Universo à minha filha, devido a um trabalho que tinha feito no processo de RVCC²⁵ as galáxias, as estrelas, como é que se formam, e como tinha feito o trabalho há pouco tempo e tinha pesquisado sobre isso, serviu bastante para lhe explicar; (...) Sim, sem dúvida...Dá logo mais confiança para a pessoa, apesar de as coisas hoje estarem difíceis, em termos de trabalho, mas é uma ajuda (E4).

Das seis entrevistas realizadas, quatro dos participantes têm filhos em idade escolar e o que se constatou é que desses 4 filhos, três deles são acompanhados diariamente pelos pais, neste caso o pai, a figura masculina, enquanto um deles não é acompanhado, onde a mãe responde que “já não consegue acompanhá-lo, está em Geometria” (E5).

Quanto aos restantes, constata-se um acompanhamento que foi mais evidenciado após a certificação, “...talvez por se dar mais valor agora...” (E2).

“Completamente, completamente. Mesmo com os meus filhos dou-lhe outra atenção neste sentido. Por exemplo, a minha filha tem 11 anos, está no 7.ºano e eu tento acompanhá-la diariamente, não só para ajudá-la mas também para estar a par de tudo, porque, por exemplo da matemática, é engraçado que explico-lhe umas coisas e ela explica-me a mim (...) É assim, fazia mas não com esta dinâmica, apenas quando ela precisava de ajuda, o meu pai também a ajudava, mas quando eu ajudava não via como uma oportunidade também de aprender com ela, como acontece hoje (...) Eu por exemplo, deixei a escola porque quis, os meus pais nunca me falharam e tive tudo para ter uma boa vida e não os culpo por ter deixado a escola, mas creio que se os meus pais

25 Ver anexo III

tivessem me dado o acompanhamento que dou aos meus filhos, certamente eu não teria deixado a escola (...) (E2).

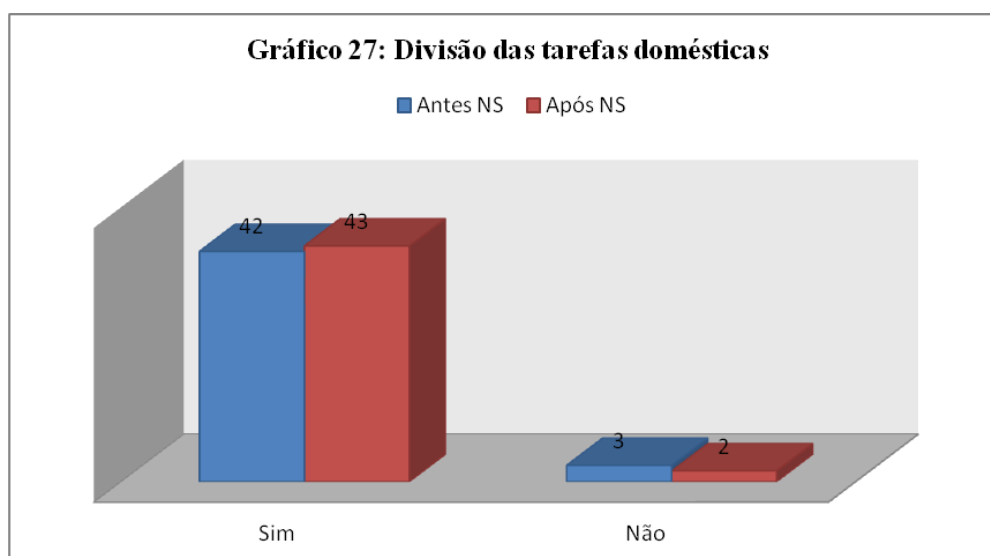
“...Obviamente que hoje dou muito mais valor. Quando se aprende como é que as coisas funcionam, evidentemente que cai uma máscara de achar que se sabe, mas daí a passar realmente a saber tudo, obviamente que se abrem novos mundos, abrem-se muitas janelas que a gente imaginava assim uma coisa muito simples, muito fácil e afinal está ali muita ciência, muito conhecimento, muito estudo de determinadas questões, que só estudando é que a gente aprende” (E1).

“Hoje ando sempre em cima da minha filha, já está no primeiro ano da Universidade e do que depender de mim hei-de fazer tudo para que ela acabe o curso, mesmo passando por dificuldades económicas, se calhar há uns anos atrás não via a hora de ela terminar o 12.º ano e arranjar um trabalhinho para também ajudar nas despesas, agora não...” (E6).

Mesmo para o caso das crianças que não se encontram em idade escolar, constatou-se que para esclarecer algumas dúvidas, a pesquisa realizada no âmbito da certificação foi também importante nesse sentido, “...na área ambiental, como ela fala muito da reciclagem, às vezes faz me perguntas que foi graças ao processo de RVCC que eu pude responder, eram coisas que me passavam ao lado” (E3).

3.3.2 – Divisão das Tarefas Domésticas

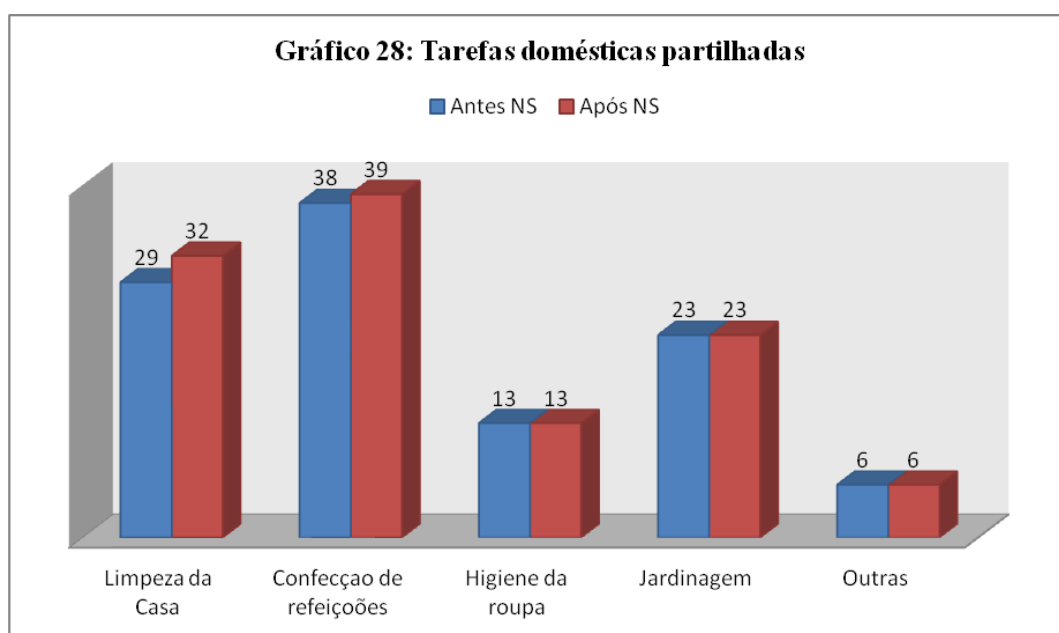
Nesta categoria, pretende-se perceber como foi feita a gestão familiar, tendo em conta que o perfil tipo dos participantes é ser casado, no activo e com dois filhos.



À partida, com base nas conversas informais ao longo do processo de certificação, constatou-se que poderia surgir uma nova dinâmica familiar na gestão das tarefas domésticas, sobretudo quando as mães/esposas frequentavam o Centro Novas Oportunidades, e delegavam funções em casa. Contudo, este facto não se veio a comprovar e constatou-se apenas que um participante passou a dividir as tarefas domésticas com o companheiro/conjuge.

No entanto, devido ao número elevado de participantes que responderam que dividiam as tarefas domésticas, há a possibilidade de estarmos perante a resposta aceite socialmente e não perante a resposta real, independentemente de o questionário ser confidencial.

No sentido de aprofundar o tema, decidiu-se analisar, em concreto, que tarefas eram divididas, apesar de não haver um padrão definido de tarefas realizadas por homens e por mulheres.



Não obstante, a divisão das tarefas e o apoio familiar foi confirmado nas entrevistas...

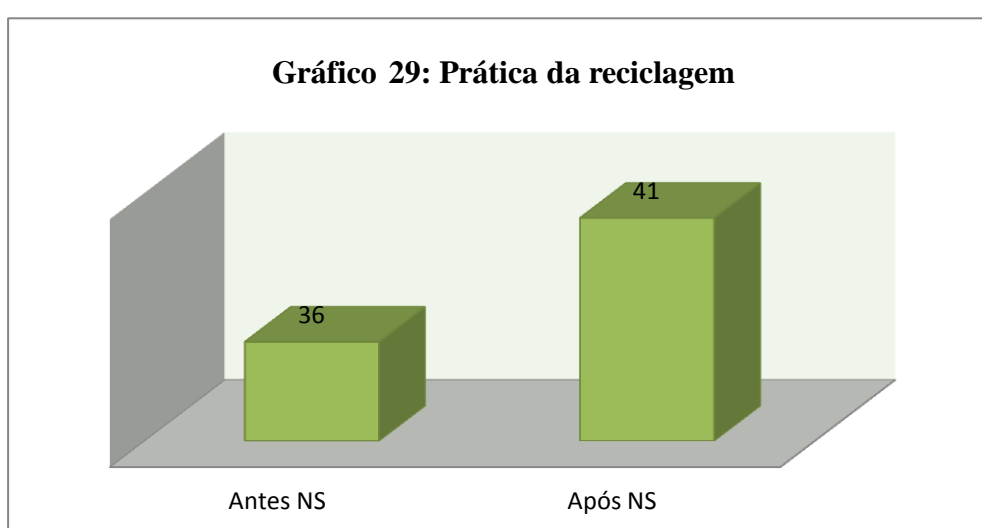
“A sogra e o marido! Ajudaram-me muito a ir buscar a miúda, tratavam dela e já tinha o jantar pronto...” (E3). ... “Não houve problema, por vezes, tinha de fazer algumas pausas para ajudar em algumas coisas, era tudo bem coordenado e, muitas das vezes, ficava a fazer os trabalhos até à uma, duas, três da manhã, quando toda a gente se ia deitar... (E4). ...” Eu nunca tive muitos problemas de concentração, eu fazia os

trabalhos mesmo com as crianças ali ao pé brincando, foi fácil porque só tinha que falar daquilo que sei e que faço, pois se fosse falar de outra coisa, aí levava mais tempo... (E1). ... “ As minhas sessões eram à quarta-feira das 18 às 20h, era o dia que eu estava de folga de fazer o jantar, o meu marido tratava disso e de dar banho ao mais pequeno, a 4.º feira era o dia o frango assado...risos.... Mesmo depois de terminar o processo foi assim durante muito tempo, os miúdos adoram essa comida, entretanto foi-se perdendo o hábito...” (E6).

A nível familiar, nos dias que saía daqui, ia buscar um filho à creche, o meu marido ia buscar o outro e encontrávamo-nos em casa. Quanto às tarefas de casa, partilhava com o meu marido, ele fazia o jantar e eu tratava das crianças. À noite, depois de tudo feito, ainda dava peito à minha filha, e enquanto estava no computador a fazer os trabalhos dava-lhe de mamar e claro, interrompia sempre que fosse necessário, até ela adormecer. Depois de ela adormecer, havia vezes que ficava no computador até às 4 e 5 da manhã, perdia as horas, quando dava por mim estava quase na hora de levantar-me para ir trabalhar...”(E5).

3.3.3 – Preocupações ambientais no contexto familiar

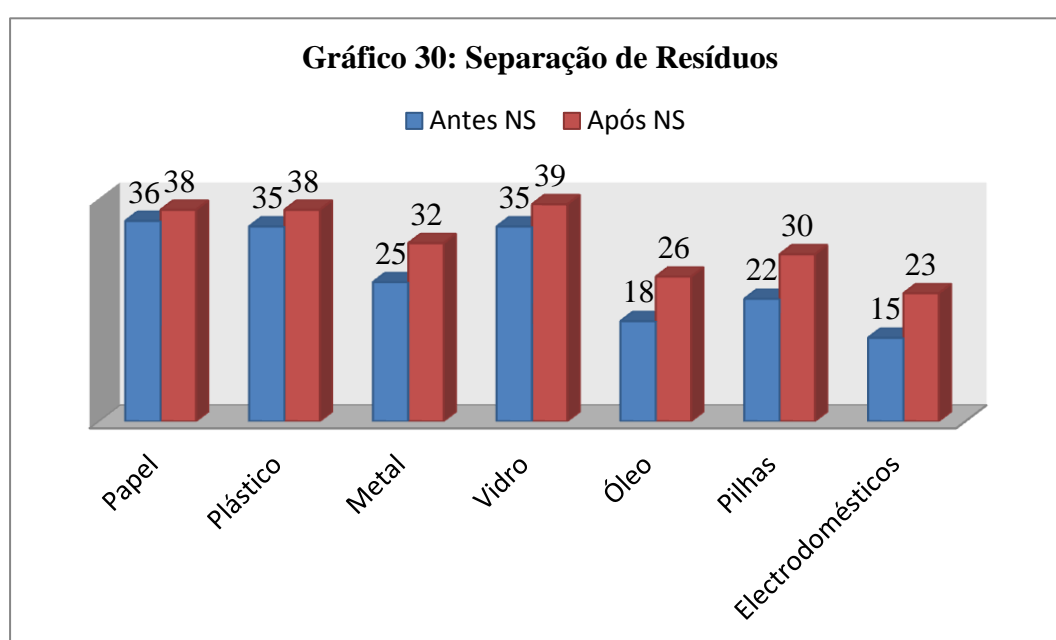
Sendo o Ambiente um tema com bastante enfoque no referencial de competências chave NS²⁶, pretende-se constatar se houve algum tipo de sensibilização neste sentido, na vida familiar dos participantes.



26 Ver anexo III

Apesar de não ser um número significativo, constatou-se um aumento dos participantes que passaram a fazer a reciclagem após a certificação NS. Este hábito que passaram a ter poderá ter origem na certificação ou noutra razão qualquer, por exemplo, ... *“Eu por exemplo, muitos cuidados ponho em prática por causa da minha filha, que está mais sensibilizada do que eu, chama-me à razão porque aprende na escola.” (E3)... “Se bem que muita coisa aprendi em Inglaterra, quando cheguei a Portugal vi o quanto estávamos atrasados neste sentido. (...) Se bem que são países muito diferentes, não se pode comparar, por exemplo em Londres toda a gente utiliza transportes públicos, o que já não se adapta aqui em Portugal (...) eu já tinha uma postura correcta, mas acredito que foi benéfico para muita gente, pois as pessoas aprendem muito por exemplos, (...) Sempre fiz, primeiro porque ao trabalhar na hotelaria, como o HACCP sempre fiz e daí passei também a fazer em casa, sobretudo quando se tem crianças em casa (E2).*

Através do gráfico em baixo, podemos constatar que onde se nota um crescimento maior na separação de resíduos é na separação do óleo, pilhas e electrodomésticos, que poderá também ser justificado pela mais recentes respostas e iniciativa do Ministério do Ambiente, nomeadamente a distribuição de pilhões, empresas de recolha de óleos usados e reposta à respectiva reutilização e ecocentros destinados à recolha de equipamentos usados.



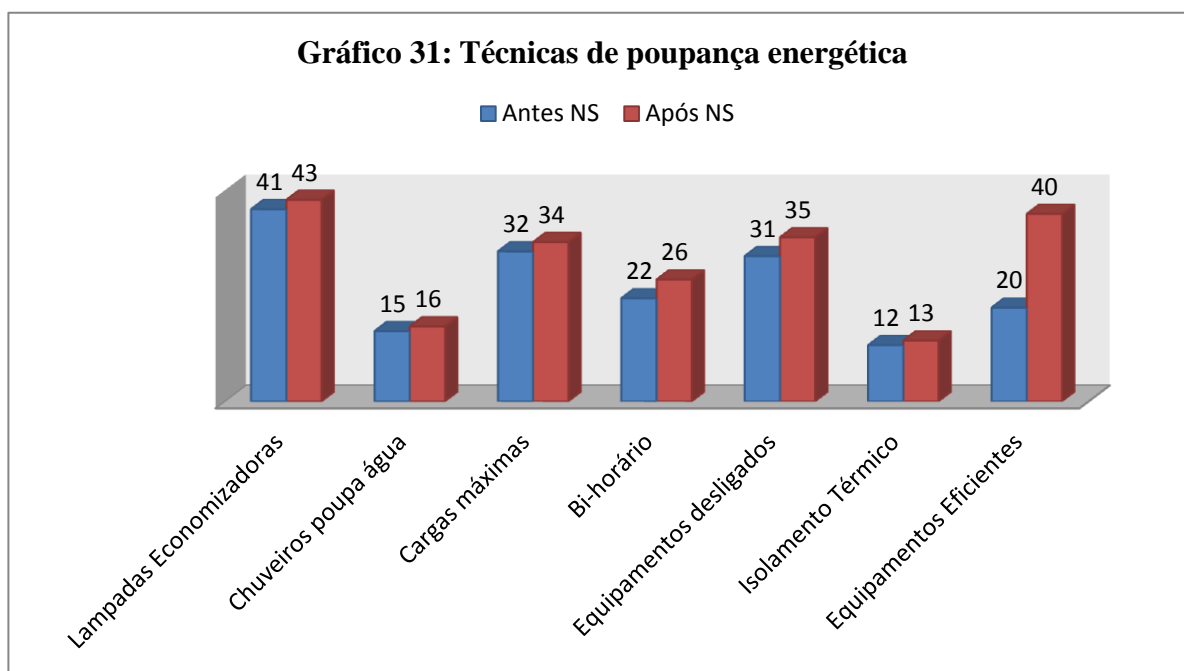
Porque, no que diz respeito à separação dos principais resíduos do ecoponto, o vidro, o cartão e embalagens, o aumento da prática da reciclagem é muito reduzido.

Contudo, podemos constatar que, em parte, houve alguma sensibilização no decorrer da certificação, ...” *Já, já tinha alguns cuidados, o tarifário bi-horário, reciclagem, mas não tinha tantos cuidados como agora...* (E3). “ *Eu sinceramente nunca me preocupei muito com as questões ambientais, poupava sim, mas era mais para poupar na carteira e não no Ambiente. Mas lembro-me numa das sessões em que a formadora falou num filme, que até uma grande parte dos colegas tinham visto...era o 2012... eu tive que ver, fiquei tão curiosa...ai depois disso sim, aquilo bateu-me de tal forma que mudei muito, zango-me muitas vezes com o meu marido que ele não tem cuidado nenhum, uma coisa que hoje não posso ver ninguém a fazer é deitar o óleo da cozinha pela pia a baixo...* (E6). “*...Eu fiz uma vez, antes de vir para Portugal eu morei numa ilha e aí a gente fazia a reciclagem, mas a reciclagem no dia-a-dia foi mesmo aqui em Portugal que eu comecei a fazer, quando vim para o processo de RVCC* “ (E1).

No entanto, crê-se que do sensibilizar até o mudar de comportamentos existe alguma diferença e, mais uma vez, podemos estar perante a resposta socialmente aceite e não perante a realidade, uma vez que, hoje, perante a quantidade de informação que existe sobre as questões ambientais, quem seja indiferente a estas preocupações possa ter vergonha de assumir que nada faz neste sentido. “ *... Sensibilizar acho que sim, agora mudar comportamento é mais difícil... isso já é outra história.*” (E3)

Conforme podemos observar no gráfico abaixo, a utilização das técnicas de poupança teve um ligeiro aumento no momento após a certificação NS. Contudo, foi na utilização dos equipamentos energeticamente eficientes que se constata uma maior procura. Este facto pode ser justificado com os assuntos desenvolvidos no âmbito do núcleo Gerador de Ambiente e Sustentabilidade²⁷, em que a eficiência energética é uma questão abordada, ou mesmo por uma questão de ser um meio de poupar em termos energéticos e de malefícios ambientais, em que as superfícies comerciais já estão preparadas, no sentido de informar e sensibilizar os consumidores para esta questão.

27 Ver anexo III

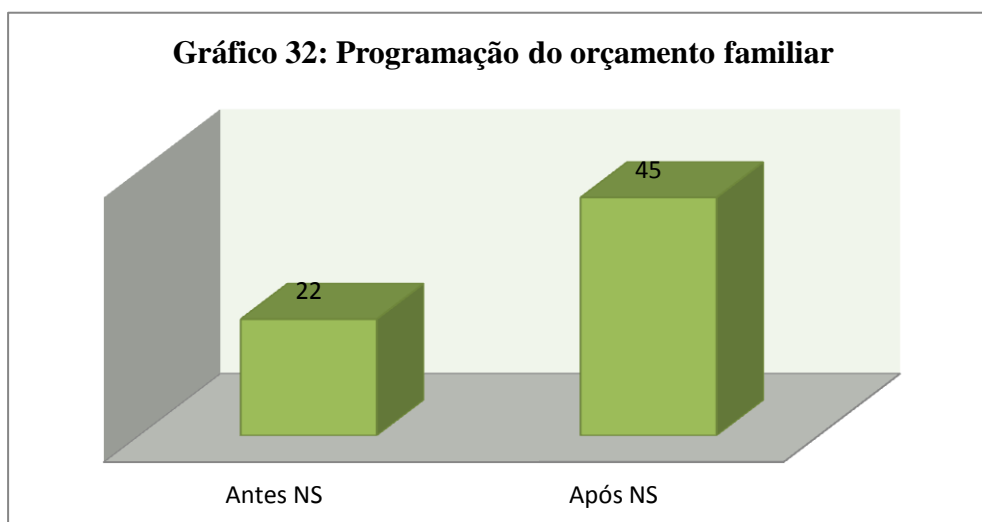


“Eu sempre fiz a reciclagem, mas uma coisa que me chamou a atenção aqui foi a eficiência energética, era algo que eu não dava muita importância quando comprava um equipamento e depois de perceber o que era passei a dar mais atenção. Mas acho que para muitas pessoas serviu para sensibilizar, até para fazerem a reciclagem (E 5).

3.3.4 – Gestão do orçamento Familiar

No que respeita ao orçamento familiar, constatou-se que nenhum dos participantes geria de forma organizada a rubrica das despesas e receitas. No entanto, mais uma vez, o facto de ser um tema desenvolvido no âmbito da Certificação²⁸ poderá ter despoletado para uma maior consciência dos gastos e ser propício a uma melhor gestão.

²⁸ Ver anexo III



Ao questionar-se sobre a programação dos gastos, 49% respondeu que já fazia esta programação antes da certificação e 51% respondeu que a primeira vez que fez este balanço foi no decorrer do processo de certificação “*Não tão delineada como fiz durante o processo, mas tenho a plena noção das prioridades e valores que poderei gastar, (...) agora juntar as contas todas e chegar a valores exactos, isso nunca tinha feito. Uma das coisas que aprendi no processo, para poupar no orçamento familiar, é que nunca se deve fazer as compras com o multibanco, porque não se tem a noção do que se gasta, é diferente se for com dinheiro. (...) Não fazer compras com fome, foi outra dica que aprendi nas pesquisas e faço hoje em dia...*” E2 “... *Sim, não fazia, mas hoje já faço, não faço assim tão organizado como fiz aqui, mas mentalmente sigo o mesmo raciocínio. Primeiro porque hoje o meu ordenado está mais baixo, as despesas estão aumentando, e se não for organizado, o dinheiro não chega... (...) Sim, ajudou-me a gerir melhor...*” (E1).

“...*Nunca tinha feito e fiquei em pânico...o saldo dava negativo...cheguei a casa e mostrei ao meu marido, tinha posto um valor muito grande na comida, mas não andava muito longe daquilo, passei a usar a mesma tabela, o mesmo ficheiro do Excel e claro, cortei nas idas ao cinema e nos jantares fora, era onde dava, ainda por cima na altura estava desempregada, agora só quando o rei faz anos...*” (E6).

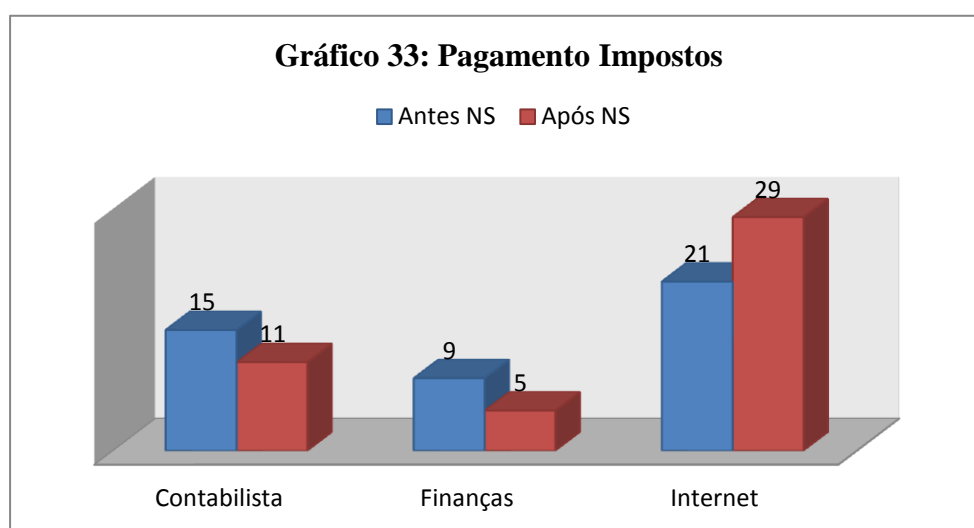
“*Sim, mas não de forma tão organizada, não ia tão ao pormenor. Fiz há uns anos atrás quando fiquei desempregada.... (...) Acho que sim, porque aqui é que eu vejo “mas eu gasto isto tudo? (...) Normalmente, as contas são feitas pelo meu marido, que ele é mais organizado do que eu. Por exemplo, sabemos que só podemos ir jantar uma vez por*

semana e nunca ultrapassar certo valor... Temos este balanço, mas não de forma tão organizada... “ (E3).

“Assim tanto ao pormenor não, tinha feito apenas mais um pouco de cabeça, não em Excel no computador (...) Sim, porque assim nota-se certas despesas que passam despercebidas no dia-a-dia. (...) Não, faço mais de cabeça. Mas faço, tem que haver uma gestão, as pessoas tem que fazer uma gestão” (E4).

Apesar de todos os entrevistados acharem que é importante fazerem esta gestão organizada, calculando as despesas e receitas, a maior parte deles continua a fazer “de cabeça”, apenas um participante continuar a utilizar o mesmo ficheiro do Excel.

No mesmo tema, no desenrolar da certificação, foi pedido aos participantes para demonstrarem competências no pagamento dos impostos através das TIC. Ao questionário depois da certificação, constatou-se que uma parte deles passou a fazer o pagamento dos impostos, assim como de serviços através do computador.



Através do gráfico podemos observar uma diminuição da utilização do pagamento dos impostos através dos métodos tradicionais, recorrer ao contabilista ou às finanças, e constata-se que de 47% passa para 64% os participantes que recorreram às novas tecnologias para pagarem os seu impostos. ...“ *Eu nem sabia que se podia fazer o IRS pelo computador, sempre fiz nas finanças, quem me disse foi uma colega e quando fez o dela mostrou-me, ensinou-me mesmo a fazer, aí é que eu vi como era fácil e ela ajudou-me a fazer o meu no ano seguinte. Eu sempre tive medo dessas coisas, de pagar pela*

internet, hoje faço tudo, mas tenho cuidado, termino sempre a sessão, não vá alguém entrar na minha conta no banco...” (E6).

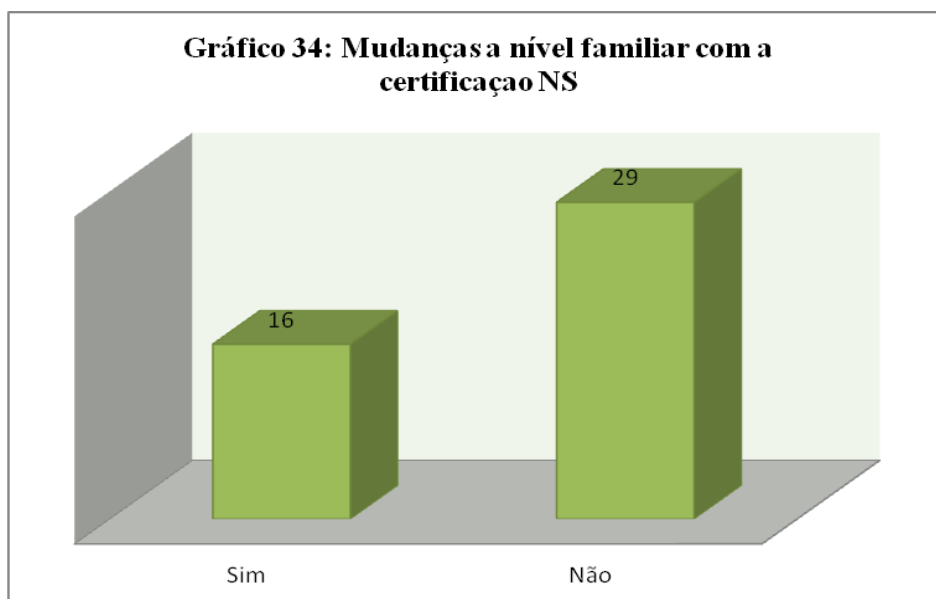
Sou sincero, não fazia, só ainda há não muito pouco tempo é que pedi a minha senha das finanças para fazer o IRS, através da internet, hoje também já tenho a factura electrónica da EDP. Antes era através de um contabilista, hoje já faço muita coisa através da internet. (...) Sim, teve alguma, sim, porque o processo obriga-nos a estar sempre ligados às tic, faz com quês estejamos diariamente a fazer pesquisas e, como é óbvio, aprendemos com isso e encontramos sempre coisas novas (...)” (E2).

Apesar de no questionário só se abordar a questão dos impostos, através das entrevistas observou-se que as novas tecnologias são também utilizadas para pagamentos de serviços.

“Sim, claro, isto é tudo uma questão de prática, desde o momento que aprenderam a fazer, depois é quase uma questão de repetição, hoje há o homebanking, hoje muitas pessoas fazem o pagamento em casa (E4).

“ Sim, isso sempre fiz pela internet, mas há pagamentos que passei a fazer pela internet, débitos directos, gás, água e luz, carregamento de telemóvel. Hoje estas coisas estão mais facilitadas” (E3)

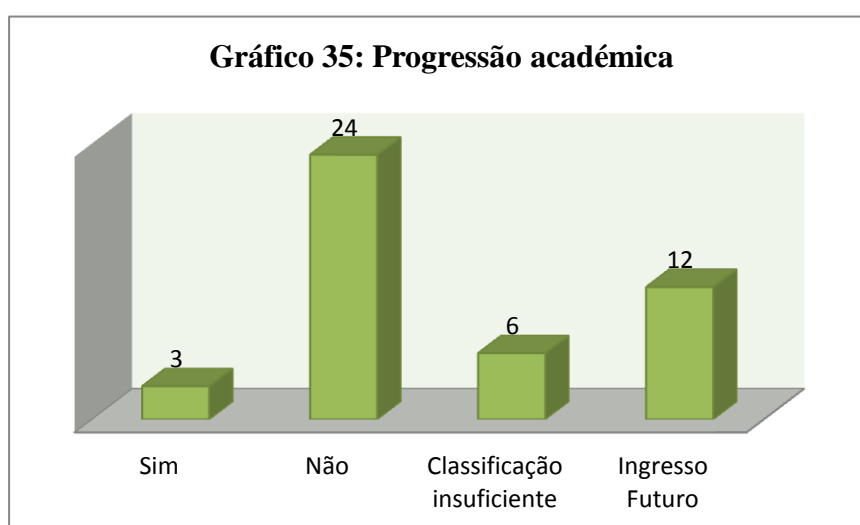
Tal como nas outras dimensões deste capítulo, repete-se o mesmo cenário, ou seja, quando se questiona aos participantes se a certificação NS provocou alguma mudança na sua vida familiar, observamos que apenas 35% afirma ter contribuído para a vida familiar e 65% afirma não ter contribuído em nada para a vida familiar. Mais uma vez estamos perante uma situação de uma eventual contradição, que só poderia ser comprovada através de entrevistas a todos os participantes do estudo. Apenas dessa forma, seria possível confirmar que os participantes não têm consciência das alterações familiares originadas pelo processo de certificação NS.



3.4- O contributo da certificação NS, para a vida pessoal e social

3.4.1 – A Progressão dos Estudos

Do universo dos participantes, constata-se que a maioria, 53%, não pretender continuar os estudos académicos, 27% pretende ingressar de futuro, 13% candidatou-se na prova maiores 23 mas sem classificação mínima e apenas 7% continuou os estudos académicos, ingressando um deles no curso de engenharia Civil, nocturno, outro no curso Superior de Gestão e outro no CET de Gestão e qualidade do ar, todos na universidade do Algarve.



Quando se seria possível ambicionarem a progressão académica, caso não tivessem passado pela certificação NS, respondem que “...Não, não, claro. Apesar de toda a minha família ser formada, o meu pai, tios, parte deles são catedráticos (...) e aí eu sentia-me um pouco à parte, sendo que a família tem por ideais estudar e evoluir, porque realmente quis ganhar dinheiro cedo, então com 15 anos fui para a Inglaterra trabalhar e consegui encontrar o meu caminho (...) Por vezes temos que voltar atrás reconhecer o erro de ter deixado de estudar e retomar o rumo e foi isso que eu fiz” (E2).

“...Eu sempre tive o desejo de um dia estudar, aliás, o próprio ingresso aqui nas novas oportunidades já foi um início....” É difícil saber isso... Obviamente que aqui no CNO eu fui muito motivado pelos formadores, tomei conhecimento, inclusivamente, dos maiores de 23 aqui no Centro, é certo que sim, o facto de estar cá ajudou muito. (...) Eu já tinha conhecimento da minha capacidade, mas não é a mesma coisa, eu aqui fui inquirido 3 x pelos formadores, que me perguntavam porque não continuava a estudar, tomei conhecimento aqui dos maiores de 23, e foi assim, tudo ajudou muito (...) Eu já tinha conhecimento da minha capacidade em ingressar na universidade, não tinha era conhecimento dos programas, dos cursos nocturnos, fui inquirido aqui 3 vezes pelos formadores...Na primeira vez perguntaram, “Sr. Alexandre, o que é que acha, quando acabar aqui o processo de NS vai para a Universidade”? Aí eu disse: “ai não sei, tenho que ver como é que é, tenho que trabalhar e estudar, não sei se dá... eu não quero trabalhar à noite” e aí ele disse: “Mas você pode estudar à noite” e foi aí que eu comecei a informar-me a sério sobre o assunto. (...) Obviamente, não posso dizer que este conhecimento não teria chegado a mim posterior, mas a verdade é que foi aqui que eu decidi avançar. A princípio, posso dizer que eu fui impulsionado aqui no Centro, se bem que eu já tinha alguma vontade, mas faltava alguma iniciativa... (E1).

A intenção de um dia realizar um sonho fica, mas por enquanto não, ...” Eu pensei entrar na universidade para engenharia mecânica ou electrotécnica só que como tenho este compromisso agora, muitos contratos de prestação de serviços e a empresa à minha conta não posso também...tenho tomar conta do negócio e depois é o problema de deslocar-me para faro, para puder fazer o curso superior” (E4).

”Sim... já pensei em ir para a universidade, ainda não o fiz por questões financeiras, mas se calhar daqui a uns 3 anos, quando as coisas financeiramente tiverem mais orientadas” (E3).

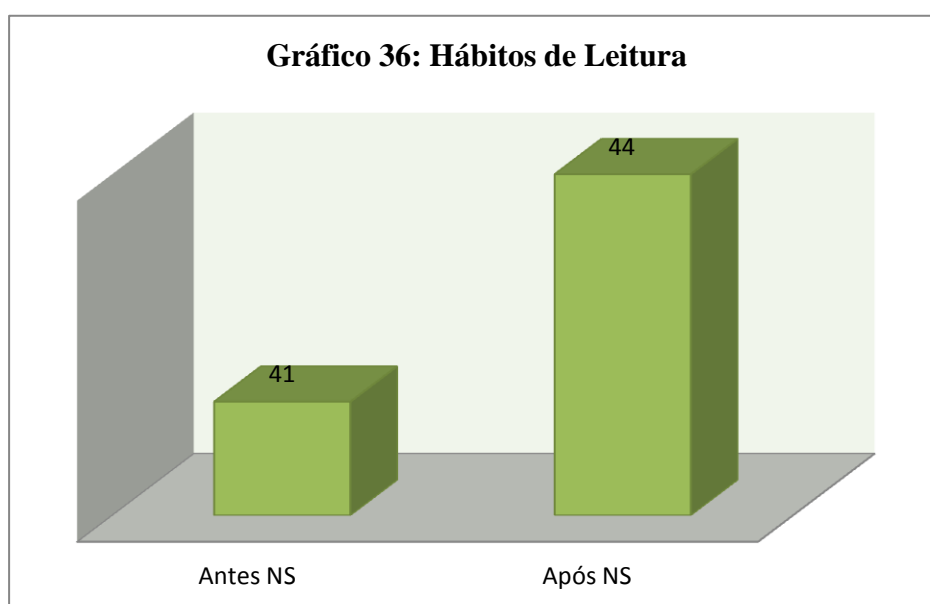
“Sim, o meu era ir para a Universidade, para Educação de Infância... Vamos ver, quando a Lara for maior” (E3).

“ ... Hoje também, estou inscrito num curso superior de desporto, mas isso é lá em cima, vamos ver se entro, mas isso vai ser mais difícil conciliar... (E2).

3.4.2 – Hábitos de Leitura

Esta dimensão pretende analisar quais as mudanças resultantes da certificação na vida social das pessoas, quer em termos individuais e em sociedade.

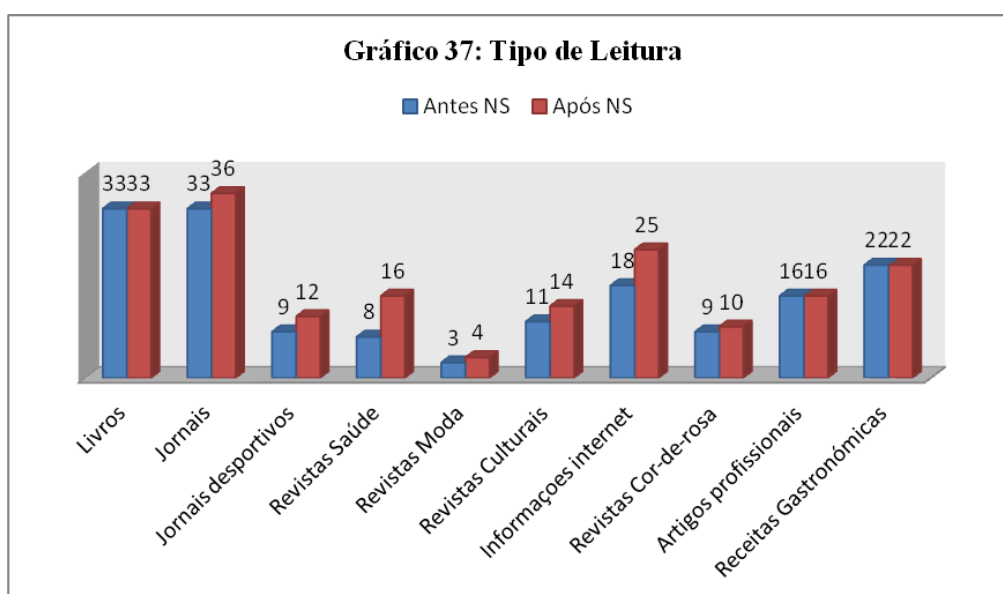
No que diz respeito aos hábitos de leitura, uma vez que foi uma competência treinada ao longo do processo de certificação, considerou-se que poderia ser um treino desencadeado do mesmo. Desta forma, constata-se um aumento deste hábito, sendo que 91% já tinha este hábito, que aumentou para 98%, sendo a percentagem actual dos participantes que tem a leitura como hábito.



“Sim, desde sempre, desde menino que eu leio. Leio muito, muito (...) Desportivo, claro. Ush, Dalai-lama, livros técnicos, banda desenhada. O último que li foi Miguel Sousa Tavares, “viagens”... Tenho por norma, todos os dias, antes de dormir, ler e ler também na praia (...) Li vários livros escolares, informação sobre Ambiente, entre outros, muitas revistas... (E2).

No entanto, constata-se que este hábito foi reforçado durante a construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, mas que quem não tinha a leitura como hábito, poderá também não passar a ter.

Para além de perceber se os hábitos de leitura passaram a ser uma realidade, outro dos objectivos era perceber qual o tipo de leitura.



Constatou-se um aumento da leitura de pesquisa da internet, que pode ter sido desencadeada na certificação, assim como a leitura de revistas e jornais. “...*Nunca li muito, mais jornais e revistas, livros não e durante o processo imprimia muita coisa para ler, sobre o Ambiente, sobre o ADN, sobre as doenças e revistas de saúde, onde lai muitos conselhos de saúde, desde que acabei a certificação passei a ler menos, mas sempre leio algumas coisas*” (E6).

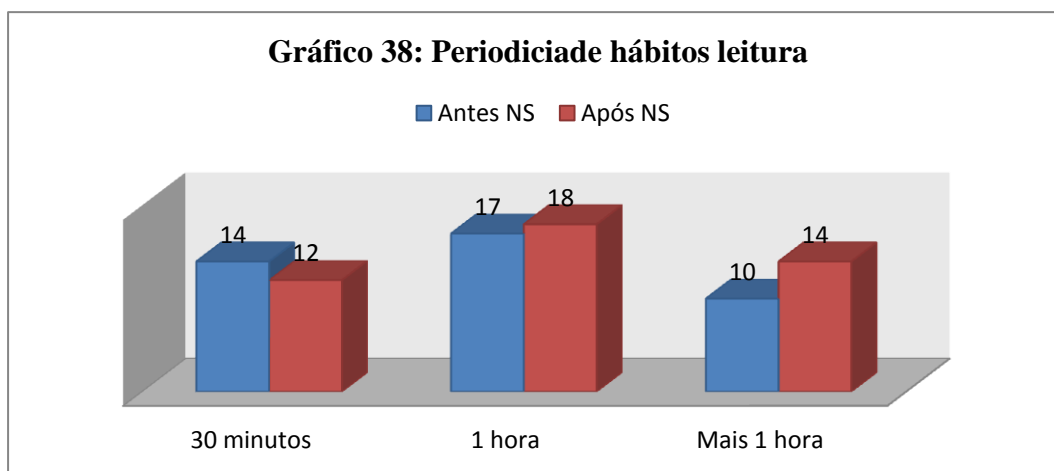
“*Cada vez leio mais, mas literatura infantil...risos (...) Sim, leio romances, policiais, jornais, revistas...sempre li muito (...) lia muito a informação que procurava na internet, lembro-me por exemplo de um trabalho que fiz sobre a gripe A*” (E3).

“...*Sim, embora os meus hábitos sejam mais leitura mais técnica, praticamente 90% do que leio é leitura técnica e inglês. (...) Sim, lia as pesquisas que fazia, em formato digital, não propriamente livros, mas sim, bastante. (...) Foi mais para fazer os trabalhos, lia e pesquisava aqui e ali, para aprender, era a curiosidade também de aprender* (E4).

De todas as entrevistas, destaca-se a de um participante que se encontra de momento do 2.º ano do curso de Engenharia Civil e relata ter mudado os hábitos e o tipo de leitura, tudo desencadeado pela certificação NS, já que foi a partir daqui que surgiu a hipótese de continuar a estudar.

“Livros de engenharia, agora...mas antes gostava de ler os romances históricos, que no meio daquela bobagem ainda se aprende um pouquinho de história, leio sempre jornal, a focus, revistas científicas (...) Com certeza, aquilo que eu li antes, não lia muito cerca de 4 livros por ano, era banalidade, não tirava nenhum conhecimento daquilo, ou era um conhecimentozinho distorcido pelos autores, mas hoje não, leio livros científicos porque eu quero mesmo aprender e já não leio mais os romances bobos, sou mais exigente no que escolho para ler” (E1).

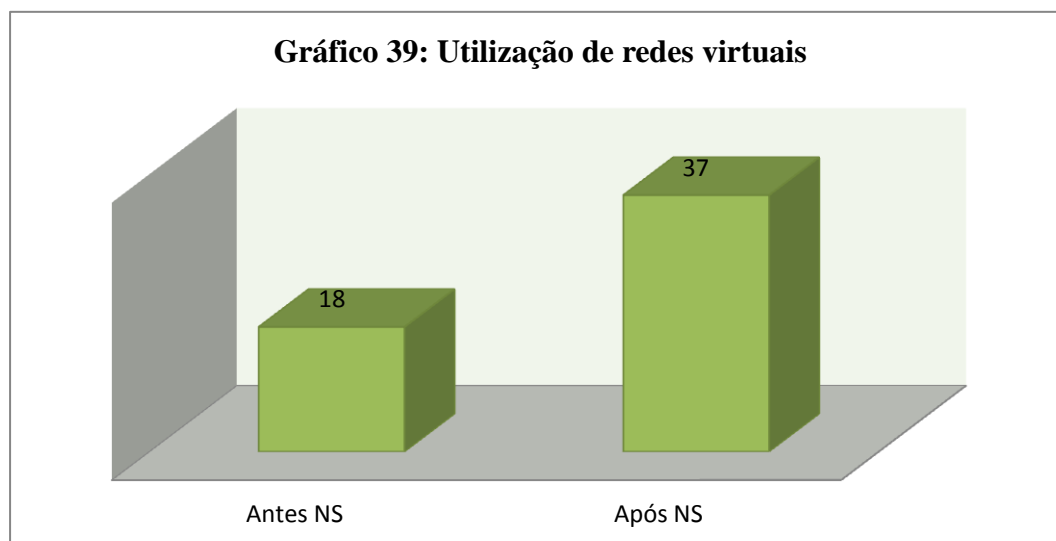
No que diz respeito ao período gasto em leitura, constata-se um aumento no tempo médio, ou seja, menos pessoas passaram a ler apenas durante 30 minutos diários e mais pessoas passaram a ler durante uma hora e mais do que uma hora.



3.4.3 – Utilização das tecnologias como meio de socialização e comunicação

Como já foi notório, a aproximação dos participantes com as tecnologias foi uma realidade resultante do processo de certificação NS. Desta forma, pretende-se constatar se esta utilização se prende também com as redes sociais e se passou a ser práticas nos dias de hoje. Outra das questões que se pode colocar, é se esta utilização se deveu à aproximação com a informática, no âmbito da certificação NS, ou se vai de encontro com a era tecnológica e com o “Facebook Boom” que estamos a viver... *“Já pertencia há algum tempo, hoje é para trocar informações da escola, para esse tipo de coisa...”*

(E1). “...Tenho facebook, mas utilizo mais para comunicar com pessoas que estão e Inglaterra, assim como o skype (...) Tenho estas redes já antes da certificação (...) sim, para certas pessoas, penso que foi aqui, porque há pessoas que no meu grupo nunca tinham visto o computador, não dominavam a informática e aí penso que sim (E2).



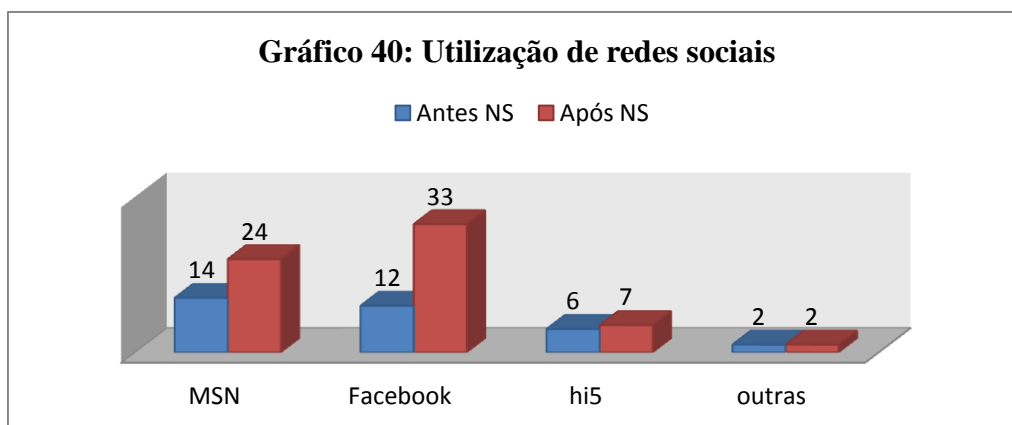
Através do gráfico 39, podemos constatar um aumento considerável dos utilizadores das redes sociais, antes e depois do processo de certificação NS. Antes da conclusão deste processo, de todos os participantes, apenas 40% era utilizador das redes virtuais, um número que veio aumentar para 82%, após a conclusão da certificação.” ...*Sim ao Facebook e ao MSN (...) Só ao MSN, o facebook é mais recente (...) Para receber e enviar MSN e encontrar pessoas que já não via há muito tempo*” (E5).

“...*Sim, o MSN, SKYPE, HI5, Facebook...Sim, antes usava só o MNS, mas era o do meu marido, nunca me dei ao trabalho de criar a minha própria conta. Foi logo a seguir que concluí a certificação que comecei a usar estas aplicações e criei contas em todas elas*” (E3).

“...*Não tinha nada disso, só enviava mensagens e hoje tenho tudo, Facebook, MSN, Skype, e-mail, pelo menos já não gasto tanto dinheiro para ligar para os familiares, até falo com a webcam ligada, para ver a família no Alentejo...*” (E6).

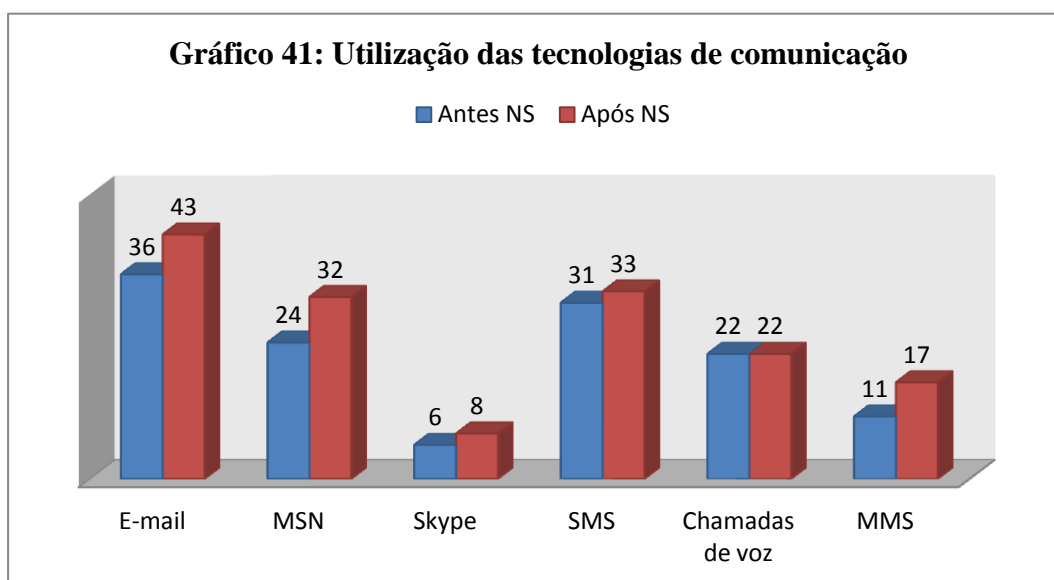
Através do gráfico abaixo apresentado, constata-se um aumento maior na utilização do Facebook, aumentando de 27% para 73%, o MSN de 31% para 53%, o hi5 de 13% para 16% “outros” que engloba o twitter, my space e outras aplicações, manteve-se nos 4%.

Como foi referido, o grande aumento da utilização do Facebook poderá não estar associado à certificação, mas sim à crescente utilização do mesmo, como ferramenta de socialização.



No que concerne à utilização das várias formas de comunicar, com suporte em tecnologias, procurou-se saber quais as tecnologias mais utilizadas.

Mais uma vez, esta questão prende-se com o referencial de NS²⁹ que pretende analisar as competências nas tecnologias de comunicação.



²⁹ Ver anexo III

Segundo a análise do gráfico, observa-se um aumento em todos os meios de comunicação, excepto nas tradicionais chamadas de voz em que as utilizações se mantêm, antes e depois da certificação de NS.

O aumento mais significativo é a utilização da comunicação através do computador, nomeadamente através do uso do e-mail e do MSN, seguindo-se das MMS, através do telemóvel.

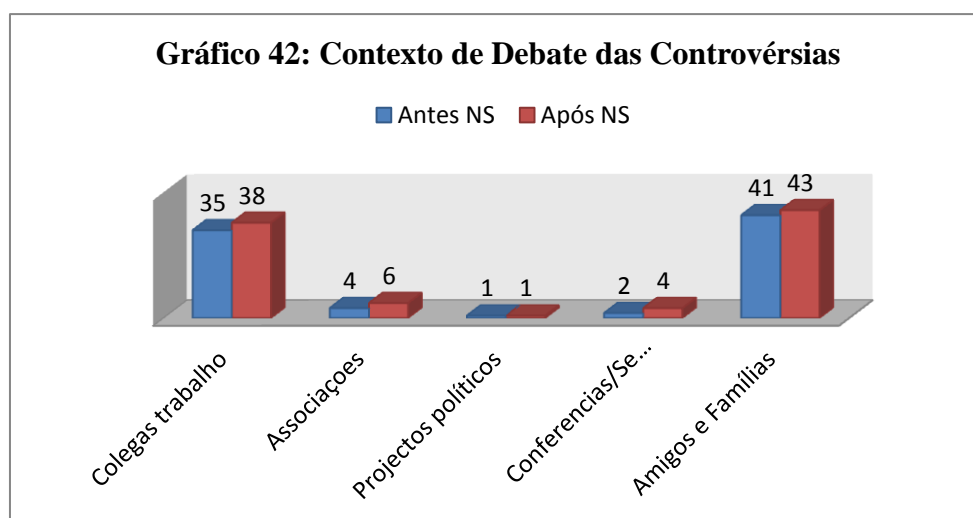
A utilização do e-mail passou de 80% para 96%, seguindo-se da utilização do MNS que aumentou de 53% para 71%, os mms passaram de uma utilização de 24% para 38%, o skype de 13% para 18%, as SMS de 69% para 73% e as chamadas de voz mantêm-se nos 49%

3.4.4 – O envolvimento nos temas controversos da actualidade

Visto que o referencial de competências-chave tinha como objectivo que os participantes manifestassem a opinião sobre algumas controvérsias públicas³⁰, surgiu a possibilidade de, mais uma vez, a certificação desencadear interesse nos participantes, de forma a participarem mais activamente nas questões ligadas à sociedade.

Através do gráfico, observa-se um pequeno aumento dos contextos de debate, sendo o círculo de amigos e família o contexto mais propício a isso.

O debate no círculo de colegas de trabalho aumentou de 78% para 84%, seguindo-se pelo grupo de amigos e família que aumentou de 91% para 96%. No campo associativo esta procura cresceu de 9% para 13%, seguindo-se o debate em conferência e seminários, de 5% para 9% e os projectos políticos manteve-se nos 2%.



30 Ver anexo III

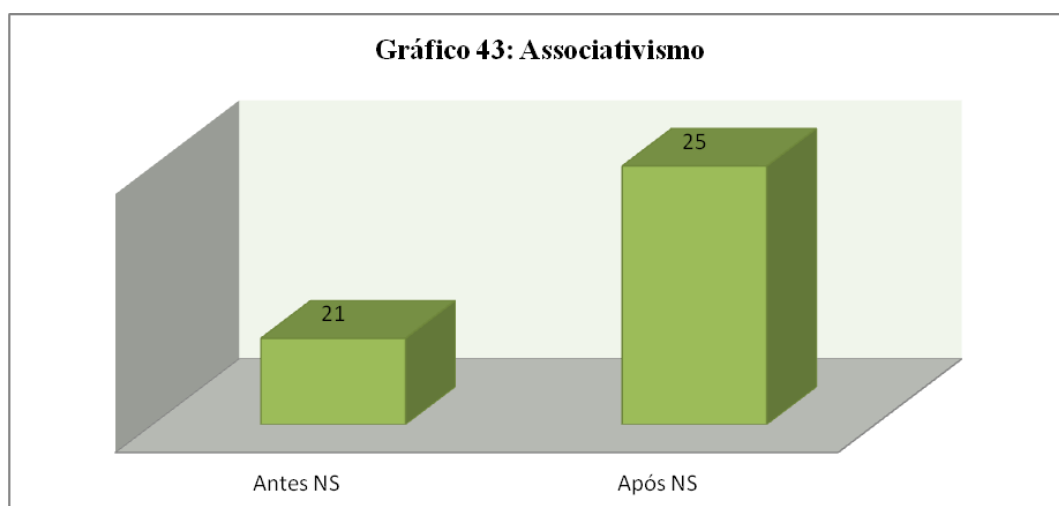
3.4.5 – A participação associativa e a vida solidária

Sendo a Cidadania uma área do Referencial de Competências chave, onde os participantes demonstraram competências, decidiu-se aprofundar esta questão no sentido de perceber se a certificação teria “agitado consciências” para a questão da cidadania.

“... Aquele que me ensinou mais foi a cidadania e profissionalidade, acho que se aprende muito, muitas situações que eu ia escrever no trabalho, depois tive de abandonar porque não tinha experiência para fazer aquele trabalho, pois naquele momento eu não tinha tido uma postura mais correcta, e tinha de mudar de tema, e com isso aprende-se, aprende-se o quanto se está errado...” (E1).

“...Eu sempre estive ligado, mas acho que a área da Cidadania acaba também por sensibilizar” (E2).

“ ... Sim, pelos menos vi quantas vezes estava errada...às vezes a gente faz as coisas e não se apercebe dos erros que comete, e quando vai ver e pensar sobre aquilo que fez é que vê a porcaria que fez...Os trabalhos de cidadania acho que serviram muito para isso, para reflectir, assim como para valorizar certas coisas que não damos valor, como ajudar um colega imigrante, aí é que eu percebi, de como ele podia precisar da minha ajuda...” (E6).



Através do gráfico constata-se um aumento da prática da vida associativa, aumentando de 47% para 56%. Contudo, através das entrevistas, constata-se que os entrevistados

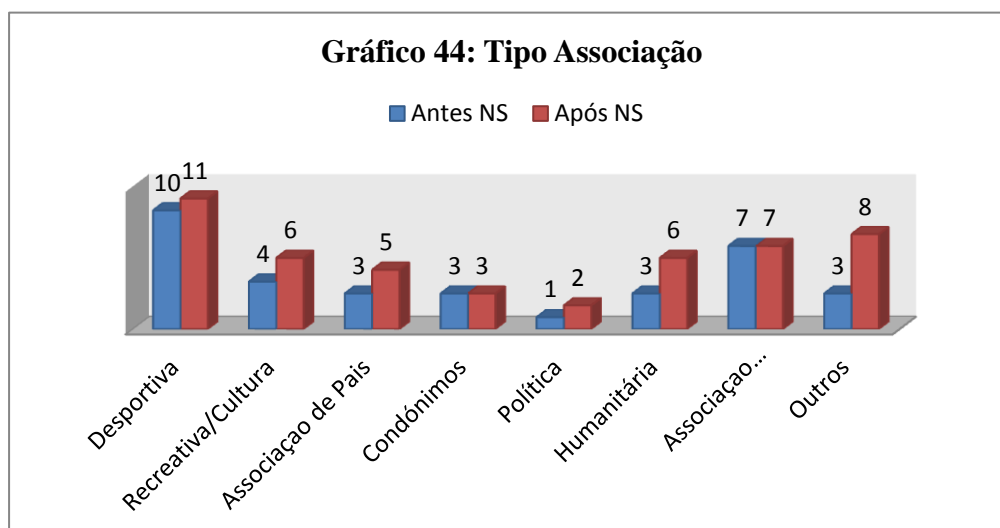
não foram mobilizados pela certificação, uma vez que já tinha esta participação e diversas associações.

“...Sim, já Há muito anos que pertenço à associação “Amigos de Paderne”, participo sobretudo na organização das actividades, do Carnaval, Natal, etc... (E3).

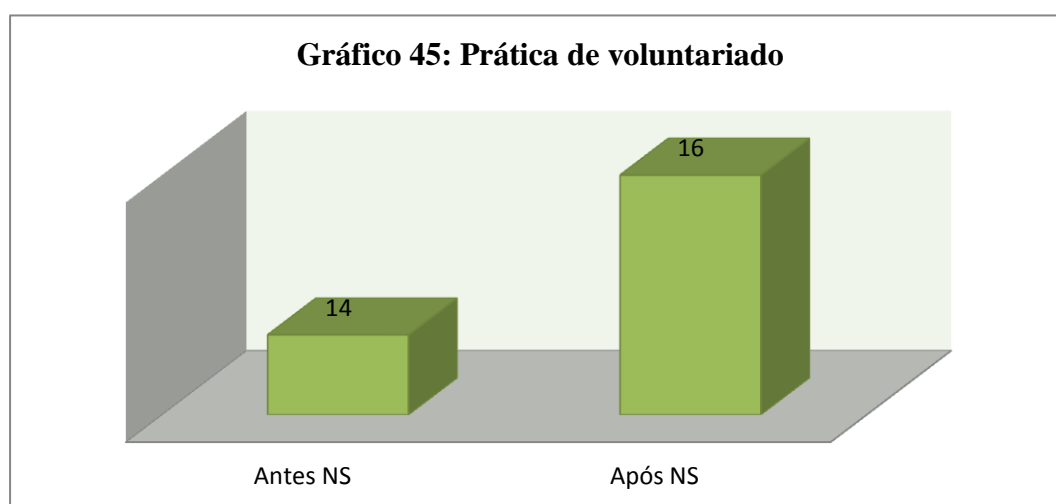
“...Também, porque como já disse, o 12.º dá-nos outra segurança para abraçar mais projectos, hoje pertenço à fundação “Make a Wish”, na altura vi na televisão fui logo pesquisar e propus alargar esta fundação a Portugal. Consiste em concretizar desejos a crianças carenciadas, coisas simples que monetariamente não envolvem custos, é só uma questão de contactos, por exemplo, poderia ser conhecer o Cristiano Ronaldo, como já aconteceu. Não, não era preciso o 12.º ano, mas era precisa a segurança a auto-estima que o 12.º ano dá para lançar-me a este projecto, era necessário meter na minha cabeça e era capaz de fazê-lo, o que não aconteceu antes, se calhar por ter apenas o 9.º ano. Ouvia falar destes projectos, mas não me sentia preparado para avançar e realmente depois senti-me muito confiante” (E2).

No que concerne ao tipo de associação, conforme podemos constatar, aquela que é maioritariamente escolhida pelos participantes do estudo é a desportiva, seguindo-se “outros, ” a de profissionais, humanitária, recreativa/cultural, a associação de pais, condóminos e política. No entanto, dá-se um maior destaque ao aumento que se deu na procura da associação humanitária, que duplicou o valor, que poderá estar associado à tal “agitação de consciência” por parte da área da Cidadania, ou até mesmo como o concretizar de projectos pessoais futuros, conforme consta nos Planos de desenvolvimento pessoal.³¹

31 O PDP, Plano de desenvolvimento Pessoal é um documento onde, no momento da conclusão do processo de rvcc, o adulto projecta-se em termos futuros numa perspectiva pessoal, formativa e académica. Este documento serve para delinear os seus projectos futuros.



A Tendência identificada em relação ao associativismo, repete-se no Voluntariado, apesar do aumento da prática ser reduzido, e mais uma vez poderá estar ligado à consciencialização por parte da Cidadania.

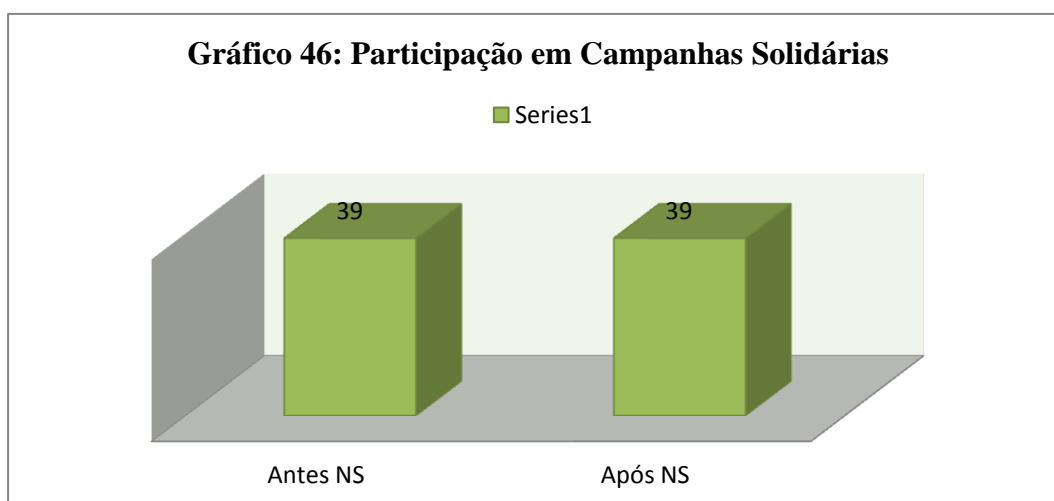


“...Eu sempre estive ligado, mas acho que a área da Cidadania acaba também por sensibilizar (.). Tenho feito muito voluntariado nesse sentido, através do desporto e também desencadeou o facto de ter um horário mais disponível, o facto de ter o fim-de-semana livre (...). Agora há pouco tempo, tive um louvor do Vilas boas, devido a um trabalho voluntário que fiz no refúgio Aboim Ascensão, porque treinei miúdos para o crosse das amendoeiras e fiz um intercâmbio com miúdos carenciados de Peniche. (...) (E2).

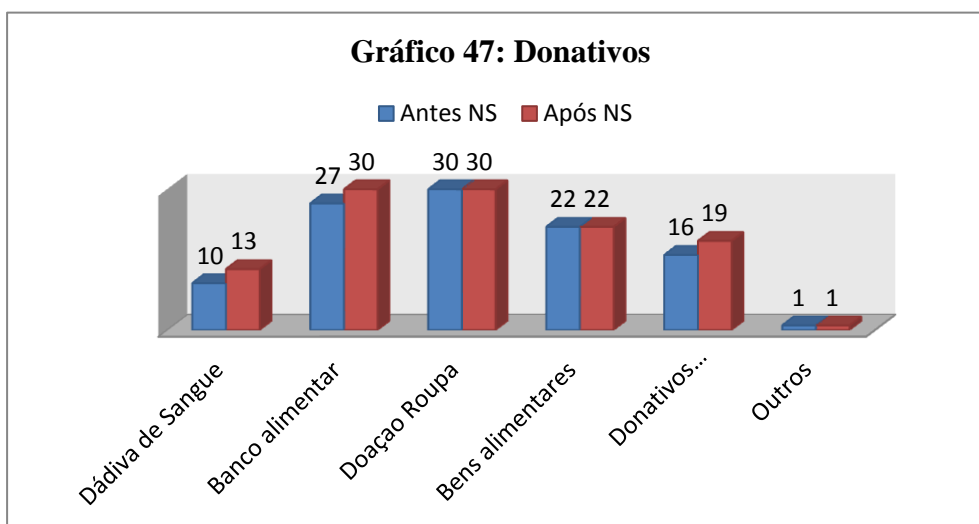
“Senti-me mal em cidadania porque nunca tinha feito nada, nem voluntariado, nem pertencia a uma associação...Eu sempre disse, que logo que acabasse o processo ia fazer um voluntariado, e assim foi...Ainda fiz durante um ano, entretanto comecei a trabalhar e tive de deixar, mesmo assim aos fins-de-semana vou lá, é aqui com as crianças, nos pirilampos” (E6).

“... Só aos escuteiros, ajudo nas festas porque o meu filho é escuteiro (...) Acho que sim, eu pronto, já fazia há muito anos, acho que o problema é a falta de tempo...” (E5).

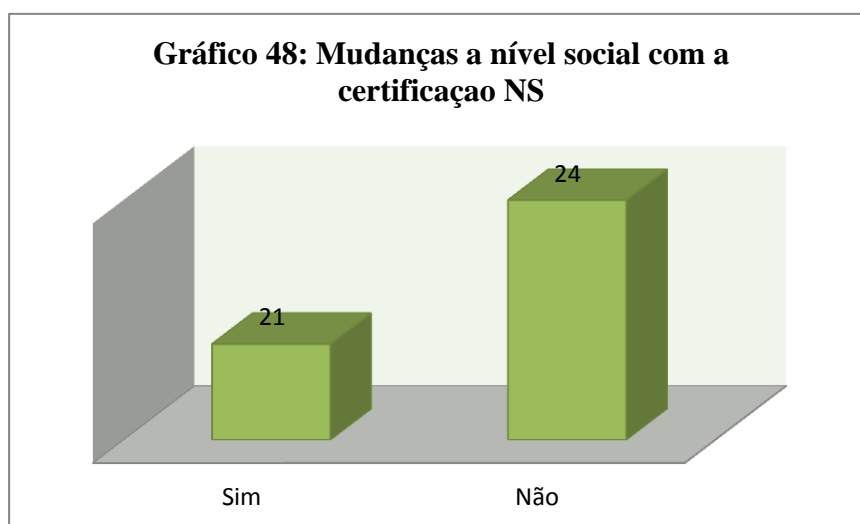
Ainda no mesmo âmbito da cidadania, quanto à participação em campanhas solidárias, a envolvência é absolutamente a mesma, dos participantes do estudo, 87% participam neste tipo de campanhas e continuam a fazê-lo, após a certificação NS.



Quanto aos donativos, existe um pequeno crescimento mais evidenciado na dádiva de sangue e banco alimentar, que, mais uma vez, poderá ter tido o contributo da cidadania, no âmbito da certificação.



Igualmente, de forma a constatar o contributo, a nível geral da certificação NS na vida pessoal e social do participante, obtêm-se, novamente, uma percentagem de resposta negativas superior, ou seja, 53% dos inquiridos respondem que a certificação NS não teve nenhum contributo para a vida pessoal e social e apenas 47% respondem que a certificação NS teve um contributo para a sua vida pessoal a social.



Torna-se pertinente comparar estas respostas com a questão colocada aos participantes logo de início. Inicialmente questionou-se “qual/ (ais) as razões que os levavam a ingressar no processo de certificação”, dos quais 39 participantes reponderam “realização pessoal”. Mas, ao colocarmos a questão que “se a certificação teve algum contributo para a vida pessoal e social” apenas 47% dos participantes respondem que sim, ou seja, o facto de concluírem este processo com sucesso é uma questão de

realização pessoal, logo 39 inquiridos, (87%), deveria, em princípio, responder afirmativamente a esta questão.

Mais uma vez, acredita-se estar perante um resultado, eventualmente, contraditório, que poderá estar associado à falta de consciência da importância que a certificação trouxe para as vidas das pessoas.

O aumento da auto-estima, confiança e segurança foi apontado, por vários entrevistados, como um dos principais resultados da certificação.

“...Sim, hoje sou muito mais e mais segura...” (E5).

“Com certeza...Penso que o mais forte e o mais evidente do processo de NS é subir a auto-estima...” (E2).

“Mas era precisa a segurança, a auto-estima que o 12.º ano dá para me lançar a este projecto, era necessário meter na minha cabeça que era capaz de fazê-lo, o que não aconteceu antes, se calhar por ter apenas o 9.º ano. A nível de auto-estima é completamente diferente, hum...” (E2).

“...Para além das alterações profissionais que já falei, aumenta a auto-estima, deixa a pessoa muito mais à vontade...” (E4).

O ser aceite socialmente por ter o 12.º ano, acaba por ser mais uma vantagem da certificação, que, muitas das vezes, inibe as pessoas, devido à vergonha social inerente.

“Eu vi por exemplo quando tirei o CAP, havia uma senhora com a 4.ª classe, era cabeleireira, mas sabia mais do que nós todos, mas via que ela não se sentia à vontade connosco, porque tinha a 4.ª classe, mesmo na apresentação, quando dizia a escolaridade, ela dizia mesmo com vergonha...” (...) *“Por exemplo, vou fazer agora a maratona de NY, preenchi a inscrição, até me senti mais confiante a colocar que já tinha o 12.º ano” (E2).*

“ Já não tenho vergonha de dizer as minhas habilitações, antes fugia sempre dessa pergunta...sinto-me mais confiante para tudo, para ir preencher um papel nas finanças, para ir ao banco, foi uma prova a mim mesma...Sinto-me outra...” (E6).

Podemos também ver a certificação como uma garantia de maior credibilidade e conhecimentos, sobretudo na vida profissional, *“...ah... Dá azos a mais brincadeiras, mas credibilidade...só de acordo com...ah... como é que eu hei de dizer...com a pessoa em si... vêm-me como uma pessoa com mais responsabilidade, com mais dedicação ... Mas em relação aos conhecimentos...eu trabalho num meio, aliás e na construção civil também, é uma área em que, normalmente, as pessoas têm poucos estudos e,*

obviamente, que eu sou visto de uma forma diferente. Consigo, com os conhecimentos que eu tenho, desempenhar as minhas funções de maneira que se destacam das dos meus colegas... com certeza (...) (E1).

3.4.6 As mais-valias da certificação para a vida

De todas as entrevistas, foi feito um apanhado geral, com o intuito de perceber quais as mais-valias que cada participante tinha levado da certificação NS, “...*Sim, por exemplo sobre questões da Higiene e Segurança no Trabalho, políticas dos medicamentos, desconhecia a situação dos medicamentos genéricos e que não precisavam de receita médica e também aprendi bastante no trabalho de arquitectura, embora já estivesse dentro da construção complementou alguns conhecimentos. (...) Sim, bastante, sobretudo o PowerPoint, eu não gostava de PowerPoint, eu sou de flash... Em PowerPoint aprendi muita coisa, quanto aos outros programas não. Não gostava mesmo do programa em si...evitava utilizá-lo (E4).*

“Ninguém consegue concluir o processo sem fazer algumas pesquisas, mas as pesquisas que eu fiz foram sempre como um complemento, eu não tirava conhecimento, porque o conhecimento já eu tinha e era colocado tal e qual no papel, conforme eu sabia e fazia no meu dia-a-dia e a pesquisa complementava, era a parte teórica e eu até aprendi com isso, sim. (...) Hum...aquilo das ondas electro...electromagnéticas, eu sabia explicar, através do telemóvel, mas alguns termos técnicos eu não sabia, e aí tive de fazer pesquisa” (E1).

“Bom... Muitos conhecimentos que trouxe do 12.º ano já os tinha, mas outros aprendi em Português, informática, hum... o Office, o Word, nunca tinha tido contacto nem sabia como funcionava... “ (E1).

“Foi um acordar para a vida, interessei-me por mais coisas, por tudo...não sei explicar... e claro que se não tivesse o 12.º estava desempregada, ou então com trabalhos de Verão com os horários complicados da hotelaria que não sabia o que fazer com o meu filho (E6).

“... Tirei o cap, que me permitiu dar formação na minha área, em tic (...) Por exemplo, eu vejo por mim, quando fui a uma entrevista para a Auchan, eles pediam uma pessoa formada a nível superior, em gestão, e quando fui a entrevista eram 32 pessoas a concorrer para aquele cargo (...) Quando cheguei a LX e vi aquela gente toda eu pensei que seria completamente impossível, mas, no fundo fui eu que fiquei, porque eles

viram no meu currículo experiência de vida, que é o que ser quer, nos dias de hoje, rapidez na execução, aliada à qualidade, como é obvio... escolheram-me e como eu já tinha o 12.º ano completo, claro que isso me abriu outras portas... (E2).

Através dos discursos dos entrevistados atrás mencionados, constatam-se dois tipos de situações. Uma dessas situações prende-se com as pessoas que já foram beneficiadas, em termos profissionais, com a certificação de NS. Por outro lado, estão aquelas pessoas que, até agora, não usufruíram de nenhuma vantagem, em termos profissionais, com base na certificação. No entanto, parecem ter a noção que esta mais-valia poderá não trazer benefícios a curto prazo para as suas vidas, devido, em parte, à situação socioeconómica que o país atravessa.

Contudo, em termos pessoais, a certificação é vista como um *handicap* para uma realização e aposta em termos futuros na dimensão profissional.

3.4.7 - Um Exemplo para a Sociedade

Um dos objectivos das entrevistas foi perceber se os participantes do estudo serviam de exemplo para familiares e amigos e se elucidavam os outros para a certificação. Constatou-se que todos eles influenciaram outros a ingressarem na certificação NS.

“Sim, serviu, por exemplo para o meu primo, ele não estava muito dentro da situação, ficou curioso e perguntou-me e eu expliquei-lhe... “ (E4).

“Sim, minha mãe se inscreveu logo a seguir para confluir o 9-º ano. Eu tive amigos que perguntaram como funcionava...mas não se inscreveram... “ (E1).

“Influenciei a minha esposa que hoje está a frequentar na Escola Secundária de Albufeira, através do Pingo Doce, que é onde trabalha “ (E2).

“Sim, o meu marido veio logo inscrever-se, também já terminou e depois veio a minha irmã” (E5).

“Sim, o meu cunhado, se bem que é preguiçoso...se bem que vai muito da força de vontade, é preciso querer muito... às vezes falo com colegas que não acabaram e eles dizem “ah, logo acabo, logo se vê” eu digo sempre que se tivessem desempregadas como eu, certamente já tinham feito alguma coisa para as portas não se fecharem... “ (E3).

“ A minha irmã foi logo, bem que eu digo ao meu marido...mas não vale a pena...” (E6).

Em jeito de conclusão, torna-se pertinente pegar numa afirmação que acompanhou todos os participantes ao longo do processo de certificação, “eu não sabia que sabia”, o que comprova a falta de consciência das competências, previamente adquiridas. Nesta situação, após analisar todo o discurso dos entrevistados, será caso para dizer, “eu não sabia que a certificação tinha contribuído para a minha vida”!

Capítulo IV - Conclusões

Neste capítulo final, pretende-se responder aos objectivos propostos, através da formulação de conclusões, justificando o alcance do mesmo. O primeiro objectivo foi inteiramente alcançado, uma vez que foi possível caracterizar população alvo do estudo e definir um perfil-tipo, conforme foi descrito no capítulo anterior.

Este objectivo foi facilmente atingido devido às mais-valias da técnica de recolha de observação utilizada, o questionário, que está indicada para este tipo de caracterização sócio-demográfica.

Quanto ao 2.º objectivo, estava subdividido em três objectivos específicos:

Comparar a situação laboral dos adultos, antes e depois da Certificação de Nível Secundário, e constatar as principais mudanças, em termos de competências mobilizadas, na dimensão profissional;

Comparar a situação familiar dos adultos, antes e depois da certificação de Nível Secundário, e constatar as principais mudanças, em termos de competências mobilizadas, na dimensão familiar;

Comparar a situação pessoal e social, antes e depois da Certificação de Nível Secundário, e constatar as principais mudanças, em termos de competências mobilizadas, na vida pessoal e social.

Sendo estes objectivos menos mensuráveis e mais ambíguos, a dificuldade em responder aos mesmos foi muito maior, uma vez que a técnica utilizada, a entrevista, foi apenas aplicada a uma amostra aleatória, seis pessoas, dos quarenta e cinco participantes. Desta forma, o pretendido não é responder de forma assertiva a cada objectivo proposto, mas identificar possíveis tendências de resposta aos mesmos.

Para atingir este objectivo, recorreu-se também ao questionário, mas a informação recolhida através das entrevistas foi muito mais valiosa, através de uma abordagem qualitativa, que veio esclarecer muitas dúvidas deixadas pela informação recolhida através do questionário.

Voltando ao 2.º objectivo, podemos apresentar várias possibilidades, com base na análise de dados, que levam a crer que a certificação influencia, directa ou indirectamente, para a vida dos 45 participantes do estudo, sendo esta uma mais-valia profissional, familiar, pessoal e social, conforme constatamos os relatos e análise da informação recolhida através das várias técnicas metodológicas. Mais uma vez, reforço que estamos a falar de um grupo específico e não de forma a aplicar estas respostas à generalidade dos adultos que têm frequentado os Centros Novas Oportunidades.

Contudo, foi notória uma contradição nos questionários: um número significativo de que a certificação participantes referiram que a certificação não tinha alterado nada na sua vida, resposta esta que contradizia os dados obtidos noutras categorias. Isto pode acontecer na óptica do investigador, pelo seguinte: apesar de terem outras competências certamente adquiridas através do processo de certificação, não têm consciência das mesmas, (“o não sabia que sabia, mas afinal sabia”).

Se a interpretação do investigador é válida, há consequências a retirar sobre os processos pedagógicos em que estes adultos participaram no Centro Novas Oportunidades: embora estes tenham apreendido conhecimentos e ou competências que podem ser úteis nas suas vidas, não sofreram um processo de conscientização (Freire, 1972) que possa contribuir para uma melhor consciência sobre a sua própria situação perante o mundo.

Quanto à importância da certificação na vida profissional, concluímos que a taxa de desemprego aumentou no grupo de participantes de 4% para 11%, o que poderá ser justificado com a crise económica que se atravessa. No entanto, o salário mensal médio aumentou e, de momento, mais participantes ganham um salário mensal superior ao valor de 1250€, o que, devido ao número reduzido de adultos neste patamar, acaba por não ser significativo. Verificou-se que existe um maior envolvimento dos participantes na empresa onde laboram; uma crescente utilização dos equipamentos profissionais, sobretudo a utilização do computador. O estudo Nacional de impacto dos Centros Novas Oportunidades vai ao encontro de algumas das conclusões obtidas nesta investigação, uma vez que segundo o estudo Nacional, “Constata-se que ao nível do ensino secundário em contexto de trabalho: são mobilizadas mais *hard-skills* - lêem mais, têm de recorrer a competências de leitura de complexidade média e elevada, utilizam mais o computador mesmo para tarefas simples” (Carneiro, 2010, p.71).

Quanto à vida familiar, constata-se que os pais se sentem mais preparados, seguros e confiantes para acompanharem os filhos nos trabalhos de casa, apesar de os acompanharem menos. Esta diminuição pode ser justificada pelo aumento do nível de exigência da escolaridade dos filhos.

Concluiu-se, também, que os participantes reciclam mais em casa, separam uma maior diversidade de resíduos e utilizam mais técnicas de poupança energética.

Em termos das mudanças da vida pessoal e familiar, foram identificadas várias conclusões, as quais consistem numa melhor programação do orçamento familiar, uma

maior utilização das tecnologias de comunicação, no que diz respeito pagamento de impostos, de comunicação e socialização, e em termos de utilização de redes sociais. Quanto aos hábitos de leitura, verifica-se um pequeno aumento em termos desse hábito e durante mais tempo, isto é, lê-se mais e durante mais tempo. Esta tendência é, de algo modo, confirmada pelo estudo Nacional de Impacto dos Centros Novas Oportunidades na população adulta, que identificou uma “visão mais alargada”, “mais cultura geral”, “criatividade, desenvolvimento do raciocínio e pensamento crítico”, “maior auto-estima e realização pessoal”, “maior segurança”, “maior capacidade e gosto para aprender”, “postura e comportamentos mais adequados”, “sentimento de maior capacidade para enfrentar desafios e com mais possibilidades de sucesso”, “mais competências e conhecimentos”, “maior motivação para continuar a aprender”, “mais autonomia”, “aproximação aos filhos”, (...)” (Carneiro, 2010, p. 44).

Em termos da vida associativa, identificou-se a tendência dos participantes serem sensibilizados durante o processo de certificação, contribuindo para uma maior participação associativa e voluntária.

Esta investigação, como seria de esperar, evidencia algumas limitações, mas que dificilmente poderiam ser evitadas, devido à calendarização da investigação. Passo a explicar. Uma das limitações da investigação prende-se com facto de recolher a informação em dois momentos diferentes, antes e depois da certificação. Ora, tendo sido esta recolha feita em 2010, os participantes tiveram que se posicionar no início de 2009, ou seja, antes da certificação, para responder a certas questões, o que tornou certas respostas duvidosas. Pode ser difícil para os sujeitos reportarem-se com decisão, a uma situação passada. Nesta perspectiva, crê-se que as pessoas tiveram muito tempo para construir activamente as suas biografias, em que o exercício de voltar atrás no tempo e na memória não garante a eficácia da representação da realidade social que já passou.

A única forma de ultrapassar esta limitação seria passar este questionário no momento antes da certificação, no fim de 2008/início de 2009 e voltar a fazer a mesma recolha no final de 2009, com intuito de perceber as mudanças entre o antes e o depois. Uma vez que a presente investigação só se iniciou em 2010, houve a necessidade de optar por outro percurso metodológico.

De uma forma geral, existem, ou foram identificadas, algumas mudanças que, muito provavelmente, se podem atribuir à passagem dos adultos pelo processo de RVCC.

Outras mudanças, não podem ser, com segurança, atribuídas ao processo de certificação, mas sim a outros factores naturalmente relacionados com a biografia dos adultos.

Como perspectiva futura de continuidade do estudo, pretende-se, através de uma investigação mais alargada, identificar as competências possuídas pelos adultos, antes de ingressarem no processo de RVCC, através da realização de um balanço de competências e, após a realização da certificação, constatar as competências adquiridas no decorrer da certificação, no sentido de comparar com a fase inicial. Desta forma, será mais evidente identificar quais foram as competências adquiridas no âmbito deste processo. Pretende-se, ainda, fazer uma relação directa entre as competências descritas no referencial de competências-chave como o desempenho dos adultos na sua vida diária e perceber com que regularidade estes adultos colocam em acção os saberes descritos neste mesmo referencial.

Este estudo futuro pretende aprofundar a presente investigação e contornar a sua principal fragilidade, isto é, a questão temporal, que obrigou os adultos a fazerem um exercício de memória.

Relembrando, agora, o título da dissertação: “Concluí o 12.º ano, que Novas Oportunidades terei?”, para além das conclusões obtidas no capítulo anterior, crê-se existir uma resposta para a presente questão e que se adapta a todos os participantes do estudo: Terei a oportunidade de ser uma pessoa mais confiante e segura para todas as tarefas da minha vida”; ou como afirma Carneiro (2010, p.62) as pessoas ficaram “mais conscientes, “mais despertas”, “atentas”, “reflexivas”, “críticas”, “motivadas”, “mais realizadas”, “curiosas”, “interventivas”, “compreensivas”, “respeitadoras”, “comunicativas”, “mais cooperativas” e “com uma enorme vontade de prosseguirem termos de aprendizagem (...)”.

Estes ganhos têm implícitas competências pessoais, interpessoais e sociais, bem como cívicas de grande importância.

Referências

- Albarello, L.; Digneefe, F.; Hiernaux, J.; Maroy, C.; Ruquoy, D. Saint & Georges, P (1995) *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*, Lisboa: Gradiva.
- Carneiro, R. (2010) *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da Avaliação Externa, (2009-2010)* Lisboa: CEPCEP.
- Avanzini, G. (1996). *L'education des adultes*. Paris: Anthrops.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70.
- Barbier, J. M. e Lesne, M. (1986). *L'analyse des besoin en formation*. Paris: Robert Jauze.
- Becklen, H. (1998). *Tricks of the trade: How to think about your research while you're doing it*. Chicago: University of Chicago Press.
- Belchior, F. (1990). *Educação de Adultos e Educação Permanente*, Livros Horizonte.
- Bogdan, R. & Bicklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto: Porto Editora.
- Canário, R. & Cabrito, B. (2008). *Educação e Formação de Adultos, Mutações e Convergências*, Educa.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2000). *A escola no mundo rural. Contributos para a construção de um objecto de estudo*. Educação, Sociedade & Culturas.
- Canário, R. (2006). *Multiplicar as oportunidades educativas*. Formar.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados, políticas e práticas de formação*. Educa .
- Comissão COM (2002); Relatório Conjunto sobre o Emprego.
- Comissão COM (2007); Relatório Conjunto sobre o Emprego.
- Conselho Nacional de Educação, Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, OCDE, 2011.
- Costa, F. (2009). *Oportunidades de Educação/ Aprendizagem ao Longo da Vida: Impacto do Processo de RVCC/NS no Projecto Educativo/ Formativo dos Adultos*: Universidade do Minho.
- Denzin, K. & Lincoln, Y. (2003). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*, 2ed. USA.

- Duarte, A. & Nunes, C.(2008) *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. As percepções de um grupo de profissionais hospitalares.*
- Ensinar e Aprender – rumo à sociedade cognitiva, Livro Branco da Comissão Europeia, 1995.
- Fine, M. & Weis, L. (1996). *Writing the “wrongs” of fieldwork: Confronting our own research/ writing dilemma in urban ethnographies*, Qualitative Inquiry.
- Finger, M. & Asún, J. (2005), *A Educação de Adultos numa Encruzilhada*, aprender a nossa saída. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Finger, M. (2008). *A educação de adultos e o futuro da sociedade*. In R. canário e B. Cabrito (orgs). *Educação e Formação de Adultos, mutações e convergências*. Lisboa: Educa, pp. 15-30.
- Fiske, J. (1993). *Power woks, power plays*. New York: Verso.
- Ferreira, V. (1986). *O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos* In Silva. A e Pinto. A (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento
- Giglione, R. e Matalon; B. (1997). *O inquérito*, Oeiras, Celta Editora
- Gomez, G. R., Flores, J.G., & Jiménez, E.G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Málaga : Ediciones Aljibe.
- Griffin, C. (1999). *Lifelong learning and welfare reform*. Journal of lifelong education.
- Hoy, D.C. (1991). *Is Hermeneutics Ethnocentric?* Ithaca: NY Cornell University Press.
- Laperrière, A. (1997). *La théorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées*. In J. Poupart et al. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaetan Morin.
- Le Goff, J. P. (1996). *L'erosion des ideaux de l'education permanente. Education Permanente*.
- Legrand, P. (1981). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Licoln, Y. & Guba, E. (1989). *N. Fourth Generation evaluation*, Newburry Park, CA: Sage.
- Liétard, B. (1997). *Se reconnaître dans le maquis des acquis*. Education Permanent.
- Lima, L. (1994). *Inovação e Mudança em educação de adultos*. Aspectos organizacionais e de política educativa. In L.Lima (org.) Fórum I. Educação de Adultos. Braga: Universidade.

- Lima, L. (2004). *Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas*. In, L.Lima (org.). Fórum III. Educação de Adultos. Braga: Universidade.
- Lima, L. (2005). *A educação de adultos em Portugal (1974-2004) Entre as lógicas de educação popular e da gestão de recursos humanos*. In R. Canário e B. Belmiro (orgs). Educação e formação de adultos. Mutações e Convergências. Lisboa: Educa, pp.31-60.
- Lima, L. (2006). *Educação não escolar de Adultos. Iniciativas de Educação e Formação em Contexto Associativo*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L., Pacheco, J., Esteves, M., Canário, R. (2006). *A Educação em Portugal (1986 – 2006). Alguns Contributos de Investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Melo, A. & Benavente, A. (1978). *Educação Popular em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Melo, A. (2004). O acesso dos públicos mais desfavorecidos à educação e formação. Formar.
- Melo, A. et al. (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos. Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação, Colecção Educação para o Futuro.
- Melo, A.(2007). *A educação e Formação de Adultos em Portugal como um projecto de Sociedade*. Aprendizagem ao longo da Vida no Debate Nacional sobre a Educação, Lisboa.
- Melo, A.; Lima, L. e Almeida, M. (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos. O contexto internacional e a situação Portuguesa*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida 2000, Bruxelas: Serviços da Comissão Europeia, 2000.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, San Francisco: Jossey – Bass.
- Monteagudo, J. & Fragoso, A. (2007). *Biographical Approaches in Validação e Certificação de Processos*.
- Nelson, C., Treichler, P. & Grossberg, L. (1992). *Cultural Studies: An Introduction*. New York: Routledge..

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, relatório de 2005, Paris.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, relatório de 2007, Paris.

Orientações para as Políticas de Emprego dos Estados-Membros 2001, Comunicação da Comissão COM(2000) 548, 6 de Setembro de 2000; Relatório Conjunto sobre o Emprego.

Roman, M. & Viladot, G. (1998). *La education de las personas adultas*. Madrid: Ediciones Paidós Iberica.

Pires, A. (1997). *De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales*. In J. Poupart et al. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaetan Morrin.

Pires, A. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Programa Operacional de Potencial Humano. (2007-2013)
<http://www.poph.qren.pt/content.asp?startAt=2&categoryID=376>

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Editorial Presença.

Roman&Viladot (1998)

Rose, N. (1999). *Powers off freedom: reframing political thought*. Cambridge: University Press

Sans Fernandez, F. (2005). *A educação de adultos e o futuro da sociedade*. In R. canário e B. Cabrito (orgs). *Educação e Formação de Adultos, mutações e convergências*. Lisboa: Educa, pp.73-96.

Santos, Boaventura Sousa. (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.

Serrano, G.P. (1994a). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I Métodos*, Madrid: La Muralla.

Serrano, G.P. (1994b). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. II Técnicas y Análisis de Datos*, Madrid: La Muralla.

Silva, A. & Rothes, L. (1998). *Educação de Adultos*. In A. Silva et al. A evolução do sistema educativo e o Prodep. Estudos Temáticos. Volume III. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, A. & Rothes, L. (1998). *Educação de Adultos*. In A. Silva e tal. A evolução do sistema educativo e do PRODEP. Estudos Temáticos. Volume III. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, A. (1990). *Educação de Adultos. Educação para o Desenvolvimento*. Coleção em Foco. Rio Tinto: Edições Asa.

Silva, A. (1990). *Educação de Adultos. Educação para o desenvolvimento*. Coleção em Foco. Rio Tinto: Edições Asa.

Vala, J. (1986). *A Análise de Conteúdo (orgs.), Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento.

Stake, R. E. (1998). *Investigación com Estúdio de Casos*, Madrid: Morata.

UNESCO (1972). Rapport final. Cinquième Conférence Internationale sur l'éducation des adultes (Paris). Paris: UNESCO

UNESCO (1972). Rapport final. Troisième Conférence Internationale sur l'éducation des adultes (Tóquio). Paris: UNESCO

UNESCO (1976). Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes. Conférence générale à sa dix-neuvième session (Nairobi) .Paris: UNESCO

UNESCO (1985). Rapport final. Quatrième Conférence Internationale sur l'éducation des adultes (Paris). Paris: UNESCO

Validation de L'apprentissage Non Formale et Informale en Europe État des Liex en 2007. Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, relatório de 2007 : Paris.

Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo* In Silva. A e Pinto. A (orgs.). Metodologia das Ciências Sociais, Porto: Edições Afrontamento.

Legislação Consultada:

Decreto-Lei 384/76, de 20 de Maio – Regulamenta a criação de Associações de Educação Popular

Artigo 73º da Constituição da República de 1976

Decreto-lei 408/71, de 27 de Setembro – Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional, cria a Direcção Geral de Educação Permanente

Decreto-lei 07/79, de 10 de Janeiro – Determina a elaboração do PNAEBA

Decreto –Lei 61/79, de 30 de Março – Define os Ministérios e os seus representantes que apoiarão a elaboração e execução do PNAEBA em parceria com o Ministério da Educação

Lei 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro – Criação da Agencia Nacional para a Educação e Formação

Portaria 1082/2001, de 5 de Setembro – Criação nacional de Centros de Reconhecimento, validação e Certificação de Competências.

Decreto – Lei nº 370 /2008 – Criação dos Centros Novas Oportunidades

Resolução do Conselho de Ministros n.º 173/2007