



O IMPACTO DO AUMENTO DAS HABILITAÇÕES ESCOLARES ATRAVÉS DO PROCESSO RVCC NUMA PEQUENA COMUNIDADE RURAL DO ALENTEJO: UM ESTUDO DE CASO

Hugo Miguel Giões Rico

Projecto apresentado à Universidade de Évora
para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

ORIENTAÇÃO: *Professor Doutor José Carlos Bravo Nico*

Évora, Novembro 2011



INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO AVANÇADA

ÍNDICE

Síntese da Tese:

Título provisório.....	4
Tema.....	4
Resumo.....	4
Palavras-Chave.....	4

Introdução

Contextualização/ Relevância do tema e questões a estudar.....	5
--	---

Fundamentação Teórica

A Educação e Formação de Adultos (EFA) em Portugal – um pouco de história.....	8
O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.....	9
Dinâmicas comunitárias de desenvolvimento: de que falamos?.....	11

Metodologia da investigação

Aspetos Gerais.....	13
Opções metodológicas.....	14
Questão de partida.....	15
Objetivos da investigação.....	15
Técnicas de recolha e análise de dados.....	16

Cronograma.....	18
------------------------	-----------

Referências Bibliográficas.....	19
--	-----------

Título provisório

O impacto do aumento das habilitações escolares através do Processo RVCC numa pequena comunidade rural do Alentejo: um estudo de caso

Tema

Impactos da Qualificação de Adultos na (re)configuração de dinâmicas comunitárias

Resumo

A criação de processos de reconhecimento, validação, certificação de saberes e de competências adquiridas ao longo da vida e de soluções flexíveis que articulem a educação e a formação, através de percursos modulares, partindo de saberes adquiridos, constituem hoje, instrumentos importantes de reforço e facilitação da qualificação escolar e profissional da população.

Procurámos pois, enquadrar o surgimento de um dispositivo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Portugal, num contexto histórico de Educação de Adultos no nosso país que tem privilegiado o saber formal. Ao mesmo tempo, a emergência dos contextos informais e não formais de aprendizagem vieram valorizar a perspectiva de um Sistema Nacional RVCC, e tornaram evidentes percursos aprendentes em zonas do país que muito poucos conheciam, bem como verdadeiros projetos de mudança que ocorreram nas vidas de muitas pessoas e comunidades.

Ao nível do estudo empírico, e como forma de dar resposta às questões da investigação, iremos optar por uma metodologia mista (quantitativa/qualitativa), numa aproximação conceptual ao estudo de caso, recorrendo ao inquérito por questionário, aplicado como técnica de recolha de dados, e posteriormente realizando entrevistas semi-estruturadas aos grupos-alvo do estudo.

Palavras-Chave: Educação de Adultos, Competências, Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, Aprendizagem informal, Aprendizagem não formal, Intervenção Comunitária.

INTRODUÇÃO

Contextualização – relevância do tema estudar

“Ora o conhecimento pertinente é aquele capaz de situar toda a informação no seu contexto, e se possível, no conjunto em que se inscreve. Podemos mesmo dizer que o conhecimento progride não pela sofisticação, formalização e abstracção mas pela capacidade de contextualizar e globalizar”.

(Morin, 1999:15)

O projecto de investigação que a seguir se apresenta resulta de algumas inquietações sentidas e problematizadas por nós, a partir de trabalhos de investigação já realizados, e que corporizam o sentido e a pertinência deste projecto:

1 – Por um lado, as conclusões da dissertação de Mestrado que apresentámos em Coimbra, em 2007 (Rico, 2007), levaram-nos a concluir que os impactos da certificação de competências dos adultos certificados que fizeram parte da amostra, através da realização de Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências pelo Centro RVCC da Fundação Alentejo em 2005, não se traduziram, de uma forma significativa, no campo da empregabilidade. Ou seja, apenas uma percentagem mínima de adultos mudou de emprego, progrediu na carreira por via de uma nova habilitação escolar, ou viu capitalizadas as competências reconhecidas e certificadas no seu local de trabalho;

2 – Por outro lado, e correspondendo ao desafio lançado por Nico (2009), nas suas recomendações, importa estudar os impactos desta certificação na (re)configuração dos dispositivos e das dinâmicas de desenvolvimento local, caracterizando-os e compreendendo a realidade local, já que os impactos a nível profissional não são significativos (Carneiro *et al*, 2010).

Neste sentido, e ancorado no Projecto “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo”, coordenado pelo Prof. Doutor Bravo Nico, nasce o projecto que aqui apresentamos, que culminará na apresentação de uma tese de doutoramento, em Português, cuja pretensão incide no estudo e na compreensão da pertinência dos Processos RVCC e consequente

certificação escolar, na sua relação com os contextos locais onde as competências reconhecidas e certificadas dos adultos podem (ou não) ter sido mobilizadas.

Os modelos tradicionais de educação e formação, organizados na sua maioria em torno de conteúdos, metodologias pedagógicas pouco flexíveis e tempos rígidos, reflexo de um modelo de sociedade caracterizado pela permanência, são hoje claramente insuficientes para responder às necessidades de uma sociedade e economia em constante mudança, no entanto, a aprendizagem que decorre dos momentos formais de educação e formação é importante.

Contudo, igualmente importante é a aprendizagem experiencial que acontece todos os dias, em todos os contextos da vida (lifewide), ao longo da vida (lifelong) e com a vida! São aprendizagens que geram saberes e competências as quais, muitas vezes, carecem de um reconhecimento oficial para que possam ser valorizadas pessoal e socialmente.

O valor social a atribuir a estes saberes passa necessariamente por processos de reconhecimento e validação de competências que, em conjunto com os contextos de aprendizagem formais e não formais, contribuem para um maior equilíbrio entre todas as fontes de saber e as várias formas de sobre ele reflectir e extrair aprendizagem (Pires, 2007).

“O reconhecimento, validação e certificação de competências, bem como a educação e formação de adultos, desempenham um papel essencial e específico, dado que, por um lado, proporcionam a homens e mulheres, os meios que lhes permitem responder, de forma construtiva, a um mundo em constante mudança, com novos e estimulantes desafios, e por outro, facultam processos que reconhecem os direitos e as responsabilidades dos adultos e das comunidades” (ANEFA, 2000).

De facto, até ao momento, a aprendizagem formal tem dominado o pensamento político, modelando as formas como são ministradas a educação e a formação e influenciado as percepções dos indivíduos do que é importante em termos de aprendizagem.

O contínuo de aprendizagem ao longo da vida atrai para esta nova conceptualização, os tipos de aprendizagem não-formal e informal. A dimensão “em todos os domínios da

vida” coloca uma tónica mais acentuada na complementaridade das aprendizagens formal, não formal e informal, lembrando que

“... uma aquisição de conhecimentos útil e agradável pode decorrer (...), no seio da família, durante o tempo de lazer, na convivência comunitária e na vida profissional quotidiana. A aprendizagem em todos os domínios da vida faz-nos também perceber que ensinar e aprender são papéis e actividades que podem ser alterados e trocados em diferentes momentos e espaços” (Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, 2000).

O equilíbrio entre todas as fontes do saber tem sido uma aposta forte do Ministério da Educação desde 2000. A existência de baixos níveis de qualificações certificadas por parte da população adulta (¹) e a convicção de que uma parte desta população é detentora de conhecimentos e competências acumulados ao longo da vida que nunca lhes foram certificados para efeitos de obtenção de diploma, são factos que justificaram a implementação no nosso país do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), que veio a ser criado em 2001 através da Portaria n.º 1082-A/ 2001, de 5 de Setembro (DGFV, 2004).

Num tempo em que o valor educativo das situações de vida informais e não formais se acentua, a adopção de uma perspectiva formativa vertical é uma realidade e um objectivo socializador de comunidades, através da envolvimento dos agentes educativos no sentido de conferir e estabelecer um pólo social de desenvolvimento proliferado pelos próprios actores deste desenvolvimento (Nogueira, 1996).

A primazia do particular a um nível microsocial, em termos de desenvolvimento, constitui uma das “chaves” do modelo de intervenção de âmbito comunitário, nomeadamente quando falamos de educação e formação. Na realidade, só apostando na valorização dos “actores” locais, em vez de adoptar estratégias centralizadoras que mistificam a identidade em torno da qual se define um espaço colectivo, é possível

¹ Os dados oficiais do INE (INE, Inquérito ao Emprego, 2000) apontavam para cerca de 3 138 500 o número de adultos activos que não tinham 9 anos de escolaridade o que, no universo de 4 892 000, corresponde a uma taxa demasiado elevada: 64,2%. (DGFV, 2004)

coordenar iniciativas numa perspectiva de conjunto, promovendo e edificando espaços de solidariedade – inter-geracional, “que congregam os actores locais numa lógica horizontal de reconhecimento mútuo e de comunicação” (Nóvoa, 1992).

Neste contexto, importa esclarecer o conceito de Desenvolvimento Local e as diferentes perspectivas associadas, tal como analisaremos mais tarde, para tentarmos compreender o contexto local de aprendizagens de adultos, e a mobilização de competências reconhecidas e certificadas nesse mesmo *pólo* de aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação e Formação de Adultos (EFA) em Portugal – um pouco de história

Temos assistido nos últimos anos, à emergência de um movimento que coloca em destaque a importância das aprendizagens realizadas a partir da experiência de vida (que engloba os contextos pessoal, profissional e social dos indivíduos) através de processos de aprendizagem experiencial. A vida, ela própria, é reconhecida como um palco, um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de competências. Os saberes e as competências adquiridas à margem dos sistemas tradicionais multiplicam-se em todos os espaços e tempos em que simplesmente a vida decorre e ocorre. A valorização destes saberes e destas competências *com* a vida e *na* vida faz da experiência uma fonte legítima de aprendizagens. Aliás, Portugal tem bons exemplos de episódios e acontecimentos históricos marcantes neste sentido. Silvestre (2003) sugere mesmo uma reflexão em torno deste aspeto:

“Se remontarmos, por exemplo, à chamada Era dos Descobrimentos, podemos até dizer que Portugal viveu, durante esses tempos e espaços, o seu apogeu na EFA, quer através dos povos que colonizou, quer nos novos mundos que deu ao mundo, quer ainda nos ensinamentos e legados que deixou e que contribuíram de forma decisiva para o desenvolvimento e evolução das sociedades (...)” (Silvestre, 2003).

Depois de em 1835 Portugal ter sido um dos pioneiros a lançar a lei da escolaridade obrigatória, em 1870, com a reforma da instrução pública, as câmaras municipais passam a promover cursos nocturnos e dominicais para adultos (Conselho Nacional de

Educação, 1996 cit. em Silvestre, 2003). Ainda no séc. XIX, com as escolas móveis que funcionavam em regime intensivo e personalizado, pós-laboral e de fins-de-semana até à emergência das extensões universitárias que se extinguem nos anos 30, assiste-se a uma actividade notável na Educação de Adultos, criando-se uma tradição nacional neste domínio digna de assinalar. Patrício (1982 citado em Nico, 2010) refere mesmo que as escolas móveis para adultos são criadas em 1913, e que procuraram instruir os adultos segundo o método de ensino e de leitura de João de Deus. As universidades populares surgem durante a 1ª República (Nico, 2010), assim como alguns cursos nocturnos móveis (Patrício, 1982 citado em Nico, 2010). Em suma, a instrução popular constituiu-se como uma *paixão* do governo que depressa esmoreceu a partir da instauração do Estado Novo (Nico, 2010).

É a partir de 1974 (Revolução de Abril), e com a definição da Lei-Quadro da Educação de Base de Adultos (que se assumia como “arma” contra o analfabetismo) que se dá início a uma actividade mais reflectida e orientada da EFA. Um facto extremamente importante que contribuiu para esta “onda” foi a “transferência” para a sociedade civil (associações, casas do povo, autarquias, comissões de moradores...) de espaços, tempos e contextos de formação/educação, em que se facilita a criação de associações de educação popular, e se passa a considerar que a EFA deve envolver não só as populações interessadas, mas ter em atenção também os seus interesses e necessidades, os seus problemas, as suas expectativas, as suas histórias de vida e os contextos locais (Silvestre, 2003). Eis criada uma nova dimensão de actividades de educação-formação, apoiada numa lógica de desenvolvimento pessoal e local, numa expressão imensa de valores como solidariedade, partilha, união e comunhão que se constituem como base de uma Educação Comunitária de relevo e de abrangência global (Rivière *et al*, 1990).

O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Com a criação do Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos em Portugal, sinalizou-se a necessidade de dar resposta, em termos de reconhecimento formal e social, às competências adquiridas pelos adultos em contextos muito diversos (Nico, 2010).

A perspectiva do reconhecimento de adquiridos experienciais, alicerçada no Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, através das práticas e métodos autobiográficos, tem alimentado polémicas, reflexões e críticas que originaram movimentos de ruptura com a cultura escolarizada do fenómeno educativo e da certificação de aprendizagens de carácter formal, informal e não formal (Cavaco, 2009). O reconhecimento social das aprendizagens e das competências adquiridas em contextos informais e não formais ganha força, na medida em que, se aprendemos ao longo da vida, em todos os espaços e tempos da mesma, “(...) é pois indispensável que as competências possam ser reconhecidas e possam ter uma conexão dinâmica, pelo menos, com o sistema das qualificações” (Alcoforado, 2000)

Só pela valorização dos recursos humanos e pela qualificação avançada dos trabalhadores, é possível fazer face a um mundo concorrencial que se pretende mais justo e humanizado.

A ANEFA, (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) hoje Agência Nacional para a Qualificação, constituiu-se inicialmente como entidade responsável pela concretização da assunção de prioridade estratégica que consiste em garantir a educação e formação ao longo da vida para todos os grupos sociais. Por outro lado, a aprovação, a formulação e a prática do princípio do chamado “reconhecimento e validação de aprendizagens (in) formais”, concretizam-se no Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, operacionalizado pelos proliferantes Centros RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) agora (re) designados por Centros Novas Oportunidades (CNO). Estes, encerram em si mesmos, para além de outras valências, o direito a um Balanço de Competências que se traduzirá numa apreciação prévia, metódica, dinâmica, participada e contextualizada da história de vida do adulto, a partir da qual se possa fazer corresponder as suas aquisições ao conjunto das áreas do Referencial de Competências-Chave de Nível Básico (Linguagem e Comunicação; Cidadania e Empregabilidade; Tecnologias de Informação e Comunicação; Matemática para a Vida) e de Nível Secundário (Cultura, Língua e Comunicação; Sociedade, Tecnologia e Educação; Cidadania e Profissionalidade).

Através da reconstrução das histórias de vida – que se constitui como metodologia primordial mas não unânime – e da valorização das aprendizagens pessoais, o objectivo

é abreviar e simplificar os percursos educativos e formativos dos adultos, tornando-os menos escolarizados e standardizados, e mais atraentes e concretizáveis. Numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida, não bastará garantir equivalências e certificados como “pontos finais” ou “metas de chegada”, mas sobretudo idealizá-las como “pontos de partida” ou “pontos de passagem” ou, ainda, como “instrumentos de motivação e mobilização” para um processo permanente de aquisição, aplicação e transferência de novos saberes e novas competências por parte das pessoas adultas, logo para o estabelecimento de um projecto de vida válido, próspero e contínuo.

Dinâmicas comunitárias de desenvolvimento – de que falamos?

De facto, a importância da educação enquanto factor estratégico de desenvolvimento e de progresso colhe consensos generalizados, traduzidos em políticas educativas com maior ou menor sucesso na sua implementação, mas sempre integrados num âmbito alargado da formação de adultos e numa perspectiva global e aglutinadora de políticas e movimentos mobilizadores de construção do futuro, respeitando o passado, num presente solidário!

Não é por acaso que um dos maiores pensadores da Educação de Adultos em Portugal, Alberto Melo, associa o campo da Educação de Adultos e as dinâmicas desenvolvidas por diversas organizações de âmbito local, à origem de processos de educação formal, não formal e informal (Nico e Nico, 2011).

A acção dos actores locais enquanto produtores e destinatários das actividades e projectos de âmbito local e a dimensão endógena dos recursos, problemas necessidades e soluções constituem duas características fundamentais no plano do processo de desenvolvimento das comunidades.

As Associações de Desenvolvimento Local, por exemplo, trouxeram consigo “a solidariedade entre as pessoas e com as gerações vindouras, a identificação com a cultura de um território, a noção de proximidade e de pertença a uma comunidade” (Candeias, 2002). Esta nova postura está integrada num modelo, que pretende alargar-se a toda a comunidade e desenvolver projectos de intervenção educativa de contextos não

propriamente escolares. Só abrindo a escola à comunidade e fazendo da comunidade uma comunidade verdadeiramente educativa, a educação poderá transformar-se numa oportunidade para todos (Antunes *et al*, 1999).

A acção educativa presente nas actividades que as ADL podem levar a efeito, constituem-se como pré-requisitos, numa perspectiva que pretende fazer coincidir o processo de desenvolvimento com um processo colectivo de aprendizagem. Ora então o que se pretende não é mais do que gerar e implementar um processo contínuo, que tenda a criar condições de progresso económico e social para toda a comunidade, com a participação activa da sua população e a partir das suas necessidades e iniciativas (Carmo, 1999).

Habitualmente subestimada, a educação não formal e informal, em que os efeitos importam mais que as intenções, constituem a matriz fundamental das aprendizagens significativas. Pequenos passos, podem ter um efeito multiplicador que implicará uma aprendizagem social. No modelo de desenvolvimento local, a educação – como parte sobrevalorizada da intervenção – é entendida como sendo um processo permanente em toda a vida social, adoptando um papel central na construção de valores de solidariedade como suporte de uma aprendizagem e de uma vivência colectiva, e ainda, na recriação de novas formas de articular o aprender, o viver e o trabalhar, concretizando-se um dos pressupostos de base da Educação Permanente: aprender a ser (Canário, 2007).

À luz da pedagogia crítica de Freire, o objectivo de um qualquer movimento de desenvolvimento deve ser o de “levar as pessoas a profundamente darem conta da realidade sociocultural que molda as suas vidas, bem como da capacidade de transformar essa mesma realidade agindo nela” (Freire, 1970, citado por Quintas, 2008).

É urgente concluir que o desenvolvimento local se constitui como realidade muito longe da utopia em que a aprendizagem se constitui como um meio em direcção a um fim. Os processos de desenvolvimento local são tidos como processos educativos, envolvendo a comunidade local, num movimento que pretende valorizar os conhecimentos experienciais (tidos como uma fonte de cultura e saberes transmissíveis às novas

gerações) e a interacção colectiva na resolução dos problemas focalizados a nível local (Canário, 1999).

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Aspetos Gerais

O Projecto “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo” integrado no Grupo de Investigação “Políticas Educativas, Territórios e Instituições” do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, tendo como linha de investigação “Territórios, Comunidades, Locais e Diversidades” pretende, no universo dos 2969 adultos certificados pelos 6 Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (designação dos actuais Centros Novas Oportunidades que são parceiros no Projeto “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo) a operar no Alentejo, entre 2000 e 2005², avaliar os impactos a nível pessoal, profissional e social, decorrentes do aumento das habilitações escolares. O nosso propósito, ancorado neste projeto, é o de incidir a nossa análise nas consequências desta nova habilitação, identificando, sobretudo, ações, mudanças e *movimentos* sociais, de carácter cultural, recreativo, formativo ou até *político*³. Pretendemos pois, compreender a natureza dos impactos decorrentes da certificação de competências no contexto local dos adultos, na sua dimensão interventiva na comunidade que o rodeia, e na capitalização da sua auto-estima enquanto “motor” da *ação* já que, de acordo com o estudo de Carneiro (2010), (Rico, 2007) e Nico (2010), os principais ganhos para os adultos decorrentes da conclusão do Processo RVCC dizem respeito à elevação da auto-estima e da auto-confiança. Sintetizando, parece-nos feliz a frase do pintor Joaquim Bravo num dos seus quadros citado por Canário (2007) “a cultura é o que nos fazem, a arte o que nós fazemos”. Pois bem, o objectivo do nosso trabalho é compreender o alcance da “cultura” dos adultos na “arte” do *fazer* em prol de si, e em prol dos outros, no contexto que o rodeia.

² Os CRVCC parceiros do projeto são promovidos pelas seguintes entidades: ESDIME, Fundação Alentejo, Centro de Formação Profissional de Portalegre, Associação “Rota do Guadiana”, Associação “Terras Dentro” e ADL (Associação de Desenvolvimento do Litoral Alentejano).

³ O termo *político* é aqui utilizado num sentido mais amplo do que qualquer conotação partidária.

Opções metodológicas

No âmbito do Projecto “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo” a componente metodológica integra as abordagens quantitativa e qualitativa, numa lógica complementar de carácter descritivo e interpretativo. Apesar das divergências que alguns autores acentuam quanto à utilização de ambas, a este propósito Yin (2005, citado em Meirinhos e Osório, 2010) releva o facto de nalgumas situações, e decorrente dos métodos de investigação adotados, ser importante conjugar o *pensamento* quantitativo com o qualitativo, defendendo a complementaridade e não a oposição destas abordagens.

Mais facilmente aceite e devidamente validado pela comunidade científica, o paradigma de raiz positivista (abordagem quantitativa com vista a realizar generalizações) não enfrentou os obstáculos ou desconfianças de um paradigma qualitativo que tem conquistado o seu espaço no domínio científico, mercê de um percurso definido com rigor e sendo urgente e necessário no domínio das ciências sociais e humanas, onde o objectivo não passa apenas por estudos explicativos mas também por abordagens descritivas e interpretativas, enquadradas numa visão holística e construtivista da realidade (Simões, 1990).

Qualquer que seja a abordagem realizada pelo investigador, a credibilidade da investigação científica deve ser característica comum, dependente da capacidade de demonstrar a credibilidade das conclusões a que chega, a adequação das respostas dadas às questões que se pretendem estudar e a legitimidade dos processos metodológicos para o fazer (Vieira, 1999).

Assim, e de acordo com os objectivos do estudo, o nosso projeto pretende levar a cabo um estudo de caso, delimitado pela leitura que o QNQ (Questionário das Novas Qualificações) nos permitirá realizar. Tal como Merriam defende, referido por Bogdan e Biklen (1994) “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. De acordo com os mesmos autores, a realização de um estudo de caso delimita a área de trabalho. No nosso estudo, e de forma progressiva, a recolha de dados e as atividades de pesquisa serão orientados para um domínio específico, de acordo com a perspectiva de

Bogdan e Biklen, na qual os investigadores “de uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise dos dados” (Bogdan e Biklen, 1994, p.90).

Questão de partida

Decorrente de análise de outros estudos nos quais é perceptível o contributo da certificação através da realização do Processo RVCC para o aumento da auto-estima e para o aumento da literacia das famílias, torna-se imperativo analisar as dinâmicas comunitárias de uma freguesia rural alentejana, após o aumento das habilitações escolares dos seus habitantes. Na verdade, a investigação que nos propomos realizar decorre da seguinte interrogação:

Que alterações ocorreram nas dimensões individual, familiar, profissional, económica e social de uma pequena comunidade da região Alentejo, na qual um número significativo de adultos frequentou e concluiu o processo individual de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências?

Objetivos da investigação

Através da investigação que iremos realizar, pretendemos alcançar os seguintes objetivos:

- 1 – Identificar os principais impactos nos adultos, decorrentes da certificação obtida através do Processo RVCC;
- 2 – Caracterizar a dinâmica comunitária da freguesia onde vai ser realizado o estudo, nomeadamente as vias de aprendizagem formal, não formal e informal;
- 3 – Avaliar a consequência dos impactos da conclusão do Processo RVCC por parte dos adultos, e de que forma influenciou a comunidade local;
- 4 – Compreender a importância que os adultos identificados atribuem à aprendizagem;
- 5 – Caracterizar o modelo comunitário de desenvolvimento da freguesia rural estudada, e a sua relação com as qualificações dos habitantes.

Técnicas de recolha e análise de dados

Assim, e numa primeira fase da nossa investigação, decorrente da aplicação do QNQ, a utilização de uma abordagem quantitativa explica-se pelo facto de através das respostas ao QNQ podermos obter uma “fotografia” da freguesia que mais adultos “certificou” através de Processos RVCC, além de podermos ter uma leitura inicial bastante rigorosa sobre os percursos traçados por estes adultos após a certificação.

Os questionários, ao contrário dos chamados testes, são utilizados para conhecer os sujeitos do estudo a desenvolver quanto às variáveis de interesse para o investigador e não para avaliar os mesmos sujeitos (Vieira 1998)

Após a análise do QNQ, estaremos em condições de estruturar o nosso Estudo de Caso, construído a partir da freguesia “mais certificada” através do Processo RVCC, recorrendo então à aplicação um guião de entrevista semi-estruturada que será aplicado a 3 grupos-alvo:

A – Adultos certificados;

B – Adultos que não frequentaram Processo RVCC (familiares e amigos dos adultos certificados);

C – Líderes locais (Presidente de Junta de Freguesia, Dirigentes culturais, recreativos ou outros, pessoas de referência na freguesia, etc.).

Procederemos à análise do QNQ utilizando o SPSS, de forma a obtermos a “fotografia” dos adultos que irão constituir-se como a população do estudo. Da mesma forma, conseguiremos através desta análise delimitar o âmbito territorial do nosso estudo, obtendo conclusões sobre a freguesia alentejana que teve maior número de adultos envolvidos nos Processos RVCC.

Após esta etapa, e depois de realizarmos as entrevistas semi-estruturadas aos 3 grupos-alvo referidos anteriormente, procederemos a uma análise de conteúdo das mesmas, de forma a podermos chegar a algumas conclusões sobre os impactos da certificação nas dinâmicas de Desenvolvimento Local.

A utilização desta técnica é vantajosa na medida em que permite ao investigador captar os “*significados dos participantes*” (Vieira, 1998). McMillan e Schumacher (1989) citados por Vieira (1998) referem mesmo que é possível ao investigador perceber “o modo segundo o qual os indivíduos, nos vários cenários sociais, concebem o seu mundo e a forma como explicam ou “dão sentido” aos acontecimentos importantes da sua vida”.

Cronograma

Fases da Investigação	Calendarização		
	2011	2012	2013
Elaboração do Projecto de Investigação	X		
Pesquisa Bibliográfica	X	X	X
Revisão de Literatura	X	X	X
Construção e Validação do Instrumento de Recolha de Dados	X	X	
Recolha de Dados	X	X	
Tratamento e Análise dos Dados		X	X
Redação do Relatório		X	X

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCOFORADO, L. (2000). *Educação de Adultos e Trabalho*. Coimbra: Dissertação de Mestrado apresentada à FPCEUC.
- ANEFA, *Materiais de Balanço de Competências para os Cursos EFA*, Anefa, Lisboa, 2000.
- ANTUNES, M.. et al (1999). *Educação de Adultos e Intervenção Comunitária*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R. et al. (1997). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos – Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (Org.) (2007). *Educação Popular e Movimentos Sociais*. Unidade de I&D de Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa: Educa.
- CANDEIAS, J. M. (2002). *A propósito das Associações de Desenvolvimento Local do Alentejo*. Évora: Terras Dentro.
- CARMO, H. (1999). *Desenvolvimento Comunitário*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARNEIRO, R. et al (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da Avaliação Externa (2009-2010)*. Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa da Universidade Católica. Lisboa: ANQ.

- CAVACO, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: diversidade e interdependência de lógicas de formação*. [Tese apresentada à Universidade de Lisboa tendo em vista a obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação]. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: documento de trabalho dos serviços da Comissão consultado através de <http://www.debatereducacao.pt>
- DGFV. (2004). *Reconhecer, Validar e Certificar Competências – um passaporte para a educação e formação ao longo da vida*. Lisboa: Revista FORMAR, 50, 25-29, IEFP, Gabinete de Comunicação – Núcleo de Informação Científica e Técnica.
- MEIRINHOS, M. e OSÓRIO, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EDUSER, Vol 2(2), 49-65; Instituto Politécnico de Bragança.
- MÓNICA, M. F. (1977). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MORIN, E. (1999). *Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento: A Cabeça Bem Feita*. Colecção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.
- NICO, B. e NICO, L. (Orgs.) (2011). *Qualificação de Adultos: realidades e desafios no Sul de Portugal*. Colecção Educação, Território e Desenvolvimento Local. Mangualde: Edições Pedago.
- NICO, L. (2009). *Avaliação do(s) impacto(s) do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), no Alentejo (período 2001-2005)* [Tese apresentada à Universidade de Évora tendo em vista a obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação]. Évora: Universidade de Évora (policopiada).

- NICO, L. (2010). *A Escola da Vida: Reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais em Portugal – (Fragmentos de Uma década)*. Colecção Educação, Território e Desenvolvimento Local. Mangualde: Edições Pedagogo.
- NOGUEIRA, A. I. C. (1996). *Para uma Educação Permanente à roda da vida*. Coimbra: Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, A. Et al. (1992). *Formação para o Desenvolvimento Local*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- PIRES, A. L. (2007). *Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa*. Lisboa: Revista de Ciências da Educação, nº 2, Jan/Abr. Consultado através de <http://sisifo.fpce.ul.pt/>
- QUINTAS, H. L. M. (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: ANQ; 1ª Edição.
- RICO, H. (2007). *O Impacto do Processo RVCC: perspectivas dos adultos certificados*. [Dissertação apresentada à Universidade de Coimbra, tendo em vista a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação]. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- RIVIÈRE, R., et al. (1990). *O Analfabetismo. Prevenção e Formas de o Combater. Algumas Estratégias e Experiências (Recolha)*. Lisboa: DGEE.
- SILVESTRE, C. A. (2003). *Educação/formação de Adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget – Colecção Horizontes Pedagógicos, Volume 98.
- SIMÕES, A (1990). *A Investigação-Acção: Natureza e Validade*. Revista Portuguesa de Pedagogia, XXIV, 39-51.

VIEIRA, C. M. (1999). *A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: Questões relativas à sua fidelidade e validade**. Revista Portuguesa de Pedagogia, XXXIII, 89-116.

VIEIRA, C. M. e LIMA, M. P. (1998). *Metodologia da Investigação Científica*. Caderno de textos de apoio às aulas práticas. Coimbra: FPCE-UC; 6ª Edição.