

Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação



**O ENVOLVIMENTO DOS ADULTOS NO PROCESSO RVCC:
APRENDIZAGENS E MUDANÇAS**

Paulo José de Almeida Pereira das Neves

Orientação: Professor Doutor Joaquim Armando Gomes Ferreira

Coimbra - 2012

Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação



**O ENVOLVIMENTO DOS ADULTOS NO PROCESSO RVCC:
APRENDIZAGENS E MUDANÇAS**

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

Paulo José de Almeida Pereira das Neves

Coimbra - 2012

Índice:

Agradecimentos	1
RESUMO	2
INTRODUÇÃO	4
Introdução	5
Conclusões do Conselho Europeu de Lisboa (Março de 2000)	6
Parte I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
Capítulo I - DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS AOS BALANÇOS DE COMPETÊNCIAS..	15
Introdução	15
Conceitos Relevantes.....	15
O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).	19
Apontamentos sobre a história da educação de adultos em Portugal.....	23
Plano de Educação Popular de Veiga de Macedo de (1952).....	23
Lei-quadro da Educação de Bases de Adultos (1974)	29
Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Bases para Adultos (PNAEBA), 1979).....	31
Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86.....	32
A importância da aprendizagem ao longo da vida.....	34
Capítulo II - OS BALANÇO DE COMPETÊNCIAS.....	36
Introdução	37
Definição	37

Balço de Competências: da sua introdução e desenvolvimento38

Introdução em Portugal do Processo de RVCC e o seu desenvolvimento43

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo III - METODOLOGIA 63

Introdução 63

Delimitação do problema..... 63

Objetivos 63

Questões da investigação 64

Amostra 64

Instrumentos 72

Procedimentos 73

Capítulo IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... 75

1. Apresentação e análise dos resultados.....76

2. Discussão dos resultados124

CONCLUSÃO 127

Limitações.....132

Futuros estudos.....132

Implicações educativas133

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 135

Legislação.....141

Webgrafia.....142

ANEXOS 143

”Questionário com o título: “Mudanças dos adultos envolvidos no processo de RVCC. Que mudanças visíveis produz o processo de RVCC, a que nível e quais as principais aprendizagens?”

Agradecimentos:

Como é evidente, começo por agradecer à Família pelo apoio, pela força e para paciência que teve comigo, durante os dois anos que estive a fazer a Dissertação de Mestrado, em especial à minha esposa, Cristina e às minhas filhas, Vânia e Rafaela, por compreenderem a minha ausência neste período de tempo.

Agradeço aos colegas de Mestrado, a partilha dos seus conhecimentos e experiências, o apoio e bom relacionamento entre todos, que permitiu que muitos, entre os quais me encontro, não tivéssemos abandonado o mestrado no 1º ano. Entre eles, destaco o Fernando Pascoal, o Vitor, o Jorge, o José Alberto, o João Santos, a Sílvia, o Luís e a Leonor, à Dora, pelas experiências pessoais e profissionais que partilhámos e pelo apoio e compreensão na realização dos trabalhos teóricos.

Agradeço também aos professores do 1º ano do Mestrado de Gestão da Formação e Administração Educacional, pelos conhecimentos que me transmitiram, pela forma disponível que sempre tiveram para comigo.

Agradeço por último ao meu Orientador, Professor Doutor Joaquim Armando Gomes Ferreira, pela ajuda, compreensão, disponibilidade, apoio e motivação que sempre me concedeu, contribuindo de forma decisiva para o enriquecimento do meu trabalho de investigação e também para que eu pudesse evoluir como profissional, como investigador e como pessoa.

RESUMO

Partindo das novas perspetivas da educação, da sociedade, dos empregadores e das necessidades que os adultos sentiram para melhorar as suas competências e qualificações e se adaptarem a essas exigências, a aprendizagem ao longo da vida, marca uma nova etapa na educação e formação de adultos, porque acaba com a ideia pré-definida que não precisam mais de aprender nem de estudar, porque a escolaridade que já adquiriram chega para orientar a vida de cada pessoa.

Estas ideias que vigoraram até meados do século XX, começam a desaparecer com o acesso da escolaridade a um número cada vez maior de crianças, com a exigência de uma escolaridade obrigatória para concorrer a determinados empregos e lugares, com a mecanização e automatização da indústria, com a exigência de conhecimentos que até agora eram dispensados (e.g., conhecimentos informáticos e conhecimentos de línguas estrangeiras).

Focalizando-se no Balanço de Competências, que é a base para o Processo de RVCC, pretende-se através desta investigação, avaliar as mudanças nos adultos envolvidos no processo de RVCC, as vertentes dessas mudanças (pessoal, social, profissional, familiar, relação com os outros e/ou colegas de trabalho), e o nível verificado nas mesmas (avaliado numa escala que varia entre nenhuma mudança a mudanças importantes).

Esta investigação pretende dar resposta a questões relacionadas com a validade do processo de RVCC, enquanto transformador das aprendizagens, competências e mudanças verificadas nos adultos que o realizaram e não apenas como forma de certificação rápida de competências adquiridas.

Palavras-chave: Balanço de Competências; Processo de RVCC; Aprendizagens; Mudanças; Níveis de Mudanças

ABSTRACT

Given the new perspectives of education, the demands of society and employers and the needs adults felt to improve their skills and qualifications and adapt to these demands, lifelong learning, marks a new step in education and adult training, because it ends with the mind-set that there is no longer need to learn or to study, because the school already got enough to guide the life of each person.

These ideas that were prevalent until the mid-twentieth century, began to disappear with the access of education to a growing number of children, with the requirement of compulsory schooling to compete for certain jobs and places, with the mechanization and automation of industry, with the requirement of knowledge that until now was dispensed (computer literacy and foreign language skills).

Focusing on the Balance of Competencies, which is the basis for the RVCC process, it is intended through this research, to evaluate changes in the adults involved in the RVCC process, such as personal, social, professional, family, relationship with others and / or co-workers.

This research intends to respond to several questions, related to the validity of the RVCC process, as a transforming process of learning, skills and changes seen in adults who have participated in it and not just as a quick certification of acquired skills.

Keywords: Balance Skills, Process RVCC; Learning, Change, Change Levels

RÉSUMÉ

Compte tenu des nouvelles perspectives de l'éducation, les exigences de la société et les employeurs et les besoins qu'ils se sentaient les adultes à améliorer leurs compétences et leurs qualifications et de s'adapter à ces exigences, l'apprentissage tout au long, marque une nouvelle étape dans l'éducation et la formation adulte, car il se termine par l'état d'esprit qui n'ont plus besoin d'apprendre ou d'étudier, parce que l'école déjà eu assez de guider la vie de chaque personne. Ces idées qui prévalaient jusqu'à ce que le milieu du XXe siècle, ont commencé à disparaître avec l'accès de l'éducation à un nombre croissant d'enfants, avec l'exigence de la scolarité obligatoire de concourir pour certains emplois et des lieux, avec la mécanisation et l'automatisation de l'industrie, avec l'exigence de la connaissance que jusqu'à présent, a été distribué (initiation à l'informatique, compétences en langues étrangères).

Mettre l'accent sur l'équilibre des pouvoirs, ce qui est la base pour le processus de RVCC, il est prévu à travers cette recherche, évaluer les changements dans les adultes impliqués dans le processus de RVCC, les pentes de ces changements (personnelle, sociale, professionnelle, familiale, relation avec les autres et / ou collègues de travail), et a trouvé le même niveau (évalué sur une échelle allant de pas de changements à des changements majeurs). Cette recherche doit répondre à des questions simples, pour attester la validité du processus de RVCC, tout en transformant l'apprentissage, les compétences et les changements observés chez les adultes qui l'ont fait et pas seulement comme une certification rapide des compétences acquises.

Mots-clés: habiletés d'équilibre, RVCC processus, l'apprentissage, le changement, l'évolution des niveaux

INTRODUÇÃO

Introdução

Estando Portugal, integrado na União Europeia e por isso, abrangido pelas definições comunitárias em todas as áreas, a educação não foge a esta realidade, sendo que cabe a cada estado membro depois aplicar as diretivas e as políticas comunitárias internamente.

Realizou-se assim, em Março de 2000, o Conselho Europeu Extraordinário de Lisboa, que tinha como finalidade dar um novo impulso às políticas comunitárias, num momento em que a conjuntura económica nunca se tinha revelado tão prometedora, na atual geração, para os Estados-Membros da União Europeia. Era então necessário tomar medidas a longo prazo na perspetiva destas previsões.

Uma vez que as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) estavam a ter cada vez mais importância nas esferas profissional e privada, exigia-se uma revisão completa do sistema educativo europeu, o que implica que seja garantido o acesso à formação ao longo da vida.

Uma vez que a situação económica era favorável, o pleno emprego parecia um objetivo tangível em 2000. No entanto, devido ao abrandamento económico e às dificuldades estruturais nos Estados-Membros, a União Europeia está atrasada no cumprimento deste objetivo e as insuficiências do mercado de trabalho europeu continuam a criar dificuldades. Insuficiências como a criação de empregos no sector dos serviços, sendo este, de longe, o sector mais importante em termos de emprego; desequilíbrios regionais importantes, em especial desde o alargamento de 2004; elevada taxa de desemprego de longa duração; inadequação entre a oferta e a procura de mão-de-obra; insuficiente participação das mulheres na atividade económica; o envelhecimento da população europeia.

Na sua contribuição para a preparação do Conselho Europeu de Lisboa, a Comissão sublinhou que o modelo social europeu possuía os recursos necessários para apoiar a transição para a sociedade do conhecimento. É favorecendo o trabalho, garantindo regimes de pensão viáveis - visto que a

população europeia é descrita como "em envelhecimento" - assim como garantindo estabilidade social que se pode fomentar a integração social.

Conclusões do Conselho Europeu de Lisboa (Março de 2000)

Atendendo ao ritmo cada vez mais rápido das mudanças resultantes da globalização e dos desafios de uma nova economia baseada no conhecimento, é urgente que a União atue desde já para aproveitar plenamente as vantagens e oportunidades que se lhe apresentam. Daí a necessidade de a União definir um objetivo estratégico claro e aprovar um programa estimulante para criar infraestruturas de conhecimento, fomentar a inovação e a reforma económica e modernizar os sistemas de previdência social e de ensino.

Abrem-se neste momento à União as melhores perspetivas macroeconómicas desde há uma geração. A União dispõe em geral de uma mão-de-obra com boa formação, bem como de sistemas de proteção social capazes de proporcionar, para além do seu valor intrínseco, o enquadramento estável necessário para gerir as transformações estruturais inerentes à evolução no sentido de uma sociedade baseada no conhecimento. Verificou-se uma retoma do crescimento e da criação de emprego.

Estes pontos fortes da União não deverão desviar a nossa atenção de alguns aspetos negativos. Encontram-se ainda no desemprego mais de 15 milhões de europeus. A taxa de emprego é demasiado baixa e caracteriza-se por uma insuficiente participação das mulheres e dos trabalhadores mais idosos no mercado de trabalho. O desemprego estrutural de longa duração e os acentuados desequilíbrios regionais do desemprego continuam ainda a ser um fenómeno endémico nalgumas regiões da União. O sector dos serviços encontra-se subdesenvolvido, particularmente nos domínios das telecomunicações e da Internet. É cada vez mais acentuada a inadequação das qualificações, em especial na tecnologia da informação, em que existe um crescente número de postos de trabalho por preencher.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

À União atribuiu-se hoje um novo objetivo estratégico para a próxima década: tornar-se no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social. A consecução deste objetivo pressupõe uma estratégia global que vise:

- Preparar a transição para uma economia e uma sociedade baseadas no conhecimento, através da aplicação de melhores políticas no domínio da sociedade da informação, bem como da aceleração do processo de reforma estrutural para fomentar a competitividade e a inovação e da conclusão do mercado interno;
- Modernizar o modelo social europeu, investindo nas pessoas e combatendo a exclusão social;
- Sustentar as sãs perspetivas económicas e as favoráveis previsões de crescimento, aplicando uma adequada combinação de políticas macroeconómicas.

Esta estratégia visa permitir à União reconquistar as condições do pleno emprego e reforçar a coesão regional da União Europeia. É necessário que o Conselho Europeu fixe um objetivo para o pleno emprego na Europa numa nova sociedade emergente, mais adaptada às escolhas pessoais das mulheres e dos homens. Se as medidas a seguir expostas forem implementadas num contexto macroeconómico saudável, uma taxa média de crescimento económico de cerca de 3% deveria constituir uma perspetiva realista para os próximos anos.

A implementação desta estratégia passa pela melhoria dos procedimentos existentes, pela introdução de um novo método aberto de coordenação a todos os níveis, em conjugação com um reforço do papel de orientação e coordenação desempenhado pelo Conselho Europeu, por forma a assegurar uma direção estratégica mais coerente e um acompanhamento mais eficaz dos progressos realizados.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Os sistemas educativos e de formação europeus necessitam de ser adaptados não só às exigências da sociedade do conhecimento, como também à necessidade de um maior nível e qualidade do emprego. Terão de oferecer oportunidades de aprendizagem e de formação concebidas para grupos-alvo em diferentes fases das suas vidas: jovens, adultos desempregados e as pessoas empregadas que correm o risco de ver as suas competências ultrapassadas pela rapidez da mudança.

Esta nova abordagem deverá ter três componentes principais: o desenvolvimento de centros de aprendizagem locais, a promoção de novas competências básicas, em especial em matéria de tecnologias da informação, e uma maior transparência das habilitações. O Conselho Europeu solicita por conseguinte aos Estados-Membros, de acordo com as suas regras constitucionais, ao Conselho e à Comissão que tomem as medidas necessárias nas áreas da sua competência para alcançar as seguintes metas:

- Um aumento anual substancial do investimento per capita em recursos humanos;
- O número de jovens da faixa etária dos 18-24 anos que apenas têm estudos secundários de nível inferior e que não estão a prosseguir os estudos ou a formação deverá ser reduzido para metade até 2010;
- As escolas e os centros de formação, todos eles ligados à Internet, deverão ser transformados em centros locais de aprendizagem polivalentes, acessíveis a todos, utilizando os métodos mais apropriados para abordar um vasto leque de grupos-alvo; deverão ser criadas parcerias de aprendizagem entre escolas, centros de formação, firmas e unidades de investigação para o seu benefício mútuo;
- As novas competências básicas, que serão proporcionadas através da aprendizagem ao longo da vida, deverão ser definidas num quadro europeu: competências em Tecnologias da Informação, línguas estrangeiras, cultura tecnológica, espírito empresarial e competências sociais; deverá ser criado um

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

diploma europeu de competências básicas em Tecnologias da Informação, com procedimentos descentralizados de certificação, a fim de promover a literacia digital em toda a União;

– Deverão ser definidos, até final de 2000, os meios de promover a mobilidade dos estudantes, professores e pessoal de formação e investigação tanto através de uma melhor utilização dos atuais programas comunitários (Sócrates, Leonardo e Juventude para a Europa), como através da remoção de obstáculos e de uma maior transparência no reconhecimento das habilitações e dos períodos de estudos e de formação; deverão ser adotadas medidas destinadas a remover os obstáculos à mobilidade dos professores até 2002 e a atrair professores altamente qualificados;

– Deverá ser desenvolvida uma norma europeia comum para os curricula vitae, a utilizar numa base voluntária, por forma a facilitar a mobilidade por meio da ajuda à avaliação dos conhecimentos adquiridos, tanto pelos estabelecimentos de ensino e formação como pelos empregadores.

Destas apreciações e conclusões, devemos realçar quatro aspetos fundamentais no desenvolvimento pessoal e ao nível dos conhecimentos:

1º - Necessidade de a União definir um objetivo estratégico claro e aprovar um programa estimulante para criar infraestruturas de conhecimento, fomentar a inovação e a reforma económica e modernizar os sistemas de previdência social e de ensino.

2º - Pontos fortes e fracos na União Europeia, serão alvo de intervenções política específicas para cimentar os pontos fortes (euro, crescimento económico dos países europeus, mão de obra com boa formação) e reduzir os pontos fracos (desemprego taxa de emprego baixa nas mulheres e trabalhadores mais idosos, poucas competências nas Tecnologias da Informação)

3º - O caminho a seguir deverá ser apostar nas pessoas como principal fonte de crescimento e desenvolvimento pessoal, social e económico;

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

4º - Educação e formação para a vida e o trabalho na sociedade do conhecimento, criando condições para que o número de jovens que não continuam os seus estudos após o ensino secundário, seja reduzido para metade; com a aposta nas novas tecnologias em todas as escolas (internet incluída); promoção de programas para a mobilidade de estudantes e professores no espaço europeu e criação de parcerias entre todas entidades que podem disponibilizar serviços educativos para harmonizar processos, investigar metodologias adequadas a determinados grupos.

Estas considerações sobre os aspetos económicos, sociais e sobretudo os educativos na União Europeia, despertaram em mim a curiosidade em aprofundar os conhecimentos sobre esta matéria. O meu interesse pela educação e formação de adultos foi ainda mais evidente durante o estágio curricular de 5º ano da Licenciatura em Psicologia na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Este estágio foi realizado no ano escolar de 2003/2004, sendo eu aluno do Ramo de Orientação Escolar e Profissional, foi-me proposto fazer o respetivo estágio curricular numa entidade formativa da cidade de Coimbra.

Na escolha dessa entidade, existiam duas possibilidades, sendo que uma delas, era um Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências da Escola de Hotelaria de Coimbra. Foi aqui que pela primeira vez, tomei contacto com o processo de RVCC, as suas metodologias, o balanço de competências, áreas abrangidas, formandos e formadores, entre outras situações que envolviam este processo.

Por impossibilidade da responsável, não pude realizar o meu estágio curricular nesta entidade, tendo-o realizado numa empresa de formação privada, onde pude contactar diretamente com a formação profissional, com os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), onde se faziam inicialmente os balanços de competência. Em termos práticos foi aqui, que conheci a aplicação no terreno da metodologia baseada no Balanço de Competências.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Numa entrevista realizada, no contexto deste estágio, com o Diretor de Centro de Formação Profissional de Coimbra, em 2003, já se previa o alargamento da rede de Centros de RVCC, à aposta na certificação escolar e ao QREN (Quadro de Referência Estratégica Nacional) 2006-2013, que tinha uma componente formativa de grande volume inscrito nesse apoio comunitário.

Em 2006, trabalhando para uma empresa privada, pude fazer o Balanço de Competências, para um Curso EFA B3, de Eletricidade de Instalações, onde pude dar aos respetivos formadores o retorno das competências de cada um dos formandos, nas áreas de Matemática para a Vida, Tecnologias da Informação e Comunicação, Linguagem e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade.

Desde 2007 até Dezembro de 2011, estive no processo de RVCC, como Técnico de RVC, no Centro de Formação Profissional de Leiria.

Foi através desta experiência como Técnico de RVC, que trabalhei com adultos envolvidos em balanços de competências, verifiquei as suas competências e aprendizagens desta metodologia e as mudanças por elas produzidas.

Da experiência como Técnico de RVC, do contato com os adultos em processo e da falta de acompanhamento após a realização do processo, nasceu o meu interesse em fazer uma investigação sobre o impacto do processo de RVC nos adultos que o tinham frequentado e tentar perceber que competências foram por eles adquiridas e as mudanças que neles aconteceram nas diversas vertentes da sua vida.

Iremos agora, apresentar a estrutura desta dissertação, que está dividida em duas partes, com vários capítulos em cada uma delas.

Na PARTE I, temos a Fundamentação Teórica e na PARTE II, o Estudo Empírico.

Começaremos com uma parte de Introdução, desta dissertação, onde apresentaremos a tese de forma geral, onde explicaremos a organização da mesma e onde iremos abordar a Conferência Europeia de Lisboa (2000) e os seus objetivos definidos em termos de educação e formação de jovens e adultos.

Na Parte I, parte reservada à Fundamentação Teórica, procuramos dar sentido ao nosso estudo, através de teorias e temas relacionados com o mesmo, desenvolvidos por outros investigadores e onde referem conceitos, definições e teorias sobre a Educação e Formação de Adultos. Assim, no Capítulo I, como o título: “Da Educação de Adultos ao Balanço de Competências”, iremos fazer uma pequena Introdução a este tema e descreveremos de forma muito geral alguns conceitos que serão a base da Educação de Adultos e do Balanço de Competências.

Abordaremos a Educação de Adultos em Portugal, desde o Plano de Educação Popular de Veiga de Macedo, em 1952, que criou os CEPSA`S (Cursos de Ensino Primário Supletivo para Adultos), passando pelo enquadramento a Educação de Adultos, no fim do regime ditatorial, com a aprovação da Lei-quadro da Educação de Bases de Adultos em 1974, falaremos do primeiro grande momento de preocupação com a formação e educação de adultos, através do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Bases para Adultos (PNAEBA), em 1979, uma vez que Portugal nesta época tinha uma taxa de analfabetismo muito elevada e terminamos com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei nº 46/86)

No Capítulo II, com o título: “Balanço de Competências”, iremos começar por definir o que se entende por Balanço de Competências, fazer uma breve abordagem ao aparecimento do Balanço de Competências no mundo e em Portugal e explicar o seu desenvolvimento no nosso País em 1999, no Governo do Engenheiro António Guterres. Iremos falar da implementação dos processos de RVCC, da sua entrada em Portugal, do seu desenvolvimento, da sua mudança (metodologia e metas para concretização) e sua expansão, abordaremos o papel das diferentes agências que regulamentaram e regulamentam o processo de RVCC, desde 1999 até hoje (DGFV; ANEFA; ANQ) e utilizaremos ainda algumas ideias de Coimbra, Imaginário e Araújo (2005), sobre a temática da educação de adultos e a definição de Balanço de Competências.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

No PARTE II, denominada: “Estudo Empírico”, no Capítulo III, faremos referência à metodologia utilizada, iremos abordar a delimitação do problema, que serve de base à nossa investigação; falaremos dos objetivos que nos norteiam; das principais questões da investigação; da amostra; dos instrumentos e dos procedimentos a adotar nesta tese de dissertação.

O capítulo IV, será aquele onde se fará a apresentação, análise e discussão dos resultados, depois do seu tratamento estatístico. Finalmente apresentaremos as principais conclusões da presente investigação, seguidas pelas referências bibliográficas, à nossa tese e pelos anexos.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I – DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS AO BALANÇO DE COMPETÊNCIAS

Introdução

Neste capítulo, apresentaremos alguns conceitos, sobre os quais assentam tanto a Educação de Adultos como o Balanço de Competências. De entre muitos conceitos, destacamos os conceitos de Aprendizagem, Níveis de Mudança, Mudança, Balanço de Competências, Processo de RVCC, pois, todos eles de forma interligada, ajudam a compreender a importância da Educação de Adultos.

Iremos também fazer uma breve incursão pelos planos e leis que se produziram e desenvolveram em Educação de Adultos em Portugal, desde 1952 com o Plano da Educação Popular de Veiga de Macedo, até aos nossos dias.

Falaremos das diferentes entidades e agências que nos últimos anos foram gerindo e organizando a Educação de Adultos em Portugal, do seu papel, das suas competências e do seu tipo de gestão. Temos como exemplos dessas entidades a Direção Geral Formação Vocacional (DGFV), a Agência Nacional Educação e Formação de Adultos (ANEFA) e a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ).

Conceitos Relevantes

A aprendizagem é um conceito importante na Educação de Adultos, uma vez que os adultos envolvidos em processos educativos, para além da aquisição de novos conhecimentos, também utilizam as aprendizagens realizadas até então como forma de demonstrar as suas competências, nas mais diversas vertentes da sua vida.

As teorias de aprendizagem procuram encontrar a dinâmica envolvida nos atos de ensinar e aprender e tentam explicar a relação entre o conhecimento pré-existente e o novo conhecimento.

Para a Teoria da Aprendizagem da Epistemologia Genética de Piaget, (1978, pp.54-55), o ponto central é a estrutura cognitiva do sujeito. As estruturas cognitivas mudam através dos processos de adaptação: assimilação e acomodação. A assimilação envolve a interpretação de eventos em termos de estruturas cognitivas existentes, enquanto que a acomodação se refere à mudança da estrutura cognitiva para compreender o meio. Piaget (1973, p.65), refere-se a diferentes estágios ou níveis de desenvolvimento com a afirmação: "A partir do instante em que o equilíbrio é atingido num ponto, a estrutura integra-se num novo equilíbrio em formação até ser alcançado novo equilíbrio, sempre mais estável e de campo sempre mais extenso" (Piaget, 1973, p.65).

Um tema relevante na estrutura teórica Construtivista de Bruner (1977) é que a aprendizagem é um processo ativo, no qual os sujeitos constroem novas ideias, ou conceitos, com base nos seus conhecimentos passados e atuais. O aluno seleciona e transforma a informação, constrói hipóteses e toma decisões, utilizando, para isto, a sua estrutura cognitiva. É a estrutura cognitiva (esquemas, modelos mentais) que fornece significado e organização para as experiências e permite ao indivíduo "ir além da informação dada".

Para Vygotsky (1989), o desenvolvimento da criança num primeiro momento é mediado pelo outro. Num segundo momento a criança apropria-se do comportamento, da cultura e dos modos de funcionamento psicológico do seu grupo cultural, internalizando-os, isto é, sem a intervenção de outras pessoas a criança apropria-se da aprendizagem. A atividade que antes precisou ser mediada passa a ser independente. Assim, o processo de desenvolvimento da criança está enraizado nas ligações entre a sua história social e individual. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. Estas ideias eram a base da teoria Sociocultural de Vygotsky.

Na teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1963), que é vista como a melhor teoria de aprendizagem focada na aprendizagem de conceitos e proposições compostas de conceitos, pois trata-se de uma teoria cognitiva de aprendizagem com foco na aquisição e retenção do conhecimento.

Por último, na visão da teoria humanista de Rogers (1975), a educação visa desenvolver nos alunos o senso de iniciativa, a consciência de suas capacidades em assumir responsabilidades, realizar escolhas, adaptarem-se a mudanças, agirem de forma criativa e de realizarem trabalho cooperativo. Para este autor, o foco da aprendizagem está no desenvolvimento da capacidade do estudante em se relacionar com a mudança. Com o estudante no centro do processo de aprendizagem é necessário compreender seus estilos de aprendizagem.

Estas teorias da aprendizagem, podem servir como base para a Aprendizagem e Ensino de Adultos e têm uma importância considerável para o Balanço de Competências.

Se pegássemos em traços gerais de algumas destas teorias e conseguíssemos juntar alguns desses traços, iríamos ao encontro daquilo que são as principais características da Aprendizagem ao Longo da Vida e do Balanço de Competências, como forma de avaliação, ensino e aprendizagem.

Os exemplos das teorias de Piaget e Carl Rogers, acabam por confirmar que os seus principais traços, servem para ajudar a compreender as diferenças entre as diversas formas de aprendizagens e a validade e importância de todas elas. Nas palavras de Piaget (1982, p.157): "a adaptação é o equilíbrio entre assimilação da experiência da experiência às estruturas dedutivas e a acomodação dessas estruturas aos dados da experiência".

Rogers, centra a sua teoria humanista na procura de qualidades do professor facilitadoras da aprendizagem, estratégias para promover a liberdade de aprender e princípios psicológicos centrados no aluno. O autor não mostra qualquer interesse pelo ensinar, mas está interessado no aprender (La Rosa, 2003, p. 21).

Concluindo este conceito de aprendizagem e a sua relevância para a educação de adultos, a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, é uma teoria da aprendizagem com foco na aquisição e retenção do conhecimento, sendo estas duas áreas muito importantes na educação e em especial na educação de adultos.

Outros conceitos que são importantes, tanto para a educação de adultos como para a investigação que estamos a realizar, são os conceitos de mudança e níveis de mudança. Ambos estão na base das hipóteses científicas que tento testar com esta investigação, uma vez que pretendo analisar as mudanças ocorridas nos adultos envolvidos no processo de RVCC e em que níveis de mudança ocorreram essas mudanças.

Segundo, Fernandes (2000), o conceito de mudança aparece frequentemente associado ao de evolução gradual, sendo utilizado para referir as alterações provocadas por agentes internos ou externos, concretizadas de forma progressiva, enquanto o de inovação educativa se utiliza para assinalar a rutura com situações ou práticas anteriores, aparecendo definida como "qualquer transformação introduzida intencionalmente no sistema educativo ou em qualquer dos seus subsistemas, tendo em vista a sua evolução controlada ou a ultrapassagem de pontos críticos que foram detetados. A inovação pode variar quanto ao seu âmbito (...), quanto à sua origem (...), quanto à forma de implementação (...) e quanto ao grau e tipo de controlo das consequências (...)". Lexicoteca (Tomo X: 229)

Referindo-se à educação, Miles (1971, cit. In Correia, 1989, p. 31) afirma ser "útil definir a inovação como uma mudança deliberada, original, específica, que se supõe contribuir para aumentar a eficácia de um sistema na prossecução dos seus objetivos", considerando a intencionalidade e a promoção de objetivos que aumentem a eficácia do sistema como características fundamentais da inovação educativa. Nesse sentido, é de salientar que se toda a inovação transporta consigo uma intenção de mudança, nem toda a mudança introduz necessariamente inovação. A mudança pode, por vezes, significar apenas a recuperação de práticas do passado.

Por níveis de mudança, entendemos ser as alterações ocorridas no adulto depois da sua participação no processo de RVCC, nos diferentes contextos da sua vida, contextos pessoal, social, familiar, profissional, relacional e o grau de mudanças ocorridas nestes níveis. Pretende-se avaliar o impacto do processo de RVCC nas mudanças dos adultos, tentando perceber se essas mudanças são significativas ou não.

O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)

Existem ainda 2 conceitos que são importantes na conceptualização desta investigação, pois são conceitos centrais da mesma. São eles os conceitos de processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e Balanço de Competências.

O processo de RVCC é um processo que permite reconhecer, validar e certificar as competências adquiridas pelos adultos ao longo da vida, com vista à obtenção de uma certificação escolar de nível básico (4.º, 6.º ou 9.º ano de escolaridade) ou de nível secundário (12.º ano de escolaridade).

Destina-se a todos os adultos com mais de 18 anos que não frequentaram ou concluíram um nível de ensino básico ou secundário e que tenham adquirido conhecimentos e competências; através da experiência em diferentes contextos, que possam ser formalizadas numa certificação escolar.

O RVCC Escolar confere uma certificação equivalente ao 1.º, 2.º ou 3.º ciclo do ensino básico (4.º, 6.º ou 9.º ano de escolaridade), bem como uma certificação equivalente ao ensino secundário (12.º ano de escolaridade), válidas para todos os efeitos legais.

O processo é desenvolvido ao longo de um conjunto de sessões durante as quais os candidatos são apoiados, por técnicos e formadores, na identificação e

reconhecimento das respetivas competências escolares, na recolha de evidências que as comprovem ou na respetiva demonstração.

Estas competências são avaliadas face ao Referencial de Competências Chave de Educação e Formação de Adultos pretendido pelos candidatos.

Caso se verifique que os candidatos têm competências em falta serão desenvolvidas formações de curta duração ajustadas às necessidades dos adultos. O processo culmina com a apresentação do candidato perante um Júri que valida as competências detidas e formaliza a certificação escolar.

Paula Marques (2003), no trabalho apresentado na sua página na internet, com o tema “Balanço de Competências – Desejo ou Necessidade?”, coloca a seguinte referência sobre o tema: “O balanço de competências pressupõe que os sujeitos desenvolvam ao longo da sua existência conjuntos de competências - em sentido lato, compreendendo, por isso, saberes, saberes-fazer, saberes-ser e até saberes-tornar-se (...)” (Imaginário, 1997).

A necessidade dos indivíduos reconhecerem os saberes adquiridos ao longo da vida insere-se, particularmente, na importância de dar resposta às necessidades do mercado de trabalho cada vez mais exigente e em permanente mudança. As intervenções do balanço de competências abrangem todas as áreas da vida social humana. No entanto, são as competências profissionais que naturalmente se destacam, o que pode ser facilmente compreendido pelo facto de um terço da existência de cada indivíduo ser dedicada à preparação e exercício de papéis profissionais.

Os adultos devem analisar as suas competências profissionais e pessoais, tal como tomar conhecimento da melhor forma de gerir e rentabilizar as suas potencialidades emocionais e pró-ativas.

Paula Marques (2003), no mesmo trabalho citando Imaginário, refere que: “devemos em primeiro, separar os 2 termos de modo a compreendê-los de forma separada. Balanço, pode ser entendido, como um estado de indecisão, em que se

analisam os aspetos positivos e negativos de algo, neste caso, da vida pessoal, social e profissional.

Sobre o conceito de competência, o trabalho de Paula Marques, cita novamente Imaginário e refere: “competência pode ser entendida, como a capacidade de realizar uma tarefa num determinado contexto e transferir os conhecimentos que lhe estão subjacentes para outros contextos e tarefas. A competência entendida num sentido mais específico é vista como a capacidade de se realizar uma tarefa em particular em condições específicas e pormenorizadas com a exclusão dos conhecimentos e compreensão dos mecanismos que lhe estão associados (Imaginário, 1997).”

Depois destas definições genéricas destes dois termos, vamos tentar definir o que é um balanço de competências.

Refere ainda a autora, que: “tendo em conta o que anteriormente foi referido, poder-se-á afirmar que o balanço de competência é um processo em que se analisam os pontos fortes e pontos fracos de determinadas competências do indivíduo, as quais podem ser gerais ou específicas. Conclui este conceito com as seguintes citações: “O balanço de competências assenta numa atitude voluntária da pessoa e é um processo ativo, personalizado e complexo, no qual se articulam as dimensões pessoais e socioprofissionais. Este processo envolve “profissionais que suscitam a produção de elementos de exploração e análise relacionados com os saberes e as competências adquiridas pelos sujeitos indispensáveis à construção de projetos profissionais. Nesta intervenção tem-se em conta a adaptação e individualização do processo a cada sujeito, além de ser um processo de valorização de si próprio, que visa um melhor futuro profissional e pessoal. Os objetivos estabelecidos ao longo do processo de balanço de competências vão sendo adequados ao indivíduo e à fase do processo. O objetivo último é a construção/elaboração de uma síntese do balanço, formalizando um plano de ação para a concretização dos projetos profissionais do indivíduo alvo do balanço de competências (Castro, 1998)”.

O balanço de competências “deve permitir analisar as competências profissionais e pessoais, assim como as aptidões e motivações (de um sujeito) a fim de definir um projeto profissional e, quando for caso disso, um projeto de formação.” (Imaginário, 1997).

Por último, existem três conceitos, que são ao mesmo tempo três formas diferentes de educação e de avaliar e certificar em educação, que são os conceitos de educação formal, não formal e informal.

A educação formal, pode ser descrita como o sistema educativo ou a escola como a conhecemos e a sua forma de funcionar. Está vocacionado para dar resposta às aprendizagens de crianças e jovens e direcionado para a aquisição de competências e conhecimentos.

A educação não formal, apesar das impressões contrárias, não constitui um sistema distinto e separado de educação, paralelo ao sistema formal de educação. É qualquer atividade educacional organizada, sistemática, desenvolvida fora do âmbito do sistema formal, que visa a oferecer tipos selecionados de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como crianças. Assim definida, a educação não formal inclui, por exemplo, programas de alfabetização de adultos, ensino profissionalizante oferecido fora do sistema formal, clubes de jovens com finalidade substancialmente educacional, e vários programas comunitários de capacitação em saúde, nutrição, planeamento familiar, cooperativas etc. (Coombs e Ahmed, 1974, p. 8).

A educação informal é a gama de processos de aprendizagem informais e incidentais disponíveis numa sociedade, onde se pode fazer aprendizagem multicultural, profissional, social e onde as abordagens baseadas na teoria e na prática são reconhecidas. Este é um termo que possui muitas significações distintas. Brandão (1985), define a educação informal como sendo aquela que está relacionada com o processo “livre” (não-institucionalizado) de transmissão de certos saberes, tais como: a fala comum a um dado grupo, as tradições culturais e demais comportamentos característicos das diversas comunidades presentes em

uma sociedade. Outros autores, tais como Furter (1978), utilizam outra terminologia: Educação Extra-Escolar. Tal terminologia designa, não só os processos educativos anteriormente mencionados, mas também todo e qualquer processo educativo ocorrido em instituições que não pertençam às Redes Escolares de Ensino (escolas federais, municipais e estaduais, além de escolas privadas credenciadas pelos órgãos educacionais competentes), tais como cursos ministrados por instituições cuja atividade-fim não seja a educação, ONG'S, e quaisquer outras instâncias educativas.

Apontamentos sobre a história da educação de adultos em Portugal

O Plano de Educação Popular de Veiga de Macedo de 1952

A publicação do Plano de Educação Popular, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 38968, de 27 de Outubro de 1952 e respetivo Regulamento, o Decreto n.º 38969, da mesma data, pode ser considerado como um momento importante na educação em Portugal. Este Plano foi preparado durante mais de dois anos pelo Ministério da Educação Nacional, sob a orientação do Subsecretário de Estado, Henrique Veiga de Macedo.

A este Plano de Educação Popular foram atribuídos dois objetivos principais: em primeiro, tornar possível o princípio da escolaridade obrigatória, na altura fixada, ainda, em três anos e diminuir, significativamente, as taxas de analfabetismo entre a população adulta, através de uma Campanha Nacional de Educação de Adultos.

Na base desta iniciativa estarão, naturalmente, diversos fatores, um deles era que no final da Segunda Guerra Mundial, Portugal era um país ainda predominantemente analfabeto – cerca de 45% da população maior de 7 anos – com taxas de escolarização e de investimento na educação muito menores do que a de outros países situados no nosso espaço geográfico, político e económico.

Esta situação, além de trazer um evidente incómodo no plano do relacionamento internacional, num período caracterizado pela emergência de um conjunto de organizações internacionais de cooperação e desenvolvimento e por um marcante esforço do Regime no sentido de evitar o seu isolamento internacional, representava, no plano interno, uma situação extraordinariamente limitativa dos projetos de industrialização.

Henrique Veiga de Macedo, num discurso que profere em 1953, e que tem o título de “A Educação Popular no Progresso Económico do País”, faz uma referência detalhada aos trabalhos de Alfred Marshall sobre a relação entre crescimento económico e escolarização, bem como a dois trabalhos produzidos pela Câmara de Comércio dos Estados Unidos sobre o mesmo tema, lembrando o que se afirmava no relatório que precedeu o Plano de Educação Popular.

Visto por este prisma, era indiscutível que uma boa instrução trazia grandes vantagens ao trabalhador, porque desenvolvia as suas faculdades de atenção, apurava-lhe o espírito de observação, estimulava a sua atividade mental, tornava-o mais confiante, mais inteligente e mais apto a aperfeiçoar-se no exercício da profissão. A instrução seria, o grande inimigo na luta contra o analfabetismo, levando as entidades patronais a entenderem esta verdade.

Esta afirmação foi mais facilmente aceite nos sectores que se podem designar de tecnocráticos, ligados às correntes industriais, mas também em alguns dignatários do Regime de origem social mais modesta que, em geral, frequentaram os Seminários Católicos. O preâmbulo do Decreto-Lei que instituiu o Plano de Educação Popular apontava o argumento meritocrático como uma das razões principais para o completo empenhamento do Governo na execução do Plano.

A sua execução é de todo o interesse, porque convém não esquecer que, com a expansão do ensino primário, alarga-se também a base de recrutamento daqueles que, nos diversos ramos de atividade, irão ser elementos pela sua preparação e formação, o escol intelectual e moral da Nação.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Como na primeira fase do Estado Novo, existiu grande debate sobre se era importante ou se devia ensinar o povo a ler, escrever e contar, admite-se que a iniciativa do Plano de Educação Popular não tenha sido inteiramente consensual no seio do Regime.

Este Plano contou com o apoio e aprovação expressa de Salazar, que reviu, minuciosamente, os diplomas legais que o aprovaram, mas os responsáveis pelo Plano, relegaram para o Governo a responsabilidade de aprovar os instrumentos necessários à sua aprovação e execução.

O objetivo assumido do Plano era, segundo o preâmbulo do Decreto-Lei que o aprovou, o de “despertar e desenvolver no nosso povo, por processos diretos e indiretos, por métodos suavisantes ou repressivos, um interesse esclarecido pela instrução”.

Para cumprir esse objetivo, o Plano estabelecia um conjunto de providências destinadas a reforçar a obrigatoriedade escolar.

Algumas referiam-se a uma melhor regulamentação e funcionamento dos serviços, como normas sobre matrículas e recenseamento escolar; nova estrutura das cantinas e caixas escolares; alargamento dos quadros de pessoal das direções de distrito escolar e da Direcção-Geral do Ensino Primário; criação de bibliotecas junto das escolas primárias.

Outras providências eram de natureza repressiva e estabeleciam um conjunto de preceitos, inibições e incapacidades como a atribuição do direito ao abono de família apenas aos que cumprirem o preceito da escolaridade obrigatória; obrigatoriedade do exame da 3ª classe para admissão ao exame de condução automóvel; proibição da admissão na função pública a quem não possuir o exame das 3ªs ou 4ªs classes; impedimento de passagem à disponibilidade de todos os incorporados nas Forças Armadas que não possuíssem o ensino primário elementar.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

No preâmbulo do diploma é reconhecida a dureza das providências adotadas, mas estas são justificadas pela gravidade da situação, onde se refere: “Não se esconde a dureza destas medidas nem se ignoram as dificuldades que delas possam advir para muitos. Mas teve-se presente que a gravidade do problema do analfabetismo não se compadece com soluções contemporizadoras ou com regimes que não tomam em consideração as necessidades culturais do nosso povo. Na verdade, num país de expressiva percentagem de iletrados, torna-se imperioso alargar, a todo o custo e por todos os meios, os benefícios da instrução ao maior número possível de portugueses”.

Concretamente para a população adulta, o Plano de Educação Popular aprovava a realização de uma Campanha Nacional de Educação de Adultos, cujo início se processaria em Janeiro de 1953 e com o seu termo previsto para Dezembro de 1954, foi depois alargado, por mais dois anos, até ao final de 1956.

Esta campanha seguiu de perto as recomendações que internacionalmente, se faziam neste campo da designação de educação de adultos, no sentido de alargar os objetivos das campanhas de alfabetização, integrando-as em processos de modernização social.

Esta campanha foi organizada ao pormenor e mobilizou todo o aparelho do Estado Novo: desde o Ministério da Educação Nacional a outros Ministérios, em particular os do Interior, Economia e Corporações e Previdência Social. Através deste último, a mobilização alargou-se às “bases” do Povo, aos grémios, aos sindicatos nacionais e à Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho (FNAT), à Emissora Nacional e todos os organismos oficiais de propaganda e também às organizações de massas do regime, como a Mocidade Portuguesa, a Legião Portuguesa e Obra das Mães pela Educação Nacional.

Para que os agentes educativos, aderissem e se mobilizassem por esta campanha, foi criado um sistema de voluntariado que incluía uma “gratificação por cada iletrado que preparem até aprovação no exame do ensino primário

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

elementar” e uma bonificação de “meio valor na sua classificação profissional por cada dez analfabetos” preparados para exame.

Esta mobilização enquadrou-se no reforço das estruturas da Direcção-Geral do Ensino Primário e das Direcções de Distrito Escolar, nomeadamente no apoio pedagógico, procurando adequar as práticas docentes ao contexto da educação de adultos.

Foram envolvidos nesta Campanha de Educação de Adultos, significativos meios de propaganda e de difusão cultural, contra o analfabetismo, um vasto conjunto de agentes culturais, nos campos do cinema, rádio, teatro, jornalismo e literatura.

O Plano de Educação Popular exigiu, acrescidos meios financeiros para o sector da educação mas sempre numa política de nivelar por baixo, como decorre do acréscimo de escolarização ter sido suportado, pelos Regentes Escolares que, entre 1953 e 1958, atingem mais de 30% do total do corpo docente do ensino primário e por um sistema de voluntariado na educação de adultos pouco oneroso em termos financeiros. Entre 1950 e 1960, verifica-se um significativo acréscimo do orçamento do Ministério da Educação, tal acréscimo resultou, sobretudo, de um mais rápido crescimento da economia nos anos cinquenta.

Quanto aos resultados da Campanha do Plano de Educação Popular, no contexto da época, são verdadeiramente significativos.

O seu primeiro objetivo, o do cumprimento da obrigatoriedade escolar, em 1955, pela primeira vez na história portuguesa, praticamente, todas as crianças, entre os 7 e os 11 anos, frequentavam a escola primária, registando-se apenas um valor residual de cerca de 1% das crianças, estimadas em 8.891, que ainda resistiam a frequentar a escola.

Quanto ao segundo objetivo, o de redução das taxas de analfabetismo na população adulta, obtém resultados de assinalar, passando de 27 mil inscitos no ensino primário de adultos, no ano letivo de 1951-1952, para 257,2, mil, em 1955-

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

1956. Após o termo da Campanha, o número de adultos inscritos nos cursos começou, novamente, a decair, situando-se em, apenas, 105,4 mil, em 1959-1960.

Um outro momento de importante na Educação de Adultos, pode ser encontrado na ação política e no discurso mobilizador do ministro Leite Pinto (1955-1961), em muitos domínios precursor do que anos mais tarde, Veiga Simão iria adotar na condução da política educativa nacional.

É também com o ministro Leite Pinto que se inicia o processo de prolongamento da escolaridade obrigatória, que se viria a revelar lento e contraditório, mas que tinha que respeitar, o princípio sagrado da política do Estado Novo, que dizia que se devia adequar a estrutura escolar à procura social de ensino, aspirações sociais e económicas a quem tivesse mais escolaridade. O alargamento da escolaridade obrigatória de 3 para 4 anos é um sinal desta posição de princípio do Estado Novo, já presente nos anos trinta, quando, em sentido inverso, a escolaridade foi reduzida para 3 anos.

Leite Pinto sabia que o prolongamento da escolaridade obrigatória, e a conseqüente expansão em todos os outros graus de ensino, exigia uma modernização das práticas docentes e dos conteúdos de ensino e exigia uma revisão das estruturas pedagógicas para os diferentes escalões de uma população em aumento, pois já não era possível continuar com os compartimentos estanques do ensino primário e dos ensinos secundários e médios.

Esta linha de rumo na política educativa não se faz, sem resistências e sem recuos, porque a presença no poder das elites sociais e políticas que já no passado dominavam a Sociedade Portuguesa, que vê pouco valor na formação e encara o aumento dos indivíduos possuidores de uma formação superior como uma ameaça à ordem estabelecida e um perigo para as classes dominantes.

Depois, com o Ministro Galvão Telles, mesmo tentando socorrer-se dos valores nacionalistas e cristãos na pressão social (Teodoro, 2002), evita o alargamento da escolaridade.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Galvão Telles, será o autor de uma reforma que não chega a ver implementada em virtude da sua substituição, em 1968, por José Hermano Saraiva. Galvão Telles foi o principal impulsionador do “Estatuto da Educação Nacional”, apresentado em 1966, e para o qual contribuíram um elevado número de personalidades

Este estatuto apontava, pela primeira vez, para uma expansão do ensino superior e introduzia a possibilidade de virem a ser criados Institutos anexos às Universidades, mas mercê da substituição do Ministro, este documento nunca chegou a ser levado à Assembleia Nacional.

Apontando para a necessidade da elaboração de “estatutos” próprios para cada ramo e nível de ensino, a proposta de Galvão Telles apontava para que se desse uma resposta, de forma social e politicamente estruturada, a uma das principais variáveis que começava a influenciar o destino das políticas educativas no nosso País: o crescimento da procura.

O ímpeto reformista de Galvão Telles só se voltaria a sentir durante o Estado Novo, durante aquela que foi uma das mais profundas reformas do ensino superior no nosso País, e que deixou traços até aos nossos dias, a reforma de Veiga Simão.

Lei-quadro da Educação de Bases de Adultos (1974)

Com o fim do regime autoritário, assistiu-se a uma grande necessidade de modificar, alterar ou mesmo eliminar tudo o que tivesse sido feito pela ditadura de Salazar, em todas as áreas da sociedade em Portugal. A educação não foi exceção e foram criadas algumas leis para regulamentar o setor.

O 25 de Abril de 1974 foi acompanhado por um aumento significativo do movimento social popular que se seguiu ao golpe de Estado e que atingiu diversas áreas da vida social, entre elas, a Educação de Adultos.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Para a Educação de Adultos, a Direcção-Geral de Educação Permanente, criada ainda em 1972, sob o regime autoritário, dinamizou uma política pública inovadora para o contexto português que procurou dar resposta às solicitações de iniciativa popular. Este serviço propôs articular o Estado com o movimento popular, constituindo-se, nas palavras de A. Melo e A. Benavente (1978), numa unidade “subversiva” da administração pública que implementou ações simultaneamente dirigida à hierarquia ministerial e às populações. Este trabalho tinha dois objetivos, que eram, responder diretamente às solicitações dos grupos sociais, procurando dar gradualmente respostas de carácter educativo; e despertar a vontade de desenvolvimento e de mudança coletiva através de uma intervenção que, não tendo sido solicitada pelas comunidades, passava pelo registo escrito dos fenómenos culturais locais.

Procurava-se partir do que os adultos possuíam (e não do que lhes faltava), nomeadamente a cultura popular, o saber, o saber dizer, o saber fazer, saberes estes que seriam posteriormente articulados com a escola e o trabalho, através de iniciativas de formação profissional e da educação popular (Melo & Benavente, 1978, pp. 16-19).

Esta política, claramente influenciada pela proposta de *educação permanente* preconizada pela Unesco, finalidades ligadas à promoção da democracia e do desenvolvimento, da liberdade e da igualdade de oportunidades surgiam como centrais. Tratava-se de tirar partido das condições históricas que se vivia e dinamizar estratégias de autoeducação e autogestão de organizações locais, na produção de conhecimento relevante para as pessoas. Neste processo de democratização, o desenvolvimento surgia da participação dos próprios adultos (Melo & Benavente, 1978, pp. 11-13).

Em 1976, a Constituição da República Portuguesa estabeleceu no Artigo 73º, que: todos têm acesso à educação, reforçando deste modo o trabalho que vinha a ser feito. Este diploma definiu que caberia ao Estado a democratização da educação, através da dinamização de diversas modalidades de educação (formal e não-formal), contribuindo por essa via para a igualdade de oportunidades, para a

superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, para o desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos, bem como para a promoção do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.

Apesar do seu interesse, após 1976, a política anteriormente promovida pela Direcção-Geral de Educação Permanente, foi abandonada pelo Governo então em funções. A quase paralisia que esta Direcção-Geral experienciou a partir de então expressou, tal como afirma L. A. Rothes (2003), uma inflexão das orientações políticas para o sector. As formas de mobilização popular, que no período anterior se procurava estimular, passaram a ser encaradas com desconfiança e o recurso ao destacamento de professores do ensino regular traduziu a emergência de um mandato assente no esforço de escolarização de segunda oportunidade (Rothes, 2003, p. 38).

Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Bases para Adultos (PNAEBA), 1979

Continuando com as principais ações, planos, leis ou organização da Educação de Adultos em Portugal, será através da educação popular, que se reassume um papel decisivo na elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos, em 1979, com os objetivos de reduzir o analfabetismo e expandir o acesso dos adultos à escolaridade obrigatória, bem como articular estas ações de educação de base de adultos com a educação popular e a formação profissional. Procurava-se assim, desenvolver ações que privilegiassem a qualidade da ação educativa, contemplassem a diversidade de formas de analfabetismo, evitassem a regressão cultural e atendessem à diversidade de necessidades educativas básica tornadas evidentes no desenvolvimento da política anterior (Ministério da Educação, 1979, p. 75).

As políticas públicas para a educação de adultos entre 1974 e meados da década de 1980 favoreceram uma interpretação abrangente do direito à educação, ao cruzar educação popular com educação de base. Contudo, se os documentos analisados permitiam um entendimento ampliado deste direito, a verdade é que as condições de implementação destas políticas revelaram o carácter frágil da promoção do saber na construção dos cidadãos adultos. De resto, neste período começa a verificar-se uma característica que se tem revelado estruturante nas políticas públicas em Portugal, que é o carácter descontínuo e intermitente das orientações, o que tem originado um desenvolvimento fragmentado da educação de adultos (Lima, 2005).

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86)

12 anos depois da Revolução de Abril de 1974, Portugal, tinha conseguido alguma estabilidade social e política, com entendimentos entre partidos políticos de vários quadrantes, tinha feito o seu pedido de integração na Comunidade Económica Europeia (CEE), indo concretizar esse objetivo neste mesmo ano de 1986, sendo com alguma naturalidade que surge a lei de bases do sistema educativo.

Esta Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), como ela mesmo se intitula, definiu as bases do sistema educativo em Portugal, sendo que a educação de adultos é vista como um subsector que integra duas ofertas, o ensino recorrente e a educação extraescolar.

O ensino recorrente foi a oferta mais significativa em termos de adultos inscritos, professores e escolas (sobretudo públicas) envolvidos. Com a finalidade de promover a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativos, o Estado, através do Ministério da Educação, assumiu um papel primordial na dinamização do ensino para adultos, nomeadamente ao nível da conceção e do desenvolvimento de contextos e práticas, principalmente no que às formas educativas, ao currículo, aos métodos pedagógicos, ao acompanhamento e à avaliação dizia respeito.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Quanto à educação extraescolar, entendida enquanto educação de adultos liberal, ela foi muito menos relevante em termos de recursos humanos e materiais abrangidos. Levada a cabo com o apoio do Ministério da Educação, mas implementada por organizações não-governamentais, sem fins lucrativos, etc., traduziu-se em muitos casos em atividades integradas em projetos de intervenção comunitária e animação sociocultural.

Ao contrário das políticas anteriores, a Lei de Bases restringiu o campo da educação de adultos e sugeriu uma conceção ténue de cidadania, baseada na transmissão de conhecimentos de cariz disciplinar e de saberes adquiridos em contexto de sala de aula. Negava-se por essa via o papel central que a educação de adultos poderia assumir nos esforços de modernização e desenvolvimento do país.

Ainda de mencionar que, contando com uma importante contribuição financeira dos fundos estruturais comunitários, o Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal foi lançado em 1989. Este integrou um subprograma destinado à educação de adultos, tido por tal como um sector de intervenção prioritária. A gravidade da situação educativa do país justificava a finalidade definida neste Programa: a promoção da qualificação da mão-de-obra no quadro de um esforço de modernização económica. Neste âmbito, foi desenhado um projeto de ação centralmente definido, no qual o Estado se afirmava o promotor exclusivo das iniciativas a desencadear e para o qual estabelecia patamares e instâncias de gestão e controlo de aplicação de regras diversas e de avultadas verbas. No seu desenvolvimento, este Programa permitiu o aumento significativo das ações implementadas pela rede pública de educação de adultos, não levando porém a mudanças de relevo, sendo acentuada a tendência para a escolarização obrigatória de adultos, mais evidente após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, e destacada a tendência vocacionalista, através da formação profissional (cf. Almeida et al., 1995; Silva & Rothes, 1998).

Se a Lei de Bases do Sistema Educativo enfatizava a educação formal na consagração do direito à educação para o caso dos adultos, este Programa ampliou de alguma forma a interpretação do direito à educação, ao integrar a exigência da modernização da economia e da qualificação da mão-de-obra através da necessária ligação da educação, da promoção de percursos escolares e da formação profissional. Todavia, e apesar da expansão quantitativa das ações de educação de adultos desenvolvidas pela rede pública, este entendimento restringiu-se ao reforço das tendências que se vinham manifestando neste subsector: a tendência para a escolarização, pela realização de cursos que conferiam o 1º e 2º ciclos; e a tendência vocacionalista pelo desenvolvimento da componente de formação capaz de proporcionar a iniciação profissional que facilitasse a inserção no mercado de trabalho (Silva & Rothes, 1998, pp. 33-34). Aliás, à margem das políticas públicas, muitas entidades da sociedade civil, nomeadamente do 3º sector, procuraram resistir a estas tendências, insistindo na dinamização de iniciativas de educação não-formal que visavam fortalecer a intervenção dos adultos na promoção de uma sociedade mais democrática (cf. Lima, 2006) e, em resultado, favoreciam um entendimento mais alargado do direito à educação de adultos.

A importância da aprendizagem ao longo da vida

Delors (1996) refere que: “Educação e Formação ao Longo da Vida terá que assumir, igualmente, como princípio orientador, a formação de um cidadão planetário capaz de aprender a aprender, a conhecer e a fazer.”

Habermas (1987; 1987a), acrescenta a esta opinião: “como base da criação de um conhecimento instrumental, que lhe permita agir, exercendo controlo sobre o ambiente.”

Morin (1991, 2002), defende a: “necessidade de desenvolver a noção de ecologia da ação, entendendo-a na sua complexidade, a qual comporta acaso, iniciativa, decisão, inesperado, imprevisto e consciência das derivas e das transformações,

submetendo sempre o conhecimento instrumental ao crivo consciente do conhecimento crítico.”

A UNESCO (2005), faz um resumo de algumas definições e refere que: “a Educação e Formação ao Longo da Vida deverá ser a alavanca necessária para a construção de uma Sociedade do Conhecimento para todos, baseada num conhecimento partilhado, entendido como um bem público comum.”

Durante e após as crises económicas e de emprego (com picos de desempregos bastante elevados), entendeu-se que uma das maneiras de combater estas duras realidades, seria a formação pessoal e ou profissional, ou apenas profissional, através da reconversão profissional.

Assistiu-se durante estes períodos de crise, a que as pessoas com mais competências pessoais e profissionais e com maior nível de formação ou especialização profissional, estariam mais protegidas contra as crises económicas e o desemprego.

Muitas destas situações, funcionavam para melhoria das competências profissionais dentro das empresas e para evolução na mesma e outras situações serviriam como primeira formação profissional ou reconversão profissional, porque as suas anteriores profissões estavam em risco.

Com todas estas dificuldades, sentiu-se a necessidade de responder às necessidades de formação das empresas, criando cursos à medida das suas necessidades e que ao mesmo tempo respondessem aos problemas do elevado número de desempregados e à falta de pessoal especializado nos quadros intermédios das empresas.

Assim, devido às condições sociais, de desemprego e às baixas qualificações profissionais e escolares, a educação ao longo da vida, adquire um papel importante na transformação pessoal e profissional do adulto que a frequenta, permitindo não só aumentar as suas qualificações e certificações como estar atualizado pessoalmente, socialmente e profissionalmente.

CAPÍTULO II – OS BALANÇOS DE COMPETÊNCIAS

Introdução

Neste capítulo II, iremos abordar o aparecimento dos Balanços de Competências, como metodologia de avaliação e certificação escolar e profissional, desde meados do século XX, em França e nos Estados Unidos, até aos nossos dias e à realidade de Portugal.

Faremos uma abordagem histórica, explicando o aparecimento e a expansão dos balanços de competências, a sua importância para os sistemas de ensino, o seu aparecimento em Portugal e as adaptações feitas através do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Definição

Iremos utilizar uma definição, de Coimbra, Imaginário e Araújo (2005), tendo como fonte as Atas do VIII congresso galaico-português de psicopedagogia (p.2860) no trabalho de investigação: “O profissional de desenvolvimento vocacional: competências percecionadas por profissionais de balanço de competências experientes e inexperientes”, onde referem o seguinte:

“Existem variadas definições de Balanço de Competências (DFGV, I.E.F.P., ANOP, AEP, etc.). Numa tentativa de uniformizar o conceito, podemos dizer que o Balanço de Competências é um processo pessoal, voluntário e confidencial, que visa:

- a) apoiar os participantes na exploração de informação sobre si próprios e incentivar o investimento nessa exploração, análise das suas potencialidades e promoção da tomada de consciência e o reconhecimento das mesmas;
- b) promoção da formulação de projetos pessoais e profissionais;
- c) construção do Dossier/Portefólio pessoal, integrador de todo o processo; esta intervenção usa determinados materiais já, de algum modo, validados por organismos como a ANEFA (atual D.G.F.V. - Direcção Geral Formação Vocacional), ANOP (Associação Nacional de Oficinas de Projecto), etc., e poderá

também incluir outros materiais produzidos e adaptados pelos profissionais à pessoa /grupo em questão. A construção de um Portefólio de Competências pessoal é também determinante para o sucesso da intervenção e para a obtenção da certificação, porém, esta atividade é muitas vezes subvalorizada e tecnicista, uma vez que se torna, por vezes, num aglomerado de “fichas de trabalho”. No entanto, a intervenção de Balanço de Competências possui forte cariz de desenvolvimento vocacional, na medida em que: “incentiva a reflexão profunda de sobrevivências e experiências do indivíduo e a reformulação do seu projeto de vida.”

Esta definição, parece-nos adequada à nossa investigação, uma vez que aborda aspetos da vida do adulto, que serão de valorizar, como as aprendizagens realizadas, a exploração e consciência das suas potencialidades e à promoção de projetos pessoais e profissionais. Estes aspetos são centrais na investigação que iremos realizar, pois para percebermos as mudanças que os adultos podem sentir após a realização do processo de RVCC, será importante que os adultos reconheçam as aprendizagens realizadas, que explorem as suas potencialidades e que projetem para o seu futuro realizações pessoais e profissionais melhores e diferentes daquelas que tinham antes de iniciarem o processo de RVCC.

Balanço de Competências: da sua introdução e desenvolvimento

Para compreendermos a importância do Balanço de Competências na Educação e Formação de Jovens e Adultos, temos que fazer uma pequena viagem histórica pelo aparecimento desta metodologia, pelo seu desenvolvimento e a sua entrada em Portugal.

Voltando de novo ao trabalho de Paula Marques (2003), “Balanço de Competências – Desejo ou Necessidade”, onde a autora faz uma apresentação do aparecimento e desenvolvimento dos Balanços de Competências, dando resposta

às seguintes questões: Onde surgiu o balanço de competências? Como surgiu? Que acontecimentos estiveram na sua origem, na sua génese?

Como refere Paula Marques (2003): “Os primórdios do balanço de competência costumam situar-se nos E. U. A. e em França. Há quatro grandes marcos que estão na génese do balanço de competências. No entanto, poderá haver outros fatores históricos que tenham contribuído para a emergência das práticas do balanço de competências. Desta forma, um dos grandes marcos que é apontado como estando na origem do balanço é a reestruturação da siderurgia em França (1960/65) pois, nesta altura, os novos empregos que eram criados exigiam níveis de qualificação que os operários siderúrgicos não possuíam. Porém, estes trabalhadores eram detentores de enormes saberes práticos, que adquiriram ao longo da vida. Surgiu então a ideia de reconhecer essas competências, através de Bertrand Schwartz”.

Ainda segundo a autora, um outro acontecimento que é apontado como estando na origem do balanço de competências é a reconversão dos militares norte americanos depois da 2ª Guerra Mundial. “Os militares, principalmente da força aérea, pretendiam que os seus conhecimentos e aquisições profissionais fossem reconhecidas a fim de (re)ingressarem na vida civil. Daí, emergiu a ideia de “crédito”. O objetivo era reconhecer os saberes adquiridos e encurtar os percursos de formação subsequentes. Contudo, estes saberes não eram facilmente identificados pelo indivíduo e não se encontravam inventariados, por isso, era necessário organizá-los, reuni-los num arquivo ou classificador pessoal (carteira de competências)”.

Um terceiro acontecimento é o movimento feminista “Retravailler” em França, que foi impulsionado por Evelyne Sulcrot, em 1974, e tinha como objetivo principal ajudar as mulheres a (re)inserir-se no mundo do trabalho. A ideia é que as mulheres possuem vários saberes práticos, saberes-fazer, os quais deverão ser identificados e relacionados com a profissão que as mulheres desejam exercer.

O quarto e último marco apontado como estando na origem das práticas do balanço de competências é a Associação para Empregos de Quadros (Agence Pour l'Emploi des Cadres, APEC), que é uma instituição preocupada com o problema do desemprego de quadros que tentava encontrar meios para o prevenir. Assim, defendiam que as competências deveriam ser identificadas e atualizadas.

Estas situações levaram que ao longo do tempo se fossem desenvolvendo estas práticas e aconteceram algumas reestruturações no sector industrial, o que levou a que os saberes e aquisições dos operários fossem reconhecidas.

As práticas do balanço de competências são correntes em França, estando aí legisladas entre 1991 e 1992 e citando Castro (2002), refere: [... o BC só está verdadeiramente institucionalizado em França, onde, para além do atual complexo enquadramento legal, carrega já o peso histórico de mais de duas décadas de experimentação, nos mais diversos contextos, públicos e privados e com os mais variados objetivos e destinatários].”

Em Portugal a primeira “experiência” das práticas do balanço de competências foi realizada em parceria com várias instituições, em 1994. A partir daí começou um trabalho mais aprofundado no sentido de generalizar as práticas do balanço de competências. Desta forma, surgiu a ANOP (Associação Nacional de Oficinas de Projeto) e a ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos), cujo principal objetivo era para além de reconhecer e validar competências, certificá-las. Atualmente são várias as instituições que desenvolvem intervenções de balanço de competências, embora nem sempre segundo os mesmos moldes (por exemplo, Instituto de Emprego e Formação Profissional, Associação Industrial Portuguesa, Associação Empresarial de Portugal).

Por sua vez, Luís Imaginário, num trabalho intitulado: “Balanço de Competências - Discursos e Práticas (2001, p.7)”, refere que:

“O balanço de competências, apesar de os seus antecedentes históricos se localizarem também além-Atlântico, concretamente nos Estados Unidos e no Canadá [Imaginário (Coord.) et al., 1998a], constitui, no espaço comunitário, um dispositivo essencialmente francês. Todavia, os problemas, ou pelo menos alguns deles, aos quais o balanço de competências pretende responder, esses sim, encontram-se na totalidade dos EM (Estados-membros) da UE (União Europeia) e mesmo, com alguma naturalidade, em todos os países onde se colocam, embora com incidências diversas, questões de (des)ajustamento entre os sistemas de formação, profissional e de emprego.”

Continua Imaginário, a sua descrição referindo que: “A especificidade francesa mostra, num dossier documental organizado pelo CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional), que, a pedido da França, transmitia a sua solicitação de informação, aos então doze EM, sobre (a) centros de balanço ou estruturas equivalentes aos Centros Interinstitucionais de Balanço de Competências franceses (CIBC) que propõem “balanços profissionais” aos jovens, aos desempregados, às pessoas em reconversão, aos assalariados, etc.; (b) legislação; (c) terminologia utilizada e (d) iniciativas e projetos experimentais neste domínio. As onze respostas (o dossier apenas é omissivo quanto ao Luxemburgo), concentradas nos centros de balanço, balanços de competências e carteiras de competências (ou portfolio de competências) é em geral pobre, oscilando entre o mero descarte mais ou menos fundamentado (“nada temos de semelhante ao balanço de competências...”), nuns casos, e a referência, mais ou menos circunstanciada, a dispositivos afins que prosseguirão objetivos assimiláveis, nos restantes casos (CEDEFOP, 1993).

Fazendo um pequeno resumo, desta citação, podemos referir que foram estabelecidos contatos tanto diretos e presenciais como indiretos, entre interlocutores franceses e de alguns outros países, que produziram resultados que apontam ainda no mesmo sentido: o balanço de competências, continua a ser um dispositivo tipicamente francês, mesmo encontrando práticas afins, pelo menos parcialmente, noutros países e houve dificuldade em obter informação junto de

alguns interlocutores não franceses indica que o dispositivo lhes será pouco familiar. Esta situação, porém, não é absolutamente generalizável, pois, para além dos esforços dos Franceses para “vender” o balanço de competências, nomeadamente a países da Europa de Leste em fase de pré-adesão à UE (esforços cujo êxito por enquanto ainda parece incerto), também existem casos de outros interlocutores que se mostram bastante recetivos ao dispositivo, embora tenham do balanço de competências um entendimento *sui generis* e sintam dificuldade para influenciar a adoção do dispositivo em termos nacionais.

Em Portugal, a avaliar quer pela informação direta e indiretamente recolhida no terreno quer, até, pela presença recorrente do tema em diversas publicações, conta-se entre os EM da UE que mostram uma razoável recetividade à ideia do balanço de competências “à francesa”, embora com especificidades próprias das nossas particularidades. Este estudo de Imaginário, tenta então compreender as virtualidades que o balanço de competências, comportará para ajudar a resolver problemas como, por exemplo: “o dos numerosíssimos adultos formalmente pouco escolarizados, pobremente qualificados e carecidos de formação ou o dos défices de certificação de muita da nossa população ativa (Imaginário, 2001, p.8)”.

Estes dois autores, dão-nos uma visão dos acontecimentos que estiveram no aparecimento do Balanço de Competências, como metodologia de avaliação e certificação escolar, referindo-se às condições sociais, profissionais, escolares e de formação dos países, que iniciaram esta metodologia (Estados Unidos da América e França). Referem-se também a algumas entidades que adotaram esta metodologia e à forma como ela foi introduzida em Portugal. Ficamos assim, com uma breve ideia sobre o que levou ao aparecimento do Balanço de Competências, os principais dinamizadores desta metodologia, a sua aplicabilidade e a introdução em Portugal.

Introdução em Portugal do Processo de RVCC e o seu desenvolvimento

Paula Guimarães (2009) que faz um retrato das políticas públicas em termos de educação entre meados dos anos 90 até 2007, pouco tempo depois de arrancar o Programa Novas Oportunidades.

Este programa visava dar resposta aos inúmeros adultos que abandonaram a escola, mas que sempre quiseram aprender e desenvolver mais as suas competências e conhecimentos, permitindo assim aumentar as suas competências e qualificações.

Entre 1995 e 2002, os governos socialistas eleitos avançaram com um conjunto de propostas que visaram “relançar a política de educação de adultos”. O trabalho então levado a cabo permitiu o surgimento do “S@ber +. Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos”, da responsabilidade da Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA). A criação deste Programa justificou-se pelo facto de a sociedade portuguesa se encontrar em profunda e rápida transformação, sendo as mudanças particularmente evidentes no mundo do trabalho. Segundo os decisores políticos, a modernização da economia, o necessário aumento da competitividade e a omnipresença de novas tecnologias exigiam trabalhadores mais qualificados, com maior capacidade de adaptação, detentores de outros e mais complexos conhecimentos e competências. De um lado, em resultado de uma tardia generalização do acesso à educação, os níveis educativos da população adulta e, sobretudo, da população ativa apresentavam valores baixos quando comparados com os restantes países da União Europeia e da OCDE. De outro, as mudanças às quais se assistia na estrutura produtiva portuguesa que, anteriormente, não exigiam da generalidade dos trabalhadores competências especialmente diferenciadas, obrigavam a alterações importantes no modo de conhecer e de trabalhar. Ainda, devido à insuficiência e à ineficácia das políticas de educação de

adultos, a situação portuguesa exigia uma intervenção inovadora e eficaz (Melo, Matos & Silva, 1999, p. 19).

É neste contexto que se registam alterações relativamente ao conceito de educação de adultos que, entretanto, foi evacuado do discurso político e substituído pela educação e formação de adultos. Assim, a educação e formação de adultos inclui

“(…) um conjunto de intervenções que, pelo reforço e complementaridade sinérgica com as instituições e as iniciativas em curso no domínio da educação e da formação ao longo da vida, se destinam a elevar os níveis educativos e de qualificação da população adulta e a promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania activa e a empregabilidade (Melo, Matos & Silva, 1999, p. 11).”

Este conjunto de intervenções assentou na diversificação das ofertas, envolvendo entidades públicas, com fins lucrativos e da sociedade civil na sua promoção. Suportadas pela abordagem das competências, e já não em conteúdos de natureza escolar e disciplinar, o reconhecimento, validação de competências adquiridas informalmente ou em contexto de trabalho, bem como o desenvolvimento de novos modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e socioeducativa emergiram como estratégias educativas e formativas centrais; as ofertas então criadas passaram a permitir a atribuição de uma certificação escolar e qualificação profissional (Melo, Matos & Silva, 1999, p. 12), como no caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA). Para o caso do reconhecimento, validação e certificação de competências, são criados Centros que promoveram esta oferta, Centros estes constituídos por entidades da sociedade civil que estabeleceram parcerias como Estado.

Deste modo, em meados da década de 1990, a educação de adultos parecia ter assumido um lugar de destaque nos debates políticos sobre educação. Este destaque resultava de, segundo A. S. Silva e L. A. Rothes, uma revalorização da relação entre educação e cidadania devido à importância atribuída ao conhecimento na construção de economias mais competitivas e ao papel que as modalidades de educação não-formal e informal podem desenvolver na promoção

da aprendizagem ao longo da vida (Silva & Rothes, 1998, p. 79). É neste quadro que surgem um conjunto de ofertas educativas e formativas que alargam a participação dos adultos e reforçam dimensões sociais, económicas e políticas da sua participação em sociedade. De entre estas, destacam-se aquelas que valorizam os saberes adquiridos pela experiência e ao longo da vida, assim como outras que reforçam a articulação entre competências escolares e competências de vida, como no caso daquelas que se suportam nos saberes promovidos ou reconhecidos pelos referenciais de competências-chave (cf. Alonso *et al.*, 2002; Gomes, 2006).

Desde 2005, a Iniciativa Novas Oportunidades, retomou as principais ofertas do Programa S@ber+, sendo hoje estas ofertas da responsabilidade da Agência Nacional para a Qualificação que possui uma dupla tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Segurança Social. Em resultado de uma mais evidente articulação com as políticas de emprego e de modernização tecnológica da economia portuguesa, esta Iniciativa tem como finalidade dar um forte impulso à qualificação dos portugueses, integrando dois pilares: as ofertas dirigidas aos jovens e aquelas dirigidas aos adultos. No que respeita as ofertas dirigidas aos adultos, estas têm como objetivos permitir aos adultos recuperar, completar e progredir nos seus estudos, partindo dos conhecimentos e competências que os adultos adquiriram ao longo das suas vidas em contextos informais, através do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; simultaneamente, visa-se orientar os adultos para ofertas complementares de cariz profissionalizante. De resto, o reconhecimento, validação e certificação de competências assume uma importância significativa, dado que surge como uma alternativa à formação profissional qualificante e de curta duração. Esta importância é justificada da seguinte forma: “O reconhecimento das competências adquiridas [permitir], a nível coletivo, estruturar percursos de formação complementares ajustados caso-a-caso. Mas mais importante, induz o reconhecimento individual da capacidade de aprender, o que constitui o principal mote para a adoção de posturas proactivas face à procura de novas qualificações. A consolidação e expansão dos dispositivos de reconhecimento e validação de

competências é pois um recurso essencial para o desenvolvimento do país” (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2005, p. 20).

A Iniciativa Novas Oportunidades permitiu igualmente reconverter os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Centros Novas Oportunidades, atribuindo-lhes outras funções ligadas: i) ao encaminhamento dos adultos que procuram a educação e formação; ii) ao diagnóstico, à triagem e ao encaminhamento dos mesmos; iii) ao desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências; iv) à realização de ações de formação complementares e de curta duração, bem como v) ao acompanhamento prospetivo do candidato certificado. Estes Centros, que se assumem como promotores da aprendizagem ao longo da vida e do gosto pela educação, assumiram desde então um papel central no desenvolvimento das ofertas dirigidas a adultos.

O trabalho realizado até ao momento pela Agência Nacional para a Qualificação e, mais especificamente, pelos Centros Novas Oportunidades é visto por muitos como positivo. Os resultados obtidos em 2007 apontavam para mais de 250.000 jovens e adultos inseridos em ofertas da Iniciativa Novas Oportunidades, de entre os quais mais de 90.000 adultos. Estes tinham sobretudo idades compreendidas entre os 25 e 44 anos (cerca de 66%), muitos destes empregados (cerca de 70%), sendo a distribuição entre sexos mais favorável às mulheres. Mais de 55.000 encontravam-se em processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e mais de 18.000 frequentam Cursos de Educação e Formação de Adultos (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2007).

Em suma, no quadro do relançamento da educação de adultos em finais da década de 1990, novas ofertas são apresentadas aos adultos, ofertas estas que a Iniciativa Novas Oportunidades retoma, em 2005, atribuindo um relevante alento à política pública de educação e formação de adultos. Porém, este programa enfatiza alguns aspetos relativamente ao anterior, entre estes o imperativo da

modernização da economia portuguesa no contexto da União Europeia para o qual parece justificar-se a qualificação. Neste âmbito, as comparações com outros países europeus relativas aos níveis de escolarização da população portuguesa ganham novos sentidos. Ora, este imperativo não pode deixar de ser relacionado com outros aspetos, nomeadamente com a redefinição do papel do Estado no campo da educação de adultos e com a transnacionalização das economias europeias. Neste quadro, outras prioridades têm sustentado as políticas educativas, agora mais articuladas com os sistemas produtivos e com a competitividade económica, que procuram também integrar estratégias que previnam e combatam a exclusão social e as crescentes desigualdades sociais.

É neste cenário que a valorização do direito à educação, especificamente destinada aos adultos, expressa novos significados, mantendo contudo a aposta nos sentidos mais tradicionais deste direito. Assim, certos sentidos realçam as tradicionais dimensões do reconhecimento de uma relação jurídica de pertença de uma determinada comunidade política a certos valores, que permitem perspetivar a educação como uma área privilegiada de intervenção do Estado na promoção de condições de acesso e de sucesso de ofertas educativas e formativas e da igualdade de oportunidades. Outros sentidos enfatizam o carácter dinâmico deste direito, significados estes que resultam de conflitos, pressões e tendências sociais, económicas e políticas que a sociedade portuguesa vive hoje em dia, que favorecem interpretações mais adequadas aos problemas e necessidades que os adultos vivem nos seus quotidianos, mas simultaneamente mais dependentes da sua capacidade de escolha. O exercício do direito à educação e, de modo mais claro, a promoção da cidadania parecem desta forma apresentar um conteúdo plural, mas também ambivalente; neste sentido, estaremos perante *cidadanias em transição*. Como afirmam, por exemplo, A. J. Afonso e E. Lucio-Villegas Ramos (2007), as cidadanias em transição integram concepções, percursos e projetos por vezes contraditórios, sentidos que abrangem novos e velhos dilemas sociais e educativos. Abrangem a promoção da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativo para todos os adultos, mas também incluem políticas sectoriais, dirigidas a certos grupos sociais que parecem necessitar de

intervenções específicas. Resultam de um maior empenho do Estado em certos domínios, bem como a sua retração em áreas que muitos consideram fundamentais (Afonso & Lucio-Villegas Ramos, 2007, pp. 93-94). E é neste quadro profundamente contraditório que a promoção do direito à educação de adultos através das políticas públicas coexiste com outras prioridades, desafios e problemas, alguns de natureza económica e social, deixando-nos dúvidas relativamente ao cumprimento das ideias contidas na Constituição de 1976, mas reservando espaços para outras possibilidades, algumas destas promotoras da emancipação e de uma democracia de melhor qualidade.

Também Adélia Bentes (2009), falando do “Paradigma da aprendizagem ao longo da vida”, refere que: “nos últimos anos tem-se acentuado o debate sobre a política de educação, onde o conceito de aprendizagem ao longo da vida adquiriu uma dimensão estratégica e funcional, apesar de permanecer ainda mal definido. O *Memorando sobre a educação e a formação ao longo da vida*, ratificado em Lisboa, em 2000, define-a como um princípio diretor que garante oportunidades reais de educação e formação, em contextos muito variados. O acesso à informação e ao conhecimento, a motivação e as competências necessárias à utilização inteligente, pessoal e coletiva, desses recursos poderá tornar-se a chave da competitividade europeia.”

O mesmo documento refere que: “a educação ao longo da vida engloba todas as atividades significativas de aprendizagem: os processos formais, mas também os informais e não formais, enfatizando a complementaridade dos mesmos.”

Assim, a aprendizagem ao longo da vida é perspectivada como: “um processo contínuo ininterrupto, que considera, por um lado, a dimensão temporal da aprendizagem (*lifelong*), por outro, a multiplicidade de espaços e contextos (*lifewide*). “

Os conceitos de aprendizagem formal, não formal e informal têm vindo a ser largamente utilizados e, segundo a Comissão Europeia (2000), são entendidos da seguinte forma:

Quanto à aprendizagem formal, desenvolve-se em instituições de ensino e formação e conduz à aquisição de diplomas e de qualificações. Trata-se de uma aprendizagem intencional, com atividades planificadas e orientadas para esse fim.

A aprendizagem não formal, ocorre no exterior dos sistemas formais, como no trabalho, na comunidade, nas associações, etc.; e não conduz necessariamente à certificação. No entanto, ocorre num contexto estruturado e com atividades planificadas e é intencional.

Na aprendizagem informal, estas aprendizagens resultam das situações de vida e, frequentemente, não são reconhecidas (individual e socialmente). Não é intencional e ocorre em situações não estruturadas.

A problemática das aprendizagens não formais e informais exige a adoção de uma perspetiva da educação e da formação globalizante e alargada, aproximando-se do conceito de formação experiencial (Pain, 1990), que diz respeito a um processo dinâmico de aquisição de saberes e de competências, que não obedece a uma lógica cumulativa e aditiva, mas de recomposição, pois os novos saberes vão sendo construídos integrando os anteriores. É um processo que se desenvolve ao longo da vida, a partir de uma multiplicidade de contextos.

A experiência é um elemento primordial, pois é a partir dela que se faz a reflexão, a problematização e a formação de conceitos, e que contribui para a transformação do indivíduo, em termos pessoais e identitários, promovendo a sua emancipação. Esta perspetiva da aprendizagem encontra-se de acordo com a visão holística da educação, uma vez que tem em conta a globalidade do processo de desenvolvimento da pessoa, na sua relação com o meio, com os outros e consigo, ao partir do princípio que a vida das pessoas proporciona aprendizagens e aquisição de competências, por contacto direto com determinadas situações. Trata-se uma nova forma de encarar a relação do ser humano com o mundo.

Segundo o Relatório da Comissão Internacional de Educação para a UNESCO, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” (1996) a educação, no século XXI, deverá assentar em quatro pilares básicos: “Aprender a fazer, Aprender a conhecer, Aprender a ser e Aprender a viver juntos” (p. 77). Na perspetiva do

Relatório, estas quatro aprendizagens permitirão ao indivíduo estar à altura de aproveitar e explorar, ao longo da sua vida, todas as ocasiões para enriquecer os seus conhecimentos.

Igualmente relevantes para a presente investigação são as perspetivas sobre a aprendizagem defendidas por Dewey, Lewin, Piaget e Kolb (Cavaco, 2002), que são fundamentais para a compreensão do processo de aprendizagem experiencial. Para Dewey a aprendizagem, que é vista como um processo dialético, integra a experiência e a teoria, a observação e a ação. Já Lewin defendeu a integração da teoria com a prática e percebeu que a aprendizagem em grupo facilita o processo. Piaget contribuiu para clarificar o lugar da experiência e da ação na aprendizagem, referindo-se aos mecanismos de assimilação e acomodação. Kolb identificou várias fases e estilos próprios de aprendizagem, o que fundamenta a diversidade e a especificidade no processo de aprendizagem experiencial.

A educação informal sempre existiu, porém o reconhecimento do valor das aprendizagens feitas fora das instituições formais de ensino só muito recentemente surgiu, fruto da mudança paradigmática que se tem operado na forma de ver a aprendizagem e a educação.

No processo de aprendizagem por via experiencial desenvolve-se não só o saber, mas também o saber fazer e o saber ser, pois é um processo que envolve a pessoa na sua totalidade. A experiência está ligada ao vivido e à sua interpretação e, para se aprender, é necessário compreender o sentido das experiências, ou seja, refletir e tornar conscientes as experiências de vida (Cavaco, 2002).

Relevante é também o contributo de Dominicé (1996), para quem a aprendizagem é influenciada, entre outros fatores, “pelo investimento pessoal, pelo tipo de relações sociais que se manifestam nos contextos de aprendizagem, pela necessidade de confronto com as regras e normas estabelecidas e pelo momento de vida em que a pessoa se encontra” (p. 99). Num mundo em repentina mudança, a aprendizagem deve ser uma constante, pois a cada momento o indivíduo é obrigado a reaprender o seu ambiente exterior e a renovar, em intervalos cada vez menores, as conceções da realidade e as imagens mentais do

mundo.” (p. 35). Nesta perspetiva, a educação ao longo da vida parece responder apenas a necessidades económicas e sociais, cujos objetivos são a competitividade e a empregabilidade. No entanto, o investigador John Field (2000), chama a atenção para o que designa de “nova ordem educativa”, onde aprender ganha um significado novo para as instituições educativas, para o indivíduo e, conseqüentemente para a sociedade. Aprender deve, também, proporcionar a emancipação do indivíduo, ao reforçar aquilo que Field (2000), designa por liberdade biográfica para planear e controlar o sentido da vida”.

Em jeito de conclusão, sobre o “Paradigma da aprendizagem ao longo da vida”, Adélia Bentes, refere que as preocupações europeias com a aprendizagem e com a educação, de acordo com Feutrie (2005), citado por Pires (2007) articulam-se com um conjunto de intenções que englobam a possibilidade de oferecer novas oportunidades de aquisição de qualificações, sobretudo àqueles que têm baixos níveis de qualificação; promover trajetórias de desenvolvimento pessoal e profissional; suportar mutações económicas e enfrentar situações de exigência de níveis mais elevados de competências; facilitar a mobilidade das empresas e a mobilidade europeia; facilitar a ligação entre o mercado de trabalho e as instituições educativas.

Bentes, refere ainda que: “trata-se de uma tentativa de atenuar as fronteiras, hoje existentes, entre a educação, a formação e o lazer no sentido de uma maior abertura e enriquecimento mútuo (p.11) ”.

Também para Adélia Bentes, Beder (1998), ao referir-se aos grandes propósitos da educação de adultos, destaca o crescimento pessoal.

Nesta perspetiva, para Bentes (p.11), “o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, poderá desempenhar um papel importante neste contexto, pois pelos seus princípios e pelas metodologias utilizadas serve os objetivos de uma sociedade que se pretende em constante aprendizagem ”.

Canário (1999, p.33), reforça a importância da aprendizagem ao longo da vida e refere que existem diferenças entre os conceitos de educação de adultos e formação de adultos. Citando Honoré (1992), Canário refere:

“(…) o conceito de ‘formação’ entrou pela ‘porta do cavalo’ da formação profissional podendo assumir um significado redutor quando utilizado para designar processos adaptativos e instrumentais em relação ao mercado de trabalho, mas também designar um processo abrangente de auto-construção da pessoa, num processo de ‘abertura à existência.”

Avança ainda Canário (p.33), com a seguinte observação: “As diferentes combinações possíveis destas maneiras de encarar a significação destes conceitos, conduzem a oposições e distinções entre ‘educação de adultos’ e ‘formação de adultos’ de sentido contraditório, provocando um acréscimo de ambiguidade.”

Como podemos verificar, todos os contributos destes autores, reforçam a importância da aprendizagem e educação de adultos e uma valorização dos conhecimentos e aprendizagens adquiridas através das diferentes formas de educação, seja ela, formal, informal ou não formal.

Estes são então os pressupostos, que reforçam a importância do Balanço de Competências e dos Processos de Reconhecimento e Validação de Competências (RVCC), como forma de avaliação e certificação de competências.

Como foi descrito, acima, desde a entrada em Portugal dos Processos de Reconhecimento e Validação de Competências, em finais da década de 90, do século XX, até aos dias de hoje, que estes processos têm ganho respeito, dimensão e importância para a educação e formação de adultos.

Ganharam respeito, porque foram reconhecidos por professores, educadores e adultos, como uma forma importante de poder regressar aos estudos, às aprendizagens e às rotinas da escola.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Também ganharam dimensão, devido a dois motivos principais, o financiamento do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) e da procura do público adulto e jovem adulto por este tipo de certificação.

Por último, ganhou importância, devido ao grande afluxo de adultos, empresas, entidades privadas e públicas (forças de segurança, bombeiros, segurança social, finanças e outras), que aderiram a esta iniciativa como forma de melhorar as suas qualificações e ao mesmo tempo de poder dar aos seus funcionários algum tipo de formação inicial, anterior ao início do processo de RVCC, como é o caso das formações de Informática e de língua estrangeira.

Devido a todas estas situações e a uma política educativa, virada e vocacionada para a certificação escolar e profissional, foi criada a Iniciativa Novas Oportunidades em 2005, apresentado da seguinte forma pelo Primeiro-Ministro, José Sócrates:

“Esta iniciativa assenta numa base clara: o nível secundário é o objetivo de referência para a qualificação dos nossos jovens e adultos. É este hoje o patamar mínimo para dotar os cidadãos das competências essenciais à moderna economia do conhecimento em que vivemos. É este hoje o patamar mínimo para que possamos adquirir e reter, ao longo da vida, novas competências.

A estratégia da Iniciativa Novas Oportunidades tem dois pilares fundamentais. Em primeiro lugar, fazer do ensino profissionalizante de nível secundário uma verdadeira e real opção, dando Oportunidades Novas aos nossos jovens. Esta é uma resposta há muito reclamada pelo País. É a melhor resposta para os inaceitáveis níveis de insucesso e abandono escolar que ainda temos.

O segundo pilar é o de elevar a formação de base dos ativos. Dar a todos aqueles que entraram na vida ativa com baixos níveis de escolaridade, uma Nova Oportunidade para poderem recuperar, completar e progredir nos seus estudos. São muitos aqueles que não tiveram, enquanto jovens, a oportunidade para estudar mais e que entraram precocemente no mercado de trabalho. Não seria possível, por razões de justiça e de coesão social, abdicar do esforço da sua qualificação. Mas a verdade é que este esforço é também condição essencial para

o nosso processo de desenvolvimento. A simples mudança geracional não permitirá nas próximas décadas dotar o país das competências fundamentais de que todos necessitamos. É por isso que a Iniciativa Novas Oportunidades assume uma estratégia nova – prioridade à formação de base dos ativos – e define objetivos exigentes: qualificar 1.000.000 de ativos até 2010.”

Foi então com base nestes dois objetivos, que muitos portugueses, muitas empresas e entidades investiram tempo, dinheiro e disponibilidade para apoiar os seus empregados para poderem completar a sua escolaridade e ter uma Nova Oportunidade pessoal, profissional, social, familiar entre outras.

Vamos agora, introduzir neste capítulo sobre a fundamentação teórica alguns estudos já realizados sobre esta matéria, onde se pode perceber a importância dos processos de RVCC e o seu impacto sobre diversas perspetivas.

Vamos abordar inicialmente, dois estudos pedidos por organismos estatais e no final iremos abordar algumas teses de mestrado sobre o tema do impacto de processo de RVCC.

No primeiro estudo de Roberto Carneiro, a abordagem utilizada pela Universidade Católica Portuguesa na Avaliação Externa efectuada sobre o Eixo Adultos valorizou, por um lado, a recolha de dados confiáveis sobre a qualidade e os impactos da Iniciativa Novas Oportunidades e, por outro, a capacitação do sistema para a sua auto-regulação futura, através de instrumentos de monitorização permanente.

No primeiro eixo, podemos distinguir várias questões relacionadas com as políticas públicas concretizadas no programa, com os mecanismos de implementação e sustentabilidade (coerência, pertinência e relevância), com a análise do funcionamento do sistema de actores (organização e desempenho), com a avaliação dos resultados e impactos.

Do eixo dos adultos, resultam conclusões em 5 ideias principais, que são:

“1º Perceções: A emergência de uma marca

A Iniciativa Novas Oportunidades é percebida, por públicos-alvo e seus agentes, já como uma marca pública (de serviço) com valores claros, a saber:

- Acessibilidade (adaptada aos tempos/ritmos próprios, aberta a flexibilidade/mobilidade);
- Inclusão (valorização de cada indivíduo e da sua história de vida);
- Horizontes (acesso a cenários no futuro, possibilidade de sonho e de mudança).

2º Comprovada qualidade de serviço e satisfação (inscritos e ex-inscritos)

A avaliação efectuada pelos adultos que estão ou já estiveram inscritos na Iniciativa é globalmente positiva, registando-se:

- Elevada satisfação com a qualidade de serviço sobretudo das equipas, mas também das instalações;
- Aumento da procura do 12º ano por parte dos mais recentes aderentes (com destaque para activos empregados e domésticas);
- Avaliação muito boa do primeiro contacto com o Centro Novas Oportunidades;
- A produção do Portefólio é sentida como um dos pontos fortes do processo de qualificação;
- É considerada pelos próprios como muito importante a passagem pela Iniciativa Novas Oportunidades.

3º Para além do aumento dos níveis de educação dos adultos verifica-se uma melhoria efetiva das suas competência-chave

- Os maiores ganhos de competência são em Literacia (leitura, escrita e comunicação oral) e em e-Competências (uso de computador e Internet);
- Há forte reforço da Auto-Estima e da Motivação para continuar a aprender - "Aprender a aprender";
- Há melhoria generalizada das “soft-skills”: competências pessoais e sociais, cívicas e culturais.

4º A nova oferta desbloqueou a procura potencial das qualificações

- Há preferência pelo sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências porque tem menos custos de oportunidade para os indivíduos (menores sacrifícios porque tem maior capacidade de adaptação às condições pessoais de cada adulto);
- A procura dos Cursos Educação-Formação está a ser induzida pelos Centros de Emprego e regista já grande impacto junto de Desempregados, mas também junto dos menores de 40 anos;
- Os Cursos de Dupla Certificação (Escolar e Profissional) trazem ganhos mais explícitos do ponto de vista profissional, sobretudo para quem completou processos de RVCC/PRO.

5º Impacto da iniciativa sobre os inscritos

- A Iniciativa continua a captar forte adesão dos adultos mas mantém-se a dificuldade de captar alguns segmentos mais “resilientes”: jovens menores de 30 anos, mulheres de idade superior a 50 anos e profissionais pouco qualificados;
- 32% das pessoas que passaram pela Iniciativa afirmaram que esse facto teve já algum impacto positivo na sua vida profissional;
- A família tem inegáveis impactos na procura da Iniciativa - a assimetria de qualificação entre cônjuges induz a procura por parte do menos qualificado, designadamente quando se trata do marido; por outro lado, quando um membro do casal inicia o percurso há elevada probabilidade de o outro também vir a aderir;
- Em relação a 2009 intensificou-se o acesso dos indivíduos certificados à Sociedade de Informação; para usos pessoais e profissionais a percentagem de utilizadores de Internet elevou-se de 67% para 83% e os "heavy users" passaram de 35% para 60%;

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

- Os "ganhos do eu" são muito expressivos: é declarado o aumento de Cultura Geral, o reforço da vontade de continuar a estudar e aumentam também quer o sentimento de segurança quer a extroversão;
- As pessoas declaram ainda que a Iniciativa Novas Oportunidades permite concluir ciclos de estudo que ficaram em aberto ao longo da vida;
- 32% das pessoas disseram ter havido pelo menos um factor positivo na sua vida profissional motivada pela passagem pela INO; a grande maioria dos que mudaram fizeram-no para melhor:
 - Maior número de pessoas com responsabilidades sobre terceiros
 - Maior estabilidade de emprego
 - Alargamento de competências
- Grande parte dos que estão (ou estiveram) inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades (acima de 85%), diz-se disponível para recomendar a experiência a outros adultos, tornando-se embaixador da Iniciativa.”

O segundo estudo, de Francisco Lima, com o título, «Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Desempenho no Mercado de Trabalho» e «Avaliação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e Formações Modulares: Empregabilidade e Remunerações». Este estudo incide sobre adultos que participaram em processos RVCC. A informação sobre os participantes foi complementada com informação sobre o seu percurso no mercado de trabalho: condição perante o trabalho, situação profissional e remunerações. O impacto dos RVCC na empregabilidade foi medido pela probabilidade de os desempregados encontrarem um emprego, considerando explicitamente que o desemprego é um processo que depende, em cada momento, da duração dessa condição perante o trabalho. Os resultados indicam que os processos RVCC Profissionais melhoram a empregabilidade, em particular para os homens. Os RVCC Escolares têm algum impacto positivo na probabilidade de 74 encontrar um emprego, e apenas no caso de participantes

que frequentaram, em complemento, Formações Modulares Certificadas. Como principais conclusões referem:

“Os resultados principais da avaliação do impacto dos processos RVCC no desempenho do mercado de trabalho indicam que os RVCC Profissionais ou Formações Modulares Certificadas combinadas com RVCC escolares de nível básico (1.º ao 3.º ciclo) melhoram em média ligeiramente as perspetivas de os desempregados obterem um emprego. O impacto sobre as remunerações é geralmente nulo, exceto em casos específicos, associados a um maior nível de escolaridade (RVCC de nível secundário), ou em casos de conjugação entre um RVCC de 1.º ou 2.º ciclo com Formações Modulares Certificadas.”

Por último, o estudo de Susana Vieira, de 2010, Impacto do processo de RVCC de nível Básico na auto-estima e no processo de auto-aprendizagem: um estudo quasi-experimental. Este estudo foi feito com grupos de controlo não equivalentes separados, com um total de 118 adultos, dos quais 34 foram submetidos a um processo de RVCC e os restantes 84 estavam divididos de forma equitativa por 2 grupos de controlo não equivalentes separados, sendo que 42 adultos estavam inscritos num CNO, mas ainda não tinham iniciado o processo e os outros 42, tinham participado e concluído com certificação um processo de RVCC. Assim, a principal questão da investigação deste estudo é conhecer o impacto que o processo de RVCC tem no desenvolvimento e na diferenciação dos construtos de auto-estima e de auto-aprendizagem dos adultos que nele participaram.

Neste estudo, todos os resultados reforçam as evidências empíricas e as considerações teóricas, que a autora utilizou na parte teórica e apresenta as seguintes conclusões:

“resumem o facto de o processo de RVCC, construir uma base para o desenvolvimento da competência de auto-aprendizagem, com a valorização e reconhecimento das aprendizagens e experiências adquiridas pelo adulto ao longo da vida, contribuindo ainda para uma melhoria da auto-imagem e da sua auto-estima. Este processo, parece, assim favorecer o desenvolvimento das competências de aprendizagem activa e de autonomia e iniciativa na

aprendizagem, constituindo-se como um momento onde os adultos revêm as percepções que têm sobre si próprios, pois as tarefas e desafios que lhes estão inerentes, contribuem para o aumento da valorização de si próprios, fazendo-os progredir e reforçando a auto-estima, auto-confiança, auto-valorização e auto-formação/auto-conhecimento, conforme constatámos dos resultados obtidos da análise sobre os contributos do processo de RVCC para os Adultos em Processo (p.70) ”.

Algumas críticas a estes estudos, são feitas por agentes educativos, referindo que estes 2 primeiros estudos são encomendados pelos governos, com objetivos bem definidos, o primeiro de fortalecer e reforçar o Programa Novas Oportunidades, valorizando as certificações e as vantagens para o adulto e o segundo, fazendo uma relação específica entre o processo de RVCC e a empregabilidade, dando assim um parecer negativo a estes processos, uma vez que nas conclusões não existe relação significativa e vantajosa dos adultos que foram certificados e da empregabilidade que daí resulta.

Coloco 2 referências a essas críticas, feitas por entidades que desenvolvem a sua atividade na área educativa. O primeiro é do ProfBlog, a Educação em Portugal, que diz o seguinte:

“Há coisas surpreendentes. A ministra da educação encomendou um estudo sobre a Iniciativa Novas Oportunidades a uma equipa da Universidade Católica, liderada por Roberto Carneiro. E o que é que a equipa fez? Perguntou aos felizardos que conseguiram, em poucos meses, um certificado do 9º ano ou do 12º ano, recorrendo a meia dúzia de entrevistas com psicólogos e técnicos de educação em Centros Novas Oportunidades, (que ensinaram a redigir um curriculum vitae e um portfólio), se gostaram do Programa. E o que é que os felizardos responderam? Adivinhou! Mas não era preciso ser bruxo para acertar: 80% afirmaram que o "ensino" nos Centros de Novas Oportunidades é igual ou melhor do que o ensino regular. Pudera! Não hão-de dizer que é melhor! E vai daí,

a equipa adianta que o impacto no mercado de trabalho é pequeno (ou é nulo?), mas que houve enormes ganhos na auto-estima dos felizardos e, além disso, aprenderam novas tecnologias.”

Uma crítica ao segundo estudo, vem da Associação Nacional de Profissionais de Educação e Formação de Adultos (ANPEFA), onde referem que:

“a Associação Nacional de Profissionais de Educação e Formação de Adultos (ANPEFA), resolveu apresentar um 'contra-estudo', intitulado "Educação e Formação de Adultos em Portugal, uma prioridade, um contributo para vencer a crise", o documento aponta erros metodológicos à avaliação feita pelo executivo, que, segundo defende a associação, inviabilizam as conclusões apresentadas.

O documento da ANPEFA, com 23 páginas, é sustentado pelos pareceres de três especialistas na área da educação de adultos, da metodologia de avaliação e da análise de políticas públicas e aponta, entre outras falhas, a falta de homogeneidade na amostra.

Falha que leva o estudo da ANPEFA, a defender que o estudo encomendado pelo Governo "compara aquilo que não pode ser comparado (p.4)".

O estudo defendeu que os indivíduos que integram, no estudo do IST, a amostra do grupo de participantes do programa Novas Oportunidades têm características socioeconómicas bastante diferentes daqueles que integram a amostra do grupo de não participantes, enviesando, assim, os resultados (p.4-5).

"O estudo representa uma fraude metodológica. Conscientemente subverte todas as regras do método de avaliação de impactos de uma política pública (p.5) ".

Acrescenta também que a opção metodológica, “não incorporou, por exemplo, os elementos de evolução macro e micro económicos do período em análise, no âmbito do qual, a título de exemplo, a taxa de desemprego nacional quase que duplicou (p.11) ".

"Resultado da inconsistência dos pressupostos e da desadequação da metodologia face aos objetivos temos conclusões que, não só carecem de fundamentação aceitável como também surgem em forte oposição aos resultados das avaliações anteriores (p.7) ".

O terceiro estudo que utilizamos, como não foi utilizado nem pedido por nenhum agente educativo ou entidade governativa, está afastado da polémica política e também não é muito reconhecido nas suas conclusões.

Uma das dissertações de mestrado que vamos utilizar é de Hugo Rico (2007, FPCEUC), com o título de, "O impacto do processo RVCC: perspetivas dos adultos certificados".

Este estudo tinha como principais objetivos, demonstrar que o processo de RVCC e a sua metodologia, traduziam mudanças positivas nas pessoas que os concluíam, sendo essas mudanças de ordem pessoal, social e profissional.

As conclusões deste estudo, referem que: "o processo de RVCC possibilita uma indesmentível mais-valia ao nível da auto-estima, da valorização pessoal e da autorrealização pessoal e social. Já as questões relacionadas com a inserção e progressão profissional, diretamente relacionadas com a empregabilidade e com os principais motivos que levaram à adesão a este processo, são pouco consideradas e com efeitos pouco significativos do ponto de vista da realidade dos adultos (p.90) ".

Para poder fazer algum tipo de comparações com a investigação que fizemos, teremos que utilizar também, partes das conclusões destes estudos, pois, embora de diferentes maneiras e com perspetivas de investigação também diferentes, estes estudos servem para confirmar ou infirmar as conclusões a que esta investigação chegou.

PARTE II – ESTUDO EMPIRICO

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Introdução

Este Capítulo III, é dedicado à metodologia utilizada na investigação que estamos a realizar e nele iremos abordar a delimitação do problema científico, os objetivos da investigação e as principais questões da investigação. Também iremos neste capítulo descrever a amostra que utilizámos, os instrumentos e a forma como decorreu a recolha de dados.

Delimitação do problema

No momento em que se coloca em causa a validade, a utilidade e a pertinência das Certificações obtidas através do Processo de RVCC, enquadrado no Programa “Novas Oportunidades”, pretende esta investigação, centrada no processo de RVCC de Nível Básico e Nível Secundário, encontrar resposta para o problema do impacto que o processo de RVCC produz nas aprendizagens realizadas pelos adultos e as mudanças verificadas nas diferentes vertentes da sua vida.

Objetivos

Esta investigação, baseada no Processo de RVCC, nos adultos envolvidos nos processos e nas mudanças que este pode provocar, tem como objetivos principais conhecer a realidade das aprendizagens e mudanças que acontecem aos adultos, de que forma essas aprendizagens ou mudanças são utilizadas no seu dia-a-dia e quais as vertentes da vida do adulto e o nível de mudança dessas vertentes. Para tentar dar respostas a estes objetivos, pretende-se perceber de que forma os adultos certificados através do processo de RVCC, sentem que este teve um impacto positivo, foi desencadeador de aprendizagens e conseguiu modificar

determinados comportamentos pessoais, sociais, profissionais, relacionais e familiares.

Questões da investigação

As principais questões da investigação a realizar, vão ao encontro da delimitação do problema e dos objetivos definidos. São questões pertinentes, de interesse social e educacional, que nos podem ajudar a encontrar respostas adequadas a este problema. Assim, as principais questões, que nos propomos investigar, são:

- Quais foram as principais aprendizagens realizadas?
- Será que as pessoas envolvidas no processo de RVCC, melhoram as suas competências?
- Quais as mudanças operadas nos adultos que resultaram da sua participação no processo de RVCC?
- Em que vertentes da vida dos adultos (pessoal, profissional, familiar, social, relação com os outros ou relacionamento com os colegas de trabalho), é que estas mudanças são mais evidentes?
- Qual o nível de mudanças e o impacto verificadas em cada uma das vertentes dos adultos?

Amostra

A amostra desta investigação tem 130 participantes, que estiveram envolvidos no processo de RVCC de Nível Básico e Nível Secundário, entre os anos de 2007 e 2010, realizados pelo Centro de Novas Oportunidades do Centro de Formação

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Profissional de Leiria, tanto em Leiria, como em regime de itinerância, no distrito de Leiria.

Uma vez que este processo de RVCC, é um processo de reconhecimento de competências adquiridas, a idade, é um fator importante, porque contribui de forma importante, para várias experiências pessoais, profissionais, sociais, culturais, desportivas e outras, que vão acontecendo ao longo da vida dos indivíduos. Essas experiências, contribuem para novas aprendizagens e novas competências que se vão desenvolvendo ao longo da vida dos adultos, sendo que, por norma, adultos com mais idade, têm mais aprendizagens, mais competências, em virtude de terem vivido mais experiências.

Vamos iniciar a análise da recolha dos dados, resultantes do questionário que foi preenchido pelos adultos envolvidos no processo de RVCC, de Nível Básico (9º ano) e de Nível Secundário (12º ano), por fazer uma descrição sociodemográfica da amostra com a qual trabalhamos.

De várias variáveis que nos pareceram importantes obter resultados e caracterizar a amostra, escolhemos como principais, a idade dos adultos, o sexo, o estado civil, o número de filhos, o concelho de residência e a idade de abandono do sistema escolar.

Verificámos que a idade dos adultos que responderam a este questionário oscila entre os 27 anos (2 adultos) e os 61 anos, tem uma média de 43,97 anos e um desvio padrão de 7,647.

No quadro 1, sobre o sexo dos respondentes, estão descritas as frequências de resposta ao questionário entre o número de homens e mulheres, assim como a percentagem da mesma e a percentagem acumulada.

Quadro 1 – Distribuição da amostra em função do Género

Género	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Masculino	95	72,5	73,6	73,6
Feminino	34	26	26,4	100,0
Val_Omissos	1	1,5		
Total	130	100,0	100,0	

Podemos verificar no quadro 1, que uma grande maioria dos questionários, foram preenchidos por adultos do sexo masculino (73,6%), enquanto do sexo feminino apenas preencheram 26,4% dos mesmos.

Esta diferença pode ser explicada pelo facto de uma parte dos questionários, ter sido preenchida por agentes da autoridade, com quase 100% de adultos homens a responder.

Na figura 1 encontra-se um gráfico, onde se podem verificar estes resultados e diferenças.

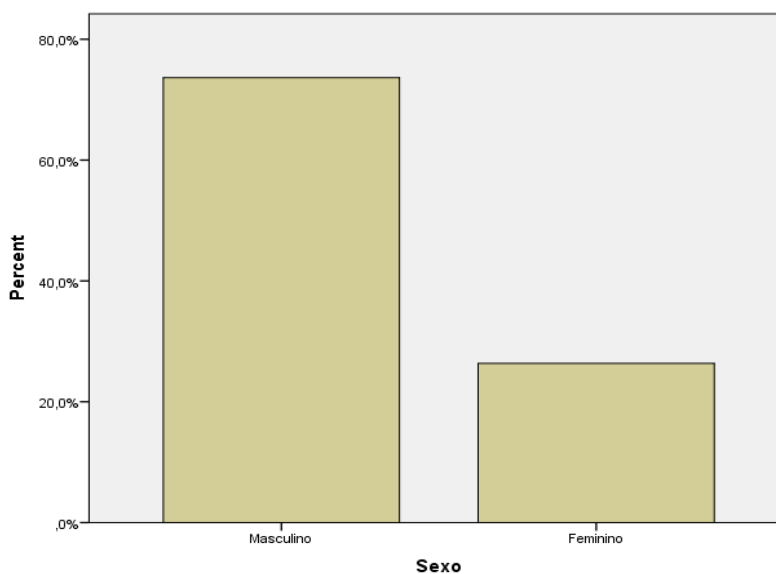


Figura 1: Representação gráfica da amostra em função do Género

Quanto à variável Estado Civil, este foi dividido em 5 níveis, designadamente de solteiro, casado, divorciado, separado e viúvo. Verificamos que existe uma grande maioria de adultos casados (85,3%), isto é, 110 adultos que responderam ao questionário. O estado civil, solteiro, é o segundo com mais adultos (11), e com uma percentagem de 8,5%. Em terceiro com mais adultos, ficou o estado de divorciado, com 6 adultos e uma percentagem de 4,7%.

Na figura 2, colocámos uma ilustração gráfica, sobre o estado civil dos participantes da presente investigação, onde facilmente se notam as diferenças entre as diversas categorias.

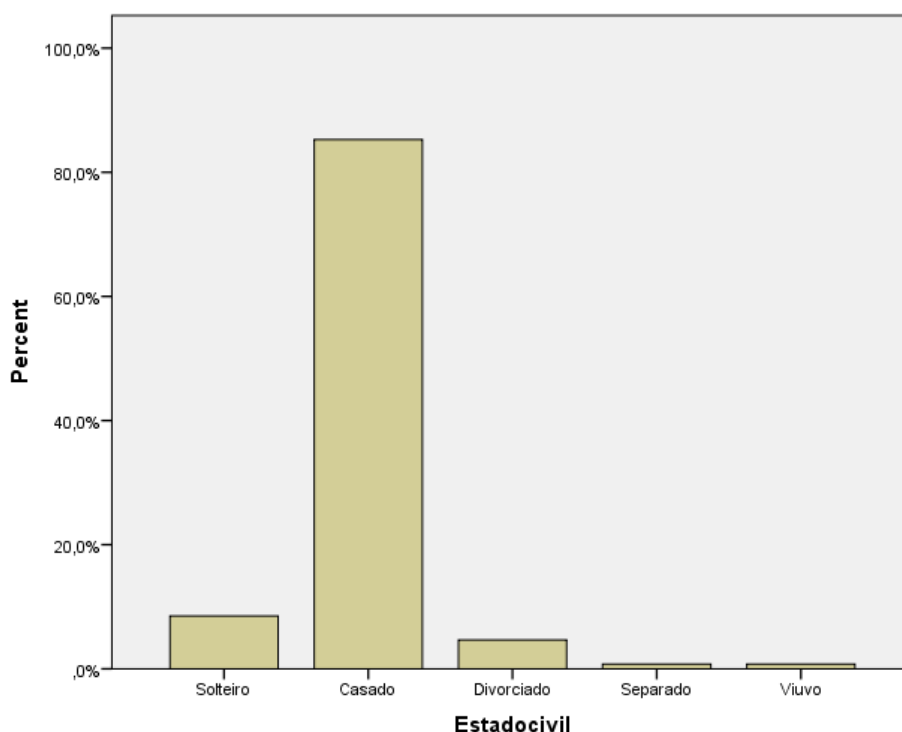


Figura 2: Representação gráfica da amostra em função do Estado Civil

A variável, número de filhos, tem uma grande importância no nosso estudo, porque uma das questões relacionadas com as mudanças ocorridas após a realização do processo de RVCC, é ao nível das mudanças familiares.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Dos 130 questionários recebidos, as respostas a este item, vão de zero (0) filhos, até ao máximo de quatro (4) filhos. A maior frequência de respostas são adultos com dois (2) filhos, com 82 respostas e uma percentagem válida de 63,6%. Com um (1) filho, responderam 36 adultos, o que faz uma percentagem válida de 27,9%. Sem filhos, responderam oito (8) adultos, traduzindo-se numa percentagem válida de 6,2%. Com 3 (três) filhos, obtivemos 2 (duas) respostas de adultos, e uma percentagem válida de 1,6%. Finalmente, obtivemos 1 resposta de adulto, que tem 4 (quatro) filhos e que tem uma percentagem de 0,8%

O gráfico da figura 3, apresenta uma representação gráfica da amostra em função do número de filhos dos adultos. Nesta representação, é visível a grande diferença entre o número de filhos que cada adulto envolvido no processo de RVCC tem, sendo que a soma dos adultos que têm sendo que a soma dos adultos que têm 1 filho com os adultos que têm 2 filhos chega aos 91,5% das respostas totais.

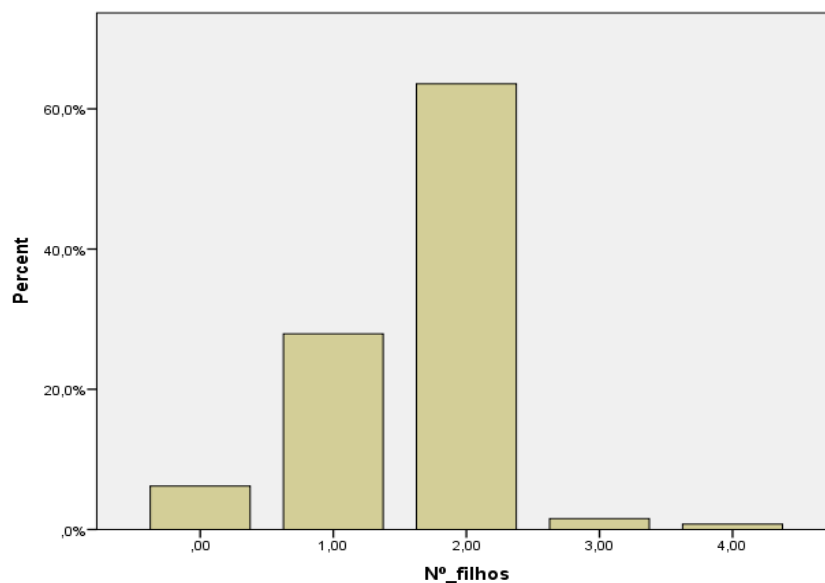


Figura 3: Representação gráfica da amostra em função do número de filhos

Para descrevermos esta amostra quanto à sua localização, precisávamos de conhecer o concelho de residência dos adultos que responderam ao questionário. Sabíamos que quase todos os nossos adultos viviam ou trabalhavam na região de

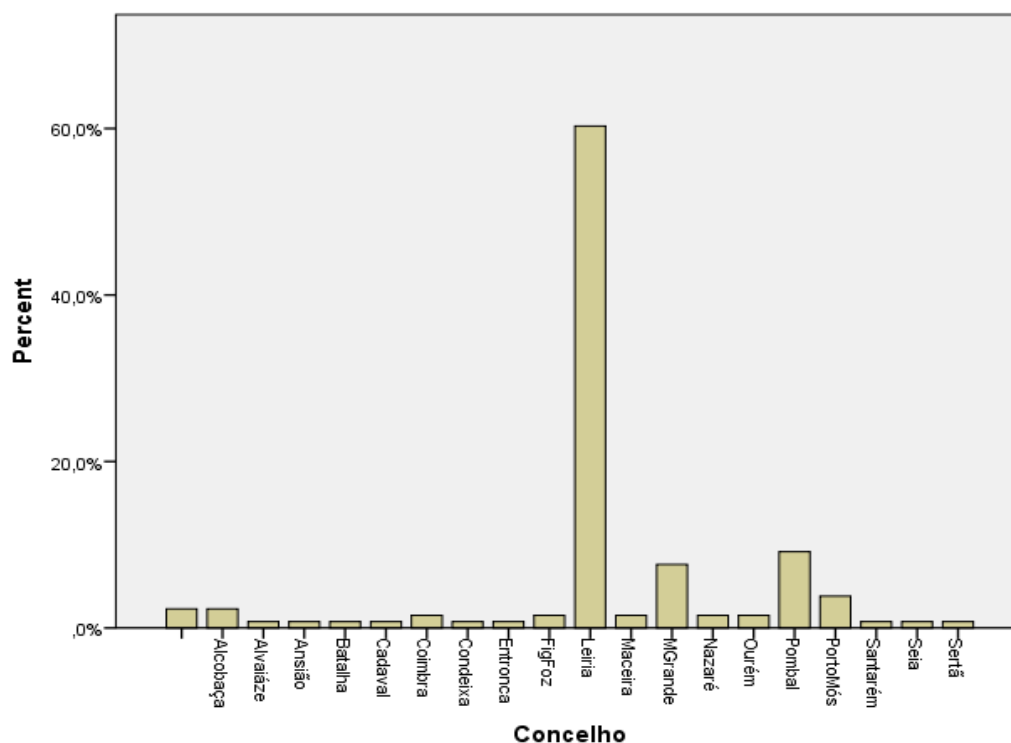
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Leiria, mas pretendíamos saber qual o seu local de residência, para percebermos a abrangência do processo de RVCC desenvolvido em Leiria, em termos geográficos.

Quanto a resultados, como prevíamos, temos o concelho de Leiria, como aquele onde habitam mais adultos, com 79 respostas e uma percentagem de 60,3%.

Pombal, é o segundo concelho com mais adultos, com 12 respostas e uma percentagem de 9,2%. Em terceiro, aparece o concelho da Marinha Grande com 10 adultos e 7,6% de percentagem válida. Porto de Mós, aparece em quarto, com 5 respostas e 3,8% de percentagem válida. Estes são os principais concelhos, com cerca de 80% dos resultados e 106 respostas dos adultos.

Na figura 4 apresentamos a representação gráfica da distribuição dos participantes por concelho de residência.



**Figura 4: Representação gráfica da amostra em função do
Concelho de Residência**

Por último e para completar a descrição sociodemográfica da amostra, pareceu-nos importante incluir o indicador, idade de abandono do sistema escolar, para

podermos compreender qual o intervalo de idades em que mais ocorreram esses abandonos.

Sobre este indicador, observamos que foram dadas corretamente 124 respostas e que aparecem 6 respostas omissas. A média de idade de abandono, situa-se nos 15,04 anos, um desvio padrão de 3,204 e a mediana nos 15 anos. A moda, o valor mais frequente, com 17 respostas é de 12 anos.

Observando a figura 5, relativo à idade de abandono da escola, por parte dos adultos, podemos ver que cerca de 64% dos resultados (63,7%), se situam entre os 10 e os 16 anos. Existem valores extremos que afetam a média, como sejam os valores de 9 anos (1 adulto) e os valores de 24 e 26 anos, cada um com 1 adulto também. Verificam-se vários valores de abandono, acima do habitual, que normalmente se encontra entre os 16 e os 18 anos, idade de completar o ensino básico ou o secundário. Verificámos que muitos adultos, abandonaram a escola, depois de completarem o ensino básico (4^o ano) ou o 2^o ciclo (6^a ano).

Não são no entanto de estranhar estes valores, pois eles indiciam que alguns adultos optaram por outros sistemas de ensino, como o ensino recorrente noturno, para tentarem completar o seu percurso escolar. Na figura, podemos observar essas diferenças.

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra

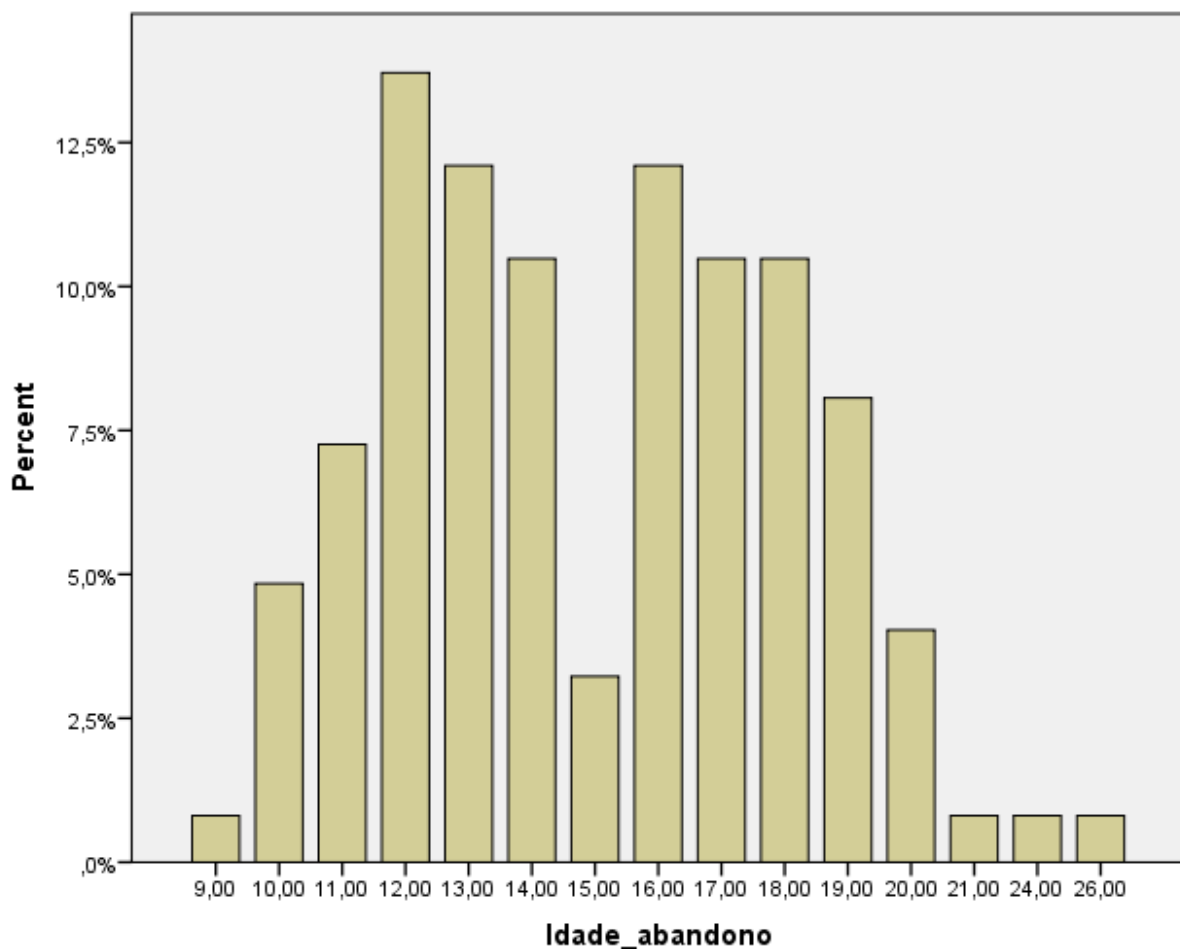


Figura 5: Representação gráfica da amostra em função da idade de abandono

Concluindo, esta análise sociodemográfica, podemos dizer que a amostra de 130 adultos que responderam a este questionário, tem como média de idade os 44 anos, é constituída na sua maioria por adultos do sexo masculino (95 adultos masculinos em 130 questionários), residentes no concelho de Leiria (79 adultos), casados (110 adultos), com 2 filhos e que abandonaram a escola entre os 10 e os 16 anos, na sua grande maioria.

Instrumentos

Para a recolha de dados quantitativos, será utilizado um questionário, que tem como nome: "Questionário de avaliação de mudanças e aprendizagens ocorridos nos adultos envolvidos no processo de RVCC". Este questionário é composto por questões abertas de resposta breve; questões de resposta simples, através de marcação de uma cruz (x), no local que o adulto pensa que corresponde à sua situação. Na elaboração do questionário, tivemos a preocupação de colocar algumas perguntas idênticas ou com igual sentido, para despistar as respostas ao acaso e para evitar que os adultos pudessem elaborar muito as suas respostas.

O questionário inicia-se com uma explicação sobre a investigação e a forma como os adultos devem responder às questões que lhe serão colocadas. É referido também a questão da confidencialidade dos questionário e dos seus resultados.

A parte A, é dedicada à identificação do adulto, onde pedimos dados como a idade, o sexo, o número de filhos e o concelho de residência. Pedimos também outros dados que podem caracterizar o adulto, como a idade de abandono da escola, a razão da sua inscrição no processo de RVCC, entre outros.

Na parte B, pedimos ao adulto que nos refira quais as motivações que o levaram a realizar o processo de RVCC.

Na parte C, tentamos avaliar as principais aprendizagens realizadas pelos adultos envolvidos nos processos de RVCC de nível Básico e de nível Secundário.

Na parte D, as perguntas vão no sentido de perceber as mudanças verificadas nos adultos com a realização do processo de RVCC.

De seguida, na parte E, era perguntado os níveis que essas mudanças tinham nas vertentes consideradas.

Na parte F, era pedido aos adultos que dissessem de que forma essas mudanças, eram evidenciadas no seu dia-a-dia, com exemplos concretos.

Por último, na parte G, pedia-se que fizessem uma avaliação do impacto do Processo de RVCC, tendo em conta aquilo que aprenderam com o mesmo e o que sentiram com as mudanças verificadas nas diferentes vertentes.

Procedimentos

Foi feito um pré-teste ao Questionário, para verificar a sua aplicabilidade, o seu tempo de preenchimento, o grau de dificuldade de entendimento das questões, o nível de complexidade dos temas e da linguagem e foi pedido aos adultos envolvidos, que sugerissem alterações ou dessem sugestões, para futuras alterações.

Foram contactados 3 adultos, que preencheram os questionários em casa. Passado uma semana esses questionários foram devolvidos, sendo feito aos adultos as seguintes questões:

- 1ª Quanto tempo levaram a preencher o questionário?
- 2ª Quais as principais dificuldades que tiveram para responder ao questionário?
- 3ª Qual o nível de complexidade dos temas e da linguagem utilizada?
- 4ª O que modificavam neste questionário?

Obtivemos as seguintes respostas:

- Tempo de preenchimento do questionário – entre 30 a 40 minutos
- Principais dificuldades sentidas – compreender a ligação entre algumas perguntas
- Complexidade dos temas e linguagem utilizada – temas acessíveis e linguagem também acessível
- Mudanças no questionário – não foram sugeridas mudanças

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Depois de receber este retorno por parte dos participantes no pré-teste, e analisando as respostas dadas pelos mesmos, concluímos que o questionário, estava de acordo com aquilo que pretendíamos, indo ao encontro das questões inicialmente colocadas, para poderem responder ao problema que nos levou a realizar esta investigação.

Após estas conclusões, passou-se então, à fase de entrega dos questionários, com a seguinte metodologia:

Na recolha de dados quantitativos foram enviados, para casa dos indivíduos, ou entregues pessoalmente, cerca de 170 questionários para responderem. Esse questionário, tem por nome: "Questionário de avaliação de mudanças e aprendizagens ocorridos nos adultos envolvidos no processo de RVCC". Alguns destes questionários foram passados em empresas (ROCA, S.A.; Leirispumas; Secil Maceira, STET, S.A.), entidades públicas; GNR Leiria), ou associações (Clube Recreativos "Os Democratas Outeirense", e outras), sendo por isso respondidos em contexto de sala de formação e em grupo e outros foram respondidos num contexto individual, uma vez que os adultos não integram nenhuma das entidades acima referidas e fizeram o processo em grupos de itinerâncias, próximos de Leiria. Também recolhemos alguns questionários em Coimbra (embora em número muito reduzido), com adultos que fizeram o processo de nível secundário, neste distrito.

Dos cerca de 170 questionários enviados e entregues, foram devolvidos 130 questionários preenchidos.

**CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS
RESULTADOS**

1- Apresentação e análise dos resultados

Para podermos caracterizar, os adultos, queríamos perceber quais as razões, que os levaram a abandonar a escola. No quadro seguinte, vamos analisar as respostas dadas a essas razões, que colocámos aos adultos.

A ideia de avaliar estas razões, era perceber se os adultos tinham abandonado a escola por sua vontade ou se essas razões, teriam uma vertente económica, familiar, de saúde ou social.

Quadro 2 - Razões Abandono Escolar

Principais razões	Sim		Não	
	Freq	%	Freq	%
Económicas	50	38,2	79	60,3
Qu_familiares	18	13,7	111	84,7
Aprov_escolar	8	6,1	121	92,4
Razões saúde	0	0	129	98,5
Opção pessoal	43	32,8	86	65,6
Acesso escola	6	4,6	123	93,9
Oport_trabalho	24	18,3	105	80,2
Outra	10	7,6	121	92,4

Como podemos verificar no quadro 2, as principais razões de abandono escolar, são as razões Económicas, com 38,2% das respostas, a Opção Pessoal com 32,8% e as Oportunidades de Trabalho com 18,3% de respostas afirmativas. As Questões Familiares, surgem logo a seguir com 13,7% das respostas.

No sentido inverso, as razões que menos levaram os indivíduos a abandonar a escola, são as razões de Saúde com 98,5% de respostas, as razões de Acesso à Escola com 93,9% de respostas e as razões de Aproveitamento Escolar e Outra, com 92,4% de respostas.

De referir que na opção Outra, era pedido aos adultos que descrevessem, qual era essa outra razão e em 10 respostas Outra, 6 adultos referiram que abandonaram a escola devido a irem cumprir serviço militar, um adulto abandonou para ajudar

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

os pais, outro adulto abandonou para ganhar dinheiro, outro abandonou por faltas e por fim, um abandonou porque a família não quis que ele continuasse.

Uma das dúvidas que muitas vezes se levanta na realização do processo de RVCC, era o motivo da inscrição dos adultos no processo. Isso também foi questionado aos adultos e das suas respostas podemos retirar algumas conclusões.

Quadro 3 - Motivos da Inscrição

Motivos Inscrição	Sim		Não	
	Freq	%	Freq	%
Certificação	69	52,7	61	46,2
Progressão	14	10,7	116	88,5
Valor_Pessoal	90	68,7	40	30,5
Facil_Procura	6	4,6	124	94,7
Mel_Remuner.	4	3,1	126	96,2
Mel_Autoestima	34	26,0	96	73,3

Depois de analisarmos o quadro 3, relativo aos motivos da inscrição, chegamos às seguintes conclusões:

A primeira diz-nos que para os 130 adultos que responderam ao questionário, a valorização pessoal foi o principal motivo da sua inscrição, com 90 adultos a escolherem essa opção. O motivo que vem a seguir é a certificação, que foi a segunda mais escolhida, com 69 respostas. A melhoria da auto-estima, foi um dos motivos que levou 34 adultos a inscreverem-se no processo de RVCC.

Para 14 adultos a progressão na carreira, foi uma das principais razões, porque se inscreveram no processo. A facilidade de procura de emprego e a melhor remuneração, foram os dois últimos motivos pelos quais os adultos se inscreveram. De referir que muitos adultos escolheram mais do que uma opção. Deve-se destacar o fator pessoal, da valorização individual de cada adulto, como o

principal motivo para a sua inscrição. Na sequência destas escolhas, perguntámos aos adultos se os motivos da sua inscrição, se tinham alterado e as respostas foram as seguintes:

Para 108 adultos os motivos não se alteraram, mas para 22, esses motivos modificaram-se. Essas modificações, são ao nível da valorização pessoal, da aprendizagem de novos conhecimentos, da certificação e conclusão de um nível escolar e da melhoria no emprego e da categoria profissional.

Depois da análise sociodemográfica, vamos começar por analisar as respostas dadas pelos adultos, tendo em vista responder às questões da investigação.

A primeira questão da investigação, prende-se com saber que aprendizagens foram adquiridas pelos adultos que fizeram o processo de RVCC.

É importante referir, que nestas aprendizagens estão englobadas as áreas de competência-chave dos processos de RVCC, de nível básico e de nível secundário e as ações de formação de informática (TIC) e de Língua Estrangeira (Inglês ou Francês), prévias aos processos de RVCC. Normalmente estas ações de formação, têm uma duração de 50 horas ou de 75 horas.

As áreas de competência de nível básico, são Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Cidadania e Empregabilidade (CE) e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

No nível secundário, as áreas de competência são Cidadania e Profissionalidade (CP), Sociedade Tecnologia e Ciência (STC), Cultura, Língua, Comunicação (CLC).

Essa questão será respondida através do quadro 4, onde se podem fazer dois tipos de análise relativamente às aprendizagens, uma análise baseada apenas nas aprendizagens e outra baseada nas diferenças dessas aprendizagens entre homens e mulheres.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Neste quadro podemos observar as áreas de aprendizagem e demonstração de competências, as possíveis diferenças entre homens e mulheres e as frequências e percentagens de respostas de cada sexo a cada área.

Quadro 4 – Principais Aprendizagens Básico e Secundário

Principais Aprendizagens	Homens				Mulheres				x ²	p.
	Sim		Não		Sim		Não			
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%		
Tecno_I_C	47	61	30	39	25	89,3	3	10,7	7,602	.004
Matemática Vida	19	25,7	55	74,3	12	42,9	16	57,1	2,835	.076
Linguagem_C	35	47,3	39	52,7	12	42,9	16	57,1	.161	.430
Cidadania_E	28	37,8	46	62,2	9	32,1	19	67,9	.285	.385
Língua Est.	44	64,7	24	35,3	12	70,6	5	29,4	.209	.439
Cidadania_P	25	37,3	42	62,7	7	41,2	10	58,8	.086	.489
Sociedade_TC	25	37,9	41	62,1	9	56,2	7	43,8	1,791	.146
Cultura_L_C	25	37,3	42	62,7	6	37,5	10	62,5	.000	.602

No quadro 4, iniciamos a sua análise pelas aprendizagens, e não fazendo aqui uma distinção entre homens e mulheres, ao nível do ensino Básico as principais aprendizagens são as Tecnologias da Informação e Comunicação, TIC, com 72 adultos que as consideram aprendizagens importantes (embora alguns destes adultos, tenham feito o nível básico e secundário e outros apenas tenham feito o ensino Secundário), e a Linguagem e Comunicação, LC, com 47 respostas (podendo existir as mesmas situações que existem para as TIC).

A Matemática para a Vida, MV, e a Cidadania e Empregabilidade, CE, apresentam valores menores no que diz respeito às principais aprendizagens realizadas, mas ainda assim, MV, com 31 respostas positivas e CE, com 37 respostas, em termos de percentagem apresentam valores entre os 30 e os 40%, o que, de certa forma se podem considerar, que estas áreas, foram também áreas de aprendizagens importantes para cerca de 1/3 dos adultos que responderam aos questionários.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Foi pedido aos adultos que dessem exemplos concretos dessas aprendizagens e da forma como as utilizavam no seu dia-a-dia e as principais respostas são ao nível da utilização do computador, das suas opções e ferramentas (word, excel, power point) e da internet, através das pesquisas.

Referem também que melhoraram a sua comunicação com as outras pessoas, aprenderam a comunicar através do computador e a utilização da matemática para uso pessoal, como para fazer orçamentos familiares.

Quanto ao nível secundário, a Língua Estrangeira, LE, foi a principal aprendizagem realizada, feita através de ações de formação modular, com 56 respostas. Deve-se ter atenção na LE, dois aspetos fundamentais, um primeiro, é que alguns adultos apenas fizeram formação de LE, mas não fizeram o processo de RVCC de nível secundário e um segundo aspeto é que dos 130 questionários recebidos, 43 adultos apenas obtiveram como escolaridade final o 9º ano, o que quer dizer que muitos deles não fizeram formação de LE.

Os adultos ainda referem que foi na área de STC, que fizeram mais aprendizagens e referem as preocupações ambientais e a reciclagem como principais aprendizagens realizadas.

Por último, referem a área de CP, como uma área onde fizeram algumas aprendizagens e referem a participação associativa e as preocupações sociais na sua comunidade como principais aprendizagens e aplicações das aprendizagens realizadas nesta área.

Quanto à segunda parte desta análise, que diz respeito, às possíveis diferenças entre as aprendizagens realizadas por homens e mulheres, essas diferenças não existem nas principais aprendizagens (TIC e LE), pois tanto homens como mulheres, escolheram estas duas aprendizagens. No entanto, em TIC, as mulheres que referem que essas aprendizagens foram importantes, fica perto de 2/3 (25 respostas em 34 mulheres que responderam ao questionário).

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Para os homens, estas aprendizagens em TIC, foram as mais escolhidas para cerca de 50% (47 adultos), dos homens que responderam ao questionário (95).

Também em LE, estas diferenças não existem, pois ambos os sexos, indicam que as aprendizagens feitas em LE, foram importantes. Deve-se realçar apenas que para as mulheres a LE, está com as mesmas respostas de MV e de LC, como segunda resposta mais escolhida.

A partir daqui, as diferenças entre sexos acentua-se, porque os homens escolhem LC e CE, enquanto as mulheres escolhem STC e CE.

Para os homens, as escolhas finais e menos significativas ao nível das aprendizagens são STC, CP, CLC e MV, enquanto que para as mulheres, CP e CLC, são as últimas áreas de aprendizagens escolhidas.

Concluindo, não existem diferenças entre as principais aprendizagens realizadas por homens e mulheres (TIC e LE), embora estas aprendizagens sejam mais escolhidas por mulheres no total das mulheres que responderam ao questionário (cerca de 2/3), enquanto que nos homens, apenas 50% escolheram esta aprendizagem.

Nas restantes aprendizagens as diferenças vão aumentando, sem no entanto serem muito divergentes. A principal diferença está na escolha da MV, nas mulheres como uma segunda escolha, enquanto que para os homens, esta aprendizagem surge em último lugar.

As áreas de LC e CE, são escolhidas logo a seguir às principais, e as mulheres escolhem LC mesmo em comum com a LE.

As áreas de CP e CLC, são as áreas que os adultos de ambos os sexos, deixaram para o fim na escolha das aprendizagens mais importantes.

A segunda questão da investigação, pretende saber se as pessoas envolvidas no processo de RVCC, melhoraram as suas competências. Essas competências estão diversificadas pelas diferentes vertentes e papéis que o adulto desempenha

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

ao longo da sua vida. Pretende-se então, perceber quais as vertentes que os adultos percecionam como aquelas onde melhoraram as suas competências e que competências foram essas. As vertentes eram a vertente pessoal, a vertente profissional, a vertente social, a vertente familiar, a vertente das relações com os outros e a vertente das relações com os colegas de trabalho. Nestas perguntas, era pedido aos adultos que assinalassem as vertentes em que tinham sentido que as suas competências tinham melhorado e que dessem 1 ou 2 exemplos dessas evoluções. Notámos que muitos adultos não assinalaram a vertente em que sentiram melhorias nas competências, mas deram exemplos dessas melhorias nas diversas vertentes.

Obtivemos 129 respostas por parte dos adultos, estando estas, organizadas para que se o adulto assinalasse uma cruz na vertente, era considerado um Sim (1), e se não colocasse uma cruz na vertente era considerado um Não (2).

Da análise destas respostas, devemos elucidar o seguinte:

- a resposta 1, significa que o adulto responde sim, ou seja, essa vertente produziu competências e evolução de outras competências
- a resposta 2, significa que o adulto responde não, isto é, essa vertente não produziu competências e evolução de outras competências

De seguida, os adultos deviam descrever muito resumidamente, em 2 ou 3 frases, que competências desenvolveram e de que forma as utilizam no seu quotidiano.

Para cada uma das vertentes, iremos fazer referência às principais competências que os adultos referem como promotoras desses aumentos de competências e a forma como as utilizam na sua vida.

Devemos também referir que essas competências estão muito relacionadas com aspetos práticos da sua vida e das suas relações, sejam elas pessoais, sociais, familiares, profissionais ou outras.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Vamos resumir no quadro 5, o número de respostas Sim e Não, e o número de respostas totais para cada uma das vertentes.

Quadro 5 – Vertentes onde os adultos sentiram melhoria nas competências

Vertentes	N	Sim	Não	Respostas totais
Pessoal	129	25	44	69
Profissional	129	9	53	62
Social	129	1	79	80
Familiar	129	1	83	84
Relação Outros	129	0	93	93
Relação Col_traba	129	0	88	88

Como podemos verificar pelo quadro 5, o número de respostas assinaladas com Sim, são sempre inferiores ao número de respostas assinaladas com Não, em todas as vertentes, isto significa que a maioria dos adultos não assinalou a vertente como sendo uma vertente importante e que produziu aprendizagens e competências.

Como já foi referido, muitos dos adultos não entenderam que o assinalar da vertente seria importante e por isso, embora as considerem importantes e capazes de produzir competências, apenas descreveram os exemplos dessas competências e a sua utilidade nas diversas vertentes da sua vida.

A vertente pessoal é aquela onde existem mais respostas Sim, com 25 respostas e as vertentes relação outros e relação colegas trabalho, aquelas onde se verificam menos respostas Sim, com 0 (zero), respostas.

A vertente profissional apresenta 9 respostas Sim e as vertentes social e familiar, apresentam 1 resposta cada uma.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Quanto às respostas Não, as vertentes onde os adultos percecionam que as competências serão menos desenvolvidas, são as vertentes relação com outros e relação com colegas trabalho, com 93 e 88 respostas Não, respetivamente. A vertente familiar com 83 respostas e a vertente social com 79 respostas, estão a seguir, naquelas que foram assinaladas com Não. Por último temos a vertente profissional com 53 respostas e a vertente pessoal com 44 respostas. Não devemos esquecer que, sempre que não era assinalada nenhuma resposta, era considerada como Não (2) e que existem alguns adultos que não colocaram nenhuma cruz em nenhuma vertente.

Quanto às competências referidas pelos adultos, vamos descrevê-las vertente a vertente, evidenciando as principais competências em cada uma das vertentes e a forma como os adultos as utilizam na sua vida.

Na vertente pessoal, as competências mais desenvolvidas são as relacionadas com a informática e internet (com todas as novas formas e possibilidades de comunicação) e a aprendizagem de língua estrangeira (na sua maioria inglês). Estas competências são utilizadas para comunicar com familiares no estrangeiro, para fazer pesquisas na internet, para aceder às redes sociais. Outras respostas que os adultos referem são a melhoria na sua cultura e comunicação oral e escrita, maior compreensão dos problemas ambientais e algum conhecimento sobre direitos e deveres pessoais e profissionais.

Quanto à vertente profissional, as competências mais referidas pelos adultos, dizem respeito ao aumento da auto-estima e confiança, melhor comunicação entre os colegas, utilização das novas tecnologias e língua estrangeira e as preocupações ambientais. Sentem-se mais confiantes para desempenhar o seu papel, mais motivados para produzir e utilizam novas ferramentas que os auxiliam no desempenho profissional (computador, internet e língua estrangeira).

Na vertente social, as competências mais descritas, são a comunicação com amigos ou colegas, a integração mais fácil nos grupos por essa comunicação, a melhoria do seu discurso e da sua cultura, mais responsabilidade social, entre

outras. Todas estas descrições das aprendizagens ou aumento de competências levam a que o adulto se sinta mais capaz, mais confiante e por isso possa interagir de maneira diferente, daquilo que fazia até aqui. Muitos destes adultos pertenciam a associações recreativas e culturais, desportivas, organização de festas das aldeias e outras, onde já desempenhavam ou desempenharam papéis de relevo, mas o facto de melhorarem as suas aprendizagens e competências pessoais e escolares, ajudou a que alguns dos que nunca participaram se sentissem agora mais confiantes e mais despertos para o fazerem e para a necessidade dessa participação associativa.

Quanto à vertente familiar, aquilo que mais referem, são as possibilidades de ajudar e ensinar os filhos com os trabalhos da escola, a melhoria na compreensão e comunicação com os filhos e restante família, as questões do orçamento familiar e das poupanças energéticas, a importância da reciclagem em casa, são as competências que mais desenvolveram ou aumentaram. Utilizam-nas quase diariamente com os seus filhos e companheiras (os), elaboram orçamentos de despesas mensais, fazem a separação dos lixos e a compostagem.

Na vertente relação com os outros, idêntica à vertente social, estando em destaque as comunicações e formas de comunicar, a confiança dos adultos, o aumento da sua capacidade comunicativa e cultural, o saber ouvir e saber relacionar-se com diferentes opiniões. São melhoradas e utilizadas nas relações com amigos, colegas, vizinhos, conhecidos e outros sempre que interagem com eles.

Por último, na vertente da relação com colegas de trabalho, uma melhor organização do trabalho, maior respeito, mais entreajuda e compreensão, maior capacidade de diálogo, maior responsabilidade, melhor relação entre os colegas, são algumas das competências adquiridas ou desenvolvidas pelos adultos. Estas competências são todos os dias colocadas em prática no seu local de trabalho, com os seus colegas e superiores hierárquicos e ajudam a que o ambiente profissional seja mais calmo, mais seguro e mais produtivo.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Para completar a análise a esta questão da investigação, apresentamos um quadro com as médias, modas, médias e desvios-padrões das diversas vertentes. Depois de analisar os resultados deste quadro, faremos uma conclusão em jeito de respostas à questão de investigação, que perguntava se os adultos envolvidos no processo de RVCC, melhoraram as suas competências.

Quadro 6 – Médias, modas, medianas e desvio-padrão das Vertentes dos Adultos

Vertentes dos Adultos	N	Média	Desvio padrão	Moda	Mediana
Pessoal	129	1,457	.500	1,00	1,000
Profissional	129	1,596	.492	2,00	2,000
Social	129	1,612	.489	2,00	2,000
Familiar	129	1,643	.480	2,00	2,000
Relação Outros	129	1,720	.450	2,00	2,000
Relação Col_traba	129	1,682	.467	2,00	2,000

Como podemos observar no quadro 6, apenas na vertente pessoal, a média fica abaixo de 1,50, neste caso 1,456, mas mesmo assim muito perto deste valor. Este valor acaba por influenciar a moda e a mediana, sendo estas iguais e de 1,00 e 1,00 respetivamente. Quer isto dizer que existiram alguns adultos que responderam Sim, a esta vertente e que esse número embora baixo, influencia estes resultados de forma positiva, dizendo que na vertente pessoal os adultos percebem que melhoraram as suas competências. O desvio-padrão verificado é de 0.500, não sendo por isso estatisticamente significativo.

Todas as outras vertentes apresentam médias superiores a 1,50, chegando mesmo a 1,720, na vertente relações com os outros. As modas e medianas das restantes vertentes, são todas de 2,00 e 2,00, tendo desvios-padrões inferiores ao verificado na vertente pessoal, que variam entre 0.450, para a vertente relação

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

com os outros, até 0.492 na vertente profissional. Os desvios padrões verificados, também não são significativos. Significam estes resultados, que nas restantes vertentes, os adultos não perceberam que melhoraram as suas competências.

Quanto à resposta à questão da investigação, podemos concluir que os adultos envolvidos no processo de RVCC, consideram que na vertente pessoal, melhoraram as suas competências, mas nas restantes vertentes, não sentem esse aumento de competências.

De seguida iremos responder a mais duas questões de investigação que estão relacionadas e que pretendiam avaliar: que mudanças se verificaram nos adultos com a realização do processo de RVCC, e em que vertentes da sua vida essas mudanças são mais evidentes.

As respostas à primeira questão, está na parte D1 e à segunda questão, estão nas partes D2, D3, D4, D5 e D6.

Em D1, questionávamos os adultos sobre as mudanças verificadas e em que vertente da sua vida, sentiram mais essas mudanças.

No item D1.1, era pedido aos adultos que avaliassem a sua vertente pessoal, tentando identificar nas frases desta vertente, onde e como é que sentiram mais mudanças. Em todas estas vertentes a colocação de uma cruz no item era cotada como 1, para Sim e a não colocação era cotada como 2, para Não.

No item D1.2, pretendia que avaliassem a sua vertente profissional, tentando identificar nas frases desta vertente, onde e como é que sentiram mais mudanças.

No item D1.3, avaliava a sua vertente familiar, tentando identificar nas frases desta vertente, onde é que sentiram mais mudanças.

No item D1.4, era pedido aos adultos que avaliassem a sua vertente social, tentando identificar nas frases desta vertente, onde e como é que sentiram mais mudanças.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

No item D1.5, avaliava-se a vertente relação com outros e/ou colegas de trabalho, tentando identificar nas frases desta vertente, onde e como é que sentiram mais mudanças.

Em D2 a D6, era pedido aos adultos que em cada uma das vertentes, colocassem uma cruz num adjetivo ou frase que correspondesse melhor à sua situação. Alguns exemplos desses adjetivos, são: confiante; alegre; realizada, tranquila, capaz, autónoma, integrada. Alguns exemplos de frases são: estimulada para a aprendizagem; capaz de ajudar os outros; integrada na sociedade; realizada e reconhecida; respeitada pelo esforço.

Quadro 7 – D1.1 - Estatística descritiva para a Vertente Pessoal

D1.1 Vertente Pessoal	N	Frequência		Percentagem Válida		Média	Desvio padrão	Moda	Mediana
		Sim	Não	Sim	Não				
Relacionamento com as pessoas	128	31	97	24,2%	75,8%	1,7578	,43009	2,00	2,000
Motivação para a aprendizagem	128	53	75	41,4%	58,6%	1,5859	,49449	2,00	2,000
Preocupação discurso	128	26	102	20,3%	79,7%	1,7969	,40391	2,00	2,000
Consciência nas preocupações diárias	128	29	99	22,7%	77,3%	1,7734	,42025	2,00	2,000
Confiança capacidades	128	67	61	52,3%	47,7%	1,4766	,50141	1,00	1,000

Fazendo uma análise deste quadro 7, podemos verificar em que itens é que os adultos se referem a mudanças, neste caso, na vertente pessoal.

Quanto aos resultados da vertente pessoal, eles indicam que a maior mudança verificada nesta vertente é ao nível do aumento da confiança nas suas

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

capacidades, onde 52,3% dos 128 adultos que responderam, ou seja, 67 adultos, notaram um aumento no nível de confiança das suas capacidades.

Nos restantes itens desta vertente, relacionamento com as pessoas (75,8% e 97 adultos); motivação para a aprendizagem (58,7% e 75 adultos); preocupação com o discurso (79,7% e 102 adultos) e consciência nas preocupações diárias (77,3% e 99 adultos), registam valores que indicam a maioria dos adultos não sentiram mudanças ou melhorias nos itens referidos nesta vertente.

Nestes cinco itens, as médias variam entre 1,476 (Confiança nas capacidades) e 1,796 (Preocupação com o discurso). As modas e as medianas, têm em todos os itens, o valor de 2,00, com exceção do último item (Confiança nas capacidades), que têm o valor de 1,00, o que não é de estranhar, uma vez que é o único, onde os adultos responderam que notaram mudanças no aumento da confiança nas suas capacidades, isto é, um maior número de adultos colocou um cruz neste item.

Os desvios padrões apresentam resultados que não são estatisticamente significativos, variando entre 0,40391 (Preocupação com o discurso) e 0,50141 (Confiança nas capacidades).

Concluindo, nesta vertente pessoal, o único item que os adultos sentem mudanças, é o item que se refere à maior confiança nas suas capacidades. Nos outros itens, os adultos não sentem aumentos ou melhorias.

Quadro 8 - D.12 – Estatística descritiva para a Vertente Profissional

D1.2 Vertente Profissional	N	Frequência		Percentagem Válida		Média	Desvio padrão	Moda	Mediana
		Sim	Não	Sim	Não				
Relação Colegas	128	25	103	19,5%	80,5%	1,8047	,39800	2,00	2,000
Motivação trabalho	128	21	107	16,4%	83,6%	1,8359	,37179	2,00	2,000
Consciência seu papel	128	37	91	28,9%	71,1%	1,7109	,45511	2,00	2,000
Preocupações profissionais, segurança, ambientais	128	54	74	42,2%	57,8%	1,5781	,49580	2,00	2,000
Conhecimento dos direitos	128	43	85	33,6%	66,4%	1,6641	,47417	2,00	2,000

No quadro 8, podemos verificar os resultados dos itens em que os adultos se referem a mudanças na vertente profissional.

Quanto aos resultados da vertente profissional, eles indicam que a maior mudança sentida pelos adultos nesta vertente é ao nível do aumento das preocupações profissionais, de segurança e ambientais, onde 42,2% dos 128 adultos que responderam, ou seja, 54 adultos, notaram um aumento nas preocupações profissionais, de segurança e ambientais.

Nos restantes itens desta vertente, relação com os colegas (80,5% e 103 adultos); motivação para o trabalho (83,6% e 107 adultos); consciência do seu papel (71,1% e 91 adultos) e conhecimentos dos direitos (66,4% e 85 adultos), registam valores que indicam os adultos não sentiram mudanças ou melhorias nos itens referidos nesta vertente.

Nestes cinco itens, as médias variam entre 1,5781 (preocupações profissionais, de segurança e ambientais) e 1,8359 (motivação para o trabalho). As modas e as

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

medianas, têm em todos os itens, o valor de 2,00, o que reforça a opção de resposta dos adultos que não notaram mudanças em nenhum destes itens.

Concluindo, nesta vertente profissional, os adultos não sentem aumentos, melhorias ou mudanças das suas competências. O item onde os adultos respondem em maior número, preocupações profissionais, de segurança e ambientais, mesmo assim representa apenas 42,2% das respostas totais.

Quadro 9 – D1.3 Estatística descritiva para a Vertente Familiar

D1.3 Vertente Familiar	N	Frequência		Percentagem Válida		Média	Desvio padrão	Moda	Mediana
		Sim	Não	Sim	Não				
Relação Filhos	128	24	104	18,8%	81,3%	1,8125	,39185	2,00	2,000
Ajuda trabalhos casa	128	27	101	21,1%	78,9%	1,7891	,40958	2,00	2,000
Transmissão valores	128	59	69	46,1%	53,9%	1,5391	,50043	2,00	2,000
Preocupação bem-estar	128	34	94	26,6%	73,4%	1,7344	,44340	2,00	2,000
Compreensão problemas filhos	128	31	97	24,2%	75,8%	1,7578	,43009	2,00	2,000

O quadro 9, mostra-nos os resultados dos itens em que os adultos se referem a mudanças na vertente familiar.

Quanto aos resultados da vertente familiar, eles indicam que a maior mudança sentida pelos adultos nesta vertente é ao nível da transmissão de valores, onde 46,1% dos 128 adultos que responderam, ou seja, 59 adultos, notaram um aumento ou mudança na transmissão valores. Estes valores mesmo assim, são inferiores a metade da amostra.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Nos restantes itens desta vertente, relação com os filhos (81,3% e 104 adultos); ajuda nos trabalhos de casa (78,9% e 101 adultos); preocupação com o bem-estar (73,4% e 94 adultos) e compreensão dos problemas dos filhos (75,8% e 97 adultos), registam valores que indicam os adultos não sentiram mudanças ou melhorias nos itens referidos nesta vertente.

Nestes cinco itens, as médias variam entre 1,5391 (transmissão de valores) e 1,8125 (relação com os filhos). As modas e as medianas, têm em todos os itens, o valor de 2,00, o que reforça a opção de resposta dos adultos que não notaram mudanças em nenhum destes itens.

Concluindo, nesta vertente familiar, os adultos não sentem aumentos, melhorias ou mudanças das suas competências familiares. O item onde os adultos respondem em maior número, transmissão de valores, mesmo assim representa apenas 46,1% das respostas totais.

Quadro 10 - D.1.4 Estatística descritiva para a Vertente Social

D1.4 Vertente Social	N	Frequência		Percentagem Válida		Média	Desvio padrão	Moda	Mediana
		Sim	Não	Sim	Não				
Relação com Outros	128	39	89	30,5%	69,5%	1,6953	,46208	2,00	2,000
Motivação sair casa	128	9	119	7,0%	93,0%	1,9297	,2566	2,00	2,000
Consciência problemas sociedade	128	78	50	60,9%	39,1%	1,3906	,4898	1,00	1,000
Preocupação vestuário e aparência	128	5	123	3,9%	96,1%	1,9609	,1945	2,00	2,000
Valorizada pelos outros	128	20	108	15,6%	84,4%	1,8438	,3645	2,00	2,000

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

No quadro 10, observamos os resultados dos itens em que os adultos se referem a mudanças, na vertente social.

Quanto aos resultados da vertente social, eles indicam que a maior mudança sentida pelos adultos nesta vertente é ao nível da consciência dos problemas da sociedade, onde 60,9% dos 128 adultos que responderam, ou seja, 78 adultos, notaram um aumento ou mudança na consciência dos problemas da sociedade.

Nos restantes itens desta vertente, relação com os outros (69,5% e 89 adultos); motivação para sair de casa (93,0% e 119 adultos); preocupação com o vestuário e a aparência (96,1% e 123 adultos) e compreensão dos problemas dos filhos (84,4% e 108 adultos), registam valores que indicam que a maior parte dos adultos não sentiram mudanças ou melhorias nos itens referidos nesta vertente.

Nestes cinco itens, as médias variam entre 1,3906 (consciência dos problemas da sociedade) e 1,9609 (preocupação com o vestuário e a aparência). As modas e as medianas, têm em todos os itens, o valor de 2,00, o que reforça a opção de resposta dos adultos que não notaram mudanças em nenhum destes itens. A exceção destes valores das modas e medianas é o item da consciência dos problemas da sociedade, que apresenta valores de 1,00, o que confirma a opção de escolherem esta resposta, cotada como 1, para este item por parte de 60,9% dos adultos.

Concluindo, nesta vertente social, os adultos apenas sentem aumentos, melhorias ou mudanças das suas competências no item, consciência dos problemas da sociedade. Nos restantes itens, não sentem mudanças, aumentos ou melhorias das suas competências sociais.

**Quadro 11 - D1.5 - Estatística descritiva para a Vertente Relação outros
e/ou Colegas Trabalho**

D1.5 Vertente Relação Outros e/ou Colegas trabalho	N	Frequência		Percentagem Válida		Média	Desvio padrão	Moda	Mediana
		Sim	Não	Sim	Não				
Relação Rodeiam	128	30	98	23,4%	76,6%	1,7656	,4252	2,00	2,000
Capacidade discussão	128	57	71	44,5%	55,5%	1,5547	,4989	2,00	2,000
Segurança_ confiança	128	41	87	32,0%	68,0%	1,6797	,4684	2,00	2,000
Aceitação Outros	128	9	119	7,0%	93,0%	1,9297	,2566	2,00	2,000
Respeito_local_trabalho	128	15	113	11,7%	88,3%	1,8828	,3229	2,00	2,000

O quadro 11, mostra-nos os resultados dos itens em que os adultos se referem a mudanças, na vertente das relações com os outros e ou colegas de trabalho.

Quanto aos resultados desta vertente, eles indicam que a maior mudança sentida pelos adultos nesta vertente é na capacidade de discussão dos assuntos do dia-a-dia, onde 44,5% dos 128 adultos que responderam, ou seja, 57 adultos, notaram um aumento ou mudança na sua capacidade de discussão dos assuntos do dia-a-dia. Mesmo este item, encontra-se abaixo de 50% dos adultos que responderam a este ponto D.

Nos restantes itens desta vertente, relação com os que me rodeiam (76,6% e 98 adultos); mais segurança e confiança (68,0% e 87 adultos); maior aceitação por parte dos outros (93,0% e 119 adultos) e mais respeito no local de trabalho (88,3% e 113 adultos), registam valores que indicam que grande parte dos adultos não sentiram mudanças ou melhorias nos itens referidos nesta vertente.

Nestes cinco itens, as médias variam entre 1,5547 (capacidade de discussão dos assuntos do dia-a-dia) e 1,9297 (maior aceitação por parte dos outros). As modas

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

e as medianas, têm em todos os itens, o valor de 2,00, o que reforça a opção de resposta dos adultos que não notaram mudanças em nenhum destes itens.

Em conclusão, nesta vertente das relações com os outros e ou colegas de trabalho, os adultos não sentem mudanças, aumentos ou melhorias das suas competências relacionais com os outros e ou, com colegas de trabalho.

Em síntese, os adultos sentem mudanças, melhorias, aumentos de competências ou capacidades, em todas as vertentes, no entanto estas são mais significativas nas vertentes pessoal e social.

Em D2 a D6, era pedido aos adultos que em cada uma das vertentes, colocassem uma cruz num adjetivo ou frase que correspondesse melhor à sua situação. Alguns exemplos desses adjetivos, são: confiante; alegre; realizada, tranquila, capaz, autónoma, integrada. Alguns exemplos de frases são: estimulada para a aprendizagem; capaz de ajudar os outros; integrada na sociedade; realizada e reconhecida; respeitada pelo esforço.

Quadro 12 – Estatística descritiva para os diferentes itens da Vertente pessoal

Itens da Vertente Pessoal	N	Frequência		Percentagem Válida		Média	Desvio padrão	Moda	Mediana
		Sim	Não	Sim					
Confiante	128	64	64	50,0%	,50196	1,5000	,50196	1,00	1,500
Alegre	128	14	114	10,9%	,31334	1,8906	,31334	2,00	2,000
Tranquila	128	18	110	14,1%	,34900	1,8594	,34900	2,00	2,000
Realizada	128	55	73	43,0%	,49698	1,5703	,49698	2,00	2,000
Estimulada aprendizagem	128	44	84	34,4%	,47683	1,6563	,47683	2,00	2,000

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Analisando o quadro 12 e individualmente cada item destas vertentes, começando pela vertente pessoal, podemos concluir que, dos cinco itens possíveis em cada vertente:

- o mais escolhido foi o adjetivo *Confiante*, com uma percentagem de 50% e 64 adultos, que o escolheram e o segundo adjetivo que melhor define como se sentem os 55 adultos é *Realizado*, com 43% de respostas.

- os adjetivos menos escolhidos foram *Alegre* e *Tranquila*, com uma percentagem de 10,9% e 14,1%, com 14 e 18 adultos que o escolheram.

- *Estimulada para a aprendizagem* situa-se no meio dos escolhidos com 34,4%.

De notar que muitos adultos escolheram mais do que um adjetivo ou frase para descreverem como se sentem em cada uma das vertentes.

**Quadro 13 - Estatística descritiva para os diferentes itens da Vertente
Profissional**

Itens da Vertente Profissional	N	Frequência		Percentagem Válida		Média	Desvio padrão	Moda	Mediana
		Sim	Não	Sim	Não				
Integrada	128	27	101	21,1%	78,9%	1,7891	,40958	2,00	2,000
Capaz	128	43	85	33,6%	66,4%	1,6641	,47217	2,00	2,000
Autónoma	128	23	105	18,0%	82,0%	1,8203	,38544	2,00	2,000
Realizada	128	34	94	26,6%	73,4%	1,7344	,44340	2,00	2,000
Estimulada aprendizagem	128	45	83	35,2%	64,8%	1,6484	,47933	2,00	2,000

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Analisando o quadro 13 e individualmente cada item destas vertentes, começando pela vertente pessoal, podemos concluir que, dos cinco itens possíveis em cada vertente:

- o mais escolhido foi a frase Estimulada para a aprendizagem, com uma percentagem de 35,2% e 45 adultos, que o escolheram e o adjetivo que melhor define como se sentem, 43 adultos é Capaz, com 33,6% de respostas.
- os adjetivos menos escolhidos foram Autónoma e Integrada, com uma percentagem de 18,0% e 21,1%, com 23 e 27 adultos que os escolheram respetivamente.
- Realizada, é um adjetivo que se situa entre os mais e os menos escolhidos com 26,6%. As médias, modas e medianas confirmam os resultados de cada item e os desvios padrões não são estatisticamente significativos.

Quadro 14 - Estatística descritiva para os diferentes itens da Vertente Familiar

Itens da Vertente Familiar	N	Frequência		Percentagem Válida		Média	Desvio padrão	Moda	Mediana
		Sim	Não	Sim	Não				
Confiante	128	45	83	35,2%	64,8%	1,6484	,47933	2,00	2,000
Integrada	128	12	116	9,4%	90,6%	1,9063	,29263	2,00	2,000
Autónoma	128	13	115	10,2%	89,8%	1,8984	,30326	2,00	2,000
Realizada	128	31	97	24,2%	75,8%	1,7578	,43009	2,00	2,000
Capaz ajudar filhos	128	79	49	61,7%	38,3%	1,3828	,48798	1,00	1,000

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Analisando o quadro 14 e individualmente cada item destas vertentes, começando pela vertente pessoal, podemos concluir que, dos cinco itens possíveis em cada vertente:

- o mais escolhido foi a frase Capaz de ajudar os filhos, com uma percentagem de 61,7% e 79 adultos, que o escolheram e o adjetivo que melhor define como se sentem os 45 adultos é Confiante, com 35,2% de respostas.

- os adjetivos menos escolhidos foram Integrada e Autónoma, com uma percentagem de 9,4% e 10,25, 12 e 13 adultos que os escolheram.

- Realizada, é um adjetivo que se situa entre os mais e os menos escolhidos com 24,2%.

Quadro 15 – Estatística descritiva para os diferentes itens da Vertente Social

Itens da Vertente Social	N	Frequência		Percentagem Válida		Média	Desvio padrão	Moda	Mediana
		Sim	Não	Sim	Não				
Confiante	128	67	61	52,3%	47,7%	1,4766	,50141	1,00	1,000
Autónoma	128	16	112	12,5%	87,5%	1,8750	,33202	2,00	2,000
Integrada Sociedade	128	27	101	21,1%	78,9%	1,7891	,40958	2,00	2,000
Realizada e reconhecida	128	21	107	16,4%	83,6%	1,8359	,37179	2,00	2,000
Respeita pelo esforço	128	25	103	19,5%	80,5%	1,8047	,39800	2,00	2,000

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Analisando o quadro 15 e individualmente cada item destas vertentes, começando pela vertente pessoal, podemos concluir que, dos cinco itens possíveis em cada vertente:

- o mais escolhido foi o adjetivo Confiante, com uma percentagem de 52,3% e 67 adultos, que o escolheram e o segundo adjetivo que melhor define como se sentem, 25 adultos é, Integrado na sociedade, com 21,1% de respostas.
- os adjetivos menos escolhidos foram Autónoma e Realizada e Reconhecida, com uma percentagem de 12,5% e 16,4%, com 16 e 21 adultos que os escolheram.
- Respeitada pelo esforço, é a frase que se situa entre os mais e os menos escolhidos com 19,5% e 25 adultos.

Quadro 16 - Estatística descritiva para os diferentes itens da Vertente da relação com os colegas de trabalho e/ou com os outros

Itens da Vertente Relação colegas	N	Frequência		Percentagem Válida		Média	Desvio padrão	Moda	Mediana
		Sim	Não	Sim	Não				
Confiante	128	65	63	50,8%	49,2%	1,4922	,50190	1,00	1,000
Integrada	128	12	116	9,4%	90,6%	1,9063	,29263	2,00	2,000
Autónoma	128	8	120	6,3%	93,8%	1,9375	,24301	2,00	2,000
Respeitada	128	17	111	13,3%	86,7%	1,8672	,34071	2,00	2,000
Capaz ajudar	128	59	69	46,1%	53,9%	1,5391	,50043	2,00	2,000

Analisando o quadro 16 e individualmente cada item destas vertentes, começando pela vertente pessoal, podemos concluir que, dos cinco itens possíveis em cada vertente:

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

- o mais escolhido foi o adjetivo Confiante, com uma percentagem de 50,8% e 65 adultos, que o escolheram e o segundo adjetivo que melhor define como se sentem 59 adultos é Capaz de ajudar, com 46,1% de respostas.

- os adjetivos menos escolhido foi Autónoma e Integrada, com uma percentagem de 6,3% e 9,4%, com 8 e 12 adultos que os escolheram, respetivamente.

- Respeitada, é um adjetivo que se situa entre os mais e os menos escolhidos com 13,3% e 17 adultos que o escolheram.

Depois de realizada a análise individual dos itens nas diversas vertentes, podemos concluir que:

- na vertente pessoal, os adjetivos que melhor caracterizam a forma como os adultos se sentem são, Confiante e Realizada. O adjetivo Alegre, é aquele que menos caracteriza os sentimentos dos adultos.

- na vertente profissional, a frase, Estimulada para a aprendizagem e o adjetivo, Capaz, são os itens melhor caracterizam a forma como os adultos se sentem. O adjetivo Autónomo, é aquele que menos caracteriza os sentimentos dos adultos.

- na vertente familiar, a frase, Capaz de ajudar os filhos e o adjetivo, Confiante, são os itens que melhor caracterizam a forma como os adultos se sentem. O adjetivo Integrada, é aquele que menos caracteriza os sentimentos dos adultos.

- na vertente social, o adjetivo, Confiante e a frase, Integrada na sociedade, são os itens que melhor caracterizam a forma como os adultos se sentem. O adjetivo Autónomo, é aquele que menos caracteriza os sentimentos dos adultos.

- na vertente da relação com os outros e ou colegas de trabalho, o adjetivo que melhor caracteriza a forma como os adultos se sentem é Confiante, assim como a frase, Capaz de ajudar. O adjetivo Autónomo, é aquele que menos caracteriza os sentimentos dos adultos, nesta vertente.

Iremos de seguida, responder a outra questão da investigação, que perguntava sobre o nível de mudanças, verificadas em cada uma das vertentes dos adultos. Estas questões estavam no ponto E do questionário e pedia-se a cada adulto que numa escala de 1 a 4, referisse o Nível de Mudança sentido em cada uma das vertentes avaliadas (pessoal, social, profissional, familiar e relação com os outros ou colegas de trabalho). As possibilidades de respostas na escala de 1 a 4, correspondem a nenhuma mudança, poucas mudanças, algumas mudanças e mudanças significativas.

Quadro 17 - Frequências e Percentagens em função da perceção dos Níveis de Mudança nas diferentes vertentes

Vertentes	Níveis de Mudança							
	Nenhuma mudança		Poucas mudanças		Algumas mudanças		Mudanças significativas	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Pessoal	10	8	16	12,8	55	44	44	35,2
Social	18	14,3	24	19	46	36,5	38	30,2
Profissional	23	18,3	22	17,5	46	36,5	35	27,8
Familiar	19	15,1	23	18,3	40	31,7	44	34,9
Rela_outros	22	17,3	25	19,7	53	41,7	27	21,3

O quadro 17, relativo aos Níveis de Mudança ocorridos nos adultos envolvidos no processo de RVCC, relacionando-os às vertentes pessoal, social, profissional, familiar e na relação com outros e colegas de trabalhos, registaram-se as seguintes respostas:

Na vertente pessoal, em 125 respostas, o nível de mudança, mais respondido foi, algumas mudanças, com 55 respostas e 44% das respostas totais. As mudanças significativas, foram o segundo nível mais respondido, com 44 respostas e 35% das respostas totais. Em terceiro, surge, poucas mudanças, com 16 respostas e 12,8% das respostas. Por último, nenhuma mudança, apenas com 10 respostas e 8% das respostas totais. Como se pode observar, cerca de 80% das respostas (44% e 35%), na vertente pessoal, referem que existiram algumas mudanças ou

mudanças significativas nesta vertente, ou seja, o impacto do processo de RVCC, nos adultos que o realizaram, permitiu-lhes realizar algumas mudanças ou mudanças significativas na vertente pessoal da sua vida. Este número, pode considerar-se significativo, pois, dos 125 adultos que responderam, 99, responderam nos dois níveis de mudança, que mais impacto tiveram na sua vida.

Na vertente social, responderam 126 adultos e o nível, algumas mudanças, foi o mais respondido com 46 respostas e 36,5% do total. O nível mudanças significativas, foi respondido por 38 adultos e teve 30,2% do total de respostas. Poucas mudanças, foi o nível que ficou em terceiro, com 24 respostas e 19% do total. Em último, ficou o nível, nenhuma mudanças, com 18 respostas e 14% do total. Nesta vertente social, verifica-se que a maioria das respostas vão no sentido de existirem algumas mudanças ou mudanças significativas nos adultos, 84 adultos a responderem a estes dois níveis e com 66,7%, das respostas. Podemos, a partir destes dados, concluir, que existiu um impacto nos adultos, que levou a algumas mudanças ou a mudanças significativas na sua vertente social.

A vertente profissional, registou 126 respostas, das quais 46 foram em algumas mudanças, com 36,5% das respostas e 35 foram em mudanças significativas com uma percentagem de 27,8%. Com 23 respostas e 18,3%, ficou o nível nenhuma mudanças e em último ficou o nível poucas mudanças, com 22 respostas e 17,5% do total das mesmas. Na vertente profissional, observamos o mesmo que nas anteriores, isto é, uma percentagem elevada e acima dos 50%, neste caso de 64,3%, das respostas foram para algumas mudanças ou mudanças significativas. Verifica-se também aqui, que existiu algum impacto do processo de RVCC nestes adultos, que os levou a mudanças, sejam elas algumas ou significativas, nesta vertente profissional.

Quanto à vertente familiar, tivemos 126 respostas, tendo o nível de mudanças significativas, obtido 44 respostas e 34,9% do total. O nível, algumas mudanças, obteve 40 respostas e 31,7%. Poucas mudanças, teve 23 respostas e 18,3% do total e em último ficou o nível, nenhuma mudanças com 19 respostas e 15,1%. Nesta vertente também verificamos que 66,6% das respostas se encontram nos

níveis algumas mudanças e mudanças significativas, embora este nível, seja o único, onde as mudanças significativas superam, algumas mudanças. Podemos, concluir também que a maioria dos adultos considera que na vertente profissional da sua vida, existiram algumas mudanças ou mudanças significativas, após a realização do RVCC.

Finalmente, na vertente Relação com os outros e/ou colegas trabalhos, com 127 respostas, verificamos que o nível algumas mudanças, foi o mais respondido com 53 adultos e 41,7% do total das respostas. O nível mudanças significativas, obteve 27 respostas e 21,3%. Muito próximo, ficou o nível poucas mudanças, com 25 respostas e 19,7% e em último ficou nenhuma mudanças com 22 respostas e 17,3% do total de respostas. Tal como nas vertentes anteriores, verificamos que 73% das respostas se enquadram nos dois níveis de mudança, algumas mudanças e mudanças significativas, com 80 respostas.

Significa isto, que também na vertente relação com outros e/ou colegas de trabalho, os adultos sentiram o impacto do processo de RVCC, como capaz de provocar algumas mudanças ou mudanças significativas.

Analisando os níveis de mudança, podemos verificar que em todas as vertentes existe uma semelhança nos resultados gerais, sendo que o nível, algumas mudanças, é em quatro níveis o mais escolhido, sendo apenas ultrapassado no nível familiar pelo nível mudanças significativas.

No quadro 18, vamos analisar as médias e os desvios padrões dos níveis de mudança na sua relação com as diversas vertentes.

Quadro 18 - Médias e Desvio Padrão dos Níveis de Mudança nas diferentes vertentes

Níveis de Mudança nas Vertentes	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Pessoal	125	1	4	3.064	.896
Social	126	1	4	2.825	1.020
Profissional	126	1	4	2.738	1.059
Familiar	126	1	4	2.865	1.060
Relação Outros	127	1	4	2.669	1.000

Quanto ao número de respostas obtidas, elas variam entre as 125 da vertente pessoal e as 127 da vertente relação com outros, estando entre estes valores as vertentes social, profissional e familiar com 126 respostas.

Existiam 4 possibilidades de respostas, que iam de 1 a 4, sendo 1 - nenhuma mudança, 2 – poucas mudanças, 3 – algumas mudanças, 4 – mudanças significativas.

Na vertente pessoal, verificou-se uma média de respostas de 3.06 e um desvio padrão de 0.89, significando isto que, a média se situa em algumas mudanças e que o desvio padrão de 0.89 não é estatisticamente significativo. Na vertente social, a média é de 2.82, estando próximo de algumas mudanças, mas ainda dentro de poucas mudanças e o desvio padrão de 1.02, que pode ser estatisticamente significativo. A vertente profissional apresenta uma média de 2.73, ainda dentro de poucas mudanças, mas próximo de algumas mudanças e um desvio padrão de 1.05, que pode influenciar os resultados finais. Na vertente familiar, a média é 2.86, poucas mudanças mas perto de algumas mudanças e o desvio padrão é de 1.06, sendo que este valor indica que é estatisticamente significativo. Por último, na vertente relação com os outros, a média é 2.669, dentro de poucas mudanças e o desvio padrão é 1.000, significa que os resultados finais podem ser afetados por este valor.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

No quadro 19, vamos analisar as diferenças entre homens e mulheres em função dos níveis de mudança das vertentes. Queremos perceber se existem diferenças entre os sexos masculino e feminino, na avaliação que cada um dos sexos faz dos diferentes níveis de mudança, nas diferentes vertentes que estão a ser avaliadas.

**Quadro 19 - Médias e desvios-padrão para as diferentes vertentes
em função do género**

Níveis de Mudança na Vertente	N	Homens		N	Mulheres		t	p
		Média	Dp		Média	Dp		
Pessoal	90	3,00	.948	34	3,20	.729	-1,144	.190
Social	91	2,78	1.019	34	3,00	.984	-1,082	.567
Profissional	91	2,76	1.044	34	2,67	1.120	.433	.742
Familiar	91	2,89	1.069	34	2,79	1.068	.447	.842
Rela_outros	92	2,68	.993	34	2,67	1.006	.042	.628

No quadro 19, apresentamos as médias e desvios-padrão em função do género e os resultados não revelam diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das vertentes analisadas.

Iremos agora analisar o ponto F do questionário, onde era pedido aos adultos que indicassem nas diversas vertentes, as mudanças evidenciadas no dia-a-dia, através de quatro frases que lhe eram colocadas para perceber que mudanças lhe trouxeram e que eles teriam de colocar uma cruz ou mais, com a realização do processo de RVCC.

Quadro 20 - Análise dos itens das mudanças na vertente familiar

Itens da vertente familiar	N	Frequência		Percentagem Válida	
		Sim	Não	Sim	Não
Melhoria relações familiares	127	21	106	16,5%	83,5%
Capacidade de compreensão	127	50	77	39,4%	60,6%
Reconhecimento dos familiares	127	24	103	18,9%	81,1%
Consciência papel família	127	46	81	36,2%	63,8%

Analisando o quadro 20 sobre as mudanças na vertente familiar, observamos que a maioria dos adultos não reconhece em nenhuma das quatro frases mudanças nesta vertente. No entanto, em duas frases, Capacidade de compreensão dos problemas da família e Consciência do seu papel na família, são escolhidos por 39% e 36%, respetivamente dos 127 adultos (entre 46 a 50) que responderam, isto quer dizer que na vertente familiar, estas mudanças trouxeram maior capacidade de compreensão dos problemas da família e maior consciência do seu papel na família. As frases que apresentam valores inferiores a 50%, não significa que não tenham existido mudanças, indica apenas que não houve mudanças para a maioria dos inquiridos, no entanto

há que realçar que houve mudanças mesmo que sejam para uma minoria dos participantes.

Quadro 21 - Análise dos itens das mudanças na vertente social

Itens da vertente social	N	Frequência		Percentagem Válida	
		Sim	Não	Sim	Não
Aumento auto-estima	127	54	73	42,5%	57,5%
Formas de se relacionar	127	28	99	22,0%	78,0%
Consciência problemas sociais	127	54	73	42,5%	57,5%
Capacidade intervenção social	127	23	104	18,1%	81,9%

O quadro 21 sobre o que trouxeram aos adultos as mudanças evidenciadas no dia-a-dia, na vertente social, observamos que os adultos não reconhecem em nenhuma das quatro frases mudanças nesta vertente. No entanto, em duas frases, Aumento da auto-estima e Consciência dos problemas sociais, são escolhidos por 42,5% dos 127 adultos (54 adultos) que responderam, isto quer dizer que na vertente social, estas mudanças trouxeram um aumento da auto-estima e uma maior consciência dos problemas sociais. As frases que apresentam valores inferiores a 50%, não significa que não tenham existido mudanças, indica apenas que não houve mudanças para a maioria dos inquiridos, no entanto há que realçar que houve mudanças mesmo que sejam para uma minoria dos participantes.

Quadro 22 - Análise dos itens das mudanças na vertente profissional

Itens da vertente profissional	N	Frequência		Percentagem Válida	
		Sim	Não	Sim	Não
Aumento de remuneração	127	3	124	2,4%	97,6%
Mudança local trabalho	127	4	123	3,1%	96,9%
Subida hierarquia empresa	127	5	122	3,9%	96,1%
Maior responsabilidade profissional	127	67	60	52,8%	47,2%

Da análise do quadro 22, sobre o que trouxeram aos adultos as mudanças na vertente profissional, observamos que os adultos não reconhecem mudanças em três das quatro frases desta vertente. No entanto, numa frase, Maior responsabilidade profissional, é escolhida por 52,8% dos 127 adultos (67 adultos) que responderam, isto quer dizer que estas mudanças trouxeram maior responsabilidade profissional aos adultos. As frases que apresentam valores inferiores a 50%, não significa que não tenham existido mudanças, indica apenas que não houve mudanças para a maioria dos inquiridos, no entanto há que realçar que houve mudanças mesmo que sejam para uma minoria dos participantes.

Quadro 23 - Análise dos itens das mudanças na vertente pessoal

Itens da vertente pessoal	N	Frequência		Percentagem Válida	
		Sim	Não	Sim	Não
Aumento confiança	127	54	73	42,5%	57,5%
Capacidade lidar problemas	127	33	94	26,0%	74,0%
Capac. análise situações	127	55	72	43,3%	56,7%
Mais certezas nas decisões	127	24	103	18,9%	81,1%

Analisando o quadro 23 sobre as mudanças na vertente pessoal, observamos que os adultos não reconhecem em nenhuma das quatro frases mudanças nesta vertente. No entanto, em duas frases, Aumento de confiança e Capacidade de análise das situações, são escolhidos por mais de 40% dos 127 adultos (entre 54 e 55 adultos) que responderam, isto quer dizer que na vertente pessoal, estas mudanças trouxeram um aumento da confiança aos adultos e uma maior capacidade de análise das situações. As frases que apresentam valores inferiores a 50%, não significa que não tenham existido mudanças, indica apenas que não houve mudanças para a maioria dos inquiridos, no entanto há que realçar que houve mudanças mesmo que sejam para uma minoria dos participantes.

Quadro 24 - Análise dos itens das mudanças na vertente relação com os outros e ou colegas de trabalho

Itens da vertente relação com outros e/ou colegas trabalho	N	Frequência		Percentagem Válida	
		Sim	Não	Sim	Não
Maior segurança	127	29	98	22,8%	77,2%
Capacidade de Aceitação	127	43	84	33,9%	66,1%
Reconhecimento capacidades	127	26	101	20,5%	79,5%
Responsabilidade pessoal e profissional	127	48	79	37,8%	62,2%

O quadro 24, sobre as mudanças evidenciadas no dia-a-dia, na vertente relacional com os outros e ou colegas de trabalho, observamos que os adultos não reconhecem em nenhuma das quatro frases mudanças nesta vertente. No entanto, em duas frases, Capacidade de aceitação e Responsabilidade pessoal e profissional, são escolhidos por cerca de 40% dos 127 adultos (entre 43 a 48 adultos) que responderam, isto quer dizer que na vertente, estas mudanças trouxeram maior capacidade de aceitação da opinião dos outros e maior responsabilidade pessoal e profissional dos adultos. As frases que apresentam valores inferiores a 50%, não significa que não tenham existido mudanças, indica apenas que não houve mudanças para a maioria dos inquiridos, no entanto há que realçar que houve mudanças mesmo que sejam para uma minoria dos participantes.

Concluindo esta análise, a grande maioria das frases é vista como não sendo capaz de provocar mudanças ou melhorias nas vertentes e na vida da maioria dos adultos.

A única vertente, onde os adultos entendem que existem mudanças que podem ser evidenciadas no dia-a-dia, é na vertente profissional e na frase, maior responsabilidade profissional. Na vertente pessoal, verifica-se um aumento de confiança e uma maior capacidade de análise das situações e o mesmo sucede na vertente social com o aumento da auto-estima e uma maior consciência dos problemas sociais.

Nas restantes vertentes, verificamos que na vertente familiar e relacional com os outros e ou colegas de trabalhos, poucas mudanças capazes de ser evidenciadas pela maioria dos adultos no dia-a-dia.

Por fim, a última questão da investigação, que estava no ponto G do questionário, pretendia avaliar o impacto que teve o processo de RVCC, nas diferentes vertentes da sua vida e nas mudanças verificadas nos adultos.

Foi realizado um conjunto de 20 perguntas, onde se pedia aos adultos que relacionassem as perceções das mudanças ocorridas com as vertentes da sua vida.

Para estas perguntas foi construída uma escala que vai de 1 a 5, sendo que 1 era Concordo Plenamente (CP); 2 – Concordo (C); 3 – Não Concordo (NC); 4 – Discordo Plenamente (DP) e 5 – Não Sei Responder (NSR).

Apresentamos, os resultados do conjunto de respostas, que compunham a parte G, do questionário passado aos adultos. Retirámos da análise das estatísticas descritivas, o nível 5 da escala – Não Sei Responder, uma vez que sendo uma não resposta, acaba por influenciar a média, a moda, a mediana e o desvio padrão.

Quadro 25 – Estatísticas descritivas das questões sobre a avaliação do impacto do processo de RVCC nas diferentes vertentes da vida dos adultos e a sua implicação nas mudanças verificadas

Perguntas	N	Média	Desvio padrão
1	122	2,188	.6721
2	123	1,926	.7032
3	125	1,896	.8014
4	118	2,135	.9144
5	113	2,380	.8163
6	124	1,903	.6677
7	127	1,984	.8260
8	123	2,634	.8324
9	123	2,276	.8128
10	126	1,810	.6882
11	126	1,865	.6369
12	125	2,008	.6023
13	118	2,186	.8263
14	123	2,406	.7557
15	123	2,187	.6572
16	123	2,528	.7926
17	123	2,146	.6613
18	124	2,241	.6548
19	124	2,193	.6461
20	121	2,281	.7213

Fazendo uma análise a este quadro 25, percebemos que o total de respostas variou entre as 113 (na resposta 5) e as 127 (na resposta 7).

Como a amostra tinha um N de 130, existiram alguns adultos que não responderam a este ponto do questionário.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

A média das respostas situa-se entre 1,810 e 2,634, querendo isto dizer, que a maioria dos adultos respondeu nos 2 primeiros itens da escala, isto é, 1 – Concordo Plenamente e 2 – Concordo.

Resumindo, com exceção da pergunta 8 e da pergunta 16, com médias acima dos 2,500, isto é, muitos candidatos responderam Não Concordo, todas as outras respostas 18 respostas apresentam a maioria dos seus resultados na escala de 1 a 5, dentro dos níveis 1 e 2, que correspondem a Concordo Plenamente e Concordo, respetivamente. Quer isto dizer, que a maioria das respostas, foi considerada nestes dois níveis da escala, ou seja, a maioria dos adultos, respondeu Concordo Plenamente ou Concordo, a quase todas as questões.

Depois de analisarmos o quadro acima, vamos agora fazer uma análise individual de cada uma das 20 perguntas, avaliando os resultados obtidos por cada uma e chegando a uma conclusão sobre cada pergunta.

A pergunta 1, questionava: “O processo de RVCC, mudou a minha forma de ver e encarar os problemas pessoais”.

Num total de 127 respostas a este ponto G, obtivemos o seguinte número de respostas para cada uma das hipóteses, Concordo Plenamente, teve 13 respostas; Concordo, teve 78 respostas; Não Concordo, 26 respostas e Discordo Plenamente e Não Sei Responder tiveram 5 respostas cada um.

Em termos percentuais, Concordo Plenamente, tem de percentagem válida 10,2%; Concordo, tem 61,4%; Não Concordo, tem 20,5% e Discordo Plenamente e Não Sei Responder, têm 3,9% cada um.

Podemos então concluir que para 71,7% dos adultos que responderam à questão 1, da parte G do questionário (91 adultos), o processo de RVCC mudou a forma de eles verem e encararem os problemas pessoais.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

A segunda questão, pergunta ao adulto se: “Durante o processo de RVCC, senti que estava a crescer enquanto pessoa”.

Num total de 127 respostas, obtivemos o seguinte número de respostas para cada uma das hipóteses, Concordo Plenamente, teve 31 respostas; Concordo, teve 74 respostas; Não Concordo, 14 respostas e Discordo Plenamente e Não Sei Responder tiveram 4 respostas cada um.

Em termos percentuais, Concordo Plenamente, tem de percentagem válida 24,4%; Concordo, tem 58,3%; Não Concordo, tem 11,0% e Discordo Plenamente e Não Sei Responder, têm 3,1% cada um.

Podemos então concluir que, para 82,7% dos adultos que responderam à questão 2, da parte G do questionário (105 adultos), durante o processo de RVCC, sentiram que estavam a crescer enquanto pessoa.

Na questão 3, era perguntado aos adultos: “No processo de RVCC, aprendi competências, que pensei que nunca iria aprender”.

Num total de 127 respostas, obtivemos o seguinte número de respostas para cada uma das hipóteses, Concordo Plenamente, teve 43 respostas; Concordo, teve 56 respostas; Não Concordo, 22 respostas, Discordo Plenamente, obteve 4 respostas e Não Sei Responder, 2 respostas.

Em termos percentuais, Concordo Plenamente, tem de percentagem válida 33,9%; Concordo, tem 44,1%; Não Concordo, tem 17,3% e Discordo Plenamente, 3,1% e Não Sei Responder, 1,6%.

Podemos então concluir que, para 78,0% dos adultos que responderam à questão 3, da parte G do questionário (99 adultos), no processo de RVCC, sentiram que aprenderam competências, que pensavam que nunca iriam aprender.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

A questão 4 era centrada na vertente familiar e perguntava: “A nível familiar senti-me mais valorizada, pelos meus filhos (as) e companheiro (a), porque eles entenderam a importância do Processo de RVCC, para mim.”

Num total de 127 respostas, obtivemos o seguinte número de respostas para cada uma das hipóteses, Concordo Plenamente, teve 31 respostas; Concordo, teve 51 respostas; Não Concordo, 25 respostas; Discordo Plenamente 11 e Não Sei Responder, 9 respostas.

Em termos percentuais, Concordo Plenamente, tem de percentagem válida 24,4%; Concordo, tem 40,2%; Não Concordo, tem 19,7% e Discordo Plenamente, 8,7% e Não Sei Responder, 7,1%.

Podemos então concluir que, para 84,3% dos adultos que responderam à questão 4, da parte G do questionário (82 adultos), sentiram-se mais valorizados, pelos meus filhos (as) e companheiro (a), porque eles entenderam a importância do Processo de RVCC, para o adulto.

A pergunta 5, também estava relacionada com a vertente familiar e a relação do adulto envolvido no processo de RVCC com os seus filhos. A questão era: “Com as aprendizagens realizadas no Processo de RVCC, consigo ajudar os meus filhos, a fazer os trabalhos de casa.”

Num total de 125 respostas, obtivemos o seguinte número de respostas para cada uma das hipóteses, Concordo Plenamente, teve 13 respostas; Concordo, teve 55 respostas; Não Concordo, 34 respostas; Discordo Plenamente 11 e Não Sei Responder 12 respostas.

Em termos percentuais, Concordo Plenamente, tem de percentagem válida 10,4%; Concordo, tem 44,0%; Não Concordo, tem 27,2%; Discordo Plenamente 8,8% e Não Sei Responder, 9,6%.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Podemos então concluir que, para 54,4% dos adultos que responderam à questão 5, da parte G do questionário (68 adultos), sentiram que com as aprendizagens realizadas no Processo de RVCC, conseguiam ajudar os meus filhos, a fazer os trabalhos de casa.

A pergunta 6, era sobre as aprendizagens realizadas e o nível de cultura e perguntava o seguinte: “No final do processo de RVCC, com as aprendizagens que fiz, evolui a nível cultural.”

Num total de 127 respostas, obtivemos o seguinte número de respostas para cada uma das hipóteses, Concordo Plenamente, teve 31 respostas; Concordo, teve 77 respostas; Não Concordo, 13 respostas e Discordo Plenamente e Não Sei Responder tiveram 3 respostas cada um.

Em termos percentuais, Concordo Plenamente, tem de percentagem válida 24,4%; Concordo, tem 60,6%; Não Concordo, tem 10,2% e Discordo Plenamente e Não Sei Responder, têm 2,4% cada um.

Podemos então concluir que, para 85,0% dos adultos que responderam à questão 6, da parte G do questionário (108 adultos), sentiram que no final do processo de RVCC, com as aprendizagens que fizeram, evoluíram a nível cultural.

Na pergunta 7, eram questionadas algumas mudanças visíveis nos interesses dos adultos. A questão era: “As mudanças provocadas pelo processo de RVCC, fizeram com que os meus interesses se modificassem (por exemplo: leio mais, pesquiso na internet, vejo mais programas informativos na televisão, etc.).”

Num total de 127 respostas, obtivemos o seguinte número de respostas para cada uma das hipóteses, Concordo Plenamente, teve 39 respostas; Concordo, teve 56 respostas; Não Concordo, 27 respostas e Discordo Plenamente 5 respostas

Em termos percentuais, Concordo Plenamente, tem de percentagem válida 30,7%; Concordo, tem 44,1%; Não Concordo, tem 21,3% e Discordo Plenamente, 3,9%.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Podemos então concluir que, para 74,8% dos adultos que responderam à questão 7, da parte G do questionário (95 adultos), sentiram que as mudanças provocadas pelo processo de RVCC, fizeram com que os meus interesses se modificassem.

Uma das questões que abordava a vertente profissional era a questão 8, onde se perguntava ao adulto: “No meu local de trabalho, sinto que sou mais respeitada, porque os colegas sabem que realizei o processo de RVCC e que atingi um objetivo que desejava.”

Num total de 127 respostas, obtivemos o seguinte número de respostas para cada uma das hipóteses, Concordo Plenamente, teve 10 respostas; Concordo, teve 43 respostas; Não Concordo, 52 respostas; Discordo Plenamente, 18 e Não Sei Responder, 4 respostas.

Em termos percentuais, Concordo Plenamente, tem de percentagem válida 7,9%; Concordo, tem 33,9%; Não Concordo, tem 40,9%; Discordo Plenamente, 14,2% e Não Sei Responder, têm 3,1%.

Podemos então concluir que, para 55,1% dos adultos que responderam à questão 8, da parte G do questionário (70 adultos), no seu local de trabalho, não sentem que são mais respeitados, porque os colegas sabem que realizou o processo de RVCC e que atingiu um objetivo que desejava.

A pergunta 9, relacionava os processos de aprendizagem e questionava o adulto sobre: “O processo de RVCC, modificou a ideia que tinha sobre a importância da aprendizagem e da escola.”

Num total de 127 respostas, obtivemos o seguinte número de respostas para cada uma das hipóteses, Concordo Plenamente, teve 20 respostas; Concordo, teve 57 respostas; Não Concordo, 38 respostas; Discordo Plenamente, 8 e Não Sei Responder 4 respostas.

Em termos percentuais, Concordo Plenamente, tem de percentagem válida 15,7%; Concordo, tem 44,9%; Não Concordo, tem 29,9%; Discordo Plenamente, 6,3% e Não Sei Responder, 3,1%.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Podemos então concluir que, para 60,6% dos adultos que responderam à questão 9, da parte G do questionário (77 adultos), sentiram que o processo de RVCC, modificou a ideia que tinham sobre a importância da aprendizagem e da escola.

Nesta questão 10, pedíamos que avaliassem diversas vertentes da sua vida, com a questão: "Sinto que aprendi muitas coisas importantes com o processo de RVCC."

Num total de 127 respostas, obtivemos o seguinte número de respostas para cada uma das hipóteses, Concordo Plenamente, teve 36 respostas; Concordo, teve 71 respostas; Não Concordo, 17 respostas; Discordo Plenamente 2 e Não Sei Responder, 1 resposta.

Em termos percentuais, Concordo Plenamente, tem de percentagem válida 28,3%; Concordo, tem 55,9%; Não Concordo, tem 13,4%; Discordo Plenamente, 1,6% e Não Sei Responder, 0,8%.

Podemos então concluir que, para 84,3% dos adultos que responderam à questão 10, da parte G do questionário (107 adultos), sentiram que aprenderam muitas coisas importantes com o processo de RVCC.

A questão 11, inseria-se na vertente pessoal, e perguntava aos adultos: "Estou mais confiante nas minhas capacidades, porque consegui atingir um objetivo a que me propus."

Num total de 127 respostas, obtivemos o seguinte número de respostas para cada uma das hipóteses, Concordo Plenamente, teve 33 respostas; Concordo, teve 79 respostas; Não Concordo, 12 respostas; Discordo Plenamente, 2 e Não Sei Responder, 1 resposta.

Em termos percentuais, Concordo Plenamente, tem de percentagem válida 26,0%; Concordo, tem 62,2%; Não Concordo, tem 9,4%; Discordo Plenamente, 1,6% e Não Sei Responder, têm 0,8%.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Podemos então concluir que, para 88,2% dos adultos que responderam à questão 11, da parte G do questionário (112 adultos), sentiram que estão mais confiantes nas suas capacidades, porque conseguiram atingir um objetivo a que se propuseram.

A questão 12, abordava mais uma questão na vertente pessoal e pedia-se aos adultos que avaliassem, se: “Depois de realizar o Processo de RVCC, sentiram que as suas competências e aprendizagens tinham sido reconhecidas.”

Num total de 127 respostas, obtivemos o seguinte número de respostas para cada uma das hipóteses, Concordo Plenamente, teve 19 respostas; Concordo, teve 89 respostas; Não Concordo, 14 respostas; Discordo Plenamente, 3 e Não Sei Responder, 2 respostas.

Em termos percentuais, Concordo Plenamente, tem de percentagem válida 15,0%; Concordo, tem 70,1%; Não Concordo, tem 11,0%; Discordo Plenamente, 2,4% e Não Sei Responder, 1,6%.

Podemos então concluir que, para 85,0% dos adultos que responderam à questão 12, da parte G do questionário (108 adultos), depois de realizar o processo de RVCC, sentiram que as suas competências e aprendizagens tinham sido reconhecidas.

A questão 13, pedia aos adultos que se avaliassem na vertente pessoal, com a questão: “Hoje, não se sentem tão frustrados por não terem estudado, na sua juventude, porque o processo de RVCC, valorizou tudo aquilo que foi aprendendo ao longo da vida.”

Num total de 126 respostas, obtivemos o seguinte número de respostas para cada uma das hipóteses, Concordo Plenamente, teve 22 respostas; Concordo, teve 58 respostas; Não Concordo, 29 respostas e Discordo Plenamente e Não Sei Responder tiveram 8 respostas cada um.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Em termos percentuais, Concordo Plenamente, tem de percentagem válida 18,3%; Concordo, tem 46,0%; Não Concordo, tem 23,0% e Discordo Plenamente e Não Sei Responder, têm 6,3% cada um.

Podemos então concluir que, para 64,3% dos adultos que responderam à questão 13, da parte G do questionário (80 adultos), hoje, não se sentem tão frustrados por não terem estudado, na sua juventude, porque o processo de RVCC, valorizou tudo aquilo que foram aprendendo ao longo da vida.

Na questão 14, pedia-se que avaliassem a sua vertente social, com a pergunta:” Sinto-me mais confiante, quando saio de casa, pois sei que estou mais informada, mais capaz e mais autónoma.”

Num total de 126 respostas, obtivemos o seguinte número de respostas para cada uma das hipóteses, Concordo Plenamente, teve 9 respostas; Concordo, teve 66 respostas; Não Concordo, 37 respostas; Discordo Plenamente, 11 e Não Sei Responder 3 respostas.

Em termos percentuais, Concordo Plenamente, tem de percentagem válida 7,1%; Concordo, tem 52,4%; Não Concordo, tem 29,4%; Discordo Plenamente, 8,4% e Não Sei Responder, 2,4%.

Podemos então concluir que, para 59,5% dos adultos que responderam à questão 14, da parte G do questionário (75 adultos), sentem-se mais confiantes, quando saem de casa, pois sabem que estão mais informados, mais capazes e mais autónomos.

A questão 15, estava relacionada com a aplicação prática das aprendizagens realizadas com o processo e perguntava: “As aprendizagens com o processo de RVCC, têm servido para utilizar no dia-a-dia.”

Num total de 126 respostas, obtivemos o seguinte número de respostas para cada uma das hipóteses, Concordo Plenamente, teve 13 respostas; Concordo, teve 78 respostas; Não Concordo, 28 respostas; Discordo Plenamente, 4 e Não Sei Responder 3 respostas.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Em termos percentuais, Concordo Plenamente, tem de percentagem válida 10,3%; Concordo, tem 61,9%; Não Concordo, tem 22,2%; Discordo Plenamente, 3,2% e Não Sei Responder, 2,4%.

Podemos então concluir que, para 72,2% dos adultos que responderam à questão 15, da parte G do questionário (91 adultos), sentiram que as aprendizagens com o processo de RVCC, têm servido para utilizar no dia-a-dia.

A questão 16, refere-se novamente à utilização prática das aprendizagens realizadas com o processo e à vertente social, onde se questionava: “Fiquei mais autónoma, nas tarefas simples da vida, como ir às compras, pagar as contas, ir abastecer o carro, conduzir, tratar de documentos (Segurança Social, Finanças e Outros).”

Num total de 126 respostas, obtivemos o seguinte número de respostas para cada uma das hipóteses, Concordo Plenamente, teve 10 respostas; Concordo, teve 51 respostas; Não Concordo, 49 respostas; Discordo Plenamente, 13 e Não Sei Responder, 3 respostas.

Em termos percentuais, Concordo Plenamente, tem de percentagem válida 7,9%; Concordo, tem 40,5%; Não Concordo, tem 38,9%; Discordo Plenamente; 10,3% e Não Sei Responder, 2,4%.

Podemos então concluir que, para 49,2% dos adultos que responderam à questão 16, da parte G do questionário (62 adultos), não sentiram que ficaram mais autónomos, nas tarefas simples da vida, como ir às compras, pagar as contas, ir abastecer o carro, conduzir, tratar de documentos (Segurança Social, Finanças e Outros).

Na pergunta 17, pedia-se aos adultos que avaliassem, se: “as mudanças que sentiram com o processo de RVCC, têm servido para alterar outros aspetos da sua vida, pois sentem que evoluíram e desenvolveram competências que não tinham.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Num total de 127 respostas, obtivemos o seguinte número de respostas para cada uma das hipóteses, Concordo Plenamente, teve 16 respostas; Concordo, teve 76 respostas; Não Concordo, 28 respostas; Discordo Plenamente, 3 e Não Sei Responder, 4 respostas.

Em termos percentuais, Concordo Plenamente, tem de percentagem válida 12,6%; Concordo, tem 59,8%; Não Concordo, tem 22,0%; Discordo Plenamente, 2,4% e Não Sei Responder, 3,1%.

Podemos então concluir que, para 72,4% dos adultos que responderam à questão 17, da parte G do questionário (92 adultos), as mudanças que sentiram com o processo de RVCC, têm servido para alterar outros aspetos da sua vida, pois sentem que evoluíram e desenvolveram competências que não tinham.

Na questão 18, era perguntado aos adultos se: “quando entraram para o processo de RVCC, nunca pensei que fosse aprender tanto, nem esperava que essas aprendizagens me modificassem.”

Num total de 127 respostas, obtivemos o seguinte número de respostas para cada uma das hipóteses, Concordo Plenamente, teve 12 respostas; Concordo, teve 73 respostas; Não Concordo, 36 respostas e Discordo Plenamente e Não Sei Responder tiveram 3 respostas cada um.

Em termos percentuais, Concordo Plenamente, tem de percentagem válida 9,4%; Concordo, tem 57,5%; Não Concordo, tem 28,3% e Discordo Plenamente e Não Sei Responder, têm 2,4% cada um.

Podemos então concluir que, para 66,9% dos adultos que responderam à questão 18, da parte G do questionário (85 adultos), sentiram que quando entraram para o processo de RVCC, nunca pensaram que fossem aprender tanto, nem esperavam que essas aprendizagens os modificassem.

A pergunta 19, referia-se à vertente pessoal e questionava os adultos sobre se: “Hoje sentem-se outra pessoa, pois, as suas competências foram valorizadas e tudo o que aprenderam ao longo da vida, foi reconhecido como importante.”

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Num total de 127 respostas, obtivemos o seguinte número de respostas para cada uma das hipóteses, Concordo Plenamente, teve 14 respostas; Concordo, teve 74 respostas; Não Concordo, 34 respostas e Discordo Plenamente, 2 e Não Sei Responder 3 respostas.

Em termos percentuais, Concordo Plenamente, tem de percentagem válida 11,0%; Concordo, tem 58,3%; Não Concordo, tem 26,8%; Discordo Plenamente, 1,6% e Não Sei Responder, 2,4%.

Podemos então concluir que, para 69,3% dos adultos que responderam à questão 19, da parte G do questionário (88 adultos), hoje sentem-se outras pessoas, pois, as suas competências foram valorizadas e tudo o que aprenderam ao longo da vida, foi reconhecido como importante.

A última questão, a 20, pedia que os adultos fizessem uma avaliação global, das mudanças que o processo de RVCC lhes trouxe. Perguntava-se então se: "Sentiram que mudaram em todas as vertentes da sua vida, estão mais confiante, mais autónomos, mais realizados e mais integrados socialmente, devido ao processo de RVCC e às aprendizagens que com ele realizaram."

Num total de 127 respostas, obtivemos o seguinte número de respostas para cada uma das hipóteses, Concordo Plenamente, teve 16 respostas; Concordo, teve 58 respostas; Não Concordo, 44 respostas; Discordo Plenamente, 3 e Não Sei Responder 6 respostas.

Em termos percentuais, Concordo Plenamente, tem de percentagem válida 12,6%; Concordo, tem 45,7%; Não Concordo, tem 34,6%; Discordo Plenamente, 2,4% e Não Sei Responder, 4,7%.

Podemos então concluir que, para 58,3% dos adultos que responderam à questão 20, da parte G do questionário (74 adultos), sentiram que mudaram em todas as vertentes da sua vida, estão mais confiantes, mais autónomos, mais realizados e mais integrados socialmente, devido ao Processo de RVCC e às aprendizagens que com ele realizaram.

2 – Discussão dos resultados

Para poder fazer algum tipo de comparações com a investigação que fizemos, teremos que utilizar também, partes as conclusões dos estudos utilizados, pois cada um à sua maneira, vão ao encontro das conclusões a que chegámos ou por outro lado, afastam-se dessas conclusões em virtude de avaliarem algumas vertentes que o nosso estudo não incluía.

Quanto ao primeiro estudo, de Roberto Carneiro, da Universidade Católica, as conclusões da nossa investigação, vão ao encontro de algumas conclusões, pois em ambos os estudos, as conclusões apontam para ganhos de competência em Literacia (leitura, escrita e comunicação oral) e em Competências Informáticas (uso de computador e Internet). Também se sente um reforço da Auto-Estima e da Motivação para continuar a aprender.

Os adultos sentem também uma melhoria generalizada das competências pessoais e sociais, cívicas e culturais.

Estes dois estudos confirmam ganhos importantes ao nível da auto-estima e da auto-valorização dos adultos, levando-os a explorar ferramentas que muitos deles não utilizavam, como os computadores e a internet e a adquirir hábitos de escrita e leitura há muito esquecidos.

Em relação ao segundo estudo, de Francisco Lima do ISTEAC, não existem muitos parâmetros de possíveis comparações, dada a especificidade do tema escolhido pelo autor, uma vez que cruza dados que não foram avaliados no nosso estudo, como o facto de os adultos desempregados puderem melhorar as perspetivas de obterem um emprego.

Um dado que pode ser comparável e que confirma que o impacto sobre as remunerações é geralmente nulo, é apresentado no nosso estudo, onde 97,6% dos 127 adultos, ou seja, 124 adultos, confirmam que não aumentaram as suas remunerações depois de concluído o processo de RVCC.

Estes estudos têm pouco em comum, no entanto o estudo de Francisco Lima, conclui que os processos Reconhecimento, Validação e Certificação de

Competências só tiveram impacto significativo no aumento da probabilidade de emprego para um desempregado quando se trataram de RVCC Profissional ou estiveram associados a Formações Modulares Certificadas, o que aconteceu com muitos dos adultos do nosso estudo que fizeram várias formações modulares certificadas, como sejam os exemplos de TIC, LE e outras.

Quanto ao terceiro estudo de Susana Vieira, as suas conclusões são idênticas às que obtivemos no nosso estudo, pois em ambos os estudos, se chega à conclusão que os processos de RVCC, contribuem para o aumento da valorização dos adultos, fazem-nos progredir, reforçam a sua auto-estima e auto-imagem, sentem-se estimulados para continuar a fazer formação, desenvolvendo assim as competências de aprendizagem e de autonomia.

Este será o estudo que mais se aproxima das nossas conclusões, apesar de ter algumas questões que no nosso estudo não foram avaliadas, como o facto de os adultos terem a intenção de continuar a estudar.

O estudo de Hugo Rico (2007), encontra uma relação positiva entre a realização do processo de RVCC e a obtenção de emprego.

Quanto à progressão na carreira, às renovações dos contratos e ao ingresso nos quadros das empresas, os resultados são pouco significantes, embora atinjam valores de 10%.

Este estudo, refere ainda que o processo de RVCC, é um contributo importante a nível pessoal, pois ajuda a aumentar a auto-estima e desenvolve o auto-conhecimento e a auto-valorização.

Devemos ter em consideração, dois aspetos importantes destas conclusões do estudo de Hugo Rico (2007), em especial à primeira conclusão sobre a relação direta entre o processo de RVCC e a obtenção de emprego.

O primeiro, tem a ver com o momento da sua realização, anterior à crise de 2008, pois em termos de emprego os anos 2004, 2005, 2006, foram ainda, anos de alguma absorção de empregados por parte das empresas.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Em relação ao nosso estudo, este item não é comparável por duas razões, a primeira é que todos os adultos da nossa amostra estão empregados e a segunda é que não questionámos os adultos sobre essa possibilidade, porque nas atuais circunstâncias de desemprego, com uma taxa de desemprego prevista de 15,4% em de 2012, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), dificilmente encontraríamos uma relação direta e positiva entre a conclusão do processo de RVCC e a obtenção de emprego.

O segundo aspeto a considerar é a localização da amostra, em adultos do Alentejo, uma região com uma das taxas de desemprego mais elevadas e que se prolonga há mais anos desta forma.

Na nossa amostra, isso também não seria possível de comparar, pois como foi dito, todos os adultos da amostra estavam empregados, sendo assim difícil de relacionar a sua relação direta e positiva com a obtenção de emprego.

CONCLUSÃO

Da análise sociodemográfica, podemos dizer que a amostra de 130 adultos que responderam a este questionário, tem como média de idade os 44 anos, é constituída na sua maioria por adultos do sexo masculino (95 adultos masculinos em 130 questionários), residentes no concelho de Leiria (79 adultos), casados (110 adultos), com 2 filhos e que abandonaram a escola entre os 10 e os 16 anos, na sua grande maioria.

A primeira conclusão que podemos retirar deste estudo, diz-nos que as principais razões de abandono escolar, são as razões Económicas, a Opção Pessoal e as Oportunidades de Trabalho.

Outra conclusão, refere que, para os adultos que responderam ao questionário, a valorização pessoal foi o principal motivo da sua inscrição no processo de RVCC. A certificação, que foi o segundo motivo mais escolhido, com 69 e a melhoria da auto-estima, foi o terceiro motivo que levou os adultos a inscreverem-se no processo de RVCC. De referir que alguns destes motivos são escolhidos juntamente por vários candidatos.

Os motivos da sua inscrição para 22 adultos modificaram-se e são ao nível da valorização pessoal, da aprendizagem de novos conhecimentos, da certificação e conclusão de um nível escolar e da melhoria no emprego e da categoria profissional.

Respondendo a uma das questões da investigação, ao nível do ensino Básico as principais aprendizagens foram, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), e a Linguagem e Comunicação (LC), que os adultos consideraram muito importantes.

A Matemática para a Vida (MV), e a Cidadania e Empregabilidade (CE), apresentaram valores menores no que diz respeito às principais aprendizagens realizadas.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Os adultos que deram exemplos concretos destas aprendizagens e da forma como as utilizavam no seu dia-a-dia e as principais respostas foram ao nível da utilização do computador, das suas opções e ferramentas (word, excel, power point) e da internet, através das pesquisas. Referiram também que melhoraram a sua comunicação com as outras pessoas, aprenderam a comunicar através do computador e a utilizam a matemática para uso pessoal, dando como exemplo, fazer orçamentos familiares.

Quanto ao nível Secundário, a Língua Estrangeira, LE, foi a principal aprendizagem realizada, feita através de ações de formação modular, com 56 respostas, sendo este número baixo, porque 43 adultos apenas obtiveram como escolaridade final o 9º ano, o que quer dizer que muitos deles não fizeram formação de LE. Utilizam essa aprendizagem de LE, no local de trabalho, para comunicar com familiares que estão no estrangeiro e para pesquisas na internet.

Os adultos ainda referiram que foi na área de STC, onde fizeram mais aprendizagens e dão como exemplos, as preocupações ambientais (tanto em casa como no local de trabalho) e a reciclagem como principais aprendizagens realizadas.

Quanto às possíveis diferenças entre as aprendizagens realizadas por homens e mulheres, essas diferenças não existem nas principais aprendizagens (TIC e LE), pois, tanto homens como mulheres, escolheram estas duas aprendizagens. No entanto, em TIC, as mulheres que referiram que essas aprendizagens foram importantes, cerca de 2/3 (25 respostas em 34 mulheres que responderam ao questionário).

Também em LE, estas diferenças não existiram, pois ambos os sexos, indicaram que as aprendizagens feitas em LE, foram importantes. Deve-se realçar apenas que para as mulheres, a LE apresenta as mesmas respostas de MV e de LC, como segunda resposta mais escolhida.

Uma outra questão da investigação, dizia respeito à relação das vertentes que mais produziram aprendizagens e competências.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Na vertente pessoal, as competências mais desenvolvidas são as relacionadas com a informática e internet (com todas as novas formas e possibilidades de comunicação) e a aprendizagem de língua estrangeira (na sua maioria inglês). Estas competências são utilizadas para comunicar com familiares no estrangeiro, para fazer pesquisas na internet, para aceder às redes sociais. Outras respostas que os adultos referem são a melhoria na sua cultura e comunicação oral e escrita, maior compreensão dos problemas ambientais e algum conhecimento sobre direitos e deveres pessoais e profissionais.

Quanto à vertente profissional, as competências mais referidas pelos adultos, dizem respeito ao aumento da auto-estima e confiança, melhor comunicação entre os colegas, utilização das novas tecnologias e língua estrangeira e as preocupações ambientais. Sentem-se mais confiantes para desempenhar o seu papel, mais motivados para produzir e utilizam novas ferramentas que os auxiliam no desempenho profissional (computador, internet e língua estrangeira).

Na vertente social, as competências mais descritas, são a comunicação com amigos ou colegas, a integração mais fácil nos grupos por essa comunicação, a melhoria do seu discurso e da sua cultura, mais responsabilidade social, entre outras. Todas estas descrições das aprendizagens ou aumento de competências levam a que o adulto se sinta mais capaz, mais confiante e por isso possa interagir de maneira diferente, daquilo que fazia até aqui. Muitos destes adultos pertenciam a associações recreativas e culturais, desportivas, organização de festas das aldeias e outras, onde já desempenhavam ou desempenharam papéis de relevo.

Já na vertente familiar, aquilo que mais referem, são as possibilidades de ajudar e ensinar os filhos com os trabalhos da escola, a melhoria na compreensão e comunicação com os filhos e restante família, as questões do orçamento familiar e das poupanças energéticas, a importância da reciclagem em casa, são as competências que mais desenvolveram ou aumentaram.

Na vertente da relação com os outros, idêntica à vertente social, estando em destaque as comunicações e formas de comunicar, a confiança dos adultos, o

aumento da sua capacidade comunicativa e cultural, o saber ouvir e saber relacionar-se com diferentes opiniões.

Na vertente da relação com colegas de trabalho, uma melhor organização do trabalho, maior respeito, mais ajuda e compreensão, maior capacidade de diálogo, maior responsabilidade, melhor relação entre os colegas, são algumas das competências adquiridas ou desenvolvidas pelos adultos.

Quanto à resposta à questão da investigação, que perguntava se os adultos envolvidos no processo de RVCC, melhoraram as suas competências, podemos concluir que os adultos envolvidos no processo de RVCC, consideram que na vertente pessoal, melhoraram as suas competências, mas nas restantes vertentes, não sentem esse aumento de competências.

Na questão das mudanças e das vertentes onde essas mudanças ocorrem, os adultos sentem mudanças, melhorias, aumentos de competências ou capacidades, em todas as vertentes, no entanto estas são mais significativas nas vertentes pessoais e sociais.

Na vertente pessoal, o único item que os adultos sentem mudanças, é o item que se refere à maior confiança nas suas capacidades, na vertente profissional, o item das preocupações profissionais, segurança, ambientais, também apresenta valores, que indicam que existiram mudanças para muitos dos adultos.

Também a vertente familiar apresenta mudanças na transmissão de valores, com este item a ser visto como capaz de produzir essas mudanças.

Na vertente social, o item consciência dos problemas da sociedade, produziu mudanças na maioria dos adultos e a vertente das relações com os outros e/ou colegas de trabalho, o item, capacidade de discussão dos assuntos do dia-a-dia, também produziu mudanças em muitos adultos.

Analisando os itens individuais das vertentes, podemos concluir que na maioria das vertentes os adjetivos que melhor caracterizam a forma como os adultos se sentem, são Confiante e Realizada e as frases Capaz de ajudar, seja os filhos ou os colegas e Estimulada para a aprendizagem e Integrada na sociedade. Os

adjetivos Alegre, Autónimo e Integrado são aqueles que menos caracterizam a forma como os adultos se sentem.

Quanto à parte E, do questionário, relativo ao nível de mudanças verificado nas diferentes vertentes, podemos concluir que a maioria dos adultos considera que na vertente pessoal existiram algumas mudanças. Quanto à vertente social, a média de respostas encontra-se em poucas mudanças. Na vertente profissional e familiar acontece o mesmo, embora na vertente familiar este valor esteja muito próximo de algumas mudanças. Na vertente relacional com os outros e ou colegas de trabalho, este encontra-se em poucas mudanças.

Analisando os níveis de mudança, podemos verificar que em todas as vertentes existe uma semelhança nos resultados gerais, sendo que o nível, algumas mudanças, é em quatro níveis o mais votado, sendo apenas ultrapassado no nível familiar pelo nível mudanças significativas.

Do ponto F, do questionário sobre o que as mudanças evidenciadas no dia-a-dia trouxeram aos adultos, podemos concluir que trouxeram poucas melhorias ou aumento das suas capacidades, sendo que a grande maioria das frases é vista como não sendo capaz de provocar mudanças ou melhorias nas vertentes e na vida dos adultos.

A única vertente, onde os adultos entendem que existem mudanças que podem ser evidenciadas no dia-a-dia, é na vertente profissional e na frase, maior responsabilidade profissional.

Nas restantes vertentes, verificamos que na vertente familiar e relacional com os outros e ou colegas de trabalhos, poucas mudanças capazes de ser evidenciadas pelos adultos no dia-a-dia. Na vertente pessoal, verifica-se um aumento de confiança e uma maior capacidade de análise das situações e o mesmo sucede na vertente social com o aumento da auto-estima e uma maior consciência dos problemas sociais.

Os adultos, sentiram que mudaram em todas as vertentes da sua vida, estão mais confiantes, mais autónomos, mais realizados e mais integrados socialmente, devido ao Processo de RVCC, às aprendizagens e ao desenvolvimento de competências que não tinham e que com ele realizaram. Sentem também que utilizam muitas dessas aprendizagens no seu dia-a-dia. Muitos adultos, mudaram, a sua ideia sobre a escola e a aprendizagem. Ao nível dos seus interesses, sentem que estes se modificaram e que evoluíram a nível cultural. Conseguem hoje, ajudar mais facilmente os seus filhos com os trabalhos de casa e sentiram que cresceram enquanto pessoas ao longo do processo.

Limitações

O nosso estudo apresenta algumas limitações, a começar pelo número de participantes na amostra (130 adultos). Esta limitação, deve ser tida em conta, porque devemos ter cuidado com a generalização dos resultados para a população, uma vez que esta amostra é muito pequena, se comparada com os adultos que participaram no processo de RVCC a nível nacional.

Outra limitação é a natureza descritiva deste estudo e a sua realização num determinado momento, com condições específicas e um contexto único na educação de adultos.

Futuros Estudos

Para futuros estudos há necessidade de ser feito um estudo longitudinal e qualitativo, para confirmar e aprofundar algumas das conclusões que resultaram deste estudo. Exemplos destas situações, são a utilização do computador e da internet, num período a seguir à conclusão do processo de RVCC, mas ainda imbuído do espírito de utilização destas ferramentas e perceber o que acontecerá, daqui a um, dois ou três anos. Seria importante que se avaliassem as aprendizagens e as conclusões retiradas deste estudo, num futuro próximo e

perceber se elas se mantêm, se os adultos continuam a utilizá-las, se prosseguiram os seus estudos, se fizeram mais ações de formação, entre outras.

Implicações Educativas

Da análise deste estudo ressaltam algumas implicações educativas que devem ser tidas em consideração.

A começar, a forte adesão dos adultos a estas modalidades de formação e de reconhecimento de competências, que os valorizou, melhorou os seus conhecimentos e as suas competências, reforçando a importância dos processos RVCC, junto de quem mais precisa e pode beneficiar deles.

Depois, existiu uma perceção bastante positiva do processo de RVCC por parte de todos os envolvidos, desde formandos, formadores, técnicos, escolas e professores, que ao longo da implementação e desenvolvimento dos processos de RVCC, foram compreendendo a sua importância e necessidade, uma vez que as alternativas até aí existentes, que passavam pelo ensino recorrente noturno, estavam a terminar e que as opções para os adultos continuarem com a sua formação e certificação escolar eram quase nulas.

Todos os profissionais da educação de adultos envolvidos nos processos de RVCC, entendem que existem mudanças e reformulações necessárias, para que a sua continuidade seja uma realidade importante na educação de adultos. Essas mudanças passam por aliar formação inicial e continua ao reconhecimento de competências; passam pela não existência de metas a cumprir em termos de certificações; passa por um processo de diagnóstico e encaminhamento correto e mais adequado a cada pessoa e passa por ofertas de formação adequadas aos adultos (situação que muitas vezes, ainda hoje não acontece, sendo o adulto encaminhado para a única formação existente e disponível).

Se todas estas condições fossem alteradas, reformuladas e reenquadradas na nova realidade do país (mais de 15% de desempregados), pensamos que o

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

processo de RVCC, pode e deve continuar a desenvolver a educação de adultos, uma vez que foi através dele que grande parte dos adultos, fez outras formações iniciais e complementares, por exemplo, Informática e Língua Estrangeira.

Também através do aumento da sua escolaridade, através do processo de RVCC, muitos adultos em situação de desemprego, conseguiram realizar ações de formação e cursos de dupla certificação, como Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD de Língua Estrangeira, por exemplo, em que era exigido o 9ºano de escolaridade mínima para a sua frequência) e Cursos Educação e Formação de Adultos (EFA), com equivalência escolar e profissional.

Por todas as razões acima apontadas, penso que a importância da continuação destes processos de RVCC, está demonstrada, assim como a necessidade de ser feita uma avaliação e reformulação dos mesmos, de forma isenta e tendo por base o interesse dos adultos, os desempregados, o aumento de competências e qualificações e não para demonstrar a nenhuma entidade internacional, que Portugal aumentou as suas certificações.

Numa área como esta, cada vez mais esquecida, cada vez mais a sobreviver de programas, projetos e iniciativas de três ou quatro anos, de financiamentos europeus com os dias contados e de vontades políticas que em regra duram apenas quatro anos, penso que a Educação de Adultos, precisa de uma organização de base, onde se criem condições para que os adultos possam continuar a sua formação sem interrupções, sem acabarem os programas e os financiamentos, deixando-os a meio de um percurso. A Educação de Adultos, precisa de regras, de leis e de organização, que saia do papel e que esteja equiparada à educação regular e que envolva as vertentes escolares, legais e estruturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, Almerindo Janela & Lucio-Villegas Ramos, Emílio (2007). Estado-nação, educação e cidadanias em transição, *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 20, n.º 1.
- Alcoforado, L. (2001). O modelo da competência e os adultos portugueses não qualificados. *Revista Portuguesa de pedagogia*, 1, 67-83.
- Almeida, João Ferreira, Coord.; Rosa, Alexandre; Pedroso, Paulo; Quedas, Maria João; Silva, J. A. Vieira da & Capucha, Luís (1995). Avaliação do PRODEP/Subprograma Educação de Adultos, Lisboa: CIDEC/CIES (documento policopiado).
- Alonso, Luísa; Imaginário, Luís; Magalhães, Justino; Barros, Guilhermina; Castro, José Manuel; Osório, António & Sequeira, Fátima (2002). Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos, Lisboa: ANEFA.
- Araújo, P., Coimbra, J & Imaginário, Luis (2005). O Profissional de Desenvolvimento Vocacional: Competências Percepcionadas por Profissionais de Balanço de Competências Experientes e Inexperientes. Livro de actas em CD-Rom do VII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton.
- Beder, H. (1989). Purposes and Philosophies of Adult Education. In B. Merriam, & M. Cunningham (Edits.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 37-49). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bentes, A. (2009). Reconhecimento, validação e certificação de competências: um contexto para a (re)construção da identidade. Tese de mestrado, apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Bertrand, O. (1997). Evaluation et certification des competences et qualifications professionnelles. (UNESCO, Ed.) Paris: Institut International de Planification de l'Education.

Brandão, C. (1985). O que é educação. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense.

Bruner, J. (1977). O processo da educação. Lisboa: Edições 70.

Canário, R. (1999). Educação de adultos: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa.

Carneiro, R. (2010). Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades, Centro de Estudo (CEPCEP) da Universidade Católica Portuguesa.

Castro, J. M. (2002). Balanço de competências – modas, modos e medos (texto fornecido pelo autor).

Castro, J. M. (1998). Manual de Apoio à Realização do Balanço de Competências nas Oficinas de Projectos. Associação Industrial Portuense – Programa de Formação PME.

Cavaco, C. (2002). Aprender Fora da Escola: Percursos de Formação Experiencial. Lisboa: Educa.

Comissão Europeia. (2000). Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida. Bruxelas.

Conselho Europeu extraordinário de Lisboa (2000): para uma Europa da inovação e do conhecimento.

Coombs, PH, e Ahmed, M. (1974). Atacar a Pobreza Rural: Como a educação não formal pode ajudar. Baltimore: John Hopkins University Press.

Correia, J.A. (1989), Inovação Pedagógica e Formação de Professores, Porto, Asa.

Damásio, M. (2007). Contributos para a história do ensino superior em Portugal: o caso “Universidade Livre” e a evolução do ensino superior privado após o 25 de Abril. Aspectos Fundamentais da Sociedade Portuguesa à Época da Criação da

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Universidade Livre. Tese de Doutoramento, apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique do Porto.

Delors, J., et al. (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI. Porto: Asa.

Dominicé, P. (1996). Apprendre à se former. In L'Adulte en formation, regards pluriels. Paris: De Boeck Université.

Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-modernidade. Perspetivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

Feutrie, Michel (2005). Comunicação apresentada na EUCEN Bergen Conference, 28-30 April 2005, "Workshop Validation of Non-formal and Infor-mal learning" (documento policopiado).

Field, J. (2000). Lifelong learning and the new educational order. Stoke On Trent, UK.

Furter, P. (1978). Educação e reflexão. 5ª edição. Petrópolis : Editora Vozes Limitada.

Gomes, M. C., Coord. (2006). Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário, Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.

Guimarães, P. (2009). Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação? Unidade de Educação de Adultos, Universidade do Minho de Braga.

Habermas, J. (1987). Teoria y Praxis. Trad. Salvador Mas Torres e Carlos Moya Espi. Madri:Tecnos.

Habermas, J. (1987a). Conhecimento e interesse. Rio de Janeiro : Guanabara.

Honoré, B. (1992) - Vers l'oeuvre de formafion. L'ouverture a l'exisfence. Paris: Harmattan.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Imaginário, L. (2001). Balanço de Competências – Discursos e Práticas, Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional Ministério do Trabalho e da Solidariedade, Lisboa

Imaginário, L. et al. (1998). Um ensaio do balanço de competências em Portugal. Lisboa: MTS/DGEFP/CIME

La Rosa, J. (2003) Psicologia Educação. O significado do Aprender. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed.

Lima, F. (2012). Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Desempenho no Mercado de Trabalho. Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa e CEG-IST, Centro de Estudos de Gestão do IST.

Lima, Licínio C. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). R. Canário e B. Cabrito, Org. Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências, pp. 31-60, Lisboa: EDUCA.

Lima, Licínio C., Org. (2006). Educação Não Escolar de Adultos. Iniciativas de Educação e Formação em Contextos Associativos, Braga: Unidade de Educação de Adultos/Universidade do Minho.

Melo, Alberto, Coord.; Matos, Lisete & Silva, Olívia, Santos (1999). S@ber+. Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos em Portugal (1999-2006), Lisboa: ANEFA.

Melo, Alberto & Benavente, Ana (1978). Educação Popular em Portugal (1974-1976), Lisboa: Livros Horizonte.

Miles, M. e Schmuck, R. (1971). Improving schools through organization development: an overview. Palo Alto: Mayfield Press

Ministério da Educação (1979). Trabalhos Preparatórios para o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA). Relatório Síntese, Lisboa: Ministério da Educação.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2005:
20

Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2007

Morin, E. 2002 *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Morin, E. (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Pain, A. (1990). *Education informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Armattan.

Piaget, J. (1973). *Psicologia e Epistemologia: Por uma teoria do conhecimento*. Trad. Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Piaget, J. (1972). *Psicologia e pedagogia*. 2ªed. Rio de Janeiro: Forense.

Pires, A. L. (2007). *Reconhecimento e Validação de Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa*. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 2.

Rico, H. (2007). *O impacto do processo RVCC: perspetivas dos adultos certificados*. Coimbra: Tese de Mestrado (não publicada) apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Rogers, C. (1975). *Liberdade para aprender*. 3. ed. Belo Horizonte: Interlivros.

Roths, L. A. (2003). *A formação de educadores de adultos em Portugal: trajectos e tendências*. Fórum, 34, pp. 35-62.

Silva, Augusto Santos & Roths, Luís Areal (1998). *Educação de Adultos. AAVV, A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos. Volume III*, pp. 17-103, Lisboa: Ministério da Educação.

Vieira, S. (2010). *O Impacto do processo de RVCC de nível Básico na auto-estima e na auto-aprendizagem: um estudo quasi-experimental*. Porto: Tese de Mestrado, apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa do Porto.

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Vygotsky, L. (1989). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes.

LEGISLAÇÃO

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86)

Lei-quadro da Educação de Bases de Adultos (1974)

Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Bases para Adultos (PNAEBA),
(1979)

WEBGRAFIA

<http://pt.shvoong.com/social-sciences/education/1700600-que-%C3%A9-educa%C3%A7%C3%A3o-informal-extra/#ixzz1wCglFg18>

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_pt.htm

Marques, P. (2003). Balanço de Competências – Desejo ou Necessidade

<http://pcmarques.paginas.sapo.pt/Balanco.htm>

Aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento: Pautas para a gestão de pessoas. Revista Brasileira de Orientação Profissional (*versão* ISSN 1679-3390) Revista brasileira de orientação profissional, vol.12 nº2, São Paulo (2011).

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário sobre mudanças e aprendizagens verificadas nos Adultos após a realização do Processo de RVCC, com o título de: “Mudanças dos adultos envolvidos no processo de RVCC. Que mudanças visíveis produz o processo de RVCC, a que nível e quais as principais aprendizagens?”

**Questionário sobre mudanças e aprendizagens verificadas nos Adultos
após a realização do Processo de RVCC**

Surge este questionário, como instrumento de trabalho, na Tese de Mestrado de Gestão da Formação e Administração Escolar, com o título:

“Mudanças dos adultos envolvidos no processo de RVCC. Que mudanças visíveis produz o processo de RVCC, a que nível e quais as principais aprendizagens?”

Este questionário pretende ser um instrumento de mediação e tratamento de dados estatísticos, para avaliar as mudanças que os adultos envolvidos no processo de RVCC, sentiram após a realização do mesmo.

Pretende-se também, avaliar as aprendizagens realizadas pelos adultos, a que nível e vertentes de deram essas mudanças e de que forma essas aprendizagens contribuíram para as mudanças.

A maioria das respostas são de resposta por **X** (cruz), no(s) quadrado(s), que o adulto definir como as respostas mais correctas para o seu caso.

Não existem respostas correctas, apenas respostas PESSOAIS, que se aplicam individualmente a cada adulto que preencher este questionário.

O questionário deve ser preenchido na totalidade, não deixando respostas por preencher, para não comprometerem os dados finais a retirar de cada uma das respostas.

As respostas devem ser dadas com o máximo de precisão e rigor para não invalidar as respostas.

Pedimos que não deem respostas de forma casual, nem respostas que vão ao encontro daquilo que seria desejável pela sociedade, mas sim que respondam forma séria e correcta sobre as mudanças e aprendizagens verificadas no vosso caso.

Agradeço desde já a vossa disponibilidade para a participação neste estudo, referindo que todos os dados retirados deste estudo, serão tratados de forma a garantir a confidencialidade dos adultos e das suas respostas.

**Questionário sobre mudanças e aprendizagens verificadas nos Adultos
após a realização do Processo de RVCC**

A - Identificação do Adulto envolvido no Processo de RVCC

1.1. - Idade: _____ Data da Realização do Questionário ____/____/2011

1.2. - Sexo: Masculino Feminino

1.3. Estado Civil: Solteiro Casado Divorciado Separado Viúvo

1.4. Número de Filhos _____

1.5. Idade dos Filhos: _____; _____; _____; _____; _____

1.6. Local de Residência (Concelho) _____

1.7. - Escolaridade antes do Processo de RVCC:

- Menos do 1º Ciclo (- 4ºano de Escolaridade).....

- 1º Ciclo (4ºano de Escolaridade).....

- Menos do 2º Ciclo (- 6ºano de Escolaridade).....

- 2º Ciclo (6ºano de Escolaridade).....

- Menos do 3º Ciclo (- 9ºano de Escolaridade).....

- 3º Ciclo (9ºano de Escolaridade)

- Mais do 9ºano e menos do que o 12ºano de Escolaridade).....

1.8.- Deixou de estudar por:

- Razões económicas
- Questões familiares
- Razões de aproveitamento escolar
- Razões de saúde
- Opção pessoal
- Difícil acesso à escola
- Oportunidade de Trabalho
- Outraração.Qual? _____.

1.9.- Com que idade abandonou a escola? _____

B – Motivação para a realização do Processo de RVCC e mudanças sentidas

1.- Qual ou quais as razões que o levaram a inscrever-se para fazer o processo de RVCC:

- Certificação (6º, 9º ou 12ºano)
- Progressão na carreira
- Valorização pessoal
- Facilidade na procura de emprego
- Melhor remuneração
- Melhorar a auto-estima

2.- Durante a realização do processo de RVCC, as razões que levaram à sua inscrição, modificaram-se?

Sim Não

Porquê? _____

_____.

C - Principais aprendizagens realizadas com o processo de RVCC

1.- Quais as principais aprendizagens que fez com o Processo de RVCC:

Nível Básico:

- TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação)
- Matemática para a Vida
- Linguagem e Comunicação
- Cidadania e Empregabilidade

Dê exemplos concretos dessas aprendizagens:

Nível Secundário:

- Língua Estrangeira
- Cidadania e Profissionalidade
- Sociedade, Tecnologia e Ciência
- Cultura, Língua, Comunicação

Dê exemplos dessas aprendizagens:

2.- A que nível ou níveis essas aprendizagens, o tornaram mais competente:

- Nível pessoal

Refira exemplos de como se tornou mais competente a nível pessoal:

- Nível profissional

Na sua profissão, que exemplos pode dar dessas aprendizagens:

- Nível social

Que exemplos consegue referir das aprendizagens ao nível social:

- Nível familiar

Refira exemplos de como no seio familiar, essas aprendizagens o tornaram mais competente:

- Nas relações com os outros

Que aprendizagens fez, que melhorar a sua relação com os outros. Exemplos:

- Nas relações com os colegas de trabalho□

Dê exemplos, de como as aprendizagens realizadas, o ajudam na relação com os colegas de trabalho:

D- Mudanças verificadas com a realização do processo de RVCC. Vertentes e nível de mudança.

1.- Em que vertente da sua vida sentiu maiores mudanças:

1.1.- Vertente pessoal□

- No relacionamento com as pessoas□
- Na motivação para a aprendizagem.....□
- Na preocupação com o discurso utilizado□
- Maior consciência das preocupações diárias□
- Maior confiança nas minhas capacidades□

1.2.- Vertente profissional□

- Na relação com os colegas□
- Sente-se mais motivada para o trabalho□
- Maior consciência do seu papel□
- Nas preocupações profissionais, de seguranças, ambientais, etc.□
- Mais conhecimentos dos seus direitos e deveres□

1.3.- Vertente familiar□

- Na relação com os filhos/companheiros (as)□
- Na ajuda aos trabalhos de casa dos filhos□
- Na transmissão de valores e princípios mais adequados□
- Nas preocupações com o bem-estar da família□
- Na compreensão dos problemas dos filhos□

1.4.- Vertente social□

- Na relação com os outros□

- Maior motivação para sair de casa.....□

- Maior consciência dos problemas da sociedade□

- Nas preocupações com o vestuário, com a aparência, etc.□

- Senti-me mais valorizada pelos outros□

1.5.- Na relação com os outros e ou colegas de trabalho.....□

- Na relação com os que me rodeiam□

- Maior capacidade de discussão de assuntos do dia-a-dia□

- Mais segurança e confiança□

- Maior aceitação por parte dos outros□

- Mais respeito no local de trabalho.....□

2.- Na vertente pessoal, sente-se mais:

2.1- Confiante.....□

2.2- Alegre□

2.3- Tranquila□

2.4- Realizada□

2.5- Estimulada para a aprendizagem□

3.- Na vertente profissional, sente-se mais:

3.1- Integrada.....□

3.2- Capaz□

3.3- Autónoma□

3.4- Realizada□

3.5- Estimulada para a aprendizagem□

4.- Na vertente familiar, sente-se mais:

- 4.1- Confiante
- 4.2- Integrada
- 4.3- Autónoma
- 4.4- Realizada
- 4.5- Capaz de ajudar os outros (filhos, companheiros, etc.)

5.- Na vertente social, sente-se mais:

- 5.1- Confiante.....
- 5.2- Autónoma
- 5.3- Integrada na sociedade.....
- 5.4- Realizada e reconhecida.....
- 5.5- Respeitada pelo seu esforço

6.-Na relação com os colegas de trabalho e/ou com os outros sente-se mais:

- 6.1- Confiante
- 6.2- Integrada
- 6.3- Autónoma
- 6.4- Respeitada
- 6.5- Capaz de ajudar

E – Níveis de mudança verificados nas diversas vertentes:

Numa escala de 1 (um) a 5 (cinco), refira o **Nível de Mudança** sentida em cada uma das vertentes da sua vida.

Escala: 1 (um) – nenhuma mudança; 2 (dois) – poucas mudanças; 3 (três) algumas mudanças;

4 (quatro) – mudanças significativas; 5 (cinco) – mudanças importantes

A seguir pedimos-lhe que faça essa avaliação nas vertentes aqui avaliadas:

Escala: 1 (um) – nenhuma mudança; 2 (dois) – poucas mudanças; 3 (três) algumas mudanças;

4 (quatro) – mudanças significativas; 5 (cinco) – mudanças importantes

Vertente Pessoal:

- 1 (um) -

- 2 (dois) -

- 3 (três) -

- 4 (quatro) -

- 5 (cinco) -

Vertente Social:

- 1 (um) -

- 2 (dois) -

- 3 (três) -

- 4 (quatro) -

- 5 (cinco) -

Vertente Profissional:

- 1 (um) -

- 2 (dois) -

- 3 (três) -

- 4 (quatro) -

- 5 (cinco) -

Vertente Familiar:

- 1 (um) -

- 2 (dois) -

- 3 (três) -

- 4 (quatro) -

- 5 (cinco) -

Vertente Relacional com os outros e ou colegas de trabalho:

- 1 (um) -□
- 2 (dois) -□
- 3 (três) -□
- 4 (quatro) -□
- 5 (cinco) -□

F – Mudanças evidenciadas no dia-a-dia

1 - Na vertente familiar estas mudanças trouxeram-lhe:

- Melhoria nas relações familiares
- Maior capacidade de compreensão aos problemas da família..
- Reconhecimento por parte dos familiares
- Maior consciência do seu papel na família

2 - Na vertente social estas mudanças trouxeram-lhe:

- Aumento da auto-estima
- Novas formas de se relacionar com os outros.....
- Mais consciência dos problemas sociais
- Maior capacidade de intervenção social

3 - Na vertente profissional estas mudanças trouxeram-lhe:

- Aumento de remuneração
- Mudança de local de trabalho
- Subida na hierarquia da empresa
- Maior responsabilidade profissional

4 - Na vertente pessoal estas mudanças trouxeram-lhe:

- Aumento da confiança
- Maior capacidade de lidar com os problemas
- Maior capacidade de análise das situações.....
- Mais certezas nas decisões a tomar.....

5 - Na vertente da relação com os outros e ou colegas de trabalho estas mudanças trouxeram-lhe:

- Maior segurança
- Maior capacidade de aceitação da opinião dos outros.....
- O reconhecimento das suas capacidades
- Maior responsabilidade pessoal e profissional

G - Faça uma avaliação do Processo de RVCC, tendo em conta aquilo que aprendeu. O que mudaria e que sugestões daria, para melhorar as aprendizagens e as mudanças.

Chave: 1-Concordo Plenamente (CP); 2- Concordo (C); 3-Não Concordo (NC); 4-Discordo Plenamente (DP);
5- Não sei responder (NSR)

1 – O processo de RVCC, mudou a minha forma de ver e encarar os problemas pessoais.

- 1- (CP).....
- 2- (C).....
- 3- (NC).....
- 4- (DP).....
- 5- (NSR).....

2- Durante o processo de RVCC, senti que estava a crescer enquanto pessoa.

- 1- (CP).....
- 2- (C).....
- 3- (NC).....
- 4- (DP).....
- 5- (NSR).....

3- No processo de RVCC, aprendi competências, que pensei que nunca iria aprender.

- 1- (CP).....
- 2- (C).....
- 3- (NC).....
- 4- (DP).....
- 5- (NSR).....

4- A nível familiar senti-me mais valorizada, pelos meus filhos (as) e companheiro (a), porque eles entenderam a importância do Processo de RVCC, para mim.

- 1- (CP).....
- 2- (C).....
- 3- (NC).....
- 4- (DP).....
- 5- (NSR).....

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Chave: 1-Concordo Plenamente (CP); 2- Concordo (C); 3-Não Concordo (NC); 4-Discordo Plenamente (DP);

5- Não sei responder (NSR)

5- Com as aprendizagens realizadas no Processo de RVCC, consigo ajudar os meus filhos, a fazer os trabalhos de casa.

- 1- (CP).....
- 2- (C).....
- 3- (NC).....
- 4- (DP).....
- 5- (NSR).....

6- No final do Processo de RVCC, com as aprendizagens que fiz, evolui a nível cultural.

- 1- (CP).....
- 2- (C).....
- 3- (NC).....
- 4- (DP).....
- 5- (NSR).....

7- As mudanças provocadas pelo Processo de RVCC, fizeram com que os meus interesses se modificassem (por exemplo: leio mais, pesquiso na internet, vejo mais programas informativos na televisão, etc.).

- 1- (CP).....
- 2- (C).....
- 3- (NC).....
- 4- (DP).....
- 5- (NSR).....

8- No meu local de trabalho, sinto que sou mais respeitada, porque os colegas sabem que realizei o processo de RVCC e que atingi um objectivo que desejava.

- 1- (CP).....
- 2- (C).....
- 3- (NC).....
- 4- (DP).....
- 5- (NSR).....

9- O processo de RVCC, modificou a ideia que tinha sobre a importância da aprendizagem e da escola.

- 1- (CP).....
- 2- (C).....
- 3- (NC).....
- 4- (DP).....
- 5- (NSR).....

10- Sinto que aprendi muitas coisas importantes com o Processo de RVCC.

- 1- (CP).....
- 2- (C).....
- 3- (NC).....
- 4- (DP).....
- 5- (NSR).....

11- Estou mais confiante nas minhas capacidades, porque consegui atingir um objectivo a que me propôs.

- 1- (CP).....
- 2- (C).....
- 3- (NC).....
- 4- (DP).....
- 5- (NSR).....

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Chave: 1-Concordo Plenamente (CP); 2- Concordo (C); 3-Não Concordo (NC); 4-Discordo Plenamente (DP);

5- Não sei responder (NSR)

12- Depois de realizar o Processo de RVCC, senti que as minhas competências e aprendizagens tinham sido reconhecidas.

- 1- (CP).....
- 2- (C).....
- 3- (NC).....
- 4- (DP).....
- 5- (NSR).....

13- Hoje, não me sinto tão frustrada por não ter estudado, na minha juventude, porque o Processo de RVCC, valorizou tudo aquilo que fui aprendendo ao longo da vida.

- 1- (CP).....
- 2- (C).....
- 3- (NC).....
- 4- (DP).....
- 5- (NSR).....

14- Sinto-me mais confiante, quando saio de casa, pois sei que estou mais informada, mais capaz e mais autónoma.

- 1- (CP).....
- 2- (C).....
- 3- (NC).....
- 4- (DP).....
- 5- (NSR).....

15- As aprendizagens com o Processo de RVCC, têm servido para utilizar no dia-a-dia.

- 1- (CP).....
- 2- (C).....
- 3- (NC).....
- 4- (DP).....
- 5- (NSR).....

16- Fiquei mais autónoma, nas tarefas simples da vida, como ir às compras, pagar as contas, ir abastecer o carro, conduzir, tratar de documentos (Segurança Social, Finanças e Outros).

- 1- (CP).....
- 2- (C).....
- 3- (NC).....
- 4- (DP).....
- 5- (NSR).....

17- As mudanças que senti com o Processo de RVCC, têm servido para eu alterar outros aspectos da minha vida, pois sinto que evolui e desenvolvi competências que não tinha.

- 1- (CP).....
- 2- (C).....
- 3- (NC).....
- 4- (DP).....
- 5- (NSR).....

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Chave: 1-Concordo Plenamente (**CP**); 2- Concordo (**C**); 3-Não Concordo (**NC**); 4-Discordo Plenamente (**DP**);

5- Não sei responder (**NSR**)

18- Quando entrei para o Processo de RVCC, nunca pensei que fosse aprender tanto, nem esperava que essas aprendizagens me modificassem.

- 1- (CP).....
- 2- (C).....
- 3- (NC).....
- 4- (DP).....
- 5- (NSR).....

19- Hoje sinto-me outra pessoa, pois, as minhas competências foram valorizadas e tudo o que aprendi ao longo da vida, foi reconhecido como importantes.

- 1- (CP).....
- 2- (C).....
- 3- (NC).....
- 4- (DP).....
- 5- (NSR).....

20- Sinto que mudei em todas as vertentes da minha vida, estou mais confiante, mais autónoma, mais realizada e mais integrada socialmente, devido ao Processo de RVCC e às aprendizagens que com ele realizei.

- 1- (CP).....
- 2- (C).....
- 3- (NC).....
- 4- (DP).....
- 5- (NSR).....

Para mim, o processo de RVCC, foi

1- Mudança ao processo:

1.1. Áreas trabalhadas -

1.2 Tempo do processo -

1.3. Aprendizagens realizadas -

1.4. Metodologia aplicada -

2 – Sugestões

2.1. Áreas a trabalhar-

2.2. A nível do tempo do processo-

2.3. Aprendizagens a realizar-

2.4. Metodologias a aplicar -

Sugestões pessoais

(Refira outras sugestões que lhe pareçam importantes, para melhorar as competências dos adultos; para demonstrar as aprendizagens realizadas; para verificar o nível de aprendizagens realizadas e as mudanças que ocorrem nos adultos).
