



UC/FPCE — 2009

---

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Representação Social dos Certificados de  
Competências Vs Certificados de Habilitações:  
Estudo com adultos em processo de RVCC**

---

Cristina Maria Alves Rodrigues  
([cristina\\_a\\_rodrigues@hotmail.com](mailto:cristina_a_rodrigues@hotmail.com))

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação do Doutor Joaquim Armando Ferreira

## Agradecimentos

---

Ao longo deste percurso muitos foram aqueles que, directa ou indirectamente, contribuíram para que este estudo fosse concretizado. Este foi um percurso com alguns momentos de maior desmotivação, pelo que, em primeiro lugar quero expressar a minha profunda gratidão a todos os que contribuíram para que a mesma fosse superada e desse lugar ao entusiasmo pela prossecução deste trabalho de investigação.

Ao Professor Doutor Joaquim Armando Ferreira, orientador científico deste trabalho de investigação, por todas as suas sugestões teóricas e metodológicas e por todas as suas críticas construtivas.

Ao Professor Doutor António Gomes Ferreira, pela forma como nos acompanhou ao longo de todo o Mestrado.

À Dra. Lucília Vieira, Directora do Centro de Formação Profissional de Tomar, por autorizar que a amostra deste estudo fosse constituída pelos adultos que se encontram a frequentar o processo de RVCC através deste centro.

Aos meus colegas profissionais de RVCC e formadores do Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Tomar, pela sua disponibilidade em ceder parte das suas sessões de reconhecimento, para a aplicação do questionário.

Aos adultos que responderam ao questionário, pela disponibilidade em colaborar neste trabalho de investigação.

À minha mãe por todo o apoio dado ao longo destes anos, por tudo o que me proporcionou e, acima de tudo pelo carinho e compreensão.

À minha irmã e aos meus amigos, uma referência especial por todo o apoio na superação dos momentos mais difíceis .

E, por fim, a todos as circunstâncias da vida e a todos os que deixaram a sua marca e que me permitiram aprender e acreditar que é fundamental continuar sempre a aprender.

# Índice

Introdução .....	1
1. Fundamentação .....	3
1.1 Educação de Adultos.....	3
1.1.1 Enquadramento sócio-político .....	3
1.1.2 Conceito de Educação de Adultos .....	4
1.1.3 Implementação da Educação de Adultos em Portugal.....	5
1.1.4 Certificados de Competências .....	10
1.1.4.1 Cursos EFA .....	10
1.1.4.2 Processos de RVCC.....	12
1.1.5 Competências .....	14
1.1.6 Implementação em massa – o desvirtuar dos processos .....	18
2.1 Representações Sociais e as Atitudes.....	19
2.1.1 Representações Sociais.....	19
2.1.2 Representações Sociais e Atitudes .....	26
2.1.3 Atitudes.....	27
3. Metodologia.....	33
3.1 Delimitação do Problema .....	33
3.2 Questões de Investigação .....	33
3.3 Participantes .....	34
3.4 Instrumentos .....	34
3.4.1 Questionário .....	34
3.4.2 Diferenciador Semântico .....	37
3.5 Procedimento .....	40
4. Apresentação e Análise dos Resultados .....	44
4.1 Estatística Descritiva .....	44
4.1.1 Caracterização da Amostra.....	44
4.1.1.1 Idade .....	45
4.1.1.2 Género .....	46
4.1.1.3 Estado Civil.....	46
4.1.1.4 Escolaridade Actual.....	47
4.1.1.5 Escolaridade pretendida com o processo de RVCC .....	49
4.1.1.6 Situação Profissional Actual.....	50
4.1.2 Respostas ao Questionário .....	50
4.1.2.1 Motivos que levaram os sujeitos da amostra a deixar de estudar .....	51
4.1.2.2 Motivos que levaram os sujeitos da nossa amostra a integrar o processo de RVCC.....	57
4.1.2.3 Situação profissional dos sujeitos da nossa amostra .....	64
4.1.2.4 Duração do tempo de desemprego e motivos que contribuíram para o mesmo.....	64
4.1.2.5 Relação profissional, tipo de contrato de trabalho e forma de obtenção desse emprego .....	66
4.1.2.6 Categoria profissional .....	68
4.1.2.7 Principais actividades profissionais desenvolvidas.....	68

4.1.2.8	Localização da empresa/instituição.....	74
4.1.2.9	Tipo, dimensão e ramo de actividade principal das empresas/instituições.	75
4.1.2.10	Ter trabalhadores sob a sua responsabilidade.....	77
4.1.2.11	Satisfação face ao último emprego .....	77
4.1.2.12	Futuro profissional.....	78
4.1.2.13	Caracterização temporal do percurso profissional.....	80
4.1.2.14	Satisfação face ao percurso profissional .....	84
4.1.3	Respostas ao Diferenciador Semântico .....	85
4.2	Inferência Estatística – A procura de correlações .....	86
4.2.1	Consistência Interna - Reliabilidade.....	86
4.2.2	Análise Factorial.....	87
4.2.3	Outras Análises .....	93
4.2.3.1	Estatística Descritiva do Diferenciador Semântico .....	93
	Certificados de Competências (RVCC) .....	93
	Dimensão Avaliação.....	94
	Dimensão Potência .....	95
	Dimensão Actividade .....	95
	Certificados de Competências EFA .....	96
	Dimensão Avaliação.....	97
	Dimensão Potência .....	97
	Dimensão Actividade .....	98
	Certificados de Habilitações (Ensino Regular) .....	99
	Dimensão Avaliação.....	100
	Dimensão Potência .....	101
	Dimensão Actividade .....	102
4.3.2	Análise de Correlações.....	103
4.3.3	Análise da questão de investigação “Quais os factores que influenciam a representação social” .....	108
5.	Discussão dos Resultados .....	123
6.	Conclusão.....	133
7.	Referências Bibliográficas.....	135
	Anexos .....	140
	Anexo1.....	132
	Anexo 2 .....	140
	Anexo 3 .....	142
	Anexo 4.....	146
	Anexo 5.....	148
	Anexo 6.....	170
	Anexo 7 .....	173

# Índice de Tabelas

TABELA 1 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA RELATIVA À CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	44
TABELA 2 – FREQUÊNCIAS DA VARIÁVEL “IDADES DIVIDIDAS POR ESCALÕES ETÁRIOS” .....	45
TABELA 3 – FREQUÊNCIAS DA VARIÁVEL “GÉNERO” .....	46
TABELA 4 – FREQUÊNCIAS DA VARIÁVEL “ESTADO CIVIL” .....	47
TABELA 5 – FREQUÊNCIAS DA VARIÁVEL “ESCOLARIDADE ACTUAL” .....	48
TABELA 6 – FREQUÊNCIAS DA VARIÁVEL “ESCOLARIDADE PRETENDIDA” .....	49
TABELA 7 – FREQUÊNCIAS DA VARIÁVEL “SITUAÇÃO PROFISSIONAL ACTUAL” .....	50
TABELA 8 – FREQUÊNCIAS DA VARIÁVEL “MOTIVOS QUE LEVARAM AO ABANDONO DOS ESTUDOS” .....	51
TABELA 9 – CRUZAMENTO DA VARIÁVEL “MOTIVOS QUE LEVARAM AO ABANDONO DOS ESTUDOS” COM A VARIÁVEL “ESCOLARIDADE PRETENDIDA” .....	52
TABELA 10 – COMPARISONS OF COLUMN PROPORTIONS .....	52
TABELA 11 – CRUZAMENTO DA VARIÁVEL “MOTIVOS QUE LEVARAM AO ABANDONO DOS ESTUDOS” COM A VARIÁVEL “GÉNERO” .....	53
TABELA 12 – COMPARISONS OF COLUMN PROPORTIONS .....	53
TABELA 13 – CRUZAMENTO DA VARIÁVEL “MOTIVOS QUE LEVARAM AO ABANDONO DOS ESTUDOS” COM A VARIÁVEL “SITUAÇÃO PROFISSIONAL ACTUAL” .....	54
TABELA 14 – COMPARISONS OF COLUMN PROPORTIONS .....	55
TABELA 15 – CRUZAMENTO DA VARIÁVEL “MOTIVOS QUE LEVARAM AO ABANDONO DOS ESTUDOS” COM A VARIÁVEL “IDADE DIVIDIDA POR ESCALÕES ETÁRIOS” .....	56
TABELA 16 – COMPARISONS OF COLUMN PROPORTIONS.....	57
TABELA 17 – FREQUÊNCIAS DA VARIÁVEL “MOTIVOS QUE LEVARAM FREQUENTAR O PROCESSO DE RVCC” .....	58
TABELA 18 – CRUZAMENTO DA VARIÁVEL “MOTIVOS QUE LEVARAM A INTEGRAR O PROCESSO DE RVCC” COM A VARIÁVEL “ESCOLARIDADE PRETENDIDA” .....	59
TABELA 19 – COMPARISONS OF COLUMN PROPORTIONS(c).....	59
TABELA 20 – CRUZAMENTO DA VARIÁVEL “MOTIVOS QUE LEVARAM A INTEGRAR O PROCESSO DE RVCC” COM A VARIÁVEL “GÉNERO” .....	60
TABELA 21 – COMPARISONS OF COLUMN PROPORTIONS(A).....	60
TABELA 22 – CRUZAMENTO DA VARIÁVEL “MOTIVOS QUE LEVARAM A INTEGRAR O PROCESSO DE RVCC” COM A VARIÁVEL “SITUAÇÃO PROFISSIONAL ACTUAL” .....	61
TABELA 23 – COMPARISONS OF COLUMN PROPORTIONS(c).....	62
TABELA 24 – CRUZAMENTO DA VARIÁVEL “MOTIVOS QUE LEVARAM AO ABANDONO DOS ESTUDOS” COM A VARIÁVEL “IDADE DIVIDIDA POR ESCALÕES ETÁRIOS” .....	63
TABELA 25 – COMPARISONS OF COLUMN PROPORTIONS(c).....	64
TABELA 26 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA.....	65
TABELA 27 – FREQUÊNCIAS DO TEMPO DE DESEMPREGO.....	65
TABELA 28 – FREQUÊNCIAS DAS RAZÕES QUE CONTRIBUÍRAM PARA A SITUAÇÃO DE DESEMPREGO .....	66
TABELA 29 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA.....	66
TABELA 30 – FREQUÊNCIAS DO TIPO DE RELAÇÃO PROFISSIONAL.....	67
TABELA 31 – FREQUÊNCIAS DO TIPO DE CONTRATO DE TRABALHO.....	67
TABELA 32 – FREQUÊNCIAS DAS VÁRIAS FORMAS DE OBTENÇÃO DO ACTUAL EMPREGO .....	68
TABELA 33 – FREQUÊNCIAS DAS PRINCIPAIS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS .....	69
TABELA 34 – CRUZAMENTO DA VARIÁVEL “PRINCIPAIS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS” COM A VARIÁVEL “ESCOLARIDADE PRETENDIDA” .....	70
TABELA 35 – COMPARISONS OF COLUMN PROPORTIONS(c).....	70
TABELA 36 – CRUZAMENTO DA VARIÁVEL “PRINCIPAIS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS” COM A VARIÁVEL “GÉNERO” .....	71
TABELA 37 – COMPARISONS OF COLUMN PROPORTIONS(A).....	71
TABELA 38 – CRUZAMENTO DA VARIÁVEL “PRINCIPAIS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS” COM A VARIÁVEL “SITUAÇÃO PROFISSIONAL ACTUAL” .....	72
TABELA 39 – COMPARISONS OF COLUMN PROPORTIONS(c).....	72

TABELA 40– CRUZAMENTO DA VARIÁVEL “PRINCIPAIS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS” COM A VARIÁVEL “IDADE DIVIDIDA POR ESCALÕES ETÁRIOS” .....	73
TABELA 41 - COMPARISONS OF COLUMN PROPORTIONS(C).....	73
TABELA 42 – FREQUÊNCIAS DOS DISTRITOS ONDE SE LOCALIZA O LOCAL DE TRABALHO .....	74
TABELA 43 – FREQUÊNCIAS DOS DISTRITOS ONDE SE LOCALIZA O LOCAL DE TRABALHO .....	74
TABELA 44 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA.....	75
TABELA 45 – FREQUÊNCIAS DO TIPO DE EMPRESA/INSTITUIÇÃO .....	75
TABELA 46 – FREQUÊNCIAS DA DIMENSÃO DA EMPRESA/INSTITUIÇÃO.....	76
TABELA 47 – FREQUÊNCIAS DO RAMO DE ACTIVIDADE PRINCIPAL DA EMPRESA/INSTITUIÇÃO .....	76
TABELA 48 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA.....	77
TABELA 49 – FREQUÊNCIAS DA QUESTÃO “TEM TRABALHADORES SOBRE A SUA RESPONSABILIDADE?” .....	77
TABELA 50 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA.....	78
TABELA 51 – FREQUÊNCIAS DA AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO PROFISSIONAL FACE AO ÚLTIMO EMPREGO.....	78
TABELA 52 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA.....	78
TABELA 53 – FREQUÊNCIAS DAS RESPOSTAS À QUESTÃO “PRETENDE MUDAR DE EMPREGO?” .....	79
TABELA 54 – FREQUÊNCIAS DAS RESPOSTAS À QUESTÃO “COMO VÊ O SEU FUTURO PROFISSIONAL NOS PRÓXIMOS CINCO ANOS?” .....	80
TABELA 55 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA.....	80
TABELA 56 – FREQUÊNCIAS DA VARIÁVEL “IDADE DO INÍCIO DA VIDA PROFISSIONAL POR CATEGORIAS” .....	81
TABELA 57 – FREQUÊNCIAS DO NÚMERO DE VEZES QUE OS SUJEITOS MUDARAM DE EMPREGO .....	82
TABELA 58 – FREQUÊNCIAS DO TEMPO MÍNIMO DE PERMANÊNCIA NUM EMPREGO EM MESES .....	83
TABELA 59 – FREQUÊNCIAS DO TEMPO MÁXIMO NUM EMPREGO EM ANOS .....	83
TABELA 60 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA.....	84
TABELA 61 – FREQUÊNCIAS DA SATISFAÇÃO FACE À PROGRESSÃO NA CARREIRA .....	84
TABELA 62 – FREQUÊNCIAS DA SATISFAÇÃO PESSOAL ACERCA DO SEU PERCURSO PROFISSIONAL.....	85
TABELA 63 – FREQUÊNCIAS DA SATISFAÇÃO FACE RELATIVAMENTE AO RECONHECIMENTO POR PARTE DOS OUTROS .....	85
TABELA 64 - KMO AND BARTLETT'S TEST .....	88
TABELA 65 – TOTAL VARIANCE EXPLAINED (MÉTODO DOS COMPONENTES PRINCIPAIS).....	89
TABELA 66 - TOTAL VARIANCE EXPLAINED (MÉTODO DA MÁXIMA VEROSIMILHANÇA) .....	91
TABELA 67 - GOODNESS-OF-FIT TEST .....	91
TABELA 68 - ROTATED COMPONENT MATRIX(A) .....	92
TABELA 69 - ESTATÍSTICA DESCRITIVA – ESCALAS DO DIFERENCIADOR SEMÂNTICO APLICADAS AO CONCEITO “CERTIFICADOS DE COMPETÊNCIAS (RVCC)” .....	94
TABELA 70 - ESTATÍSTICA DESCRITIVA – ESCALAS DO DIFERENCIADOR SEMÂNTICO APLICADAS AO CONCEITO “CERTIFICADOS DE COMPETÊNCIAS (EFA)” .....	96
TABELA 71 - ESTATÍSTICA DESCRITIVA – ESCALAS DO DIFERENCIADOR SEMÂNTICO APLICADAS AO CONCEITO “CERTIFICADOS DE HABILITAÇÕES (ENSINO REGULAR)” .....	100
TABELA 72 - CORRELATIONS - "COMPLEXOS-SIMPLES" .....	104
TABELA 73 - CORRELATIONS - "OPACOS-TRANSPARENTES" .....	105
TABELA 74 - CORRELATIONS - "RÁPIDOS-LENTOS" .....	105
TABELA 75 - CORRELATIONS - "TOLERANTES-INTOLERANTES" .....	106
TABELA 76 - CORRELATIONS - "PEQUENOS-GRANDES" .....	106
TABELA 77 - CORRELATIONS - "CURTOS-COMPRIDOS" .....	107
TABELA 78 - CORRELATIONS - "FÁCEIS-DIFÍCEIS" .....	107
TABELA 79 - MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E TESTE T-STUDENT (CERTIFICADOS DE COMPETÊNCIAS–RVCC), EM FUNÇÃO DO GÉNERO .....	108
TABELA 80 – MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E TESTE T-STUDENT (CERTIFICADOS DE COMPETÊNCIAS–RVCC), EM FUNÇÃO DA ESCOLARIDADE PRETENDIDA COM O PROCESSO DE RVCC.....	109
TABELA 81 – MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E TESTE T-STUDENT (CERTIFICADOS DE COMPETÊNCIAS–RVCC), EM FUNÇÃO DA SITUAÇÃO PROFISSIONAL ACTUAL .....	112
TABELA 82 – MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E TESTE T-STUDENT (CERTIFICADOS DE COMPETÊNCIAS–EFA), EM FUNÇÃO DO GÉNERO .....	113
TABELA 83 – MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E TESTE T-STUDENT (CERTIFICADOS DE COMPETÊNCIAS–EFA), EM FUNÇÃO DA ESCOLARIDADE PRETENDIDA COM O PROCESSO DE RVCC.....	115
TABELA 84 – MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E TESTE T-STUDENT (CERTIFICADOS DE COMPETÊNCIAS–EFA), EM FUNÇÃO DA SITUAÇÃO PROFISSIONAL ACTUAL .....	117

TABELA 85 – MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E TESTE T-STUDENT (CERTIFICADOS DE HABILITAÇÕES–ENSINO REGULAR), EM FUNÇÃO DO GÉNERO .....	118
TABELA 86 – MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E TESTE T-STUDENT (CERTIFICADOS DE HABILITAÇÕES–ENSINO REGULAR), EM FUNÇÃO DA ESCOLARIDADE PRETENDIDA COM O PROCESSO DE RVCC .....	120
TABELA 87 – MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E TESTE T-STUDENT (CERTIFICADOS DE HABILITAÇÕES–ENSINO REGULAR), EM FUNÇÃO DA SITUAÇÃO PROFISSIONAL ACTUAL.....	122

## *Índice de Gráficos*

---

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS IDADES DIVIDIDAS POR ESCALÕES ETÁRIOS.....	45
GRÁFICO 2- DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR GÉNERO.....	46
GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR ESTADO CIVIL.....	47
GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA PELA ESCOLARIDADE ACTUAL .....	48
GRÁFICO 5 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA CONSOANTE O NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE PRETENDE ATINGIR COM O PROCESSO DE RVCC .....	49
GRÁFICO 6 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR SITUAÇÃO PROFISSIONAL ACTUAL .....	50
GRÁFICO 7 – SCREE PLOT .....	90

## RESUMO

---

O presente estudo tem como objectivo compreender qual a representação social que os adultos que se encontram a frequentar o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) têm acerca dos Certificados de Competências adquiridos por esta forma. Pretende, também, comparar estes certificados com aqueles adquiridos através de cursos EFA e através do ensino regular, no sentido de verificar se existem diferenças significativas. Como último objectivo, pretende compreender quais os factores que contribuem para estas representações.

Para a realização deste estudo, foi construído um Diferenciador Semântico, de acordo com a teoria e prática apresentadas por Osgood *et. al* (1957), bem como um questionário introdutório ao mesmo.

Desta forma, o Diferenciador Semântico e o questionário introdutório foram aplicados a adultos em processo de RVCC, no Centro de Formação Profissional de Tomar, no sentido de compreender quais as características destes adultos, qual o significado que os mesmos atribuem aos conceitos apresentados e quais as características que contribuem para as diferentes representações sociais.

**Palavras-chave:** Processo de RVCC; Representações sociais; Diferenciador Semântico (Osgood *et. al*, 1957).

## ABSTRACT

---

The present study has the objective of understanding the social representation that the adults that are attending the process of Recognition of Prior Learning (RPL) have concerning the acquired Certificates of Competences through this way.

It intends, also, to compare these certified/certificates with those acquired through EFA (Adult Education and Training) courses and through the regular teaching, in the sense of verifying if significant differences exist.

As last objective, it intends to understand which are the factors that contribute to these representations.

For the accomplishment of this study, a Semantic Differential was built, in agreement with the theory and practice presented by Osgood *et. al* (1957), as well as an introductory questionnaire to it.

In this way, the Semantic Differential and the introductory questionnaire were applied to adults in the process of Recognition of Prior Learning, in the Center of Professional Teaching of Tomar, in the sense of understanding these adults' characteristics, which is the meaning that these adults attribute to the presented concepts and which are the characteristics that contribute to the different social representations.

**Key-words:** Recognition of Prior Learning (RPL); Social Representations; Semantic Differential (Osgood *et. al*, 1957).

## RESUMÉE

---

Cette étude vise à comprendre ce qui de la représentation sociale que les adultes qui sont d'assister le processus de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) sur les certificats de compétences acquises de cette façon.

Nous avons aussi voulu comparer avec les licences acquises par le biais de cours et par l'éducation de l'EFA, afin de vérifier s'il existe des différences importantes.

Comme un objectif final, qui vise à comprendre les facteurs qui contribuent à ces représentations.

Pour cette étude, a été construit une sémantique différentielle, selon la théorie et la pratique présentée par Osgood *et. al* (1957) ainsi que d'une introduction à la même questionnaire.

Ainsi, la sémantique différentielle et la partie introductive de questionnaire ont été appliquées à des adultes dans le processus de Validation des Acquis de l'Expérience, le Centre de Formation Professionnelle de Tomar, à comprendre ce que les caractéristiques des adultes, ce qui signifie qu'ils attachent à la présentation des concepts et ce que les caractéristiques contribuent aux différentes représentations sociales.

**Mots-clés:** Validation des Acquis de l'Expérience (VAE); Représentation Sociales; Sémantique Différentielle (Osgood *et. al*, 1957).

# *Introdução*

---

Questionando a utilização, transformação e apropriação pelo homem “comum” da teoria científica, Moscovici (1961) propôs o conceito de representação social, tentando compreender como é que é constituído um mundo mais significativo. Estas representações sociais são construídas, em parte pelas teorias científicas, mas em grande parte a vivência cultural, a ideologia dominante e as comunicações quotidianas contribuem para a construção das representações sociais. Assim, quando os indivíduos pensam em fenómenos sociais, como por exemplo o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (adiante designado por RVCC), vão accionar as teorias colectivamente construídas e, é neste contexto, que vão estruturar as explicações acerca desses fenómenos. Deste modo, parece que a aplicação de um Diferenciador Semântico é um método que nos permite aceder a representações sobre o objecto em estudo – Certificados de Competências adquiridos através do processo de RVCC.

Em Portugal a aposta numa Educação de Adultos surgiu tardiamente e durante parte da sua existência sobrevivia através de uma lógica escolarizante. No entanto, na sequência da declaração de Hamburgo, em 1997, surge o “Documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos”, embora a implementação desta no terreno iniciasse apenas a partir de 2000, após a criação de um organismo público que tutelava estas questões. É assim que surgem os cursos de Educação e Formação de Adultos (adiante designados por EFA) e, mais tarde, em 2001, fosse criado o Sistema Nacional de RVCC. Contudo, apenas em 2007 o processo de RVCC começou a ter maior visibilidade, na sequência da Iniciativa Novas Oportunidades, inserida no Plano Tecnológico, que surge num contexto de um enorme défice da escolaridade da população portuguesa comparativamente com o cenário da União Europeia, levando a que o Governo apostasse nestes processos como uma das formas de elevar as qualificações dos portugueses. Tentar compreender qual a representação social destes certificados torna-se objecto de grande preocupação, dada a massificação destes processos e na sequência da crítica veiculada pela comunicação social, nomeadamente pelos confrontos políticos face esta iniciativa que têm surgido frequentemente. Este estudo pretende verificar se essas representações são positivas ou se, por outro lado, são negativas.

Interessa, então, neste estudo, compreender qual a representação social acerca dos Certificados de Competências adquiridos através do processo de RVCC e verificar se difere da representação acerca dos Certificados de Competências adquiridos através dos Cursos EFA e dos Certificados de Habilitações

adquiridos através do Ensino Regular. Interessa, ainda, compreender quais os factores que influenciam essa mesma representação.

Optámos por seleccionar os adultos que frequentam o processo de RVCC como população deste estudo, dado que são eles que vivenciam estes processos, tendo um maior conhecimento de causa acerca dos mesmos, antes de verificar qual a representação social dos mesmos com qualquer outra população. Seleccionámos como amostra, por conveniência, os adultos que se encontram a frequentar o processo de RVCC no Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Tomar.

Para este estudo começámos por construir um Diferenciador Semântico que permitisse inferir qual o significado psicológico dos Certificados de Competências e dos Certificados de Habilitações, ou seja, tomar consciência de qual a representação social que têm acerca dos mesmos. Também elaborámos um questionário que permitisse caracterizar a amostra, permitindo, ainda, que algumas das questões pudessem constituir-se como possíveis factores que influenciam as representações sociais.

A metodologia do Diferenciador Semântico consiste, essencialmente, numa escala de atitudes e que foi desenvolvida por Osgood et al (1957) para medir as representações sociais, tendo sido desenvolvida para lidar com as múltiplas dimensões latentes ou escondidas que não podem ser medidas directamente. Trata-se, então, de um método de investigação que acede indirectamente a informação que seria difícil de obter através do questionamento directo.

Os dados obtidos com o questionário e o Diferenciador Semântico foram comparados com a fundamentação teórica, no sentido de compreender os resultados obtidos. Da análise realizada, sobressai o facto de a representação social dos Certificados de Competências adquiridos através do processo de RVCC ser positiva no geral e o facto de não apresentar diferenças significativas face aos Certificados de Competências adquiridos através dos cursos EFA ou dos Certificados de Habilitações adquiridos através do Ensino Regular. A única diferença significativa é o facto de os Certificados de Competências adquiridos através de cursos EFA serem vistos como fáceis, enquanto que os outros dois tipos de Certificados são vistos como difíceis.

---

# 1. Fundamentação

---

## 1.1 Educação de Adultos

---

### 1.1.1 Enquadramento sócio-político

---

Em Portugal os défices de escolaridade são surpreendentes, ao serem comparados com a média da escolaridade dos países europeus. Por exemplo, “segundo dados do EUROSTAT relativos a 2002, 85,4% dos portugueses entre os 45 e os 54 anos e 92% dos portugueses entre 55 e os 64 anos possuíam habilitações iguais ou inferiores ao 9º ano de escolaridade, enquanto no conjunto dos 25 países da União Europeia as percentagens eram de 39,1 e de 50,4, respectivamente” (Coimbra e Ribeiro, 2008, p. 28). Ainda, “de acordo com os dados de 2001, do INE – Inquérito Nacional do Emprego, cerca de 64,2% da população activa portuguesa não possui, à data, a escolaridade de nove anos. A não serem tomadas medidas de elevação dos níveis educativo e de qualificação, a OCDE (Regard sur l'Education, les indicateurs de l'OCDE, 1997) prevê que em 2015 a população activa portuguesa com formação igual ou superior a 9 anos, não atingirá os 40%. Esta situação, se vier a acontecer, será desastrosa, não só para cada um dos cidadãos, como também para a sociedade portuguesa, nomeadamente em termos de: afirmação cultural e económica; cidadania activa; coesão social” (Leitão, 2002, p.7).

Esta baixa escolaridade prende-se com vários factores, como a pobreza extrema, falta de incentivos, limiar da escolaridade obrigatória, insucesso escolar, o que levou a um abandono escolar em larga escala. Segundo Lima (2004, p. 20), trata-se de “uma população a quem, historicamente e maioritariamente, foi negado o acesso a um processo de escolarização sistemático e relativamente prolongado, e a quem vem sendo muito dificultado o acesso a oportunidades educativas e especificamente orientadas segundo as suas características, necessidades e interesses”. Recuando um pouco no tempo, de acordo com o Censo de 1900, em Portugal existiam 74% analfabetos, no de 1940 existiam 52% e, ainda, no de 1960 existia uma taxa de analfabetismo de 30%, o que é bastante elevado (Lima, 2004). Uma das justificações para uma baixa escolaridade é o facto de termos passado por um regime de ditadura que, com Salazar, veio reduzir uma escolaridade obrigatória de seis anos para apenas quatro e, durante algum tempo, era apenas de três anos, com base na ideia de que estavam a desperdiçar recursos. Para além do défice ao nível do ensino regular, 48 anos de regime autoritário não permitiram que existisse um sistema de educação de adultos.

### 1.1.2 Conceito de Educação de Adultos

---

No entanto, a aprendizagem não ocorre exclusivamente nos bancos da escola, mas em vários contextos, quer eles sejam formais, não formais ou informais. Estas questões remetem para o conceito de educação de adultos. Neste sentido, os primeiros contributos teóricos para a Educação de Adultos, tal como a entendemos hoje, surgem na década de 70, com a Conferência Internacional sobre Educação de Adultos em Tóquio (1972) e remetem para um panorama contínuo, integrado na ideia global de Educação Permanente. Então, a Educação de Adultos é considerada como a “totalidade dos processos de educação, desde actividades formais ou não formais, que prolongam ou substituem a educação inicial (escolas e universidades), ou na forma de aprendizagem profissional, graças às quais os adultos desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas competências técnicas e profissionais ou lhes dão uma nova orientação, com vista ao enriquecimento integral do homem” (UNESCO, 1978 in Alcoforado, 2001, p. 68). Podemos, então, considerar que a Educação Permanente estende-se a toda a vida dos indivíduos, quer seja numa vertente temporal (aprender ao longo da vida), ou espacial (aprender em todas as situações de vida), evidenciando-se a necessidade de experienciar situações formativas, de forma a enriquecer o seu percurso, bem como a necessidade de tornar estas situações conscientes e implementar sistemas que as reconheçam socialmente (Alcoforado, 2001). Para além disso, considera-se que, para o sucesso da Aprendizagem ao Longo da Vida, é fundamental haver motivação individual para aprender e, para além disso, estarem disponíveis várias oportunidades de aprendizagem.

“Tendo como referência o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, podemos identificar três categorias básicas de aprendizagem: formal, (...) não formal (...) e informal (...). Em consequência dos diversos modos de aprender as pessoas adquirem competências que constituem o seu **património pessoal**.” (Leitão, 2002). Não obstante, torna-se importante distinguir estes três tipos de aprendizagem. Assim, a aprendizagem formal é a que acontece em instituições de ensino e formação, com a obtenção de diplomas e qualificações reconhecidos e promovidos pelos sistemas de educação e formação. Por sua vez, a aprendizagem não formal é a que acontece paralelamente aos sistemas de ensino e formação não se obtendo, necessariamente, diplomas ou certificados formais. Pode ocorrer em diversos contextos, nomeadamente no local de trabalho, através de actividades e da inserção em grupos/associações da sociedade civil e em organizações ou serviços de ensino/formação, paralelos aos sistemas tradicionais (aulas de música, línguas, desporto, etc.). Por último, aprendizagem informal é a que advém da vivência do quotidiano, não sendo, necessariamente, uma aprendizagem intencional, nem reconhecida pelos próprios indivíduos, quanto ao aumento dos conhecimentos e/ou aquisição de novas competências.

Podemos, então, considerar que a Educação Permanente estende-se a toda a vida dos indivíduos, quer seja numa vertente temporal (aprender ao longo da vida), ou espacial (aprender em todas as situações de vida), evidenciando-se a necessidade de experienciar situações formativas, de forma a enriquecer o seu percurso, bem como a necessidade de tornar estas situações conscientes e implementar sistemas que as reconheçam socialmente (Alcoforado, 2001).

### 1.1.3 Implementação da Educação de Adultos em Portugal

---

“A necessidade de inovar as práticas e as políticas sociais radica na constatação de que um número crescente de pessoas fica à margem dos sistemas de educação, formação e emprego ou, quando neles participa, dificilmente se insere num mercado de trabalho de forma duradoura e num emprego sem discriminações, constatação esta feita não só no plano nacional como no plano europeu” (Vale, 2008, p. 33).

A Educação de Adultos encontrou-se descurada enquanto “objecto de uma política educativa pública, global, coerente e sistemática, reconhecida enquanto política social de um Estado-Providência” (Lima, 2004, p. 21).

Analisando a Educação de Adultos numa perspectiva temporal, “desde finais do século XIX, verificam-se algumas iniciativas de educação popular, algumas com apoio estatal, mas que se revelam incapazes de alterar o panorama educativo sombrio da população adulta portuguesa” (Rothés, 2004, p. 61). No entanto, estas iniciativas são interrompidas com a ditadura salazarista a partir de 1926. Apenas nos anos 50 o Estado intervém na educação de adultos com o Plano de Educação Popular. No entanto, centraliza a sua intervenção, mantendo o paradigma escolar, recorrendo a programas idênticos aos ministrados às crianças do ensino primário. Apesar de existirem algumas acções dispersas, no que concerne à educação popular, que os sectores da oposição promoviam, estes eram reprimidos pela ditadura.

“No campo educativo, só na fase final do regime, já com Marcelo Caetano, que sucede ao ditador Salazar, se esboça, pelo menos a nível formal, o reconhecimento de uma certa especificidade da problemática da educação de adultos. Efectivamente, com a Reforma Educativa do ministro Veiga Simão, dá-se a criação da Direcção-Geral de Educação Permanente (1971) e assume-se a necessidade de utilizar programas e métodos pedagógicos distintos dos que eram ministrados às crianças” (Rothes, 2004, p. 62). No entanto, estas iniciativas não demonstraram resultados significativos, para além de serem tardias.

Após a revolução de Abril, a educação de adultosurgia por uma política pública que a regulasse através da criação de um instituto público. Apesar disso, com a queda do regime, durante dois anos a acção desenvolvida pela Direcção-Geral de Educação Permanente ficou paralizada. Entretanto a aposta passa a ser na qualificação da mão-de-obra, através da formação profissional, continuando a existir uma desvalorização da educação de adultos.

Na perspectiva de articulação com a Direcção-Geral de Educação Permanente, foi, então, proposta a criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos, já em finais da década de 70, no seguimento da publicação do Relatório Síntese do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos - PNAEBA (Ministério da Educação, 1979), com o objectivo de alargar os “direitos sociais e educativos da população adulta. (...) [No entanto, devido à falta de investimento e, posteriormente, por não ter sido executado,] não chegou a ocorrer de acordo com as metas previstas no Plano. (...) [Pretendia-se que, neste contexto, houvesse um] contributo dos municípios, dos projectos regionais, das associações, centros de cultura, etc.” (Lima, 2004, p. 24). Este Plano preconizava que “a alfabetização e a educação de adultos devem ser entendidas na dupla perspectiva de valorização pessoal dos adultos e da sua progressiva participação na vida cultural, social e política, tendo tudo isto em vista a constituição de uma sociedade democrática e independente” (1979:10 in Oliveira, 2004, p. 88).

No entanto, em 1986, é criada uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), constituída por uma tendência marcada para a escolarização de adultos, fragmentando o sector, subordinando-o às lógicas de formação profissional. Contudo, podemos considerar que esta nova LBSE é paradoxal e contraditória, pois situa-se “em pleno contexto de reforma educativa e das suas renovadas propostas de desenvolvimento da educação de adultos em Portugal” (Lima, 2004, p. 24).

É a partir de finais dos anos 80, com o PRODEP (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal), que a rede pública de Educação de Adultos sofre maiores transformações, afirmando-se. O PRODEP constituiu-se como um importante reforço financeiro, permitindo a construção de dispositivos de apoio a uma maior participação dos adultos, o que veio permitir que várias iniciativas, por todo o país, de concretizassem, embora tivessem sido, geralmente, de curta duração. Na sequência deste programa, as

orientações políticas parecem vir afirmar o papel central da formação das políticas de emprego, no sentido de combater o desemprego, bem como estimular a competitividade económica e responsabilizar os trabalhadores pela sua empregabilidade (Rothes, 2004).

Um relatório publicado em 1988, a partir do estudo da situação vivida em Portugal, efectuado por um grupo de trabalho encarregue de propor a reorganização do sistema de educação de adultos, considera urgente a criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos. Foram também elaboradas outras propostas, como “a organização de um «Serviço de Aconselhamento e Orientação» para adultos; a criação de uma «pauta» ou «quadro» que, a nível nacional, deveria incluir as competências e os conhecimentos exigidos para outorga de diferentes diplomas; a existência de uma avaliação diagnóstica de acesso a qualquer nível de ensino recorrente, capaz de dispensar a certificação em níveis anteriores através da validação dos saberes e das experiências adquiridas; a integração de componentes de formação geral em todas as actividades de formação profissional; a implementação de «Redes Regionais e Locais de Educação de Adultos»; a criação de um fundo de apoio a projectos de intervenção socioeducativa e a prestação de apoio a associações e outras entidades que promovessem actividades de educação de adultos” (Lima, 2004, p. 26).

Apesar destas propostas, esta reforma foi ignorada nas agendas políticas, sendo que até o “conceito de educação de adultos entrou em risco de extinção no âmbito dos discursos políticos e das medidas governativas” (Lima, 2004, p. 28). Apesar dos investimentos provenientes do PRODEP, bem como da publicação de uma Lei Quadro da Educação de Adultos, a Educação de Adultos encontrava-se marginalizada, reduzida praticamente ao «ensino recorrente», constituído através de uma lógica escolarizante. Não obstante, os recursos financeiros eram canalizados para uma política de formação profissional desconexada do “conceito” de educação de adultos.

Em 1995, para as Legislativas, o Programa Eleitoral do Governo do Partido Socialista referia a inexistência de um sistema de educação de adultos, sendo que este “assumindo uma «perspectiva de educação permanente», comprometia-se a rever o sistema de *educação recorrente*, a incentivar o «desenvolvimento de dimensões educativas e culturais nos programas de formação profissional contínua», a promover a educação extra-escolar «numa perspectiva de educação para o desenvolvimento, aprovando e incentivando actividades do movimento associativo», e a proceder à criação de «um serviço de concepção, planeamento e coordenação da política de Educação de Adultos»” (PS, 1995, IV-11 in Lima, 2004, p. 31).

Em 1997 acontece em Hamburgo a V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos e neste contexto surge a Declaração de Hamburgo, como sinal de comprometimento dos países participantes na operacionalização dos seus pressupostos. Na sequência desta declaração, tornou-se

necessário recorrer a uma política de educação de adultos que garantisse a igualdade de oportunidades, permitindo diminuir a exclusão social, reforçando as condições de acesso a todos os níveis de aprendizagem, numa tentativa de assegurar a transição para a sociedade do conhecimento. Neste sentido, a lógica da educação e formação de adultos visa reforçar a valorização pessoal, profissional, cívica e cultural, mobilizando a cidadania activa e a empregabilidade. Este comprometimento passa por uma promoção de uma cidadania activa e um aumento de respostas ao nível da comunidade educativa. Para além disto, este comprometimento passa, em parte, pela criação de um sistema público de Educação de Adultos, no qual serão implementados métodos e serviços que permitam validar as experiências e aprendizagens feitas ao longo da vida, bem como de informar e aconselhar acerca dos mesmos. Então, em Outubro de 1997 surge o “Documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos” que propõe a “criação de uma estrutura organizativa, exclusiva da educação de adultos, a ANEFA” (Lima, 2004, p. 32) (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos).

Só em 1999, com o Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro, é que se vem a regulamentar a constituição da ANEFA. Esta agência, com a natureza de instituto público, é tutelada pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social e foi concebida com o intuito de conceber metodologias de intervenção, de promoção de programas e projectos na esfera de acção da educação de adultos, para além de estar incumbida da construção gradual de um sistema de reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens informais dos adultos. Para além destas atribuições, surge também a de informar, aconselhar e motivar os adultos no que concerne às oportunidades e possibilidades que a aprendizagem ao longo da vida lhes oferece. Contudo, a ANEFA é colocada “numa situação de «regime de instalação» pelo período de dois anos”. No entanto, as suas atribuições são diferentes das previstas, sendo concebida mais como uma “estrutura de mediação”, sem poder decisivo, continuando a estar em causa “a concepção e o desenvolvimento de um sistema nacional de educação de adultos” (Lima, 2004, p. 38). A ANEFA tinha como responsabilidades, entre outras, conceber referenciais de competências-chave, sem os quais não se poderiam reconhecer e validar as competências adquiridas, criar um sistema de certificação de adultos, através dos cursos EFA e dos processos de RVCC, sendo que também era da sua incumbência criar os Centros de RVCC. Também neste âmbito foram criadas as acções S@ber +, bem como passaram a existir publicações nesta área. No entanto, “a acção desenvolvida pela ANEFA (...) [parecia] muito longe de cobrir todas as áreas antes referidas de educação de adultos e, especialmente, incorrendo nos riscos de beneficiar apenas as acções de formação profissional com novas concepções e metodologias educativas e pedagógicas (objectivo, de resto, de urgente realização) e menos de conseguir um impulso semelhante nos domínios da educação de adultos não directamente relacionados com a formação profissional e com a equivalência e/ou complemento de estudos com vista à obtenção de graus ou diplomas escolares” (Lima, 2004, p. 37).

Essencialmente, a principal missão da ANEFA, segundo o Despacho conjunto n. 1083/2000, é “assegurar uma oferta de educação e formação que permita, a todos os que abandonaram prematuramente o sistema de ensino, a obtenção da escolaridade ou a progressão escolar associada a uma qualificação profissional que possibilite o acesso a desempenhos profissionais mais qualificados e abra mais e melhores perspectivas de aprendizagem ao longo da vida”. Não obstante, a taxa de analfabetismo em Portugal, segundo os Censos de 2001, é de 9%, o que leva a que a “filosofia” EFA e RVCC não seja “condição suficiente para promover o alargamento da participação em processos de aprendizagem a determinados adultos (...) [pois] não serve as necessidades da população portuguesa analfabeta (...) [à qual] é, apenas e só, oferecida a resposta formal do ensino recorrente” (Oliveira, 2004, p. 107).

No entanto, em 2002, o Decreto-Lei n.º 208/2002 de 17 de Outubro, a ANEFA é extinta (nunca saindo do regime de instalação, que durava um período de dois anos), entre outros organismos e, as suas atribuições passam a pertencer à Direcção Geral da Formação Vocacional (DGFV), sendo que em 2006, de acordo com o Decreto-Lei n.º 213/2006 de 27 de Outubro, volta a ser criada um organismo que tutela estas questões. É, então, criada a Agência Nacional para a Qualificação, I. P. (ANQ), com a missão de coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e, também, de assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Um maior investimento com a educação decorre especialmente desde a adesão à comunidade económica europeia. Apesar deste, bem como das mudanças ao nível da democracia que temos verificado nestes últimos trinta anos, o atraso no que concerne à educação relativamente à Europa continua a ser muito significativo (Lima, 2004).

Mais recentemente, com o Decreto-Lei n.º 312/2007 de 17 de Setembro, é definido o novo quadro comunitário de apoio, o QREN (Quadro de Referência Estratégico Nacional), o qual vem definir as “orientações fundamentais para a utilização nacional dos fundos comunitários com carácter estrutural no período 2007 -2013 e para a estruturação dos programas operacionais temáticos e regionais, assume como grande desígnio a qualificação dos portugueses e das portuguesas, valorizando o conhecimento, a ciência, a tecnologia e a inovação, bem como a promoção de níveis elevados e sustentados de desenvolvimento económico e sócio -cultural e de qualificação territorial, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e, bem assim, de aumento da eficiência e qualidade das instituições públicas” (Diário da República, 2007, pp. 6518-6519). Neste quadro, o PRODEP foi substituído por outro programa de apoio, o POPH (Programa Operacional Potencial Humano), cujo objectivo maior é “estimular o potencial de crescimento sustentado da economia portuguesa”, aumentando o nível de escolaridade para

o 12º ano, apostando na formação, bem como na aprendizagem ao longo da vida, empreendedorismo e igualdade de oportunidades ([www.poph.gren.pt](http://www.poph.gren.pt)).

#### 1.1.4 Certificados de Competências

---

“Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.” (Paulo Freire)

Durante muito tempo havia “apenas uma forma de educação de adultos em Portugal aceite por todos: o ensino nocturno para adultos que pretendiam continuar os seus estudos após a escolaridade obrigatória” (Norbeck, 2004, p. 51). Após a implementação do novo sistema de educação de adultos, passaram a existir outras formas de aumentar as habilitações literárias, nomeadamente através dos cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) e dos processos de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), os quais permitem a obtenção de um certificado de competências com equivalência escolar.

##### 1.1.4.1 Cursos EFA

---

A regulamentação destes cursos surge com o despacho conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Novembro. Inicialmente, a oferta formativa desenvolveu-se a partir de uma rede em observação a desenvolver nos anos 2000 e 2001, constituída por 15 cursos de educação e formação de nível básico, distribuídos pelas várias regiões do país, de forma a adequar ou reformular os instrumentos onde assenta o plano curricular inerente aos cursos de educação e formação de adultos, organizados por competências.

Os cursos EFA assentam numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida, destinando-se à população com mais de 18 anos, que não possua a escolaridade de 4, 6, 9 ou 12 anos, sem qualificação ou com baixa qualificação profissional, e conferindo uma certificação escolar e/ou profissional, consoante se destinem à obtenção do nível básico ou secundário.

Assim, nos casos dos cursos EFA de nível básico, estes constituem-se como cursos de dupla certificação, integrando uma formação de base constituída pelos níveis B1 (equivalente ao 1.º ciclo), B2 (equivalente ao 2.º ciclo) e B3 (equivalente ao 3.º ciclo), correspondendo a um conjunto de competências

básicas, que permitem uma equivalência escolar e uma formação tecnológica, que confere uma certificação de nível 1 ou 2 de qualificação profissional, de acordo com o ciclo de ensino completado e integrando, ainda, o módulo “Aprender com Autonomia”, que visa integrar os formandos em grupo e proporcionar-lhes técnicas de autoformação assistida que permitam o desenvolvimento de hábitos de trabalho em grupo, bem como a definição de regras. Para além destes objectivos, este módulo é “definido como um espaço específico destinado ao desenvolvimento de uma pedagogia baseada na auto-formação e na reflexão constante sobre a acção, permitindo aos adultos manter uma participação activa na definição dos seus projectos pessoais e profissionais, assim como na construção do seu percurso formativo” (Oliveira, 2004, p. 94). Estes cursos iniciam a partir da “operacionalização de um processo de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC) previamente adquiridas, formal ou informalmente, pelos adultos em diversos contextos e ao longo da vida (...) [e assentam] num modelo de formação organizado em módulos de competências, permitindo a construção de percursos formativos abertos e flexíveis que se adequem às necessidades e características de cada grupo” (Oliveira, 2004, p. 93). Resumindo, os cursos EFA tratam-se de uma concepção curricular flexível, organizada a partir de um sistema modular e em função do processo RVC, articulando-se em duas componentes: formação de base e formação tecnológica. Para além disto, estes cursos recorrem à Metodologia de Balanço de Competências, cuja responsabilidade de dinamização é da figura do mediador pessoal e social. Então, face ao referencial de competências-chave, vão sendo registadas as competências adquiridas numa Carteira Pessoal de Competências que, no final do percurso formativo, é entregue a cada um dos formandos. Quanto aos níveis 1 e 2 de qualificação profissional, estes apresentam-se como um meio para a obtenção dos requisitos fundamentais que permitem que os adultos tenham uma melhor inserção no mundo do trabalho, bem como possam aceder a trajectos formativos subsequentes.

As principais propostas da ANEFA apresentaram um carácter inovador, distinguindo-se da rigidez do ensino formal própria do ensino recorrente. Assim, ao existir uma alternativa efectiva, tal como o modelo inovador de formação que é preconizado pelos cursos EFA, fez com que a participação dos adultos, em processos de aprendizagem, aumentasse. O facto de ser um processo mais célere que o ensino recorrente, para além de conjugar à obtenção de um nível de escolaridade, uma qualificação profissional, faz com que o modelo EFA seja mais atractivo para os adultos. Contudo, esta participação pode ser perigosa, pois muitas vezes justifica-se o lançamento dos cursos EFA como uma medida concreta e prioritária, no sentido de colmatar os défices de escolarização e qualificação da população adulta portuguesa. Se a única motivação para participar nestes cursos for para que não lhe deixem de ser atribuídos os subsídios sociais, pode não contribuir para que haja um aumento da sua participação activa, o que despoleta “processos de resistência à formação”. Também, se a equipa pedagógica não se identificar com os princípios que orientam o modelo EFA, ou houver predominância de formação em sala de aula, poderá levar à desmotivação e não participação. Assim, tendencialmente, “acabam por se desinteressar do desenho do seu percurso formativo, deixando a cargo de outros agentes a construção

daquilo que, por direito, devia ser por si definido. Estes adultos deixam de ser agentes do processo formativo para passarem a ser objectos de formação” (Oliveira, 2004, p. 107).

Quanto aos cursos EFA de nível secundário, estes podem ter uma natureza de certificação escolar ou de dupla certificação, compreendendo, neste caso, uma formação de base e uma formação tecnológica, o que permite conferir um certificado do ensino secundário e de nível 3 de formação profissional. Ainda no caso dos cursos EFA de nível secundário de dupla certificação, a idade mínima de acesso, ao invés de ser de 18 anos, passa a ser de 23 anos. Os cursos EFA de nível secundário incluem, ainda, a área de “portefólio reflexivo de aprendizagens”, com um carácter transversal e que se destina ao desenvolvimento de processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências. A introdução da dupla certificação ao nível secundário e nível 3 de qualificação profissional, bem como a possibilidade de conferir uma habilitação escolar, surgem contemplados na Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho e encontra-se enquadrada na Iniciativa Novas Oportunidades. Assim, no âmbito dos objectivos definidos pelo XVII Governo Constitucional no que concerne às políticas de educação e formação, destaca-se a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população. Neste sentido, durante o ano de 2006, já sob a tutela da ANQ, foi aprovado o Referencial de Competências Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário, de forma a permitir assegurar, a partir de 2007, o desenvolvimento de cursos EFA e de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências daquele nível de educação. Assim, torna-se possível que a partir destes, sejam construídos percursos formativos, onde haja uma integração individualizada nos cursos EFA, consoante as competências previamente certificadas.

Essencialmente, esta oferta formativa incide sob modelos inovadores de educação e formação de adultos, que assentam em percursos flexíveis e modulares, através da aplicação de um referencial de competências chave, para a formação de base e um referencial de formação, para a formação tecnológica, assente em itinerários de qualificação organizados em “unidades capitalizáveis”, para além de poder partir de processos estruturados para reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida por via formal ou informal, situando-os num determinado ponto do percurso formativo.

### *1.1.4.2 Processos de RVCC*

Em Portugal é a Portaria N.º 1082-A/2001 de 5 de Setembro, que vem regulamentar a criação de sistemas de reconhecimento, validação e certificação de competências. Surge, então, o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), inscrito na estratégia europeia para o emprego e no Plano Nacional de Emprego, que se constitui quer como um estímulo, quer como um sistema de apoio, para aqueles que procuram a certificação e novas oportunidades de formação,

permitindo que haja um reconhecimento, por parte dos sistemas de educação e formação, das competências que os adultos foram adquirindo ao longo do seu percurso de vida. Este novo serviço, que se desenvolveu como complementar ao Sistema Nacional de Certificação Profissional foi prestado por entidades públicas ou privadas acreditadas pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), sendo o Ministério do Trabalho e da Solidariedade e o Ministério da Educação, os responsáveis pela aplicação das medidas presentes na portaria.

Os centros de RVCC são, então, criados com o objectivo de acolher e orientar os adultos, maiores de 18 anos que não possuam o 9º ano de escolaridade, para processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. O objectivo último é a melhoria dos níveis de escolaridade e de qualificação profissional, para além do investimento futuro na continuação da frequência de formação, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Na sequência deste quadro e como uma das medidas do plano tecnológico, surge a Iniciativa Novas Oportunidades, desenvolvida pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, que define uma estratégia geral de qualificação da população portuguesa, com o principal objectivo de tornar o ensino secundário no patamar mínimo de escolarização, preferencialmente aliado a um percurso de qualificação profissional, para além de criar um sistema abrangente e diversificado de aprendizagem ao longo da vida e mobilizar os portugueses para a Sociedade de Informação.

De acordo com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 173/2007, a grande preocupação com a elevação do nível de escolarização da população portuguesa prende-se com o facto preocupante de que cerca de 3,5 milhões dos activos têm um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, dos quais 2,6 milhões inferior ao 9.º ano. No que concerne à população mais jovem, cerca de 485 000 jovens entre os 18 e os 24 anos (45% do total) não concluíram os 12 anos de escolaridade, 266 000 dos quais não chegaram a concluir o 9.º ano. A OCDE, no mesmo sentido, propõe para Portugal, como prioridade política para incrementar a produtividade da população activa, o reforço da escolarização ao nível do secundário. É no contexto desta Resolução que se reformou o actual Sistema Nacional de Certificação Profissional e as atribuições das diversas entidades e organismos, tais como a ANEFA, sendo que passou a ser o Sistema Nacional de Qualificações, o responsável pela manutenção do Catálogo Nacional de Qualificações, com o objectivo fundamental de assegurar a relevância dos referenciais de formação e reconhecimento face às necessidades das empresas e da economia e inclui três órgãos, um dos quais é a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), responsável pela elaboração de referenciais de competências e de formação a integrar no Catálogo e pela sua actualização, bem como a tutela dos Centros Novas Oportunidades.

Quanto ao processo de RVCC em si, este corresponde a um processo que visa reconhecer as competências adquiridas ao longo da vida, nos seus vários contextos, fazendo-as equivaler a competências escolares. Nestes, “através de um processo de construção individual, mas sempre desejavelmente, mediatizado por um técnico e/ou por um grupo, cada sujeito poderá promover o reconhecimento pessoal (balanço de competências), construindo um objecto também pessoal (portefólio de competências)” (Alcoforado, 2007, p.186). Estes portefólios deverão conter o relato da história de vida de cada sujeito, que se deve centrar quer nas aprendizagens decorrentes das experiências significativas de vida, quer na reflexão crítica a exercer ao longo do exercício de desocultação de competências. Este processo permite ao sujeito um melhor conhecimento pessoal, dos seus saberes e competências, permitindo ainda o reconhecimento social, através da validação e certificação de competências, permitindo diminuir a discriminação, face à escolaridade, na inserção laboral, suprimindo uma desigualdade social.

O documento de referência utilizado para objectivar estes processos é o referencial de competências-chave, comum aos cursos EFA, permitindo que a partir de um processo de RVCC, no qual se obtém a certificação parcial, o adulto possa ser integrado num curso EFA flexível, no qual poderá adquirir as competências que não foram certificadas.

Uma vez que estamos a falar de competências, um conceito diferente daquilo que se pretendeu, durante muito tempo, com o ensino regular (transmissão de conhecimento), torna-se fundamental tentar enquadrar e definir este conceito, o que faremos no ponto que se segue.

### 1.1.5 Competências

---

“A competência foi durante muito tempo comparada à capacidade de conservar um lugar ou um conhecimento”  
(Le Boterf, 2005, p. 18).

Vivemos, actualmente, num mundo em constante mudança, perante o qual somos forçosamente obrigados a nos adaptar, como seres humanos, como organizações, enfim, como sociedades. E porquê esta mudança? Ao passo que, há uns séculos atrás, as mudanças eram lentas dada a morosidade da transmissão da informação, hoje em dia a informação demora centésimos de segundos a chegar ao seu destino, dada a rápida inovação tecnológica. Isso faz com que estejamos cada vez mais perto dos outros

países, caminhando para uma maior aceleração da internacionalização, o que implica uma maior expansão das organizações e uma crescente competição económica. Vivemos, então, o fenómeno da globalização e é neste contexto que se verifica o crescente *downsizing*, levando a uma necessidade de reorganização da forma como se encara o mercado de trabalho. E, uma vez que o elemento central passa a ser a capacidade de inovar e criar, e estas só podem existir pela acção e imaginação do homem, torna-se necessário alterar os processos de gestão das pessoas, bem como as pessoas mudarem a forma de encarar o trabalho, consciencializando-se da necessidade de aumentar o seu capital humano, ou seja, de tomar um papel activo no seu próprio desenvolvimento de competências, de forma a fazer face a um ambiente organizacional cada vez mais complexo, dinâmico e rodeado de incertezas, no sentido de aumentar o seu potencial competitivo, deixando de pensar em emprego para a vida, mas em empregabilidade. É nesta lógica que se inseriu o aumento da importância dada à questão das competências.

Assim, apenas a partir dos anos 70 é que este conceito começou a adquirir importância, começando a substituir gradualmente a noção de qualificação, e o que levou ao enraizamento deste conceito foi a exigência cada vez maior do mercado de trabalho, com novas exigências de competitividade, em que para se obter determinados desempenhos já não bastava cumprir as tarefas prescritas, no sentido tayloriano, mas deter um conjunto de competências individuais para fazer face à necessidade de iniciativa por parte dos colaboradores, no sentido da resolução e antecipação de possíveis problemas.

A centralidade das competências surge na sequência da afirmação feita, em 1999, pelo *Bureau International du Travail (BIT)*: “o nível de competência e a qualidade de mão-de-obra farão cada vez mais a diferença na corrida às exportações num mercado globalizado” (Le Boterf, 2005, p. 10). Neste sentido, a empresa de sucesso é aquela que, mais do que fazer melhor que os outros, pois a qualidade já se encontra banalizada, o faça antes e, para isso, é necessário que haja inovação e esta só é possível se a autonomia dos colaboradores for aumentada, pois não se obtém a partir de manuais de procedimentos. Então, passa a ser necessário confiar nas competências dos colaboradores. É exigido que, para além de competências como a capacidade de iniciativa, a tomada de decisões, o correr riscos, o reagir a eventualidades, a responsabilização e o investimento pessoal, os colaboradores tenham a capacidade de as fazer evoluir.

Assim, voltando ao tema da competência vs qualificação, pode-se entender que a qualificação tem a sua importância enquanto formação inicial dos colaboradores, mas é apenas um ponto de partida, dada a necessidade de melhorar as competências e adquirir novas. Na realidade, a constante evolução verificada no mundo actual, muitas vezes os conhecimentos adquiridos através da formação inicial rapidamente se tornam obsoletos. Até porque os diplomas validam sobretudo os recursos que foram adquiridos, relegando muitas vezes para segundo plano as competências profissionais. No entanto, os

diplomas continuam a ter um papel fundamental no que concerne à primeira selecção para um emprego, para não se ser excluído do mercado de trabalho, mas não são garantia da permanência nesse mesmo emprego.

Para além da importância que as competências têm para o mundo organizacional, estas também são fundamentais para o sujeito, uma vez que vivemos numa época em que as relações de trabalho são precárias, surgindo a necessidade de aumentar a sua empregabilidade. “Uma tal evolução implica um novo olhar sobre a competência. É cada vez menos possível ser competente contando apenas com os seus próprios recursos. Para agir com competência é preciso ser capaz de mobilizar não apenas os seus próprios saberes mas os que são capitalizados nas redes de recursos (bancos de dados, sistemas especializados, fichas de capitalização, redes de documentação...), e participar na actualização e na renovação destes últimos” (Le Boterf, 2005, p. 15).

Para além da contextualização, definir o conceito de competência é fundamental, dado que pode existir uma “adopção irreflectida de conceitos e de práticas, sob a pressão dos efeitos da moda” (Le Boterf, 2005, p. 8).

Mas, quando se começa a abordar o tema, verifica-se que a sua conceptualização não é consensual. Desta forma, Ceitil (2007) apresenta quatro perspectivas diferentes: competências como atribuições; competências como qualificações; competências como traços ou características pessoais; e competências como comportamentos ou acções.

Podemos encarar as competências como as atribuições de determinado cargo, ou seja, as pessoas têm as competências porque exercem determinadas funções e não porque são as mais adequadas para o fazer. Podemos, também, encarar as competências como qualificações, ou seja, diplomas que as pessoas adquiriram pela via formal de ensino ou pela formação profissional. Nestas duas perspectivas verifica-se que as competências são externas aos indivíduos, independentes do desempenho, sendo que a “expressão do desempenho” distancia-se no tempo da “expressão do atributo ou qualificação”. Estas perspectivas fazem lembrar o curriqueiro paternalismo, que permite que determinados indivíduos que ocupam determinados cargos, sem ter as “competências”, tal como são entendidas nas perspectivas que mencionarei em seguida. Imaginemos, agora, o exemplo de um engenheiro civil afastado da sua profissão há mais de 15 anos, por se ter dedicado a algo totalmente diferente, como a política. Será que se ele voltasse a exercer novamente a sua profissão de engenheiro, teria as competências necessárias para dirigir um projecto? Ou seria necessária uma requalificação? Consegue-se facilmente vislumbrar este exemplo em muitas outras profissões. São questões como estas que levam a pensar nas competências como algo totalmente diferente.

Por outro lado, temos a perspectiva das competências como traços ou características pessoais, a qual é segundo Ceitil (2007, p. 27) “a mais conhecida, difundida e, porventura, a mais amplamente aceite e até aplicada, nos actuais sistemas que se afirmam como sendo de gestão, avaliação e desenvolvimento de competências”. Esta perspectiva parte da teoria atribucional de McClelland, e considera que aquilo que diferencia o nível de *performance* de um indivíduo não é o seu “perfil de capacidades”, mas as estratégias/modos concretos que utiliza para mobilizar as suas capacidades para acções concretas. São estas “características diferenciadoras” que McClelland designa por *competency*. Também Boyatzis e Spencer & Spencer, com as suas teorias, enfatizam esta perspectiva (Ceitil, 2007).

Por último, quanto à perspectiva das competências como comportamentos ou acções que, apesar de não negar a existência de traços ou características pessoais como factores de diferenciação de *performance*, vê-os apenas como um potencial. O que é fundamental para esta perspectiva é a expressão desses traços na e através da acção, dado que considera que as competências são o próprio desempenho e correspondem ao termo *competence*.

Para Armstrong (2001, cit. in Ceitil, 2007, p. 33) “*competency* é um conceito relacionado com as pessoas que se refere às dimensões do comportamento que estão na base de uma *performance* competente” e “*competence* é um conceito relacionado com o trabalho, que se refere às áreas do trabalho em que a pessoa é competente”.

Le Boterf (2005) entende a competência como um processo e considera que a visão da competência como soma de saberes está em desuso e afirma que “estas definições caracterizam-se pela sua fraqueza [pois] comparam as competências a recursos (saberes, saber fazer, saber ser) e só há competência quando estes recursos são aplicados à acção (...) [e] apreendem a competência unicamente em termos de estado, quando se trata de um processo, de um elo juntando e combinando recursos, uma acção, um contributo com vista a um resultado” (pp. 19-20). A perspectiva deste autor vai no sentido da perspectiva das competências como comportamentos ou acções, enunciada por Ceitil (2007).

Le Boterf (2005) considera, ainda, as competências “como uma resultante de três factores: o *saber agir* que supõe saber combinar e mobilizar recursos pertinentes (conhecimento, saber fazer, redes...); o *querer agir* que se refere à motivação pessoal do indivíduo e ao contexto mais ou menos estimulante no qual ele intervém; o *poder agir* que remete para a existência de um contexto, de uma organização de trabalho, de escolha da forma de gestão, de condições sociais que tornem possível e legítimo que o indivíduo assuma responsabilidades e corra riscos” (p. 28).

De acordo com Bellier (1999) a principal força do termo competência está relacionada com “uma outra «maneira de ver os problemas» de formação, de gestão dos recursos humanos ou de *management*.”

Em matéria de formação, esta mudança de óptica permitiu ao mesmo tempo redescobrir um «velho» sujeito – o adulto que aprende” (p. 241). É, então, nesta lógica das competências que se encontram enquadrados os cursos EFA e os processos de RVCC.

### 1.1.6 Implementação em massa – o desvirtuar dos processos

Para além da explicitação dos cursos EFA e dos processos de RVCC, bem como da contextualização e clarificação do conceito de competência, torna-se fundamental reflectir sobre a implementação em massa, quer dos cursos EFA, quer dos processos de RVCC.

Quer os cursos EFA, quer os processos de RVCC já estão largamente implementados no território nacional. Quanto aos processos de RVCC estima-se que, no período entre 2001 e 2005, quando apenas existiam 98 centros de RVCC e a possibilidade de reconhecimento ao nível do 9º ano, tenham sido certificados cerca de 50.000 adultos. No entanto, esta implementação foi largamente massificada, pois o número de centros, hoje denominados Centros Novas Oportunidades, tem vindo a crescer, sendo cerca de 300 actualmente, passando a estar integrados também em escolas e, prevendo-se que sejam cerca de 500 em 2010. Também as metas exigidas aos mesmos são muito elevadas, e estão inerentes a objectivos políticos, o que contribui para a massificação e condiciona a qualidade dos processos. Quanto aos cursos EFA, esta questão não é tão visível, uma vez que se trata de um curso presencial e com legislação mais rígida, embora possa existir alguma espécie de facilitismo, dado que também são exigidas metas para os mesmos. Isto leva a que possa existir um desvirtuar destes processos, e várias são as vezes que estes são criticados na comunicação social, o que pode levar a que a representação social destes processos esteja fortemente influenciada pela “imagem” negativa que é veiculada.

## 2.1 Representações Sociais e as Atitudes

---

“Não é a consciência do homem que determina a sua existência, pelo contrário, é a sua existência social que determina a sua consciência” (Marx, 1859-1973, cit in Vala, 2000, p. 488).

### 2.1.1 Representações Sociais

---

Nós somos influenciados por ideias, palavras, sem que, por vezes, nos apercebamos. Mas nós todos os dias conversamos com os outros acerca da actualidade, dos acontecimentos, e por vezes até acerca de temas abstractos. Para além destas conversas, também lemos e assistimos a informação veiculada pela comunicação social e, é através destas formas de comunicação, que as representações são sustentadas e vão entrando no nosso mundo, constituindo-se como as nossas realidades diárias. No entanto, Abric (2001, p. 42) argumenta que “não há uma realidade objectiva à priori, mas que toda a realidade é representada. Com isto queremos dizer que a realidade é apropriada pelos indivíduos (ou pelo grupo), reconstruída no seu sistema cognitivo, e integrada no seu sistema de valores. Estes processos, por sua vez, dependem quer da sua história, quer do contexto social e ideológico que envolve o indivíduo ou o grupo”.

“A noção de representação social ou colectiva tem sido deliberadamente concebida para distinguir os fenómenos sociais dos chamados fenómenos objectivos, biológicos ou económicos. Expressa a impossibilidade de dissociar o aspecto real do aspecto mental ou simbólico (...). Mais precisamente, a representação é uma noção concebida para explicar o que (...) liga as pessoas num grupo, numa sociedade e fá-los agir em conjunto (...). No sentido de se unirem, criarem instituições e seguirem regras comuns, as pessoas necessitam de um sistema de crenças, representações sociais que são próprias à sua cultura” (Moscovici, 2001, p. 21).

Mais especificamente, o conceito de representação social deriva do conceito de representações colectivas proposto por Durkheim (1898, in Vala, 2000). Este autor considerava estas representações como colectivas, no sentido em que são impostas por forças exteriores, servindo a coesão social, constituindo fenómenos como, por exemplo, o senso comum. Moscovici (1978) vem, posteriormente, definir o conceito de representações sociais, com o intuito de demonstrar a especificidade do pensamento social em relação ao individual.

Um dos principais interesses de Moscovici era compreender a forma como a ciência muda a forma de pensar e as perspectivas sociais. Neste sentido, Moscovici considerou que, em França, nos anos 1948-49 haviam duas teorias que se estavam a introduzir na sociedade, o Marxismo e a Psicanálise. Moscovici preferiu estudar a Psicanálise, pois esta estava a ser introduzida mais profundamente na sociedade francesa. Assim, analisou a propaganda da imprensa comunista que era contra a Psicanálise. “Também foi a ocasião para mostrar que, quando uma nova ideia ou conhecimento científico é introduzido na esfera pública, na vida cultural de uma sociedade, então temos lutas culturais, polémicas intelectuais e oposição entre diferentes modos de pensar” (Moscovici, 2000, p. 229). Com o livro *“La Psychanalyse: Son image et son public”* (1961), Moscovici vem, então, introduzir o conceito de representações sociais, ao analisar a forma como a Psicanálise foi introduzida no pensamento popular em França, pretendendo demonstrar o carácter activo do conceito, uma vez que os dados são transmitidos pelo exterior, através da interacção social e, também, da comunicação entre indivíduos.

Foi também, baseando-se em vários estudos com instrumentos como questionários e a técnica da análise de conteúdo da imprensa, que Moscovici (1961, in Vala, 2000), questionou a utilização, transformação e apropriação pelo homem “comum” da teoria científica. Questionou ainda uma problemática mais geral: como é construído um mundo mais significante. Foi neste quadro de análise que o autor propôs o conceito de representação social. A sua proposta remete para a análise dos processos através dos quais os indivíduos, tendo em conta a interacção social, constroem as suas próprias teorias acerca dos objectos sociais, viabilizando a comunicação e a organização dos comportamentos (Moscovici, 1969, in Vala, 2000).

Comparando os conceitos de representações colectivas e representações sociais, essencialmente podemos considerar que as representações colectivas têm um poder repressor (ou seja, que não permite que se manifestem ideias diferentes das consensuais, como é o caso da igreja, que durante muito tempo influenciou a representação do mundo), mas, segundo a ideia de Durkheim, estas consistem em formas estáveis de compreensão e permitem integrar a sociedade e conservá-la. No fundo, são “subjacentes, poderíamos dizer inconscientes, à matriz das nossas crenças, o nosso conhecimento e a nossa linguagem” (Moscovici, 2000, p. 132). Estas representações levam, frequentemente, a associações erradas, levando à expressão de ideias mágicas (Moscovici, 2001). No entanto, segundo Moscovici, estas representações têm um carácter estático e, como o autor, com a sua Psicologia Social, tem estado consistentemente orientado para questões sobre o que muda na sociedade, as suas representações sociais têm um carácter dinâmico. Na modernidade, as pessoas civilizadas que fazem “associações correctas [chegando] a conclusões que já não são mágicas e se tornam ciência (Moscovici, 2001, p. 15). Moscovici encontra, então, um maior interesse na exploração da variação e da diversidade das ideias colectivas na sociedade moderna, considerando que a Psicologia Social se deve preocupar somente com

a estrutura e a dinâmica das representações e, é neste sentido que Moscovici propõe considerar como fenómeno o que antes era visto como conceito, prestando mais atenção às diferenças do que às semelhanças. Para Moscovici (2001) a Psicologia Social deve ser entendida como o estudo do conhecimento social, sendo que nas suas fundações se encontram as representações e a comunicação (incluindo a influência).

“No sentido clássico, representações colectivas são dispositivos explicativos e referem-se a uma classe geral de crenças e ideias (ciência, mito, religião, etc.)” (Moscovici, 2000, p. 33). Moscovici entende as representações como fenómenos específicos que se encontram relacionados com uma forma particular de compreender e comunicar, sendo que são as responsáveis pela criação quer da realidade, quer do senso comum. No seguimento desta ideia, Moscovici pretere o termo colectivo em favor do termo social. Moscovici prefere “usar apenas «social» porque se refere a uma noção clara, da sociedade, para uma noção de diferenciação, de redes de pessoas e as suas interacções. No século XIX a palavra “colectiva” era mais usual, sugerindo a imagem de uma multidão de pessoas, um agregado de indivíduos similares que formam um todo” (Moscovici, 2000, p. 256). No entanto, de acordo com as ideias de Moscovici, no mundo moderno, através da ciência e do senso comum, emergem novas formas de conhecimento e crenças, deixando de fazer sentido a expressão “representações colectivas”. Moscovici pretende compreender como a ciência se torna parte da nossa herança cultural, do nosso pensamento, da nossa linguagem e das nossas práticas diárias. O senso comum advém de uma “grande variedade de teorias a partir de uma diversidade de ciências, trabalhos científicos e muitos pensadores, combinadas e unificadas numa visão partilhada, modelada pelas intuições, interesses e a experiência comum de cada um de nós” (Moscovici, 2001, p. 10).

Um dos aspectos essenciais da “teoria” de Moscovici e que o diferencia, é o facto de ele estar preocupado com as representações da sociedade actual, em mudança constante, e não com as representações das sociedades primitivas, daquelas que sobrevivem culturalmente e se tornam dogmas. No entanto, numa sociedade moderna, vivemos constantes mudanças e estas vão-se tornando parte de uma realidade comum, havendo uma aceleração no processo de formação das representações sociais. Esta tendência é caracterizada pelo papel central das novas formas de comunicação, pelo aumento da literacia e pelo desenvolvimento da comunicação social, sendo que esta última acelera o processo de mudança, pois faz com que a informação chegue mais rapidamente à nossa vida, fazendo-nos reconstituir o senso comum, ou seja, a nossa compreensão das imagens e significados. De acordo com Duveen, “é a produção e circulação de ideias, dentro destas formas difusas de comunicação que distingue a era moderna da era pré-moderna, e ajuda a distinguir as representações sociais como uma forma de ideação colectiva distinta das formas autocráticas e teocráticas da sociedade feudal” (Duveen in Moscovici, 2000, p. 9). Moscovici (2000) considera, desta forma, que já não é viável entender as

representações como um “reflexo” do mundo, mas como fazendo parte da sua constituição, pois o facto de serem partilhadas faz com que se vão introduzindo na realidade, acabando por fazer parte dela.

As representações sociais são construídas não só a partir das teorias científicas, mas também a partir das vivências culturais, das ideologias dominantes e das comunicações quotidianas. As representações sociais podem-se definir como “uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 1989, in Vala, 2000, p. 458). Para Moscovici (1981, in Vala, 2000, p. 458) as representações sociais “são o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum”. A representação envolve a relação entre um sujeito e um objecto, através da construção e da simbolização. A representação é social, uma vez que é partilhada, ou seja, é construída colectivamente, como produto das interações e da comunicação dentro de um determinado grupo social. No entanto, Moscovici (2001) quando se refere à representação partilhada, quer dizer que esta é normativa e não que é única.

Moscovici definiu em 1961 as representações sociais como “entidades quase tangíveis. Elas circulam, intersectam e cristalizam continuamente, através de uma palavra, um gesto, ou um encontro no nosso mundo diário. Elas impregnam a maioria das nossas relações sociais estabelecidas, os objectos que produzimos ou consumimos, e a comunicação que trocamos. Nós sabemos que elas correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração, e por outro à prática que produz esta substância, tal como a ciência ou o mito corresponde à prática científica ou mítica. É fácil alcançar a realidade das representações sociais, mas não o conceito” (Duveen in Moscovici, 2000, p.3). Moscovici (2001) entende que as representações sociais resultam da combinação entre um conhecimento semântico e uma crença enraizada na cultura com as práticas vividas pelas pessoas, sendo que é o que lhes dá o carácter de realidade. De acordo com Moscovici (2001, p. 29) “para os psicólogos sociais a linguagem não é uma prioridade de topo (...). A nossa teoria tem, no entanto, sempre pressuposto que a representação social é o pensamento discursificado, que é um sistema simbólico cultural que envolve a linguagem”.

Jodelet (1991 in Markus & Plaut, 2001, p. 184) define representação social como “um género de conhecimento, socialmente construído e partilhado, tendo um sentido pragmático e contribuindo para construir uma realidade comum à comunidade”. Essencialmente, para Moscovici, o propósito das representações é transformar algo que não nos é familiar, em algo familiar, o que corresponde ao princípio da familiaridade (Moscovici, 2001). Assim, através das representações sociais, nós vamos integrando no nosso mundo aquilo que não é familiar, dando sentido às “coisas”, o que nos conforta e dá um sentimento de continuidade, permitindo-nos orientarmo-nos no mundo e controlá-lo. As

representações sociais têm, ainda, outra função, a de permitir que a comunicação exista, pois fornecem uma espécie de código comum à sociedade.

No entanto, quer a organização, “quer a estabilidade das representações depende da constância e consistência dos padrões de comunicação que as sustentam, ou seja, a mudança de interesses humanos pode gerar novas formas de comunicação, daí resultando a inovação e, conseqüentemente, a emergência de novas representações” (Moscovici, 2000, p.13).

Sendo que a sua função primordial é a de “atribuição de sentido ou a organização significativa do real” (Vala, 2000, p. 479), quando os indivíduos pensam em fenómenos sociais, como por exemplo estas novas modalidades de formação, vão accionar as teorias colectivamente construídas e, é neste contexto, que vão estruturar as explicações acerca desses fenómenos. Tendo em conta o papel activo dos actores sociais na produção das representações sociais, conjuntamente com a sua relação com as “configurações culturais dominantes” e com o importante papel da dinâmica social entre os vários factores, forma-se uma pressão para a hegemonia e homogeneização de determinadas representações sociais, aproximando-se do conceito de representações colectivas, proposto por Durkheim (1898, in Vala, 2000). As representações hegemónicas reflectem grupos altamente estruturados como, por exemplo, uma nação, aos quais são impostas representações sociais sobre determinado objecto. No entanto, Moscovici (2001) resume as funções das representações sociais em dois verbos: comunicar e agir.

Jost & Ignatow (2001) consideram que mais do que mostrar que existem representações partilhadas, é importante compreender quais as funções dessas mesmas representações. Assim, consideram que existem cinco funções associadas às representações sociais: coordenação do grupo; argumentação racional; *coping* simbólico; compensação ambiental; e justificação do sistema. Quanto à função de coordenação do grupo, esta permite facilitar a cooperação entre indivíduos, uma vez que a criação ou adopção de uma representação social facilita o desempenho do grupo. Relativamente à função de argumentação racional, esta refere-se à ideia de Jovchelovitch de que as representações sociais facilitam a argumentação racional, no entanto os autores consideram que não existem evidências científicas quanto a esta função. Já a função de *coping* simbólico consiste numa adaptação para redução do medo ou da ameaça, mas os autores consideram que também não existem evidências significativas quanto a esta função. Quanto à função de compensação ambiental, estes autores propõem que as representações sociais também podem surgir com a função de “compensação”, para além da função de “ancoragem” proposta por Moscovici. No entanto, Jost & Ignatow (2001, p. 196) consideram que “a noção de que os grupos desenvolvem representações sociais e tentam influenciar os outros para adoptar essas representações como uma forma de alcançar metas sociais e políticas, surge-nos como um dos mais fascinantes e únicos aspectos da teoria das representações sociais. Mas não basta simplesmente afirmar, como alguns dos proponentes de abordagens retóricas e discursos analíticos fazem, que estas dinâmicas

existem. A hegemonia e a emancipação cognitiva devem ser demonstradas empiricamente. Este é, de facto, o objectivo da teoria da «justificação do sistema» (Jost e Banaji, 1994), mas a nossa proposta está num estágio de desenvolvimento muito modesto.

Para Moscovici (1978; Clémence, 2001) existem três factores que determinam as condições para a produção e transformação das representações sociais. O primeiro factor é a dispersão da informação em relação aos objectos que nos rodeiam. Existe, frequentemente, um desfasamento entre a informação disponível e a detida por um grupo restrito, sobre o mesmo objecto. O segundo factor é a focalização dos indivíduos e grupos sobre determinada informação de acordo com os seus interesses, posições sociais, códigos e valores. O terceiro factor é a pressão para a inferência, ou seja, há, constantemente, uma pressão para que os indivíduos e grupos tomem uma posição face a um qualquer objecto representacional.

O propósito da abordagem das representações sociais é estudar o conhecimento do senso comum sobre objectos e teorias abstractas. “O desenvolvimento do conhecimento comum começa quando estes sujeitos ou teorias se tornam um problema num determinado contexto social. Quando isto acontece, mais e mais pessoas começam a debater à volta destes objectos ou teorias e começam por se envolver na construção de uma teoria específica” (Clémence, 2001, p. 83). Para Moscovici é o senso comum que nos vai permitir ter “acesso directo” às representações sociais. O senso comum, na sua essência, corresponde ao conhecimento popular, ou seja à apropriação dos fenómenos, da ciência, tornando-se comuns e familiares à sociedade no seu geral. Anteriormente era a ciência que se baseava no senso comum, tornando-o menos comum, mas nas sociedades actuais acontece o inverso, ou seja, o senso comum corresponde à integração do conhecimento científico na vida quotidiana, tornando-o comum. “As representações sociais perdem então o carácter derivado e abstracto associado às representações colectivas e tornam-se, de alguma forma, um fenómeno concreto e observável” (Moscovici, 2000, p. 145). Actualmente, o senso comum não é produzido por indivíduos pensantes, mas por sociedades pensantes, através de grupos, associações, informação, experiência, entre outros factores (Moscovici, 2001).

Para Moscovici existem três razões que explicam o porquê do senso comum e o conhecimento popular serem um campo privilegiado de exploração. Em primeiro lugar, todos nós possuímos senso comum, pois poucos têm acesso ou utilizam o conhecimento científico, e este vem ajudar-nos a organizar as experiências. Quando conversamos com os outros ou absorvemos informação através da comunicação social, renovamo-lo. A segunda razão consiste no facto deste conhecimento partilhado não ser racionalizado e não compreender apenas crenças científicas ou religiosas, mas também as imagens familiares. E, a terceira razão prende-se com o facto de que “o senso comum continua a ser concebido como um estado arcaico de compreensão. As ideias «revolucionárias» vão comunicando pouco a pouco e finalmente toda a gente considera-as como sendo independentes e fazendo parte da realidade. Nós

próprios vemos representações sociais a formarem-se perante os nossos olhos, nos *media*, em locais públicos, através do processo de comunicação que nunca acontece sem alguma transformação. Quer a mudança afecte os sentidos, os conceitos, as imagens ou a intensidade e associação de crenças, na base de uma comunidade, a mudança é sempre expressa nas representações” (Rosa, 1987 in Moscovici, 2000, p. 148).

“O estudo das representações sociais respondeu à questão “Quais as representações sociais que comprometem que funções cognitivas em que contextos” (Doise, 1993, p. 58). Este controlo opera através de duas dinâmicas sociocognitivas, nomeadamente a objectivação e a ancoragem. A objectivação refere-se ao processo de transformação de informação abstracta em conhecimento concreto através da comunicação (...). O processo termina num significado figurativo, metafórico ou simbólico, que se torna partilhado mas não consensual” (Clémence, 2001, p. 85). “No entanto, a transformação da informação segue diferentes caminhos dependendo dos grupos onde a informação é difundida (...). Porque toda a representação social é elaborada através de debates, diferentes pontos de vista emergem durante a transformação da informação abstracta em significados concretos. Posições divergentes são expressas no espaço público por indivíduos que pertencem a grupos que activamente tentam definir a informação abstracta a partir dos seus pontos de vista. Os indivíduos usam regras normativas (baseadas em ideias, valores ou crenças dos seus grupos), para analisar alguns aspectos ambíguos ou não familiares das teorias da evolução. Para serem adoptadas, figuras e significados têm de ser ancorados em conhecimentos e crenças prévias. O processo de ancoragem resulta na definição específica da teoria do senso comum, ao integrar certos significados figurativos da representação social. Uma representação social é, então, constituída por uma rede de mais ou menos significados divergentes, dependendo da força das discussões à volta do objecto. Ao mesmo tempo, estes diferentes significados têm de ser partilhados, mais ou menos, no sentido de o objecto ser posto nas conversações diárias” (Clémence, 2001, p. 86).

“É a estranheza introduzida pelas diferenças e contradições que coloca em acção os processos de ancoragem e objectivação, através dos quais o não familiar é feito familiar. A ancoragem não é mais do que a tentativa de estabelecer um novo e, portanto, estranho significado na geografia estabelecida dos símbolos de uma comunidade. Objectivação, por seu lado, dada a novidade de uma superfície concreta, quase «natural». Ancoragem e objectivação são accionadas para ajustar contas como eram, com um novo significado, para torná-lo conhecido, para reduzir as ameaças ou medos que gera, para fazer parte do «nós» de uma comunidade de pessoas” (Gaskel, this volume; Philogène, 1999 in Jovchelovitch, 2001, p. 173).

“É a rica conexão entre teoria e aplicação empírica, quer a quantitativa quer a qualitativa, que fez a teoria das representações sociais tão efectiva nos seus esforços para traçar a dinâmica da mudança nas

sociedades modernas” (Philogène, 2001, p. 39). Sabemos que a comunicação social tem veiculado informação acerca dos cursos EFA e, mais especificamente, acerca dos processos de RVCC, principalmente desde o momento em que a Iniciativa Novas Oportunidades começou a ser divulgada, pois trata-se de uma medida ambiciosa em termos de metas e que tem sido, por essa razão, bastante publicitada. Desta forma, a comunicação social tem contribuído para que estes “certificados de competências” passem a fazer parte da realidade daqueles que tiveram acesso à informação. Para além desta forma de comunicação/transmissão da informação, também as conversas informais vão contribuir para a formação de representações acerca deste tema, constituindo-se como senso comum. Ainda, para aqueles que frequentam os processos de RVCC, existe outra forma de atribuir um significado psicológico a estes “certificados”, uma vez que vivenciam o processo que lhes dá origem.

### 2.1.2 Representações Sociais e Atitudes

---

Para Moscovici, a ideia de representações colectivas ou sociais é mais antiga que os conceitos de “atitudes” ou “cognições sociais”, sendo que considera as representações como “parte do «código genético» de todas as ciências humanas (...) [e encontram-se] relacionadas com o pensamento simbólico e qualquer forma de vida mental que pressuponha a linguagem” (Moscovici, 2000, p. 225).

Jaspers e Fraser (1984, in Moscovici, 2000) consideraram que as características mais distintas das representações sociais é o facto de serem partilhadas por muitos indivíduos, constituindo a sua realidade social, ao passo que o conceito de atitude demonstra características individualizadas.

No entanto, Moscovici é da opinião que “os psicólogos sociais queriam estudar uma espécie de substituto para o comportamento, podemos falar em pré-comportamento. A maioria das definições de atitudes dizem isso. Na minha cabeça, os psicólogos sociais ao estudar as atitudes não estão realmente interessados no conhecimento das pessoas e no seu mundo simbólico” (Moscovici, 2000, p. 234). Mas, para o autor, o conceito de atitude não é oposto ao de representações sociais, uma vez que corresponde a uma das suas dimensões (Moscovici, 2000, p. 235), pois para se adquirir uma atitude face a um objecto significa que tem de ter uma representação, a qual é parte do seu conhecimento cultural ou popular, assim como é parte da sua cognição.

Neste sentido, Moscovici tentou formular uma teoria das comunicações “cujo código eram as representações normalizadas e, os itens como as atitudes, conhecimento ou opinião, eram as formas de mensagens” (Moscovici, 2000, p. 233).

Desta forma, ao estudar as atitudes individuais de vários sujeitos, podemos encontrar uma forma privilegiada de aceder às representações sociais que os mesmos partilham, inferindo o que entendem como a realidade acerca de determinado tema.

### 2.1.3 Atitudes

---

Dado o facto de as atitudes constituírem uma das dimensões das representações sociais e uma vez que esta investigação visa tentar perceber quais as atitudes dos adultos que frequentam o processo de RVCC face aos certificados de competências, adquiridos através do sistema de educação e formação de adultos, torna-se fundamental aprofundar teoricamente o conceito de atitude. Trata-se, então, de um dos conceitos mais antigos e estudados pela Psicologia Social e que, de certa forma, lhe permitiu dar identidade enquanto ciência (De Lima, 2000).

Desde o dia em que nascemos que vamos recebendo informação que vai formando as nossas atitudes, quer seja através do condicionamento clássico (relação entre estímulos e reacção), ou por condicionamento operante (através do sistema de recompensas e punições) ou, ainda, através da aprendizagem observacional (que deriva do condicionamento operante, ou seja, por observação e imitação). Também os factores genéticos condicionam as nossas atitudes, no sentido de que temos diferentes temperamentos e capacidades. No entanto, as atitudes específicas derivam do ambiente, não sendo hereditárias (Feldman, 2001). Todos estes processos levam às diferenças atitudinais entre indivíduos e, então, empiricamente podemos verificar, no nosso quotidiano, que existem divergências de opinião, sem que necessariamente haja uma que seja “correcta” ou “verdadeira”. “No entanto, cada posição é sustentada com base em valores, sentimentos, crenças e experiências diferentes, e muitas vezes traduzem-se também em comportamentos diferenciadores” (De Lima, 2000, p.187).

Essencialmente, “as pessoas activamente constroem e interpretam o mundo no sentido de tornar consistente o que é inconsistente” (Cialdini & de Nicholas, 1989; Beauvois & Joule, 1999 in Feldman, 2001, p. 342). Apesar da inconsistência ser um estado desagradável, há casos em que existe inconsistência entre o aspecto cognitivo e o afectivo. Para além deste aspecto, no nosso quotidiano interpretamos papéis que influenciam as atitudes que tomamos, mas por vezes o que começa por ser apenas um papel, pode modificar a nossa forma de ver o mundo e as nossas atitudes perante nós e os outros (Feldman, 2001).

Quanto à sua definição, esta nem sempre foi consensual entre os psicólogos sociais. Uma das definições mais vulgarmente aceite pela comunidade científica é a de Ajzen (1988, in De Lima, 2000, p.187) que entende atitude como “uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento”. Dito por outras palavras e como definição defendida por De Lima (2000, p.188) “de acordo com Eagly e Chaiken (1993), atitude é um construto hipotético

referente à «tendência psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade específica». Se a atitude corresponde a um constructo, então esta não é directamente observável, apenas a podemos inferir a partir do comportamento verbal e não verbal do sujeito.

Ainda no que concerne à definição de atitude, existem três abordagens principais. A primeira considera as atitudes como avaliações, ou seja, face a um objecto, indivíduo, comportamento ou crença as atitudes correspondem à sua avaliação positiva ou negativa. A segunda abordagem considera as atitudes como memórias, ou seja, foca-se nos aspectos cognitivos das atitudes, entendendo-as como um conjunto de memórias inter-relacionadas sobre um objecto, indivíduo, comportamento ou crença. A terceira abordagem corresponde ao modelo tripartido ABC (“affective”, “behavioral”, “cognitive”), sendo que este é mais abrangente. Assim, neste modelo, as atitudes encontram três modalidades de expressão, ou formas de respostas avaliativas: cognitivas (tem a ver com os pensamentos, as opiniões e as crenças que relacionam o objecto da atitude às suas características ou consequências, exprimindo uma avaliação mais ou menos favorável); afectivas (sentimentos e emoções positivos ou negativos incitados pelo objecto da atitude); e comportamentais (manifestação das atitudes através de comportamentos ou intenções comportamentais). Apesar dos diferentes enfoques destas três abordagens, ambas consideram que as atitudes modelam o comportamento humano (Feldman, 2001)

A atitude tem como características a direcção (favorável ou desfavorável), a intensidade (posições mais fracas ou mais excessivas) e a acessibilidade (tem a ver com a sua força, ou seja, a forma como foi adquirida, bem como a frequência com que é utilizada pelo sujeito).

A Psicologia Social, no âmbito do estudo das atitudes, tem procurado medi-las, sendo que a forma mais comum, no que concerne à modalidade de expressão cognitiva, tem sido através das escalas de atitudes. Estas, correspondem a medidas indirectas das atitudes. As medidas directas correspondem à observação/medição das expressões faciais e dos padrões das ondas cerebrais, face ao objecto da atitude (Feldman, 2001 p. 340). No entanto, estas modalidades de expressão afectiva e comportamental, não serão analisadas neste estudo, uma vez que se tratam de técnicas mais dispendiosas e de difícil acesso.

As escalas de atitudes partem “do princípio que podemos medir as atitudes através das crenças, opiniões e avaliações dos sujeitos acerca de um determinado objecto, e que a forma mais directa de acedermos a estes conteúdos cognitivos é através da auto-descrição do posicionamento individual” (De Lima, 2000, p.191). Neste sentido, foram desenvolvidas “técnicas de papel e lápis”, sustentadas em diferentes modelos de medição concretizadas à volta de “quatro procedimentos de construção de escalas”, sendo que um deles é o diferenciador semântico, metodologia a ser utilizada nesta

investigação, que será conceptualizada no capítulo da metodologia. Esta metodologia visa medir directamente a componente avaliativa da atitude (Feldman, 2001).

As técnicas de escala, como qualquer outra técnica, têm limitações. Uma das principais limitações consiste no facto da veracidade das respostas, ou seja, torna-se difícil afirmar que as respostas dos sujeitos são genuínas, em conformidade com as atitudes reais ou se, por outro lado, correspondem à necessidade que alguns sujeitos têm de agradar ao investigador, pretendendo dar uma boa imagem de si, dando respostas socialmente correctas. Uma outra limitação baseia-se na “centralidade” da atitude, ou seja, o objecto da atitude pode consistir num tema com o qual o sujeito foi confrontado apenas no momento do preenchimento da escala ou, ao invés, ser um objecto face ao qual o sujeito tem uma posição bastante vincada. Um outro problema consiste na linguagem utilizada, que pode não ser do domínio do sujeito (De Lima, 2000).

De Lima (2000) catalogou os diferentes objectos de atitudes, considerando que existem: atitudes face a entidades abstractas, concretas, específicas ou gerais; atitudes face a comportamentos ou classes de comportamentos; atitudes sociais e políticas; atitudes organizacionais; e atitudes face a pessoas específicas ou ao próprio. No caso deste estudo, o seu objecto específico constitui-se como uma entidade específica.

Também segundo De Lima (2000) existem diferentes funções apresentadas pelas atitudes e estas variam consoante as perspectivas que apresentamos em seguida.

Uma primeira perspectiva considera que as atitudes têm funções motivacionais e tem origem em autores de formação psicanalítica, tal como Katz (1960) que considera que as razões que os sujeitos têm para manter as suas atitudes “estão ao nível das motivações psicológicas e não ao nível do acaso de acontecimentos e circunstâncias exteriores. A menos que conheçamos as necessidades psicológicas que sustentam uma atitude, estamos em má posição para predizer o quando e como da sua medição” (in De Lima, pp. 203-204). Nesta linha de pensamento, Katz e outros investigadores consideraram que existem duas funções específicas das atitudes: funções instrumentais ou avaliativas (em que um sujeito, após avaliar os custos e os benefícios de dada atitude, opta por aquela que lhe permita conseguir um melhor “ajustamento social”); funções simbólicas ou expressivas (prende-se com o aproveitamento da atitude para transmissão de valores e manter a identidade, funcionando, no entanto, apenas ao nível dos resultados individuais, não permitindo uma generalização).

Outra perspectiva entende que as atitudes têm funções cognitivas e encontra-se enraizada “nos estudos dos autores cognitivistas dos anos 50, que, partindo de pressupostos motivacionais, procuraram mostrar a importância de determinados princípios gerais na forma como se organiza a cognição humana,

nomeadamente as atitudes (...) o princípio do equilíbrio e o o princípio de redução da dissonância” (De Lima, 2000, p.204). O princípio do equilíbrio foi enunciado por Heider (1958-1970) com o objectivo de definir a forma como o indivíduo percepçiona o meio onde vive. De acordo com este princípio, este autor considera que os indivíduos preferem situações equilibradas, em detrimento das desequilibradas, por forma a evitarem um estado de tensão e, assim, a forma como percepçionam a realidade consiste numa procura de equilíbrio. Então, face a situações desorganizadas o indivíduo tende a modificá-las de forma a vê-las como organizadas. Quanto às situações organizadas, estas são mais fáceis de memorizar e aprender do que as desorganizadas. No que se refere ao princípio da dissonância cognitiva, este foi formulado por Festinger (1957) com o objectivo de tornar inteligível a necessidade que todos os indivíduos têm de encontrar consonância face às diferentes cognições (pensamentos, atitudes, crenças, comportamentos, desde que conscientes) referentes ao mesmo objecto. No entanto, este autor considera que nem todas as cognições incompatíveis são geradoras de dissonância, mas apenas aquelas que são consideradas como importantes para o indivíduo, tais como a auto-imagem ou o futuro, entre outras. Este princípio “não se prende tanto com a questão da relação entre diferentes atitudes, mas com a consistência interna de uma mesma atitude. (...) O princípio básico da teoria (...) tem, como a perspectiva de Heider, bases motivacionais e postula que um estado de dissonância cognitiva é psicologicamente desagradável, constituindo uma motivação, uma activação do organismo no sentido da redução ou da eliminação da dissonância” (De Lima, 2000, p.206). Neste sentido, existem três estratégias que os indivíduos podem utilizar: “exposição selectiva” (o indivíduo procura a informação que confirma a sua atitude inicial, evitando informação contrária); “percepção selectiva” (ao nível do processamento da informação, o indivíduo tende a distorcer a percepção, valorizando a informação compatível com a sua atitude inicial e avaliando de uma forma negativa aquela que é incompatível); e “memória selectiva” (o indivíduo tem mais facilidade em memorizar a informação que é congruente com a sua atitude inicial). De acordo com vários autores (Simon, Greenberg & Brehm, 1995; Joule & Beauvois, 1998; Leippe & Eisenstadt, 1999; Schultz & Lepper, 1999 in Feldman, 2001) existem quatro formas de reduzir a dissonância. A primeira consiste em modificar uma ou ambas as cognições, a segunda consiste em modificar a importância percebida de uma das cognições, a terceira consiste em adicionar novas cognições à “equação cognitiva” e a quarta consiste em negar que as duas condições se encontram relacionadas. Qualquer que seja a estratégia, o resultado é o mesmo, ou seja, a redução da dissonância. No entanto, “Joel Cooper e Russel Fazio (1984) consideram que a dissonância ocorre apenas quando as pessoas sentem que têm uma responsabilidade pessoal pelas suas acções” (Feldman, 2001 p. 346).

Uma terceira perspectiva refere-se à relação entre atitudes e comportamento. Ajzen e Fishbein (1980) analisaram cuidadosamente a consistência entre atitudes e comportamentos, tentando verificar se existia relação entre os dois. Consideraram que na previsão do comportamento humano, as atitudes têm um papel fundamental. No entanto, distinguiram atitudes gerais face a um objecto e atitudes específicas face a um comportamento relacionado com o objecto de atitude. Estes autores consideraram que as

atitudes específicas são vitais na previsão de um comportamento e as atitudes gerais apenas o influenciavam de uma forma indirecta. Neste contexto, enquadra-se a teoria da acção reflectida de Fishbein (1967), sendo que Ajzen e Fishbein (1980 in de Lima, 2000), consideraram que a intenção comportamental está dependente de dois aspectos: da atitude face ao acto (que corresponde ao somatório das crenças e das suas respectivas avaliações), bem como das normas subjectivas face ao comportamento (que correspondem ao que o sujeito acredita que as pessoas pensarão se ele proceder de determinada forma). A predição do comportamento, através da medição de atitudes, baseou-se principalmente na noção geral de consistência, ou seja, geralmente uma pessoa é considerada consistente ou lógica quando tem uma atitude favorável face a dado objecto e se comporta também favoravelmente face ao mesmo e não o inverso. Da mesma forma, espera-se que uma pessoa que tenha uma atitude desfavorável, se comporte desfavoravelmente face a esse objecto. No sentido de que haja uma relação face a um dado comportamento, existem vários factores que determinam e activam determinada atitude. Assim, temos a acção, isto é, o objectivo para o qual se dirige a acção, o contexto no qual esta se desenvolve e o momento em que está inserida.

No entanto, este modelo é reformulado por Ajzen em 1988, denominando-o de Teoria do Comportamento Planeado, sendo que manteve a sua estrutura básica, acrescentando uma nova variável como determinante da intenção comportamental uma nova variável – o controlo percebido sobre o comportamento. Este permite que a experiência anterior com o comportamento se constitua como determinante da intenção de se comportar de determinada forma, embora indirectamente. Assim, comportamentos habituais são percebidos como fáceis de colocar em prática e portanto com elevados níveis de controlo percebido (De Lima, 2000, p. 211). Basicamente, de acordo com esta teoria, o comportamento é o resultado de uma intenção em se comportar de determinada forma. No entanto, esta intenção é o resultado da atitude, da norma subjectiva e do controlo comportamental percebido. Esta teoria sugere que a atitude e o comportamento se encontram relacionados, mas que a sua relação não é directa. No entanto, de acordo com Feldman (2001) existem estudos que afirmam existir pouca relação entre atitude e comportamento e que por vezes a atitude não corresponde ao comportamento, porque este é influenciado pela situação. Para este autor, os factores que influenciam a relação entre comportamento e atitude são: relevância da atitude para o comportamento; força, importância e estabilidade das atitudes; atitudes, comportamento e situação.

Feldman (2001) apresenta-nos uma outra perspectiva, no sentido dos papéis psicológicos que as atitudes representam. Vários autores (Pratkanis & Greenwald, 1989; Fazio, 1995; Eagley & Chaiken, 1998 in Feldman, 2001) consideram que as funções das atitudes são funções de conhecimento e funções do self. Quanto às primeiras, estas estão relacionadas com a nossa necessidade de que o mundo faça sentido e, assim, as atitudes permitem organizá-lo. Quanto às funções do self, estas relacionam-se com a necessidade do ser humano em criar e manter um sentido positivo de si próprio e, para isso, partilha

atitudes com aqueles que são importantes para ele, no sentido de ganhar a sua estima, bem como partilhar atitudes com determinados grupos, no sentido de ter um sentimento de pertença. Assim, através da estima dos outros e do sentimento de pertença, o indivíduo sente uma maior auto-estima e, conseqüentemente, um sentimento mais positivo de si próprio.

Apesar de existirem diferentes perspectivas, no que concerne às funções das atitudes, é consensual que as atitudes têm uma função avaliativa, consistindo na predisposição para agir favorável ou desfavoravelmente, de acordo com essa avaliação. Podemos, ainda, referir que, sendo estas partes constituintes das representações sociais, medi-las permitir-nos-á inferir acerca das representações sociais que sustentam.

## 3. Metodologia

---

### 3.1 Delimitação do Problema

---

No dia-a-dia e dada a mediatização do termo competência, bem como do seu processo de reconhecimento e equivalência escolar, ouvem-se várias críticas a estes certificados de competências. Sabemos que a informação veiculada pela comunicação social é uma “forma de construção” de representações sociais, dado que muitas vezes são a única fonte de informação acerca de acontecimentos e questões importantes, uma vez que certos acontecimentos ocorrem fora da esfera das experiências directas da grande maioria da sociedade. Assim, incorremos no risco de se apostar nestes processos e estes não terem credibilidade social ou, até mesmo, credibilidade junto daqueles que frequentam estes processos. Surgiu, então, a necessidade de perceber qual a representação social dos certificados de competências, para os adultos em processo de RVCC, adquiridos já na fase adulta, através desse mesmo processo. Para inferir acerca dessa representação, o diferenciador semântico constituiu-se como um meio privilegiado para aceder ao significado psicológico destes certificados, através do posicionamento face a um conjunto de adjectivos bipolares apresentados. Para além disso, considerámos ser extremamente relevante comparar esse significado com o significado dos: certificados de competências, adquiridos já na fase adulta, através dos cursos EFA; e certificados de habilitações, adquiridos através do ensino regular, independentemente da fase da vida em que os adquiriram. Para além destes aspectos, é fundamental perceber quais os factores que influenciam a representação dos certificados de competências

Uma vez que a maioria dos estudos realizados se refere a adultos certificados através do processo de RVCC e dado que o facto de estar certificado pode influenciar, pela positiva, a representação destes certificados, para além da limitação do factor tempo, optámos por realizar este estudo restringindo a população em análise para os adultos em processo de RVCC.

### 3.2 Questões de Investigação

---

Qual é a representação social que os adultos que se encontram a frequentar o processo de RVCC têm face aos certificados de competências, com equivalência escolar, adquiridos através do processo de RVCC?

Será que essa mesma representação social difere da representação dos certificados de competências, com equivalência escolar, adquiridos através de cursos EFA?

Será que essa mesma representação social difere da representação dos certificados de habilitações, adquiridos através do ensino regular?

Quais os factores que influenciam essa mesma representação?

### 3.3 Participantes

---

O universo deste estudo são os adultos que se encontram a frequentar o processo de RVCC. Quanto aos participantes deste estudo, estes foram seleccionados através de uma amostragem por conveniência, dada a limitação de tempo para se realizar esta investigação. A amostra é, então, constituída pelos adultos que se encontram a frequentar, à data da recolha dos questionários, o processo de RVCC no Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Tomar. A caracterização da amostra será mais pormenorizada no capítulo da análise de resultados.

### 3.4 Instrumentos

---

Um dos instrumentos utilizados neste estudo é o questionário, que se constitui como um instrumento que permite recolher a informação, caracterizando a amostra. Essa informação, uma vez que a sua natureza é quantitativa, será tratada através de estatística. O outro instrumento utilizado é o Diferenciador Semântico, constituindo-se como uma técnica que permite inferir o significado psicológico do conceito em análise. Neste sentido, torna-se fundamental proceder à clarificação/conceitualização de instrumentos e técnicas.

#### 3.4.1 Questionário

---

O questionário, segundo Correia e Pardal (1995, p. 51), “constitui seguramente a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica”. De acordo com De Lima (1982, p. 28) o questionário “é uma técnica adequada ao estudo extensivo de grandes conjuntos de indivíduos, por sondagem de uma amostra representativa”, no entanto o “nível de profundidade da informação” é limitado e considera que este apenas deve ser utilizado quando a informação requerida não puder ser obtida por outros meios, mais rigorosos e mais dispendiosos. Assim, neste estudo, devido ao tempo limitado para a sua execução, torna-se fundamental recorrer a este instrumento. Ghiglione & Matalon (1978, p. 110)

acrescentam o facto de ser “um instrumento rigorosamente standardizado, tanto no texto das suas questões como na sua ordem”, salientando, ainda, que permite a inferência estatística, de forma a verificar as hipóteses elaboradas na fase inicial.

Uma vez que um questionário é uma das técnicas de recolha de dados possíveis num inquérito, importa proceder à sua conceptualização, embora de uma forma breve. Deste modo, segundo De Lima (1982, p. 35, 37) “os inquéritos podem ser usados para a concretização de dois tipos de objectivos: progresso do conhecimento e análise científicos; intervenção na realidade social (...) que decorre logicamente das aplicações possíveis das ciências sociais”. Dada a rápida evolução dos contextos sócio-económicos e a consequente necessidade de informação, os questionários tornam-se uma forma de esclarecimento contextual, útil em diversas áreas. Segundo este autor, o inquérito passa por várias fases, interrelacionadas, que devem estar presentes nos momentos de preparação e realização. Estas são: planeamento do inquérito (objectivos específicos, formulação de hipóteses, definição das variáveis, bem como a escolha da população e da amostra); preparação do instrumento de recolha de dados (como o questionário); trabalho no terreno (no caso do questionário, apresentação gráfica e envio por correio); análise dos resultados (codificação, tratamento dos dados, controlo do sistema de hipóteses, revisão da validade e da fidelidade, conclusões); e apresentação dos resultados. Ainda de acordo com De Lima (1982), é extremamente importante evitar todos os erros e enviesamentos que possam afectar a validade dos resultados obtidos e, assim, na sua obra “Inquérito Sociológico: Problemas de Metodologia” faz um inventário dos erros que ocorrem nas principais fases de um inquérito (planeamento; preparação do instrumento de colheita de dados; pré-teste; trabalho no terreno; controlo da amostra efectivamente atingida; codificação; análise dos resultados; e apresentação dos resultados). No fundo, o importante é garantir os seguintes pressupostos:

- Os instrumentos são pertinentes face à informação que se deseja apurar;
- Os dados apurados são pertinentes face aos objectivos do inquérito;
- Adequação do método à realidade que se pretende estudar;
- As técnicas escolhidas são usadas correctamente;
- As informações obtidas são standardizadas, de modo a permitir a comparação entre resultados (De Lima, 1982).

O planeamento do inquérito é um passo fundamental e o tempo gasto nesta etapa “é tempo ganho no planeamento é tempo ganho nas fases finais em que se apuram e se expõem os resultados, a fim de concretizar os objectivos da indagação pretendida. A formulação clara das hipóteses de investigação, a sua composição, o acordo dos resultados apurados em relação aos dados recolhidos e o encadeamento correcto das conclusões, deverão ser as preocupações fundamentais do investigador” (De Lima, 1982, p. 44).

No que concerne às vantagens desta técnica, surgem os reduzidos custos a ela inerentes, bem como a garantia, à partida, do anonimato e o facto de permitir que os inquiridos respondam ao questionário no momento que lhes for mais oportuno (Correia e Pardal, 1995; De Lima, 1982). Se este for enviado por correio/email, pode-se, ainda, considerar como vantagem, o facto de permitir um acesso mais fácil junto de populações que se encontram distantes do investigador.

Quanto às desvantagens do questionário, podem-se considerar vários factores: não pode ser aplicado a analfabetos ou a inquiridos com dificuldades de compreensão; corre-se o risco de todas as questões serem lidas antes de responder ao mesmo, o que pode enviesar os resultados; permite que seja respondido em grupo, o que não é conveniente; só se justifica em universos bastante homogêneos; e, se for feito por correio, podem existir atrasos consideráveis na devolução (Correia e Pardal, 1995). De Lima (1982) acrescenta a esta lista os mecanismos de defesa inconscientes (como a racionalização), a dissimulação da verdade e as respostas de “cortesia”. De acordo com Ghiglione & Matalon (1978), também o número de inquiridos a responder ao questionário é reduzido, diminuindo em proporção inversa ao número de questões nele introduzidas, o que dificulta a obtenção de uma amostra considerável. Para além disso, consideram que à medida que aumenta o número de questões, aumentam as dificuldades de cruzamento de dados e, conseqüentemente, as de interpretação. Ainda, alertam para o facto de cada indivíduo ser único e ao se fazer uma “redução” estatística, perde-se a sua especificidade, podendo originar erros de interpretação.

Ao ser considerada a hipótese de construir um questionário, deve-se ter em conta quer as suas vantagens, quer as desvantagens, procedendo com rigor a uma recolha de informação, de forma a controlar os enviesamentos.

De acordo com Ghiglione & Matalon (1978), para se construir um questionário, é fundamental sabermos exactamente o que se procura, bem como garantir que todos os aspectos das questões são abordados e que estas tenham o mesmo significado para todos. Para reforçar esta ideia, segundo Correia & Pardal (1995), a construção de um questionário não pode ser feita ao acaso, ela exige que sejam efectuados preparativos que permitam construir um questionário válido, de forma a que este possa recolher a informação considerada pertinente e relevante. Estes preparativos, apresentados em seguida, devem ser entendidos numa perspectiva interactiva e não de uma forma linear. Desta forma, estes autores consideram que os procedimentos prévios à construção de um questionário são os seguintes:

- Formulação do Problema – Prende-se com a clareza, exequibilidade e pertinência da forma como se coloca a questão inicial a investigar;
- Definição dos Objectivos – Os objectivos apenas podem ser definidos após um delinear inicial do quadro teórico de referência, bem como da clarificação de definições;

- Revisão Bibliográfica – É através da revisão de artigos e obras que se começam a demarcar os contornos e o conteúdo do quadro teórico de referência;
- Formulação de Hipóteses – A hipótese constitui-se como a “ferramenta” que medeia a teoria e a verificação empírica, permitindo a recolha de dados, funcionando como um “guia” orientador de um trabalho de pesquisa;
- Identificação das Variáveis e dos Indicadores – São as variáveis e os indicadores que permitem a operacionalização das hipóteses;
- Definição da Amostra – Esta definição decorre naturalmente dos objectivos e do tipo de pesquisa que se pretende efectuar.

De Lima (1982) considera que um dos momentos mais importantes do planeamento de um inquérito quantitativo passa por gerar um vocabulário que seja claro e preciso, ou seja, trata-se da conceptualização e construção das variáveis, da passagem das noções da linguagem comum (não sistemáticas e subjectivas) para um conceito, numa definição rigorosa, sem ambiguidades, permitindo que se estabeleçam critérios objectivos que permitam classificar/codificar as respostas dadas pelos inquiridos.

Por vezes, após a aplicação de um questionário quantitativo, torna-se essencial contrariar a ordem natural e complementar a investigação com uma análise qualitativa, de forma a facilitar a interpretação dos fenómenos inesperados (Ghiglione & Matalon, 1978).

Deste modo, de entre os métodos de investigação qualitativos, a análise de conteúdo emerge como a técnica que mais se adequa aos propósitos referidos, “para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 2002, p.46).

### 3.4.2 Diferenciador Semântico

Inicialmente, neste estudo, pensou-se em elaborar um questionário recorrendo a questões abertas, por forma a inferir qual o significado atribuído pelos adultos que frequentam o processo de RVCC aos certificados de competências. Apesar das questões abertas poderem ser mais ricas em termos do que determinado conceito significa para um sujeito, deparámo-nos com o problema da fluência, factor que tem bastante influência neste processo. Assim, apenas sujeitos altamente inteligentes e fluentes poderiam fornecer uma linguagem suficientemente discriminatória, de forma a inferirmos o significado que atribuem a um determinado conceito, ao passo que sujeitos menos fluentes têm uma maior dificuldade em sintetizar espontaneamente o significado desse mesmo conceito. Uma vez que a nossa amostra

corresponde a sujeitos com um nível de escolaridade, por vezes bastante baixo, e sem qualquer avaliação da sua fluência, parece-nos pertinente optar por outra forma de aceder ao que pensam acerca dos certificados de competências. Para além disso, quando perguntamos a alguém o que pensa sobre determinado assunto, deparamo-nos com a questão da honestidade, o que nos daria, então, uma validade presumível. Com questões abertas ganharíamos em validade e sensibilidade, mas perderíamos em introspecção. Deste modo, optámos por utilizar o diferenciador semântico que consiste, essencialmente, numa combinação de associações controladas e procedimentos de escala generalizada de atitudes, ao invés de recorrer à emissão espontânea de palavras relacionadas com determinado estímulo (Osgood et al, 1957). Estes autores, partindo do pressuposto de que as atitudes consistem em “variáveis intermédias de carácter avaliativo”, consideraram que a técnica denominada por diferenciador semântico consiste numa forma privilegiada de medir as atitudes.

O diferenciador semântico é, então, uma metodologia de pesquisa, que corresponde, essencialmente, a uma escala de atitudes e que foi desenvolvida por Osgood et al (1957) para medir o significado psicológico de um objecto para um indivíduo. Esta técnica foi desenvolvida para lidar com as múltiplas dimensões latentes ou escondidas que não podem ser medidas directamente. Baseia-se na proposição que qualquer objecto ou conceito pode ser localizado num espaço, com propriedades multidimensionais, através das palavras ou semântica utilizadas para o descrever. Essencialmente, é um método de investigação indirecta que revela informação que seria difícil de obter através do questionamento directo (Scherpereel, 2001). Assim, é providenciado ao sujeito um conceito a ser diferenciado e um conjunto de escalas de adjectivos bipolares, sendo que a sua tarefa é indicar, para cada par de adjectivos, a direcção da sua associação, bem como a sua intensidade, num determinado *continuum* que corresponde a uma escala de sete pontos. Estas escalas bipolares de sete pontos, que variam de  $-3$  a  $+3$ , visam definir o espaço semântico como um “conjunto heterogéneo de palavras” (Osgood et al, 1957).

O primeiro passo a desenvolver envolve seleccionar os conceitos a estudar, que devem reflectir a natureza do problema a investigar. Estes são frequentemente seleccionados baseando-se no julgamento. O passo seguinte é seleccionar os pares específicos de adjectivos bipolares para cada escala (Scherpereel, 2001). A dificuldade deste método reside, obviamente, na selecção de termos/adjectivos bipolares descritivos (Osgood et al, 1957).

Assim, cada escala semântica é definida por um par de adjectivos antagónicos (opostos em significado), correspondendo a uma “estreita linha de função”, que passa através da origem do seu espaço, sendo que a totalidade dessas escalas representam um “espaço multidimensional”. Desta forma, quanto maior ou mais representativa for a amostra, melhor se pode definir o espaço como um todo. Então, com vista a definir o espaço semântico o mais eficientemente possível, torna-se necessário

determinar qual o número mínimo de dimensões ortogonais ou eixos (assumindo o espaço como euclidiano) “o que esgota a dimensionalidade no espaço” (Osgood et al, 1957, p.25), levando à ideia de análise factorial, que permite descobrir quais são essas dimensões.

De acordo com Osgood et al (1957, p.30) “uma vez que as posições verificadas nas escalas contiuem as coordenadas da localização do conceito no espaço semântico, nós assumimos que as mesmas são funcionalmente equivalentes às componentes do processo de mediação representacional associado a este conceito”. Assim, ao se considerar o diferenciador semântico como uma técnica de medição, entende-se que este fornece um indício do significado

No seguimento desta ideia, quanto maior for o número de escalas seleccionadas e mais representativa for a selecção das mesmas, maior validade tem este ponto no espaço, representando a “definição operacional” do significado do conceito. Então, a diferenciação semântica corresponde a uma alocação “sucessiva de um conceito num ponto do espaço semântico multidimensional, através de uma selecção a partir de um conjunto de alternativas dadas pelas escalas semânticas” (Osgood et al, 1957, p.26). Este ponto no espaço, que pretende servir como “definição operacional” do significado tem duas propriedades: direcção e distância a partir da origem. Ou seja, a direcção depende dos adjectivos seleccionados (positivo ou negativo) e a distância depende da intensidade das posições no *continuum* da escala. Um resultado que caia na origem, definida como “4” nas escalas, é tido como um índice da neutralidade da atitude (Osgood et al, 1957).

Após um estudo de Osgood, Tannenbaum e colaboradores (1957), em que foram efectuadas análises às respostas dos sujeitos a determinadas escalas bipolares, estes autores verificaram que existem inter-correlações significativas e sistemáticas entre determinados pares de adjectivos antagónicos. Para além disso, as análises factoriais que foram realizadas sobre estas matrizes de correlações demonstraram que o significado se encontra organizado de uma forma sistemática em torno de três “grandes” dimensões/factores: avaliação; potência; e actividade. Osgood et al (1957) consideraram que estes três factores são, de alguma forma, estáveis ao longo dos conceitos e populações (Scherpereel, 2001).

No que concerne à selecção das escalas, deve-se ter em conta a composição factorial – normalmente seleccionamos cerca de três escalas para representar cada factor, estas sendo particularmente fortes nesse factor e minimamente em outros. Também é fundamental ter em conta a relevância dos conceitos a serem julgados, sendo que, para que haja um “bom julgamento” na selecção de conceitos, o investigador deverá tentar seleccionar conceitos que correspondam ao significado daquilo que ele espera considerar como diferenças individuais, desde que sirva para aumentar a quantidade de informação obtida a partir de um número limitado de conceitos. Para além disso, deve tentar seleccionar

conceitos que tenham um único significado para o indivíduo e que sejam espectáveis como familiares para todos os indivíduos, para que não cause uma regressão adulterada (Osgood et al, 1957).

Quanto às vantagens do diferenciador semântico, podemos considerar que a maior vantagem desta técnica consiste em oferecer a extracção de uma grande quantidade de informação num período relativamente curto de tempo. Outra vantagem é o facto de o diferenciador semântico ter sido desenvolvido especificamente para medir percepções, na sua direcção e intensidade, sendo que o conjunto completo de respostas para um único conceito providencia uma imagem compreensiva do significado do conceito e produz dados da percepção individual do significado do conceito (Scherpereel, 2001). Para além disso, estas escalas são económicas e, inquestionavelmente, o maior valor científico destas escalas de atitudes generalizáveis, é a questão da comparabilidade (Osgood et al, 1957). De acordo com De Lima (2000), a principal vantagem desta técnica prende-se com o facto de o mesmo conjunto de adjectivos bipolares “servir para avaliar qualquer objecto de atitude”.

Por outro lado, no que concerne às críticas ao diferenciador semântico, De Lima (2000) considera que, por se centrar exclusivamente na dimensão avaliativa das atitudes, pode-se tornar uma prática “abstracta” e “descontextualizada” de factores importantes, tais como as “crenças que sustentam a atitude”. Como crítica a estas escalas, autores como Campbell (1953, in Osgood) e Newcomb (1941, in Osgood) consideram que a generalização é alcançada com uma perda de informação detalhada da estrutura da atitude, pois os sujeitos estão a responder ao símbolo abstracto e não em termos do conteúdo do assunto como tal. Uma das críticas mais comuns das escalas de atitudes em geral, é que elas não nos permitem prever o comportamento actual nas situações de vida reais, uma vez que os resultados das atitudes indicam apenas uma disposição para o comportamento, e que uma resposta que ocorra numa situação de vida real depende também do contexto providenciado pela situação. Duas pessoas podem ter atitudes idênticas face um conceito e, no entanto, ter significados bastante diferentes do conceito. No entanto, ao combinar julgamentos derivados de escalas representando outras dimensões com aqueles derivados a partir do factor avaliativo isolado, informação adicional pode ser obtida e a previsão presumivelmente melhorada (Osgood et al, 1957).

### 3.5 Procedimento

---

Em primeiro lugar, para a realização deste estudo, procedeu-se à formulação do problema e à definição dos objectivos. Passo este, que só poderia ser dado após o delineamento inicial do quadro teórico de referência, com a respectiva clarificação de definições, que se encontra presente na fundamentação deste trabalho. Assim, puderam-se formular as hipóteses e identificar as variáveis e os indicadores, definindo concretamente a amostra.

Após estes procedimentos, seguiu-se a construção do questionário, sendo que apenas se procedeu à primeira fase da sua elaboração “científica”. Ou seja, foi elaborada uma versão inicial do questionário, que inclui mais questões do que aquelas que se pretendia apresentar num questionário final. Na elaboração das questões, procurámos que estas utilizassem um vocabulário simples, tentámos evitar as negações e as diferentes significações das respostas, procurando que estivesse presente apenas uma ideia por questão. Tentámos, ainda, evitar as conotações afectivas e procurámos cobrir todas as opções de resposta.

A segunda fase da construção de um questionário corresponderia a uma análise das questões por parte dos especialistas e ao estudo-piloto (aplicação a um número reduzido de sujeitos semelhantes aos da população-alvo que se pretende estudar). Posteriormente, realizar-se-ia um pré-teste com uma amostra maior e, através dos resultados estatísticos obtidos, seleccionar-se-iam as questões e elaborar-se-ia a versão final. No entanto, neste trabalho de investigação, no que concerne à segunda fase, apenas procedemos à análise das questões por parte dos especialistas, tendo procedido ao estudo-piloto recorrendo a uma amostra maior do que seria necessário, como se de um pré-teste se tratasse.

O questionário é constituído por cinco questões referentes à caracterização geral da amostra e por vinte e três questões, com o objectivo de caracterizar a situação profissional dos elementos da amostra. Todas estas questões também funcionam como possíveis variáveis independentes. Assim, no que concerne à caracterização geral da amostra, questionámos os adultos acerca da idade, género, estado civil, escolaridade actual e escolaridade pretendida com o processo de RVCC. Quanto às questões que pretendem caracterizar a situação profissional dos adultos, iremos apresentá-las sucintamente, pela mesma ordem de apresentação do questionário. Assim, a **Questão 1** é uma questão de escolha múltipla, que pretende averiguar quais os motivos que levaram os adultos a deixar de estudar. A **Questão 2**, também de escolha múltipla, pretende verificar quais os motivos que levaram os adultos a integrar este processo. A **Questão n.º 3** surge no sentido de identificar a situação profissional actual dos respondentes. Consoante esta resposta, poderá não responder às questões 4 e 5, no caso de se encontrar empregado, ou às questões n.º 17 e 18 se estiver desempregado. As questões 4 e 5 pretendem caracterizar a situação de desemprego. Quanto à **Questão n.º 4**, dirigida apenas a desempregados, pretende-se verificar há quanto tempo é que se encontram na situação de desemprego. No mesmo sentido, surge a **Questão n.º 5**, dirigida apenas àqueles que tiveram experiências de trabalho remuneradas, pretende identificar o motivo que levou à situação actual de desemprego. Da questão 6 à 16, pretende-se que os empregados dêem as suas respostas relativamente à situação profissional actual, e os desempregados se refiram ao último emprego que tiveram. Assim, a **Questão 6** surge com o objectivo de identificar o tipo de relação profissional e a **Questão 7** com o objectivo de especificar o tipo de contrato de trabalho. Quanto à **Questão 8**, esta apenas se dirige àqueles que trabalham ou

trabalharam por conta de outrém e pretende que seja identificada a forma como obteve o último emprego. As questões 9 e 10 pretendem verificar o tipo de actividade desempenhada no último emprego. Desta forma, surge a **Questão n.º 9**, com o formato aberto, que pede ao respondente para identificar a sua categoria profissional. Quanto à **Questão n.º 10**, esta já de formato fechado e de escolha múltipla, pretende-se que sejam identificadas as principais actividades desenvolvidas. As questões desde a 11 até à 14 pretendem caracterizar a empresa/instituição onde é ou foi desenvolvida a actividade profissional da amostra. Assim, temos a **Questão 11**, que visa a identificação do local de trabalho, com um formato aberto, contendo dois campos de resposta: distrito e concelho. Já a **Questão n.º 12** pretende averiguar que tipo de empresa/instituição é, a **Questão 13** averiguar qual a sua dimensão e a **Questão n.º 14**, qual o ramo de actividade principal da empresa/instituição. Ambas estas questões foram apresentadas com um formato fechado. Relativamente às questões 15 e 16, estas referem-se à situação profissional, sendo que a **Questão 15** pretende averiguar se os respondentes têm, ou tiveram no último emprego, trabalhadores sob a sua responsabilidade e a **Questão 16** tem como objectivo a avaliação, por parte dos respondentes, da sua satisfação profissional face àquele emprego. Quanto às questões 17 e 18, estes destinam-se apenas à parte da amostra que se encontra empregada. Desta forma, a **Questão 17** vai no sentido de averiguar se os respondentes pretendem mudar de emprego e se sim, quais as razões. Já a **Questão 18** pede aos empregados que indiquem como vêem o seu futuro profissional nos próximos cinco anos. As questões desde a n.º 19 até à 23, voltam a adequar-se a toda a amostra e pedem que as suas respostas sejam relativas ao percurso profissional, ao invés de ser o último emprego. A **Questão 19** pretende identificar a idade com que os sujeitos da amostra começaram a trabalhar, a **Questão 20** questiona acerca do número de vezes que os sujeitos já mudaram de emprego, a **Questão 21** visa identificar o tempo mínimo num desses empregos e a **Questão 22**, o tempo máximo. Estas quatro últimas questões foram apresentadas com um formato de tipo aberto. Por último, a **Questão n.º 23** pretende que os sujeitos no que concerne a três aspectos: progressão na carreira, satisfação pessoal e reconhecimento por parte dos outros. Esta questão, com um formato de tipo fechado, foi sub-dividida na Questão n.º 23.1, 23.2 e 23.3, para que a resposta a estes três aspectos não fosse confundida.

Após a elaboração do questionário procedeu-se à elaboração do Diferenciador Semântico. Nesta fase, o primeiro passo consistiu em seleccionar os conceitos a estudar, por forma a reflectir a natureza do problema a investigar. Assim, foram seleccionados os conceitos: certificados de competências adquiridos através do processo de RVCC; certificados de competências adquiridos através de cursos EFA; e certificados de habilitações adquiridos através do ensino regular. Desta forma, tal como se pretende com este trabalho de investigação, o objectivo é medir o significado psicológico destes certificados para os adultos em processo de RVCC. O segundo passo consistiu na selecção dos pares específicos de adjectivos bipolares. Esta selecção teve em conta o critério de se criar o mesmo número de escalas para cada uma das três grandes dimensões/factores (avaliação, potência e actividade). Para isso, foram seleccionadas algumas das escalas *standard* desenvolvidas por Osgood et al (1957) e foram criadas

algumas escalas adaptadas a este estudo (adiante: *taylor-made*). As escalas *standard* utilizadas foram as seguintes: Bons-Maus; Fortes-Fracos; Complexos-Simples; Importantes-Insignificantes; Opacos-Transparentes; Activos-Passivos; Completos-Incompletos; Intolerantes-Tolerantes; Rápidos-Lentos; Positivos-Negativos; Pequenos-Grandes; Voluntários-Involuntários. As escalas *taylor-made* utilizadas foram as seguintes: Justos-Injustos; Compridos-Curtos; Fáceis-Difíceis; Úteis-Inúteis; Flexíveis-Inflexíveis; Acessíveis-Inacessíveis. Conforme já foi referido, criámos o mesmo número de escalas para cada uma das três dimensões/factores. Assim, considerámos as seguintes escalas para as dimensões: **Avaliação** (Bons- Maus; Importantes-Insignificantes; Completos- Incompletos; Positivos-Negativos; Justos- Injustos; Úteis-Inúteis); **Potência** (Fortes-Fracos; Pequenos- Grandes; Opacos- Transparentes; Intolerantes-Tolerantes; Compridos-Curtos; Flexíveis- Inflexíveis); **Actividade** (Complexos- Simples; Activos-Passivos; Rápidos- Lentos; Voluntários-Involuntários; Fáceis- Difíceis; Acessíveis-Inacessíveis). No sentido de controlar o efeito de Halo, invertemos a ordem pela qual alguns dos pares de adjectivos seriam apresentados. Como exemplo, após o par de adjectivos bipolares “Bons-Maus”, para não haver a tendência da avaliação dessa escala interferir no julgamento da escala seguinte, contaminando o resultado geral, invertemos a ordem da escala seguinte apresentada. Assim, ao invés de apresentar o par de adjectivos bipolares da seguinte forma “Fortes-Fracos”, invertemos a ordem da sua apresentação, ficando antes “Fracos-Fortes”. Este procedimento foi aplicado a todo o Diferenciador Semântico, alternando a ordem de apresentação das escalas.

Após a construção do questionário e do Diferenciador Semântico, elaborámos uma versão final do questionário que reuniu as questões escolhidas para incluir no questionário e as escalas do Diferenciador Semântico seleccionadas. Tivemos, ainda, o cuidado de que esta versão final estivesse esteticamente agradável, no sentido de estimular ao seu preenchimento completo. Seguiu-se a sua aplicação à população-alvo. O pedido de preenchimento, bem como as respectivas instruções, foram efectuados oralmente, no início de uma sessão de reconhecimento de competências, entre o período de 1 de Junho a 12 de Julho. Apresentamos o questionário final no anexo n.º 1.

Simultaneamente à recolha de questionários, procedeu-se à criação da base de dados, no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) V.15, com a respectiva caracterização de variáveis.

Após ter o número suficiente de questionários preenchidos, estes foram sujeitos a um tratamento estatístico, recorrendo ao programa SPSS, uma vez que a amostra deste estudo pode ser considerada razoável, em termos de extensão (N=161). Todos os procedimentos referentes a esta fase da investigação, serão explicitados no capítulo da análise de resultados, uma vez que se torna mais fácil a leitura dos respectivos resultados obtidos.

## 4. Apresentação e Análise dos Resultados

### 4.1 Estatística Descritiva

Através do programa estatístico SPSS, iniciámos por proceder à estatística descritiva relativamente a todas as variáveis deste estudo. No entanto, apenas iremos apresentar os dados mais relevantes desta primeira análise efectuada, nomeadamente através da apresentação de tabelas e gráficos. Decidimos dividir a apresentação destes resultados em três pontos: caracterização da amostra; respostas ao questionário; e respostas dadas no diferenciador semântico. Os gráficos são relativos às frequências apresentadas, tendo sido excluídos os casos *missing* da representação gráfica.

#### 4.1.1 Caracterização da Amostra

Em primeiro lugar, nesta caracterização, apresentamos a Tabela 1 que se refere à análise da estatística descritiva, relativa às variáveis que permitem caracterizar a amostra. No que concerne à análise dos dados apresentados, esta será feita à medida que apresentarmos cada uma destas variáveis. No entanto, nem todos os dados são interpretáveis para todas as variáveis, uma vez que dependem da natureza da variável (nominal, ordinal ou de escala).

Tabela 1 – Estatística descritiva relativa à caracterização da amostra

		Idade- escalões etários	Género	Estado civil	Escolaridade actual	Escolaridade pretendida	Situação profissional actual
N	Valid	161	160	158	157	161	161
	Missing	0	1	3	4	0	0
Mean		3,35	1,4 0	1,8 8	8,22	11,07	1,27
Mode		3	1	2	9	12	1
Std. Deviation		,944	,491	,579	1,841	1,392	,678

#### 4.1.1.1 Idade

No que se refere à distribuição das idades, divididas por escalões etários, podemos verificar que a moda é o escalão 3 (dos 31 aos 40 anos). Em seguida apresentamos a Tabela 2, que mostra a frequência de cada um dos escalões etários e a partir da qual criámos o Gráfico 1 para melhor ilustrar a distribuição de frequências.

Tabela 2 – Frequências da variável “Idades divididas por escalões etários”

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Até 20 anos	1	,6	,6	,6
	21-30 anos	26	16,1	16,1	16,8
	31-40 anos	70	43,5	43,5	60,2
	41-50 anos	48	29,8	29,8	90,1
	51-60 anos	12	7,5	7,5	97,5
	Mais de 61 anos	4	2,5	2,5	100,0
	Total	161	100,0	100,0	

Assim, analisando o gráfico 1, podemos verificar que o escalão que corresponde à idade compreendida entre os 31 e os 40 anos é o mais frequente (43,48%), seguido do escalão entre os 41 e os 50 anos de idade, com uma representação de 29,81%. Podemos, então considerar que 73,29% da nossa amostra situa-se entre os 31 e os 50 anos. De acordo com a distribuição das idades, sem estarem divididas por escalões etários, podemos verificar que a média de idades é de 39 anos, a moda é de 36 anos e o desvio-padrão é igual a 9,232.

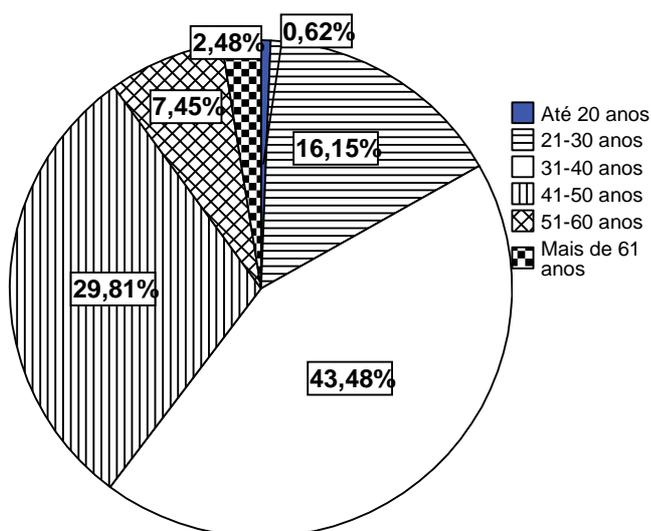


Gráfico 1 – Distribuição das idades divididas por escalões etários

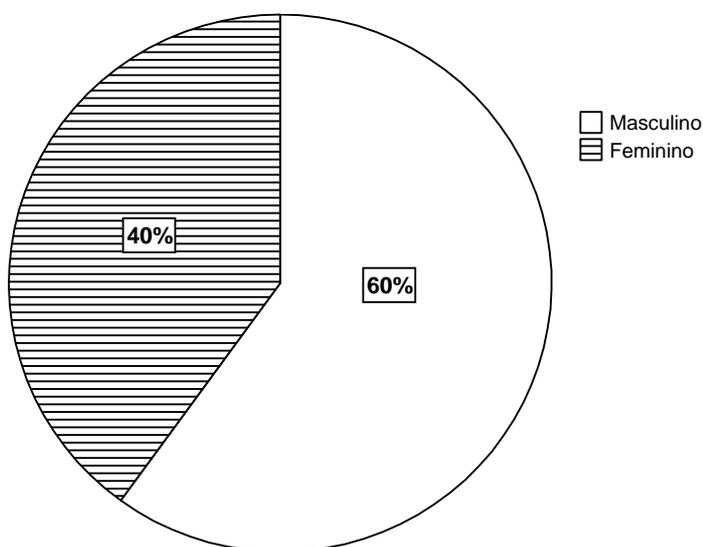
#### 4.1.1.2 Género

Relativamente à distribuição da nossa amostra por género, podemos constatar que a moda é o sexo masculino. Seguidamente apresentamos a Tabela 3 que ilustra a frequência dos géneros, a partir da qual criámos o Gráfico 2.

**Tabela 3 – Frequências da variável “Género”**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	96	59,6	60,0	60,0
	Feminino	64	39,8	40,0	100,0
	Total	160	99,4	100,0	
Missing	Não resposta	1	,6		
Total		161	100,0		

Desta forma, de acordo com a análise do gráfico 2, podemos constatar que 60% da nossa amostra é do sexo masculino e 40% do sexo feminino.



**Gráfico 2- Distribuição da amostra por género**

#### 4.1.1.3 Estado Civil

No que se refere à distribuição da amostra por estado civil, podemos verificar que a moda é a categoria “Casado/União de facto”. Em seguida encontramos a Tabela 4, referente às frequências das categorias respeitantes à variável estado civil e a partir da qual elaborámos o Gráfico 3.

Tabela 4 – Frequências da variável “Estado civil”

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Solteiro	34	21,1	21,5	21,5
	Casado/União de Facto	112	69,6	70,9	92,4
	Divorciado/Separado	9	5,6	5,7	98,1
	Viúvo	3	1,9	1,9	100,0
	Total	158	98,1	100,0	
Missing	Não resposta	3	1,9		
Total		161	100,0		

Assim, analisando o gráfico 3, verificamos que 70,89% da nossa amostra se encontra casada ou a viver em união de facto, sendo que os solteiros surgem com uma frequência de 21,52%, ao passo que as outras categorias são residuais.

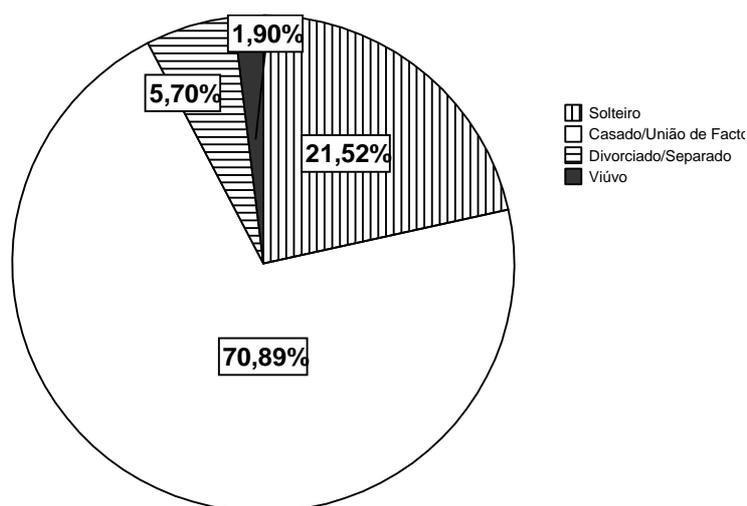


Gráfico 3 – Distribuição da amostra por estado civil

#### 4.1.1.4 Escolaridade Actual

No que concerne à distribuição da amostra pela escolaridade actual, podemos constatar que a moda é o 9º ano. Mais abaixo encontramos a Tabela 5, respeitante às frequências das diferentes escolaridades dos sujeitos da nossa amostra e, a partir da qual podemos elaborar o Gráfico 4.

Tabela 5 – Frequências da variável “Escolaridade actual”

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3.º Ano	1	,6	,6	,6
	4.º Ano	11	6,8	7,0	7,6
	5.º Ano	4	2,5	2,5	10,2
	6.º Ano	19	11,8	12,1	22,3
	7.º Ano	7	4,3	4,5	26,8
	8.º Ano	6	3,7	3,8	30,6
	9.º Ano	85	52,8	54,1	84,7
	10.º Ano	17	10,6	10,8	95,5
	11.º Ano	7	4,3	4,5	100,0
		Total	157	97,5	100,0
Missing	Não resposta	4	2,5		
Total		161	100,0		

Desta forma, de acordo com a análise do gráfico 4, podemos verificar que mais de metade da nossa amostra tem o 9.º ano de escolaridade (54,1%). No entanto, isso poderá estar relacionado com o facto de grande parte da nossa amostra estar a realizar o processo de RVCC de nível secundário (como se pode verificar mais abaixo no gráfico 5).

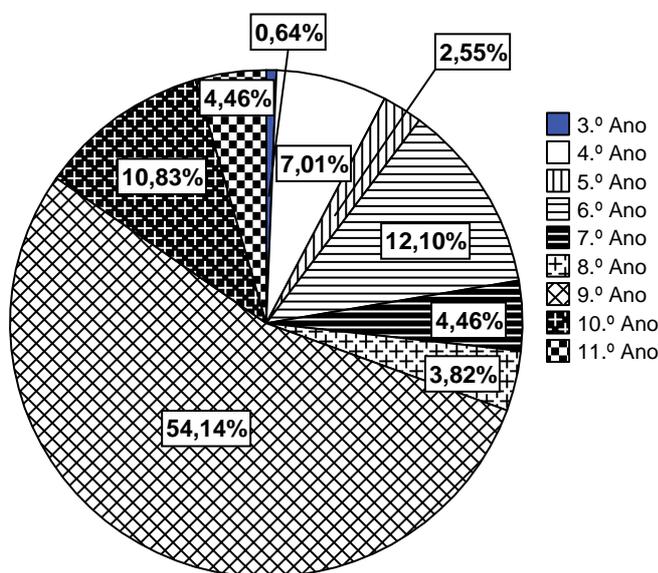


Gráfico 4 – Distribuição da amostra pela escolaridade actual

#### 4.1.1.5 Escolaridade pretendida com o processo de RVCC

Relativamente à escolaridade pretendida com o processo de RVCC, verificámos que a moda é o 12º ano. Em seguida apresentamos a Tabela 6, que permite demonstrar as frequências relativas a esta variável e que permitiu a elaboração do Gráfico 5, para melhor ilustrar os dados.

Tabela 6 – Frequências da variável “Escolaridade pretendida”

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	9º	50	31,1	31,1	31,1
	12º	111	68,9	68,9	100,0
Total		161	100,0	100,0	

Ao analisarmos o Gráfico 5, podemos verificar que 68,94% da nossa amostra encontra-se frequentar o processo de RVCC com equivalência ao 12.º ano, ao passo que 31,06% da nossa amostra se encontra a frequentar o processo de RVCC com equivalência ao 9.º ano. É de ressaltar que 10,2% da nossa amostra tem uma escolaridade inferior ao 6.º ano, como se pode verificar através da tabela de frequências em anexo, o que faz com que esses sujeitos possam adquirir a equivalência apenas ao 6.º ano. No entanto, nenhum dos adultos que respondeu ao questionário colocou essa escolaridade como patamar pretendido.

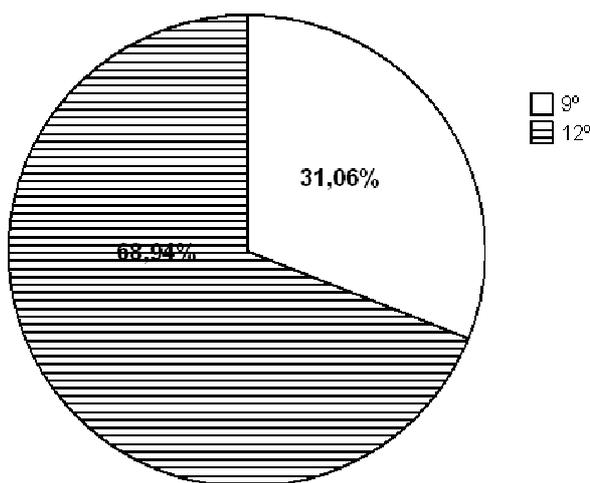


Gráfico 5 – Distribuição da amostra consoante o nível de escolaridade que pretende atingir com o processo de RVCC

#### 4.1.1.6 Situação Profissional Actual

No que concerne à distribuição da amostra por situação profissional actual, podemos verificar que a moda na nossa amostra são os empregados. De seguida apresentamos a Tabela 7, relativa às frequências das diferentes situações profissionais e a partir da qual elaborámos o Gráfico 6.

Tabela 7 – Frequências da variável “Situação profissional actual”

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Empregado	132	82,0	82,0	82,0
	Desempregado	22	13,7	13,7	95,7
	Outra	7	4,3	4,3	100,0
	Total	161	100,0	100,0	

Assim, analisando o Gráfico 6, podemos verificar que a nossa amostra é maioritariamente constituída por empregados, com 82% de peso no total da amostra, ao passo que os desempregados correspondem a apenas 13,7% e as outras situações a 4,3%.

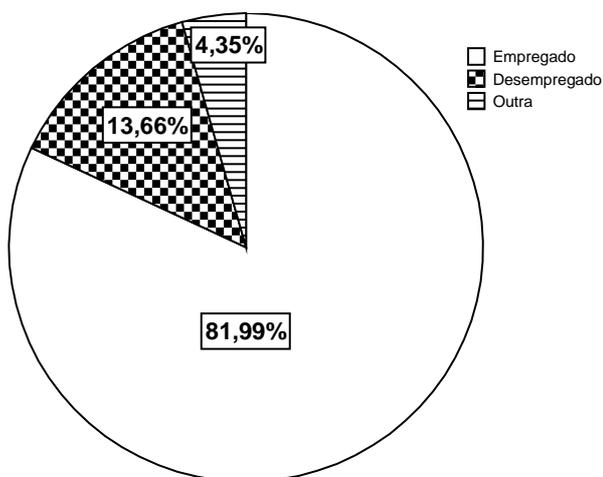


Gráfico 6 – Distribuição da amostra por situação profissional actual

#### 4.1.2 Respostas ao Questionário

Neste ponto, apresentamos um resumo dos dados obtidos através da estatística descritiva, à excepção daquelas questões que pretendem caracterizar a amostra, que já foram acima apresentadas, bem como o diferenciador semântico, o qual decidimos incluir num outro ponto.

#### 4.1.2.1 *Motivos que levaram os sujeitos da amostra a deixar de estudar*

Esta questão pretendia averiguar quais os principais motivos que levaram os sujeitos da nossa amostra a deixar de estudar. Por ser uma questão de escolha múltipla, as percentagens que iremos analisar correspondem ao número de sujeitos que seleccionaram estas questões e não ao peso de cada resposta no total das opções.

Assim, de acordo com a Tabela 8, as opções mais escolhidas pelos sujeitos foram: “dificuldades económicas dos pais” (43,5%); “optar por trabalhar mais cedo” (32,3%); “falta de motivação para estudar” (29,8%); e “desejar autonomia financeira” (22,4%).

**Tabela 8 – Frequências da variável “Motivos que levaram ao abandono dos estudos”**

	N.º	%
Desejar autonomia financeira	36	22,4%
Dificuldades económicas dos pais	70	43,5%
Não dar importância à escola	15	9,3%
Distância entre o local de residência e a escola	11	6,8%
<b>Motivos que levaram ao abandono dos estudos</b>		
Pouca atenção por parte dos professores	4	2,5%
Falta de apoio e motivação familiar	23	14,3%
Optei por trabalhar mais cedo	52	32,3%
Insucesso escolar	14	8,7%
Falta de motivação para estudar	48	29,8%
Aparecimento de oportunidade de trabalho	30	18,6%
Tinha problemas de saúde	1	,6%
Outros	13	8,1%
Total	161	100,0%

No sentido de verificarmos as diferenças entre diferentes grupos dentro da amostra total, optámos por cruzar esta variável com as variáveis “Escolaridade pretendida com o processo de RVCC”, “Género”, “Situação Profissional Actual” e “Idade dividida por categorias”, sendo que apenas interpretámos as diferenças sugeridas pelo método de Bonferroni, através da comparação das proporções das colunas e cujos resultados se baseiam em testes bifactoriais com um nível de significância de 0,05.

Assim, para a variável “Escolaridade pretendida com o processo de RVCC”, como podemos ver nas Tabelas 9 e 10, verificámos que os sujeitos que se propõem ao nível B3 têm valores mais elevados, do que os que se propõem ao nível secundário no motivo “Dificuldades económicas dos pais” (56% Vs 38%). Para os sujeitos que se propõem ao nível secundário têm valores mais elevados, do que os que se propõem ao nível B3 nos motivos: “Desejar autonomia financeira” (27% Vs 12%); e “Falta de motivação

para estudar” (36% Vs 16%). É de salientar que os níveis B1 e B2 não entraram para a análise, dado que não existem sujeitos na nossa amostra que tenham seleccionado estas opções ao responder ao questionário.

**Tabela 9 – Cruzamento da variável “Motivos que levaram ao abandono dos estudos” com a variável “Escolaridade pretendida”**

		Escolaridade pretendida			
		9º ano		12º ano	
		Nº	%	Nº	%
<b>Motivos que levaram ao abandono dos estudos</b>	Desejar autonomia financeira	6	12,0	30	27,0
	Dificuldades económicas dos pais	28	56,0	42	37,8
	Não dar importância à escola	8	16,0	7	6,3
	Distância entre o local de residência e a escola	4	8,0	7	6,3
	Pouca atenção por parte dos professores	2	4,0	2	1,8
	Falta de apoio e motivação familiar	10	20,0	13	11,7
	Optei por trabalhar mais cedo	18	36,0	34	30,6
	Insucesso escolar	5	10,0	9	8,1
	Falta de motivação para estudar	8	16,0	40	36,0
	Aparecimento de oportunidade de trabalho	6	12,0	24	21,6
	Tinha problemas de saúde	0	,0	1	,9
Outros	2	4,0	11	9,9	

**Tabela 10 – Comparisons of Column Proportions**

		Escolaridade pretendida			
		B1	B2	B3	Secundário
		(A)	(B)	(C)	(D)
<b>Motivos que levaram ao abandono dos estudos</b>	Desejar autonomia financeira	.(a,b)	.(a,b)		C
	Dificuldades económicas dos pais	.(a,b)	.(a,b)	D	
	Não dar importância à escola	.(a,b)	.(a,b)		
	Distância entre o local de residência e a escola	.(a,b)	.(a,b)		
	Pouca atenção por parte dos professores	.(a,b)	.(a,b)		
	Falta de apoio e motivação familiar	.(a,b)	.(a,b)		
	Optei por trabalhar mais cedo	.(a,b)	.(a,b)		
	Insucesso escolar	.(a,b)	.(a,b)		
	Falta de motivação para estudar	.(a,b)	.(a,b)		C
	Aparecimento de oportunidade de trabalho	.(a,b)	.(a,b)		
	Tinha problemas de saúde	.(a,b)	.(a,b)	.(b)	
Outros	.(a,b)	.(a,b)			

Results are based on two-sided tests with significance level 0.05. For each significant pair, the key of the category with the smaller column proportion appears under the category with the larger column proportion.

a This category is not used in comparisons because the sum of case weights is less than two.

b This category is not used in comparisons because its column proportion is equal to zero or one.

c Tests are adjusted for all pairwise comparisons within a row of each innermost subtable using the Bonferroni correction.

Para a variável “Género”, de acordo com as Tabela 11 e 12, os motivos que apresentam diferenças significativas, com maior percentagem para o género feminino são a “Distância entre o local de residência e a escola” (13% Vs 3%) e a categoria “Outros” (16% Vs 3%).

Tabela 11 – Cruzamento da variável “Motivos que levaram ao abandono dos estudos” com a variável “Género”

		Género			
		Masculino		Feminino	
		Nº	%	Nº	%
<b>Motivos que o levaram a deixar de estudar</b>	Desejar autonomia financeira	24	25,0	12	18,8
	Dificuldades económicas dos pais	40	41,7	29	45,3
	Não dar importância à escola	11	11,5	4	6,3
	Distância entre o local de residência e a escola	3	3,1	8	12,5
	Pouca atenção por parte dos professores	3	3,1	1	1,6
	Falta de apoio e motivação familiar	14	14,6	9	14,1
	Optei por trabalhar mais cedo	34	35,4	18	28,1
	Insucesso escolar	10	10,4	4	6,3
	Falta de motivação para estudar	34	35,4	14	21,9
	Aparecimento de oportunidade de trabalho	20	20,8	10	15,6
	Tinha problemas de saúde	1	1,0	0	,0
	Outros	3	3,1	10	15,6

Tabela 12 – Comparisons of Column Proportions

		Género dos participantes	
		Masculino	Feminino
		(A)	(B)
<b>Motivos que o levaram a deixar de estudar</b>	Desejar autonomia financeira		
	Dificuldades económicas dos pais		
	Não dar importância à escola		
	Distância entre o local de residência e a escola		A
	Pouca atenção por parte dos professores		
	Falta de apoio e motivação familiar		
	Optei por trabalhar mais cedo		
	Insucesso escolar		
	Falta de motivação para estudar		
	Aparecimento de oportunidade de trabalho		
	Tinha problemas de saúde		.(a)
	Outros		A

Results are based on two-sided tests with significance level 0.05. For each significant pair, the key of the category with the smaller column proportion appears under the category with the larger column proportion.

a This category is not used in comparisons because its column proportion is equal to zero or one.

b Tests are adjusted for all pairwise comparisons within a row of each innermost subtable using the Bonferroni correction.

No que concerne à variável “Situação profissional actual”, de acordo com as Tabelas 13 e 14, não encontramos diferenças significativas.

**Tabela 13 - Cruzamento da variável “Motivos que levaram ao abandono dos estudos” com a variável “Situação profissional actual”**

	Situação profissional actual								
	Empregado		Desempregado		À procura do primeiro emprego		Outra		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
<b>Motivos que o levaram a deixar de estudar</b>									
Desejar autonomia financeira	31	23,5	4	18,2	0	,0	1	14,3	
Dificuldades económicas dos pais	55	41,7	10	45,5	0	,0	5	71,4	
Não dar importância à escola	10	7,6	4	18,2	0	,0	1	14,3	
Distância entre o local de residência e a escola	8	6,1	1	4,5	0	,0	2	28,6	
Pouca atenção por parte dos professores	4	3,0	0	,0	0	,0	0	,0	
Falta de apoio e motivação familiar	19	14,4	3	13,6	0	,0	1	14,3	
Optei por trabalhar mais cedo	45	34,1	5	22,7	0	,0	2	28,6	
Insucesso escolar	12	9,1	2	9,1	0	,0	0	,0	
Falta de motivação para estudar	42	31,8	5	22,7	0	,0	1	14,3	
Aparecimento de oportunidade de trabalho	27	20,5	2	9,1	0	,0	1	14,3	
Tinha problemas de saúde	1	,8	0	,0	0	,0	0	,0	
Outros	10	7,6	2	9,1	0	,0	1	14,3	

Tabela 14 – Comparisons of Column Proportions

	Situação profissional actual			
	Empregado	Desempregado	À procura do primeiro emprego	Outra
	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>Motivos que o levaram a deixar de estudar</b>	Desejar autonomia financeira		.(a,b)	
	Dificuldades económicas dos pais		.(a,b)	
	Não dar importância à escola		.(a,b)	
	Distância entre o local de residência e a escola		.(a,b)	
	Pouca atenção por parte dos professores		.(a,b)	.(b)
	Falta de apoio e motivação familiar		.(a,b)	
	Optei por trabalhar mais cedo		.(a,b)	
	Insucesso escolar		.(a,b)	.(b)
	Falta de motivação para estudar		.(a,b)	
	Aparecimento de oportunidade de trabalho		.(a,b)	
	Tinha problemas de saúde		.(a,b)	.(b)
Outros			.(a,b)	

Results are based on two-sided tests with significance level 0.05. For each significant pair, the key of the category with the smaller column proportion appears under the category with the larger column proportion.

a This category is not used in comparisons because the sum of case weights is less than two.

b This category is not used in comparisons because its column proportion is equal to zero or one.

c Tests are adjusted for all pairwise comparisons within a row of each innermost subtable using the Bonferroni correction.

Por último, para a categoria “Idade dividida por categorias”, analisando as Tabelas 15 e 16, apenas encontrámos como resultado significativo o motivo “Falta de motivação para estudar” que surge com maior preponderância no escalão etário “21-30 anos” (com 62%), comparativamente com os escalões etários “31-40 anos” (com 30%) e “41-50 anos” (com 21%). É de notar que os outros escalões não entraram para esta análise, uma vez que tinham pouca representatividade na amostra.

Tabela 15 - Cruzamento da variável “Motivos que levaram ao abandono dos estudos” com a variável “Idade dividida por escalões etários”

	Idade-escalões etários											
	Até 20 anos		21-30 anos		31-40 anos		41-50 anos		51-60 anos		Mais de 61 anos	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Motivos que o levaram a deixar de estudar</b>												
Desejar autonomia financeira	1	100,0	8	30,8	17	24,3	9	18,8	0	,0	1	25,0
Dificuldades económicas dos pais	1	100,0	7	26,9	30	42,9	20	41,7	9	75,0	3	75,0
Não dar importância à escola	0	,0	3	11,5	7	10,0	4	8,3	0	,0	1	25,0
Distância entre o local de residência e a escola	0	,0	1	3,8	4	5,7	3	6,3	2	16,7	1	25,0
Pouca atenção por parte dos professores	0	,0	1	3,8	1	1,4	2	4,2	0	,0	0	,0
Falta de apoio e motivação familiar	0	,0	0	,0	9	12,9	12	25,0	2	16,7	0	,0
Optei por trabalhar mais cedo	0	,0	10	38,5	26	37,1	10	20,8	5	41,7	1	25,0
Insucesso escolar	0	,0	3	11,5	8	11,4	2	4,2	1	8,3	0	,0
Falta de motivação para estudar	0	,0	16	61,5	21	30,0	10	20,8	0	,0	1	25,0
Aparecimento de oportunidade de trabalho	0	,0	9	34,6	8	11,4	11	22,9	1	8,3	1	25,0
Tinha problemas de saúde	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	1	8,3	0	,0
Outros	0	,0	2	7,7	5	7,1	6	12,5	0	,0	0	,0

Tabela 16– Comparisons of Column Proportions

		Idade-escalões etários					
		Até 20 anos	21-30 anos	31-40 anos	41-50 anos	51-60 anos	Mais de 61 anos
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
<b>Motivos que o levaram a deixar de estudar</b>	Desejar autonomia financeira	.(a,b)				.(b)	
	Dificuldades económicas dos pais	.(a,b)					
	Não dar importância à escola	.(a,b)				.(b)	
	Distância entre o local de residência e a escola	.(a,b)					
	Pouca atenção por parte dos professores	.(a,b)				.(b)	.(b)
	Falta de apoio e motivação familiar	.(a,b)	.(b)				.(b)
	Optei por trabalhar mais cedo	.(a,b)					
	Insucesso escolar	.(a,b)					.(b)
	Falta de motivação para estudar	.(a,b)	C D			.(b)	
	Aparecimento de oportunidade de trabalho	.(a,b)					
	Tinha problemas de saúde	.(a,b)	.(b)	.(b)	.(b)		.(b)
Outros	.(a,b)				.(b)	.(b)	

Results are based on two-sided tests with significance level 0.05. For each significant pair, the key of the category with the smaller column proportion appears under the category with the larger column proportion.

a This category is not used in comparisons because the sum of case weights is less than two.

b This category is not used in comparisons because its column proportion is equal to zero or one.

c Tests are adjusted for all pairwise comparisons within a row of each innermost subtable using the Bonferroni correction.

#### 4.1.2.2 *Motivos que levaram os sujeitos da nossa amostra a integrar o processo de RVCC*

Esta questão pretendia averiguar quais os principais motivos que levaram os sujeitos da nossa amostra a integrar o processo de RVCC. Por ser uma questão de escolha múltipla, as percentagens que iremos analisar correspondem ao número de sujeitos que seleccionaram estas questões e não ao peso de cada resposta no total das opções.

Assim, de acordo com a Tabela 17, as opções mais escolhidas pelos sujeitos foram: realização pessoal (56,6%); progressão nos estudos (47,2%); progressão na carreira profissional (45,9%); e saber o valor do que aprendi ao longo da vida (33,3%).

Tabela 17 - – Frequências da variável “Motivos que levaram frequentar o processo de RVCC”

	N.º	%
Inserção no mercado de trabalho	22	13,8%
Mudança de emprego	17	10,7%
Progressão na carreira profissional	73	45,9%
Progressão nos estudos	75	47,2%
Acesso a cursos ou acções de formação profissional	40	25,2%
<b>Motivos para frequentar o processo de RVCC</b>		
Realização pessoal	90	56,6%
Tirar a carta de condução	2	1,3%
Obter a carteira profissional	15	9,4%
Adquirir mais conhecimentos para poder ajudar os filhos nos trabalhos escolares	24	15,1%
Saber o valor do que aprendi ao longo da vida	53	33,3%
Outros	5	3,1%
Total	159	100,0%

No sentido de verificarmos as diferenças entre diferentes grupos dentro da amostra total, também optámos por cruzar esta variável com as variáveis “Escolaridade pretendida com o processo de RVCC”, “Género”, “Situação Profissional Actual” e “Idade dividida por categorias”, sendo que apenas interpretámos as diferenças sugeridas pelo método de Bonferroni, através da comparação das proporções das colunas e cujos resultados se baseiam em testes bifactoriais com um nível de significância de 0,05.

Assim, para a variável “Escolaridade pretendida com o processo de RVCC”, de acordo com as Tabelas 18 e 19, verificámos que os sujeitos que se propõem ao nível B3 têm valores mais elevados, do que os que se propõem ao nível secundário no motivo “Adquirir mais conhecimentos para poder ajudar os filhos nos trabalhos escolares” (25% Vs 11%). Para os sujeitos que se propõem ao nível secundário têm valores mais elevados, do que os que se propõem ao nível B3 nos motivos: “Realização pessoal” (62% Vs 45%); e “Progressão na carreira profissional” (52% Vs 33%). É de salientar que os níveis B1 e B2 não entraram para a análise, dado que não existem sujeitos na nossa amostra que tenham seleccionado estas opções ao responder ao questionário.

Tabela 18 – Cruzamento da variável “Motivos que levaram a integrar o processo de RVCC” com a variável “Escolaridade pretendida”

		Escolaridade que pretende obter com o processo de RVCC			
		9.º Ano		12.º Ano	
		Nº	%	Nº	%
<b>Motivos que o levaram a integrar este processo</b>	Inserção no mercado de trabalho	8	16,3	14	12,7
	Mudança de emprego	7	14,3	10	9,1
	Progressão na carreira profissional	16	32,7	57	51,8
	Progressão nos estudos	20	40,8	55	50,0
	Acesso a cursos ou acções de formação profissional	15	30,6	25	22,7
	Realização pessoal	22	44,9	68	61,8
	Tirar a carta de condução	2	4,1	0	,0
	Obter a carteira profissional	6	12,2	9	8,2
	Adquirir mais conhecimentos para poder ajudar os filhos nos trabalhos escolares	12	24,5	12	10,9
	Saber o valor do que aprendi ao longo da vida	20	40,8	33	30,0
	Outros	0	,0	5	4,5

Tabela 19 - Comparisons of Column Proportions(c)

		Escolaridade que pretende obter com o processo de RVCC			
		B1	B2	B3	Secundário
		(A)	(B)	(C)	(D)
<b>Motivos que o levaram a integrar este processo</b>	Inserção no mercado de trabalho	.(a,b)	.(a,b)		
	Mudança de emprego	.(a,b)	.(a,b)		
	Progressão na carreira profissional	.(a,b)	.(a,b)		C
	Progressão nos estudos	.(a,b)	.(a,b)		
	Acesso a cursos ou acções de formação profissional	.(a,b)	.(a,b)		
	Realização pessoal	.(a,b)	.(a,b)		C
	Tirar a carta de condução	.(a,b)	.(a,b)		.(b)
	Obter a carteira profissional	.(a,b)	.(a,b)		
	Adquirir mais conhecimentos para poder ajudar os filhos nos trabalhos escolares	.(a,b)	.(a,b)	D	
	Saber o valor do que aprendi ao longo da vida	.(a,b)	.(a,b)		
	Outros	.(a,b)	.(a,b)	.(b)	

Results are based on two-sided tests with significance level 0.05. For each significant pair, the key of the category with the smaller column proportion appears under the category with the larger column proportion.

a This category is not used in comparisons because the sum of case weights is less than two.

b This category is not used in comparisons because its column proportion is equal to zero or one.

c Tests are adjusted for all pairwise comparisons within a row of each innermost subtable using the Bonferroni correction.

Para a variável “Género”, analisando as Tabelas 20 e 21, não foram encontradas diferenças significativas.

**Tabela 20 – Cruzamento da variável “Motivos que levaram a integrar o processo de RVCC” com a variável “Género”**

		Género			
		Masculino		Feminino	
		Nº	%	Nº	%
<b>Motivos que o levaram a integrar este processo</b>	Inserção no mercado de trabalho	12	12,6	10	15,6
	Mudança de emprego	10	10,5	7	10,9
	Progressão na carreira profissional	47	49,5	26	40,6
	Progressão nos estudos	42	44,2	33	51,6
	Acesso a cursos ou acções de formação profissional	22	23,2	18	28,1
	Realização pessoal	49	51,6	41	64,1
	Tirar a carta de condução	1	1,1	1	1,6
	Obter a carteira profissional	7	7,4	8	12,5
	Adquirir mais conhecimentos para poder ajudar os filhos nos trabalhos escolares	13	13,7	11	17,2
	Saber o valor do que aprendi ao longo da vida	31	32,6	22	34,4
	Outros	3	3,2	2	3,1

**Tabela 21 - Comparisons of Column Proportions(a)**

		Sexo dos participantes	
		Masculino	Feminino
		(A)	(B)
<b>Motivos que o levaram a integrar este processo</b>	Inserção no mercado de trabalho		
	Mudança de emprego		
	Progressão na carreira profissional		
	Progressão nos estudos		
	Acesso a cursos ou acções de formação profissional		
	Realização pessoal		
	Tirar a carta de condução		
	Obter a carteira profissional		
	Adquirir mais conhecimentos para poder ajudar os filhos nos trabalhos escolares		
	Saber o valor do que aprendi ao longo da vida		
	Outros		

Results are based on two-sided tests with significance level 0.05. For each significant pair, the key of the category with the smaller column proportion appears under the category with the larger column proportion.

a Tests are adjusted for all pairwise comparisons within a row of each innermost subtable using the Bonferroni correction.

No que concerne à variável “Situação profissional actual”, de acordo com as Tabelas 22 e 23, apenas encontramos diferenças significativas para o motivo “Inserção no mercado de trabalho”, com uma proporção de 36% para os desempregados e 11% para os empregados. Saliente-se que a categoria “À procura do primeiro emprego” não entrou para esta análise, uma vez que não haviam sujeitos da amostra que integrassem esta categoria.

Tabela 22- Cruzamento da variável “Motivos que levaram a integrar o processo de RVCC” com a variável “Situação profissional actual”

	Situação profissional actual							
	Empregado		Desempregado		À procura do primeiro emprego		Outra	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Inserção no mercado de trabalho	14	10,8	8	36,4	0	,0	0	,0
Mudança de emprego	14	10,8	3	13,6	0	,0	0	,0
Progressão na carreira profissional	66	50,8	6	27,3	0	,0	1	14,3
Progressão nos estudos	61	46,9	11	50,0	0	,0	3	42,9
<b>Motivos que o levaram a integrar este processo</b>								
Acesso a cursos ou acções de formação profissional	31	23,8	5	22,7	0	,0	4	57,1
Realização pessoal	72	55,4	13	59,1	0	,0	5	71,4
Tirar a carta de condução	2	1,5	0	,0	0	,0	0	,0
Obter a carteira profissional	13	10,0	1	4,5	0	,0	1	14,3
Adquirir mais conhecimentos para poder ajudar os filhos nos trabalhos escolares	20	15,4	4	18,2	0	,0	0	,0
Saber o valor do que aprendi ao longo da vida	41	31,5	9	40,9	0	,0	3	42,9
Outros	5	3,8	0	,0	0	,0	0	,0

Tabela 23 - Comparisons of Column Proportions(c)

		Situação profissional actual			
		Empregado	Desempregado	À procura do primeiro emprego	Outra
		(A)	(B)	(C)	(D)
<b>Motivos que o levaram a integrar este processo</b>	Inserção no mercado de trabalho		A	.(a,b)	.(b)
	Mudança de emprego			.(a,b)	.(b)
	Progressão na carreira profissional			.(a,b)	
	Progressão nos estudos			.(a,b)	
	Acesso a cursos ou acções de formação profissional			.(a,b)	
	Realização pessoal			.(a,b)	
	Tirar a carta de condução		.(b)	.(a,b)	.(b)
	Obter a carteira profissional			.(a,b)	
	Adquirir mais conhecimentos para poder ajudar os filhos nos trabalhos escolares			.(a,b)	.(b)
	Saber o valor do que aprendi ao longo da vida			.(a,b)	
	Outros		.(b)	.(a,b)	.(b)

Results are based on two-sided tests with significance level 0.05. For each significant pair, the key of the category with the smaller column proportion appears under the category with the larger column proportion.

a This category is not used in comparisons because the sum of case weights is less than two.

b This category is not used in comparisons because its column proportion is equal to zero or one.

c Tests are adjusted for all pairwise comparisons within a row of each innermost subtable using the Bonferroni correction.

Por último, para a categoria “Idade dividida por categorias”, analisando as Tabelas 24 e 25, apenas encontrámos como resultado significativo o motivo “Mudança de emprego” que surge com maior preponderância no escalão etário “21-30 anos” (com 4%), comparativamente com o escalão etário “41-50 anos” (com 1%).

Tabela 24 - - Cruzamento da variável “Motivos que levaram ao abandono dos estudos” com a variável “Idade dividida por escalões etários”

	Idade-escalões etários												
	Até 20 anos		21-30 anos		31-40 anos		41-50 anos		51-60 anos		Mais de 61 anos		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
<b>Motivos que o levaram a integrar este processo</b>													
Inserção no mercado de trabalho	1	,6	6	3,8	9	5,7	6	3,8	0	,0	0	,0	
Mudança de emprego	1	,6	7	4,4	7	4,4	2	1,3	0	,0	0	,0	
Progressão na carreira profissional	0	,0	17	10,7	29	18,2	23	14,5	3	1,9	1	,6	
Progressão nos estudos	0	,0	13	8,2	35	22,0	24	15,1	2	1,3	1	,6	
Acesso a cursos ou acções de formação profissional	0	,0	7	4,4	13	8,2	16	10,1	3	1,9	1	,6	
Realização pessoal	0	,0	12	7,5	34	21,4	31	19,5	9	5,7	4	2,5	
Tirar a carta de condução	0	,0	1	,6	1	,6	0	,0	0	,0	0	,0	
Obter a carteira profissional	0	,0	3	1,9	6	3,8	5	3,1	1	,6	0	,0	
Adquirir mais conhecimentos para poder ajudar os filhos nos trabalhos escolares	0	,0	5	3,1	14	8,8	4	2,5	0	,0	1	,6	
Saber o valor do que aprendi ao longo da vida	0	,0	5	3,1	23	14,5	17	10,7	5	3,1	3	1,9	
Outros	0	,0	0	,0	1	,6	3	1,9	1	,6	0	,0	

Tabela 25 - Comparisons of Column Proportions(c)

		Idade-escalões etários					
		Até 20 anos	21-30 anos	31-40 anos	41-50 anos	51-60 anos	Mais de 61 anos
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
<b>Motivos que o levaram a integrar este processo</b>	Inserção no mercado de trabalho	.(a,b)				.(b)	.(b)
	Mudança de emprego	.(a,b)	D			.(b)	.(b)
	Progressão na carreira profissional	.(a,b)					
	Progressão nos estudos	.(a,b)					
	Acesso a cursos ou acções de formação profissional	.(a,b)					
	Realização pessoal	.(a,b)					.(b)
	Tirar a carta de condução	.(a,b)			.(b)	.(b)	.(b)
	Obter a carteira profissional	.(a,b)					.(b)
	Adquirir mais conhecimentos para poder ajudar os filhos nos trabalhos escolares	.(a,b)				.(b)	
	Saber o valor do que aprendi ao longo da vida	.(a,b)					
	Outros	.(a,b)	.(b)				.(b)

Results are based on two-sided tests with significance level 0.05. For each significant pair, the key of the category with the smaller column proportion appears under the category with the larger column proportion.

a This category is not used in comparisons because the sum of case weights is less than two.

b This category is not used in comparisons because its column proportion is equal to zero or one.

c Tests are adjusted for all pairwise comparisons within a row of each innermost subtable using the Bonferroni correction.

#### 4.1.2.3 Situação profissional dos sujeitos da nossa amostra

Durante a análise dos dados, acabámos por verificar que a estatística descritiva relativa a esta questão se enquadraria melhor no ponto da caracterização da amostra, pelo que já apresentámos os dados relativos a esta questão.

#### 4.1.2.4 Duração do tempo de desemprego e motivos que contribuíram para o mesmo

Relativamente aos desempregados da nossa amostra, foi colocada a questão “Há quanto tempo se encontra na situação de desemprego?”, bem como foram questionadas as razões que contribuíram para essa situação de desemprego. Assim, analisando a Tabela 26, podemos verificar que a moda para o tempo de desemprego é a categoria 6 (mais de dois anos) e a moda para as razões é o motivo “Fim de contrato.

Tabela 26 – Estatística Descritiva

		Há quanto tempo se encontra na situação de desemprego?	Razões que contribuíram para a situação actual de desemprego
N	Valid	23	23
	Missing	138	138
Mean		4,43	2,91
Mode		6	1
Std. Deviation		1,619	2,087

De acordo com a análise dos dados obtidos, podemos verificar, através da Tabela 27, que a grande maioria (39,1%) encontra-se na situação de desemprego há mais de dois anos, enquanto que a minoria (4,3%) corresponde àqueles que se encontram nessa situação há menos de um mês. A moda é, então, a categoria “Há mais de 2 anos” e o desvio-padrão é de 1,619.

Tabela 27 – Frequências do tempo de desemprego

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Há menos de 1 mês	1	,6	4,3	4,3
	Entre 1 mês e 3 meses	3	1,9	13,0	17,4
	Entre 3 meses e 6 meses	2	1,2	8,7	26,1
	Entre 6 meses e 1 ano	5	3,1	21,7	47,8
	Entre 1 ano e 2 anos	3	1,9	13,0	60,9
	Mais de 2 anos	9	5,6	39,1	100,0
	Total	23	14,3	100,0	
Missing	Não se aplica	137	85,1		
	Não resposta	1	,6		
	Total	138	85,7		
Total		161	100,0		

No que se refere às razões que contribuíram para o desemprego da parte da nossa amostra que se encontra na situação de desemprego, através dos dados obtidos, analisando a Tabela 28, verificamos que a maioria (39,1%) está no desemprego pela razão do final do contrato, enquanto que as razões “doença” (8,7%) e “falência/despedimento colectivo” (8,7%) correspondem às razões menos frequentes que contribuíram para a situação actual de desemprego. A moda é, então, a categoria “Final do contrato” e o desvio-padrão é de 2,087.

**Tabela 28 – Frequências das razões que contribuíram para a situação de desemprego**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Fim de contrato	9	5,6	39,1	39,1
	Despedimento voluntário	5	3,1	21,7	60,9
	Falência/Despedimento colectivo	2	1,2	8,7	69,6
	Doença	2	1,2	8,7	78,3
	Outras	5	3,1	21,7	100,0
	Total	23	14,3	100,0	
Missing	Não se aplica	137	85,1		
	Não resposta	1	,6		
	Total	138	85,7		
Total		161	100,0		

#### 4.1.2.5 Relação profissional, tipo de contrato de trabalho e forma de obtenção desse emprego

Estas questões referem-se à situação profissional actual dos empregados e ao último emprego dos desempregados da nossa amostra. Assim podemos considerar que as respostas dadas às próximas questões correspondem ao último emprego (para os empregados, o último emprego a considerar é o actual).

Analisando a Tabela 29, podemos verificar que a moda é a relação profissional de efectividade, o tipo de contrato sem termo e, no que concerne à forma como obteve esse emprego, foi “através de relações pessoais (amigos ou conhecidos)”.

**Tabela 29 – Estatística Descritiva**

		Relação profissional	Tipo de contrato de trabalho	Forma como obteve o actual emprego
N	Valid	145	119	110
	Missing	16	42	51
Mean		1,83	2,85	2,78
Mode		1	3	2
Std. Deviation		1,555	,988	1,214

Através da análise dos dados, de acordo com a Tabela 30, no que se refere à relação profissional, podemos verificar que a grande maioria da amostra, vive ou viveu uma situação profissional de

efectividade, enquanto que o valor mínimo registado corresponde àqueles que efectuam ou efectuaram uma prestação de serviços (4,1%), seguido dos trabalhadores por conta própria sem trabalhadores remunerados (5,5%).

**Tabela 30 – Frequências do tipo de relação profissional**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Efectivo	101	62,7	69,7	69,7
	Contratado a prazo	17	10,6	11,7	81,4
	Prestação de serviços	6	3,7	4,1	85,5
	Conta própria com trabalhadores remunerados	13	8,1	9,0	94,5
	Conta própria sem trabalhadores remunerados	8	5,0	5,5	100,0
	Total	145	90,1	100,0	
Missing	Não resposta	16	9,9		
Total		161	100,0		

No que se refere ao tipo de contrato de trabalho, analisando os dados, podemos verificar, através da Tabela 31, que a maioria das respostas recai na categoria “Sem termo” (53,8%), o que vai ao encontro da análise da questão anterior, que revela que a grande maioria da amostra tem ou teve uma relação profissional efectiva.

**Tabela 31 – Frequências do tipo de contrato de trabalho**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A termo incerto	10	6,2	8,4	8,4
	A termo certo	27	16,8	22,7	31,1
	Sem termo	64	39,8	53,8	84,9
	Prestação de serviço (recibos verdes)	7	4,3	5,9	90,8
	Outro	11	6,8	9,2	100,0
	Total	119	73,9	100,0	
Missing	Não resposta	42	26,1		
Total		161	100,0		

Relativamente à questão “Como obteve o seu actual emprego?”, podemos constatar, a partir da Tabela 32, que a grande maioria foi “Através de relações pessoais (amigos ou conhecidos)” com 38,2%. Mas se juntarmos uma categoria semelhante “Através de relações familiares” (11,8%), ficamos com um

sub-total de 50%, o que corresponde a metade das respostas válidas, se tivéssemos criado uma única categoria que se referisse à entrada no último trabalho através de conhecimentos.

**Tabela 32 – Frequências das várias formas de obtenção do actual emprego**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Resposta a anúncio/concurso	15	9,3	13,6	13,6
	Através de relações pessoais (amigos ou conhecidos)	42	26,1	38,2	51,8
	Através de relações familiares	13	8,1	11,8	63,6
	Candidatura pessoal espontânea	32	19,9	29,1	92,7
	Outra(s) situação(ões)	8	5,0	7,3	100,0
	Total	110	68,3	100,0	
Missing	Não resposta	47	29,2		
	Resposta inválida	4	2,5		
	Total	51	31,7		
Total		161	100,0		

#### *4.1.2.6 Categoria profissional*

Esta questão, que pretendia averiguar a “Categoria Profissional”, por ser de resposta aberta, originou que as várias respostas dadas tivessem pouca significância em termos de proporção face à amostra. Dessa forma, apenas apresentamos a tabela de frequências no anexo n.º 2, não tendo efectuado qualquer tipo de estatística com esta variável, dado que se trata de uma variável alfa-numérica, salientando apenas o facto de 28 dos sujeitos da amostra não terem preenchido este campo.

#### *4.1.2.7 Principais actividades profissionais desenvolvidas*

Esta questão tinha como objectivo verificar quais as principais actividades profissionais desenvolvidas pelos sujeitos da nossa amostra, na profissão actual ou na última que tiveram. Por ser uma questão de escolha múltipla, as percentagens que iremos analisar correspondem ao número de sujeitos que seleccionaram estas questões e não ao peso de cada resposta no total das opções.

Tabela 33 – Frequências das principais actividades desenvolvidas

	N.º	%
Serviço de escritório	30	19,7%
Operar com máquinas	31	20,4%
Lidar com pessoas	64	42,1%
Vendas	32	21,1%
<b>Principais actividades desenvolvidas</b> Limpezas	14	9,2%
Construção civil	25	16,4%
Gerência	23	15,1%
Serviço técnico	11	7,2%
Outras	23	15,1%
Total	152	100,0%

Assim, de acordo com a Tabela 33, as opções mais escolhidas pelos sujeitos foram: “Lidar com pessoas” (42,1%); “Vendas” (21,1%); “Operar com máquinas” (20,4%); e “Serviço de escritório” (19,7%).

No sentido de verificarmos as diferenças entre diferentes grupos dentro da amostra total, também optámos por cruzar esta variável com as variáveis “Escolaridade pretendida com o processo de RVCC”, “Género”, “Situação Profissional Actual” e “Idade dividida por categorias”, sendo que apenas interpretámos as diferenças sugeridas pelo método de Bonferroni, através da comparação das proporções das colunas e cujos resultados se baseiam em testes bifactoriais com um nível de significância de 0,05.

Assim, para a variável “Escolaridade pretendida com o processo de RVCC”, de acordo com as Tabelas 34 e 35, verificámos que os sujeitos que se propõem ao nível B3 têm valores mais elevados, do que os que se propõem ao nível secundário na actividade “Operar com máquinas” (33% Vs 15%). Para os sujeitos que se propõem ao nível secundário têm valores mais elevados, do que os que se propõem ao nível B3 na actividade “Serviço de escritório” (26% Vs 7%). É de salientar que os níveis B1 e B2 não entraram para a análise, dado que não existem sujeitos na nossa amostra que tenham seleccionado estas opções ao responder ao questionário.

**Tabela 34 – Cruzamento da variável “Principais actividades desenvolvidas” com a variável “Escolaridade pretendida”**

		Escolaridade pretendida com o processo de RVCC			
		9.º Ano		12.º Ano	
		Nº	%	Nº	%
<b>Principais Actividades Desenvolvidas</b>	Serviço de escritório	3	6,5	27	25,5
	Operar com máquinas	15	32,6	16	15,1
	Lidar com pessoas	17	37,0	47	44,3
	Vendas	7	15,2	25	23,6
	Limpezas	5	10,9	9	8,5
	Construção civil	8	17,4	17	16,0
	Gerência	10	21,7	13	12,3
	Serviço técnico	2	4,3	9	8,5
	Outras	9	19,6	14	13,2

**Tabela 35 - Comparisons of Column Proportions(c)**

		Escolaridade que pretende obter com o processo de RVCC			
		B1	B2	B3	Secundário
		(A)	(B)	(C)	(D)
<b>Principais Actividades Desenvolvidas</b>	Serviço de escritório	.(a,b)	.(a,b)		C
	Operar com máquinas	.(a,b)	.(a,b)	D	
	Lidar com pessoas	.(a,b)	.(a,b)		
	Vendas	.(a,b)	.(a,b)		
	Limpezas	.(a,b)	.(a,b)		
	Construção civil	.(a,b)	.(a,b)		
	Gerência	.(a,b)	.(a,b)		
	Serviço técnico	.(a,b)	.(a,b)		
	Outras	.(a,b)	.(a,b)		

Results are based on two-sided tests with significance level 0.05. For each significant pair, the key of the category with the smaller column proportion appears under the category with the larger column proportion.

a This category is not used in comparisons because the sum of case weights is less than two.

b This category is not used in comparisons because its column proportion is equal to zero or one.

c Tests are adjusted for all pairwise comparisons within a row of each innermost subtable using the Bonferroni correction.

Para a variável “Género”, analisando as Tabelas 36 e 37, as actividades que apresentam diferenças significativas, com maior percentagem para o género feminino são o “Serviço de escritório” (31% Vs 13%) e as “Limpezas” (17% Vs 4%). Para o género masculino, com maior proporção surgem as actividades “Construção civil” (23% Vs 7%) e “Serviço técnico” (11% Vs 2%).

Tabela 36 – Cruzamento da variável “Principais actividades desenvolvidas” com a variável “Género”

		Género			
		Masculino		Feminino	
		Nº	%	Nº	%
<b>Principais Actividades Desenvolvidas</b>	Serviço de escritório	12	12,9	18	30,5
	Operar com máquinas	23	24,7	8	13,6
	Lidar com pessoas	35	37,6	29	49,2
	Vendas	16	17,2	16	27,1
	Limpezas	4	4,3	10	16,9
	Construção civil	21	22,6	4	6,8
	Gerência	11	11,8	12	20,3
	Serviço técnico	10	10,8	1	1,7
	Outras	18	19,4	5	8,5

Tabela 37 - Comparisons of Column Proportions(a)

		Género	
		Masculino	Feminino
		(A)	(B)
<b>Principais Actividades Desenvolvidas</b>	Serviço de escritório		A
	Operar com máquinas		
	Lidar com pessoas		
	Vendas		
	Limpezas		A
	Construção civil	B	
	Gerência		
	Serviço técnico	B	
	Outras		

Results are based on two-sided tests with significance level 0.05. For each significant pair, the key of the category with the smaller column proportion appears under the category with the larger column proportion.

a Tests are adjusted for all pairwise comparisons within a row of each innermost subtable using the Bonferroni correction.

No que concerne à variável “Situação profissional actual”, de acordo com a análise das Tabelas 38 e 39, não foram encontradas diferenças significativas.

Tabela 38 – Cruzamento da variável “Principais actividades desenvolvidas” com a variável “Situação profissional actual”

		Situação profissional actual							
		Empregado		Desempregado		À procura do primeiro emprego		Outra	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Principais Actividades Desenvolvidas</b>	Serviço de escritório	24	18,8	5	27,8	0	,0	1	16,7
	Operar com máquinas	24	18,8	4	22,2	0	,0	3	50,0
	Lidar com pessoas	55	43,0	8	44,4	0	,0	1	16,7
	Vendas	25	19,5	6	33,3	0	,0	1	16,7
	Limpezas	11	8,6	2	11,1	0	,0	1	16,7
	Construção civil	23	18,0	2	11,1	0	,0	0	,0
	Gerência	18	14,1	5	27,8	0	,0	0	,0
	Serviço técnico	10	7,8	0	,0	0	,0	1	16,7
	Outras	21	16,4	2	11,1	0	,0	0	,0

Tabela 39 - Comparisons of Column Proportions(c)

		Situação profissional actual			
		Empregado	Desempregado	À procura do primeiro emprego	Outra
		(A)	(B)	(C)	(D)
<b>Principais Actividades Desenvolvidas</b>	Serviço de escritório			.(a,b)	
	Operar com máquinas			.(a,b)	
	Lidar com pessoas			.(a,b)	
	Vendas			.(a,b)	
	Limpezas			.(a,b)	
	Construção civil			.(a,b)	.(b)
	Gerência			.(a,b)	.(b)
	Serviço técnico		.(b)	.(a,b)	
	Outras			.(a,b)	.(b)

Results are based on two-sided tests with significance level 0.05. For each significant pair, the key of the category with the smaller column proportion appears under the category with the larger column proportion.

a This category is not used in comparisons because the sum of case weights is less than two.

b This category is not used in comparisons because its column proportion is equal to zero or one.

c Tests are adjusted for all pairwise comparisons within a row of each innermost subtable using the Bonferroni correction.

Por último, para a categoria “Idade dividida por categorias”, de acordo com a análise das Tabelas 40 e 41, apenas encontrámos como resultado significativo a actividade “Serviço de escritório” que surge com maior preponderância nos escalões etários “41-50” e “51-60”, comparativamente com os restantes.

**Tabela 40– Cruzamento da variável “Principais actividades desenvolvidas” com a variável “Idade dividida por escalões etários”**

		Idade-escalões etários											
		Até 20 anos		21-30 anos		31-40 anos		41-50 anos		51-60 anos		Mais de 61 anos	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Principais Actividades Desenvolvidas</b>	Serviço de escritório	0	,0	1	,7	8	5,3	17	11,2	4	2,6	0	,0
	Operar com máquinas	0	,0	4	2,6	19	12,5	5	3,3	2	1,3	1	,7
	Lidar com pessoas	0	,0	9	5,9	34	22,4	18	11,8	2	1,3	1	,7
	Vendas	0	,0	6	3,9	12	7,9	12	7,9	1	,7	1	,7
	Limpezas	0	,0	2	1,3	7	4,6	3	2,0	1	,7	1	,7
	Construção civil	1	,7	7	4,6	9	5,9	7	4,6	1	,7	0	,0
	Gerência	0	,0	2	1,3	10	6,6	9	5,9	1	,7	1	,7
	Serviço técnico	0	,0	2	1,3	5	3,3	2	1,3	1	,7	1	,7
	Outras	0	,0	5	3,3	8	5,3	8	5,3	2	1,3	0	,0

**Tabela 41 - Comparisons of Column Proportions(c)**

		Idade-escalões etários					
		Até 20 anos	21-30 anos	31-40 anos	41-50 anos	51-60 anos	Mais de 61 anos
		(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
<b>Principais Actividades Desenvolvidas</b>	Serviço de escritório	.(a,b)			B C	B	.(b)
	Operar com máquinas	.(a,b)					
	Lidar com pessoas	.(a,b)					
	Vendas	.(a,b)					
	Limpezas	.(a,b)					
	Construção civil	.(a,b)					.(b)
	Gerência	.(a,b)					
	Serviço técnico	.(a,b)					
	Outras	.(a,b)					.(b)

Results are based on two-sided tests with significance level 0.05. For each significant pair, the key of the category with the smaller column proportion appears under the category with the larger column proportion.

a This category is not used in comparisons because the sum of case weights is less than two.

b This category is not used in comparisons because its column proportion is equal to zero or one.

c Tests are adjusted for all pairwise comparisons within a row of each innermost subtable using the Bonferroni correction.

#### 4.1.2.8 Localização da empresa/instituição

Esta questão refere-se à localização da empresa/instituição onde decorre ou decorreu o seu emprego, apresentando os campos de resposta “distrito” e “concelho”.

Analisando a Tabela 42, podemos verificar que 78,3% da nossa amostra trabalha ou trabalhou no distrito de Santarém, o que é natural, uma vez que os sujeitos da amostra se encontram a desenvolver processos de RVCC também no distrito de Santarém.

**Tabela 42 – Frequências dos distritos onde se localiza o local de trabalho**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	16	9,9	9,9	9,9
coimbra	5	3,1	3,1	13,0
leiria	3	1,9	1,9	14,9
lisboa	8	5,0	5,0	19,9
nisa	1	,6	,6	20,5
portalegre	1	,6	,6	21,1
santarém	126	78,3	78,3	99,4
viana	1	,6	,6	100,0
Total	161	100,0	100,0	

Quanto ao concelho, as respostas dadas são bastante diversas, pelo que, optámos por criar uma nova variável que agrupasse as categorias apresentadas nesta questão. Assim, analisando a tabela de frequências no anexo 3, acabámos por estabelecer que os concelhos com frequência superior a 9% constituiriam, cada um deles, uma categoria isolada, ao passo que todos os outros concelhos foram agrupados na categoria “outros”. Desta forma, podemos verificar que, através da Tabela 43, o concelho de Tomar é o que apresenta uma maior frequência (23,6%), o que é natural, pois os questionários foram aplicados a sujeitos que se encontravam a desenvolver processos de RVCC no Centro de Formação Profissional de Tomar.

**Tabela 43 – Frequências dos concelhos onde se localiza o local de trabalho**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	38	23,6	23,6	23,6
Tomar	15	9,3	9,3	32,9
Vila nova da Barquinha	20	12,4	12,4	45,3
Abrantes	23	14,3	14,3	59,6
Ferreira do Zêzere	65	40,4	40,4	100,0
Outros	161	100,0	100,0	
Total				

#### 4.1.2.9 Tipo, dimensão e ramo de actividade principal das empresas/instituições

Analisando as variáveis “Tipo”, “Dimensão” e “Ramo de actividade” das empresas/instituições, de acordo com a Tabela 44, podemos verificar que a moda são as empresas privadas, entre um a nove trabalhadores e outro ramo de actividade (diferente dos apresentados no questionário).

**Tabela 44 – Estatística Descritiva**

		Tipo de empresa/instituição	Dimensão da empresa/instituição	Ramo de actividade principal da empresa/instituição
N	Valid	140	147	137
	Missing	21	14	24
Mean		1,71	2,31	4,63
Mode		1	1	7
Std. Deviation		1,075	1,238	2,011

No que se refere ao tipo de empresa/instituição, através dos dados obtidos, na análise da Tabela 45, verificamos que 66,4% trabalha ou trabalhou para o sector privado, ao passo que apenas 5% trabalha para uma IPSS e que 9,3% trabalha para a administração pública.

**Tabela 45 – Frequências do Tipo de empresa/instituição**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Empresa privada	93	57,8	66,4	66,4
	IPSS	7	4,3	5,0	71,4
	Administração pública	27	16,8	19,3	90,7
	Outro tipo	13	8,1	9,3	100,0
	Total	140	87,0	100,0	
Missing	Não resposta	21	13,0		
Total		161	100,0		

Relativamente à dimensão da empresa/instituição, de acordo com a análise da Tabela 46, podemos verificar que 37,4% da amostra trabalha ou trabalhou em locais com menos de 10 trabalhadores.

**Tabela 46 – Frequências da Dimensão da empresa/instituição**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 a 9 trabalhadores	55	34,2	37,4	37,4
	Entre 10 e 49 trabalhadores	32	19,9	21,8	59,2
	Entre 50 e 249 trabalhadores	19	11,8	12,9	72,1
	Mais de 250 trabalhadores	41	25,5	27,9	100,0
	Total	147	91,3	100,0	
Missing	Não resposta	14	8,7		
Total		161	100,0		

No que concerne ao ramo de actividade principal da empresa/instituição, podemos constatar que, através a análise da Tabela 47, dentro das possibilidades de resposta apresentadas, a moda corresponde à categoria “Outros” (37,2%). Dentro das outras categorias, com maior representatividade, surgem as respostas “Comércio” (21,2%), “Indústria” (17,5%) e “Administração Pública” (16,8%). A moda é, então, a categoria “Outros” e o desvio-padrão é de 2,011.

**Tabela 47 – Frequências do Ramo de actividade principal da empresa/instituição**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Banca/seguros	1	,6	,7	,7
	Administração pública	23	14,3	16,8	17,5
	Comércio	29	18,0	21,2	38,7
	Indústria	24	14,9	17,5	56,2
	Serviços/consultadoria/auditoria/gabinete de contabilidade	7	4,3	5,1	61,3
	Turismo	2	1,2	1,5	62,8
	Outro	51	31,7	37,2	100,0
	Total	137	85,1	100,0	
Missing	Não resposta	20	12,4		
	Resposta inválida	4	2,5		
	Total	24	14,9		
Total		161	100,0		

#### 4.1.2.10 Ter trabalhadores sob a sua responsabilidade

No que se refere à questão “Tem trabalhadores sob a sua responsabilidade?”, analisando os dados, apresentados nas Tabelas 48 e 49, podemos verificar que a moda corresponde à resposta “não” (66,7%), enquanto que apenas 33,3% responderam que “sim”.

Tabela 48 – Estatística Descritiva

		Tem trabalhadores sobre a sua responsabilidade?
N	Valid	144
	Missing	17
Mean		1,33
Mode		1
Std. Deviation		,473

Tabela 49 – Frequências da questão “Tem trabalhadores sobre a sua responsabilidade?”

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	96	59,6	66,7	66,7
	Sim	48	29,8	33,3	100,0
	Total	144	89,4	100,0	
Missing	Não resposta	17	10,6		
Total		161	100,0		

#### 4.1.2.11 Satisfação face ao último emprego

Relativamente à satisfação profissional face ao último emprego, de acordo com os dados, apresentados nas Tabelas 50 e 51, podemos verificar que a moda corresponde à categoria de resposta “satisfatória” (60,1%). Podemos ainda verificar que 23% da amostra consideraram-na “muito satisfatória” e com os valores mais baixos surgem as respostas “muito insatisfatória” (8,1%) e “insatisfatória” (8,8%).

**Tabela 50 – Estatística Descritiva**

		Como avalia a sua satisfação profissional face a este emprego?
N	Valid	148
	Missing	13
Mean		2,98
Mode		3
Std. Deviation		,804

**Tabela 51 – Frequências da avaliação da satisfação profissional face ao último emprego**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito insatisfatória	12	7,5	8,1	8,1
	Pouco satisfatória	13	8,1	8,8	16,9
	Satisfatória	89	55,3	60,1	77,0
	Muito satisfatória	34	21,1	23,0	100,0
	Total	148	91,9	100,0	
Missing	Não resposta	13	8,1		
Total		161	100,0		

#### 4.1.2.12 Futuro profissional

No que concerne à questão “Faz parte dos seus planos mudar de emprego?”, esta só se aplicava aos adultos empregados da nossa amostra.

Analisando os dados apresentados na Tabela 52 podemos verificar que a moda é não querer mudar de emprego e ver o seu futuro profissional melhor nos próximos cinco anos.

**Tabela 52 – Estatística Descritiva**

		Faz parte dos seus planos mudar de emprego?	Como vê o seu futuro profissional nos próximos cinco anos?
N	Valid	110	127
	Missing	51	34
Mean		1,88	3,18
Mode		1	4
Std. Deviation		1,971	,877

De acordo com os dados apresentados na Tabela 53, podemos verificar que a grande maioria dos sujeitos da amostra responderam que “não”, resposta que surge com 80% de peso. Quanto à resposta “sim”, os principais motivos apresentados têm a ver com a procura de um trabalho mais atractivo (4,5%) ou por outras razões (3,6%).

**Tabela 53 – Frequências das respostas à questão “Pretende mudar de emprego?”**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	88	54,7	80,0	80,0
	Sim, por razões familiares	2	1,2	1,8	81,8
	Sim, por razões salariais	3	1,9	2,7	84,5
	Sim, pela razão de mudar de região	2	1,2	1,8	86,4
	Sim, por razões de promoção	3	1,9	2,7	89,1
	Sim, pela razão de procura de trabalho mais atractivo	5	3,1	4,5	93,6
	Sim, pela razão de encontrar segundo emprego para incrementar salário	3	1,9	2,7	96,4
	Sim, por outras razões	4	2,5	3,6	100,0
	Total	110	68,3	100,0	
Missing	Não se aplica	29	18,0		
	Não resposta	13	8,1		
	Resposta inválida	9	5,6		
	Total	51	31,7		
Total		161	100,0		

Também a questão “Como vê o seu futuro profissional nos próximos cinco anos?” apenas se aplicava aos empregados. Assim, analisando os dados presentes na Tabela 54, podemos constatar que a moda concentra-se na categoria de resposta “Melhor” (39,4%). Também a categoria “Igual” (34,6%) tem um peso significativo no total da amostra.

Tabela 54 – Frequências das respostas à questão “Como vê o seu futuro profissional nos próximos cinco anos?”

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito pior	3	1,9	2,4	2,4
	Pior	27	16,8	21,3	23,6
	Igual	44	27,3	34,6	58,3
	Melhor	50	31,1	39,4	97,6
	Muito melhor	3	1,9	2,4	100,0
	Total	127	78,9	100,0	
Missing	Não se aplica	29	18,0		
	Não resposta	3	1,9		
	Resposta inválida	2	1,2		
	Total	34	21,1		
Total		161	100,0		

#### 4.1.2.13 Caracterização temporal do percurso profissional

Colocámos algumas questões no questionário no sentido de caracterizar o percurso profissional, dos sujeitos da nossa amostra, numa perspectiva temporal. Assim, de acordo com a análise da Tabela 55, podemos verificar que a moda corresponde a sujeitos que iniciaram o percurso profissional com 16 anos (que também corresponde à média), que mudaram três vezes de emprego ao longo da vida, em que o tempo mínimo de permanência num desses empregos foi de doze meses e o tempo máximo de onze anos em média.

Tabela 55 – Estatística Descritiva

		Com que idade começou a trabalhar? (anos)	Quantas vezes mudou de emprego?	Tempo mínimo de permanência nesses empregos (meses)	Tempo máximo de permanência nesses empregos (meses)
N	Valid	156	146	134	138
	Missing	5	15	27	23
Mean		16,17	3,25	21,76	10,95
Mode		16	3	12	3(a)
Std. Deviation		3,079	2,280	28,697	7,278

a Multiple modes exist. The smallest value is shown

Relativamente à variável “Idade com que começou a trabalhar”, verificámos que a média de idades correspondia aos 16 anos e o desvio-padrão a 3.079, mas como as respostas foram muito variadas, optámos por criar uma nova variável que agrupasse várias idades por categoria, como podemos verificar

na Tabela 56. Assim, criámos as categorias: 1 (inferior a 10 anos), 2 (dos 11 aos 13 anos), 3 (dos 14 aos 16 anos), 4 (dos 17 aos 19 anos) e 5 (superior a 20 anos). Neste sentido, analisando os dados obtidos, podemos verificar que a categoria “dos 14 aos 16 anos”, com 42,9%, é a que tem uma maior percentagem. Também a categoria “dos 17 aos 19 anos” tem alguma representatividade na nossa amostra, surgindo com 28,8%. No entanto, este facto está condicionado pelo facto da nossa amostra ser constituída maioritariamente por adultos já com o 9.º ano, o que faz com que, nos casos em que apenas foram trabalhar após a saída da escola, seja natural que não tivessem iniciado tão cedo.

**Tabela 56 – Frequências da variável “Idade do início da vida profissional por categorias”**

Idade do início da vida profissional por categorias		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	2,5	2,6	2,6
	2	22	13,7	14,1	16,7
	3	67	41,6	42,9	59,6
	4	45	28,0	28,8	88,5
	5	18	11,2	11,5	100,0
	Total	156	96,9	100,0	
Missing	System	5	3,1		
	Total	161	100,0		

Quanto à variável “número de vezes que mudou de emprego”, de acordo com a Tabela 57 mostramos que aqueles que mudaram três vezes (22,6%) são os que apresentam uma maior frequência, sendo que aqueles que mudaram duas vezes também têm representatividade na amostra (20,5%). É ainda de relevar que 11,6% da amostra nunca mudou de emprego.

Tabela 57 – Frequências do número de vezes que os sujeitos mudaram de emprego

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	17	10,6	11,6	11,6
	1	11	6,8	7,5	19,2
	2	30	18,6	20,5	39,7
	3	33	20,5	22,6	62,3
	4	19	11,8	13,0	75,3
	5	16	9,9	11,0	86,3
	6	9	5,6	6,2	92,5
	7	4	2,5	2,7	95,2
	8	1	,6	,7	95,9
	9	2	1,2	1,4	97,3
	10	3	1,9	2,1	99,3
	11	1	,6	,7	100,0
	Total	146	90,7	100,0	
Missing	Não resposta	12	7,5		
	Resposta inválida	3	1,9		
	Total	15	9,3		
Total		161	100,0		

Colocámos uma questão que tinha como objectivo verificar o tempo mínimo de permanência num dos empregos que os adultos tiveram, e como era uma questão de tipo aberto, optámos por expressar na base dados as respostas em meses. No entanto, como as respostas foram muito variadas, optámos por criar uma nova variável que agrupasse os vários tempos por categorias, como se pode verificar na Tabela 58. Desta forma, criámos as categorias: 1 (de 1 a 6 meses), 2 (de 7 a 12 meses), 3 (de 13 a 18 meses), 4 (de 19 a 24 meses), 5 (de 25 a 30 meses), 6 (de 31 a 36 meses) e 7 (superior a 37 meses). Assim, os dados mostram-nos que a maioria das frequências corresponde à categoria “de um a seis meses” (38,1%), sendo que a categoria “de 7 a 12 meses” também tem um peso significativo no total da nossa amostra (25,4%), revelando que a maioria da nossa amostra já teve empregos com duração igual ou inferior a um ano.

**Tabela 58 – Frequências do Tempo mínimo de permanência num emprego em meses**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	48	29,8	38,1	38,1
	2	32	19,9	25,4	63,5
	3	1	,6	,8	64,3
	4	17	10,6	13,5	77,8
	6	6	3,7	4,8	82,5
	7	22	13,7	17,5	100,0
	Total	126	78,3	100,0	
Missing	System	35	21,7		
Total		161	100,0		

Colocámos ainda uma questão no sentido de verificar o tempo máximo, expresso em anos, de permanência num dos empregos que os adultos tiveram ao longo do seu percurso profissional. Contudo, como as respostas foram muito diversificadas, optámos por criar uma nova variável que agrupasse os vários tempos por categorias, de forma a facilitar a análise da informação, como se pode verificar na Tabela 59. Assim, criámos as categorias: 1 (até um ano), 2 (de 2 a 5 anos), 3 (de 6 a 9 anos) e 4 (superior a 10 anos). Desta forma, os dados mostram-nos que a maioria das frequências incide na categoria “mais do que 10 anos” (53,6%), sendo que a categoria “até um ano”, é a que tem menor representatividade (2,2%).

**Tabela 59 – Frequências do Tempo máximo num emprego em anos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	1,9	2,2	2,2
	2	37	23,0	26,8	29,0
	3	24	14,9	17,4	46,4
	4	74	46,0	53,6	100,0
	Total	138	85,7	100,0	
Missing	System	23	14,3		
Total		161	100,0		

#### 4.1.2.14 Satisfação face ao percurso profissional

Com a última questão da parte inicial do questionário, pretendíamos averiguar a satisfação dos sujeitos relativamente a três aspectos do seu percurso profissional: progressão na carreira; satisfação pessoal; e reconhecimento por parte dos outros. De acordo com a análise da Tabela 60, podemos verificar que a moda é a opção “satisfatória” para qualquer um destes três aspectos.

**Tabela 60 – Estatística Descritiva**

		Relativamente à progressão na carreira	Relativamente à sua satisfação	Relativamente ao reconhecimento por parte dos outros
N	Valid	157	156	153
	Missing	4	5	8
Mean		2,85	2,83	3,05
Mode		3	3	3
Std. Deviation		,749	,743	,642

Assim, a partir dos dados obtidos, na Tabela 61 podemos verificar que relativamente à progressão na carreira, 65% dos adultos considera-a satisfatória.

**Tabela 61 – Frequências da satisfação face à progressão na carreira**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito insatisfatória	12	7,5	7,6	7,6
	Pouco satisfatória	21	13,0	13,4	21,0
	Satisfatória	102	63,4	65,0	86,0
	Muito satisfatória	22	13,7	14,0	100,0
	Total	157	97,5	100,0	
Missing	Não resposta	4	2,5		
Total		161	100,0		

No que se refere à satisfação pessoal, através da análise da Tabela 62 verificamos que 65,4% dos adultos também a considera satisfatória.

**Tabela 62 – Frequências da satisfação pessoal acerca do seu percurso profissional**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito insatisfatória	12	7,5	7,7	7,7
	Pouco satisfatória	22	13,7	14,1	21,8
	Satisfatória	102	63,4	65,4	87,2
	Muito satisfatória	20	12,4	12,8	100,0
	Total	156	96,9	100,0	
Missing	Não resposta	5	3,1		
Total		161	100,0		

Relativamente ao reconhecimento por parte dos outros, de acordo com os dados apresentados na Tabela 63, 68,6% das respostas também incidiram na opção satisfatória, sendo que 19,6% consideraram um reconhecimento “muito satisfatório”.

**Tabela 63 - Frequências da satisfação face Relativamente ao reconhecimento por parte dos outros**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito insatisfatório	5	3,1	3,3	3,3
	Pouco satisfatório	13	8,1	8,5	11,8
	Satisfatório	105	65,2	68,6	80,4
	Muito satisfatório	30	18,6	19,6	100,0
	Total	153	95,0	100,0	
Missing	Não resposta	8	5,0		
Total		161	100,0		

#### 4.1.3 Respostas ao Diferenciador Semântico

Para combatermos o efeito de Halo, tal como já foi referido, tivemos que inverter a apresentação de algumas escalas. Assim, tivemos de efectuar a recodificação das variáveis para as escalas: “Fortes-Fracos”; “Importantes-Insignificantes”; “Activos-Passivos”; “Intolerantes-Tolerantes”; “Positivos-Negativos”; “Voluntários-Involuntários”; “Compridos-Curtos”; “Úteis-Inúteis”; e “Acessíveis-Inacessíveis”.

No sentido de proceder a uma estatística descritiva, optámos por proceder à comparação das médias de cada uma das escalas, para cada um dos três conceitos em análise (Certificados de Competências adquiridos através do processo de RVCC, Certificados de Competências adquiridos através dos cursos EFA e Certificados de Habilitações adquiridos através do Ensino Regular), no sentido de verificar se existiam diferenças significativas entre eles. Como se pode verificar através dos resultados obtidos, não existem diferenças significativas entre as escalas aplicadas aos três conceitos, pelo que não iremos proceder à inferência estatística, no sentido de comparar estes resultados. Apresentamos no anexo n.º 4, quer as comparações das médias das escalas, quer as frequências das respostas dadas às escalas, bem como a respectiva estatística descritiva.

## 4.2 Inferência Estatística – A procura de correlações

---

### 4.2.1 Consistência Interna - Reliabilidade

---

Relativamente às questões incluídas na parte inicial do questionário, procedemos também à análise da sua realibilidade, ou seja da sua consistência interna, através do cálculo do alfa de Cronbach ( $\alpha$ ). O alfa varia entre 0 e 1. De acordo com Hair *et. al* (2007, p. 200), no que concerne à variação do coeficiente alfa, existem diferentes classificações da intensidade da associação. Estes autores apresentam-nos essa classificação: para um alfa inferior a 0,6, considera-se que a intensidade da associação é “baixa”; para um alfa entre 0,6 e 0,7, a intensidade é “moderada”; entre 0,7 e 0,8 já é “boa”; de 0,8 a 0,9, é vista como uma intensidade “muito boa”; e superior a 0,9 é “excelente”.

A intensidade da associação entre a parte inicial do questionário é, regra geral, baixa, o que é natural uma vez que este tinha como um dos principais objectivos fazer uma caracterização da amostra e não procurar medir determinadas dimensões. O outro objectivo da parte inicial do questionário era procurar correlações entre algumas questões e o diferenciador semântico.

Relativamente à análise do diferenciador semântico analisámos a sua realibilidade e, de acordo com a classificação de Hair *et. al* (2007), podemos considerar que a consistência interna é boa no que concerne aos Diferenciadores Semânticos “Certificados de Competências adquiridos através do processo de RVCC” (0,735) e “Certificados de Habilitações adquiridos através do Ensino Regular” (0,742). Relativamente ao Diferenciador Semântico “Certificados de Competências adquiridos através dos cursos EFA” (0,802), a sua consistência interna já é considerada muito boa.

Procurámos também efectuar a análise de realibilidade escala a escala, relacionando os três conceitos aos quais aplicámos o Diferenciador Semântico, sendo que surgiram quatro níveis de

intensidade da associação: baixa; moderada; boa; e muito boa. Quanto à intensidade de associação baixa, destacam-se as escalas: “Complexos-Simples” (0,541); “Opacos-Transparentes” (0,581); “Rápidos-Lentos” (0,468); e “Pequenos-Grandes” (0,598). Relativamente à intensidade moderada, surgem as seguintes escalas: “Bons-Maus” (0,678); “Fracos-Fortes” (0,623); “Passivos-Activos” (0,686); “Justos-Injustos” (0,638); “Curtos-Compridos” (0,665); “Fáceis-Difíceis” (0,665); e “Flexíveis-Inflexíveis” (0,635). No que concerne à intensidade boa, salientam-se as seguintes escalas: “Insignificantes-Importantes” (0,739); “Completo-Incompleto” (0,710); “Negativos-Positivos” (0,710); “Involuntários-Voluntários” (0,704); “Inúteis-Úteis” (0,779); e “Inacessíveis-Acessíveis” (0,787). Com uma intensidade de associação muito boa, apenas surgiu a escala “Tolerantes-Intolerantes”, com um  $\alpha$  de Cronbach de 0,878.

Relativamente às dimensões das escalas apresentadas por Osgood (avaliação, actividade e potência), procurámos também efectuar a análise da sua fiabilidade. Neste sentido, é de salientar que apenas a dimensão avaliação apresenta uma consistência interna significativa, quer seja para o conceito “Certificados de competências adquiridos através do processo de RVCC” (0,872), “Certificados de competências adquiridos através dos cursos EFA” (0,914), e “Certificados de habilitações adquiridos através do ensino regular” (0,872).

Apresentamos os outputs referentes à análise da fiabilidade no Anexo 5.

### 4.2.2 Análise Factorial

A Análise Factorial (adiante designada por AF) é, segundo Maroco (2007, p. 361) “uma técnica de análise exploratória de dados que tem por objectivo descobrir e analisar a estrutura (definida no sentido psicológico das propriedades configuracionais de uma percepção ou experiência) de um conjunto de variáveis interrelacionadas de modo a construir uma escala de medida para factores (intrínsecos) que de alguma forma (mais ou menos explícita) controlam as variáveis originais. Em princípio se duas variáveis estão correlacionadas (e a correlação não é espúria), esta associação resulta da partilha de uma característica comum não directamente observável (i.e. de um factor comum latente). (...) A AF usa as correlações observadas entre as variáveis originais para estimar o(s) factor(es) comum(ns) e as relações estruturais que ligam os factores (latentes) às variáveis”.

O primeiro passo da Análise Factorial é averiguar se os dados recolhidos se adequam à aplicação “deste procedimento de análise multivariada”. Para o efeito, através do método das componentes principais, foram tomadas as seguintes medidas: teste Kaiser-Meyer-Olkin (adiante designado por KMO) e Teste de Bartlett, cujos resultados se encontram na próxima tabela.

Tabela 64 - KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,876
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1079,486
	Df	153
	Sig.	,000

“O KMO é uma medida da homogeneidade das variáveis, que compara as correlações simples com as correlações parciais observadas entre as variáveis” (Maroco, 2007, p. 367). Os valores deste teste variam de 0 a 1, sendo que quanto mais próximo de 1, maior é a adequação da amostra para a análise factorial. Maroco (2007) apresenta uma classificação/adjectivação para os possíveis valores de KMO, quanto à recomendação relativamente à AF. Assim, um valor igual ou inferior a 0,5 é considerado “inaceitável”, se for entre 0,5 e 0,6 é “mau mas ainda aceitável”, de 0,6 a 0,7 é “mediocre”, de 0,7 a 0,8 é “médio”, de 0,8 a 0,9 já é “bom” e entre 0,9 e 1 é considerado “excelente”. Deste modo, de acordo com a análise da tabela 64, podemos verificar que o valor de KMO, relativamente à nossa amostra, é de 0,86, que é considerado um valor “bom” de acordo com a classificação apresentada por Maroco. Então, podemos confirmar que, de acordo com este teste, a AF é recomendada.

De acordo com o teste de esfericidade de Bartlett, devemos ter em conta os resultados do Teste do Qui-Quadrado ( $\chi^2$ ) e do nível de significância ( $p$ ). O objectivo do teste do  $\chi^2$  é testar a hipótese nula ( $H_0$ ) de que duas variáveis não estão relacionadas entre elas, ou seja, são independentes, ao passo que a hipótese alternativa ( $H_1$ ) refere-se a uma relação de dependência entre essas duas variáveis. Um valor significativo para  $\chi^2$  significa que se deve rejeitar a hipótese nula, indicando que a AF é indicada. Na nossa amostra, o valor de  $\chi^2$  é bastante elevado (1079,486), permitindo-nos inferir que existe uma relação de dependência entre as variáveis, apesar de não ser indicado qual o grau de relacionamento entre elas. O nível de significância associado ao teste de esfericidade de Bartlett, permite testar a hipótese nula ( $H_0$ ) de que a matriz das correlações é igual à matriz de identidade. Assim, um nível de significância inferior a 0,001 permite rejeitar a hipótese nula. Como o resultado da nossa amostra foi de  $p=0,000$ , podemos rejeitar a hipótese nula, verificando que existe correlação entre algumas variáveis (Maroco, 2007).

Após este procedimento, passámos a Análise das Componentes Principais, cujos resultados se encontram na próxima tabela.

Tabela 65 – Total Variance Explained (Método dos Componentes Principais)

Component	Comunalidades	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
		Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
	,595	6,461	35,893	35,893	6,461	35,893	35,893	3	21,225	21,225
	,539	1,868	10,377	46,270	1,868	10,377	46,270	,821	25,161	37,345
	,779	1,476	8,199	54,469	1,476	8,199	54,469	2	12,522	49,867
	,774	1,269	7,049	61,518	1,269	7,049	61,518	,254	22,878	58,659
	,530	1,015	5,641	67,159	1,015	5,641	67,159	1	8,506	67,159
	,716	,7	4,326	71,485	,7	4,326	71,485	,531	6	9
	,536	,723	4,019	75,504	,723	4,019	75,504			
	,778	,645	3,585	79,090	,645	3,585	79,090			
	,553	,552	3,069	82,159	,552	3,069	82,159			
0	,739	,524	2,910	85,068	,524	2,910	85,068			
1	,689	,495	2,748	87,816	,495	2,748	87,816			
2	,684	,442	2,458	90,274	,442	2,458	90,274			
3	,572	,33	2,061	92,335	,33	2,061	92,335			
4	,723	,350	1,943	94,278	,350	1,943	94,278			
5	,785	,303	1,685	95,963	,303	1,685	95,963			
6	,728	,294	1,635	97,597	,294	1,635	97,597			
7	,744	,235	1,307	98,904	,235	1,307	98,904			
8	,625	,197	1,096	100,000	,197	1,096	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

De acordo com Maroco (2007) o método das componentes principais é considerado como um método de redução das variáveis, ou seja, da complexidade dos dados. Assim, a partir das variáveis iniciais, estas são reduzidas em componentes principais que reúnem as variáveis altamente correlacionáveis, que podem ser redundantes e resumem a informação das variáveis originais. Para a análise deste método, devem ser analisados vários valores, tais como a comunalidade. Esta representa a soma das cargas dos factores ao quadrado, ou seja, exprime quanto da variância, para uma determinada variável, se explica através da solução do factor (todos os factores em combinação). Esta deve ser sempre superior a 0,40. Na nossa amostra, como a comunalidade para cada um dos componentes é superior a esse valor, como se pode verificar na tabela 65, podemos confirmar que todos os indicadores estão bem representados nesta estrutura. Para Maroco (2007), o passo seguinte é a determinação do número de componentes principais a reter (de acordo com a regra do valor próprio superior a 1 ou pelo *Scree Plot*).

Relativamente aos valores próprios iniciais (*eigenvalues*), estes correspondem à variância do factor, sendo que “o somatório destes corresponde à inércia, definida como a média<sup>2</sup> das distâncias ao centróide (ou nuvem de pontos obtida na análise e representada num espaço multidimensional), isto é, à origem dos eixos” (Amaral e Oliveira, 2007 p. 278). Para o efeito, deve ser criado um índice ( $I=100/n.^{\circ}$  variáveis), de forma a obter o valor mínimo acima do qual se pode considerar que uma variável contribui para o significado de um factor. Na nossa amostra, o índice é 5,56%, mostrando que apenas as cinco primeiras variáveis têm uma percentagem de variância superior a esse valor. Também, a partir da análise da tabela 65, podemos constatar que a primeira componente explica 35,893% da variância. Uma vez que existem cinco valores próprios maiores do que um, pelo critério de Kaiser retêm-se os cinco factores, que em conjunto explicam 67,159% da variância. Utilizando-se a análise de componentes principais e fazendo uso da rotação varimax, foram encontradas cinco dimensões principais que representam 67,159% “da variância explicada.

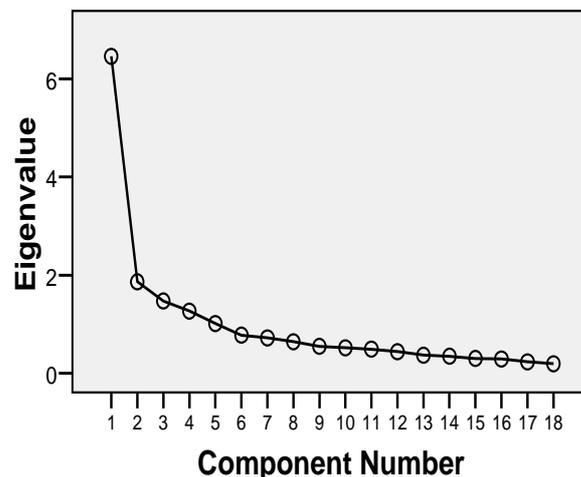


Gráfico 7 – Scree Plot

Como podemos verificar pela análise do *Scree Plot* (Gráfico 7), a partir da componente n.º 6 a linha é quase paralela ao eixo das abcissas, pelo que apenas devem ser mantidos os componentes anteriores a ela, o que vem confirmar a adequabilidade da análise factorial.

Apesar dos resultados obtidos, optámos por confirmar a qualidade do modelo factorial de cinco factores, através do Método da Máxima Verosimilhança, sobre o qual se seguem os resultados.

Tabela 66 - Total Variance Explained (Método da Máxima Verosimilhança)

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,461	35,893	35,893	1,385	7,694	7,694	3,522	19,569	19,569
2	1,868	10,377	46,270	5,938	32,986	40,681	2,454	13,634	33,203
3	1,476	8,199	54,469	1,401	7,784	48,464	1,628	9,047	42,250
4	1,269	7,049	61,518	,828	4,598	53,062	1,283	7,125	49,375
5	1,015	5,641	67,159	,510	2,832	55,894	1,173	6,519	55,894
6	,779	4,326	71,485						
7	,723	4,019	75,504						
8	,645	3,585	79,090						
9	,552	3,069	82,159						
10	,524	2,910	85,068						
11	,495	2,748	87,816						
12	,442	2,458	90,274						
13	,371	2,061	92,335						
14	,350	1,943	94,278						
15	,303	1,685	95,963						
16	,294	1,635	97,597						
17	,235	1,307	98,904						
18	,197	1,096	100,000						

Extraction Method: Maximum Likelihood.

A nova estrutura factorial explica uma menor percentagem de variância total (55,9%) do que o modelo obtido com o método das componentes principais (67,2%), embora a estrutura factorial seja basicamente a mesma após a rotação varimax.

Tabela 67 - Goodness-of-fit Test

Chi-Square	df	Sig.
63,119	73	,789

De acordo com a tabela 67 que representa o *Goodness-of-fit-test* (adiante designado por GSI), verificamos que o *p-value* é igual a 0,789. Desta forma, não rejeitamos  $H_0$ , podendo concluir que este modelo é ajustado aos dados. Apesar do resultado do GSI, é importante avaliar outros indicadores da qualidade do modelo. Optámos pela análise do quadro das "*Reproduced Correlations*" que se encontra no anexo 6, bem como todos os *outputs* necessários para efectuar a análise através do Método da Máxima Verosimilhança. Assim, este indica-nos que apenas 8% dos resíduos não redundantes são superiores a 0,005, pelo que podemos confirmar a qualidade do modelo.

Já definidos e confirmados os factores, o próximo passo é nomeá-los. Muitas vezes a tabela inicial, que apresenta as correlações dos factores com as variáveis, não é de fácil leitura. Para solucionar esta questão, recorreremos à rotação dos factores. O objectivo é tentar “que os pesos factoriais de um conjunto reduzido de variáveis seja o maior possível num factor e o menor possível nos outros factores ortogonais” (Maroco, 2007, p. 373). Optámos por proceder a um dos métodos mais populares, a rotação Varimax, desenvolvida por Kaiser (1958) e que tem por objectivo “obter uma estrutura factorial na qual uma e apenas uma das variáveis originais esteja fortemente associada com um único factor, e pouco associada com os restantes factores” (Maroco, 2007, p. 375). Apresentamos na próxima tabela a Matriz dos Componentes Rodados, sendo que os outputs necessários se encontram no anexo n.º 7.

Tabela 68 - Rotated Component Matrix(a)

	Component				
	1	2	3	4	5
Bons-Maus (RVCC)	,436	,569	,274	,012	,071
Fracos-Fortes (RVCC)	,150	,504	,478	,141	,123
Complexos-Simples (RVCC)	,133	-,084	-,216	-,823	,173
Insignificantes-Importantes (RVCC)	,472	,642	,367	-,072	-,018
Opacos-Transparentes (RVCC)	-,444	-,473	,130	-,301	-,031
Passivos-Activos (RVCC)	,208	,494	,647	,020	,096
Completo-Incompleto (RVCC)	,486	,485	,212	,006	,139
Tolerantes-Intolerantes (RVCC)	-,015	-,052	,236	-,007	,848
Rápidos-Lentos (RVCC)	,421	-,137	,560	,120	,170
Negativos-Positivos (RVCC)	,713	,421	,191	-,119	,042
Pequenos-Grandes (RVCC)	,012	-,815	-,027	,156	-,005
Involuntários-Voluntários (RVCC)	,228	,182	,771	,022	-,067
Justos-Injustos (RVCC)	,690	,152	,262	,058	,026
Curtos-Compridos (RVCC)	-,012	,160	-,127	-,065	,823
Fáceis-Difíceis (RVCC)	,228	-,187	-,065	,829	,081
Inúteis-Úteis (RVCC)	,647	,423	,340	-,123	-,007
Flexíveis-Inflexíveis (RVCC)	,849	-,058	,026	,083	-,110
Inacessíveis-Acessíveis (RVCC)	,696	,200	,288	,129	-,001

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

Os coeficientes de correlação da variância variam entre -1 e +1. Para Hair *et. al* (2007, p. 396) “quanto maior o valor absoluto de uma carga do fator, mais importante ela é na nomeação e interpretação de um fator. Orientações típicas usadas em pesquisadores em administração para importantes cargas de fator são: + 0,30 são considerados aceitáveis; + 0,5 são moderadamente importantes; +0,7 são muito importantes”. De acordo com este critério, optámos que o output não mostrasse os coeficientes abaixo de 0,30 e que ordenasse as variáveis iniciando por aquelas com cargas factoriais mais elevadas, no sentido de facilitar a leitura dos dados. O passo seguinte é nomear os factores resultantes, sendo que, para isso, analisámos as variáveis com maior carga factorial em cada factor. O objectivo é procurar um significado subjacente comum entre as variáveis com elevado peso factorial num determinado factor. Seria preferível que não existissem variáveis com elevada carga factorial em mais do que um factor, dado que este facto dificulta a denominação dos factores. De acordo com Hair *et. al* (2007, p. 396) “o processo de nomear factores é subjetivo. Combina lógica e intuição com a avaliação das variáveis com altas cargas em cada fator. Devido a sua abordagem subjetiva, devemos ser cautelosos ao criar nomes para representar os factores de forma a garantir que os nomes não representem mal seu significado subjacente.”

### 4.2.3 Outras Análises

---

Uma vez que os resultados da AF não produziram factores puros, em que algumas das escalas apresentavam cargas factoriais elevadas em mais do que um factor, optámos por não nomear os factores, dada toda a subjectividade inerente, e fazer uma análise dos dados mais descritiva.

#### 4.2.3.1 Estatística Descritiva do Diferenciador Semântico

---

Em seguida surgem as tabelas que correspondem à estatística descritiva de cada uma das escalas do Diferenciador Semântico. Na leitura da estatística descritiva, optámos por juntar as várias escalas de acordo com a dimensão a que pertencem, no sentido de facilitar a análise das mesmas.

#### Certificados de Competências (RVCC)

A Tabela 69 corresponde à estatística descritiva das várias escalas apresentadas relativamente ao conceito “Certificado de Competências (RVCC)”. Em seguida apresentamos a análise das mesmas, agrupadas de acordo com a dimensão a que pertencem.

**Tabela 69 - Estatística Descritiva – Escalas do Diferenciador Semântico aplicadas ao conceito “Certificados de Competências (RVCC)”**

	N	Minimum	Maximum	M	DP
Bons-Maus	158	1	6	2,00	1,083
Fracos-Fortes	149	3	7	5,42	1,116
Complexos-Simples	150	1	7	3,65	1,598
Insignificantes-Importantes	152	4	7	6,01	1,013
Opacos-Transparentes	148	1	7	5,09	1,382
Passivos-Activos	150	4	7	5,64	1,082
Completo-Incompleto	149	1	6	2,68	1,405
Tolerantes-Intolerantes	151	1	7	4,61	1,519
Rápidos-Lentos	152	1	7	2,87	1,306
Negativos-Positivos	151	4	7	6,01	,966
Pequenos-Grandes	148	1	7	5,07	1,268
Involuntários-Voluntários	149	4	7	5,64	1,134
Justos-Injustos	154	1	6	2,62	1,382
Curtos-Compridos	152	1	7	4,71	1,269
Fáceis-Difíceis	151	1	7	4,34	1,433
Inúteis-Úteis	152	4	7	5,99	1,064
Flexíveis-Inflexíveis	149	1	7	2,62	1,312
Inacessíveis-Acessíveis	151	4	7	5,87	1,063
Valid N (listwise)	140				

### Dimensão Avaliação

Para esta dimensão podemos verificar que a escala:

- “Bons-Maus” varia entre 1 e 6, sendo que a média é 2, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Bons”.
- “Insignificantes-Importantes” varia entre 4 e 7, sendo que a média é 6,01, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Importantes”.
- “Completo-Incompleto” varia entre 1 e 6, sendo que a média é 2,68, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Completo”.
- “Negativos-Positivos” varia entre 4 e 7, sendo que a média é 6,01, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Positivos”.
- “Justos-Injustos” varia entre 1 e 6, sendo que a média é 2,62, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Justos”.
- “Inúteis-Úteis” varia entre 4 e 7, sendo que a média é 5,99, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Úteis”.

Assim, no que concerne à direcção da atitude, para a dimensão Avaliação do Diferenciador Semântico aplicado ao conceito “Certificados de Competências (RVCC)”, a representação encontra-se mais próxima dos adjectivos “Bons”, “Importantes”, “Completo”, “Positivos”, “Justos” e “Úteis”.

### *Dimensão Potência*

Relativamente a esta dimensão verificamos que a escala :

- “Fracos-Fortes” varia entre 3 e 7, sendo que a média é 5,42, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Fortes”.
- “Opacos-Transparentes” varia entre 1 e 7, sendo que a média é 5,09, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Transparentes”.
- “Tolerantes-Intolerantes” varia entre 1 e 7, sendo que a média é 4,61, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Intolerantes”.
- “Pequenos-Grandes” varia entre 1 e 7, sendo que a média é 5,07, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Grandes”.
- “Curtos-Compridos” varia entre 1 e 7, sendo que a média é 4,71, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Compridos”.
- “Flexíveis-Inflexíveis” varia entre 1 e 7, sendo que a média é 2,62, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Flexíveis”.

Assim, no que concerne à direcção da atitude, para a dimensão Potência do Diferenciador Semântico aplicado ao conceito “Certificados de Competências (RVCC)”, a representação encontra-se mais próxima dos adjectivos “Fortes”, “Transparentes”, “Intolerantes”, “Grandes”, “Compridos” e “Flexíveis”.

### *Dimensão Actividade*

No que concerne a esta dimensão, podemos verificar que a escala :

- “Complexos-Simples” varia entre 1 e 7, sendo que a média é 3,65, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Complexos”.
- “Passivos-Activos” varia entre 4 e 7, sendo que a média é 5,64, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Activos”.
- “Rápidos-Lentos” varia entre 1 e 7, sendo que a média é 2,87, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Rápidos”.
- “Involuntários-Voluntários” varia entre 4 e 7, sendo que a média é 5,64, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Voluntários”.

- “Fáceis-Difíceis” varia entre 1 e 7, sendo que a média é 4,34, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjetivo “Difíceis”.
- “Inacessíveis-Acessíveis” varia entre 4 e 7, sendo que a média é 5,87, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjetivo “Acessíveis”.

Assim, no que concerne à direcção da atitude, para a dimensão Actividade do Diferenciador Semântico aplicado ao conceito “Certificados de Competências (RVCC)”, a representação encontra-se mais próxima dos adjectivos “Complexos”, “Activos”, “Rápidos”, “Voluntários”, “Difíceis” e “Acessíveis”.

### Certificados de Competências EFA

A Tabela 70 corresponde à estatística descritiva das várias escalas apresentadas relativamente ao conceito “Certificado de Competências (EFA)”. Em seguida apresentamos a análise das mesmas, agrupadas de acordo com a dimensão a que pertencem.

**Tabela 70 - Estatística Descritiva – Escalas do Diferenciador Semântico aplicadas ao conceito “Certificados de Competências (EFA)”**

	N	Minimum	Maximum	M	DP
Bons-Maus	131	1	6	2,21	1,190
Fracos-Fortes	125	2	7	5,22	1,091
Complexos-Simples	123	1	7	3,78	1,463
Insignificantes-Importantes	126	1	7	5,75	1,178
Opacos-Transparentes	124	1	7	4,94	1,264
Passivos-Activos	122	1	7	5,48	1,159
Completo-Incompleto	127	1	6	2,74	1,292
Tolerantes-Intolerantes	124	1	7	4,52	1,445
Rápidos-Lentos	124	1	6	3,29	1,235
Negativos-Positivos	126	2	7	5,70	1,175
Pequenos-Grandes	125	1	7	4,72	1,222
Involuntários-Voluntários	123	2	7	5,57	1,174
Justos-Injustos	126	1	6	2,67	1,212
Curtos-Compridos	125	2	7	4,66	1,206
Fáceis-Difíceis	126	1	7	3,90	1,373
Inúteis-Úteis	126	3	7	5,83	1,108
Flexíveis-Inflexíveis	126	1	6	2,85	1,265
Inacessíveis-Acessíveis	124	1	7	5,56	1,198
Valid N (listwise)	120				

### *Dimensão Avaliação*

Para esta dimensão podemos verificar que a escala :

- “Bons-Maus” varia entre 1 e 6, sendo que a média é 2,21, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Bons”.
- “Insignificantes-Importantes” varia entre 1 e 7, sendo que a média é 5,75, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Importantes”. Comparativamente com esta escala aplicada ao conceito “Certificado de Competências (RVCC)”, aqui a utilização da escala é mais ampla (de 1 a 7 Vs de 4 a 7), o que mostra que para o “Certificado de Competências (RVCC)” a direcção da atitude é sempre a mesma para todos os sujeitos da amostra.
- “Completo-Incompleto” varia entre 1 e 6, sendo que a média é 2,74, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Completo”.
- “Negativos-Positivos” varia entre 2 e 7, sendo que a média é 5,70, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Positivos”.
- “Justos-Injustos” varia entre 1 e 6, sendo que a média é 2,67, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Justos”.
- “Inúteis-Úteis” varia entre 3 e 7, sendo que a média é 5,83, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Úteis”. Comparativamente com esta escala aplicada ao conceito “Certificado de Competências (RVCC)”, aqui a utilização da escala é mais ampla (de 3 a 7 Vs de 4 a 7), o que mostra que para o “Certificado de Competências (RVCC)” a direcção da atitude é sempre a mesma para todos os sujeitos da amostra.

Assim, no que concerne à direcção da atitude, para a dimensão Avaliação do Diferenciador Semântico aplicado ao conceito “Certificados de Competências (EFA)”, a representação encontra-se mais próxima dos adjectivos “Bons”, “Importantes”, “Completo”, “Positivos”, “Justos” e “Úteis”. Em termos da direcção da atitude face a estes certificados, não difere da direcção face aos Certificados adquiridos através do processo de RVCC. Relativamente à intensidade, para qualquer uma destas escalas, de acordo com as médias apresentadas, a intensidade da atitude é ligeiramente inferior para os Certificados EFA do que para os Certificados RVCC.

### *Dimensão Potência*

Relativamente a esta dimensão verificamos que a escala :

- “Fracos-Fortes” varia entre 2 e 7, sendo que a média é 5,22, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Fortes”.
- “Opacos-Transparentes” varia entre 1 e 7, sendo que a média é 4,94, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Transparentes”.

- “Tolerantes-Intolerantes” varia entre 1 e 7, sendo que a média é 4,52, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjetivo “Intolerantes”.
- “Pequenos-Grandes” varia entre 1 e 7, sendo que a média é 4,72, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjetivo “Grandes”.
- “Curtos-Compridos” varia entre 2 e 7, sendo que a média é 4,66, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjetivo “Compridos”.
- “Flexíveis-Inflexíveis” varia entre 1 e 6, sendo que a média é 2,85, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjetivo “Flexíveis”.

Assim, no que concerne à direcção da atitude, para a dimensão Potência do Diferenciador Semântico aplicado ao conceito “Certificados de Competências (EFA)”, a representação encontra-se mais próxima dos adjectivos “Fortes”, “Transparentes”, “Intolerantes”, “Grandes”, “Compridos” e “Flexíveis”. Em termos da direcção da atitude face a estes certificados, não difere da direcção face aos Certificados adquiridos através do processo de RVCC. Relativamente à intensidade, para qualquer uma destas escalas, de acordo com as médias apresentadas, a intensidade da atitude é ligeiramente inferior para os Certificados EFA do que para os Certificados RVCC.

### *Dimensão Actividade*

No que concerne a esta dimensão podemos verificar que a escala:

- “Complexos-Simples” varia entre 1 e 7, sendo que a média é 3,78, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjetivo “Complexos”.
- “Passivos-Activos” varia entre 1 e 7, sendo que a média é 5,48, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjetivo “Activos”. Comparativamente com esta escala aplicada ao conceito “Certificado de Competências (RVCC)”, aqui a utilização da escala é mais ampla (de 1 a 7 Vs de 4 a 7), o que mostra que para o “Certificado de Competências (RVCC)” a direcção da atitude é sempre a mesma para todos os sujeitos da amostra.
- “Rápidos-Lentos” varia entre 1 e 6, sendo que a média é 3,29, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjetivo “Rápidos”.
- “Involuntários-Voluntários” varia entre 2 e 7, sendo que a média é 5,57, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjetivo “Voluntários”. Comparativamente com esta escala aplicada ao conceito “Certificado de Competências (RVCC)”, aqui a utilização da escala é mais ampla (de 2 a 7 Vs de 4 a 7), o que mostra que para o “Certificado de Competências (RVCC)” a direcção da atitude é sempre a mesma para todos os sujeitos da amostra.

- “Fáceis-Difíceis” varia entre 1 e 7, sendo que a média é 3,90, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjetivo “Fáceis”.
- “Inacessíveis-Acessíveis” varia entre 1 e 7, sendo que a média é 5,56, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjetivo “Acessíveis”. Comparativamente com esta escala aplicada ao conceito “Certificado de Competências (RVCC)”, aqui a utilização da escala é mais ampla (de 1 a 7 Vs de 4 a 7), o que mostra que para o “Certificado de Competências (RVCC)” a direcção da atitude é sempre a mesma para todos os sujeitos da amostra.

Assim, no que concerne à direcção da atitude, para a dimensão Actividade do Diferenciador Semântico aplicado ao conceito “Certificados de Competências (EFA)”, a representação encontra-se mais próxima dos adjectivos “Complexos”, “Activos”, “Rápidos”, “Voluntários”, “Fáceis” e “Acessíveis”. No que concerne à direcção da atitude face a estes certificados, não difere, na grande maioria, da direcção face aos Certificados adquiridos através do processo de RVCC. Apenas há uma diferença na direcção da atitude, dado que os Certificados EFA são vistos como “Fáceis” ( $M=3,90$ ) e os Certificados RVCC vistos como “Difíceis” ( $M=4,34$ ), embora a intensidade da atitude, para cada um dos conceitos, seja baixa. Quanto à intensidade, para qualquer uma destas escalas, de acordo com as médias apresentadas, a intensidade da atitude é ligeiramente inferior para os Certificados EFA do que para os Certificados RVCC.

### Certificados de Habilitações (Ensino Regular)

A Tabela 71 corresponde à estatística descritiva das várias escalas apresentadas relativamente ao conceito “Certificado de Habilitações (Ensino Regular)”. Em seguida apresentamos a análise das mesmas, agrupadas de acordo com a dimensão a que pertencem.

Tabela 71 - Estatística Descritiva – Escalas do Diferenciador Semântico aplicadas ao conceito “Certificados de Habilitações (Ensino Regular)”

	N	Minimum	Maximum	M	DP
Bons-Maus	147	1	6	2,20	1,222
Fracos-Fortes	139	3	7	5,50	1,125
Complexos-Simples	142	1	7	3,72	1,564
Insignificantes-Importantes	142	3	7	5,99	1,035
Opacos-Transparentes	142	2	7	5,01	1,394
Passivos-Activos	141	3	7	5,54	1,143
Completo-Incompleto	141	1	7	2,72	1,441
Tolerantes-Intolerantes	141	1	7	4,49	1,524
Rápidos-Lentos	142	1	7	3,86	1,490
Negativos-Positivos	141	3	7	5,80	1,077
Pequenos-Grandes	138	1	7	4,88	1,298
Involuntários-Voluntários	139	1	7	5,13	1,279
Justos-Injustos	143	1	7	2,76	1,404
Curtos-Compridos	139	3	7	4,95	1,125
Fáceis-Difíceis	141	1	7	4,09	1,466
Inúteis-Úteis	142	3	7	5,87	1,141
Flexíveis-Inflexíveis	140	1	7	3,21	1,398
Inacessíveis-Acessíveis	142	3	7	5,53	1,134
Valid N (listwise)	131				

### Dimensão Avaliação

Para esta dimensão podemos verificar que a escala:

- “Bons-Maus” varia entre 1 e 6, sendo que a média é 2,20, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjetivo “Bons”.
- “Insignificantes-Importantes” varia entre 3 e 7, sendo que a média é 5,99, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjetivo “Importantes”. Comparativamente com esta escala aplicada ao conceito “Certificado de Competências (RVCC)”, aqui a utilização da escala é mais ampla (de 3 a 7 Vs de 4 a 7), o que mostra que para o “Certificado de Competências (RVCC)” a direcção da atitude é sempre a mesma para todos os sujeitos da amostra. A utilização da escala é menos ampla comparativamente com o conceito “Certificado de Competências (EFA)” (de 3 a 7 Vs de 1 a 7), o que mostra que mesmo os que consideram os Certificados de Habilitações “Insignificantes”, a intensidade da sua atitude é menor do que para estes certificados.
- “Completo-Incompleto” varia entre 1 e 7, sendo que a média é 2,72, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjetivo “Completo”.
- “Negativos-Positivos” varia entre 3 e 7, sendo que a média é 5,80, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjetivo “Positivos”. Comparativamente com

esta escala aplicada ao conceito “Certificado de Competências (RVCC)”, aqui a utilização da escala é mais ampla (de 3 a 7 Vs de 4 a 7), o que mostra que para o “Certificado de Competências (RVCC)” a direcção da atitude é sempre a mesma para todos os sujeitos da amostra.

- “Justos-Injustos” varia entre 1 e 7, sendo que a média é 2,76, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Justos”.
- “Inúteis-Úteis” varia entre 3 e 7, sendo que a média é 5,87, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Úteis”. Comparativamente com esta escala aplicada ao conceito “Certificado de Competências (RVCC)”, aqui a utilização da escala é menos ampla (de 3 a 7 Vs de 1 a 7), o que mostra que para o “Certificado de Competências (RVCC)” a intensidade da atitude dos que tendem para o adjectivo “Inúteis” é mais forte.

Assim, no que concerne à direcção da atitude, para a dimensão Avaliação do Diferenciador Semântico aplicado ao conceito “Certificados de Habilitações (Ensino Regular)”, a representação encontra-se mais próxima dos adjectivos “Bons”, “Importantes”, “Completo”, “Positivos”, “Justos” e “Úteis”. Em termos da direcção da atitude face a estes certificados, não difere da direcção face aos Certificados adquiridos através do processo de RVCC, nem dos Certificados adquiridos através dos Cursos EFA. Relativamente à intensidade, dos vários adjectivos que reflectem a representação dos Certificados de Habilitações, esta é ligeiramente inferior quando comparada com os Certificados RVCC. Comparativamente com os Certificados EFA, a intensidade é ligeiramente inferior no que concerne aos adjectivos “Completo” e “Justos”. Para os adjectivos “Bons”, “Importantes”, “Positivos” e “Úteis”, já é ligeiramente superior.

### *Dimensão Potência*

Relativamente a esta dimensão verificamos que a escala:

- “Fracos-Fortes” varia entre 3 e 7, sendo que a média é 5,50, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Fortes”.
- “Opacos-Transparentes” varia entre 2 e 7, sendo que a média é 5,01, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Transparentes”.
- “Tolerantes-Intolerantes” varia entre 1 e 7, sendo que a média é 4,49, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Intolerantes”.
- “Pequenos-Grandes” varia entre 1 e 7, sendo que a média é 4,72, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Grandes”.
- “Curtos-Compridos” varia entre 2 e 7, sendo que a média é 4,88, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Compridos”.

- “Flexíveis-Inflexíveis” varia entre 1 e 7, sendo que a média é 3,21, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjetivo “Flexíveis”.

Assim, no que concerne à direcção da atitude, para a dimensão Potência do Diferenciador Semântico aplicado ao conceito “Certificados de Habilitações (Ensino Regular)”, a representação encontra-se mais próxima dos adjectivos “Fortes”, “Transparentes”, “Intolerantes”, “Grandes”, “Compridos” e “Flexíveis”. Em termos da direcção da atitude face a estes certificados, não difere da direcção face aos Certificados adquiridos através, quer do processo de RVCC, quer dos cursos EFA. No que concerne à intensidade da atitude, verificamos que para os adjectivos “Transparentes”, “Intolerantes” e “Flexíveis”, esta é ligeiramente inferior quando comparada com os Certificados RVCC. Ainda comparando com estes Certificados, para os adjectivos “Fortes”, “Grandes” e “Compridos”, a intensidade da atitude é ligeiramente superior. Se compararmos com os Certificados EFA, a atitude apresenta uma intensidade ligeiramente inferior no que concerne aos adjectivos “Intolerantes” e “Flexíveis”. Para os adjectivos “Fortes”, “Transparentes” e “Compridos”, já é uma intensidade ligeiramente superior e para o adjectivo “Grandes”, a intensidade é igual.

### *Dimensão Actividade*

No que concerne a esta dimensão podemos verificar que a escala:

- “Complexos-Simples” varia entre 1 e 7, sendo que a média é 3,72, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Complexos”.
- “Passivos-Activos” varia entre 3 e 7, sendo que a média é 5,54, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Activos”. Comparativamente com esta escala aplicada ao conceito “Certificado de Competências (RVCC)”, aqui a utilização da escala é mais ampla (de 3 a 7 Vs de 4 a 7), o que mostra que para o “Certificado de Competências (RVCC)” a direcção da atitude é sempre a mesma para todos os sujeitos da amostra. A utilização da escala é menos ampla comparativamente com o conceito “Certificado de Competências (EFA)” (de 3 a 7 Vs de 1 a 7), o que mostra que mesmo os que consideram os Certificados de Habilitações “Insignificantes”, a intensidade da sua atitude é menor do que para estes certificados.
- “Rápidos-Lentos” varia entre 1 e 7, sendo que a média é 3,86, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Rápidos”.
- “Involuntários-Voluntários” varia entre 1 e 7, sendo que a média é 5,13, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Voluntários”. Comparativamente com esta escala aplicada ao conceito “Certificado de Competências (RVCC)”, aqui a utilização da escala é menos ampla (de 3 a 7 Vs de 1 a 7), o que mostra que mesmo os

que consideram os Certificados de Habilitações “Fáceis”, a intensidade da sua atitude é menor do que para estes certificados.

- “Fáceis-Difíceis” varia entre 1 e 7, sendo que a média é 4,09, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Difíceis”.
- “Inacessíveis-Acessíveis” varia entre 3 e 7, sendo que a média é 5,53, o que significa que as respostas encontram-se mais próximas do adjectivo “Acessíveis”. Comparativamente com esta escala aplicada ao conceito “Certificado de Competências (RVCC)”, aqui a utilização da escala é mais ampla (de 3 a 7 Vs de 4 a 7), o que mostra que para o “Certificado de Competências (RVCC)” a direcção da atitude é sempre a mesma para todos os sujeitos da amostra. A utilização da escala é menos ampla comparativamente com o conceito “Certificado de Competências (EFA)” (de 3 a 7 Vs de 1 a 7), o que mostra que mesmo os que consideram os Certificados de Habilitações “Insignificantes”, a intensidade da sua atitude é menor do que para estes certificados.

Assim, no que concerne à direcção da atitude, para a dimensão Actividade do Diferenciador Semântico aplicado ao conceito “Certificados de Habilitações (Ensino Regular)”, a representação encontra-se mais próxima dos adjectivos “Complexos”, “Activos”, “Rápidos”, “Voluntários”, “Difíceis” e “Acessíveis”. No que concerne à direcção da atitude face a estes certificados, não difere, na grande maioria, da direcção face aos Certificados adquiridos através, quer do processo de RVCC, quer dos cursos EFA. Apenas há uma diferença na direcção da atitude, dado que os Certificados EFA são vistos como “Fáceis” ( $M=3,90$ ), ao passo que os Certificados de Habilitações são vistos como “Difíceis” ( $M=4,09$ ), embora a intensidade da atitude, para cada um dos conceitos, seja baixa. Ainda relativamente ao adjectivo “Difícil”, a intensidade da atitude é ligeiramente inferior para os Certificados de Habilitações, quando comparados com os Certificados RVCC. Quanto aos outros adjectivos, todos surgem com uma intensidade ligeiramente inferior face aos Certificados RVCC. Comparativamente com os Certificados EFA, com uma intensidade ligeiramente inferior surgem os adjectivos “Voluntários” e “Acessíveis”. Já o adjectivo “Rápidos” surge com uma intensidade inferior significativa (aproximadamente um ponto de diferença). Ainda comparando com os Certificados EFA, com uma intensidade ligeiramente superior surgem os adjectivos “Complexos” e “Activos”.

### *4.3.2 Análise de Correlações*

No sentido de averiguarmos a relação entre as escalas, bem como a força e a direcção dessa relação, calculámos o coeficiente de correlação de Spearman ( $\rho$ ), que consiste numa medida de correlação não-paramétrica, uma vez que se tratam de variáveis ordinais. Para esta análise, o valor de  $\alpha$  considerado foi de 0,01.

A análise efectuada às correlações entre a mesma escala, relativamente aos três diferenciadores semânticos (RVCC, EFA e Escolaridade Regular), mostra-nos que todas as correlações são positivas e, na grande maioria, são significativas, sendo que são correlações moderadas, uma vez que se encontram entre 0,3 e 0,7. No entanto, optámos por introduzir na análise de resultados apenas as tabelas que concernem às ausências de correlação significativa, fracas e fortes correlações. Assim, as tabelas surgem após a análise destes resultados.

Quanto à ausência de correlação significativa, no que concerne à correlação entre o RVCC e a Escolaridade Regular, salientam-se as escalas: “Complexos-Simples” (0,129, como se pode verificar na Tabela 72); e “Rápidos-Lentos” (0,095, como se pode verificar na Tabela 74).

Também existem algumas fracas correlações, nomeadamente nas escalas: “Opacos-Transparentes” quando se correlaciona o RVCC com a Escolaridade Regular (0,246, como se pode verificar na Tabela 73); “Rápidos-Lentos” quando se correlaciona o EFA com a Escolaridade Regular (0,278, como se pode verificar na Tabela 74); “Pequenos-Grandes” quando se correlaciona o RVCC com a Escolaridade Regular (0,249, como se pode verificar na Tabela 76); “Curtos-Compridos” quando se correlaciona o RVCC com a Escolaridade Regular (0,222, como se pode verificar na Tabela 77); “Fáceis-Díficeis” quando se correlaciona o RVCC com a Escolaridade Regular (0,249, como se pode verificar na Tabela 78).

É ainda de salientar a presença de uma forte correlação (0,718, como se pode verificar na Tabela 75) entre o EFA e a Escolaridade Regular, no que concerne à escala “Tolerantes-Intolerantes”.

**Tabela 72 - Correlations - "Complexos-Simples"**

			Complexos-Simples (RVCC)	Complexos-Simples (EFA)	Complexos-Simples (Escolaridade Regular)
Spearman's rho	Complexos-Simples (RVCC)	Correlation Coefficient	1,000	,404(**)	<b>,129</b>
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,132
		N	150	121	138
	Complexos-Simples (EFA)	Correlation Coefficient	,404(**)	1,000	,345(**)
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
		N	121	123	122
	Complexos-Simples (Escolaridade Regular)	Correlation Coefficient	<b>,129</b>	,345(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,132	,000	.
		N	138	122	142

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabela 73 - Correlations - "Opacos-Transparentes"

		Opacos-Transparentes (RVCC)	Opacos-Transparentes (EFA)	Opacos-Transparentes (Escolaridade Regular)	
Spearman's rho	Opacos-Transparentes (RVCC)	Correlation Coefficient	1,000	,425(**)	<b>,246(**)</b>
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,004
		N	148	122	138
	Opacos-Transparentes (EFA)	Correlation Coefficient	,425(**)	1,000	,442(**)
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
		N	122	124	124
	Opacos-Transparentes (Escolaridade Regular)	Correlation Coefficient	<b>,246(**)</b>	,442(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,004	,000	.
		N	138	124	142

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabela 74 - Correlations - "Rápidos-Lentos"

		Rápidos-Lentos (RVCC)	Rápidos-Lentos (EFA)	Rápidos-Lentos (Escolaridade Regular)	
Spearman's rho	Rápidos-Lentos (RVCC)	Correlation Coefficient	1,000	,382(**)	<b>,095</b>
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,268
		N	152	123	139
	Rápidos-Lentos (EFA)	Correlation Coefficient	,382(**)	1,000	<b>,278(**)</b>
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,002
		N	123	124	122
	Rápidos-Lentos (Escolaridade Regular)	Correlation Coefficient	<b>,095</b>	<b>,278(**)</b>	1,000
		Sig. (2-tailed)	,268	,002	.
		N	139	122	142

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabela 75 - Correlations - "Tolerantes-Intolerantes"

			Tolerantes- Intolerantes (RVCC)	Tolerantes- Intolerantes (EFA)	Tolerantes- Intolerantes (Escolaridade Regular)
Spearman's rho	Tolerantes- Intolerantes (RVCC)	Correlation Coefficient	1,000	,693(**)	,589(**)
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000
		N	151	123	139
	Tolerantes- Intolerantes (EFA)	Correlation Coefficient	,693(**)	1,000	,718(**)
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
		N	123	124	123
	Tolerantes- Intolerantes (Escolaridade Regular)	Correlation Coefficient	,589(**)	,718(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.
		N	139	123	141

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabela 76 - Correlations - "Pequenos-Grandes"

			Pequenos- Grandes (RVCC)	Pequenos- Grandes (EFA)	Pequenos- Grandes (Escolaridade Regular)
Spearman's rho	Pequenos-Grandes (RVCC)	Correlation Coefficient	1,000	,467(**)	<b>,249(**)</b>
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,004
		N	148	123	135
	Pequenos-Grandes (EFA)	Correlation Coefficient	,467(**)	1,000	,368(**)
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
		N	123	125	122
	Pequenos-Grandes (Escolaridade Regular)	Correlation Coefficient	<b>,249(**)</b>	,368(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,004	,000	.
		N	135	122	138

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabela 77 - Correlations - "Curtos-Compridos"

			Curtos- Compridos (RVCC)	Curtos- Compridos (EFA)	Curtos- Compridos (Escolaridade Regular)
Spearman's rho	Curtos-Compridos (RVCC)	Correlation Coefficient	1,000	,488(**)	<b>,222(**)</b>
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,009
		N	152	125	138
	Curtos-Compridos (EFA)	Correlation Coefficient	,488(**)	1,000	,544(**)
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
		N	125	125	122
	Curtos-Compridos (Escolaridade Regular)	Correlation Coefficient	<b>,222(**)</b>	,544(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,009	,000	.
		N	138	122	139

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabela 78 - Correlations - "Fáceis-Difíceis"

			Fáceis- Difíceis (RVCC)	Fáceis- Difíceis (EFA)	Fáceis- Difíceis (Escolaridade Regular)
Spearman's rho	Fáceis-Difíceis (RVCC)	Correlation Coefficient	1,000	,468(**)	<b>,249(**)</b>
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,003
		N	151	125	139
	Fáceis-Difíceis (EFA)	Correlation Coefficient	,468(**)	1,000	,407(**)
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
		N	125	126	125
	Fáceis-Difíceis (Escolaridade Regular)	Correlation Coefficient	<b>,249(**)</b>	,407(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,003	,000	.
		N	139	125	141

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### 4.3.3 Análise da questão de investigação “Quais os factores que influenciam a representação social”

No que concerne à questão de investigação “Quais os factores que influenciam essa mesma representação?”, optámos pelo cruzamento das escalas do Diferenciador Semântico (consideradas como variáveis dependentes), aplicadas aos três conceitos (“Certificados de Competências (RVCC)”; “Certificados de Competências (EFA)”; “Certificados de Habilitações (Ensino Regular)”), com algumas das questões apresentadas no questionário (consideradas como variáveis independentes). No entanto, apesar de vários cruzamentos efectuados, apenas apresentamos aqueles que apresentaram resultados significativos.

Em primeiro lugar procedemos à análise recorrendo ao teste t de Student, sendo que os únicos cruzamentos que originaram resultados significativos, foram com as variáveis “Género”, “Escolaridade que pretende obter com o processo de RVCC” e “Situação profissional actual”. O teste t-Student serve, entre outras funções, de acordo com Maroco (2007, p. 147) “para testar se as médias de duas populações são ou não significativamente diferentes”. Desta forma, passamos a apresentar as tabelas referentes a estes cruzamentos, nas quais apresentamos a média (M), o desvio-padrão (DP), o valor da estatística teste (t) e a probabilidade associada (p). Apresentamos os resultados por conceito e, após cada tabela, apresentamos a análise dos dados obtidos através desta estatística teste.

**Tabela 79 - Médias, Desvios-Padrão e teste t-Student (Certificados de Competências–RVCC), em função do género**

	Género dos participantes					
	Masculino		Feminino		t-test for Equality of Means	
	M	DP	M	DP	t	p
Bons-Maus	2,07	1,078	1,90	1,091	,966	,336
Fracos-Fortes	5,30	1,174	5,61	1,003	-1,605	,111
Complexos-Simples	3,73	1,498	3,51	1,764	,812	,418
Insignificantes-Importantes	5,90	1,017	6,15	,997	-1,487	,139
Opacos-Transparentes	4,93	1,281	5,36	1,519	-1,811	,072
Passivos-Activos	5,43	1,051	5,98	1,061	-3,080	,002
Completo-Incompleto	2,87	1,328	2,41	1,487	1,948	,053
Tolerantes-Intolerantes	4,54	1,401	4,71	1,702	-,680	,498
Rápidos-Lentos	3,04	1,257	2,61	1,352	2,006	,047
Negativos-Positivos	5,94	,987	6,14	,934	-1,259	,210
Pequenos-Grandes	5,04	1,237	5,14	1,327	-,458	,648
Involuntários-Voluntários	5,51	1,134	5,88	1,096	-1,918	,057
Justos-Injustos	2,74	1,303	2,44	1,489	1,329	,186
Curtos-Compridos	4,68	1,195	4,75	1,397	-,286	,775
Fáceis-Difíceis	4,43	1,376	4,22	1,532	,866	,388
Inúteis-Úteis	5,84	1,076	6,22	1,009	-2,191	,030
Flexíveis-Inflexíveis	2,73	1,283	2,47	1,364	1,133	,259
Inacessíveis-Acessíveis	5,66	1,082	6,17	,958	-2,933	,004

A significância da diferença entre as médias das várias respostas dadas às escalas do Diferenciador Semântico, quando aplicadas ao género Masculino (Grupo 1) Vs quando aplicadas ao género Feminino (Grupo 2) foi avaliada com o teste t-Student para amostras independentes.

Analisando os resultados apresentados na Tabela 79, podemos verificar que as únicas escalas que apresentam resultados significativos, em função do género, de acordo com o valor de  $p$ , são “Passivos-Activos” ( $p= 0,002$ ), “Inacessíveis-Acessíveis” ( $p=0,004$ ), “Inúteis-Úteis” ( $p=0,030$ ) e “Rápidos-Lentos” ( $p=0,047$ ). Assim, podemos verificar que na escala “Passivos-Activos”, a direcção da atitude, para ambos os géneros, é no sentido de “Activos”, sendo que a intensidade da atitude é mais forte no género Feminino ( $M=5,98$ ;  $DP=1,061$ ), do que no género Masculino ( $M=5,43$ ;  $DP=1,257$ ). Já para a escala “Inacessíveis-Acessíveis”, a direcção da atitude, para ambos os géneros, vai no sentido de “Acessíveis” e a intensidade da atitude é maior para o género Feminino ( $M=6,17$ ;  $DP=0,958$ ) do que para o género Masculino ( $M=5,66$ ;  $DP=1,082$ ). Relativamente à escala “Inúteis-Úteis” a direcção da atitude, para ambos os géneros, vai no sentido de “Úteis” e a sua intensidade é maior para o género Feminino ( $M=6,22$ ;  $DP=1,009$ ) do que para o género Masculino ( $M=5,84$ ;  $DP=1,076$ ). No que concerne à escala “Rápidos-Lentos”, a direcção da atitude, para ambos os géneros, é no sentido de “Rápidos”, sendo que a sua intensidade é mais forte para o género Feminino ( $M=2,61$ ;  $DP=1,352$ ) do que para o género Masculino ( $M=3,04$ ;  $DP=1,257$ ).

**Tabela 80 – Médias, Desvios-Padrão e teste t-Student (Certificados de Competências–RVCC), em função da escolaridade pretendida com o processo de RVCC**

	Escolaridade que pretende obter com o processo de RVCC				t-test for	
	9.º		12.º		Equality of Means	
	M	DP	M	DP	t	$\rho$
Bons-Maus	1,50	,652	2,22	1,160	-4,015	,000
Fracos-Fortes	5,89	,982	5,21	1,112	3,532	,001
Complexos-Simples	4,09	1,974	3,46	1,381	2,223	,028
Insignificantes-Importantes	6,26	,905	5,90	1,041	2,060	,041
Opacos-Transparentes	5,26	1,634	5,03	1,267	,908	,365
Passivos-Activos	5,96	,952	5,50	1,110	2,374	,019
Completo-Incompleto	2,38	1,571	2,82	1,313	-1,766	,080
Tolerantes-Intolerantes	5,42	1,500	4,26	1,396	4,560	,000
Rápidos-Lentos	2,17	1,060	3,17	1,291	-4,600	,000
Negativos-Positivos	6,20	,859	5,93	1,003	1,543	,125
Pequenos-Grandes	5,28	1,501	4,99	1,156	1,260	,210
Involuntários-Voluntários	6,02	,952	5,48	1,169	2,741	,007
Justos-Injustos	2,11	1,272	2,84	1,375	-3,123	,002
Curtos-Compridos	5,30	1,314	4,45	1,164	3,982	,000
Fáceis-Difíceis	4,04	1,833	4,47	1,213	-1,686	,094
Inúteis-Úteis	6,26	,905	5,88	1,110	2,063	,041
Flexíveis-Inflexíveis	2,39	1,418	2,72	1,260	-1,437	,153
Inacessíveis-Acessíveis	6,22	,927	5,72	1,085	2,729	,007

A significância da diferença entre as médias das várias respostas dadas às escalas do Diferenciador Semântico, quando aplicadas aos adultos que pretendem obter o 9.º ano de escolaridade através do processo de RVCC (Grupo 1) Vs quando aplicadas aos adultos que pretendem obter o 12.º ano de escolaridade através do processo de RVCC (Grupo 2) foi avaliada com o teste t-Student para amostras independentes.

Analisando os resultados apresentados na Tabela 80, podemos verificar que as únicas escalas que apresentam resultados significativos, em função da escolaridade pretendida com o processo de RVCC, de acordo com o valor de  $\rho$ , são “Bons-Maus” ( $\rho=0,000$ ), “Tolerantes-Intolerantes” ( $\rho=0,000$ ), “Rápidos-Lentos” ( $\rho=0,000$ ), “Curtos-Compridos” ( $\rho= 0,000$ ), “Fracos-Fortes” ( $\rho= 0,001$ ), “Justos-Injustos” ( $\rho=0,002$ ), “Involuntários-Voluntários” ( $\rho=0,007$ ), “Inacessíveis-Acessíveis” ( $\rho=0,007$ ), “Passivos-Activos” ( $\rho=0,019$ ), “Complexos-Simples” ( $\rho=0,028$ ), “Insignificantes-Importantes” ( $\rho=0,041$ ) e “Inúteis-Úteis” ( $\rho=0,041$ ).

Assim, podemos verificar que na escala “Bons-Maus”, a direcção da atitude, para ambos os níveis de escolaridade pretendidos, é no sentido de “Bons”, sendo que a intensidade da atitude é mais forte para os que pretendem obter o 9.º ano ( $M=1,50$ ;  $DP=0,652$ ), do que para os que pretendem obter o 12º ano ( $M=2,22$ ;  $DP=1,160$ ).

Já para a escala “Tolerantes-Intolerantes”, a direcção da atitude, para ambos os níveis de escolaridade pretendidos, vai no sentido de “Intolerantes” e a intensidade da atitude é maior para os que pretendem obter o 9.º ano ( $M=5,42$ ;  $DP=1,500$ ) do que para os que pretendem obter o 12º ano ( $M=4,26$ ;  $DP=1,396$ ).

Relativamente à escala “Rápidos-Lentos” a direcção da atitude, para ambos os níveis de escolaridade pretendidos, vai no sentido de “Rápidos” e a sua intensidade é maior para os que pretendem obter o 9.º ano ( $M=2,17$ ;  $DP=1,060$ ) do que para os que pretendem obter o 12º ano ( $M=3,17$ ;  $DP=1,291$ ).

No que concerne à escala “Curtos-Compridos”, a direcção da atitude, para ambos os níveis de escolaridade pretendidos, é no sentido de “Compridos”, sendo que a sua intensidade é mais forte para os que pretendem obter o 9.º ano ( $M=5,30$ ;  $DP=1,314$ ) do que para os que pretendem obter o 12º ano ( $M=4,45$ ;  $DP=1,164$ ).

Na escala “Fracos-Fortes”, a direcção da atitude, para ambos os níveis de escolaridade pretendidos, é no sentido de “Fortes”, sendo que a intensidade da atitude é mais forte para os que pretendem obter o 9.º ano ( $M=5,89$ ;  $DP=0,982$ ), do que para os que pretendem obter o 12º ano ( $M=5,21$ ;  $DP=1,112$ ).

Já para a escala “Justos-Injustos”, a direcção da atitude, para ambos os níveis de escolaridade pretendidos, vai no sentido de “Justos” e a intensidade da atitude é maior para os que pretendem obter o 9.º ano ( $M=2,11$ ;  $DP=1,272$ ) do que para os que pretendem obter o 12º ano ( $M=2,84$ ;  $DP=1,375$ ).

Relativamente à escala “Involuntários-Voluntários” a direcção da atitude, para ambos os níveis de escolaridade pretendidos, vai no sentido de “Voluntários” e a sua intensidade é maior para os que pretendem obter o 9.º ano ( $M=6,02$ ;  $DP=0,952$ ) do que para os que pretendem obter o 12º ano ( $M=5,48$ ;  $DP=1,169$ ).

No que concerne à escala “Inacessíveis-Acessíveis”, a direcção da atitude, para ambos os níveis de escolaridade pretendidos, é no sentido de “Acessíveis”, sendo que a sua intensidade é mais forte para os que pretendem obter o 9.º ano ( $M=6,22$ ;  $DP=0,927$ ) do que para os que pretendem obter o 12º ano ( $M=5,72$ ;  $DP=1,085$ ).

Para escala “Passivos-Activos”, a direcção da atitude, para ambos os níveis de escolaridade pretendidos, é no sentido de “Activos”, sendo que a sua intensidade é mais forte para os que pretendem obter o 9.º ano ( $M=5,96$ ;  $DP=0,952$ ) do que para os que pretendem obter o 12º ano ( $M=5,50$ ;  $DP=1,110$ ).

Relativamente à escala “Complexos-Simples”, para os adultos que pretendem obter o 9.º ano a direcção da atitude vai no sentido de “Simples” ( $M=4,09$ ;  $DP=1,974$ ) e para os que pretendem obter o 12.º ano, vai no sentido de “Complexos” ( $M=3,46$ ;  $DP=1,381$ ).

No que se refere à escala “Insignificantes-Importantes” a direcção da atitude, para ambos os níveis de escolaridade pretendidos, vai no sentido de “Importantes” e a sua intensidade é maior para os que pretendem obter o 9.º ano ( $M=6,26$ ;  $DP=0,905$ ) do que para os que pretendem obter o 12º ano ( $M=5,90$ ;  $DP=1,041$ ).

No que concerne à escala “Inúteis-Úteis”, a direcção da atitude, para ambos os níveis de escolaridade pretendidos, é no sentido de “Úteis”, sendo que a sua intensidade é mais forte para os que pretendem obter o 9.º ano ( $M=6,26$ ;  $DP=0,905$ ) do que para os que pretendem obter o 12º ano ( $M=5,88$ ;  $DP=1,085$ ).

**Tabela 81 – Médias, Desvios-Padrão e teste t-Student (Certificados de Competências–RVCC), em função da situação profissional actual**

	Situação profissional actual				t-test for	
	Empregado		Desempregado		Equality of Means	
	M	DP	M	DP	T	$\rho$
Bons-Maus	2,09	1,131	1,67	,730	1,667	,098
Fracos-Fortes	5,31	1,117	5,76	,944	-1,764	,080
Complexos-Simples	3,50	1,421	4,48	2,159	-2,670	,008
Insignificantes-Importantes	5,91	1,020	6,38	,921	-1,977	,050
Opacos-Transparentes	5,02	1,310	5,38	1,746	-1,116	,266
Passivos-Activos	5,57	1,072	6,05	1,024	-1,903	,059
Completo-Incompletos	2,79	1,362	2,29	1,648	1,509	,134
Tolerantes-Intolerantes	4,47	1,445	5,19	1,569	-2,081	,039
Rápidos-Lentos	3,05	1,281	2,00	1,095	3,536	,001
Negativos-Positivos	5,98	,958	6,10	1,091	-,518	,606
Pequenos-Grandes	5,03	1,132	5,43	1,777	-1,344	,181
Involuntários-Voluntários	5,53	1,126	6,20	1,056	-2,494	,014
Justos-Injustos	2,73	1,388	2,10	1,221	1,972	,051
Curtos-Compridos	4,61	1,160	5,19	1,662	-1,970	,051
Fáceis-Difíceis	4,33	1,251	4,29	2,148	,118	,906
Inúteis-Úteis	5,96	1,050	6,14	1,153	-,728	,468
Flexíveis-Inflexíveis	2,70	1,265	2,43	1,630	,858	,393
Inacessíveis-Acessíveis	5,78	1,071	6,19	1,030	-1,624	,107

A significância da diferença entre as médias das várias respostas dadas às escalas do Diferenciador Semântico, quando aplicadas aos Empregados (Grupo 1) Vs quando aplicadas aos Desempregados (Grupo 2) foi avaliada com o teste t-Student para amostras independentes.

Analisando os resultados apresentados na Tabela 81, podemos verificar que as únicas escalas que apresentam resultados significativos, em função da situação profissional actual, de acordo com o valor de  $\rho$ , são “Rápidos-Lentos” ( $\rho= 0,001$ ), “Complexos-Simples” ( $\rho=0,008$ ), “Involuntários-Voluntários” ( $\rho=0,014$ ), “Tolerantes-Intolerantes” ( $\rho=0,039$ ) e “Insignificantes-Importantes” ( $\rho=0,050$ ).

Assim, podemos verificar que na escala “Rápidos-Lentos”, a direcção da atitude, para ambas as situações profissionais, é no sentido de “Rápidos”, sendo que a intensidade da atitude é mais forte nos Desempregados ( $M=2,00$ ;  $DP=1,095$ ), do que nos Empregados ( $M=3,05$ ;  $DP=1,281$ ).

Relativamente à escala “Complexos-Simples”, para os Desempregados a direcção da atitude vai no sentido de “Simples” (M=4,48; DP=2,159) e para os Empregados, vai no sentido de “Complexos” (M=3,50; DP=1,421).

Já para a escala “Involuntários-Voluntários”, a direcção da atitude, para ambas as situações profissionais, vai no sentido de “Voluntários” e a intensidade da atitude é maior para os Desempregados (M=6,20; DP=1,056) do que para os Empregados (M=5,53; DP=1,126).

Relativamente à escala “Tolerantes-Intolerantes” a direcção da atitude, para ambas as situações profissionais, vai no sentido de “Intolerantes” e a sua intensidade é maior para os Desempregados (M=5,19; DP=1,569) do que para os Empregados (M=4,47; DP=1,445).

No que concerne à escala “Insignificantes-Importantes”, a direcção da atitude, para ambas as situações profissionais, é no sentido de “Importantes”, sendo que a sua intensidade é mais forte para os Desempregados (M=6,38; DP=0,921) do que para os Empregados (M=5,91; DP=1,020).

**Tabela 82 – Médias, Desvios-Padrão e teste t-Student (Certificados de Competências–EFA), em função do género**

	Género dos participantes				t-test for	
	Masculino		Feminino		Equality of Means	
	M	DP	M	P	t	ρ
Bons-Maus	2,33	1,213	2,06	1,145	1,298	,197
Fracos-Fortes	5,16	1,000	5,27	1,201	-,555	,580
Complexos-Simples	4,04	1,316	3,42	1,605	2,344	,021
Insignificantes-Importantes	5,62	1,107	5,92	1,262	-1,406	,162
Opacos-Transparentes	4,84	1,190	5,12	1,365	-1,226	,223
Passivos-Activos	5,29	1,041	5,76	1,283	-2,186	,031
Completo-Incompleto	2,95	1,251	2,45	1,316	2,138	,035
Tolerantes-Intolerantes	4,59	1,267	4,42	1,691	,633	,528
Rápidos-Lentos	3,49	1,237	2,98	1,186	2,297	,023
Negativos-Positivos	5,60	1,162	5,84	1,201	-1,116	,267
Pequenos-Grandes	4,70	1,210	4,76	1,258	-,294	,769
Involuntários-Voluntários	5,59	1,116	5,57	1,258	,081	,935
Justos-Injustos	2,76	1,214	2,57	1,221	,849	,397
Curtos-Compridos	4,82	1,159	4,43	1,253	1,786	,077
Fáceis-Difíceis	3,86	1,408	3,92	1,339	-,226	,822
Inúteis-Úteis	5,82	1,064	5,84	1,189	-,093	,926
Flexíveis-Inflexíveis	2,91	1,229	2,78	1,331	,523	,602
Inacessíveis-Acessíveis	5,48	1,168	5,68	1,253	-,908	,366

A significância da diferença entre as médias das várias respostas dadas às escalas do Diferenciador Semântico, quando aplicadas ao género Masculino (Grupo 1) Vs quando aplicadas ao género Feminino (Grupo 2) foi avaliada com o teste t-Student para amostras independentes.

Analisando os resultados apresentados na Tabela 82, podemos verificar que as únicas escalas que apresentam resultados significativos, em função do género, de acordo com o valor de  $p$ , são “Complexos-Simples” ( $p=0,021$ ), “Rápidos-Lentos” ( $p=0,023$ ), “Passivos-Activos” ( $p=0,031$ ) e “Completo-Incompletos” ( $p=0,035$ ).

Assim, podemos verificar que na escala “Complexos-Simples”, para o Género Masculino a direcção da atitude vai no sentido de “Simples” ( $M=4,04$ ;  $DP=1,316$ ) e para o Género Feminino, vai no sentido de “Complexos” ( $M=3,42$ ;  $DP=1,605$ ).

Já para a escala “Rápidos-Lentos”, a direcção da atitude, para ambos os géneros, vai no sentido de “Rápidos” e a intensidade da atitude é maior para o género Feminino ( $M=2,98$ ;  $DP=1,186$ ) do que para o género Masculino ( $M=3,49$ ;  $DP=1,237$ ).

Relativamente à escala “Passivos-Activos” a direcção da atitude, para ambos os géneros, vai no sentido de “Activos” e a sua intensidade é maior para o género Feminino ( $M=5,76$ ;  $DP=1,283$ ) do que para o género Masculino ( $M=5,29$ ;  $DP=1,041$ ).

No que concerne à escala “Completo-Incompletos”, a direcção da atitude, para ambos os géneros, é no sentido de “Completo”, sendo que a sua intensidade é mais forte para o género Feminino ( $M=2,45$ ;  $DP=1,316$ ) do que para o género Masculino ( $M=3,49$ ;  $DP=1,237$ ).

**Tabela 83 – Médias, Desvios-Padrão e teste t-Student (Certificados de Competências-EFA), em função da escolaridade pretendida com o processo de RVCC**

	Escolaridade que pretende obter com o processo de RVCC					
	9.º		12.º		t-test for Equality of Means	
	M	DP	M	DP	t	ρ
Bons-Maus	1,98	1,118	2,34	1,214	-1,653	,101
Fracos-Fortes	5,51	1,055	5,07	1,086	2,165	,032
Complexos-Simples	4,12	1,651	3,60	1,327	1,886	,062
Insignificantes-Importantes	6,09	,984	5,57	1,238	2,397	,018
Opacos-Transparentes	5,14	1,389	4,84	1,191	1,259	,210
Passivos-Activos	5,85	,949	5,30	1,214	2,491	,014
Completo-Incompletos	2,39	1,280	2,93	1,267	-2,284	,024
Tolerantes-Intolerantes	5,38	1,229	4,09	1,354	5,200	,000
Rápidos-Lentos	2,81	1,153	3,54	1,209	-3,219	,002
Negativos-Positivos	6,00	,963	5,55	1,246	2,064	,041
Pequenos-Grandes	4,84	1,588	4,66	,984	,775	,440
Involuntários-Voluntários	5,85	1,152	5,43	1,166	1,922	,057
Justos-Injustos	2,33	1,322	2,86	1,117	-2,369	,019
Curtos-Compridos	5,14	1,167	4,40	1,153	3,381	,001
Fáceis-Difíceis	3,49	1,667	4,11	1,148	-2,451	,016
Inúteis-Úteis	6,00	,988	5,74	1,163	1,239	,218
Flexíveis-Inflexíveis	2,42	1,200	3,07	1,247	-2,825	,006
Inacessíveis-Acessíveis	5,83	1,124	5,43	1,217	1,805	,074

A significância da diferença entre as médias das várias respostas dadas às escalas do Diferenciador Semântico, quando aplicadas aos adultos que pretendem obter o 9.º ano de escolaridade através do processo de RVCC (Grupo 1) Vs quando aplicadas aos adultos que pretendem obter o 12.º ano de escolaridade através do processo de RVCC (Grupo 2) foi avaliada com o teste t-Student para amostras independentes.

Analisando os resultados apresentados na Tabela 83, podemos verificar que as únicas escalas que apresentam resultados significativos, em função da escolaridade pretendida com o processo de RVCC, de acordo com o valor de  $\rho$ , são “Tolerantes-Intolerantes” ( $\rho=0,000$ ), “Curtos-Compridos” ( $\rho=0,001$ ), “Rápidos-Lentos” ( $\rho=0,002$ ), “Flexíveis-Inflexíveis” ( $\rho=0,006$ ), “Passivos-Activos” ( $\rho=0,014$ ), “Fáceis-Difíceis” ( $\rho=0,016$ ), “Insignificantes-Importantes” ( $\rho=0,018$ ), “Justos-Injustos” ( $\rho=0,019$ ), “Completo-Incompletos” ( $\rho=0,024$ ), “Fracos-Fortes” ( $\rho=0,032$ ), e “Negativos-Positivos” ( $\rho=0,041$ ).

Assim, podemos verificar que na escala “Tolerantes-Intolerantes”, a direcção da atitude, para ambos os níveis de escolaridade pretendidos, é no sentido de “Intolerantes”, sendo que a intensidade da atitude

é mais forte para os que pretendem obter o 9.º ano ( $M=5,38$ ;  $DP=1,229$ ), do que para os que pretendem obter o 12º ano ( $M=4,09$ ;  $DP=1,354$ ).

Já para a escala “Curtos-Compridos”, a direcção da atitude, para ambos os níveis de escolaridade pretendidos, vai no sentido de “Compridos” e a intensidade da atitude é maior para os que pretendem obter o 9.º ano ( $M=5,14$ ;  $DP=1,167$ ) do que para os que pretendem obter o 12º ano ( $M=4,40$ ;  $DP=1,153$ ).

Relativamente à escala “Rápidos-Lentos” a direcção da atitude, para ambos os níveis de escolaridade pretendidos, vai no sentido de “Rápidos” e a sua intensidade é maior para os que pretendem obter o 9.º ano ( $M=2,81$ ;  $DP=1,153$ ) do que para os que pretendem obter o 12º ano ( $M=3,54$ ;  $DP=1,209$ ).

No que concerne à escala “Flexíveis-Inflexíveis”, a direcção da atitude, para ambos os níveis de escolaridade pretendidos, é no sentido de “Flexíveis”, sendo que a sua intensidade é mais forte para os que pretendem obter o 9.º ano ( $M=2,42$ ;  $DP=1,200$ ) do que para os que pretendem obter o 12º ano ( $M=3,07$ ;  $DP=1,247$ ).

Na escala “Passivos-Activos”, a direcção da atitude, para ambos os níveis de escolaridade pretendidos, é no sentido de “Activos”, sendo que a intensidade da atitude é mais forte para os que pretendem obter o 9.º ano ( $M=5,85$ ;  $DP=0,949$ ), do que para os que pretendem obter o 12º ano ( $M=5,30$ ;  $DP=1,214$ ).

Relativamente à escala “Fáceis-Difíceis”, para os adultos que pretendem obter o 9.º ano a direcção da atitude vai no sentido de “Fáceis” ( $M=3,49$ ;  $DP=1,667$ ) e para os que pretendem obter o 12.º ano, vai no sentido de “Difíceis” ( $M=4,11$ ;  $DP=1,148$ ).

No que concerne à escala “Insignificantes-Importantes” a direcção da atitude, para ambos os níveis de escolaridade pretendidos, vai no sentido de “Importantes” e a sua intensidade é maior para os que pretendem obter o 9.º ano ( $M=6,09$ ;  $DP=0,984$ ) do que para os que pretendem obter o 12º ano ( $M=5,57$ ;  $DP=1,238$ ).

Já para a escala “Justos-Injustos”, a direcção da atitude, para ambos os níveis de escolaridade pretendidos, vai no sentido de “Justos” e a intensidade da atitude é maior para os que pretendem obter o 9.º ano ( $M=2,33$ ;  $DP=1,322$ ) do que para os que pretendem obter o 12º ano ( $M=2,86$ ;  $DP=1,117$ ).

No que concerne à escala “Completos-Incompletos”, a direcção da atitude, para ambos os níveis de escolaridade pretendidos, é no sentido de “Completos”, sendo que a sua intensidade é mais forte para os

que pretendem obter o 9.º ano (M=2,39; DP=1,280) do que para os que pretendem obter o 12º ano (M=2,93; DP=1,267).

Para escala “Fracos-Fortes”, a direcção da atitude, para ambos os níveis de escolaridade pretendidos, é no sentido de “Fortes”, sendo que a sua intensidade é mais forte para os que pretendem obter o 9.º ano (M=5,51; DP=1,055) do que para os que pretendem obter o 12º ano (M=5,07; DP=1,086).

Relativamente à escala “Negativos-Positivos”, para os adultos que pretendem obter o 9.º ano a direcção da atitude vai no sentido de “Positivos” (M=6,00; DP=0,963) e para os que pretendem obter o 12.º ano, vai no sentido de “Complexos” (M=5,55; DP=1,246).

**Tabela 84 – Médias, Desvios-Padrão e teste t-Student (Certificados de Competências–EFA), em função da situação profissional actual**

	Situação profissional actual					
	Empregado		Desempregado		t-test for Equality of Means	
	M	DP	M	DP	T	ρ
Bons-Maus	2,27	1,181	2,06	1,211	,706	,482
Fracos-Fortes	5,09	1,091	5,78	,808	-2,557	,012
Complexos-Simples	3,79	1,343	3,67	1,815	,339	,735
Insignificantes-Importantes	5,64	1,170	6,17	1,200	-1,752	,082
Opacos-Transparentes	4,96	1,210	4,78	1,555	,566	,573
Passivos-Activos	5,39	1,171	5,94	,998	-1,887	,062
Completo-Incompleto	2,84	1,239	2,17	1,249	2,115	,037
Tolerantes-Intolerantes	4,48	1,418	4,61	1,290	-,379	,705
Rápidos-Lentos	3,41	1,197	2,83	1,339	1,857	,066
Negativos-Positivos	5,65	1,172	5,78	1,263	-,409	,683
Pequenos-Grandes	4,63	1,185	5,17	1,339	-1,745	,084
Involuntários-Voluntários	5,48	1,180	6,11	1,023	-2,146	,034
Justos-Injustos	2,71	1,185	2,50	1,249	,684	,495
Curtos-Compridos	4,55	1,157	5,06	1,349	-1,669	,098
Fáceis-Difíceis	3,96	1,267	3,61	1,685	1,026	,307
Inúteis-Úteis	5,79	1,108	5,89	1,183	-,358	,721
Flexíveis-Inflexíveis	2,99	1,248	2,44	1,199	1,721	,088
Inacessíveis-Acessíveis	5,48	1,175	5,94	1,259	-1,529	,129

A significância da diferença entre as médias das várias respostas dadas às escalas do Diferenciador Semântico, quando aplicadas aos Empregados (Grupo 1) Vs quando aplicadas aos Desempregados (Grupo 2) foi avaliada com o teste t-Student para amostras independentes.

Analisando os resultados apresentados na Tabela 84, podemos verificar que as únicas escalas que apresentam resultados significativos, em função da situação profissional actual, de acordo com o valor de

$\rho$ , são “Fracos-Fortes” ( $\rho= 0,012$ ), “Involuntários-Voluntários” ( $\rho=0,034$ ) e “Completo-Incompletos” ( $\rho=0,037$ ).

Assim, podemos verificar que na escala “Fracos-Fortes”, a direcção da atitude, para ambas as situações profissionais, é no sentido de “Fortes”, sendo que a intensidade da atitude é mais forte nos Desempregados ( $M=5,78$ ;  $DP=0,808$ ), do que nos Empregados ( $M=5,09$ ;  $DP=1,091$ ).

Já para a escala “Involuntários-Voluntários”, a direcção da atitude, para ambas as situações profissionais, vai no sentido de “Voluntários” e a intensidade da atitude é maior para os Desempregados ( $M=6,11$ ;  $DP=1,023$ ) do que para os Empregados ( $M=5,48$ ;  $DP=1,180$ ).

Relativamente à escala “Completo-Incompletos” a direcção da atitude, para ambas as situações profissionais, vai no sentido de “Completo” e a sua intensidade é maior para os Desempregados ( $M=2,17$ ;  $DP=1,249$ ) do que para os Empregados ( $M=2,84$ ;  $DP=1,239$ ).

**Tabela 85 – Médias, Desvios-Padrão e teste t-Student (Certificados de Habilitações–Ensino Regular), em função do género**

	Género dos participantes					
	Masculino		Feminino		t-test for Equality of Means	
	M	DP	M	DP	t	$\rho$
Bons-Maus	2,19	1,224	2,25	1,229	-,263	,793
Fracos-Fortes	5,37	1,117	5,69	1,112	-1,634	,104
Complexos-Simples	3,84	1,562	3,52	1,575	1,181	,240
Insignificantes-Importantes	5,83	1,070	6,24	,930	-2,341	,021
Opacos-Transparentes	5,01	1,350	5,07	1,425	-,256	,798
Passivos-Activos	5,44	1,133	5,70	1,160	-1,319	,189
Completo-Incompletos	2,82	1,419	2,58	1,473	,922	,358
Tolerantes-Intolerantes	4,48	1,378	4,50	1,756	-,087	,931
Rápidos-Lentos	3,90	1,605	3,83	1,282	,260	,795
Negativos-Positivos	5,80	1,098	5,77	1,050	,165	,869
Pequenos-Grandes	4,88	1,238	4,88	1,409	-,010	,992
Involuntários-Voluntários	4,96	1,248	5,42	1,292	-2,034	,044
Justos-Injustos	2,82	1,344	2,69	1,515	,545	,586
Curtos-Compridos	4,97	1,152	4,94	1,092	,115	,909
Fáceis-Difíceis	4,20	1,478	3,89	1,449	1,212	,227
Inúteis-Úteis	5,80	1,170	5,98	1,107	-,891	,375
Flexíveis-Inflexíveis	3,42	1,393	2,91	1,362	2,126	,035
Inacessíveis-Acessíveis	5,30	1,096	5,85	1,113	-2,901	,004

A significância da diferença entre as médias das várias respostas dadas às escalas do Diferenciador Semântico, quando aplicadas ao género Masculino (Grupo 1) Vs quando aplicadas ao género Feminino (Grupo 2) foi avaliada com o teste t-Student para amostras independentes.

Analisando os resultados apresentados na Tabela 85, podemos verificar que as únicas escalas que apresentam resultados significativos, em função do género, de acordo com o valor de  $p$ , são “Inacessíveis-Acessíveis” ( $p=0,004$ ), “Insignificantes-Importantes” ( $p= 0,021$ ), “Flexíveis-Inflexíveis” ( $p=0,035$ ) e “Involuntários-Voluntários” ( $p=0,044$ ).

Assim, podemos verificar que na escala “Inacessíveis-Acessíveis”, a direcção da atitude, para ambos os géneros, vai no sentido de “Acessíveis” e a intensidade da atitude é maior para o género Feminino ( $M=5,85$ ;  $DP=1,113$ ) do que para o género Masculino ( $M=5,30$ ;  $DP=1,096$ ).

Já para a escala “Insignificantes-Importantes”, a direcção da atitude, para ambos os géneros, é no sentido de “Importantes”, sendo que a intensidade da atitude é mais forte no género Feminino ( $M=6,24$ ;  $DP=0,930$ ), do que no género Masculino ( $M=5,83$ ;  $DP=1,070$ ).

Relativamente à escala “Flexíveis-Inflexíveis” a direcção da atitude, para ambos os géneros, vai no sentido de “Flexíveis” e a sua intensidade é maior para o género Feminino ( $M=2,91$ ;  $DP=1,362$ ) do que para o género Masculino ( $M=3,42$ ;  $DP=1,393$ ).

No que concerne à escala “Involuntários-Voluntários”, a direcção da atitude, para ambos os géneros, é no sentido de “Voluntários”, sendo que a sua intensidade é mais forte para o género Feminino ( $M=5,42$ ;  $DP=1,292$ ) do que para o género Masculino ( $M=4,96$ ;  $DP=1,248$ ).

**Tabela 86 – Médias, Desvios-Padrão e teste t-Student (Certificados de Habilitações–Ensino Regular), em função da escolaridade pretendida com o processo de RVCC**

	Escolaridade que pretende obter com o processo de RVCC					
	9.º		12.º		t-test for Equality of Means	
	M	DP	M	DP	t	ρ
Bons-Maus	2,06	1,327	2,27	1,168	-,978	,330
Fracos-Fortes	5,68	1,116	5,42	1,126	1,274	,205
Complexos-Simples	4,07	1,718	3,55	1,464	1,846	,067
Insignificantes-Importantes	6,20	,869	5,90	1,094	1,633	,105
Opacos-Transparentes	5,02	1,570	5,01	1,310	,045	,964
Passivos-Activos	5,76	1,026	5,44	1,186	1,547	,124
Completo-Incompleto	2,59	1,499	2,77	1,418	-,695	,488
Tolerantes-Intolerantes	5,38	1,134	4,07	1,510	5,153	,000
Rápidos-Lentos	3,13	1,342	4,20	1,441	-4,177	,000
Negativos-Positivos	5,96	,928	5,73	1,138	1,165	,246
Pequenos-Grandes	4,77	1,525	4,93	1,187	-,664	,508
Involuntários-Voluntários	5,47	1,202	4,98	1,289	2,096	,038
Justos-Injustos	2,46	1,486	2,91	1,347	-1,807	,073
Curtos-Compridos	5,02	1,067	4,92	1,155	,520	,604
Fáceis-Difíceis	3,76	1,640	4,24	1,359	-1,843	,067
Inúteis-Úteis	6,22	,786	5,71	1,247	2,534	,012
Flexíveis-Inflexíveis	2,82	1,352	3,40	1,388	-2,305	,023
Inacessíveis-Acessíveis	5,80	1,088	5,40	1,138	2,031	,044

A significância da diferença entre as médias das várias respostas dadas às escalas do Diferenciador Semântico, quando aplicadas aos adultos que pretendem obter o 9.º ano de escolaridade através do processo de RVCC (Grupo 1) Vs quando aplicadas aos adultos que pretendem obter o 12.º ano de escolaridade através do processo de RVCC (Grupo 2) foi avaliada com o teste t-Student para amostras independentes.

Analisando os resultados apresentados na Tabela 86, podemos verificar que as únicas escalas que apresentam resultados significativos, em função da escolaridade pretendida com o processo de RVCC, de acordo com o valor de  $\rho$ , são “Tolerantes-Intolerantes” ( $\rho=0,000$ ), “Rápidos-Lentos” ( $\rho=0,000$ ), “Inúteis-Úteis” ( $\rho= 0,012$ ), “Flexíveis-Inflexíveis” ( $\rho= 0,023$ ), “Involuntários-Voluntários” ( $\rho=0,038$ ) e “Inacessíveis-Acessíveis” ( $\rho=0,044$ ).

Assim, podemos verificar que na escala “Tolerantes-Intolerantes”, a direcção da atitude, para ambos os níveis de escolaridade pretendidos, vai no sentido de “Intolerantes” e a intensidade da atitude é maior para os que pretendem obter o 9.º ano ( $M=5,38$ ;  $DP=1,134$ ) do que para os que pretendem obter o 12º ano ( $M=4,07$ ;  $DP=1,510$ ).

Relativamente à escala “Rápidos-Lentos” a direcção da atitude, para os que pretendem obter o 9.º ano vai no sentido de “Rápidos” (M=3,13; DP=1,342) e para os que pretendem obter o 12º ano vai no sentido de “Lentos” (M=4,20; DP=1,441).

No que concerne à escala “Inúteis-Úteis”, a direcção da atitude, para ambos os níveis de escolaridade pretendidos, é no sentido de “Úteis”, sendo que a sua intensidade é mais forte para os que pretendem obter o 9.º ano (M=6,22; DP=0,786) do que para os que pretendem obter o 12º ano (M=5,71; DP=1,247).

Na escala “Flexíveis-Inflexíveis”, a direcção da atitude, para ambos os níveis de escolaridade pretendidos, é no sentido de “Flexíveis”, sendo que a intensidade da atitude é mais forte para os que pretendem obter o 9.º ano (M=2,82; DP=1,352), do que para os que pretendem obter o 12º ano (M=3,40; DP=1,388).

Relativamente à escala “Involuntários-Voluntários” a direcção da atitude, para ambos os níveis de escolaridade pretendidos, vai no sentido de “Voluntários” e a sua intensidade é maior para os que pretendem obter o 9.º ano (M=5,47; DP=1,202) do que para os que pretendem obter o 12º ano (M=4,98; DP=1,289).

No que concerne à escala “Inacessíveis-Acessíveis”, a direcção da atitude, para ambos os níveis de escolaridade pretendidos, é no sentido de “Acessíveis”, sendo que a sua intensidade é mais forte para os que pretendem obter o 9.º ano (M=5,80; DP=1,088) do que para os que pretendem obter o 12º ano (M=5,40; DP=1,138).

Tabela 87 – Médias, Desvios-Padrão e teste t-Student (Certificados de Habilitações–Ensino Regular), em função da situação profissional actual

	Situação profissional actual				t-test for	
	Empregado		Desempregado		Equality of Means	
	M	DP	M	DP	t	ρ
Bons-Maus	2,24	1,230	2,19	1,289	,175	,862
Fracos-Fortes	5,46	1,098	5,57	1,287	-,399	,691
Complexos-Simples	3,60	1,491	4,10	1,947	-1,323	,188
Insignificantes-Importantes	5,90	1,059	6,38	,865	-1,945	,054
Opacos-Transparentes	4,99	1,367	5,10	1,513	-,315	,753
Passivos-Activos	5,50	1,131	5,76	1,179	-,969	,334
Completo-Incompletos	2,74	1,408	2,67	1,560	,206	,837
Tolerantes-Intolerantes	4,35	1,487	5,14	1,389	-2,275	,025
Rápidos-Lentos	3,97	1,468	3,38	1,596	1,657	,100
Negativos-Positivos	5,74	1,089	5,95	1,071	-,835	,405
Pequenos-Grandes	4,78	1,281	5,40	1,231	-2,005	,047
Involuntários-Voluntários	5,13	1,243	5,00	1,549	,432	,667
Justos-Injustos	2,78	1,326	2,86	1,852	-,242	,809
Curtos-Compridos	4,84	1,090	5,48	1,209	-2,411	,017
Fáceis-Difíceis	4,12	1,415	4,05	1,627	,216	,830
Inúteis-Úteis	5,76	1,159	6,29	1,007	-1,960	,052
Flexíveis-Inflexíveis	3,31	1,377	2,90	1,513	1,211	,228
Inacessíveis-Acessíveis	5,43	1,117	5,86	1,195	-1,609	,110

A significância da diferença entre as médias das várias respostas dadas às escalas do Diferenciador Semântico, quando aplicadas aos Empregados (Grupo 1) Vs quando aplicadas aos Desempregados (Grupo 2) foi avaliada com o teste t-Student para amostras independentes.

Analisando os resultados apresentados na Tabela 87, podemos verificar que as únicas escalas que apresentam resultados significativos, em função da situação profissional actual, de acordo com o valor de  $\rho$ , são “Curtos-Compridos” ( $\rho = 0,017$ ), “Tolerantes-Intolerantes” ( $\rho = 0,025$ ) e “Pequenos-Grandes” ( $\rho = 0,047$ ).

Assim, podemos verificar que na escala “Curtos-Compridos”, a direcção da atitude, para ambas as situações profissionais, é no sentido de “Compridos”, sendo que a intensidade da atitude é mais forte nos Desempregados ( $M = 5,48$ ;  $DP = 1,209$ ), do que nos Empregados ( $M = 4,84$ ;  $DP = 1,090$ ).

Relativamente à escala “Tolerantes-Intolerantes” a direcção da atitude, para ambas as situações profissionais, vai no sentido de “Intolerantes” e a sua intensidade é maior para os Desempregados ( $M = 5,14$ ;  $DP = 1,389$ ) do que para os Empregados ( $M = 4,35$ ;  $DP = 1,487$ ).

Já para a escala “Pequenos-Grandes”, a direcção da atitude, para ambas as situações profissionais, vai no sentido de “Grandes” e a intensidade da atitude é maior para os Desempregados ( $M = 5,40$ ;  $DP = 1,231$ ) do que para os Empregados ( $M = 4,78$ ;  $DP = 1,281$ ).

---

## 5. *Discussão dos Resultados*

---

As representações sociais são construídas a partir das teorias científicas, mas também a partir das vivências culturais, das ideologias dominantes e das comunicações quotidianas (Vala, 2000). Existem três factores, para Moscovici (1978), que determinam as condições para a produção e transformação das representações sociais. Assim, o primeiro factor é a dispersão da informação em relação aos objectos que nos rodeiam. Por outro lado, o segundo factor é a focalização dos indivíduos e grupos sobre determinada informação de acordo com os seus interesses, posições sociais, códigos e valores. Por último, o terceiro factor corresponde à pressão para que os indivíduos e grupos tomem uma posição face a um qualquer objecto representacional. Desta forma, podemos verificar que os adultos em processo de RVCC vivem num contexto em que há dispersão da informação, à qual acedem através da vivência cultural do processo, das comunicações quotidianas acerca do mesmo, quer em conversas informais, quer veiculadas pela comunicação social, pois o Homem tende a focalizar-se nos temas que vivencia. Por todos estes aspectos, há uma pressão para que estes indivíduos tomem uma posição acerca destes certificados. Assim, constituem-se como indivíduos privilegiados no que concerne à informação sobre este tema, sendo que optámos por seleccioná-los como amostra deste estudo.

Assim, em primeiro lugar tentámos caracterizar os adultos em processo de RVCC no Centro de Formação Profissional de Tomar, aos quais aplicámos o Diferenciador Semântico, no sentido de compreender quem são estes adultos. Assim, verificámos que a grande maioria situa-se entre os 31 e os 50 anos (73%), são homens (60%) e encontra-se casada ou a viver em união de facto (71%). No que concerne à escolaridade que pretendem adquirir com o processo de RVCC, constatámos que 69% dos adultos da nossa amostra encontram-se em processo de RVCC de nível secundário e 31% em processo de RVCC de nível básico.

O questionário foi aplicado aos adultos que se encontravam em processo de reconhecimento, na data compreendida entre 1 de Junho e 12 de Julho, no Centro de Formação Profissional de Tomar. Este centro iniciou a sua actividade como Centro de RVCC em Julho de 2006, época em que apenas existiam os processos de RVCC de nível básico, o que fez com que, para este nível de equivalência escolar, o centro tem vindo a dar uma resposta atempada até aos dias de hoje. O mesmo não se passou com o processo de RVCC de nível secundário, que só teve início neste centro em Janeiro de 2008, já com muitas inscrições desde 2007, fazendo com que houvesse um tempo de espera bastante elevado. Neste

momento, na sequência deste contexto e com o alargamento da equipa em 2009, foi dada prioridade ao arranque de grupos de nível secundário, pelo que a nossa amostra, maioritariamente, encontra-se a desenvolver o processo de RVCC de nível secundário. Assim, o facto de mais de metade da nossa amostra ter o 9.º ano (54%), prende-se com o facto de grande parte da nossa amostra frequentar o processo de RVCC com equivalência do nível secundário, sendo que, para o frequentar, a norma é pelo menos ter o 9.º ano de escolaridade, entre outros critérios.

Como curiosidade, também constatámos que, apesar de 10% da nossa amostra ter uma escolaridade inferior ao 6.º ano, pretendem obter a equivalência ao 9.º ano, quando podem alcançar apenas a equivalência ao 6.º ano. Acreditamos que este facto está relacionado com a elevada expectativa que estes adultos têm face ao processo de RVCC, não tomando consciência dos diferentes critérios para se alcançar o nível B2 ou B3.

Ainda no que se refere a aspectos que caracterizam a nossa amostra, verificámos que a maioria encontra-se empregada (82%). Este aspecto encontra-se relacionado com o contexto do Centro de Formação Profissional de Tomar, que se encontra directamente relacionado com o Centro de Emprego, tentando encaminhar os desempregados para outro tipo de ofertas formativas, nomeadamente os cursos EFA, o que faz com que existam menos adultos desempregados, neste centro, a frequentar o processo de RVCC.

Na tentativa de tentar compreender algumas características da situação de desemprego, verificámos que a grande maioria dos desempregados da nossa amostra encontram-se no desemprego há mais de dois anos (39%) e a minoria são os que se encontram no desemprego há menos de um mês (4%). Quanto aos motivos que contribuíram para a situação actual de desemprego, verificámos que o final do contrato é a principal razão (39%), o que vem demonstrar a grande precariedade do mercado de trabalho em que vivemos.

Neste estudo, tentámos compreender quais os principais motivos que levaram os adultos da nossa amostra a deixar de estudar. Verificámos que os principais motivos prendem-se com as dificuldades económicas dos pais (44%), optar por trabalhar mais cedo (32%), falta de motivação para estudar (30%) e desejar autonomia financeira (22%). No entanto, se analisarmos estes motivos comparando os adultos candidatos ao 9.º ano Vs 12.º ano, verificamos que dos que se candidatam ao 9.º ano, 56% apontou como um dos principais motivos as dificuldades económicas dos pais, contra 38% dos adultos que se candidatam ao 12.º ano. Já estes apresentam, com maior frequência, os motivos: desejar autonomia financeira (27% contra 12%); e falta de motivação para estudar (36% contra 16%). Pensamos que os adultos candidatos ao 12.º ano apresentam valores mais elevados nestes motivos, uma vez que o 12.º

ano nunca foi a escolaridade obrigatória, fazendo com que o abandono escolar, muitas vezes, dependesse de uma motivação interna.

No que se refere à análise dos motivos por género, verificámos que o motivo que apresenta diferenças significativas é a distância entre o local de residência e a escola, seleccionado por 13% das mulheres contra 3% dos homens, o que pode estar relacionado com o facto de que, durante muito tempo, o nosso sistema de transportes não abrangia todas as localidades ou, se abrangia, não era com horários flexíveis, associado ao facto de haver um receio superior, por parte da sociedade em geral, dos perigos que podem acontecer às mulheres, ao se ausentarem sozinhas de casa.

Analisando os motivos por escalão etário, como resultados significativos, verificámos que 62% do escalão etário dos 21 aos 30 anos seleccionou o motivo falta de motivação para estudar, o que pode estar relacionado com o facto de que, para estas idades o 9.º ano já era a escolaridade obrigatória, para além de existir uma maior cultura de prosseguimento de estudos, daí o factor principal para o abandono escolar prender-se com a desmotivação face aos estudos.

Também tentámos compreender quais os principais motivos que levaram os adultos da nossa amostra a integrar o processo de RVCC. Assim, os principais motivos seleccionados foram a realização pessoal (57%), a progressão nos estudos (47%) e saber o valor do que aprenderam ao longo da vida (33%). No entanto, se analisarmos estes dados de acordo com a escolaridade pretendida com o processo de RVCC, com resultados significativos, verificámos que os adultos candidatos ao 9.º ano seleccionaram com maior frequência o motivo adquirir mais conhecimentos para poder ajudar os filhos nos trabalhos escolares (25% Vs 11%) e os candidatos ao 12.º ano seleccionaram com maior frequência os motivos realização pessoal (62% Vs 45%) e progressão na carreira profissional (52% Vs 33%).

Cruzando os motivos com a situação profissional actual, verificámos que os desempregados seleccionaram com maior frequência o motivo de inserção no mercado de trabalho (36% Vs 11%), o que é natural pois trata-se de uma prioridade para eles, ao passo que os empregados já se encontram inseridos no mercado de trabalho.

Analisando os motivos por escalão etário, com uma diferença significativa, as idades compreendidas entre os 21 e os 30 anos (4%) seleccionaram com maior frequência o motivo mudança de emprego, comparativamente com o escalão etário dos 41 aos 50 anos (1%), sendo que a maioria dos adultos da nossa amostra, que se enquadra neste escalão etário, já se encontra efectiva.

No sentido de tentar compreender o tipo de relação profissional do último emprego, constatámos que, na nossa amostra, a grande maioria dos adultos vive ou viveu uma situação profissional de

efectividade (63%) e com um tipo de contrato de trabalho sem termo (54%). Estes dados revelam-nos que, mesmo vivendo uma situação de efectividade, muitos adultos optam por melhorar o seu nível de escolaridade. No entanto, quanto ao tipo de contrato de trabalho, pudemos verificar durante a aplicação do questionário, que muitos adultos tinham dúvidas quanto à forma de caracterizar o tipo de contrato de trabalho que tinham, o que pode ter enviesado as frequências do tipo de contrato de trabalho.

Quanto à forma como os adultos da nossa amostra obtiveram o último emprego, verificámos que 50% obteve-o através de relações (quer sejam pessoais, quer sejam familiares), o que vem demonstrar a cultura paternalista presente, frequentemente nas empresas portuguesas.

Relativamente à categoria profissional e às principais actividades desenvolvidas, constatámos que surgiu uma grande variedade de profissões e actividades desenvolvidas, não havendo a predominância de alguma área em particular, o que mostra que a profissão em si, na nossa amostra, não é um factor que contribua significativamente para o ingresso no processo de RVCC.

Mais especificamente, cruzando as actividades desenvolvidas com a escolaridade pretendida com o processo de RVCC, verificámos que os adultos que se propõem ao 9.º ano (33%) operam mais com máquinas dos que se propõem ao 12.º ano (15%). No entanto, os que se candidatam ao 12.º ano apresentam frequências superiores na actividade serviço de escritório (26%), do que os que se candidatam ao 9.º ano (7%), o que pode estar relacionado com os pré-requisitos de escolaridade mínima para determinadas funções.

Ao analisarmos estas actividades por género, constatámos que as mulheres fazem mais serviço de escritório e limpezas e os homens trabalham mais na construção civil e fazem serviço técnico, o que pode estar relacionado com a especificidade dos géneros.

De acordo com a idade, verificámos que entre os 41 e os 60 anos, os adultos realizam mais serviço de escritório que os restantes escalões etários, talvez por ser uma actividade de mais difícil acesso aos mais jovens, uma vez que vivemos numa época em que o emprego é precário.

No que concerne à caracterização das empresas/instituições, pudemos verificar que, quanto à localização do local de trabalho dos adultos da nossa amostra, com maior frequência surge o distrito de Santarém e o concelho de Tomar, o que é natural uma vez que é lá que se encontram a frequentar o processo de RVCC. No que se refere ao tipo de empresa/instituição, a maioria são privadas, apesar de serem pequenas empresas (de 1 a 9 trabalhadores), o que é natural, uma vez que o panorama empresarial nacional ser maioritariamente constituído por pequenas e médias empresas, para além de a nossa amostra trabalhar maioritariamente no distrito de Santarém, com menos grandes empresas que

outras zonas do país. Quanto à principal actividade desenvolvida pela empresa/instituição, constatámos que deveríamos reformular o questionário neste ponto, no sentido de apresentar mais opções de resposta, uma vez que a categoria Outros foi a que apresentou uma maior frequência.

A maior parte dos sujeitos da nossa amostra não tem trabalhadores sob a sua responsabilidade (67%) e relativamente ao grau de satisfação face ao último emprego, consideram-no satisfatório (60%). Ao cruzarmos estes factores com as representações sociais, verificámos que não originaram diferenças significativas, levando-nos a considerar que, caso reformulássemos o questionário inicial, eliminaríamos estas questões.

Para os adultos da nossa amostra que se encontram empregados, tentámos compreender como vêem o seu futuro profissional. Assim, constatámos que a grande maioria não pretende mudar de emprego (80%), o que demonstra algum conformismo e vê a sua situação profissional melhor (39%) ou igual (35%) nos próximos cinco anos.

Quanto à caracterização do percurso profissional como um todo, verificámos que a grande maioria dos adultos da nossa amostra começaram a trabalhar entre os 14 e os 16 anos (43%), já mudou de emprego cerca de três vezes (23%), o tempo mínimo de permanência num desses empregos foi de um a seis meses (38%) e o tempo máximo foi mais de dez anos (54%). Ainda na caracterização do percurso profissional, procurámos analisar o grau de satisfação face ao mesmo. Assim, verificámos que a grande maioria considera-o satisfatório, quer seja relativamente à sua progressão, à sua satisfação pessoal ou ao reconhecimento por parte dos outros, o que vem demonstrar, novamente, uma tendência para o conformismo.

Relativamente ao Diferenciador Semântico, tal como Moscovici (1961) questionou a utilização, transformação e apropriação do homem “comum” da teoria científica, também nós questionámos qual a apropriação pelos adultos em processo de RVCC acerca desta forma de equivalência escolar, ou seja, qual a representação social que têm acerca destes certificados. A comparação dos resultados com os Certificados de Competências adquiridos através de cursos EFA e Certificados de Habilitações adquiridos através do Ensino Regular, permite-nos verificar se existem diferenças significativas ao nível das diferentes formas de conclusão de estudos. Jaspers e Fraser (1984, in Moscovici, 2000) consideraram que as características mais distintas das representações sociais relacionam-se com o facto de serem partilhadas por muitos indivíduos, constituindo a sua realidade social, ao passo que o conceito de atitude demonstra características individualizadas. Desta forma, apesar do Diferenciador Semântico ser uma técnica de escala que permite medir as atitudes individuais, estas quando perspectivadas como a soma de várias atitudes individuais partilhadas, constituem-se como representações sociais. Para além disto,

Moscovici (2000) entende que para se ter uma atitude, vista como uma forma de mensagem, tem que se ter uma representação, constituída em parte pelo conhecimento cultural e em parte pela sua cognição.

Assim, num primeiro esforço para encontrar resultados significativos, verificámos que o Diferenciador Semântico quando aplicado aos conceitos “Certificados de Competências (RVCC)” e “Certificados de Habilitações (Ensino Regular)” apresenta uma boa consistência interna e, quando aplicado ao conceito “Certificados de Competências (EFA)” apresenta uma consistência interna muito boa, o que nos permite inferir que é adequado aplicar este Diferenciador Semântico a estes três conceitos. Também verificámos a consistência interna escala a escala (correlacionando a sua aplicação aos três conceitos), tendo sido constatado que não existe nenhum valor que force a rejeitar alguma das escalas. Ainda procurámos analisar a consistência das escalas, analisando-as por dimensão (avaliação, potência e actividade), tendo sido verificado que para a dimensão avaliação, as escalas apresentam uma consistência interna bastante significativa. Já para as dimensões potência e actividade, a consistência apresentada não é tão significativa, sendo que seria interessante rever e reformular algumas das escalas do diferenciador semântico no sentido de aumentar a consistência interna destas dimensões.

No sentido de aceder às representações sociais, iniciámos por proceder à sua Análise Factorial mas, como não encontrámos factores puros, optámos por proceder à análise descritiva das escalas. Assim, pudemos verificar que os Certificados de Competências (RVCC), na dimensão avaliação, são vistos como bons, importantes, completos, positivos, justos e úteis, o que demonstra uma direcção positiva da atitude. Já na dimensão potência, estes certificados são vistos como fortes, transparentes, intolerantes, grandes, compridos e flexíveis, demonstrando uma atitude positiva, no geral, à excepção do adjectivo intolerantes, o que pode demonstrar que os adultos da nossa amostra vêem o processo de RVCC como sendo rígido. Quanto à dimensão actividade, são vistos como complexos, activos, rápidos, voluntários, difíceis e acessíveis, o que também demonstra uma atitude positiva, sendo que entendemos o adjectivo difícil como algo positivo, uma vez que é contrário à ideia negativa do facilitismo associado ao processo de RVCC, muitas vezes veiculada por alguns discursos públicos.

A representação dos Certificados de Competências (EFA), para a dimensão avaliação e potência, no que concerne à direcção da atitude, vai no mesmo sentido da representação dos Certificados de Competências (RVCC). Já a dimensão actividade apresenta uma diferença relativamente a estes últimos, isto é, os Certificados de Competências (EFA) são vistos como fáceis, o que demonstra uma avaliação negativa, por parte dos sujeitos da nossa amostra, face aos cursos EFA. No entanto, é de ressaltar que durante a aplicação do Diferenciador Semântico apercebemo-nos que a grande maioria dos sujeitos não tinha consciência sobre o que consistiam os cursos EFA, o que nos leva a considerar que num próximo estudo não seria relevante comparar os Certificados de Competências adquiridos através do processo de RVCC, com aqueles adquiridos através de cursos EFA.

Quanto à representação dos Certificados de Habilitações (Ensino Regular), partilham com os Certificados de Competências (RVCC e EFA), no que concerne às dimensões avaliação e potência, a mesma direcção da atitude. Relativamente à dimensão actividade, partilham a direcção da atitude com os Certificados de Competências (RVCC) e também partilham com os Certificados de Competências (EFA), à excepção da questão da facilidade/dificuldade, ou seja, os Certificados de Habilitações são vistos como difíceis e os Certificados de Competências (EFA) são vistos como fáceis.

Desta primeira análise concluímos, então, que quer os Certificados de Competência (RVCC e EFA), quer os Certificados de Habilitações são vistos como bons, importantes, completos, positivos, justos, úteis, fortes, transparentes, intolerantes, grandes, compridos, flexíveis, complexos, activos, rápidos, voluntários e acessíveis. No entanto, os Certificados de Competências (EFA) são vistos como fáceis, ao passo que os Certificados de Competências (RVCC) e Certificados de Habilitações são vistos como difíceis, o que mostra que os adultos em processo de RVCC consideram os cursos EFA mais fáceis que o processo de RVCC ou o ensino regular, embora a diferença de intensidade da atitude não seja muito significativa.

De acordo com Feldman (2001), as atitudes têm três características, pelo que é importante reflectir sobre a presença das mesmas neste estudo. A primeira característica, corresponde à direcção da atitude (favorável ou desfavorável), sendo que verificámos que, através da maior aproximação de um dos adjectivos dos pares binomiais, no geral as atitudes individuais são positivas. Quanto à segunda característica, esta corresponde à intensidade da atitude, ou seja, posições mais fracas os mais excessivas, característica que iremos analisar em seguida. Por fim, a terceira característica, consiste na acessibilidade da atitude, ou seja, tem a ver com a forma como a atitude foi adquirida, bem como a frequência com que é utilizada pelo sujeito. Quanto a esta característica, foi controlada na selecção da amostra, sendo que seleccionámos indivíduos com um elevado grau de acessibilidade relativamente aos Certificados de Competências adquiridos através do processo de RVCC e Certificados de Habilitações adquiridos através do Ensino Regular, embora o mesmo não tivesse acontecido com os Certificados de Competências adquiridos através dos cursos EFA, facto que só nos apercebemos durante a aplicação do Diferenciador Semântico.

Desta forma, após esta primeira análise, é importante analisar as várias escalas no que concerne à intensidade da atitude. Assim, a intensidade da atitude relativamente aos Certificados de Competências (RVCC) é ligeiramente superior quando comparada com os Certificados de Competências (EFA) e Certificados de Habilitações, no que se refere aos adjectivos bons, importantes, completos, positivos, justos, úteis, transparentes, intolerantes, flexíveis, complexos, activos, rápidos, voluntários e acessíveis. Desta forma, podemos concluir que os Certificados de Competências (RVCC) são vistos como melhores,

mais importantes, mais completos, mais positivos, mais justos, mais úteis, mais transparentes, mais flexíveis, mais complexos, mais rápidos, mais voluntários e mais acessíveis do que os Certificados de Competências (EFA) e do que os Certificados de Habilitações.

Os Certificados de Competências (RVCC) também apresentam uma intensidade da atitude ligeiramente superior, comparativamente com os Certificados de Competências (EFA), no que concerne aos adjectivos fortes, grandes e compridos. Assim, constatamos que os Certificados de Competências (RVCC) são vistos como mais fortes, maiores e mais compridos que os Certificados de Competências (EFA).

Os Certificados de Competências (RVCC) apresentam, ainda, uma intensidade da atitude ligeiramente inferior quando comparados com os Certificados de Habilitações, no que concerne aos adjectivos fortes, grandes e compridos, o que demonstra que os Certificados de Competências (RVCC) são vistos como menos fortes, menores e menos compridos que os Certificados de Habilitações.

Comparando os Certificados de Competências (EFA) com os Certificados de Habilitações, estes últimos são vistos como melhores, mais importantes, mais positivos, mais úteis, mais fortes, mais transparentes, mais compridos, mais complexos e mais activos do que os Certificados de Competências (EFA). Ainda comparando estes certificados, podemos concluir que os Certificados de Habilitações são vistos como menos completos, menos justos, menos intolerantes, menos flexíveis, menos voluntários, menos acessíveis e muito menos rápidos (diferença mais significativa) do que os Certificados de Competências (EFA).

É ainda de salientar que, relativamente às escalas “Insignificantes-Importantes”, “Inúteis-Úteis”, “Passivos-Activos”, “Involuntários-Voluntários” e “Inacessíveis-Acessíveis”, todos os sujeitos da nossa amostra demonstraram uma atitude neutra ou positiva no que concerne aos Certificados de Competências (RVCC), ao passo que para os Certificados de Competências (EFA) já demonstraram alguma polaridade negativa. O mesmo se passou comparativamente com os Certificados de Habilitações, no que concerne às escalas “Insignificantes-Importantes”, “Negativos-Positivos”, “Passivos-Activos”, e “Inacessíveis-Acessíveis”. Também é de salientar que a utilização das escalas “Inúteis-Úteis” e “Involuntários-Voluntários”, para os Certificados RVCC é menos ampla que para os Certificados de Habilitações, o que significa que a intensidade da atitude, dos que tendem a considerar os Certificados de Habilitações involuntários ou inúteis, é mais forte do que ao considerarem os Certificados de Competências (RVCC).

Através da análise das relações entre escalas, verificámos que as escalas “Complexos-Simples” e “Rápidos-Lentos”, quando aplicadas aos conceitos Certificados de Competências (RVCC) e Certificados

de Habilitações, apresentam uma ausência de correlação, o que pode significar que os sujeitos da amostra deram respostas bastante diferentes de acordo com o conceito. Salientamos ainda a forte correlação entre os Certificados de Competências (EFA) e os Certificados de Habilitações, no que concerne à escala “Tolerantes-Intolerantes”, o que demonstra que os resultados obtidos são muito semelhantes.

Para Moscovici (2000) o maior interesse encontra-se em explorar a diversidade de ideias colectivas presentes na sociedade, vendo as representações sociais como um fenómeno, crendo que é mais importante prestar atenção às diferenças do que às semelhanças. Assim, para responder à questão de investigação “Quais os factores que influenciam a representação dos certificados?”, que nos permitem aceder às diferenças, procedemos a vários tratamentos estatísticos, pelo que encontrámos resultados significativos quanto às variáveis género, escolaridade pretendida com o processo de RVCC e situação profissional actual.

Para a variável género verificámos que, relativamente aos Certificados de Competências (RVCC), com diferenças significativas, as mulheres apesar de apresentarem a mesma direcção da atitude, apresentam uma intensidade da atitude mais forte do que os homens no que concerne aos adjectivos activos, acessíveis, úteis e rápidos. No que se refere aos Certificados de Competências (EFA), as mulheres apresentam uma intensidade da atitude mais forte para os adjectivos rápidos, activos e completos. Ainda relativamente a estes certificados, as mulheres consideram-nos complexos e os homens consideram-nos simples. Relativamente aos Certificados de Habilitações, as mulheres apresentam uma intensidade da atitude mais forte no que se refere aos adjectivos acessíveis, importantes, flexíveis e voluntários.

Comparando a variável escolaridade pretendida com o processo de RVCC, no que concerne aos Certificados de Competências (RVCC), com diferenças significativas, os adultos que pretendem adquirir o 9.º ano de escolaridade apresentam uma intensidade da atitude mais forte, do que os que pretendem o 12.º ano, no que se refere aos adjectivos bons, intolerantes, rápidos, compridos, fortes, justos, voluntários, acessíveis, activos, importantes e úteis. Ainda relativamente a estes certificados, os adultos que pretendem o 9.º ano consideram-nos simples e os que pretendem o 12.º ano consideram-nos complexos, o que pode estar relacionado com a diferença do grau de exigência do referencial de competências-chave associado a cada um destes níveis de escolaridade. No que concerne aos Certificados de Competências (EFA), os adultos que pretendem o 9.º ano apresentam uma intensidade da atitude mais forte para os adjectivos intolerantes, compridos, rápidos, flexíveis, activos, importantes, justos, completos e fortes. Ainda no que concerne a estes certificados, os adultos que pretendem o 9.º ano, consideram-nos fáceis e positivos, enquanto que os adultos que pretendem o 12.º ano consideram-nos difíceis e negativos. Relativamente aos Certificados de Habilitações, os adultos que pretendem o 9.º

ano apresentam uma intensidade maior da atitude no que se refere aos adjectivos intolerantes, úteis, flexíveis, voluntários e acessíveis. Ainda relativamente a estes certificados, os adultos que pretendem o 9.º ano, consideram-nos rápidos, enquanto que os adultos que pretendem o 12.º ano consideram-nos lentos.

Analisando a variável situação profissional actual, podemos verificar que para os Certificados de Competências (RVCC), com diferenças significativas, os desempregados apresentam uma intensidade maior da atitude do que os empregados relativamente aos adjectivos rápidos, voluntários, intolerantes e importantes. Ainda relativamente a estes certificados, os desempregados consideram-nos simples e os empregados complexos, o que pode estar relacionado com o facto de a maioria dos desempregados da nossa amostra, se encontrar a frequentar o processo de RVCC de nível básico, factor que também apresentou diferenças significativas no cruzamento com o Diferenciador Semântico aplicado ao conceito Certificado de Competências adquirido através do processo de RVCC. No que concerne aos Certificados de Competências (EFA), os desempregados apresentam uma intensidade maior da atitude no que se refere aos adjectivos fortes, voluntários e complexos. Relativamente aos Certificados de Habilitações, os desempregados apresentam uma intensidade da atitude mais forte no que se refere aos adjectivos compridos, intolerantes e grandes.

Como critério para uma boa investigação, apontamos a experiência em investigação, o que se constitui uma limitação para este estudo, uma vez que é uma primeira experiência com este tipo de metodologia. É, também, uma limitação o facto de o questionário ter sido aplicado apenas num Centro Novas Oportunidades, o que pode influenciar os resultados obtidos e não nos permite inferir para a população. No entanto, tornou-se imperativo proceder desta forma dada a limitação de tempo para se poder realizar este estudo. Apontamos, ainda, como limitações, o facto de o questionário ser bastante extenso, o que pode ter originado cansaço nos respondentes, sendo menos rigorosos nas suas respostas, bem como o facto de nem todos os adultos terem conhecimento suficiente acerca dos cursos EFA, optando por não responder ao Diferenciador Semântico aplicado a esse conceito, ou a demonstrar a ausência de atitude.

Como proposta para futuros trabalhos de investigação, consideramos que seria interessante aceder às representações sociais, face a estes certificados, junto de outras populações, tais como profissionais envolvidos nos Centros Novas Oportunidades, professores e, principalmente, empregadores, no sentido de compreender até que ponto a sua representação difere da representação dos adultos em processo. Seria, ainda, interessante aceder às representações sociais acerca destes certificados, recorrendo à metodologia qualitativa, nomeadamente através da análise de conteúdo, quer aplicada ao discurso destas populações, quer aplicada a fontes documentais, como por exemplo as notícias veiculadas pela comunicação social acerca destes certificados.

---

## 6. Conclusão

---

Este trabalho constitui, ainda que em pequena escala, para a valorização da utilização da metodologia do Diferenciador Semântico. Esta metodologia permitiu-nos extrair uma grande quantidade de informação num período relativamente curto de tempo e de uma forma económica. Recorrendo a esta metodologia, foi possível realizar este trabalho, e foi através dela que pudemos, a partir dos dados da percepção individual dos sujeitos (na direcção e intensidade), alcançar uma imagem compreensiva do significado dos conceitos Certificados de Competências (RVCC), Certificados de Competências (EFA) e Certificados de Habilitações (Ensino Regular), ou seja, aceder às representações sociais acerca deste conceito.

É interessante perceber, através dos resultados obtidos, que os Certificados de Competências adquiridos através do processo de RVCC são vistos de uma forma bastante positiva e caracterizam-se pelos adjectivos bons, importantes, completos, positivos, justos, úteis, fortes, transparentes, intolerantes, grandes, compridos, flexíveis, complexos, activos, rápidos, voluntários, difíceis e acessíveis.

Comparando estes certificados com os Certificados de Competências adquiridos através de cursos EFA, constatámos que a representação ia no mesmo sentido, à excepção do facto de os sujeitos da nossa amostra considerarem, em média, estes certificados como sendo fáceis. Ao analisarmos a intensidade da representação verificámos que esta é ligeiramente superior no que concerne aos Certificados de Competências adquiridos através do processo de RVCC, em qualquer um dos adjectivos que os caracterizam.

Ao compararmos os Certificados de Competências adquiridos através do processo de RVCC com os Certificados de Habilitações adquiridos através do Ensino Regular, verificámos que a representação também ia no mesmo sentido. Relativamente à intensidade da representação, os Certificados de Competências adquiridos através do processo de RVCC são vistos como menos fortes, grandes e compridos, o que corresponde à dimensão da potência. Quanto aos outros adjectivos que caracterizam a representação, surgem todos com uma intensidade superior, comparativamente com os Certificados de Habilitações.

É, também, interessante perceber que factores como o género, a escolaridade pretendida com o processo e a situação profissional actual, influenciam a representação acerca destes certificados. No geral, as mulheres, os adultos que pretendem adquirir a equivalência ao 9.º ano de escolaridade e os desempregados apresentam uma intensidade da atitude mais forte no que concerne a alguns dos adjectivos que caracterizam a representação dos certificados. Quanto a diferenças de representação, salientamos que as mulheres consideram os Certificados de Competências adquiridos através de cursos EFA complexos e os homens consideram-nos simples. Salientamos também o facto de os adultos que pretendem o 9.º ano considerarem os Certificados de Competências adquiridos através do processo de RVCC simples, enquanto que os adultos que pretendem o 12.º ano consideram-nos complexos. Estes últimos também consideram que os Certificados de Competências adquiridos através de cursos EFA são difíceis e negativos, ao passo que os adultos que pretendem o 9.º ano consideram-nos fáceis e positivos. Relativamente aos Certificados de Habilitações, estes últimos consideram-nos rápidos, ao passo que os adultos que pretendem o 12.º ano consideram-nos lentos. É, ainda, de salientar que os desempregados consideram os Certificados de Competências adquiridos através do processo de RVCC simples e os empregados consideram-nos complexos.

Apesar das limitações encontradas, também é possível encontrar alguns contributos deste estudo, tais como, um aumento da compreensão sobre quem são os adultos que frequentam os processos de RVCC, bem como o acesso à representação social que estes têm acerca das várias formas de melhorar o seu nível de escolaridade. Assim, pudemos concluir que, no geral, trata-se de uma representação bastante positiva, apesar de haver algumas ligeiras diferenças, de acordo com o tipo de certificado e consoante características pessoais, tais como o género, a escolaridade pretendida com o processo de RVCC e a situação profissional actual.

---

## 7. Referências Bibliográficas

---

- Abric, J. (2001). A Structural Approach to Social Representations. In K. Deaux & G. Philogène, *Representations of the Social* (pp. 42-47). Oxford: Blackwell Publishers, Ltd.
- Alcoforado, L. (2001). O modelo da competência e os adultos portugueses não qualificados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 35 (1), 67-81.
- Alcoforado, L., Vieira, C. (2007). A educação de pessoas adultas como promotora da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Algumas reflexões. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 41 (3), 173-193.
- Amaral, V. e Oliveira, A. (2007). A análise factorial de correspondências na investigação em psicologia: Uma aplicação ao estudo das representações sociais do suicídio adolescente. *Análise Psicológica*. 25 (2), 271-293.
- Asun, J. & Finger, M. (2001). *A Educação numa Encruzilhada: Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Bellier, S. (1999). A Competência. In P. Carré & P. Caspar (Dir.), *Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação* (pp. 241-262). Lisboa: Instituto Piaget.
- Canário, R. (2005). *Multiplicar as oportunidades educativas*. Comunicação apresentada no Debate Nacional sobre Educação.
- Cármem, C. (2007). Reconhecimento e validação de adquiridos experienciais – A emergência de actividades profissionais na educação de adultos. *Revista portuguesa de pedagogia*, 3, pp. 133-150.
- Ceartil, M. (Ed.) (2007). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Clémence, A. (2001). Social Positioning and Social Representations. In K. Deaux & G. Philogène, *Representations of the Social* (pp. 83-95). Oxford: Blackwell Publishers, Ltd.

- Coimbra, J. & Ribeiro, M. (2008). Os trabalhadores seniores face ao mercado de trabalho. *Revista Formar*, 62, 28-32.
- Correia, E. & Pardal, L. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- De Almeida, L. (2007). Competências – Um caminho educativo para novos desafios. *Revista portuguesa de pedagogia*, 3, pp. 245-262.
- De Lima, M. (1982). *Inquérito Sociológico: Problemas de Metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- De Lima, L. (2000). Atitudes: Estrutura e mudança. In J. Vala, & M. B. Monteiro (Coord.), *Psicologia Social* (4ª Ed.) (PP. 187-225). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Diário da República, 1ª Série - N.º 179 – 17 de Setembro de 2007 – Decreto-Lei n.º 312/2007 (pp. 6518-6543).
- Doise, W., & Palmonari, A. (1986). Caractéristiques des représentations sociales. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 12-33). Paris : Delachaux et Nnniestle.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et Morale*, 6, pp. 273-302.
- Feldman, R. (2001). Attitudes: Evaluating the social world. In R. Feldman, *Social Psychology* (3ª Ed.) (pp. 328-359). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1978). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens (2001). *Sociologia* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hair, J., Babin, B., Money, A. & Samouel, P. (2007). *Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração*. Porto Alegre: Artmed.
- Jost, J. & Ignatow, G. (2001). What We Do and Don't Know about the Functions of Social Representations? In K. Deaux & G. Philogène, *Representations of the Social* (pp. 190-198). Oxford: Blackwell Publishers, Ltd.

- Jovchelovitch, S. (2001). Functional Aspects of Social Representations. In K. Deaux & G. Philogène, *Representations of the Social* (pp. 131-147). Oxford: Blackwell Publishers, Ltd.
- Le Boterf, G. (2005). *Competências. Construir as competências individuais e colectivas. Resposta a 80 questões*. Porto: Edições Asa.
- Leitão, J. (Ed). (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro Estruturante*. Lisboa: ANEFA.
- Lima, L. (2004). Políticas de Educação de Adultos: Da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas. In L. Lima (Org.), *Educação de Adultos – Forum III* (pp. 19-43). Braga: Universidade do Minho.
- Marcus, H. & Plaut, V. (2001). Social Representations: Catching a Good Idea. In K. Deaux & G. Philogène, *Representations of the Social* (pp. 183-189). Oxford: Blackwell Publishers, Ltd.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com Utilização do SPSS (3ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son publique*. Paris : PUF (2ª ed em 1976)
- Moscovici, S. (1969). Prefácio. In C. Herzlich (Ed.), *Santé et maladie. Analyse d'une representation sociale*. Haia: Mouton.
- Moscovici, S. (1978). A representação social da psicanálise. Brasil: Zahar Editores.
- Moscovici, S. (2000). On social representations. In J. P. Forgas (Ed.), *Cognition*. Londres: Academic Press.
- Moscovici, S. (2001). Why a Theory of Social Representations? In K. Deaux & G. Philogène, *Representations of the Social* (pp. 8-35). Oxford: Blackwell Publishers, Ltd.
- Norbeck, J. (2004). Círculos de Estudo em Portugal: Testemunho e reflexões pessoais. In L. Lima (Org.), *Educação de Adultos – Forum III* (pp. 45-59). Braga: Universidade do Minho.

- Oliveira, R. (2004). Almejando o Alargamento da Participação dos Adultos em Actividades de Educação e Formação: O caso do modelo EFA. In L. Lima (Org.), *Educação de Adultos – Forum III* (pp. 45-59). Braga: Universidade do Minho.
- Osgood, C., Suci, G. & Tannenbaum, P. (1957). *The Measurement of Meaning*. Illinois: Illini Books.
- Osgood, C. (1982). *Método e Teoria na Psicologia Experimental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Philogène, G. (2001). A Theory of Methods. In K. Deaux & G. Philogène, *Representations of the Social* (pp. 39-41). Oxford: Blackwell Publishers, Ltd.
- Ramos, M. (2007). Aprendizagem ao longo da vida. Instrumento de empregabilidade e integração social. *Revista portuguesa de pedagogia*, 3, pp. 299-333.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 173/2007. Retirado de: [http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos\\_Constitucionais/GC17/Ministerios/MTSS/Comunicacao/Outros\\_Documentos/20071107\\_MTSS\\_Doc\\_Reforma\\_Form\\_Prof.htm](http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais/GC17/Ministerios/MTSS/Comunicacao/Outros_Documentos/20071107_MTSS_Doc_Reforma_Form_Prof.htm)
- Roths, L. (2004). A Formação de Educadores de Adultos em Portugal: Trajectos e tendências. In L. Lima (Org.), *Educação de Adultos – Forum III* (pp. 57-85). Braga: Universidade do Minho.
- Scherpereel, C. (2001). *Decision Order Theory: The Semantic Dimensions of Decision-Making*. Evanston, Illinois: Northwestern University. Dissertation for the degree doctor of philosophy
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- UNESCO (1998). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In J. M. Pinto, & A. S. Silva (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (6ª ed.) (pp. 131-162). Porto: Edições Afrontamento.
- Vala, J. (2000). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In J. Vala, & M. B. Monteiro (Coord.), *Psicologia Social* (4ª ed.) (pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vale, A. (2008). Por um mercado de trabalho sem discriminações. *Revista Formar*, 62, 33-37.

Zarifian, P. (2001). *Le Modèle de la Competence*. Paris: Éditions Liaisons.

Zarifian, P. (2001). *Objectif compétence*. Paris: Éditions Liaisons.

[www.poph.qren.pt](http://www.poph.qren.pt)

---

# *Anexos*

---

---

# *Anexo 1*

---

O seguinte questionário insere-se no âmbito de uma investigação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional, da Universidade de Coimbra. O objectivo é caracterizar a situação profissional dos adultos que se encontram a realizar processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Este questionário é anónimo e agradecemos a sinceridade das suas respostas.

Por favor, coloque uma cruz nas opções que correspondem às suas respostas.

Caracterização Pessoal		
Idade _____	Sexo <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	Escolaridade actual _____
Estado civil <input type="checkbox"/> Solteiro <input type="checkbox"/> Casado/União de facto <input type="checkbox"/> Divorciado/Separado <input type="checkbox"/> Viúvo		Escolaridade que pretende obter com este processo _____

1. Motivos que o levaram a deixar de estudar (Pode assinalar mais do que uma opção)	2. Motivos que o levaram a integrar este processo (Pode assinalar mais do que uma opção)
<input type="checkbox"/> Desejar autonomia financeira <input type="checkbox"/> Dificuldades económicas dos pais <input type="checkbox"/> Não dar importância à escola <input type="checkbox"/> Distância entre o local de residência e a escola <input type="checkbox"/> Pouca atenção por parte dos professores <input type="checkbox"/> Falta de apoio e motivação familiar <input type="checkbox"/> Optei por trabalhar mais cedo <input type="checkbox"/> Insucesso escolar <input type="checkbox"/> Falta de motivação para estudar <input type="checkbox"/> Aparecimento de oportunidade de trabalho <input type="checkbox"/> Tinha problemas de saúde <input type="checkbox"/> Outros _____ _____ _____	<input type="checkbox"/> Inserção no mercado de trabalho <input type="checkbox"/> Mudança de emprego <input type="checkbox"/> Progressão na carreira profissional <input type="checkbox"/> Progressão nos estudos <input type="checkbox"/> Acesso a cursos ou acções de formação profissional <input type="checkbox"/> Realização pessoal <input type="checkbox"/> Tirar a carta de condução <input type="checkbox"/> Obter a carteira profissional <input type="checkbox"/> Adquirir mais conhecimentos para poder ajudar os filhos nos trabalhos escolares <input type="checkbox"/> Saber o valor do que aprendi ao longo da vida <input type="checkbox"/> Outros _____ _____ _____
3. Situação profissional actual	
<input type="checkbox"/> Empregado <input type="checkbox"/> Desempregado <input type="checkbox"/> À procura do primeiro emprego <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____	

No caso de se encontrar desempregado, por favor responda às seguintes questões.

4. Há quanto tempo se encontra na situação de desemprego?	5. Caso tenha tido experiências profissionais remuneradas, identifique as razões que contribuíram para a situação actual de desemprego.
<input type="checkbox"/> Há menos de 1 mês <input type="checkbox"/> Entre 1 mês e 3 meses <input type="checkbox"/> Entre 3 meses e 6 meses <input type="checkbox"/> Entre 6 meses e 1 ano <input type="checkbox"/> Entre 1 ano e 2 anos <input type="checkbox"/> Mais de 2 anos	<input type="checkbox"/> Fim de contrato <input type="checkbox"/> Despedimento voluntário <input type="checkbox"/> Despedimento involuntário <input type="checkbox"/> Falência/Despedimento colectivo <input type="checkbox"/> Doença <input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____ _____ _____

No caso de se encontrar a trabalhar, por favor responda às seguintes questões relativamente à sua situação profissional actual.

No caso de se encontrar desempregado, por favor responda às seguintes questões considerando o último emprego que teve.

6. Relação Profissional	
<input type="checkbox"/> Efectivo <input type="checkbox"/> Contratado a prazo <input type="checkbox"/> Prestação de serviços <input type="checkbox"/> Bolsa <input type="checkbox"/> Conta própria com trabalhadores remunerados <input type="checkbox"/> Conta própria sem trabalhadores remunerados <input type="checkbox"/> Outra situação. Qual? _____	
7. Tipo de contrato de trabalho	
<input type="checkbox"/> A termo incerto <input type="checkbox"/> A termo certo. Quanto tempo? _____ <input type="checkbox"/> Sem termo <input type="checkbox"/> Prestação de serviços (recibos verdes) <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____	
8. No caso de trabalhar por conta de outrem, indique como obteve o seu actual emprego.	
<input type="checkbox"/> Resposta a anúncio/concurso <input type="checkbox"/> Através de relações pessoais (amigos ou conhecidos) <input type="checkbox"/> Através de relações familiares <input type="checkbox"/> Candidatura pessoal espontânea <input type="checkbox"/> Outra(s) situação(ões). Qual ou quais? _____	
9. Categoria Profissional	11. Localização do Local de Trabalho
_____	Distrito _____ Concelho _____
10. Principais actividades desenvolvidas	12. Tipo de Empresa/Instituição
<input type="checkbox"/> Serviço de escritório <input type="checkbox"/> Operar com máquinas <input type="checkbox"/> Lidar com pessoas <input type="checkbox"/> Vendas <input type="checkbox"/> Limpezas <input type="checkbox"/> Construção Civil <input type="checkbox"/> Gerência <input type="checkbox"/> Serviço Técnico. Qual? _____ <input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____	<input type="checkbox"/> Empresa privada <input type="checkbox"/> IPSS <input type="checkbox"/> Administração pública <input type="checkbox"/> Outro tipo. Qual? _____
	13. Dimensão da Empresa/Instituição
	<input type="checkbox"/> 1 a 9 trabalhadores <input type="checkbox"/> Entre 10 e 49 trabalhadores <input type="checkbox"/> Entre 50 e 249 trabalhadores <input type="checkbox"/> Mais de 250 trabalhadores
14. Ramo de actividade principal da Empresa/Instituição	
<input type="checkbox"/> Banca/seguros <input type="checkbox"/> Administração Pública <input type="checkbox"/> Comércio <input type="checkbox"/> Indústria <input type="checkbox"/> Serviços/consultoria/auditoria/gabinete de contabilidade <input type="checkbox"/> Turismo <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____	
15. Tem trabalhadores sob a sua responsabilidade?	16. Como avalia a sua satisfação profissional face a este emprego?
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Quantos? _____	<input type="checkbox"/> Muito insatisfatória <input type="checkbox"/> Pouco satisfatória <input type="checkbox"/> Satisfatória <input type="checkbox"/> Muito satisfatória

No caso de se encontrar empregado, por favor responda às seguintes questões.

17. Faz parte dos seus planos mudar de emprego?	18. Como vê o seu futuro profissional nos próximos cinco anos?
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Que razões justificam esses planos? <input type="checkbox"/> Familiares <input type="checkbox"/> Salariais <input type="checkbox"/> Mudar de região <input type="checkbox"/> Promoção <input type="checkbox"/> Poucas perspectivas profissionais <input type="checkbox"/> Procura de trabalho mais atractivo <input type="checkbox"/> Encontrar segundo emprego para incrementar salário <input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____ _____	<input type="checkbox"/> Muito pior <input type="checkbox"/> Pior <input type="checkbox"/> Igual <input type="checkbox"/> Melhor <input type="checkbox"/> Muito melhor

Quer se encontre empregado ou desempregado, por favor responda às seguintes questões, tendo em conta o seu percurso profissional.

19. Com que idade começou a trabalhar?	20. Quantas vezes mudou de emprego?	
_____	_____	
21. Tempo mínimo de permanência nesses empregos	22. Tempo máximo de permanência nesses empregos	
_____	_____	
23. Como caracteriza o seu percurso profissional?		
23.1 Relativamente à progressão na carreira	23.2 Relativamente à sua satisfação	23.3 Relativamente ao reconhecimento por parte dos outros
<input type="checkbox"/> Muito insatisfatória <input type="checkbox"/> Pouco satisfatória <input type="checkbox"/> Satisfatória <input type="checkbox"/> Muito satisfatória	<input type="checkbox"/> Muito insatisfatória <input type="checkbox"/> Pouco satisfatória <input type="checkbox"/> Satisfatória <input type="checkbox"/> Muito satisfatória	<input type="checkbox"/> Muito insatisfatório <input type="checkbox"/> Pouco satisfatório <input type="checkbox"/> Satisfatório <input type="checkbox"/> Muito satisfatório

Para além das questões colocadas anteriormente, pretendemos, também, saber a sua opinião sobre as várias formas de conclusão da escolaridade. Nesse sentido, pretendemos, mais concretamente, saber a sua opinião acerca dos:

- certificados de competências com equivalência escolar, adquiridos na fase adulta, através de processos de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências);
- certificados de competências com equivalência escolar, adquiridos na fase adulta, através de cursos EFA (Educação e Formação de Adultos);
- certificados de habilitações, adquiridos através do sistema regular de ensino.

Encontra a seguir uma série de adjectivos opostos, e pedimos-lhe para assinalar a sua posição nos espaços que estão entre os dois, tendo em conta se a sua opinião se aproxima mais de um dos adjectivos ou do outro. Use a casa do meio quando achar que nenhum dos adjectivos se aplica, ou se a sua posição for média.

Para melhor compreensão acerca do preenchimento deste género de questionário, apresentamos um exemplo, relativamente à opinião de um sujeito acerca dos certificados de competências no geral.

**Na minha opinião, os Certificados de Competências são:**

Novos    \_\_\_:      x  :    \_\_\_:    \_\_\_:    \_\_\_:    \_\_\_:    \_\_\_:    Velhos

Neste exemplo, a cruz colocada na segunda posição a contar da esquerda significa que a opinião do sujeito, acerca dos certificados de competências, aproxima-se mais do adjectivo “novos” do que do adjectivo “velhos”.

Pretendemos saber a sua opinião sobre os certificados de competências com equivalência escolar, adquiridos na fase adulta, através de processos de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências). Encontra a seguir uma série de adjectivos opostos, e pedimos-lhe para assinalar a sua posição nos espaços que estão entre os dois, tendo em conta se a sua opinião se aproxima mais de um dos adjectivos ou do outro. Use a casa do meio quando achar que nenhum dos adjectivos se aplica, ou se a sua posição for média:

**Na minha opinião, os Certificados de Competências (RVCC) são:**

Bons	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Maus
Fracos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Fortes
Complexos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Simples
Insignificantes	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Importantes
Opacos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Transparentes
Passivos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Activos
Completos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Incompletos
Tolerantes	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Intolerantes
Rápidos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Lentos
Negativos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Positivos
Pequenos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Grandes
Involuntários	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Voluntários
Justos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Injustos
Curtos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Compridos
Fáceis	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Díficeis
Inúteis	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Úteis
Flexíveis	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Inflexíveis
Inacessíveis	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Acessíveis

Pretendemos saber a sua opinião sobre os certificados de competências com equivalência escolar, adquiridos na fase adulta, através de cursos EFA (Educação e Formação de Adultos). Encontra a seguir uma série de adjectivos opostos, e pedimos-lhe para assinalar a sua posição nos espaços que estão entre os dois, tendo em conta se a sua opinião se aproxima mais de um dos adjectivos ou do outro. Use a casa do meio quando achar que nenhum dos adjectivos se aplica, ou se a sua posição for média:

**Na minha opinião, os Certificados de Competências (EFA) são:**

Bons	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Maus
Fracos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Fortes
Complexos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Simples
Insignificantes	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Importantes
Opacos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Transparentes
Passivos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Activos
Completos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Incompletos
Tolerantes	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Intolerantes
Rápidos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Lentos
Negativos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Positivos
Pequenos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Grandes
Involuntários	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Voluntários
Justos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Injustos
Curtos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Compridos
Fáceis	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Díficeis
Inúteis	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Úteis
Flexíveis	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Inflexíveis
Inacessíveis	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Acessíveis

Pretendemos saber a sua opinião sobre os certificados de habilitações, adquiridos através do sistema regular de ensino. Encontra a seguir uma série de adjectivos opostos, e pedimos-lhe para assinalar a sua posição nos espaços que estão entre os dois, tendo em conta se a sua opinião se aproxima mais de um dos adjectivos ou do outro. Use a casa do meio quando achar que nenhum dos adjectivos se aplica, ou se a sua posição for média:

**Na minha opinião, os Certificados de Habilitações (Ensino Regular) são:**

Bons	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Maus
Fracos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Fortes
Complexos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Simples
Insignificantes	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Importantes
Opacos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Transparentes
Passivos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Activos
Completos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Incompletos
Tolerantes	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Intolerantes
Rápidos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Lentos
Negativos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Positivos
Pequenos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Grandes
Involuntários	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Voluntários
Justos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Injustos
Curtos	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Compridos
Fáceis	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Díficeis
Inúteis	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Úteis
Flexíveis	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Inflexíveis
Inacessíveis	___:	___:	___:	___:	___:	___:	___:	Acessíveis

Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões.

Muito obrigada pela vossa colaboração!

---

## *Anexo 2*

---

## Escolaridade actual

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3.º Ano	1	,6	,6	,6
	4.º Ano	11	6,8	7,0	7,6
	5.º Ano	4	2,5	2,5	10,2
	6.º Ano	19	11,8	12,1	22,3
	7.º Ano	7	4,3	4,5	26,8
	8.º Ano	6	3,7	3,8	30,6
	9.º Ano	85	52,8	54,1	84,7
	10.º Ano	17	10,6	10,8	95,5
	11.º Ano	7	4,3	4,5	100,0
	Total	157	97,5	100,0	
Missing	Não resposta	4	2,5		
Total		161	100,0		

---

## *Anexo 3*

---

## Questão n.º 9 - Categoria profissional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Missing cases	28	17,4	17,4	17,4
	1ª caixeira	1	,6	,6	18,0
	1ª escriturária	1	,6	,6	18,6
	1º cabo	1	,6	,6	19,3
	administrativa	1	,6	,6	19,9
	agente geriatria	1	,6	,6	20,5
	agente policial PSP	3	1,9	1,9	22,4
	agente principal PSP	3	1,9	1,9	24,2
	ajudante acção directa	1	,6	,6	24,8
	ajudante de lar	1	,6	,6	25,5
	Ama	1	,6	,6	26,1
	ama creche familiar	1	,6	,6	26,7
	aprendiz tipógrafo	1	,6	,6	27,3
	armazenista	1	,6	,6	28,0
	assistente operacional	1	,6	,6	28,6
	assistente técnica	2	1,2	1,2	29,8
	assistente técnica administrativa	1	,6	,6	30,4
	assistente técnico	2	1,2	1,2	31,7
	assitente técnico	1	,6	,6	32,3
	auxiliar acção educativa	2	1,2	1,2	33,5
	auxiliar acção médica	1	,6	,6	34,2
	auxiliar armazém	1	,6	,6	34,8
	auxiliar centro dia	1	,6	,6	35,4
	auxiliar de administração	1	,6	,6	36,0
	auxiliar hotelaria	1	,6	,6	36,6
	auxiliar operacional	1	,6	,6	37,3
	auxiliar serviços gerais	1	,6	,6	37,9
	bate-chapas	1	,6	,6	38,5
	bate-chapas 1ª	1	,6	,6	39,1
	cabo da GNR	1	,6	,6	39,8
	caixeira	2	1,2	1,2	41,0
	caixeiro	1	,6	,6	41,6
	carpinteiro toscos 1ª	1	,6	,6	42,2
	comerciante	2	1,2	1,2	43,5
	Coordenador segurança em obra	1	,6	,6	44,1
	cozinheira	1	,6	,6	44,7
	cozinheiro	1	,6	,6	45,3

### Anexo 3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	cozinheiro 2ª	1	,6	,6	46,0
	decapador	1	,6	,6	46,6
	delegado comercial	1	,6	,6	47,2
	despenseiro	1	,6	,6	47,8
	director técnico	1	,6	,6	48,4
	distribuidor	1	,6	,6	49,1
	electricista	2	1,2	1,2	50,3
	electricista canalizador	1	,6	,6	50,9
	empregada balcão	2	1,2	1,2	52,2
	empregada escritório	2	1,2	1,2	53,4
	empregada laboratório próteses dentárias	1	,6	,6	54,0
	empregada limpeza	1	,6	,6	54,7
	empreiteiro const. civil	1	,6	,6	55,3
	empresário	1	,6	,6	55,9
	empresário nome individual	1	,6	,6	56,5
	encarregado	1	,6	,6	57,1
	encarregado armazém	1	,6	,6	57,8
	encarregado operacional	1	,6	,6	58,4
	entalha	1	,6	,6	59,0
	estofador móveis	1	,6	,6	59,6
	ferroviário operador chefe manobras	1	,6	,6	60,2
	fiel armazém	1	,6	,6	60,9
	funcionário público	1	,6	,6	61,5
	gerente	8	5,0	5,0	66,5
	gerente comercial	1	,6	,6	67,1
	GNR	1	,6	,6	67,7
	impressor offset 1ª	1	,6	,6	68,3
	maquinista CP	1	,6	,6	68,9
	mecânico 1ª	2	1,2	1,2	70,2
	mecânico auto	1	,6	,6	70,8
	mecânico automóveis	1	,6	,6	71,4
	medidor orçamentista	1	,6	,6	72,0
	militar	5	3,1	3,1	75,2
	militar exército	2	1,2	1,2	76,4
	montador de móveis	1	,6	,6	77,0
	montador peças 1ª	1	,6	,6	77,6
	motorista	1	,6	,6	78,3
	motorista de pesados	1	,6	,6	78,9
	motorista pesados	3	1,9	1,9	80,7
	oficial mecânica	1	,6	,6	81,4

### Anexo 3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid operador fabril 1ª	1	,6	,6	82,0
operador máquinas	1	,6	,6	82,6
operadora	1	,6	,6	83,2
operária têxtil	1	,6	,6	83,9
pasteleiro 1ª	1	,6	,6	84,5
pedreiro	2	1,2	1,2	85,7
pedreiro de 2ª	1	,6	,6	86,3
pintor construção civil	1	,6	,6	87,0
pintura e decoração	1	,6	,6	87,6
ramo alimentar	1	,6	,6	88,2
rectificador mecânico	1	,6	,6	88,8
reparador automóveis	1	,6	,6	89,4
sapador florestal	1	,6	,6	90,1
sargento chefe exército	1	,6	,6	90,7
servente	2	1,2	1,2	91,9
servente carpinteiro	1	,6	,6	92,5
soldador 1ª	1	,6	,6	93,2
subgerente escritória	1	,6	,6	93,8
T.O.Amostragem	1	,6	,6	94,4
técnica de unhas	1	,6	,6	95,0
técnica operacional administrativa	1	,6	,6	95,7
técnico montagem aeronáutica	1	,6	,6	96,3
técnico montagem automatismos	1	,6	,6	96,9
técnico montagem pneus	1	,6	,6	97,5
vendedor	1	,6	,6	98,1
vendedor motorista	1	,6	,6	98,8
vendedor produtos fitofarmacêuticos	1	,6	,6	99,4
vigilante	1	,6	,6	100,0
Total	161	100,0	100,0	

---

## *Anexo 4*

---

**Questão n.º 11 - Localização do local de trabalho - Concelho**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	16	9,9	9,9	9,9
abrantas	20	12,4	12,4	22,4
alcanena	2	1,2	1,2	23,6
alvaiázere	1	,6	,6	24,2
amadora	1	,6	,6	24,8
coimbra	5	3,1	3,1	28,0
constância	2	1,2	1,2	29,2
entroncamento	3	1,9	1,9	31,1
ferreira do zêzere	23	14,3	14,3	45,3
leiria	1	,6	,6	46,0
lisboa	4	2,5	2,5	48,4
loures	1	,6	,6	49,1
luanda-angola	1	,6	,6	49,7
ourém	9	5,6	5,6	55,3
pombal	1	,6	,6	55,9
ponte de sôr	1	,6	,6	56,5
portalegre	1	,6	,6	57,1
santarém	1	,6	,6	57,8
sardoal	1	,6	,6	58,4
sintra	1	,6	,6	59,0
tomar	38	23,6	23,6	82,6
torres novas	12	7,5	7,5	90,1
vila franca xira	1	,6	,6	90,7
vila nova barquinha	15	9,3	9,3	100,0
Total	161	100,0	100,0	

---

# *Anexo 5*

---

## Estatística Descritiva - RVCC

	N	Mean	Std. Deviation
Bons-Maus	158	2,00	1,083
Fracos-Fortes	149	5,42	1,116
Complexos-Simples	150	3,65	1,598
Insignificantes-Importantes	152	6,01	1,013
Opacos-Transparentes	148	5,09	1,382
Passivos-Activos	150	5,64	1,082
Completos-Incompletos	149	2,68	1,405
Tolerantes-Intolerantes	151	4,61	1,519
Rápidos-Lentos	152	2,87	1,306
Negativos-Positivos	151	6,01	,966
Pequenos-Grandes	148	5,07	1,268
Involuntários-Voluntários	149	5,64	1,134
Justos-Injustos	154	2,62	1,382
Curtos-Compridos	152	4,71	1,269
Fáceis-Difíceis	151	4,34	1,433
Inúteis-Úteis	152	5,99	1,064
Flexíveis-Inflexíveis	149	2,62	1,312
Inacessíveis-Acessíveis	151	5,87	1,063
Valid N (listwise)	140		

## Estatística Descritiva - EFA

	N	Mean	Std. Deviation
Bons-Maus	131	2,21	1,190
Fracos-Fortes	125	5,22	1,091
Complexos-Simples	123	3,78	1,463
Insignificantes-Importantes	126	5,75	1,178
Opacos-Transparentes	124	4,94	1,264
Passivos-Activos	122	5,48	1,159
Completos-Incompletos	127	2,74	1,292
Tolerantes-Intolerantes	124	4,52	1,445
Rápidos-Lentos	124	3,29	1,235
Negativos-Positivos	126	5,70	1,175
Pequenos-Grandes	125	4,72	1,222
Involuntários-Voluntários	123	5,57	1,174
Justos-Injustos	126	2,67	1,212
Curtos-Compridos	125	4,66	1,206
Fáceis-Difíceis	126	3,90	1,373
Inúteis-Úteis	126	5,83	1,108
Flexíveis-Inflexíveis	126	2,85	1,265
Inacessíveis-Acessíveis	124	5,56	1,198
Valid N (listwise)	120		

## Estatística Descritiva – Escolaridade Regular

	N	Mean	Std. Deviation
Bons-Maus	147	2,20	1,222
Fracos-Fortes	139	5,50	1,125
Complexos-Simples	142	3,72	1,564
Insignificantes-Importantes	142	5,99	1,035
Opacos-Transparentes	142	5,01	1,394
Passivos-Activos	141	5,54	1,143
Completo-Incompleto	141	2,72	1,441
Tolerantes-Intolerantes	141	4,49	1,524
Rápidos-Lentos	142	3,86	1,490
Negativos-Positivos	141	5,80	1,077
Pequenos-Grandes	138	4,88	1,298
Involuntários-Voluntários	139	5,13	1,279
Justos-Injustos	143	2,76	1,404
Curtos-Compridos	139	4,95	1,125
Fáceis-Difíceis	141	4,09	1,466
Inúteis-Úteis	142	5,87	1,141
Flexíveis-Inflexíveis	140	3,21	1,398
Inacessíveis-Acessíveis	142	5,53	1,134
Valid N (listwise)	131		

## FREQUÊNCIAS

### Bons-Maus (RVCC)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	60	37,3	38,0	38,0
	+2	62	38,5	39,2	77,2
	+1	18	11,2	11,4	88,6
	0	14	8,7	8,9	97,5
	-1	2	1,2	1,3	98,7
	-2	2	1,2	1,3	100,0
	Total	158	98,1	100,0	
Missing	Não resposta	3	1,9		
Total		161	100,0		

### Fracos-Fortes (RVCC)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+1	4	2,5	2,7	2,7
	0	34	21,1	22,8	25,5
	-1	35	21,7	23,5	49,0
	-2	48	29,8	32,2	81,2
	-3	28	17,4	18,8	100,0
Total		149	92,5	100,0	
Missing	Não resposta	12	7,5		
Total		161	100,0		

### Complexos-Simples (RVCC)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	14	8,7	9,3	9,3
	+2	26	16,1	17,3	26,7
	+1	24	14,9	16,0	42,7
	0	51	31,7	34,0	76,7
	-1	15	9,3	10,0	86,7
	-2	10	6,2	6,7	93,3
	-3	10	6,2	6,7	100,0
	Total	150	93,2	100,0	
Missing	Não resposta	11	6,8		
Total		161	100,0		

**Insignificantes-Importantes (RVCC)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	17	10,6	11,2	11,2
	-1	26	16,1	17,1	28,3
	-2	48	29,8	31,6	59,9
	-3	61	37,9	40,1	100,0
	Total	152	94,4	100,0	
Missing	Não resposta	9	5,6		
Total		161	100,0		

**Opacos-Transparentes (RVCC)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	3	1,9	2,0	2,0
	+2	2	1,2	1,4	3,4
	+1	8	5,0	5,4	8,8
	0	42	26,1	28,4	37,2
	-1	29	18,0	19,6	56,8
	-2	38	23,6	25,7	82,4
	-3	26	16,1	17,6	100,0
	Total	148	91,9	100,0	
Missing	Não resposta	13	8,1		
Total		161	100,0		

**Passivos-Activos (RVCC)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	32	19,9	21,3	21,3
	-1	28	17,4	18,7	40,0
	-2	52	32,3	34,7	74,7
	-3	38	23,6	25,3	100,0
	Total	150	93,2	100,0	
Missing	Não resposta	11	6,8		
Total		161	100,0		

**Completos-Incompletos (RVCC)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	33	20,5	22,1	22,1
	+2	47	29,2	31,5	53,7
	+1	26	16,1	17,4	71,1
	0	28	17,4	18,8	89,9
	-1	7	4,3	4,7	94,6
	-2	8	5,0	5,4	100,0
	Total	149	92,5	100,0	
Missing	Não resposta	12	7,5		
Total		161	100,0		

**Tolerantes-Intolerantes (RVCC)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	5	3,1	3,3	3,3
	+2	11	6,8	7,3	10,6
	+1	12	7,5	7,9	18,5
	0	46	28,6	30,5	49,0
	-1	29	18,0	19,2	68,2
	-2	32	19,9	21,2	89,4
	-3	16	9,9	10,6	100,0
	Total	151	93,8	100,0	
Missing	Não resposta	10	6,2		
Total		161	100,0		

**Rápidos-Lentos (RVCC)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	23	14,3	15,1	15,1
	+2	43	26,7	28,3	43,4
	+1	37	23,0	24,3	67,8
	0	36	22,4	23,7	91,4
	-1	7	4,3	4,6	96,1
	-2	5	3,1	3,3	99,3
	-3	1	,6	,7	100,0
	Total	152	94,4	100,0	
Missing	Não resposta	9	5,6		
Total		161	100,0		

**Negativos-Positivos (RVCC)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	19	11,8	12,6	12,6
	-1	12	7,5	7,9	20,5
	-2	68	42,2	45,0	65,6
	-3	52	32,3	34,4	100,0
	Total	151	93,8	100,0	
Missing	Não resposta	10	6,2		
Total		161	100,0		

**Pequenos-Grandes (RVCC)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	1	,6	,7	,7
	+2	1	,6	,7	1,4
	+1	11	6,8	7,4	8,8
	0	41	25,5	27,7	36,5
	-1	36	22,4	24,3	60,8
	-2	35	21,7	23,6	84,5
	-3	23	14,3	15,5	100,0
	Total	148	91,9	100,0	
Missing	Não resposta	13	8,1		
Total		161	100,0		

**Involuntários-Voluntários (RVCC)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	37	23,0	24,8	24,8
	-1	21	13,0	14,1	38,9
	-2	50	31,1	33,6	72,5
	-3	41	25,5	27,5	100,0
	Total	149	92,5	100,0	
Missing	Não resposta	12	7,5		
Total		161	100,0		

**Justos-Injustos (RVCC)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	41	25,5	26,6	26,6
	+2	38	23,6	24,7	51,3
	+1	33	20,5	21,4	72,7
	0	30	18,6	19,5	92,2
	-1	5	3,1	3,2	95,5
	-2	7	4,3	4,5	100,0
	Total	154	95,7	100,0	
Missing	Não resposta	7	4,3		
Total		161	100,0		

**Curtos-Compridos (RVCC)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	2	1,2	1,3	1,3
	+2	6	3,7	3,9	5,3
	+1	9	5,6	5,9	11,2
	0	55	34,2	36,2	47,4
	-1	37	23,0	24,3	71,7
	-2	31	19,3	20,4	92,1
	-3	12	7,5	7,9	100,0
Total		152	94,4	100,0	
Missing	Não resposta	9	5,6		
Total		161	100,0		

**Fáceis-Difíceis (RVCC)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	4	2,5	2,6	2,6
	+2	13	8,1	8,6	11,3
	+1	17	10,6	11,3	22,5
	0	56	34,8	37,1	59,6
	-1	26	16,1	17,2	76,8
	-2	24	14,9	15,9	92,7
	-3	11	6,8	7,3	100,0
Total		151	93,8	100,0	
Missing	Não resposta	10	6,2		
Total		161	100,0		

**Inúteis-Úteis (RVCC)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	21	13,0	13,8	13,8
	-1	23	14,3	15,1	28,9
	-2	44	27,3	28,9	57,9
	-3	64	39,8	42,1	100,0
	Total	152	94,4	100,0	
Missing	Não resposta	9	5,6		
Total		161	100,0		

**Flexíveis-Inflexíveis (RVCC)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	27	16,8	18,1	18,1
	+2	58	36,0	38,9	57,0
	+1	24	14,9	16,1	73,2
	0	32	19,9	21,5	94,6
	-1	3	1,9	2,0	96,6
	-2	2	1,2	1,3	98,0
	-3	3	1,9	2,0	100,0
	Total	149	92,5	100,0	
Missing	Não resposta	12	7,5		
Total		161	100,0		

**Inacessíveis-Acessíveis (RVCC)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	25	15,5	16,6	16,6
	-1	21	13,0	13,9	30,5
	-2	54	33,5	35,8	66,2
	-3	51	31,7	33,8	100,0
	Total	151	93,8	100,0	
Missing	Não resposta	10	6,2		
Total		161	100,0		

**Bons-Maus (EFA)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	45	28,0	34,4	34,4
	+2	43	26,7	32,8	67,2
	+1	18	11,2	13,7	80,9
	0	21	13,0	16,0	96,9
	-1	3	1,9	2,3	99,2
	-2	1	,6	,8	100,0
	Total		131	81,4	100,0
Missing	Não resposta	30	18,6		
Total		161	100,0		

**Fracos-Fortes (EFA)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+2	2	1,2	1,6	1,6
	+1	1	,6	,8	2,4
	0	35	21,7	28,0	30,4
	-1	29	18,0	23,2	53,6
	-2	45	28,0	36,0	89,6
	-3	13	8,1	10,4	100,0
	Total		125	77,6	100,0
Missing	Não resposta	36	22,4		
Total		161	100,0		

**Complexos-Simples (EFA)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	8	5,0	6,5	6,5
	+2	16	9,9	13,0	19,5
	+1	25	15,5	20,3	39,8
	0	42	26,1	34,1	74,0
	-1	14	8,7	11,4	85,4
	-2	14	8,7	11,4	96,7
	-3	4	2,5	3,3	100,0
	Total		123	76,4	100,0
Missing	Não resposta	38	23,6		
Total		161	100,0		

**Insignificantes-Importantes (EFA)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	1	,6	,8	,8
	+1	2	1,2	1,6	2,4
	0	19	11,8	15,1	17,5
	-1	22	13,7	17,5	34,9
	-2	42	26,1	33,3	68,3
	-3	40	24,8	31,7	100,0
	Total	126	78,3	100,0	
Missing	Não resposta	35	21,7		
Total		161	100,0		

**Opacos-Transparentes (EFA)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	1	,6	,8	,8
	+2	2	1,2	1,6	2,4
	+1	4	2,5	3,2	5,6
	0	51	31,7	41,1	46,8
	-1	21	13,0	16,9	63,7
	-2	28	17,4	22,6	86,3
	-3	17	10,6	13,7	100,0
Total		124	77,0	100,0	
Missing	Não resposta	37	23,0		
Total		161	100,0		

**Passivos-Activos (EFA)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	1	,6	,8	,8
	+1	2	1,2	1,6	2,5
	0	26	16,1	21,3	23,8
	-1	24	14,9	19,7	43,4
	-2	45	28,0	36,9	80,3
	-3	24	14,9	19,7	100,0
	Total	122	75,8	100,0	
Missing	Não resposta	39	24,2		
Total		161	100,0		

**Completos-Incompletos (EFA)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	27	16,8	21,3	21,3
	+2	31	19,3	24,4	45,7
	+1	28	17,4	22,0	67,7
	0	33	20,5	26,0	93,7
	-1	5	3,1	3,9	97,6
	-2	3	1,9	2,4	100,0
	Total	127	78,9	100,0	
Missing	Não resposta	34	21,1		
Total		161	100,0		

**Tolerantes-Intolerantes (EFA)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	4	2,5	3,2	3,2
	+2	9	5,6	7,3	10,5
	+1	8	5,0	6,5	16,9
	0	44	27,3	35,5	52,4
	-1	25	15,5	20,2	72,6
	-2	24	14,9	19,4	91,9
	-3	10	6,2	8,1	100,0
Total		124	77,0	100,0	
Missing	Não resposta	37	23,0		
Total		161	100,0		

**Rápidos-Lentos (EFA)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	11	6,8	8,9	8,9
	+2	24	14,9	19,4	28,2
	+1	26	16,1	21,0	49,2
	0	49	30,4	39,5	88,7
	-1	9	5,6	7,3	96,0
	-2	5	3,1	4,0	100,0
	Total	124	77,0	100,0	
Missing	Não resposta	37	23,0		
Total		161	100,0		

**Negativos-Positivos (EFA)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+2	2	1,2	1,6	1,6
	+1	2	1,2	1,6	3,2
	0	21	13,0	16,7	19,8
	-1	16	9,9	12,7	32,5
	-2	51	31,7	40,5	73,0
	-3	34	21,1	27,0	100,0
	Total	126	78,3	100,0	
Missing	Não resposta	35	21,7		
Total		161	100,0		

**Pequenos-Grandes (EFA)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	1	,6	,8	,8
	+2	3	1,9	2,4	3,2
	+1	6	3,7	4,8	8,0
	0	57	35,4	45,6	53,6
	-1	23	14,3	18,4	72,0
	-2	23	14,3	18,4	90,4
	-3	12	7,5	9,6	100,0
	Total	125	77,6	100,0	
Missing	Não resposta	36	22,4		
Total		161	100,0		

**Involuntários-Voluntários (EFA)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+2	1	,6	,8	,8
	0	29	18,0	23,6	24,4
	-1	25	15,5	20,3	44,7
	-2	34	21,1	27,6	72,4
	-3	34	21,1	27,6	100,0
	Total	123	76,4	100,0	
Missing	Não resposta	38	23,6		
Total		161	100,0		

**Justos-Injustos (EFA)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	22	13,7	17,5	17,5
	+2	44	27,3	34,9	52,4
	+1	20	12,4	15,9	68,3
	0	35	21,7	27,8	96,0
	-1	3	1,9	2,4	98,4
	-2	2	1,2	1,6	100,0
	Total	126	78,3	100,0	
Missing	Não resposta	35	21,7		
Total		161	100,0		

**Curto-Comprido (EFA)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+2	5	3,1	4,0	4,0
	+1	8	5,0	6,4	10,4
	0	55	34,2	44,0	54,4
	-1	24	14,9	19,2	73,6
	-2	23	14,3	18,4	92,0
	-3	10	6,2	8,0	100,0
	Total	125	77,6	100,0	
Missing	Não resposta	36	22,4		
Total		161	100,0		

**Fáceis-Difíceis (EFA)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	6	3,7	4,8	4,8
	+2	12	7,5	9,5	14,3
	+1	25	15,5	19,8	34,1
	0	52	32,3	41,3	75,4
	-1	13	8,1	10,3	85,7
	-2	13	8,1	10,3	96,0
	-3	5	3,1	4,0	100,0
	Total	126	78,3	100,0	
Missing	Não resposta	35	21,7		
Total		161	100,0		

**Inúteis-Úteis (EFA)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+1	2	1,2	1,6	1,6
	0	19	11,8	15,1	16,7
	-1	20	12,4	15,9	32,5
	-2	42	26,1	33,3	65,9
	-3	43	26,7	34,1	100,0
	Total	126	78,3	100,0	
Missing	Não resposta	35	21,7		
Total		161	100,0		

**Flexíveis-Inflexíveis (EFA)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	19	11,8	15,1	15,1
	+2	40	24,8	31,7	46,8
	+1	19	11,8	15,1	61,9
	0	40	24,8	31,7	93,7
	-1	5	3,1	4,0	97,6
	-2	3	1,9	2,4	100,0
	Total	126	78,3	100,0	
Missing	Não resposta	35	21,7		
Total		161	100,0		

**Inacessíveis-Acessíveis (EFA)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	1	,6	,8	,8
	+1	1	,6	,8	1,6
	0	29	18,0	23,4	25,0
	-1	19	11,8	15,3	40,3
	-2	43	26,7	34,7	75,0
	-3	31	19,3	25,0	100,0
	Total	124	77,0	100,0	
Missing	Não resposta	37	23,0		
Total		161	100,0		

**Bons-Maus (Escolaridade Regular)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	54	33,5	36,7	36,7
	+2	42	26,1	28,6	65,3
	+1	26	16,1	17,7	83,0
	0	19	11,8	12,9	95,9
	-1	4	2,5	2,7	98,6
	-2	2	1,2	1,4	100,0
	Total	147	91,3	100,0	
Missing	Não resposta	14	8,7		
Total		161	100,0		

**Fracos-Fortes (Escolaridade Regular)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+1	3	1,9	2,2	2,2
	0	34	21,1	24,5	26,6
	-1	19	11,8	13,7	40,3
	-2	56	34,8	40,3	80,6
	-3	27	16,8	19,4	100,0
	Total	139	86,3	100,0	
Missing	Não resposta	22	13,7		
Total		161	100,0		

**Complexos-Simples (Escolaridade Regular)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	11	6,8	7,7	7,7
	+2	24	14,9	16,9	24,6
	+1	25	15,5	17,6	42,3
	0	45	28,0	31,7	73,9
	-1	14	8,7	9,9	83,8
	-2	17	10,6	12,0	95,8
	-3	6	3,7	4,2	100,0
	Total	142	88,2	100,0	
Missing	Não resposta	19	11,8		
Total		161	100,0		

**Insignificantes-Importantes (Escolaridade Regular)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+1	1	,6	,7	,7
	0	18	11,2	12,7	13,4
	-1	16	9,9	11,3	24,6
	-2	53	32,9	37,3	62,0
	-3	54	33,5	38,0	100,0
	Total	142	88,2	100,0	
Missing	Não resposta	19	11,8		
Total		161	100,0		

**Opacos-Transparentes (Escolaridade Regular)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+2	6	3,7	4,2	4,2
	+1	9	5,6	6,3	10,6
	0	48	29,8	33,8	44,4
	-1	18	11,2	12,7	57,0
	-2	36	22,4	25,4	82,4
	-3	25	15,5	17,6	100,0
	Total	142	88,2	100,0	
Missing	Não resposta	19	11,8		
Total		161	100,0		

**Passivos-Activos (Escolaridade Regular)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+1	3	1,9	2,1	2,1
	0	32	19,9	22,7	24,8
	-1	25	15,5	17,7	42,6
	-2	48	29,8	34,0	76,6
	-3	33	20,5	23,4	100,0
	Total	141	87,6	100,0	
Missing	Não resposta	20	12,4		
Total		161	100,0		

**Completos-Incompletos (Escolaridade Regular)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	34	21,1	24,1	24,1
	+2	38	23,6	27,0	51,1
	+1	25	15,5	17,7	68,8
	0	30	18,6	21,3	90,1
	-1	7	4,3	5,0	95,0
	-2	6	3,7	4,3	99,3
	-3	1	,6	,7	100,0
	Total	141	87,6	100,0	
Missing	Não resposta	20	12,4		
Total		161	100,0		

**Tolerantes-Intolerantes (Escolaridade Regular)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	9	5,6	6,4	6,4
	+2	6	3,7	4,3	10,6
	+1	11	6,8	7,8	18,4
	0	47	29,2	33,3	51,8
	-1	28	17,4	19,9	71,6
	-2	29	18,0	20,6	92,2
	-3	11	6,8	7,8	100,0
	Total	141	87,6	100,0	
Missing	Não resposta	20	12,4		
Total		161	100,0		

**Rápidos-Lentos (Escolaridade Regular)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	8	5,0	5,6	5,6
	+2	21	13,0	14,8	20,4
	+1	20	12,4	14,1	34,5
	0	56	34,8	39,4	73,9
	-1	16	9,9	11,3	85,2
	-2	13	8,1	9,2	94,4
	-3	8	5,0	5,6	100,0
	Total	142	88,2	100,0	
Missing	Não resposta	18	11,2		
	System	1	,6		
	Total	19	11,8		
Total		161	100,0		

**Negativos-Positivos (Escolaridade Regular)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+1	1	,6	,7	,7
	0	23	14,3	16,3	17,0
	-1	23	14,3	16,3	33,3
	-2	50	31,1	35,5	68,8
	-3	44	27,3	31,2	100,0
	Total	141	87,6	100,0	
Missing	Não resposta	20	12,4		
Total		161	100,0		

**Pequenos-Grandes (Escolaridade Regular)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	1	,6	,7	,7
	+2	3	1,9	2,2	2,9
	+1	8	5,0	5,8	8,7
	0	54	33,5	39,1	47,8
	-1	25	15,5	18,1	65,9
	-2	28	17,4	20,3	86,2
	-3	19	11,8	13,8	100,0
	Total	138	85,7	100,0	
Missing	Não resposta	23	14,3		
Total		161	100,0		

**Involuntários-Voluntários (Escolaridade Regular)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	2	1,2	1,4	1,4
	+1	1	,6	,7	2,2
	0	55	34,2	39,6	41,7
	-1	25	15,5	18,0	59,7
	-2	29	18,0	20,9	80,6
	-3	27	16,8	19,4	100,0
	Total	139	86,3	100,0	
Missing	Não resposta	22	13,7		
Total		161	100,0		

**Justos-Injustos (Escolaridade Regular)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	31	19,3	21,7	21,7
	+2	38	23,6	26,6	48,3
	+1	26	16,1	18,2	66,4
	0	39	24,2	27,3	93,7
	-1	3	1,9	2,1	95,8
	-2	3	1,9	2,1	97,9
	-3	3	1,9	2,1	100,0
Total	143	88,8	100,0		
Missing	Não resposta	18	11,2		
Total		161	100,0		

**Curtos-Compridos (Escolaridade Regular)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+1	4	2,5	2,9	2,9
	0	64	39,8	46,0	48,9
	-1	21	13,0	15,1	64,0
	-2	35	21,7	25,2	89,2
	-3	15	9,3	10,8	100,0
Total	139	86,3	100,0		
Missing	Não resposta	22	13,7		
Total		161	100,0		

**Fáceis-Difíceis (Escolaridade Regular)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	5	3,1	3,5	3,5
	+2	16	9,9	11,3	14,9
	+1	23	14,3	16,3	31,2
	0	51	31,7	36,2	67,4
	-1	18	11,2	12,8	80,1
	-2	20	12,4	14,2	94,3
	-3	8	5,0	5,7	100,0
	Total	141	87,6	100,0	
Missing	Não resposta	20	12,4		
	Total	161	100,0		

**Inúteis-Úteis (Escolaridade Regular)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+1	2	1,2	1,4	1,4
	0	23	14,3	16,2	17,6
	-1	21	13,0	14,8	32,4
	-2	41	25,5	28,9	61,3
	-3	55	34,2	38,7	100,0
	Total	142	88,2	100,0	
Missing	Não resposta	19	11,8		
	Total	161	100,0		

**Flexíveis-Inflexíveis (Escolaridade Regular)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+3	13	8,1	9,3	9,3
	+2	39	24,2	27,9	37,1
	+1	23	14,3	16,4	53,6
	0	48	29,8	34,3	87,9
	-1	7	4,3	5,0	92,9
	-2	7	4,3	5,0	97,9
	-3	3	1,9	2,1	100,0
	Total	140	87,0	100,0	
Missing	Não resposta	21	13,0		
	Total	161	100,0		

**Inacessíveis-Acessíveis (Escolaridade Regular)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	+1	1	,6	,7	,7
	0	38	23,6	26,8	27,5
	-1	20	12,4	14,1	41,5
	-2	51	31,7	35,9	77,5
	-3	32	19,9	22,5	100,0
	Total	142	88,2	100,0	
Missing	Não resposta	19	11,8		
	Total	161	100,0		

---

## *Anexo 6*

---

## RVCC

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	140	87,0
	Exclude (a)	21	13,0
	Total	161	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,191	18

## EFA

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	120	74,5
	Excluded (a)	41	25,5
	Total	161	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,271	18

## Escolaridade Regular

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	131	81,4
	Excluded (a)	30	18,6
	Total	161	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,407	18

---

# *Anexo 7*

---

## Reproduced Correlations

	Bons-Maus	Fracos-Fortes	Complexos-Simples	Insignificantes- Importantes	Opacos-Transparentes	Passivos-Activos	Completo- Incompletos	Tolerantes-Intolerantes	Rápidos-Lentos
Bons-Maus	,588(b)	-,442	-,041	-,665	-,363	-,496	,517	-,110	,261
Fracos-Fortes	-,442	,414(b)	,117	,517	,269	,514	-,395	,145	-,259
Complexos-Simples	-,041	,117	,365(b)	,019	,097	,118	-,029	-,085	-,110
Insignificantes- Importantes	-,665	,517	,019	,776(b)	,402	,610	-,586	,071	-,309
Opacos- Transparentes	-,363	,269	,097	,402	,260(b)	,289	-,325	,026	-,205
Passivos- Activos	-,496	,514	,118	,610	,289	,684(b)	-,452	,197	-,341
Completo- Incompletos	,517	-,395	-,029	-,586	-,325	-,452	,466(b)	-,160	,265
Tolerantes- Intolerantes	-,110	,145	-,085	,071	,026	,197	-,160	,999(b)	-,175
Rápidos- Lentos	,261	-,259	-,110	-,309	-,205	-,341	,265	-,175	,286(b)
Negativos- Positivos	-,591	,398	-,067	,687	,388	,457	-,542	,075	-,322
Pequenos- Grandes	-,415	,316	-,030	,487	,194	,356	-,328	-,079	-,038
Involuntários- Voluntários	-,365	,413	,137	,469	,238	,575	-,347	,111	-,338
Justos-Injustos	,451	-,341	-,062	-,523	-,328	-,402	,422	-,053	,318
Curtos- Compridos	-,118	,067	-,077	,086	,038	,046	-,115	,443	-,016
Fáceis- Difíceis	,023	-,039	-,456	,060	-,161	,042	,032	-,009	,167
Inúteis-Úteis	-,595	,447	-,023	,707	,386	,542	-,546	,066	-,352
Flexíveis- Inflexíveis	,318	-,182	-,039	-,365	-,295	-,195	,320	,053	,307
Inacessíveis- Acessíveis	-,456	,357	,084	,536	,347	,434	-,437	,055	-,370

Reproduced Correlations

## Reproduced Correlations (continuação)

	Negativos-Positivos	Pequenos-Grandes	Involuntários-Voluntários	Justos-Injustos	Curto-Compridos	Fáceis-Difíceis	Inúteis-Úteis	Flexíveis-Inflexíveis	Inacessíveis-Acessíveis
Bons-Maus	-,591	-,415	-,365	,451	-,118	,023	-,595	,318	-,456
Fracos-Fortes	,398	,316	,413	-,341	,067	-,039	,447	-,182	,357
Complexos-Simples	-,067	-,030	,137	-,062	-,077	-,456	-,023	-,039	,084
Insignificantes-Importantes	,687	,487	,469	-,523	,086	,060	,707	-,365	,536
Opacos-Transparentes	,388	,194	,238	-,328	,038	-,161	,386	-,295	,347
Passivos-Activos	,457	,356	,575	-,402	,046	,042	,542	-,195	,434
Completo-Incompleto	-,542	-,328	-,347	,422	-,115	,032	-,546	,320	-,437
Tolerantes-Intolerantes	,075	-,079	,111	-,053	,443	-,009	,066	,053	,055
Rápidos-Lentos	-,322	-,038	-,338	,318	-,016	,167	-,352	,307	-,370
Negativos-Positivos	,734(b)	,321	,379	-,556	,071	,026	,715	-,533	,592
Pequenos-Grandes	,321	,491(b)	,200	-,188	,069	,219	,339	,020	,145
Involuntários-Voluntários	,379	,200	,533(b)	-,368	-,038	-,030	,463	-,248	,422
Justos-Injustos	-,556	-,188	-,368	,470(b)	-,013	,135	-,560	,468	-,518
Curto-Compridos	,071	,069	-,038	-,013	,266(b)	,027	,039	,061	-,014
Fáceis-Difíceis	,026	,219	-,030	,135	,027	,807(b)	,035	,248	-,177
Inúteis-Úteis	,715	,339	,463	-,560	,039	,035	,724(b)	-,501	,602
Flexíveis-Inflexíveis	-,533	,020	-,248	,468	,061	,248	-,501	,622(b)	-,540
Inacessíveis-Acessíveis	,592	,145	,422	-,518	-,014	-,177	,602	-,540	,583(b)

Reproduced Correlations

	Bons-Maus	Fracos-Fortes	Complexos-Simples	Insignificantes-Importantes	Opacos-Transparentes	Passivos-Activos	Completo-Incompletos	Tolerantes-Intolerantes	Rápidos-Lentos
Bons-Maus		-,012	-,008	-,035	,036	,020	,010	-5,36E-006	,040
Fracos-Fortes	-,012		,022	-,006	-,017	,041	-,005	-2,06E-005	,033
Complexos-Simples	-,008	,022		,028	-,001	-,036	,033	3,46E-005	-,006
Insignificantes-Importantes	-,035	-,006	,028		-,043	-,025	,010	3,28E-005	,042
Opacos-Transparentes	,036	-,017	-,001	-,043		,069	-,036	3,96E-005	,033
Passivos-Activos	,020	,041	-,036	-,025	,069		-,015	-8,00E-007	-,005
Completo-Incompletos	,010	-,005	,033	,010	-,036	-,015		-3,04E-005	,073
Tolerantes-Intolerantes	-5,36E-006	-2,06E-005	3,46E-005	3,28E-005	3,96E-005	-8,00E-007	-3,04E-005		1,89E-005
Rápidos-Lentos	,040	,033	-,006	,042	,033	-,005	,073	1,89E-005	
Negativos-Positivos	-,015	,015	,011	-,003	,038	-,006	,025	-1,52E-005	-,002
Pequenos-Grandes	,032	-,029	-,031	-,008	,059	,025	-,048	-7,37E-005	,001
Involuntários-Voluntários	-,013	-,034	,003	,028	-,072	,000	,053	-8,55E-007	-,010
Justos-Injustos	,021	,036	,026	,007	-,019	,005	,078	2,60E-005	,067
Curtos-Compridos	,028	,019	-,061	-,029	-,067	-,007	,061	2,10E-005	,005
Fáceis-Difíceis	-,002	,003	-,002	,001	-,004	-,003	-,005	1,09E-005	-,003
Inúteis-Úteis	,035	-,010	,001	,019	-,028	,012	,039	-3,57E-006	,003
Flexíveis-Inflexíveis	,006	-,020	,044	,002	-,005	-,005	,008	-4,14E-006	-,020
Inacessíveis-Acessíveis	,047	,000	,033	-,003	,026	-,008	-,021	-1,03E-005	,011

Extraction Method: Maximum Likelihood.

a Residuals are computed between observed and reproduced correlations. There are 12 (7,0%) nonredundant residuals with absolute values greater than 0.05.

b Reproduced communalities

## Continuação

	Negativos-Positivos	Pequenos-Grandes	Involuntários-Voluntários	Justos-Injustos	Curtos-Compridos	Fáceis-Difíceis	Inúteis-Úteis	Flexíveis-Inflexíveis	Inacessíveis-Acessíveis
Bons-Maus	-,015	,032	-,013	,021	,028	-,002	,035	,006	,047
Fracos-Fortes	,015	-,029	-,034	,036	,019	,003	-,010	-,020	,000
Complexos-Simples	,011	-,031	,003	,026	-,061	-,002	,001	,044	,033
Insignificantes-Importantes	-,003	-,008	,028	,007	-,029	,001	,019	,002	-,003
Opacos-Transparentes	,038	,059	-,072	-,019	-,067	-,004	-,028	-,005	,026
Passivos-Activos	-,006	,025	,000	,005	-,007	-,003	,012	-,005	-,008
Completo-Incompleto	,025	-,048	,053	,078	,061	-,005	,039	,008	-,021
Tolerantes-Intolerantes	-1,52E-005	-7,37E-005	-8,55E-007	2,60E-005	2,10E-005	1,09E-005	-3,57E-006	-4,14E-006	-1,03E-005
Rápidos-Lentos	-,002	,001	-,010	,067	,005	-,003	,003	-,020	,011
Negativos-Positivos		-,027	-,001	,035	,019	,003	,021	,013	,006
Pequenos-Grandes	-,027		,003	-,013	,101	,001	-,004	-,007	,018
Involuntários-Voluntários	-,001	,003		-,037	,020	-,002	-,022	,005	,020
Justos-Injustos	,035	-,013	-,037		-,018	-,002	,002	,048	,074
Curtos-Compridos	,019	,101	,020	-,018		-,021	,011	,020	,047
Fáceis-Difíceis	,003	,001	-,002	-,002	-,021		-,006	,003	,002
Inúteis-Úteis	,021	-,004	-,022	,002	,011	-,006		,026	,026
Flexíveis-Inflexíveis	,013	-,007	,005	,048	,020	,003	,026		-,017
Inacessíveis-Acessíveis	,006	,018	,020	,074	,047	,002	,026	-,017	

Extraction Method: Maximum Likelihood.

a Residuals are computed between observed and reproduced correlations. There are 12 (7,0%) nonredundant residuals with absolute values greater than 0.05.

b Reproduced communalities