



Instituto Superior de Línguas e Administração

Importância da Formação Modular Certificada em diferentes papéis de vida: perceções de adultos em formação num Centro de Novas Oportunidades

António Manuel de Almeida Gonçalves Moreira

Vila Nova de Gaia
2012



Instituto Superior de Línguas e Administração

Importância da Formação Modular Certificada em diferentes papéis de vida: perceções de adultos em formação num Centro de Novas Oportunidades

António Manuel de Almeida Gonçalves Moreira

Dissertação submetida para satisfação parcial dos requisitos
do grau de Mestrado em Psicologia da Educação
sob a orientação da Professora Doutora Lúcia Maria Fragoso Neves

Vila Nova de Gaia
2012

Tese de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Lúcia Maria Fragoso Neves, apresentada ao Instituto Superior de Línguas e Administração de Vila Nova de Gaia para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação na especialidade de Educação de Adultos, conforme Aviso n.º 21412/2009 da DGES, publicado no n.º 229 na 2.ª Série do Diário da República, em 25 de novembro de 2009.



Instituto Superior de Línguas e Administração

Importância da Formação Modular Certificada em diferentes papéis de vida: percepções
de adultos em formação num Centro de Novas Oportunidades

António Manuel de Almeida Gonçalves Moreira

Aprovada em _____ de 2012

Composição do Júri

Presidente

Arguente

Professora Doutora Lúcia Maria Fragoso Neves
Orientador

Ao meu Pai e ao meu tio Artur.

Ao meu Pai por ter sido o seu projeto de vida...

Ao meu tio Artur por ter sido o filho que não teve...

Agradecimentos

Neste espaço destinado aos agradecimentos, de uma forma geral, agradeço e todos que estiveram junto de mim. Neste momento importante da minha vida, a presença de amigos, colegas e família foi fundamental para o sucesso dos meus objetivos traçados. Embora todos sejam importantes, a proximidade de alguns foi primordial. Quando interiorizamos que “estando sós, estamos juntos”, dá-nos segurança e alento para caminharmos dia a dia, hora a hora, num espaço de tempo essencialmente solitário. Assim, sem querer menosprezar a atenção de todos quantos me rodearam e ajudaram, ainda que indiretamente, nesta hora de reflexão, quero salientar e reconhecer publicamente, de uma forma especial, algumas pessoas importantes nesta caminhada, composta de alguns momentos difíceis, para concretização da minha aspiração de crescer intelectualmente. Neste propósito, quero e devo salientar algumas pessoas, sem as quais esta investigação teria sido mais difícil.

À Dr.^a Isabel Sousa, coordenadora do Centro Novas Oportunidades da Escola Secundária Oliveira do Douro, por ter permitido e incentivado o estudo da temática desenvolvida neste trabalho de investigação. A sua colaboração no desenvolvimento da investigação teve uma importância relevante;

De igual modo ao Dr. Pedro Silva, Técnico de RVCC do mesmo CNO, pelo empenho e entre ajuda que sempre demonstrou para comigo, facilitando e colaborando na dificuldade de conciliação de horários com o grupo em estudo;

À Professora Doutora Lúcia Neves, minha orientadora, por tudo quanto me ensinou neste percurso. O grau elevado de rigor, estímulo e desafio no sentido da abertura de novas perspetivas e abordagens de interpelação permanente e reflexividade, foram decisivos para a conclusão deste projeto académico;

Ao Mestre José Fernando Neto, pela disponibilidade e orientação que demonstrou nas dúvidas que foram surgindo em alguns momentos deste percurso académico;

À minha amiga de sempre, Mestre Carla Santos, por saber que posso contar com a sua ajuda em qualquer momento;

Ao Mestre Miguel Oliveira, pela sua disponibilidade, boa vontade e amizade, pela ajuda e partilha de saberes;

À Professora Doutora Maria Paula Campos, coordenadora deste curso de mestrado, minha amiga e mentora, pelo seu exemplo de retidão, isenção, empenho e sentido orientador

na nossa aprendizagem; pela prontidão, incondicional, na resolução das dificuldades do nosso percurso académico;

Às minhas colegas de curso, Dr.^a Etelvina Monteiro, Mestre Mónica Couto, Dr.^a Rosário Neves e Dr.^a Vera Neto, com quem partilhei objetivos comuns e dividi as mesmas sensações de entrega e dedicação, recuo e avanço, tristeza e alegria, coragem e alento. A elas, sobretudo, também dedico este trabalho;

Por último, à “minha” Maria da Conceição, por ser o meu porto de abrigo, minha companheira de trinta anos, de muito bons e menos bons momentos, por me ter apoiado sempre, incondicionalmente, pelo seu amor...e às minhas filhas, Rita e Diana, por serem jovens fantásticas, responsáveis, adultas e amigas. O nosso amor e cumplicidade proporcionam sempre a estabilidade e segurança, fatores fundamentais para a realização dos meus projetos.

Resumo

Em Portugal, os Centros de Novas Oportunidades (CNO), com o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) e a formação modular certificada, têm assumido um papel de destaque no quadro da aprendizagem ao longo da vida. Com o objetivo de avaliar a importância atribuída por adultos, em formação num CNO, à formação modular certificada (FMC), foi realizado um estudo com adultos (N=28), desempregados, beneficiários de rendimento social de inserção (RSI) e encaminhados pelo Instituto do Emprego e da Formação Profissional, para um processo de certificação, na área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), no CNO de uma escola secundária em Vila Nova de Gaia. Foi usada a técnica do questionário para avaliar as percepções acerca da importância da formação em diferentes papéis de vida. Para a análise estatística, utilizamos o “Statistical Package for the Social Sciences” (SPSS - versão 19.0).

A amostra foi constituída por 28 indivíduos, dos quais 19 são do sexo masculino, maioritariamente com idades entre os 55 e 64 anos, com o 4.º ano de escolaridade, casados e com 2 filhos. Colocamos como hipóteses haver diferenças na valorização da formação ao nível da dimensão pessoal, familiar e profissional, entre o início e o fim da formação. Verificámos que existem diferenças na valorização da formação naquelas dimensões da existência dos sujeitos. Refletimos sobre os resultados em face da pesquisa teórica efetuada. Por fim, apresentamos as limitações deste trabalho e pistas para futuros estudos.

Palavras-chave: Formação e Educação de Adultos, Formação Modular Certificada, Processo RVCC.

Abstract

In Portugal, the called Centers of New Opportunities (CNO) with the process of recognition, validation and certification of skills, as well as the certified modular training, have assumed an important role in the concept of life-long learning. With the objective of evaluating the importance that the adults, who attend this kind of learning, attribute to the certified modular training, a study was conducted with adults (N=28), unemployed, beneficiaries if social insertion income and sent by the Institute of Employment and Vocational Training for a process of certification, in the area of information technologies and communication, at the CNO in a secondary school of Vila Nova de Gaia. Questionnaire was used to assess perceptions about the importance of training in the different roles of life. For the statistical analysis, it was used the “Statistical Package for the Social Sciences” (SPSS – version 19.0).

The sample consisted of 28 individuals, of which 19 are male, mostly aged between 55 and 64 years old, with the first level of school, married and with 2 children. The hypotheses were to know if one can find differences about the valuation of the formation at the level of the personal, familiar and professional dimensions, between the beginning and the end of the education. We could verify that exist differences about the training valorization in those dimensions. Reflection was taken about the results concerning the theoretical research. In the end we presented the limitations of this study and clues for future work

Keywords: Adults Education and Formation; certified modular training; process of recognition, validation and certification of skills.

Índice

I - Introdução	1
II - Enquadramento Teórico.....	5
Aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento de competências essenciais no futuro ..	5
1. Educação e formação de adultos	7
2. Processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC).	12
3. Formação modular certificada (FMC)	17
4. Importância da formação em diferentes papéis de vida: pessoal, familiar e	
profissional.....	20
III - Metodologia	27
1. Objetivos.....	27
2. Hipóteses.....	27
3. Caracterização da amostra	29
4. Instrumento	31
5. Procedimentos	32
IV- Resultados.....	33
V - Análise e discussão de resultados	39
VI – Conclusão	43
VII. Referências bibliográficas.....	47
Bibliografia.....	47
Netgrafia	49
VIII. ANEXO	51
Anexo I – Exemplar de Questionário.....	53

Índice de Quadro e Tabelas

Quadro 1 – Distribuição dos adultos da mostra (N=28) em função de indicadores sociodemográficos	29
Tabela 1 – Teste Shapiro-Wilk de Normalidade/dimensão pessoal / início e fim da formação.....	34
Tabela 2 – Teste de Wilcoxon / Diferenças na valorização da formação a nível da dimensão pessoal no início e no fim da formação	34
Tabela 3 – Teste Shapiro-Wilk de normalidade / dimensão familiar/início e fim da formação.....	35
Tabela 4 – Teste Wilcoxon / Diferenças na valorização da formação a nível da dimensão familiar no início e no fim da formação	35
Tabela 5 – Teste Shapiro-Wilk de normalidade /dimensão profissional/início e fim da formação	36
Tabela 6 – Teste Wilcoxon / Diferenças na valorização da formação a nível da dimensão profissional no início e no fim da formação.....	37

Índice de Abreviaturas

Abreviaturas:	Designação por extenso:
ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ	Agência Nacional para a Qualificação
CE	Cidadania e Empregabilidade
CLC	Cultura, Língua e Comunicação
CNO	Centro Novas Oportunidades
CNE	Concelho Nacional de Educação
CNQ	Catálogo Nacional de Qualificações
CP	Cidadania e Profissionalidade
CRVCC	Centro Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
EFAs	Educação e Formação de Adultos
ESOD	Escola Secundária Oliveira do Douro
EUROSTAT	Gabinete de Estatísticas da União Europeia
FSE	Fundo Social Europeu
IEFP	Instituto do Emprego e da Formação Profissional
LC	Linguagem e Comunicação
MV	Matemática para a Vida
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PRA	Portefólio Reflexivo de Aprendizagem
Profissional	Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências
RVC	
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
STC	Sociedade, Tecnologia e Ciência
SIGO	Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UE	União Europeia

I - Introdução

A licenciatura em Psicologia fomentou e permitiu que o interesse, essencialmente, por áreas da psicologia comunitária e do desenvolvimento pessoal fosse encarado com especial atenção. Ao longo do trajeto académico, os trabalhos desenvolvidos nessas áreas sempre suscitaram grande curiosidade para estudo. Assim, a escolha de um tema de mestrado que abordasse problemáticas como o desenvolvimento pessoal e profissional e/ou a inserção social constituiu uma oportunidade e um palco privilegiado para a reflexão, para troca e partilha de experiências em torno de um assunto que tem vindo a despertar, de modo cada vez mais acentuado, toda a nossa preocupação e interesse: a educação e formação de adultos. O desejo e motivação para explorar esta temática residem no facto de ter realizado, anteriormente, um estágio curricular que se inseriu na temática da educação de adultos, concretamente no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), num centro de novas oportunidades (CNO) de uma escola secundária em Vila Nova de Gaia. Esta experiência foi muito enriquecedora e reforçou a motivação para a realização desta investigação. Temos assim por objetivo procurar compreender a importância da formação de adultos, servindo-nos de contributos teóricos e empíricos mais recentes no âmbito do paradigma educação ao longo da vida.

Nos últimos 50 anos, registou-se um aumento dos níveis de escolarização em Portugal, que levou à recuperação do atraso de décadas, em relação a outros países da Europa. O elevado investimento que Portugal fez nos últimos anos, elevou-o a uma posição acima da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (Salgado, 2010, p.87). A generalização da escolaridade foi impulsionada pelo ideal de promover igualdade de oportunidades para todos e após a década de 70 do século XX, a escola passou a ser considerada fator de democratização de equidade entre grupos sociais.

A educação e a formação de adultos devem ser consideradas parte do caminho da aprendizagem ao longo da vida. No caso do nosso país, a educação e formação de adultos tem sido orientada para a criação de oportunidades para uma população muito específica, como são os adultos pouco escolarizados. A sua justificação advém de continuarmos a manter níveis elevados de abandono escolar precoce e de inserção de mão-de-obra com baixa qualificação escolar no mercado de trabalho (Azevedo & Fonseca, 2007).

Até há relativamente pouco tempo atrás, sempre que conceitos como *Educação*, *Formação* e *Aprendizagem* eram expressos, a associação imediata era dirigida à “escola”, algo que vai ao encontro da ideia defendida por Canário (2000, p.76), quando afirma que

ainda continuamos "a viver em sociedades escolarizadas que (...) são incapazes de pensar a educação de outra maneira que não seja a partir do paradigma escolar". Assim, e tendo em conta a forte ligação que existe com o modelo escolar, os indivíduos que não frequentam (ou frequentaram) um estabelecimento de ensino, “sentem-se, na maioria das vezes, estigmatizados pela sua reduzida escolaridade, ignorando e desvalorizando as suas experiências, saberes e competências” (Cavaco, 2007, p.116).

Entendemos que a Escola de hoje, que engloba os diversos ciclos formais de ensino e inclui a educação de adultos nos CNO, tem um papel preponderante na educação de todos nós, devendo proporcionar a aquisição e transformação de cultura nas suas diversas dimensões, literária, científica, tecnológica e artística e, ao mesmo tempo, promover valores e normas sociais e familiares no sentido de uma cidadania ativa. Assim o espaço pedagógico deve proporcionar formas de flexibilizar os currículos, negociar regras de ação, desenvolver valores e capacidades individuais, estabelecer uma relação pedagógica positiva e responsável com os alunos, os pais e outros agentes educativos, criar espaços físicos que predisponham às aprendizagens, proporcionar um clima de segurança que promova a autoconfiança, a autoestima e o autocontrolo necessários para que as aprendizagens se realizem. Estas, deverão ser as metas a traçar pelas escolas.

Os centros de novas oportunidades surgem com o principal objetivo a operacionalização de uma estratégia de mobilização da sociedade portuguesa, de forma a promover a qualificação da população ativa ao nível do ensino secundário, obrigando a uma alteração significativa das dinâmicas de funcionamento das organizações e das formas de articulação entre as entidades do mesmo território.

O avanço da tecnologia, a microeletrónica e a robótica redefiniram nas últimas décadas a divisão do trabalho, impondo uma nova visão e dando origem a formas inovadoras de gestão que buscam, simultaneamente, a produtividade e a qualidade a baixos custos. Neste contexto, os contratos temporários aumentam, em busca por exemplo da flexibilização no trabalho.

A partir de 2002, a “procura massiva dos centros de novas oportunidades por uma população com baixos níveis de escolaridade conduziu à hipótese de que a situação nas famílias com filhos à entrada para o ensino básico estaria a mudar em relação ao envolvimento dos pais na sua escolaridade...”, deste modo “...poderemos ser levados a concluir que o envolvimento em educação de adultos, mais especificamente no processo de

RVCC estará a ter uma importância indireta na subida dos níveis de qualidade da educação escolar em Portugal.” (Salgado, 2010, p. 112).

O envolvimento das famílias nos processos de escolarização dos filhos é uma condição básica para o seu sucesso. Assim, se os pais tiverem uma ideia da escola como um fator positivo e ao mesmo tempo tiverem como projeto de vida o sucesso da escolarização dos seus filhos, se ainda integrarem a cultura escolar no seio da família e tiverem para os seus filhos expectativas de sucesso, os jovens estudantes tenderão a desenvolver atitudes e comportamentos facilitadores do seu desenvolvimento cognitivo e sentir-se-ão mais integrados, confiantes e motivados no seu desempenho escolar (Salgado, 2010).

Salgado (2010) refere ainda que face às exigências da sociedade atual, os centros de novas oportunidades permitiram e promoveram nos adultos a continuidade ao seu projeto de escolarização através do reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida e ainda a reciclagem e aquisição de conhecimentos bem como competências facilitadores de uma melhor integração profissional, tendo em conta as atuais exigências socioprofissionais.

Em Portugal, no ano de 2001, através da *Iniciativa Novas Oportunidades* foi criado o processo RVCC originando uma significativa adesão da população adulta com baixa escolaridade, o que terá permitido concretizar nos adultos objetivos adiados de formação. O processo RVCC teve por objetivo a valorização dos saberes dos adultos, adquiridos a partir das suas experiências de vida, identificando e nomeando os saberes e dando-lhes visibilidade e legitimidade, tanto na dimensão pessoal como na profissional (Pires, 2007).

Neste âmbito, surgiram também unidades de formação de curta duração, de 25 ou 50 horas, a formação modular certificada. Estas unidades de formação constam do Catálogo Nacional de Qualificações, são gratuitas e abrangem diferentes áreas de formação nas diversas regiões do país, designadamente nas Regiões Norte e Centro, Lisboa e Vale do Tejo, nas zonas do Alentejo e do Algarve. Estas ações de formação têm como público-alvo adultos com idade superior a 16 anos e que sejam detentores de baixas qualificações escolares e/ou profissionais ou que possuam qualificações desajustadas às necessidades do mercado de trabalho, nos termos da legislação nacional aplicável às formações modulares certificadas. A formação financiada tem como objetivos gerais aumentar o nível de competências técnico-profissionais e potenciar um incremento de competências sociais e comportamentais. Como objetivos específicos da tipologia de formação pretende: elevar os níveis de qualificação de ativos; possibilitar a obtenção de uma qualificação correspondente a uma determinada saída

profissional; promover oferta formativa individualizada, que pressupõe a frequência parcial das unidades de formação de curta duração, em função das necessidades de cada candidato e não a totalidade de um determinado percurso formativo; colmatar algumas lacunas de conhecimentos verificadas, pelos candidatos, no decurso da respetiva atividade formativa ou profissional (Pires, 2007).

Com esta tese procurámos fundamentar teoricamente a educação de adultos, valorizando temáticas da educação, formação, emprego, qualificações, identidades e transformação ou mudança social, lançando algumas hipóteses de pesquisa. O nosso objetivo foi analisar a importância para os adultos da educação/formação, nomeadamente da formação modular certificada desenvolvida num CNO, em diferentes papéis de vida dos adultos: pessoal, familiar, profissional. Este estudo desenvolveu-se no CNO de uma escola de Vila Nova de Gaia, no período compreendido entre maio e junho de 2012.

A dissertação será apresentada em capítulos. Após a Introdução (Capítulo I), o Capítulo II refere-se ao enquadramento teórico no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, valorizando-se a educação e formação de adultos, a formação profissional no desenvolvimento pessoal, familiar e profissional, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, a formação modular certificada e a importância da formação em diferentes papéis de vida ao nível pessoal, familiar e profissional. No Capítulo III apresenta-se a metodologia utilizada, com a definição dos objetivos, das hipóteses, da amostra, do instrumento de análise utilizado e os procedimentos. O Capítulo IV refere-se aos resultados obtidos, seguindo-se o Capítulo V com a apresentação e discussão de resultados obtidos. Por último, o Capítulo VI apresenta a conclusão do estudo realizado.

II - Enquadramento Teórico

Aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento de competências essenciais no futuro

A educação de adultos, nos moldes que hoje conhecemos, é um fenómeno relativamente recente. Constituído um processo amplo e variado, integra o ciclo de vida de cada sujeito.

Após a Segunda Guerra Mundial, a educação de adultos assume um carácter deliberadamente sistemático e alargado, com um assumido destaque por parte do Estado no plano internacional. Canário refere que se realizou em 1949 na Dinamarca (Elseneur) a primeira de uma série de conferências internacionais de educação de adultos, sob o patrocínio da UNESCO, que demonstram a dimensão da expansão desta modalidade de educação e, ao mesmo tempo, o papel decisivo desempenhado em todo este processo pelos organismos internacionais saídos do pós guerra. Neste período, com as necessidades de reconstrução de uma paz duradoura, a conferência internacional de Elseneur enfatizou a educação cívica e atribuiu à educação de adultos “o papel de encorajar a tolerância entre as nações, promover a democracia nos países, criar uma cultura comum englobando a elite e as massas, trazer esperança aos jovens, dar às populações um sentimento de pertença a uma comunidade” não apenas a nível nacional mas mundial, (Canário, 1999, p.12).

Em 1960 e marcando um ponto forte de viragem, realizou-se em Montreal a *Conferência Internacional de Educação de Adultos*, enfatizando o papel desta modalidade de educação nos processos de desenvolvimento económico nacional e internacional. O mesmo autor salienta que “a expansão acelerada da educação de adultos, no período subsequente à guerra, não representou apenas um processo de simples crescimento linear, como aquele que ocorreu no caso dos sistemas escolares. A difusão das práticas educativas dirigidas a adultos é acompanhada por um processo de diferenciação interna e de complexificação do próprio campo da educação de adultos, cuja marca mais relevante passa a ser, progressivamente, a da sua heterogeneidade” (Canário, 1999, p.13).

O mesmo autor acrescenta ainda que este processo de complexificação se traduz num acréscimo de diversidade que se afirma em três planos importantes, as *práticas educativas* – finalidades, modos e públicos, a diversidade das *instituições* implicadas, de forma direta ou indireta nos processos de educação de adultos e ao nível da diversidade dessa nova figura do educador profissionalizante, traduzida na figura do *formador/educador de adultos*. Refere também que atualmente se verifica um aumento da imprevisibilidade no que respeita ao emprego, aos contratos de trabalho, aos vínculos e às carreiras, ao número que ocorrerá com

mudanças de atividade profissional ao longo da vida profissional e tempo sem trabalho. Salienta a instalação de um clima de instabilidade em volta do trabalho e do emprego devido à reorganização das empresas, à internacionalização e competitividade da economia, às políticas e aumento constante do desemprego e à flexibilização dos modos de prestação do trabalho assalariado.

Segundo Azevedo (1999), os estudos realizados sobre o núcleo central de novas competências, junto das empresas revelam uma tendência a requerer o domínio das capacidades de leitura, escrita e cálculo, devidamente atualizado, capacidade de iniciativa e criatividade, capacidade para exercer autonomamente o trabalho e para trabalhar em equipa, capacidade para aprender sempre, analisando novas situações, sendo capaz de resolver novos problemas, saber como definir um projeto e como avaliar os resultados, capacidade para recolher, tratar e utilizar informação pertinente, saber ouvir os outros e ter capacidade de comunicar as ideias com rigor e precisão, deter uma forte cultura das organizações, sobretudo da atual complexidade das empresas, possuir autoestima, motivação e vontade para prosseguir sempre o desenvolvimento pessoal.

O autor sublinha dois aspetos principais no leque de competências assinaladas, por um lado as *competências básicas* referentes à leitura, escrita e cálculo, desenvolvidas na escolaridade elementar e ao longo de toda a vida, essenciais para se ser e estar no mundo, por outro lado as competências mais valorizadas pelos empregadores são do tipo geral e horizontal, designadas pela OCDE por *competências gerais e transferíveis*. Neste contexto, são valorizadas as capacidades de empreendedorismo pois resumem competências como a iniciativa autónoma para a livre criação da empresa e do emprego, para a inovação e capacidade de concretização das novas ideias. Neste contexto de incertezas, pode dizer-se que o futuro sobre nós, faz pesar cada vez mais a formação e a capacidade de empreendimento.

Segundo Azevedo (1999), esta capacidade não se adquire sobretudo na escola, ela “agarra-se” no ambiente sociocultural que nos envolve, mas a escola pode contribuir decisivamente para este fim, formando cidadãos empreendedores, abertos à livre iniciativa e ao risco. A escola deve valorizar a participação dos alunos, orientar-se para a criatividade e para a cooperação entre vontades e competências diversas, que desafie diariamente as crianças e os jovens a experimentar e aprender com os sucessos e os erros, promovendo a comunicação, desenvolvendo projetos e atividades participadas e ocupando-se no seu envolvimento comunitário.

1. Educação e formação de adultos

No século XX, assistiu-se a um desenvolvimento e amadurecimento da temática da educação e formação de adultos. “A ideia de recorrer à educação e ao sistema de ensino como instrumento fundamental para moldar e provocar a mudança cultural na sociedade é comum aos diferentes regimes.” (Justino, 2011, p.88). A emergência e a compreensão pública de termos como – educação permanente - educação ao longo da vida - sociedade da aprendizagem - desenvolvimento profissional contínuo - sociedade do conhecimento, mostram que as temáticas da educação e formação de adultos se foram enraizando na sociedade atual, atingindo no final do século XX uma dimensão central na educação e nas políticas adotadas no mundo desenvolvido e em desenvolvimento. Neste âmbito, a formação de adultos surge como uma modalidade estratégica destinada a maiores de 18 anos, abrangendo atualmente diversas ofertas educativas e formativas que permitem que o seu público-alvo possa dar continuidade ao seu processo de aprendizagem, constituindo uma importante estratégia para o desenvolvimento das pessoas e das comunidades.

Desde 1974, a escolarização da população portuguesa sofreu melhorias consideráveis. Essas melhorias não se referem somente à taxa de escolarização das camadas mais jovens mas também à elevação dos níveis de escolaridade. Enquanto grande parte da Europa escolarizou a sua população nos finais do século XIX e princípio do século XX, (Candeias, 1996, *cit. in* Gomes, 2010), o acesso tardio à escolarização da população portuguesa demonstra o nosso atraso educativo. Portugal só nos anos 70, após o 25 de abril, garantiu o acesso à escola praticamente toda a população em idade escolar, contudo isso não significou alfabetização. Apesar do acesso, muitos jovens na sociedade atual tiveram insucesso escolar e abandonaram a escola. Segundo Salgado (2010, p.86), “a recusa à escola constituiu-se uma situação de evasão às dificuldades de inserção no sistema educativo. A valorização através do trabalho permitiu a muitos adultos encontrarem o seu caminho na sociedade, à revelia da escola. Quando, em Portugal, a educação dos adultos enquadrada pelo sistema oficial de ensino é ministrada nos mesmos moldes do sistema educativo, os adultos de baixos níveis de escolaridade, não aderiram à oferta, ou então desmotivaram-se, não aprendiam ou/e abandonavam”.

Segundo Justino (2010), Portugal em 1996 era dos países com taxa de escolarização secundária menos elevada e menor percentagem da população a viver em centros urbanos, demonstrando que as razões do défice educativo iam muito para além das escolas, dos professores ou dos políticos. A partir de 2000, integrado no *Programme for International*

Student Assessment (PISA) coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento e Económico (OCDE), os resultados para o nosso país confirmaram estudos anteriores, salientando que nos anos de 2000, 2003 e 2006, os valores obtidos para a literacia matemática, científica e da leitura, não apresentavam variações significativas em relação aos estudos anteriores (Justino, 2010). O mesmo autor salienta que “...num país que revela as maiores desigualdades na distribuição dos rendimentos e dos ativos patrimoniais no conjunto da União Europeia, a tentação de remeter para a educação a responsabilidade de superar esse desequilíbrio é enorme e não deixa de ser pertinente.” (Justino, 2010, p.88).

Na Europa, o ensino de competências como a leitura, a escrita, a matemática ou a música, começou por ser exclusivo das classes mais privilegiadas do ponto de vista económico. O seu valor instrumental, de preparação para o mercado de trabalho era muito residual ou mesmo nulo. Terá sido nas sociedades operárias que foi exigido um nível básico de preparação escolar para a generalidade dos grupos sociais, (Salgado, 2010). Os níveis de escolarização e qualificação profissional em Portugal são baixos. Este facto pressupõe exclusão social e desvalorização daquilo que são as aprendizagens adquiridas ao longo da vida nos contextos não formais e informais. As baixas qualificações escolares e/ou profissionais da população adulta em Portugal, constituíram-se como um desafio para o aumento de resposta educativa através da Iniciativa Novas Oportunidades. “Nas últimas décadas e um pouco por todo o mundo, reconhece-se que as desigualdades educativas tendem a reproduzir as desigualdades sociais. O problema não se deverá colocar entre os alunos das famílias com maiores rendimentos e património face aos alunos provenientes de famílias pobres. Coloca-se sim entre os alunos cujas famílias têm um elevado nível de escolaridade e de «capital cultural» e aquelas que não têm.” (Justino, 2010, p.88).

Atualmente, a sociedade é dominada pelo conhecimento e avanço tecnológico, que implica uma permanente reestruturação da identidade pessoal, profissional e/ou social dos indivíduos. Atendendo à imprevisibilidade do mercado de trabalho importa compreender que o investimento no campo da educação por todos e principalmente por parte dos pouco escolarizados, pode constituir-se como uma mais-valia para os indivíduos em termos profissionais e sobretudo pessoais (Dias & Fernandes, 2006).

Em Portugal, atendendo à recessão económica dos mercados, à descapitalização das empresas e à oferta de produtos a preços mais competitivos por parte de mercados externos, principalmente asiáticos, constata-se que o mercado de emprego não absorve os mais qualificados, forçando-os à procura de alternativas no exterior. Por outro lado, o conceito de

mobilidade social, como uma meta política para as nações guiadas por princípios democráticos, com a distribuição menos desigual da riqueza entre a população, no nosso país nos últimos quarenta anos, este fenómeno ocorreu de uma forma rápida. Contudo, hoje a “sociedade de austeridade” em que vivemos mostra todas as fragilidades desse processo, designadamente os fluxos de mobilidade são em geral de curto alcance e os que atingiram um estatuto superior, uma vez lá chegados, alteram as regras do jogo para assegurarem o seu exclusivo. A melhoria de condição dos estratos mais baixos não significa uma redução da distância social em relação aos que fazem parte das elites. A mobilidade social ocorre sempre em ambos os sentidos, ascendente e descendente, embora no caso descendente os envolvidos, em geral, recusem assumi-lo, tal como está no momento a acontecer entre nós. Anteriormente, as deslocações do mundo rural para os grandes centros urbanos conduziu a que alguns setores da classe trabalhadora portuguesa, com baixas qualificações académicas, fosse induzida a estilos de vida e, conseqüentemente a modelos de consumo que os terá levado a um imaginário fantasioso de presença de um estatuto superior ao seu verdadeiro, conduzindo-os a “desordens” na estrutura familiar e profissional. No momento atual a escada social está em descida acelerada para muitas famílias portuguesas, o que nos leva a pensar que o conceito de mobilidade social carece de revisão (Justino,2010).

Com as atuais dificuldades de sobrevivência quer da indústria, comércio e serviços quer das próprias famílias, parece-nos essencial a Educação da população, no seu geral, como mais-valia para a superação das dificuldades. Nesse sentido, a educação e formação de adultos devem ser consideradas como uma parte do caminho da aprendizagem ao longo da vida. Atualmente, nas sociedades marcadas pela globalização da produção e pelo desenvolvimento acelerado das tecnologias, a educação é considerada e questionada como capaz de contribuir eficazmente para diminuir os grandes problemas da atualidade, como a exclusão social, o desemprego e a produtividade associada às exigências do desenvolvimento tecnológico.

Uma educação e formação de adultos, eficaz, deverá promover um papel importante na formação profissional dos cidadãos europeus e na inclusão social no mercado do emprego das categorias menos favorecidas, como os migrantes e os idosos, cada vez mais numerosos na Europa. Elevar o nível geral de competências dos cidadãos é um desafio económico importante, que pode contribuir para a consecução dos objetivos de crescimento, emprego e coesão social. Ao mesmo tempo, a educação e a formação de adultos pode desempenhar um papel essencial na luta contra a pobreza e a exclusão social, que marginalizam um número significativo de pessoas em Portugal. Os fatores-chave deste problema residem num baixo

nível de educação inicial, no desemprego, no isolamento rural e na falta de oportunidades por toda uma série de razões, (Salgado, 2010).

No sentido de melhorar o bem-estar dos cidadãos e promover o seu desenvolvimento, o Decreto-Lei n.º 132/99 de 21 de Abril, tem por objetivo dotar a política de emprego de um quadro de medidas concretas necessárias à satisfação dos interesses de trabalhadores e de empregadores. Procura também intensificar a participação dos cidadãos e do conjunto das instituições representativas da sociedade civil na adoção de medidas de política de emprego, contribuindo assim para o reforço da cidadania e para uma maior transparência nas relações entre o Estado e os cidadãos. Prevê vários princípios em que a política de emprego deve ser prosseguida, designadamente pela “promoção da igualdade de oportunidades na livre escolha da profissão ou género de trabalho”, na “promoção da coesão social e do combate à pobreza e à exclusão”, na “promoção do acesso à formação profissional inicial e ao longo da vida” e ainda à “promoção da empregabilidade, através de instrumentos que desenvolvam competências e atitudes positivas em relação à participação no mercado de trabalho, bem como a valorização pessoal dos trabalhadores”.

O *Estado da Educação de 2011*, elaborado pelo Conselho Nacional da Educação, defende também que “a educação e formação são sectores decisivos na evolução dos países e fatores importantes de coesão social, consideradas como fonte de renovação das pessoas e das comunidades. Daí que face aos desafios colocados pela globalização da economia, pela emergência da sociedade da informação e pelo desenvolvimento acelerado do conhecimento científico e tecnológico, a educação de todos e ao longo de toda a vida impõe-se a cada indivíduo como necessário o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional, à sua adaptação ao mercado de trabalho e, em última análise, à sobrevivência com qualidade num mundo em constante mudança dominado pela incerteza quanto ao futuro”. Pelo exposto não é de “estranhar que perante uma possibilidade organizada de educação baseada no reconhecimento dos saberes adquiridos previamente os adultos com baixo nível de escolaridade, pressionados pelas necessidades da sociedade do conhecimento, tenham respondido de forma expressiva à oferta dos CNO, sobretudo dos processos de reconhecimento validação e certificação de competências.” (Salgado, 2011, p.127).

Após o 25 de Abril de 1974, apesar do aumento da taxa de escolarização das camadas mais jovens e dos níveis de escolaridade muitos dos que tiveram a oportunidade de continuar na escola, acabaram por a abandonar, precocemente, pelo insucesso do percurso escolar. São essa geração de baixa qualificação que hoje acompanha os seus filhos na vida escolar e é a

esses pais que a escola pede um maior envolvimento, uma maior participação, cívica e social na comunidade (Salgado, 2010, *cit. in* Gomes 2010).

A formação de adultos foi uma resposta para muitos desses pais. Esta modalidade formativa desenvolve-se como estratégica destinada a maiores de 18 anos. Atualmente abrange diversas ofertas educativas e formativas que permitem que este público-alvo possa dar continuidade ao seu processo de aprendizagem. No âmbito deste paradigma que é a educação ao longo da vida, a formação de adultos constitui uma importante estratégia para desenvolvimento das pessoas e das comunidades. O *Estudo Nacional da Literacia*, publicado em 1996, mostra o analfabetismo “tradicional” de não acesso ou abandono escolar, das populações dos países periféricos (Salgado, 2010).

A iniciativa *Novas Oportunidades*, através do seu eixo de intervenção destinado aos adultos, tem tido efeito direta e indiretamente na vida familiar. Existem consequências diretas nas práticas de leitura, na escrita e no cálculo, influenciando também o uso de suportes informáticos para a escrita. Indiretamente há influência no acompanhamento, mais regular, das tarefas escolares dos filhos, existindo uma maior participação nas reuniões escolares e uma mais elevada atenção nos resultados escolares destes. De igual modo, influencia diretamente a expectativa das trajetórias escolares dos filhos, contribuindo para um maior sucesso nas aspirações de mobilidade social e níveis de escolaridade superiores (Salgado, 2010). As *Novas Oportunidades* e a criação dos centros de novas oportunidades (CNO) tiveram como principal objetivo a operacionalização de uma estratégia de mobilização da sociedade portuguesa, de forma a promover a qualificação da população ativa ao nível do ensino secundário, obrigando a uma alteração significativa das dinâmicas de funcionamento das organizações e das formas de articulação entre as entidades do mesmo território.

A evolução do número de adultos inscritos nos CNO revela o modo como uma oferta pensada e dirigida de modo a se adequar ao perfil e necessidades do grupo alvo – população adulta com baixos níveis de qualificação, implementada em território próximo, contraria as dificuldades de mobilização destes públicos para os processos de aprendizagem. Na mesma lógica, salienta ainda o facto de entre os anos de 2006 e 2009, o número de indivíduos inscritos com o objetivo de obterem uma certificação de nível básico ter aumentado quase para o dobro, havendo, contudo, um decréscimo de 10 % em 2010. Relativamente aos adultos que pretendem uma certificação a nível de secundário, o número de inscrições tem mais significado nos anos de 2007 e 2008, diminuindo no ano de 2009 cerca de 7% e em 2010 cerca de 15%. Refere ainda o relatório que “o total acumulado dos inscritos entre 2000 e 2010

ascende a 1 316 955 adultos que aspiram à certificação de nível básico ou de nível secundário”. Salienta também que “entre os 25 e os 44 anos a procura é mais elevada, sendo de salientar, no entanto, que entre 2007 e 2010 a percentagem de adultos inscritos com idades entre os 25 e os 34 anos decresce enquanto na faixa etária seguinte, entre os 35 e os 44 anos, o número se mantém (CNE, 2011).

Elevar o nível geral de competências dos cidadãos promove o aumento das suas oportunidades profissionais e poderá assim contribuir para a redução da pobreza e da exclusão social. A promoção da aprendizagem ao longo da vida insere-se no âmbito da *Estratégia de Lisboa – plano de desenvolvimento estratégico da União Europeia*, aprovado pelo Conselho Europeu, em Lisboa, em março de 2000, que estabeleceu como objetivo estratégico de converter a economia da União Europeia na economia do conhecimento mais competitivo e dinâmico do mundo, antes de 2010, capaz de um crescimento económico duradouro, acompanhado por uma melhoria qualitativa do emprego e uma maior coesão social. Ainda que os Estados-Membros reconheçam a importância da educação e formação ao longo da vida, hoje, na Europa, o número de adultos inscritos fica aquém do objetivo que esses Estados fixaram. A Comissão pede aos Estados-Membros para assegurarem a qualidade do respetivo sistema de educação e formação de adultos, assim como o nível geral de competências dos seus cidadãos. Que qualidade? A avaliação é um requisito da qualidade: “Avaliação dos desempenhos: dos alunos, dos professores, das escolas, mas também das políticas educativas” (Justino, 2011, p.84).

2. Processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC).

O processo RVCC encontra-se implementado no espaço educativo da Europa e é criado em Portugal no ano de 2011 através da *Iniciativa Novas Oportunidades*, tendo como resultado uma adesão da população adulta com baixa escolaridade, que viu nesta estratégia uma forma de realizar um objetivo adiado ao longo do tempo.

O objetivo do processo RVCC passa por valorizar os saberes que o adulto foi adquirindo com a sua experiência, por “identificá-los, nomeá-los, dar-lhes visibilidade e legitimidade, tanto na dimensão pessoal como na profissional” (Pires, 2007, p.32). Assim sendo, não é uma oferta que privilegie a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens mas antes a valorização dos saberes aprendidos ao longo da vida. Dada a lógica desta oferta,

as aprendizagens que o adulto desenvolve acabam por ser sobre a sua pessoa, sobre a forma como os obstáculos que foi superando lhe conferiram saberes. As aprendizagens adquiridas resultam sobretudo de uma autoaprendizagem e de uma autoavaliação, em que o reconhecimento que faz de si e das suas competências, conduzem a sentimentos de segurança, confiança, autonomia e valorização, que motivam o adulto e o fazem investir no seu percurso formativo, traçando novas metas a atingir.

Pires (2007, p.93), afirmou que “a experiência assume um papel central na aprendizagem dos adultos” e, quando acompanhada de um processo de reflexão crítica e de formalização, poderá ser transformada em saberes e competências e chama a atenção para uma nova variável imprescindível para o processo de RVCC, sobretudo para o momento de reconhecimento: a reflexividade. Sempre que se depara com uma nova situação, o indivíduo poderá estar a desenvolver uma nova aprendizagem, mesmo não tendo consciência disso. Para que tal suceda, e de maneira a identificar se determinada vivência constitui de facto um momento de potencial aprendizagem, o adulto primeiro vai ter de narrar aquilo por que passou, fazer uma descrição dos fatores envolvidos (pessoas, contexto, etc.), de modo a ganhar algum distanciamento em relação à ação, atribuindo-lhe um sentido, pois assim conseguirá dar início ao exercício de reflexão. Os saberes e competências adquiridos ao longo da vida, de carácter familiar, profissional, escolar e nos tempos livres constituem experiências que podem ser transferidas para o mundo do trabalho.

Subjacente ao processo RVCC, a metodologia referente ao *Balanço de Competências* assume uma grande importância. O conceito de *Balanço* significa um estado de indecisão, onde são analisados os aspetos positivos e negativos de algo, no atual contexto, da vida pessoal, profissional, formativa e social do adulto. No que diz respeito ao conceito *Competência*, é difícil defini-lo atendendo à sua natureza ambígua, contudo podemos concebê-la, num sentido amplo, como a capacidade de mobilização de conhecimentos e saberes, com vista à realização ou resolução de um problema ou tarefa, num determinado contexto, existindo no seu possuidor a capacidade de transferir esses conhecimentos para outros contextos, em função de determinados problemas ou tarefas. Assim, a *Competência* num sentido mais específico e restrito será entendida como a capacidade de realizar uma tarefa particular em condições específicas.

Como metodologia subjacente ao processo RVCC, o *Balanço de Competências* é um processo dinâmico que permite analisar os pontos fortes e fracos de determinadas competências, gerais ou específicas, de um sujeito. Subjacente a este, uma atitude voluntária

perante um processo ativo, complexo e personalizado, em articulação com dimensões pessoais e socioprofissionais. Segundo Jordão (1997, p.11), é "...um processo dinâmico que vai permitir a qualquer pessoa conhecer-se, descobrir as suas potencialidades pessoais e profissionais e estabelecer um projeto de vida". Em qualquer momento fazer um balanço de vida constitui um processo difícil que pode ser doloroso. Porque a memória "apaga" muitas histórias ao longo da vida, deixando por vezes as más recordações, devemos ter presente "que fazer um balanço pessoal é desenvolver um conjunto de capacidades adormecidas" (Jordão, 1997, p. 14). Deve ser posto em prática tendo em conta uma adaptação e individualização do processo a cada sujeito, bem como as suas idiosincrasias. Cada sujeito é único, detentor de uma história única de vida, com marcas, mais ou menos profundas, com acontecimentos específicos que promovem o desenvolvimento de competências. Para além de promover a valorização de si próprio, o balanço de competências proporciona uma melhoria pessoal e profissional no futuro, (re)definindo um novo percurso de vida.

O último objetivo deste processo consiste na construção de uma síntese do balanço, onde é formalizado um plano de ação no sentido de serem concretizados projetos profissionais. Deve permitir a análise das competências pessoais e profissionais, as motivações e aptidões bem como permitir a definição de um projeto pessoal e profissional de vida. Devem ser identificados aspetos que necessitam ser melhorados, potencialidades a serem desenvolvidas. Procura envolver os adultos na constituição de uma carteira pessoal de saberes, associando evidências do percurso e procurando formas de validar, reconhecidamente, as competências, saberes, potenciando novas aprendizagens. O *Balanço de Competências* alicerça-se em quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Aprender a conhecer refere-se ao domínio dos instrumentos do conhecimento, proporcionando a compreensão do mundo e o prazer de conhecer, descobrir e compreender, o que pressupõe "aprender a aprender". Aprender a fazer refere-se a uma relação próxima com a dimensão anterior, remetendo para competências que tornem o sujeito apto a realizar atividades diversas e trabalho de equipa. Aprender a viver com os outros assume o desenvolvimento de competências de compreensão do ponto de vista do outro, descentração de si próprio, saber gerir conflitos e valorização da pluralidade de saberes. Finalmente a quarta dimensão - aprender a ser, implica o desenvolvimento da personalidade no sentido da promoção da agilidade com autonomia, responsabilidade, promovendo a valorização do sujeito como um todo.

São três as etapas iniciais do processo RVCC, acolhimento, diagnóstico e encaminhamento. A etapa de acolhimento realiza-se em duas fases. A primeira fase é a inscrição do adulto no Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO). Normalmente este registo na base de dados é efetuado pelo técnico administrativo. Numa segunda fase realiza-se uma 1.ª sessão de grupo, onde é fornecida informação geral sobre o CNO, as ofertas de qualificação e é efetuada a calendarização das sessões seguintes. Nessa sessão, o profissional de RVC explica ao grupo de candidatos, de uma forma direta e simples, o processo de RVCC, quais os passos a seguir, as diversas sessões de apoio, em grupo e individuais e a construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagem, com as diversas fases que o compõem. No final da sessão é distribuído um pequeno questionário onde estão formuladas algumas questões de cultura geral.

A etapa de Diagnóstico envolve uma caracterização da situação específica do adulto, abrangendo as motivações, as competências, o percurso escolar, formativo e profissional, bem como as atividades dos tempos livres. Após a sessão de grupo é agendada uma entrevista individual com técnica de diagnóstico e encaminhamento. A entrevista permite clarificar a situação do adulto, as características pessoais e o contexto de vida. É depois preenchida uma grelha de análise de perfil e é escolhido o horário mais ajustado à sua disponibilidade e à sua situação escolar e profissional. Neste momento procura-se também saber se o adulto tem conhecimentos de língua estrangeira e conhecimentos de informática. Após as etapas anteriores é efetuada uma análise da informação recolhida, refletindo sobre os percursos possíveis (propostas de encaminhamento) e é tomada, em conjunto com o adulto, uma decisão de encaminhamento do candidato ao processo para a opção mais favorável e nível mais ajustado.

Neste processo, pretende-se inculir no adulto uma análise introspetiva dos momentos mais significativos da sua vida. O adulto deve identificar as aprendizagens que foi realizando ao longo das diversas experiências que foi tendo, para que no futuro as consiga transpor para outros contextos, superando desta forma novos obstáculos e/ou atingindo novas metas. A capacidade de reflexão sobre as situações de vida e a componente formativa que delas conseguiu retirar é algo que depende muito da capacidade cognitiva de cada um, mas também “do suporte prestado pelo “mediador”, e da qualidade da relação com que com ele se estabelece - confiança, abertura, autenticidade” (Pires, 2007, p.36). Desta forma, o momento em que se inicia a interação entre o adulto e o profissional de RVC que o vai acompanhar é

fundamental, pois é nesse espaço de tempo que é iniciada uma aliança entre ambas as partes, tendo como fatores essenciais a empatia e a confiança.

A reflexão é talvez um dos obstáculos mais difíceis de transpor durante o processo de RVCC, uma vez que exige do adulto a capacidade de fazer uma retrospectiva dos principais acontecimentos de vida, de forma a identificar aquilo que aprendeu com determinada situação. Atribuindo um lugar de destaque às metodologias da abordagem biográfica, que vê no indivíduo a sua principal fonte de informação, o processo de RVCC, através da construção de um Portfólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA), leva o adulto a reunir e integrar “um descritivo das experiências e das atividades desenvolvidas, das aprendizagens e competências adquiridas, e também comprovativos e documentos justificativos tanto de entidades patronais, como de organismos de educação/formação” (Pires, 2007, p.49). Para orientar o processo de RVCC, e identificar as competências consideradas essenciais na sociedade atual, foi concebido o Referencial de Competências Chave, que consiste numa “matriz integradora entre o balanço de competências adquiridas na experiência de vida e o desenvolvimento de projetos de educação/formação de adultos” (Araújo, 2002, p.73).

A sessão de júri de certificação conclui o processo. Pode ser identificada como sendo o momento do balanço de todas as etapas percorridas pelo adulto com a atribuição da certificação. É a etapa do encerramento oficial e público. Trata-se de uma sessão onde habitualmente familiares e amigos dos candidatos estão presentes e são solidários com o esforço desenvolvido. Durante a sessão de júri os candidatos apresentam-se perante um corpo de júri composto por elementos da equipa técnicopedagógica que acompanharam todo o processo e um avaliador externo, representante da Agência Nacional para a Qualificação, devidamente acreditado. Para a sessão de júri de certificação, cada candidato prepara previamente um trabalho temático, que é organizado no final da etapa de validação e em articulação com a equipa pedagógica, que é apresentado ao júri e plateia, assumindo uma legitimação social e avaliação final dos candidatos e do processo RVCC.

Segundo Gaspar (2009), trata-se de uma etapa com muito significado pois o adulto apresenta os resultados do seu percurso ao processo RVCC a terceiros, dando visibilidade às competências adquiridas e certificadas. Por outro lado, tem uma relevância considerável na medida em que pode induzir ou potenciar dinâmicas de valorização profissional. Atendendo a que o processo RVCC deve produzir um impacto de reforço da reflexividade e autoconfiança e, que se espera, contribua para o desenvolvimento de dinâmicas de aprendizagem ao longo da vida, que conduzam com naturalidade a envolvimentos e comportamentos reflexivos e

ativos nas diversas dimensões, pessoais, sociais e profissionais, a sessão de júri pode ser o momento determinante para que o sujeito parta para o sistema de educação e formação de adultos.

Estes candidatos ao processo se não tiverem conhecimentos de uma língua estrangeira ou de informática são encaminhados para Formação Modular Certificada de modo a serem colmatadas faltas nessas áreas específicas e essenciais ao desenvolvimento do processo RVCC.

3. Formação modular certificada (FMC)

A formação modular certificada (FMC) foi criada em 2001 no âmbito da *Iniciativa Novas Oportunidades* e visa o desenvolvimento de um suporte privilegiado para a flexibilização e diversificação da oferta de formação contínua, integrada no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), com vista ao complemento e à construção progressiva de uma qualificação profissional. Esta formação propõe colmatar algumas lacunas de conhecimentos verificadas pelos candidatos, no decurso da respetiva atividade profissional. Destina-se aos ativos empregados e desempregados, que pretendam desenvolver competências em alguns domínios de âmbito geral ou específico e conferem a atribuição de um certificado de qualificação.

Esta modalidade de formação traduz-se numa resposta individualizada, organizada com base nas necessidades e disponibilidade dos candidatos, podendo ser desenvolvida em horário pós-laboral. Tem por base as unidades de formação de curta duração, de 25 ou 50 horas, constantes do CNQ com o objetivo de aperfeiçoar os conhecimentos e competências, podendo ser utilizada em processos de reciclagem e reconversão profissional, proporcionando a aquisição de conhecimentos necessários e facilitadores à integração num mercado de trabalho com um grau de exigência e competitividade cada vez mais elevado. Em termos de estrutura curricular, esta modalidade não contempla quaisquer componentes de formação, sendo uma oferta formativa individualizada, pressupondo a frequência parcial das unidades de formação de curta duração, em função das necessidades de cada candidato e não a totalidade de um determinado percurso formativo. Uma melhor educação e formação na vida adulta deve desempenhar um papel crucial na formação profissional dos cidadãos e na inclusão social no mercado do emprego das categorias menos favorecidas, como os migrantes e pessoas de mais

idade, cada vez mais numerosos na Europa. Além disso, a melhoria da educação e formação de adultos deve representar uma vantagem considerável no plano coletivo e no plano individual. A melhoria do nível de competências nos cidadãos pode contribuir para elevar indicadores económicos, como a produtividade e baixar a taxa de desemprego, e indicadores sociais, como a participação cívica, a diminuição da criminalidade e os custos dos cuidados de saúde.

Em Portugal, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 101-B/2010, no âmbito do Orçamento do Estado para 2011 e o Programa de Estabilidade e Crescimento, no Anexo – Iniciativa para a Competitividade e Emprego, previu entre outras, a implementação de medidas ativas ao longo de 2011 para reforçar a empregabilidade dos desempregados (e dos jovens à procura de emprego), designadamente com a adoção de medidas que visem melhorar a articulação entre a oferta de formação profissional e as necessidades presentes e futuras do mercado de trabalho. De igual modo o permitir a aquisição de um patamar mínimo de qualificação para todos os desempregados, como forma de promover o rápido retorno ao mercado de trabalho e do aumento da empregabilidade dos desempregados subsidiados e dos grupos mais afastados do mercado de trabalho, através “do encaminhamento para os centros novas oportunidades de 200 000 desempregados que não tenham o 12.º ano” e “do programa de formação em competências básicas para 10 000 desempregados beneficiários de rendimento social de inserção sem competências para aceder a processos de qualificação no âmbito do sistema nacional de qualificações”.

O mesmo diploma, salienta a promoção da formação profissional para desempregados, tendo em vista o retorno ao mercado de trabalho, através “do encaminhamento para medidas de emprego e de formação profissional, processos de RVCC e de colocação em ofertas de emprego de 115 000 desempregados de longa duração” e também “da reconversão profissional de 20 000 desempregados, orientados para 100 profissões estratégicas” incluídas no Catálogo Nacional de Qualificações, recentrando a oferta de formação dos centros de gestão participada do IEFP na resposta a estas necessidades.

De igual modo, o Despacho n.º 4371/2011, do Gabinete do Secretário de Estado do Emprego e da Formação Profissional, tendo em conta as medidas que se destinam a aumentar a competitividade do mercado de trabalho (designadamente por via de iniciativas que visam reforçar a empregabilidade dos jovens e dos desempregados e melhorar a eficiência dos serviços de emprego e formação profissional) e as atribuições do Instituto do Emprego e da Formação Profissional, de promover a criação e a qualidade do emprego e combater o

desemprego através da execução de políticas ativas de emprego, determina que o IEPP “garanta o encaminhamento para os centros novas oportunidades de 200 000 desempregados inscritos nos centros de emprego que sejam detentores de habilitações inferiores ao 12.º ano e não a frequentarem uma modalidade de qualificação no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações. Importa também ter em conta que o perfil de empregabilidade se afigure pouco adequado às ofertas de emprego disponíveis. Aquele despacho determina também o encaminhamento de 10 000 desempregados beneficiários do Rendimento Social de Inserção para o programa de formação em competências básicas, assegurando a formação de 4500 através dos centros de formação profissional de gestão direta e participada.

Constatamos assim que a educação é considerada como um meio de contribuir eficazmente para diminuir os grandes problemas da atualidade, como a exclusão social, o desemprego e a produtividade associada às exigências do desenvolvimento tecnológico, particularmente numa sociedade marcada pela globalização da produção e pelo desenvolvimento acelerado das tecnologias. Segundo o Relatório do Estado da Educação do CNE (2011), em 2007, 71,41% do total de inscritos eram adultos empregados. Nos dois anos seguintes essa percentagem foi diminuindo, sendo ultrapassada pela taxa dos desempregados inscritos que atingiu os 48,76% no final de 2009. O ano de 2010 representou uma procura mais significativa de certificação profissional ou de dupla certificação, contudo não ultrapassou a percentagem de 7,8% do total de inscritos nos CNO.

Pineau (2001) elabora a teoria tripolar da formação, onde identifica três pólos chave do processo formativo de cada pessoa: a *autoformação*, que são as aprendizagens que cada indivíduo adquire por si, correspondente ao reforço do desejo e da vontade dos sujeitos de regular, orientar e gerir, cada vez mais, a eles próprios o seu processo educativo, a *heteroformação*, relacionada com as aprendizagens do sujeito em contacto com os outros, referindo-se às influências recebidas na família, nas relações sociais e na educação formal e não-formal. Ela é produzida pelo meio sociocultural. Desse modo, na heteroformação o poder formativo é atribuído principalmente aos outros, de quem se recebe a formação e por último a *ecoformação* que relaciona a aprendizagem nos diversos contextos em que cada sujeito se insere. Envolve as influências físico-climáticas e as interações físico-corporais com o meio ambiente natural. Ela envolve também a influência do ambiente físico sobre o imaginário pessoal e cultural, abrindo para uma antropologia do imaginário. Na interação entre a pessoa e o meio ambiente, a imaginação é o lugar das correspondências e das ressonâncias simbólicas, organizando e dando sentido à experiência de vida e à relação com o meio ambiente. O

conhecimento simbólico está baseado na similitude entre as formas do mundo natural e as formas dos gestos humanos.

4. Importância da formação em diferentes papéis de vida: pessoal, familiar e profissional

O papel da formação profissional, como componente de reforço e aprofundamento do conhecimento, assumiu um papel relevante na sociedade e passou a ser uma necessidade no sentido de garantir uma maior profissionalização na execução das tarefas e na promoção do conhecimento. Nesse sentido, a formação profissional, deverá capacitar qualitativamente a população, tanto no presente como no futuro, desenvolvendo capacidades e competências nos sujeitos para a promoção de reflexos positivos no desenvolvimento do país. Deve contribuir para a redução do desemprego uma vez que a formação de pessoas, de acordo com as necessidades e solicitações do mercado, promove credibilidade a nível pessoal e profissional e assegura um maior desenvolvimento a nível económico, social e cultural do país (Canário, 1999).

O processo de formação permanente é indissociável de uma conceção inacabada do ser humano que, segundo Canário (1999, p.109), deve passar por “aprender para se construir, segundo um triplo processo de hominização (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplo único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, da qual se partilham os valores e em que se ocupa um lugar). Aprender a viver com outros, homens e mulheres com os quais se partilha o mundo”.

A necessidade de formação profissional para garantir a melhoria de conhecimentos técnicos e profissionais por parte daqueles que integram as organizações é uma exigência assumida. A integração dos conhecimentos em detrimento da acumulação de capital surge como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento de qualquer país. Em Portugal a formação profissional tem merecido uma atenção especial, apostando-se muito na qualificação dos recursos humanos como meio de garantir e desenvolver a economia e aumentar a competitividade e produtividade como forma de valorizar o capital humano e proporcionar aos cidadãos oportunidades de adquirirem conhecimentos ao longo da vida para poderem participar mais afirmativamente na sociedade e dar o seu contributo no progresso do país. Por isso os Governos elegeram-na como programa prioritário para o desenvolvimento, uma vez que a aposta na formação profissional é uma mais-valia no investimento do capital

humano e económico. Para isso o estado tem de planificar e organizar esta atividade de acordo com às necessidades do mercado e criar meios que proporcionem e garantam aos formandos maior empregabilidade em Portugal.

Os agentes económicos/educativos ao promoverem e desenvolverem um sistema de qualificação profissional ou ao tomarem partido na decisão dos conteúdos programáticos da formação, têm como grande finalidade o aumento das competências profissionais. O sistema de (re)qualificação profissional compromete-se com o sistema económico e com os seus fins económicos. As empresas adotam estratégias de (re)qualificação pela formação profissional contínua dos seus quadros, o que pode representar a constituição de um “novo operário”, em muitos casos com baixos níveis de escolaridade contudo, altamente especializados nas suas tarefas, tornando-se operários com crescentes exigências de polivalência, flexibilidade e rotatividade profissional. O reconhecimento da importância da experiência nos processos de aprendizagem supõe que esta é encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo da sua vida, ao processo da sua autoconstrução como pessoa, (Canário,1999).

As dificuldades globais com que se deparam atualmente muitas famílias em Portugal, designadamente a recessão económica e consequente perda de poder de compra e desvalorização da moeda, as políticas de contenção aplicadas, a insolvência de muitas empresas geradoras de trabalho e consequentemente o desemprego, leva a que muitos indivíduos se envolvam nas diversas oportunidades de melhoria de condições de vida, não sendo pois de estranhar que “perante uma oportunidade organizada de educação baseada no reconhecimento dos saberes adquiridos previamente, os adultos com baixos níveis de escolaridade, pressionados pelas necessidades da sociedade do conhecimento, tenham respondido de forma expressiva à oferta dos centros novas oportunidades” (Salgado, 2010, p.124).

Em Portugal, “a escola pública (...) faz parte do conjunto de direitos sociais que, com a saúde e a segurança social, constitui o indicador mais expressivo do Estado Social. Educação para todos, gratuita (financiada pelos impostos cobrados pelo Estado de todos os cidadãos), garantindo igualdade de acesso e de sucesso, dependente do investimento pessoal e familiar, dos interesses e das capacidades de cada um (Imaginário, 2007). A problemática dos adultos com baixos níveis de escolarização encontra-se associada, muitas vezes, ao risco de exclusão (Melo, 2007). Por isso, é necessário analisar de que forma as ofertas que têm sido implementadas, conseguem chegar aos que dela mais precisam. Este pressuposto remete-nos

para a noção de resiliência que pode ser entendida como, a realização de uma adaptação bem-sucedida por parte do indivíduo, apesar do mesmo se encontrar exposto ao risco e à adversidade (Masten, 1994, *cit. in* Kumpfer, 1999, p.57).

Segundo Johnson e Wiechelt (2004), o risco é frequentemente associado ao stress e os resultados disso são prejudiciais para os sujeitos. Contudo, o risco não deve ser entendido como causa-efeito, levando a pensar que determinado fator de risco leva à condução a um dano específico. Em vez disso, devem ser considerados vários fatores de risco, por acumulação, e o seu impacto variável conforme as circunstâncias de vida do sujeito (Xavier, 2006). Assim, segundo Yunes & Szymanski (2001), a história individual de cada sujeito deve ser tida em conta, perante os mecanismos que medeiam o risco e a consequência dele.

Espera-se nos dias de hoje que o indivíduo esteja apto a lidar com o incerto e o inesperado, sendo criativo e eficaz nas soluções que encontram para dar resposta às exigências que a sociedade lhe coloca (Hargreaves, 2003, *cit. in* Salgado, 2011). Por outro lado, a função parental de hoje passa pelo envolvimento das famílias nos processos de escolarização dos filhos que é reconhecido como condição de sucesso escolar das crianças. Para que o processo de aprendizagem destes se efetive, não basta ir à escola. A implicação das pessoas significativas no empenho dos filhos na relação pedagógica e a atribuição de sentido às aprendizagens ressalta entre as necessidades decorrentes do empenhamento dos pais na escolarização dos filhos (Salgado, 2010).

A identidade também é “garantida” pelo emprego. A profissão proporciona uma rede central de relações. Se um indivíduo perde o seu emprego, todos tendem a desaparecer. As pessoas que perderam o emprego sentem-se mais sós. Para a maioria delas, a atividade profissional é a principal fonte de significado e ordem das suas vidas. É pois de admirar que a perda do emprego ou a ameaça de perda sejam uma das principais causas de stress e consequentemente de sofrimento entre os trabalhadores (Cottle, 1992).

O autor Cottle (1992) observou que desempregados, homens e mulheres, que perderam o emprego por seis meses ou mais e que se sentem desvalorizados para continuarem a procurar novo emprego, apresentam sintomas de patologia similar aos de pacientes terminais. Para eles, o trabalho produtivo está de tal forma relacionado com o estar vivo que quando lhes é retirada a atividade profissional manifestam todos os sinais de quem está a morrer. Ao encontrarem-se na condição de desempregados por período de um ano, aproximadamente, os trabalhadores masculinos, na sua maioria, começam a direcionar a sua raiva contra si próprios. Demonstram sentimentos de vergonha e inutilidade, agravado pela perda de

vitalidade. Mais tarde, em lugar da raiva, surge a depressão e resignação. Muitos abandonam as famílias, sentem-se diminuídos na sua masculinidade, sentem-se envergonhados, infantis, como se merecessem ser pessoas invisíveis e reclusas em que efetivamente se transformaram. A morte psicológica muitas vezes é seguida de morte efetiva, por se sentirem incapazes de gerirem as suas vidas e sentirem-se um peso para a família, os amigos e a sociedade, alguns suicidam-se (Cottle, 1992).

A família desempenha um papel fundamental no sucesso escolar das crianças, sendo muitas vezes referenciado na literatura que os pais são os primeiros professores e que a casa é a primeira escola (Bandura, 1997, Marrow, 1995, *cit. in* Salgado, 2011). No domínio das relações pais-filhos as investigações são consensuais no sentido de evidenciar que os pais exercem um papel ativo e influente no modo como as crianças aprendem a ser pró-ativas nas suas aprendizagens (Schneewind, 1995, *cit. in* Salgado, 2011). O momento de fazer os trabalhos de casa, acompanhado por um dos pais, poderá constituir um momento importante para sentirem esse empenho. Não será de estranhar que perante uma oportunidade organizada de educação baseada no reconhecimento dos saberes adquiridos previamente, os adultos com baixos níveis de escolaridade, pressionados pelas necessidades da sociedade do conhecimento, tenham respondido de forma expressiva à oferta dos CNO (Salgado, 2010).

As expectativas parentais têm sofrido alterações significativas. Um “bom” pai já não é apenas a figura de autoridade e sustento económico da família. Espera-se que esteja intimamente envolvido nos aspetos da vida da criança desde o brincar ao cuidar, ao alimentar e mesmo ajudar nas tarefas escolares (Jacobs e Gerson, 2004, *cit. in* Salgado, 2011). Contudo, apesar disso, muitos dos que tiveram a oportunidade de continuar na escola, acabaram por a abandonar, precocemente, pelo insucesso do percurso escolar. São essa geração de baixa qualificação que hoje acompanha os seus filhos na vida escolar e é a esses pais que a escola pede um maior envolvimento, uma maior participação, cívica e social na comunidade (Salgado, 2010, *cit. por* Gomes 2010). Segundo Justino (2011, p.88), “...para muitos, não é a escola que faz a diferença, é o nível de escolaridade dos pais dos alunos que sustenta a diferença entre a maior ou menor probabilidade de sucesso educativo. Se assim fosse, a escola e a educação como instrumentos de ascensão social não passariam de uma ilusão rapidamente desfeita pelo grilhão cultural da família de origem. Seríamos um mero produto do sucesso ou insucesso dos nossos pais, sem direito a sonhar ou a lutar por um estatuto social mais elevado”.

A conciliação entre a vida familiar e profissional surge como consequência das mudanças sociais ocorridas nos países industrializados, onde se verificou a entrada da mulher no mercado trabalho e o aumento do número de papéis por ela desempenhados bem como um aumento da participação dos homens no desempenho de tarefas domésticas. Também as mudanças ao nível das expectativas profissionais, familiares e mesmo parentais contribuem, certamente para o aumento das exigências sobre os indivíduos e influenciam a articulação entre os papéis familiares e profissionais (Salgado, 2011).

Hoje, assistimos a transformações importantes no mundo do trabalho. Novas formas de organização aparecem, trazendo consigo novas tecnologias e modos inovadores de organizar as tarefas. “Ao mesmo tempo que milhares de pessoas sofrem pela falta de uma vaga, outras sofrem pelo facto de terem que trabalhar excessivamente” (Morin, 2002, p.77). Por outro lado, o trabalho deve apresentar alguns aspetos para estimular o comprometimento de quem o realiza. Alguns fatores intrínsecos ao trabalho, como as satisfações pessoais obtidas do trabalho em si, recompensas de iniciativa do próprio trabalhador, como o orgulho pelo que faz e sentimento de realização estão identificadas. Deste modo, a organização “deve funcionar como um quadro de referência, com uma estratégia clara e partilhada em que as pessoas sejam encorajadas a desenvolver iniciativas próprias e a correr riscos” (Morin, 2002, p.82). O investimento em práticas como administração por objetivos, enriquecimento de cargos e chefia participante com vista a tais objetivos deve ser valorizado. Já no respeitante aos aspetos extrínsecos, como o salário, as condições físicas e mentais e as regras organizacionais, estes podem afetar o comprometimento do trabalho. Embora existam diferenças individuais e fatores relacionados com os contextos vividos que podem influenciar no comportamento das tarefas, todos esses fatores contribuem de forma favorável para a melhoria da qualidade de vida no trabalho e no desempenho dos trabalhadores.

Morin (2002) salienta ainda que o trabalho deve ser razoavelmente exigente e desafiar as competências e as habilidades mentais das pessoas incluindo a variedade de desempenho nas funções atribuídas. Estes aspetos permitem reconhecer o prazer que pode suceder do exercício das competências e da resolução dos problemas; um outro aspeto, não menos importante, focaliza-se no fator da aprendizagem contínua. O trabalho deve proporcionar aos sujeitos oportunidades de aprendizagem numa base regular, permitindo estimular a necessidade de crescimento pessoal.

Um outro fator importante refere-se à margem de manobra e à autonomia. Estes dois aspetos devem ser promotores de estímulos de decisão da pessoa. Deve ser reconhecida a

necessidade de autonomia e o prazer encontrado no exercício de julgamentos pessoais no trabalho; uma outra dimensão relaciona-se com o reconhecimento e o apoio. É importante que o trabalho seja reconhecido e apoiado pelos outros na organização. Isto vai estimular a necessidade de afiliação e a vinculação.

Um novo aspeto a salientar é o fator da contribuição social com sentido, devendo para isso existir a permissão de união entre o exercício da atividade e suas consequências sociais. Estas dimensões contribuem para a construção da identidade social e, ao mesmo tempo, protege a dignidade pessoal, suscitando no sujeito o prazer de contribuição social. Por último, o autor foca uma dimensão centrada num futuro desejável, pressupondo que o trabalho deve permitir a expectativa de um futuro desejável, incluindo a orientação profissional e as atividades de aperfeiçoamento, dando origem a um reconhecimento da esperança como um direito humano (Morin, 2002).

Se melhorar a oferta de formação e educação de adultos, Portugal pode contribuir para consolidar as competências linguísticas e culturais, assim como profissionais, dos cidadãos muitas vezes desfavorecidos no mercado do trabalho. Os governos devem empenhar-se por pôr em prática projetos neste sentido, tirando o máximo partido dos recursos existentes.

Segundo um inquérito realizado pelo Eurostat, até 2010 metade dos novos postos de trabalho destinar-se-á à população mais qualificada, ao passo que, atualmente, um terço da população ativa é pouco qualificada e as estimativas revelam que uma parte significativa continua a ser incapaz de utilizar a informação impressa nas suas atividades diárias. Dado que as sociedades atuais são caracterizadas pela competitividade, é difícil que os indivíduos não sejam comparados socialmente em função de padrões de referência, como são por exemplo os níveis de qualificação.

Em seguida, vamos apresentar o capítulo da metodologia seguida no nosso estudo (Capítulo III)

III - Metodologia

1. Objetivos

Com o presente estudo, pretende-se avaliar a percepção de adultos desempregados, encaminhados pelo Instituto do Emprego e da Formação Profissional, no que respeita ao valor que atribuem à formação, em relação com diferentes papéis de vida: pessoal, familiar e profissional.

Objetivos específicos

Pretendemos:

1. Analisar as percepções dos adultos em contexto formativo, que frequentam a formação modular de Informática num CNO de Vila Nova de Gaia, sobre o funcionamento dessa formação;
2. Verificar se há diferentes percepções sobre a importância da formação em diferentes papéis de vida, antes e após a formação;
3. Conhecer as expectativas que os adultos têm relativas à formação que se encontram a frequentar, tendo por base a condição de desempregados;
4. Identificar eventuais mudanças de expectativas face ao desempenho futuro de diferentes papéis – pessoal, familiar e profissional.

2. Hipóteses

As hipóteses deste estudo foram estabelecidas em função de três questões que colocámos como ponto de partida para este estudo. Assim:

Questão 1. Há diferenças na valorização da formação a nível da dimensão pessoal, entre o início e o fim da formação?

- $H1_0$ – Não há diferenças percebidas da valorização da formação a nível da dimensão entre o início e o fim da formação;
- $H1_1$ – Há diferenças percebidas da valorização da formação a nível da dimensão pessoal entre o início e o fim da formação.

Questão 2. Há diferenças na valorização da formação a nível da dimensão familiar, entre o início e o fim da formação?

- $H2_0$ – Não há diferenças percebidas na valorização da formação a nível da dimensão familiar entre o início e o fim da formação;
- $H2_1$ – Há diferenças percebidas na valorização da formação a nível da dimensão familiar entre o início e o fim da formação.

Questão 3. Há diferenças na valorização da formação a nível da dimensão profissional, entre o início e o fim da formação?

- $H3_0$ – Não há diferenças percebidas na valorização da formação a nível da dimensão profissional entre o início e o fim da formação;
- $H3_1$ – Há diferenças percebidas na valorização da formação a nível da dimensão profissional entre o início e o fim da formação.

3. Caracterização da amostra

Os participantes neste estudo são 28 indivíduos, distribuídos por vários indicadores demográficos, conforme se pode ver no Quadro 1. (por linha de intervalo em relação ao quadro)

Quadro 1: Distribuição dos adultos da amostra (N=28) em função de indicadores sociodemográficos

		N	%
Idade	24 a 34 anos	5	17,9
	35 a 44 anos	3	10,7
	45 a 54 anos	6	21,4
	55 a 64 anos	14	50,0
Sexo	Masculino	19	67,9
	Feminino	9	32,1
Estado Civil	Solteiro	4	14,3
	Casado	20	71,4
	Divorciado	3	10,7
	Outra	1	3,6
Número de Filhos	0 Filhos	3	10,7
	1 Filho	10	35,7
	2 Filhos	15	53,6
Tempo no Desemprego	< 1 Ano	10	35,7
	1 a 2 Anos	12	42,9
	3 a 4 Anos	5	17,9
	> 5 Anos	1	3,6
Idade de Início de Atividade Profissional	10 a 19 anos	25	89,3
	20 a 29 anos	2	7,1
	30 a 39 anos	1	3,6
Tipo de Emprego	Por Conta Própria	2	7,1
	Para Outrem	26	92,9
Área Profissional de Exercício Atividade	Hotelaria/Restauração	2	7,1
	Doméstica	1	3,6
	Secretariado	1	3,6
	Indústria	14	50,0
	Comércio/Serviços	5	17,9
	Construção Civil	5	17,9
Número de Ações de Formação Profissional Frequentadas	0	24	85,7
	1 a 2	3	10,7
	3 a 4	1	3,6
Habilitações Literárias	4.º ano	16	57,1
	5.º ano	3	10,7
	6.º ano	7	25,0
	8.º ano	2	7,1

Da observação o Quadro 1, constata-se que os participantes neste estudo são adultos desempregados (N=28) com idades entre os 24 e os 64 anos, sendo que, 67,9% do sexo masculino e os restantes 32,1% do sexo feminino. Relativamente à distribuição por tempo no desemprego, verificou-se que 42,9% dos adultos se encontravam nesta condição entre 1 a 2 anos, 35,7%, e 17,9% entre os 3 e 4 anos. Por último, e em minoria, 3,6% há mais de 5 anos desempregados de longa duração e por isso, beneficiários de RSI.

No respeitante ao estado civil, 71,4% são casados, 14,3% são solteiros e 10,7% são divorciados. Os restantes 3,6% correspondem à situação de união de facto. Relativamente ao número de filhos constatou-se que 53,6% deles têm 2 filhos, 35,7% só têm um filho e que 10,7% não têm filhos.

Em relação à idade de início da atividade profissional, verificou-se que 89,3% dos indivíduos iniciaram a atividade profissional com idades compreendidas entre os 10 e 19 anos. Os restantes 7,1% e 3,6% iniciaram a atividade profissional com idades compreendidas, respetivamente, entre os 20 a 29 e 30 a 39 anos. Já no que respeita se a atividade foi prestada por conta própria ou para outrem, constatou-se que 92,9% dos adultos trabalharam por conta de outrem e somente 7,1% por conta própria.

Relativamente à frequência anterior de ações de formação profissional verificou-se que 85,7% nunca frequentou formação profissional, que 10,7% frequentou 1 ou 2 formações e apenas 3,6% frequentou 3 ou 4 ações de formação. Atendendo à idade da maioria do grupo, a escolaridade prévia alcançada é sempre inferior aos 12 anos da escolaridade obrigatória atual. Assim, de acordo com o analisado, constata-se o predomínio de sujeitos com o 4.º ano de escolaridade (57,1%) seguido dos com o 6.º ano de escolaridade (25,0%). A restante população tem o 5.º e 8.º ano de escolaridade correspondendo respetivamente a 10,7% e 7,1%.

Nesta formação constatou-se que é no escalão etário mais elevado, 55/64 anos, que se encontra o maior número de indivíduos nesta formação, 50,0%, seguido de 21,4% no escalão dos 45-54 anos. No escalão de idades, 23-34 anos, encontram-se 17,9% dos indivíduos e por último, 10,7% no escalão dos 35-44 anos. De realçar que em termos percentuais, 50% da amostra, inclui o grupo de indivíduos mais velho. Verifica-se também que 67,9% são do sexo masculino e os restantes 32,1% são do sexo feminino.

4. Instrumento

Foi construído um questionário (Anexo I) que procurou avaliar a percepção de adultos em formação num CNO, em dois momentos, no início e no fim da formação, sobre o funcionamento da formação e a importância percebida da mesma a nível de diferentes papéis de vida. O questionário integra *duas partes*, consistindo a primeira num conjunto de questões de identificação do sujeito. A segunda inclui 21 itens sobre a importância que os sujeitos atribuem à formação na vida adulta e a eventual mudança de expectativas face ao futuro tendo por base a formação frequentada. Por sua vez, esta segunda parte foi dividida em blocos de variáveis dimensionais que incluem o funcionamento da formação e as dimensões, pessoal, familiar e profissional.

Os itens respeitantes à dimensão pessoal procuraram explorar o interesse dos adultos sobre a formação, a confiança na melhoria das condições da imagem de cada um, da partilha de dificuldades e melhoria das condições de vida em geral; para a dimensão familiar, procurou-se explorar a imagem dos adultos perante si, a família e os amigos; para a dimensão profissional os itens referem as percepções dos adultos quanto à confiança de melhoria de vida, designadamente na facilidade de procura e obtenção de emprego.

Foi usada uma Escala de Likert, de 5 pontos, por “...ter como principal vantagem a sua simplicidade de construção; o uso de afirmações que não estão explicitamente ligadas à atitude estudada, permitindo a inclusão de qualquer item que se verifique, empiricamente, ser coerente com o resultado final.” e também porque a “...amplitude de respostas permitidas apresenta informação mais precisa da opinião de quem responde em relação a cada afirmação.” (Mattar, 2001 *cit. in* Brandalise, 2005, p.56).

Para as três dimensões (pessoal, familiar e profissional) foi encontrado o *Alpha de Cronbach's*, sendo obtido 0,749 para a dimensão pessoal, 0,909 para a dimensão familiar e 0,812 para a dimensão profissional. Segundo Moroco & Garcia-Marques, o coeficiente de alfa de Cronbach é a forma de “...estimar a confiabilidade de um questionário aplicado numa pesquisa. Ele mede a correlação entre respostas num questionário através de análise das respostas dadas por quem responde, apresentando uma correlação média entre perguntas. O coeficiente é calculado a partir da variância dos itens individuais e da variância da soma dos itens de cada avaliador de todos os itens de um questionário que utilizem a mesma escala de medição”. O mesmo autor refere ainda que “...considerando o erro aleatório como variância

intra-sujeito, os dados associados a uma medida permite-nos inferir a sua fiabilidade através da variância observada e inter-sujeitos/objetos.” (Moroco & Garcia-Marques, 2006, p.67).

5. Procedimentos

Solicitamos autorização à escola sede do CNO para contactar duas turmas de indivíduos em contexto formativo, a qual foi concedida. O grupo de adultos selecionado frequentava uma formação modular em Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC, que decorreu entre os meses de maio e junho de 2012.

Aos participantes, foram explicados os objetivos desta investigação, garantida a confidencialidade da informação fornecida, bem como o anonimato dos intervenientes. Os sujeitos foram também informados de que o questionário seria administrado em dois momentos da formação, no início e próximo do final da mesma, em contexto de sala de formação. Procedeu-se à sua aplicação nas datas previamente estabelecidas. Todos os questionários foram numerados para evitar erros de duplicação e para facilitar as análises intra-sujeito, em dois momentos distintos da formação. Por fim, recorreu-se à análise estatística dos dados, com utilização do “Statistical Package for the Social Sciences” (SPSS - versão 19.0).

IV- Resultados

Em seguida, passamos a apresentar os resultados obtidos neste estudo, em função das três questões de partida:

- Q1.** Há diferenças na valorização da formação a nível da dimensão pessoal, entre o início e o fim da formação?
- Q2.** Há diferenças na valorização da formação a nível da dimensão familiar, entre o início e o fim da formação?
- Q3.** Há diferenças na valorização da formação a nível da dimensão profissional, entre o início e o fim da formação?

Procurou-se avaliar se existiam diferenças significativas na percepção dos formandos, antes e após a formação, quanto à importância da formação frequentada a nível da dimensão pessoal, familiar e profissional.

Primeiro, foram realizados testes de normalidade (Shapiro-Wilk), como pré-requisito para decidir se as hipóteses formuladas eram ou não suportadas pela informação fornecida pelos dados da amostra. Foi posteriormente usado o Teste de Wilcoxon (Wilcoxon Test, Z) (Design intra-sujeitos, 2 momentos temporais, variável dependente ordinal) para averiguar se as ordens médias da variável dependente ordinal diferiam em dois momentos temporais (Martins, 2011). Trata-se de um teste para Amostras Emparelhadas, que permite comparar a mesma variável em dois momentos temporais ou em duas condições experimentais diferentes. Passamos a apresentar os resultados:

1. Há diferenças na valorização da formação a nível da dimensão pessoal, entre o início e o fim da formação? (*Q.1*)

- **H1₀** – Não há diferenças percebidas na valorização da formação a nível da dimensão pessoal no início e no fim da formação.
- **H1₁** – Existem diferenças percebidas na valorização da formação a nível da dimensão pessoal no início e no fim da formação.

Realizou-se o teste de normalidade Shapiro – Wilk (N < 50).

Tabela 1. Teste Shapiro-Wilk de Normalidade/dimensão pessoal/início e fim da formação

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	N	Sig.	Statistic	N	Sig.
Pessoal - Início	0,231	28	0,001	0,754	28	0,000
Pessoal – Fim	0,250	28	0,000	0,739	28	0,000

▪ a. Correlação de significância Lilliefors

Pela análise da tabela 1, verifica-se que a amostra obedece aos critérios paramétricos, pois o nível de significância encontra-se abaixo de 0,05, para ambos os momentos de avaliação.

Recorreu-se ao Teste de Wilcoxon para verificar se há diferenças na valorização da formação a nível da dimensão pessoal no início e no fim da formação.

Tabela 2. Diferenças na valorização da formação a nível da dimensão pessoal no início e no fim da formação

		N	Ordem Média	Soma das Ordens
Dimensão Pessoal - Fim	Ordens Negativas	15a	10,70	160,50
Dimensão Pessoal - Início	Ordens Positivas	5b	9,90	49,50
	Empates	8c		
	Total	28		

a. Dimensão Pessoal Fim < Dimensão Pessoal Início

b. Dimensão Pessoal Fim > Dimensão Pessoal Início

c. Dimensão Pessoal Fim = Dimensão Pessoal Início

Teste Estatístico b

	Dimensão Pessoal - Fim
	Dimensão Pessoal - Início
Z	-2,092^a
Sig.(2-tailed)	0,036

Observando a Tabela 2., constata-se que a H_{10} é rejeitada, uma vez que $Z = -2,092$ e $p = 0,036$. Constata-se a existência de diferenças entre a dimensão pessoal antes do processo de formação e depois do mesmo.

Os formandos no final da formação valorizam-na menos a nível pessoal.

2. Há diferenças na valorização da formação a nível da dimensão familiar, entre o início e o fim da formação? (Q.2)

- **H₂₀** – Não há diferenças percebidas na valorização da formação a nível da dimensão familiar no início e no fim da formação.
- **H₂₁** – Existem diferenças percebidas na valorização da formação a nível da dimensão familiar no início e no fim da formação.

Realizou-se o teste de normalidade Shapiro – Wilk (N < 50).

Tabela 3. Teste Shapiro-Wilk de normalidade/dimensão familiar/início e fim da formação

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	N	Sig.	Statistic	N	Sig.
Dimensão Familiar - Início	0,168	28	0,042	0,865	28	0,002
Dimensão Familiar - Fim	0,159	28	0,067	0,869	28	0,002

a. Lilliefors Significance Correction

Da análise da tabela 3, verifica-se que a amostra obedece aos critérios paramétricos, pois o nível de significância encontra-se abaixo de 0,05.

Foi efetuado o teste Wilcoxon, no sentido de verificar a hipótese anunciado na Tabela 4. para verificar se há diferenças na valorização da formação a nível da dimensão familiar no início e no fim da formação

Tabela 4. Diferenças na percepção da valorização da formação na dimensão familiar no início e no fim da formação

		N	Ordem Média	Soma das Ordens
Dimensão Familiar - Fim	Ordens Negativas	6 ^a	10,42	62,50
Dimensão Familiar - Início	Ordens Positivas	8 ^b	5,31	42,50
	Empates	14 ^c		
	Total	28		

a. Dimensão Familiar Fim < Dimensão Familiar Início

b. Dimensão Familiar Fim > Dimensão Familiar Início

c. Dimensão Familiar Fim = Dimensão Familiar Início

Teste Estatístico b

	Dimensão Familiar - Fim
	Dimensão Familiar - Início
Z	-0,630 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,529

Da análise da Tabela 4., pode afirmar-se que a H_{20} não pode ser rejeitada, traduzindo a não existência de diferenças nos formados entre o início da formação e no seu final para um nível de significância é de 0,529.

No final da formação, os formandos valorizaram mais a formação a nível familiar.

3. Há diferenças na valorização da formação a nível da dimensão profissional, entre o início e o fim da formação? (*Q.3*)
- **H₃₀** – Não há diferenças percecionadas na valorização da formação a nível da dimensão profissional no início e no fim da formação.
 - **H₃₁** – Existem diferenças percecionadas na valorização da formação a nível da dimensão profissional no início e no fim da formação.

À semelhança dos procedimentos efetuados anteriormente, para a valorização da formação a nível da dimensão profissional, também neste caso, se realizou-se o teste de normalidade Shapiro – Wilk ($N < 50$).

Tabela 5. Teste Shapiro-Wilk de normalidade /dimensão profissional/início e fim da formação

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	N	Sig.	Statistic	N	Sig.
Dimensão Profissional Início	0,179	28	0,023	0,836	28	0,000
Dimensão Profissional Fim	0,149	28	0,111	0,910	28	0,020

- a. Lilliefors Significance Correction

Da análise da Tabela 5., verifica-se que a amostra obedece aos critérios paramétricos, pois o nível de significância encontra-se abaixo de 0,05.

Foi efetuado o teste Wilcoxon, para assim se verificar se a H_{30} é aceite ou rejeitada.

Tabela 6. Diferenças na percepção da valorização da formação na dimensão profissional no início e no fim da formação

		N	Ordem Média	Soma das Ordens
Dimensão Profissional Fim	Ordens Negativas	15 ^a	9,60	144,00
Dimensão Profissional Início	Ordens Positivas	2 ^b	4,50	9,00
	Empates	11 ^c		
	Total	28		

a. Dimensão Profissional Fim < Dimensão Profissional Início

b. Dimensão Profissional Fim > Dimensão Profissional Início

c. Dimensão Profissional Fim = Dimensão Profissional Início

Teste Estatístico b

	Dimensão Profissional - Fim Dimensão Profissional - Início
Z	-3,205^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,001

De acordo com a tabela 6, conclui-se que esta hipótese é rejeitada sendo que existem diferenças significativas na valorização da formação a nível profissional entre o início do curso e no seu final. O teste $Z = -3,205$ e $p = 0,001$.

V - Análise e discussão de resultados

Neste capítulo apresentamos uma reflexão sobre os resultados obtidos, incidindo sobre a importância atribuída pelos sujeitos à formação frequentada, ao nível de cada uma das três dimensões investigadas: pessoal, familiar e profissional.

No que respeita à perceção dos formandos acerca do valor atribuído à formação a nível pessoal, verificou-se que existem diferenças significativas entre o início e o final da formação. Verificou-se que mais de metade dos sujeitos (53,57%) valorizou menos a formação a nível pessoal no fim da mesma.

Pineau (2001) identifica como polo chave do processo formativo de cada pessoa a autoformação, que são as aprendizagens que cada indivíduo adquire por si, correspondente ao reforço do desejo e da vontade dos sujeitos de regular e gerir, cada vez mais, a eles próprios o seu processo educativo. Assim, e atendendo aos resultados obtidos, que foram para nós inesperados, pois seria de esperar que no final da formação os sujeitos a valorizassem ainda mais a nível pessoal; será que pelo facto de todos estes indivíduos terem sido “encaminhados” pelo IEFP e não pelo seu próprio desejo e vontade de regular e gerir, cada vez mais, a eles próprios e o seu processo educativo, pode justificar a menor atribuição de valor à formação a nível pessoal, no seu final?

Hoje, a educação de todos ao longo de toda a vida impõe-se ao indivíduo como necessária ao seu aperfeiçoamento pessoal e profissional e à sua adaptação ao mercado do trabalho. Será também um fator relevante o facto de todos estes indivíduos se encontrarem desempregados há pelo menos um ano, sem expectativa de emprego e assim possa justificar que os formandos atribuam igual ou mesmo menor valor à formação no plano profissional no seu final.

A formação modular certificada (FMC) visa uma melhoria da educação e formação de adultos devendo representar uma vantagem considerável no plano coletivo mas também no plano individual. Propõe colmatar lacunas de conhecimento verificadas pelos candidatos no decurso da respetiva atividade profissional, organizada com base nas necessidades e disponibilidades dos candidatos. Na nossa amostra um dos motivos pelo qual levou os participantes a frequentarem esta formação prendeu-se com a necessidade de manterem o rendimento social de inserção e não a sua vontade própria de adquirirem novas competências e saberes.

A Resolução de Conselho de Ministros N° 101-B/2010 previu a implementação de medidas para reforçar a empregabilidade dos desempregados e dos jovens à procura de emprego. Também previu a adoção de medidas que promovam uma melhoria na articulação entre a oferta de formação profissional e as necessidades presentes e futuras, permitindo a aquisição de um patamar mínimo de qualificação para todos os desempregados, como forma de promover um mais rápido retorno ao mercado de trabalho e permitindo o aumento de empregabilidade dos desempregados subsidiados. O mesmo diploma salienta a promoção da formação profissional para desempregados recentrando a oferta de formação dos centros de gestão participada pelo IEFP na resposta a estas necessidades.

O grupo de participantes neste estudo foi encaminhado para formação pelo Centro de Emprego, sendo que 71,4% tem idade superior a 45 anos e apenas 17,9% (5) tem idade até 34 anos e que 85,7% deles nunca frequentaram qualquer tipo de formação profissional, que 92,8% tem no máximo o 6.º ano de escolaridade com expectativas profissionais condicionadas por diversos fatores, entre outros a própria idade e as baixas habilitações literárias. Ao analisarmos os dados obtidos relativamente ao impacto da formação ao nível da dimensão pessoal, questionamo-nos da razão pela qual 82,15% dos sujeitos tivessem atribuído igual valor ou mesmo valor inferior no final da formação em relação ao início.

Pela pesquisa efetuada, a escola, no seu todo, tem um papel fundamental na educação de todos nós, desenvolvendo valores e capacidades individuais, estabelecendo relações positivas com os alunos e pais/educadores, proporcionando um ambiente de segurança que promove a autoconfiança, a auto estima e o auto controlo. As desigualdades educativas tendem a reproduzir as desigualdades sociais, podem desempenhar um papel fundamental na luta contra a pobreza e exclusão social. O conhecimento que o individuo faz de si e das suas competências conduzem a sentimentos de segurança, confiança, autonomia e valorização, que motivam o adulto e o fazem investir no seu percurso formativo, traçando novas metas a atingir. Até que ponto os resultados obtidos estarão relacionados com a estrutura, organização e funcionamento desta formação ou poderemos associá-los às características dos sujeitos ou ainda poderá ser o reflexo de ambas as variáveis? Qual a expectativa de vida pessoal, familiar e profissional destes sujeitos? Qual a interação social dos sujeitos? Que expectativas possuem estes sujeitos em relação à formação?

Segundo Cottler (1992), indivíduos, trabalhadores masculinos, ao encontrarem-se desempregados por um período de um ano, aproximadamente, (67,9% da nossa amostra), na sua maioria começam a direcionar a sua raiva contra si próprios, demonstrando um enorme

sentimento de vergonha e inutilidade, agravada pela perda de vitalidade. Refere ainda o autor que mais tarde, em lugar de raiva sentem-se deprimidos e resignados, acabando muitos deles por abandonar a família, sentindo-se diminuídos na masculinidade, envergonhados, infantis, etc. Num futuro estudo seria interessante aprofundar o estudo destas variáveis.

Relativamente à percepção dos formandos acerca do impacto da formação na dimensão familiar, de acordo com os dados obtidos, verificou-se que existem diferenças significativas entre o início e o final da formação. Assim, 21,43% dos formandos demonstraram atribuir menor valor à formação no final em relação ao seu início a nível familiar, 28,57% um valor superior no final e que os restantes 50% valorizaram a formação a nível familiar de igual modo no início e no final da formação. Ora, face aos resultados apresentados, podemos afirmar que 78,57% dos participantes no estudo atribuíram no início e final da formação valor igual ou superior ao início no que respeita à valorização da formação a nível familiar.

A *Iniciativa Novas Oportunidades* tem tido efeito direto e indiretamente na vida familiar, direto nas práticas de leitura, escrita, cálculo, uso de suportes informáticos... indiretamente influência no acompanhamento mais regular das tarefas escolares dos filhos. Na nossa amostra, são casados ou vivem em união de facto 75% dos formandos e 10,7% são divorciados, e que 89,3% deles têm pelo menos um filho. Sabemos também que as *Novas Oportunidades* têm promovido uma maior participação dos pais/educadores nas reuniões escolares e mais atenção nos resultados escolares destes. A função parental de hoje passa pelo envolvimento dos familiares/educadores nos processos de escolarização dos filhos, que é reconhecido como condição de sucesso escolar das crianças. A família desempenha um papel fundamental no sucesso escolar das crianças e que os pais são os primeiros professores e a casa é a primeira escola, que estes pais exercem um papel ativo e influente no modo como as crianças aprendem a ser pró-ativas nas suas aprendizagens. Como refere Justino (2011) “para muitos, não é a escola que faz a diferença, é o nível de escolaridade dos pais dos alunos que sustenta a diferença entre a maior ou menor probabilidade de sucesso educativo...”. É provável que estes adultos considerem no final de aprendizagens na área da Informática que estão mais confiantes e capazes de apoiar os filhos nas atividades escolares, em geral.

Quanto à percepção dos formandos acerca da valorização da formação na dimensão profissional, verificou-se que existem diferenças significativas entre o início e o final da formação. Constatou-se que 53,57% dos formandos atribuíram maior valor no início do que no final à formação frequentada, 7,14% atribuíram valor superior no final e que 39,29% atribuíram igual valor no início e no final da formação. Os resultados obtidos ao nível da

dimensão profissional afiguram-se-nos significativos, pois 90,86% dos indivíduos atribuíram, igual ou menor valor à formação no final. Tratou-se assim de um resultado inesperado.

Conforme Justino, “temos mais educação, não temos melhor educação.” (Justino, 2011, p.128).

A atual “crise económica nacional” originando grandes dificuldades na gestão económica das famílias e fortes desigualdades sociais, leva-nos a admitir que esses fenómenos influenciem a apetência dos adultos para a formação. Como salientamos os adultos em estudo encontram-se desempregados e 64,4% deles estão há pelo menos um ano nessa condição e todos foram encaminhados pelo Centro de Emprego, não participando da formação por iniciativa própria. Sabemos também que 67,9% dos sujeitos são do sexo masculino a identidade individual, que tende a ser “garantida” principalmente através do emprego, que proporciona uma rede central de relações e um contexto social permanente. As pessoas que perdem o emprego sentem-se mais sós, pois perderam a atividade profissional, que era uma fonte fundamental de significado e ordem da sua vida. Segundo Cottle (1992), a perda do emprego é uma causa de stresse e conseqüentemente de sofrimento dos trabalhadores. Perante estes fatores, é provável que os indivíduos da nossa amostra se percecionem num estado de perda de uma atividade fundamental à sua rede de relações e sentido de identidade social, agudizando o stress e sofrimento e dada a conjuntura económica atual, a expectativa de emprego não seja melhorada por via da formação modular certificada.

VI – Conclusão

No final desta investigação afigura-se-nos essencial elaborar uma reflexão sobre o seu percurso, considerando as dificuldades, limitações e valor deste trabalho, bem como o contributo para novas investigações.

Ainda que a concretização deste projeto coincida com um momento de mudança no enquadramento político, institucional e organizacional dos CNO, consideramos que a filosofia e metodologias utilizadas nos processos de RVCC e nas Formações Modulares visam o desenvolvimento pessoal e a inserção socioprofissional dos indivíduos e são, simultaneamente, a base do desenvolvimento local e das comunidades onde esses indivíduos se encontram inseridos.

Ao longo do trajeto de vida percorrido por estes adultos, raramente surgiu, depois da escola de novo a escola. Se a primeira oportunidade escolar não foi nunca além do mínimo exigido pela lei, exigência essa muitas vezes não cumprida, os adultos raramente procuram, por sua iniciativa, uma segunda oportunidade formativa.

O trabalho no século XX, onde se situam 71,4% dos adultos desta investigação com idades entre os 45 e 64 anos, sucede ou até precede a escola. Segundo Moreira (2008), estes adultos, para responderem às dificuldades económicas das famílias, interromperam as suas trajetórias escolares. Do mesmo modo, a autora salienta que à medida que o percurso profissional destes adultos se desenvolve, o ciclo vai fechando, dando origem a que as baixas qualificações escolares, associadas às fracas competências pessoais e sociais e qualificações profissionais, dão origem a fraca empregabilidade, conduzindo por vezes ao desemprego, em muitos casos de longa duração. Como sabemos, na nossa amostra 92,8% têm no máximo o 6º ano de escolaridade e todos se encontram desempregados há pelo menos 1 ano. Então, como afirmou Moreira (2008), conscientes dos seus défices, que em muitos casos se associam às dificuldades inerentes à vivência de uma situação de desemprego, os participantes são obrigados a recorrer aos processos de formação para minimizar ou colmatar essas carências, designadamente em termos escolares, na perspetiva de que o diploma da escolaridade obrigatória permita aumentar as suas competências para encontrar, manter e enriquecer a atividade profissional ou até proporcione a mudança de emprego. Os constrangimentos desta investigação prenderam-se essencialmente com o número da amostra. Outros elementos que entendemos terem sido limitadores devem-se ao facto de os questionários não terem sido administrados diretamente, bem como eventuais dificuldades que os formandos poderão ter sentido no seu preenchimento. A presença do investigador poderia ter minimizado

dificuldades que poderão ter surgido. Não exploramos aspetos como a motivação destes sujeitos todos desempregados para a frequência de ações formativas em geral e, especificamente para esta formação na área de Informática, já que este aspeto não fazia parte dos objetivos deste estudo.

Assim, dado o número reduzido de adultos que constitui a amostra, usámos o teste Wilcoxon, para avaliar as diferenças na importância percebida da dimensão pessoal, familiar e profissional. Relativamente à proposta inicial que previa avaliar a perceção dos adultos sobre o funcionamento da formação, não foi possível de concretizar uma vez que não foram encontrados os *Alpha de Cronbach's* para o número de sujeitos (N=28) que justificasse a consolidação da amostra.

Salientamos o facto de 50% da população estudada compreendia idades entre os 55 e 64 anos, todos desempregados, a receberem rendimento social de inserção da Segurança Social, o que pode ter tido efeito nos resultados obtidos. Que de igual modo, todos foram encaminhados pelo Centro de Emprego, do Instituto do Emprego e da Formação Profissional para a formação, fatores que poderão ter influenciado a sua participação ativa na formação e os resultados obtidos nesta investigação.

Apesar de conscientes das limitações ocorridas, pensamos que a investigação permitiu olhar determinada realidade com alguma acuidade, podendo os resultados obtidos ter implicações nas práticas futuras. Há a referir que os sujeitos da amostra, iniciaram a atividade profissional entre os 10 e 19 anos (89,3%) e, como afirmou Moreira (2008), "...período em que deveriam estar a frequentar a trajetória escolar, baixas qualificações escolares" (57,1% dos sujeitos da nossa amostra têm como habilitação escolar o 4.º ano, seguindo-se 10,7% com o 5.º ano), "desenvolvem atividade profissional por conta de outrem" (é a situação de 92,9% dos sujeitos da nossa amostra - na área da indústria 50%, na área do comércio e serviços 17,9% e na construção civil 17,9%), "...baixas qualificações profissionais, baixa empregabilidade". Ainda, na condição de desempregados, e para garantirem o rendimento mínimo de inserção, inscreveram-se numa determinada formação – o que não se enquadra com as motivações para os resultados que se esperam da formação neste século.

Este cenário enquadra-se numa sociedade em mudança, numa crise socioeconómica europeia e mundial e, como refere Dias & Fernandes (2006), numa sociedade dominada pelo conhecimento e avanço tecnológicos tendo como implicações, uma permanente atualização e reestruturação da identidade pessoal, profissional e social de todos os indivíduos, pelo que o

investimento de cada um na educação pode e deve constituir um trunfo em termos profissionais e sobretudo pessoais.

Mas que educação? Esta terá que ter reflexo na maior capacidade das diversas gerações enfrentarem os problemas profissionais, sociais e culturais de um país. Uma maior escolarização deve estar associada a competências indispensáveis ao desenvolvimento das atividades estruturantes da vida coletiva. “Mais eficaz tem sido o sistema de certificação profissional adotado por vários países, assente em provas individuais de acesso e em processos extremamente rigorosos de avaliação de estágios profissionalizantes”, (Justino, 2011, p.86). A prévia caracterização dos sujeitos, o conhecimento do seu perfil profissional, social e escolar, terão potencial por si só para que os indivíduos com uma determinada formação, sem objetivos específicos bem definidos, se desenvolvam de forma a adquirirem competências que lhes permitam mobilizar conhecimentos prévios e de os integrar perante determinado problema novo.

Será fundamental equacionar o processo formativo. Como referiu Justino (2011, p.92), “educar é capacitar; capacidades que potenciem a ação dos indivíduos. Que conhecimentos, que competência, que valores e que condutas lhes confere essa melhor preparação. Em que medida é feita a avaliação dos processos formativos/educação? Será que o sistema de ensino corresponde aos desafios com que é confrontado, à prossecução dos objetivos que a sociedade previamente define e à capacidade de mobilização dos atores e das instituições para o sucesso da sua missão?”.

Os resultados obtidos permitiram perspetivar uma população com trajetórias associadas a percursos de baixa escolaridade, face às exigências atuais, nas dimensões individual, social e comunitária, educativa/formativa e laboral. Este grupo representa a população atual com baixa escolaridade e formação, revelando dificuldades adaptação às novas exigências da sociedade e de atualização dos seus conhecimentos, aptidões e competências, à medida que a escolaridade obrigatória foi aumentando e que a aprendizagem ao longo da vida se foi afirmando.

Verificamos que o século XX assistiu a um grande desenvolvimento e amadurecimento da temática da educação e formação de adultos e que temáticas como a Educação ao Longo da Vida ou Sociedade do Desenvolvimento por exemplo, se foram enraizando na sociedade atual, atingindo no final do século XX, uma dimensão central na educação e nas políticas adotadas no mundo desenvolvido e em desenvolvimento. Assim, “a aprendizagem ao longo da vida e em todas as circunstâncias da existência foi, desde sempre, constitutiva da

humanidade mesma do homem, que nem será excessivo definir essencialmente como um “ser aprendente”. Tratava-se então, com certeza, nos primórdios da aventura humana, de aprendizagens informais, isto é, realizadas fora de qualquer “escola”, enquanto espaço e tempo específico e formalmente instituído pelas sociedades humanas para ensinar, educar, formar os membros”. (Imaginário, 2007).

Consideramos que os governos devem empenhar-se em pôr em prática projetos com estes objetivos, tirando o máximo partido dos recursos existentes mas com uma definição clara e operacional de objetivos. É fundamental promover nos sujeitos o desenvolvimento de competências cognitivas, capacidade de raciocínio lógico e modos de pensar mais aperfeiçoados. Em síntese, “as deficiências culturais só se superam com mais trabalho, maior capacitação e não iludindo a sua existência. Por isso, na maior parte dos casos, a preocupação de discriminar positivamente os mais fracos traduz-se num esforço dessa mesma fragilidade” (Justino, 2011, p.90).

Concluimos este trabalho. Pensamos ter atingido os objetivos definidos inicialmente, constatando que a investigação é fundamental para consolidar saberes e despertar a necessidade de novas pesquisas.

VII. Referências bibliográficas.

Bibliografia

Almeida, M.; Candeias, P.; Morais, E. C.; Milagre, C. & Lopes, G. (2008). *Recursos e Dinâmicas*. Lisboa: ANQ.

Anderson, T. & Kanuka, H. (2003). *E-Research, Methods, Strategies and Issues*. USA: Person Education.

Araújo, S. (Org.) (2002). *Referencial de Competências-chave de Educação e Formação de Adultos*. 2ed. Lisboa: ANEFA.

Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta: escola, trabalho e profissão*. Porto: Asa.

Canário, R. (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA – FORMAÇÃO.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2001). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Cavaco, C. (2001). *O Processo de formação de adultos não escolarizados. A educação informal e a formação experiêcia*. Lisboa: EDUCA-FORMAÇÃO.

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

Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: complexidade e novas atividades profissionais. Lisboa: Sisifo – *Revista de Ciências da Educação*.

Conselho Nacional da Educação (2011). *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Cordeiro, L. (2007). *Da pertinência de um sistema que valorize e promova a aprendizagem ao longo da vida*. In Santos, P. & Campos, B., *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Dias, M. & Fernandes, J. (2006). *Certificação no Processo de RVCC: e depois? As repercussões do RVCC no adulto certificado e o papel dos profissionais na experiência de*

certificar. Acta do VIII Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal / Galiza.

Diário da República, 1.^a série - A – N.º 93 – 21 de Abril de 1999 – Decreto-Lei n.º 132/99 de 21 de Abril de 1999.

Diário da República, 1.^a série – N.º 249 – 27 de Dezembro de 2010 - Resolução do Conselho de Ministros n.º 101-B/2010.

Diário da República, 2.^a série – N.º 49 – 10 de Março de 2011 – Gabinete do Secretário de Estado do Emprego e da Formação Profissional – Despacho n.º 4371/2011.

Figari, G. & Rodrigues, E. (2006). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais: saberes, modelos e métodos*. Educa - Formação. Lisboa: Educa & ADMEE Europe.

Gaspar, T.; Milagre, C. & Lima, J. (2009). *A sessão de júri de certificação: momentos, atores, instrumentos – roteiro metodológico*. Lisboa: Recursos e Dinâmicas. ANQ.

Gomes, Maria (Coord.) (2006). *Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV).

Januário, S. L. (2006). *O valor do que aprendemos ao longo da vida: da experiência ao reconhecimento e certificação de competências*. Mestrado em Ciências da Educação – Formação de adultos.

Johnson, J., & Wiechelt, S. (2004). *Introduction to Special Issue on Resilience. Substance Use & Misuse*. Educa - Formação. Lisboa: Educa & ADMEE Europe.

Jordão, A. (1997). *O Balanço de Competências. Conhecer-se e Reconhecer-se para gerir os seus adquiridos pessoais e profissionais*. Lisboa: Edição da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Justino, David (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Leitão, J. A. (Coord.) (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Roteiro Estruturante*. 2 ed. Lisboa: ANEFA.

Lourenço, O. M. (1997). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.

Moreira, L. J. A. (2008). *Os Impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências nos percursos de vida dos indivíduos. O passado (memórias), o*

presente (experiências presentes) e o futuro (projectos); Tese de Mestrado em Desenvolvimento e Inserção Social; Faculdade de Economia Universidade do Porto.

Moroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). *A fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?* Laboratório de Psicologia – ISPA; Instituto Superior de Psicologia Aplicada: Portugal.

Morin, E. M., Wood Junior, T. (Coord.). (2002). *Sentidos do Trabalho, Gestão Empresarial: o fator humano*. São Paulo: Atlas.

Martins, Carla (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com Recurso ao IBM[®] SPSS[®] – Saber Decidir, Fazer, Interpretar e Redigir*. 1.^a ed. Braga: Psiquilibrios Edições.

Pinaeu, G. (2001). *Experiências de aprendizagem e histórias de vida*. Lisboa: Instituto Piaget.

Pires, A. L. O. (2007). *Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa*. Sisifo – Revista de Ciências da Educação.

Pires, A. L. O. (2002). *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*; Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação; Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências da Educação e Tecnologia: Lisboa.

Salgado, L. (Coord.) (2010). *A Educação de Adultos: uma dupla oportunidade na família. Perspectivas e Reflexões*. Lisboa: ANQ.

Santos, P. & Campos, B. (2007). *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Xavier, M.R. (2006). *Crianças expostas ao álcool e substâncias ilícitas durante a gestação – algumas reflexões*. Lisboa: Cadernos de Estudo.

Yunes, M. & Szymanski, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In Tavares, J., *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez.

Netgrafia

Agência Nacional para a Qualificação Home Page [em linha]. Disponível na: <http://www.anq.gov.pt/> [consultado a 12.11.2011].

Catálogo Nacional de Qualificações Home Page [em linha]. Disponível na: <http://www.catalogo.anq.gov.pt/rvcc/Paginas/default.aspx> [consultado a 20.11.2011].

Centro Novas Oportunidades Gustave Eiffel Home Page [em linha]. Disponível na: <http://cnogustaveeiffel.blogspot.com> [consultado a 07.10.2011].

Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Home Page [em linha]. Disponível na: <http://www.dgidec.min-edu.pt> [consultado a 12.11.2011].

Direito de Aprender [em linha]. Disponível na: http://www.direitodeaprender.com.pt/revista02_01.htm [consultado a 02.12.2011].

European Commission Home Page [em linha]. Disponível na: http://europa.eu.int/comm/employment_social/esf2000/index-fr.htm [consultado a 07.10.2011].

Governo de Portugal Home Page [em linha]. Disponível na: www.portugal.gov.pt [consultado a 05.10.2011].

Inofofor Home Page [em linha]. Disponível na: <http://www.inofofor.pt/prodercom/produtos> [consultado a 15.11.2011].

Imaginário, L. (2007). *(Re)valorizar a Aprendizagem: Práticas e Respostas Europeias à Validação de Aprendizagens Não Formais e Informais*, [Em linha] Disponível na: http://www.eu2007.pt/NR/rdonlyres/0F54E39C-24ED-43AA-9535-2C6C0E5CE465/0/20071122Conferencia_aprendizagem1.pdf [consultado a 19.04. 2012].

Ministério da Educação Home Page [em linha]. Disponível em: <http://www.dgfv.min-edu.pt/> [consultado a 07.10.2011].

Novas oportunidades – Aprender compensa Home Page [em linha]. Disponível na: www.novasoportunidades.gov.pt/rvcc.aspx [consultado a 05.10.2011].

Revista de Ciências da Educação. Sísifo [em linha]. Disponível na: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=9> [consultado a 02.12.2011].

Modelos de Medição de Percepção de Comportamento – Uma Revisão Home Page [em linha]. Disponível na: <http://www.lgti.ufsc.br/brandalise.pdf> [consultado a 25.05.2012].

VIII. ANEXO

Anexo I – Exemplar de Questionário

