

Universidade de Évora



**Os impactos da *qualificação* (via Processo RVCC) na
participação cívica dos adultos certificados no concelho de
Beja, em 2006 e 2007**

(Projeto de Investigação)

Maria Virgínia Sebastião

Orientação Científica: Prof. Doutor José Bravo Nico

outubro de 2012

ÍNDICE

	Pág.
1. INTRODUÇÃO	
1.1 Pertinência do estudo a realizar	2
2. CAMPO DE ESTUDO	
2.1 Identificação da “política pública” que será objeto de estudo	4
2.2 Contexto do estudo	8
3. REVISÃO DE LITERATURA	
3.1 As políticas educativas na Europa: final do Século XX, princípio do século XXI	9
3.2 Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação permanente.....	13
3.3 Qualificação e Participação cívica – que relação?	17
4. METODOLOGIA	
4.1 Problema de investigação e objetivos de pesquisa	25
4.2 Tipo de estudo e estratégia de investigação	27
4.3 Métodos e técnicas de recolha/produção de dados	28
4.4 Estratégias no trabalho de campo	29
4.5 Análise de dados e relatório	30
4.6 Calendarização	32
BIBLIOGRAFIA	33

1. INTRODUÇÃO

1.1 Pertinência do estudo a realizar

O projeto ora apresentado pretende ir de encontro a algumas inquietações pessoais, cujo surgimento se deve ao percurso profissional da doutoranda, no período compreendido entre setembro de 2008 e julho de 2011, quando a mesma desempenhou a função de coordenadora de um Centro Novas Oportunidades. O contacto direto com a dinâmica associada ao quotidiano daquela instituição, bem como os momentos de formação e monitorização da atividade subjacente à função em causa, despoletaram uma série de questões (ainda hoje existentes) para as quais não havia uma resposta imediata, isto é, uma fundamentação teórica cientificamente comprovada.

Por outro lado, com base nos resultados da avaliação externa (2009-2010) da Iniciativa Novas oportunidades (eixo adultos) realizada pelo Centro de Estudos (CEPCEP) da Universidade Católica Portuguesa, constata-se que, para além do “aumento dos níveis de educação dos adultos”, existe uma “melhoria efetiva das suas competências-chave”, fundamentalmente “competências pessoais e sociais, cívicas e culturais” as designadas “soft-skills” (Carneiro (Coord.), 2012). Assim, interessa-nos neste projeto estudar os impactos da qualificação na participação dos adultos certificados ao abrigo daquela “Iniciativa”, uma vez que, segundo os resultados supra mencionados, se registam melhorias nas “competências pessoais e sociais, cívicas e culturais”, dimensão que, a nosso ver, engloba a *participação*. Assim, e considerando a importância do tema: “impacto da qualificação (via Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) na participação cívica dos adultos envolvidos”, a investigação que se pretende desenvolver está ancorada no projeto de investigação científica “*Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo*”, promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, o qual é apoiado pela Direção Regional de Educação do Alentejo e financiado pelo Estado Português, através da Fundação para a Ciência e Tecnologia de Portugal, o qual tem por finalidade “conhecer os impactos do

reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais, na região Alentejo, no período 2001-2005, e qual a sua relação da frequência deste processo formal com o princípio da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)” (Nico, Nico & Ferreira, As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo, 2011).

Finalmente, o presente projeto assume a finalidade de culminar com a apresentação de uma tese de doutoramento, em Português, cujo objetivo principal consiste em *avaliar o impacto da qualificação dos cidadãos (resultante da realização de Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) na participação cívica dos mesmos.*

2. CAMPO DE ESTUDO

2.1 Identificação da “política pública” que será objeto de estudo

A investigação que se pretende desenvolver integra-se no campo da Educação e Formação de Adultos. Conforme refere Carneiro (2009), “educação de adultos em Portugal é tradicionalmente uma política pública¹”. Assim, a política pública que se pretende estudar é a Iniciativa Novas Oportunidades - eixo adultos, um “programa de educação de adultos” que se distingue de outros programas anteriores em outras componentes inovadoras, nomeadamente, a própria designação e que pressupõe “uma conjugação de vontades” e “uma união de estratégias que articulam os objetivos, as metas, os recursos.” (Carneiro (Coord.), 2009). De acordo com o Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, a Iniciativa Novas Oportunidades é um programa de qualificação e promoção humana da população portuguesa que visa

promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população”, “elevar a “formação de base da população ativa”, gerar “competências necessárias ao desenvolvimento pessoal e à modernização das empresas e da economia, bem como possibilitar a progressão escolar e profissional dos cidadãos.

Ainda de acordo com o mesmo Decreto-Lei, os objetivos atrás citados “aplicam -se tanto a jovens como a adultos, de forma a promover, por razões de justiça social e por imperativos de desenvolvimento, novas oportunidades de qualificação das pessoas inseridas no mercado de trabalho, muitas das quais sofreram os efeitos do abandono e da saída escolar precoce”. Todas as estratégias e esforços em torno desta “Iniciativa” devem “assegurar a

¹ Segundo Duran (1996, p. 108), uma “política pública” consiste “no produto de um processo social que se desenrola num tempo determinado, no interior de um quadro que delimita o tipo e o nível dos recursos através de esquemas interpretativos e escolha de valores que definem a natureza dos problemas políticos colocados e a orientação da ação”.

relevância da formação e das aprendizagens”, com vista ao “desenvolvimento pessoal” e à “modernização das empresas e da economia”, “assegurando ao mesmo tempo que todo o esforço nacional em formação é efetivamente valorizado para efeitos de progressão escolar e profissional dos cidadãos, quer de forma direta, através da formação de dupla certificação inserida no Catálogo Nacional de Qualificações², quer de forma indireta, através dos Centros Novas Oportunidades e do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências”. Aquela política, inserida no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico³, foi apresentada publicamente no dia 14 de dezembro de 2005, e tinha, na altura, como objetivo principal alargar o referencial mínimo de formação até ao 12º ano de escolaridade para jovens e adultos.” (ANQ⁴, 2010).⁵ Apesar de aquela política surgir com o XVII governo constitucional, não apareceu logo no início do mandato uma vez que a referência explícita à mesma não consta do Programa e nos Eixos Prioritários da Atuação do Governo para 2006, que fazem parte integrante das Grandes Opções do Plano (GOP) de 2005-2009 (Lei n.º52/2005, de 31 de agosto⁶). A política em questão surge, posteriormente, nos Eixos Prioritários da Atuação do

² De acordo com D.L n.º 396/2007 de 31 de dezembro, o Catálogo Nacional de Qualificações, é “um instrumento de gestão estratégica das qualificações de nível não superior, contendo o conjunto de referenciais essenciais para a competitividade e modernização das empresas e da economia, bem como para o desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos”.

³ A Resolução do Conselho de Ministros nº 190, de 16 de dezembro de 2005, aprova o Plano Tecnológico com definição dos objetivos da Iniciativa Novas Oportunidades: “reconquistar os jovens e os adultos que saíram precocemente do sistema educativo”.

⁴ Atualmente denominada de Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, I.P.).

⁵ Documento da Ex Agência Nacional para a Qualificação (ANQ). Disponível em: <http://www.anq.gov.pt>. Acesso em (7/01/10).

⁶ A Lei n.º 52/2005, de 31 de agosto, aprova as Grandes Opções do Plano 2005-2009, diploma que aponta o *Plano Tecnológico como meio para motivar os portugueses para a sua qualificação* e, no que respeita a educação de adultos, pretende alargar as oportunidades dos ativos para a aprendizagem ao longo da vida (Carneiro (Coord), 2009).

Governo para 2007 (Lei n.º52/2006, de 1 de setembro). Uma das Grandes Opções do Plano para 2005/2009 foi “alargar as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida”. Conforme pode ler-se a seguir,

uma das prioridades enunciadas no programa do Governo é dar um novo impulso à educação de adultos, de forma a atrair à escola os ativos que necessitam de prosseguir ou terminar o seu percurso escolar ou de qualificação e a superar os défices de qualificação da população ativa portuguesa. Pretende-se nesta área: diversificar a oferta de cursos de pendor mais profissional ou vocacional, rentabilizando os recursos humanos e tecnológicos existentes na rede de escolas públicas; prolongar os cursos de educação e formação de adultos para o nível do ensino secundário, constituindo uma oportunidade de aprendizagem integrada na rede de escolas secundárias e profissionais.

Ainda no documento das GOP (2005-2009), Cap. I – 2ª OPÇÃO, pode-se constatar a relevância/prioridade atribuída a esta “Iniciativa”.

melhorar o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, por três vias complementares: ampliação da rede de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências com base nos centros de formação profissional e nas sedes dos agrupamentos de escolas; prolongamento do sistema para nível equivalente ao do secundário, para que possa constituir uma segunda oportunidade de certificação para os cerca de 400 mil ativos que, na última década, passaram por este nível de ensino e não o completaram; incremento da eficiência do sistema de forma a quadruplicar no final da legislatura o número de diplomas atribuídos.

Por outro lado, na Lei n.º52/2006, de 1 de setembro, p. 6439, o XVII governo propôs alargar as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

no quadro da Iniciativa Novas Oportunidades, serão implementadas em 2006-2007 as seguintes medidas de promoção da qualificação de adultos: alargamento da oferta de Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) às escolas secundárias e sedes de agrupamentos de escolas, prevendo-se abranger cerca de 88.500 adultos até 2007, e 350.000 até 2010; reorganização do ensino recorrente, de forma a assegurar uma resposta formativa baseada no formato dos cursos de Educação e Formação de Adultos, prevendo-se, todavia, a manutenção de respostas de nível secundário ajustadas ao prosseguimento de estudos continuando do alargamento da rede de Centros de RVCC, designadamente através da abertura de novos Centros nas escolas

secundárias públicas, nos centros de formação, em empresas e em estruturas ministeriais. Prevê-se atingir 250 Centros no final de 2007 e 500 Centros em 2010.

No que diz respeito aos adultos, a “Iniciativa” desenvolvia-se, nos anos em estudo (2006 e 2007), através das seguintes ações: “alargamento da oferta de Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) às escolas secundárias e sedes de agrupamentos de escolas, tendo-se previsto abranger cerca de 88.500 adultos até 2007, e 350.000 até 2010; reorganização do ensino recorrente, de forma a assegurar uma resposta formativa baseada no formato dos cursos de Educação e Formação de Adultos, prevendo-se, todavia, a manutenção de respostas de nível secundário ajustadas ao prosseguimento de estudos; continuação do alargamento da rede de Centros de RVCC, designadamente através da abertura de novos Centros nas escolas secundárias públicas, nos centros de formação, em empresas e em estruturas ministeriais. Previa-se, ainda, de acordo com a Lei n.º 52/2006 de 1 de setembro, 2ª opção, p. 6439, “atingir 250 Centros no final de 2007 e 500 Centros em 2010”.

Atualmente, a *Iniciativa Novas Oportunidades* continua em vigor sendo tutelada pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP, I.P.)⁷. Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (Processos RVCC profissional e/ou escolar) continuam em vigor e enquadram-se num programa público de dimensões consideráveis. Refira-se que até meados de 2011, foram certificadas com o processo RVCC mais de 400 mil pessoas (Lima (Coord.), 2012).

⁷ A ANQEP, I.P. é um instituto público integrado na administração indireta do Estado, sob a tutela dos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência, em articulação com o Ministério da Solidariedade Social, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica no prosseguimento das suas atribuições. (Missão da ANQEP. Disponível em: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx> Acesso em outubro de 2012.

2.2 Contexto do estudo

A Iniciativa Novas Oportunidades contemplava, em 2006 e 2007, dois eixos distintos: eixo jovens e eixo adultos. O primeiro pretendia dar aos jovens uma “Oportunidade Nova” de qualificação através de uma diversificada oferta formativa (formação de dupla certificação escolar e profissional), através da mobilização de um conjunto alargado de agentes educativos fortemente ampliado pela expansão desta oferta na rede de escolas públicas (ANQ, 2010).

Relativamente ao eixo adultos, dirigido à população ativa (empregada e desempregada) constituía uma “Nova Oportunidade” para quem não tinha a qualificação desejada e/ou exigida e para quem tinha interrompido um percurso de qualificação. Esta hipótese concretizava-se através de duas alternativas:

- cursos EFA (cursos de Educação e Formação de Adultos);
- processos RVCC (Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - nível básico, secundário ou profissional) desenvolvidos na Rede Nacional de Centros Novas Oportunidades (ANQ, 2010).

O estudo que se pretende desenvolver centra-se na temática da *Educação/Formação de Adultos (E/FA): Iniciativa Novas Oportunidades, eixo adultos – Processos RVCC (Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - nível básico, B2 e B3⁸)*, uma vez que o horizonte temporal que se pretende abranger na futura investigação apenas contempla os anos 2006 e 2007. Refira-se que o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - nível secundário – só teve início no final do ano de 2007, pelo que os primeiros adultos certificados neste nível surgem apenas em 2008.

⁸ B2 e B3 correspondem, respetivamente, ao 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

3. REVISÃO DE LITERATURA

3.1 As políticas educativas na Europa: final do século XX, princípio do século XXI

Nas últimas décadas tem-se assistido a grandes mudanças no domínio das políticas públicas. Consequentemente, as políticas educativas não constituíram exceção a essas alterações, em que o Estado assume novo papel face à dinâmica imposta pela *globalização*⁹. A União Europeia representa uma das formas institucionais mais avançadas nesta área, incrementando um vasto campo de intervenção e assumindo, progressivamente, um papel mais ativo, nomeadamente no domínio das políticas sociais (Antunes, 2005).

No princípio do século XX, com a construção do Estado liberal deu-se início ao plano estratégico de uma Europa unida mas foi, sobretudo, a partir de 1949, com a criação do Conselho da Europa, com o objetivo de superar as dificuldades provocadas pelo confronto bélico e de aproximar as nações europeias, que se deu uma aproximação entre os Estados. Na opinião de Marques, Aníbal, Graça, e Teodoro (2008, p.95),

os Estados, com a aprovação das suas diversas constituições, adotaram a forma de Estados democráticos e de direito, baseados em princípios de planificação económica keynesiana. O Estado adquiriu um carácter intervencionista, contrário à inércia do

⁹ Há, efetivamente, um processo de *globalização* e mudanças no campo da educação. O processo de internacionalização das políticas educativas desenvolve-se, na opinião de Barroso (citado por Neves, 2009) através de três efeitos: *efeito de contaminação* – é feita uma transferência e importação de conceitos, medidas e modelos à escala mundial para justificar e legitimar opções nacionais; *efeito de hibridismo* – onde existe uma sobreposição e uma mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas resultando numa ambiguidade e pluralidade de políticas educativas; *efeito mosaico* – são adotadas medidas *avulsas* que se destinam a fenómenos e situações específicas.

Estado liberal e assumiu o compromisso de assegurar os direitos fundamentais aos cidadãos, entre eles, o da educação.

No final dos anos 50, a Europa entrou numa fase de desenvolvimento económico, representado por um grande crescimento industrial e comercial e por amplos movimentos migratórios. Essa situação favoreceu o alargamento da cooperação a outros setores, tais como a política, a educação e a cultura. Iniciou-se uma crescente consciência da importância de se criar uma “*identidade europeia*” bem como conceder alguns direitos políticos aos cidadãos no plano europeu. A criação de um *espaço transnacional de educação* é resultado de uma dinâmica onde se confundem todos estes efeitos. Segundo Dale (2008, p.28), a criação de um Espaço Europeu de Educação (EEE) alicerça-se no paradigma “Aprendizagem ao Longo da Vida”.

Embora, como refere Neves (2009, p.106), “a globalização possa estar a ter influência na reorientação das políticas educativas dos estados, ela não se sobrepõe à decisão dos estados.” Isto é, as características nacionais nas próprias políticas de educação, embora estejamos perante uma governação global, ainda persistem. Emergiu, conforme Neves (2009, p.106), um “espaço transnacional de educação”, sustentado por várias organizações internacionais, mas o seu efeito nas políticas educativas nacionais ainda é mediado pela ação dos estados. Isto é, “os efeitos são indiretos e as regras podem ser interpretadas de maneiras diferentes por cada estado, tendo em conta as suas particularidades” (Neves, 2009, p.106). Efetivamente, os efeitos da globalização são visíveis com a “fixação de uma agenda global para a educação”.

A partir da segunda metade do séc. XX foram criadas uma série de organizações internacionais (UNESCO, OCDE, FMI, e BM)¹⁰ que abriram uma

¹⁰ UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

OCDE – Organização das Nações Unidas para a Cultura e Desenvolvimento Económico.

FMI – Fundo Monetário Internacional.

BM – Banco Mundial.

nova era para a circulação de conhecimentos sobre educação. Desde a década de 70 que a OCDE, nomeadamente, desenvolve um sistema de indicadores da Educação que medem os efeitos da educação no indivíduo e na sociedade. Estes indicadores constituem um passo muito importante no desenvolvimento das políticas educativas nacionais e na avaliação dos sistemas educativos. Aquilo a que Barroso (2006) chama de “regulação – regulação da educação”, processo que resulta de várias regulações e da interação de vários dispositivos reguladores. Este autor aponta como necessária a função do estado como “regulador das regulações”, numa “metarregulação” para equilibrar a ação das diversas forças mantendo uma orientação global.

Com o tratado de Maastrich, em 1992, surge a distinção entre educação e formação profissional e cria-se um novo quadro jurídico para a educação e para a formação profissional. Na fase pós-Maastricht surgem dois novos conceitos: Sociedade do Conhecimento e Aprendizagem ao Longo da Vida (Marques, Aníbal, Graça, e Teodoro, 2008).

Em 2000, a Estratégia de Lisboa¹¹ dá origem a uma nova fase. As questões da *educação e da formação* adquirem centralidade nas políticas da União, estabelecem-se áreas prioritárias comuns de intervenção, define-se um programa articulado e uma estratégia de atuação que possibilita aprofundar o processo de integração educacional, para além do expressamente previsto no Tratado. É nesse período compreendido entre 2000 e 2004 que se inicia o programa Educação e Formação 2010 e se implementa o método aberto de coordenação (MAC) (Marques, Aníbal, Graça, e Teodoro, 2008).

¹¹ No Conselho Europeu de Lisboa (março de 2000), os Chefes de Estado e de Governo lançaram uma estratégia – estratégia de Lisboa - com o objetivo de tornar a União Europeia (UE) a economia mais competitiva do mundo e alcançar o objetivo de pleno emprego até 2010. Esta estratégia assenta-se em três pilares: um pilar económico que deve preparar a transição para uma economia competitiva, dinâmica e baseada no conhecimento; um pilar social que deverá permitir modernizar o modelo social europeu graças ao investimento nos recursos humanos e à luta contra a exclusão social e um pilar ambiental, acrescentado no Conselho Europeu de Göteborg, em junho de 2001 (Marques, Aníbal, Graça, e Teodoro, 2008).

Em março de 2002, o Conselho Europeu de Barcelona subscreveu o programa Educação e Formação 2010 que, à luz da Estratégia de Lisboa, instituiu um verdadeiro modelo de cooperação entre os estados membros, com o objetivo de promover a aprendizagem mútua e o intercâmbio de boas práticas, através do MAC, promovendo, simultaneamente, a melhoria dos sistemas educativos nacionais. Assim o preconizavam as conclusões do Conselho Europeu em 2009,

investir eficazmente em capital humano através dos sistemas de educação e formação constitui uma componente essencial da estratégia adotada pela Europa para atingir os elevados níveis de crescimento e emprego sustentáveis e baseados no conhecimento em que assenta a Estratégia de Lisboa, promovendo simultaneamente a realização pessoal, a coesão social e a cidadania ativa (Jornal Oficial da União Europeia, 28 de maio de 2009).

Tendo em atenção que a educação e a formação têm dado um grande contributo para “atingir os objetivos a longo prazo da Estratégia de Lisboa para o crescimento económico e o emprego”, o Conselho Europeu acordou que:

a cooperação europeia a desenvolver até 2020 no domínio da educação e da formação deverá ser estabelecida no âmbito de um quadro estratégico que englobe os sistemas de educação e de formação no seu todo numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.” (Jornal Oficial da União Europeia, 28 de maio de 2009).

A tendência da UE é acentuar a responsabilização dos governos pelo acesso e pela promoção da ALV no sentido de responder às necessidades de quem quer aprender (Neves, 2009). Em Portugal a principal finalidade da ALV consiste no aumento das qualificações dos portugueses, de modo a responderem eficazmente às necessidades do mercado de trabalho, contribuindo, assim, para objetivos de competitividade e crescimento económico. Em Portugal a agenda política para a ALV está relacionada com a qualificação dos recursos humanos, considerada a finalidade principal das políticas de educação e formação, orientada para a superação do défice de formação e qualificação da população (Neves, 2009).

Hoje em dia, e tal como refere Neves (2009), a ALV “é assumida como uma prioridade política a partir da qual se definem estratégias, instrumentos e medidas de monitorização” (p. 19), tendo um forte impacto nas políticas educativas e de formação. Pode mesmo afirmar-se que “a ALV é o novo paradigma das políticas educativas” (Neves, 2009). A ALV passou a constar dos discursos políticos da Comissão Europeia denotando-se, como diz Alves (2010, p.7), a “crença de que se trata de uma nova orientação estratégica que permitirá solucionar muitos dos velhos problemas que se vêm colocando aos sistemas de educação e formação”.

Para implementação da estratégia de ALV, o XVII governo constitucional da República Portuguesa criou em 2005 a Iniciativa Novas Oportunidades. Num momento crucial da criação de um “Espaço Europeu de Educação” (EEE), a Iniciativa Novas Oportunidades, no caso de Portugal, surge como exemplo de política transnacional que visa o desenvolvimento de uma “sociedade do conhecimento”. Atendendo aos dados/conclusões de Neves (2009), em Portugal a Estratégia de ALV visa, fundamentalmente, o “crescimento económico como processo de mudança global”. Em contrapartida, nalguns estados-membros, nomeadamente na Eslovénia, o objetivo da ALV centra-se na “coesão social”, valorizando neste caso a dimensão pessoal da educação e formação. Esta é, aliás, a perspetiva da Comissão das Comunidades Europeias, conforme referido por Silvestre (2003).

3.2 - Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação Permanente

O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) é para muitos o de educação/formação permanente (E/FP), assim refere Silvestre (2003). Todavia, “as perspetivas de educação permanente e aprendizagem ao longo da vida são muito distintas, nos pressupostos e valores, embora os defensores desta última tentem difundir uma ideia de continuidade entre ambas as perspetivas” (Cavaco, 2009, p. 52). Enquanto a “educação permanente” é perspectivada

como um processo de “aprender a ser” (e por isso ligada a elementos filosóficos e políticos), a “aprendizagem ao longo da vida” baseia-se em pressupostos orientados para “a subordinação funcional das políticas de educação e de formação à economia dominante”. A ALV pressupõe “uma lógica de gestão por si”, isto é, a responsabilização individual, enquanto a “educação permanente” se inspirava em três pressupostos sobre a educação: diversidade, continuidade e globalidade (Cavaco, 2009).

De acordo com Osorio (2005, p. 16), os conceitos de “educação ao longo da vida” e “aprendizagem permanente” não são recentes¹². Pelo contrário, “remontam ambos aos primeiros anos da promoção da educação universal, mas só a partir da década de 60 do século XX, as tendências políticas, culturais, sociais e económicas os favoreceram” (Osorio, 2005, p.16). Segundo aquele autor, o conceito de “educação permanente” (*Lifelong education*) surge, pela primeira vez, nos finais do séc. XVIII (Osorio, 2005, p.16). Mais tarde (1976), e no contexto da educação permanente, surge a “educação de adultos” (Osorio, 2005, p.17). A “educação permanente decorre de especialistas e animadores de educação de adultos, em meios externos ao sistema escolar e que estão mais em consonância com a realidade social e económica” (Osorio, 2005, p.17). A educação permanente pressupõe uma “educação integral”, na medida em que deve englobar “todas as dimensões da vida, todos os ramos do saber e todos os conhecimentos práticos que se consigam adquirir por todos os meios”. Podemos dizer que a educação permanente “tem um carácter mais holístico e humanista” (Osorio, 2005, p.22).

A forma de pensar a Educação/Formação (E/F) traduz-se numa educação/formação espaço-ilimitada dado que pode ser levada a cabo em

¹² Já na antiguidade “Platão dedicou-se a refletir sobre o *dia viou paedeia*, que era algo como a obrigação que todo o cidadão tinha de aprender a empenhar-se até ao fim da sua vida em benefício da cidade. (...) Sócrates, na Grécia, não ensinava, propriamente, as crianças a escrever, mas sim os adultos a pensar. Quintiliano em Roma ensinou pessoas adultas. (...) (Férrandez, 2006, p.7).

muitas e diferentes instituições da sociedade (ONG's¹³, associações, empresas, etc.) para além da instituição escolar; e temporal-infinita (tendo em atenção o conceito de educação/formação permanente e educação/formação ao longo da vida) uma vez que este processo de educação/formação permite ao homem educar-se/formar-se em qualquer idade, em qualquer lugar e em todas as situações (Silvestre (2003).

Efetivamente, os conceitos de “educação” e “formação”, são conceitos diferentes. A “formação diz respeito a toda a vida”, enquanto a “educação é apenas relativa a certos períodos da vida” (Josso, 2008, p.116). Segundo a mesma autora, a educação é a ação das várias instituições de uma sociedade que, através das instâncias políticas, asseguram a transmissão de conhecimentos, comportamentos e saberes-fazer, ou seja, a educação é essencialmente dependente das políticas (nacionais, europeias e até internacionais) que dão orientações em matéria de educação. A educação é essencialmente “conservadora porque deve assegurar a continuidade da vida em sociedade” (Josso, 2008, p.116). Mas a educação é também “inovadora” porque “facilita a integração das pessoas à evolução das sociedades”. Assim, por definição, a educação não constitui um “espaço de liberdade para as pessoas” pois tal não faz parte da sua missão. (Josso, 2008, p.116). Em Portugal utiliza-se o termo “formar-se” pois este exige uma atitude reflexiva, isto é, estamos centrados na pessoa que vai a uma formação e que têm necessidade de estar acompanhada por profissionais que compreendam a problemática da sua formação. Na formação, estamos centrados na pessoa do “aprendente”, isto é, na sua história pessoal e familiar e nas suas características psicológicas, culturais e sociais (Josso, 2008).

Na realidade, e como refere Nico (2011, p. 16), “a aprendizagem é uma dimensão intrínseca do dia a dia das pessoas independentemente dos diferentes contextos em que estas se movimentam: da família, da escola, da profissão, do associativismo, da política, do desporto, do lazer, da amizade, etc.”. Constata-se, assim, que o processo de formação de qualquer pessoa

¹³ Abreviatura de Organizações Não Governamentais.

acontece ao longo de toda a sua vida e concretiza-se nos mais diversos contextos e envolvendo ambientes de aprendizagens com características distintas: formais, não-formais e informais (Nico, 2011).

A educação e a formação são vertentes fortemente imbricadas, ou seja, inter-relacionadas¹⁴, interaccionadas, inter e entreligadas conforme refere Silvestre (2003).

Em Portugal, a ideia de necessidade de formação/educação não é nova no sistema educativo/formativo. A ideia de uma educação/formação permanente e comunitária integradora dos vários saberes impôs-se no período pós-segunda guerra mundial.

Desde a publicação da Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), até à atualidade, a educação e a formação têm sido utilizadas como fatores determinantes para a modernização e o desenvolvimento das sociedades. Em Portugal estas duas dimensões foram condições importantes que nos permitiram aderir à moeda única e fazer parte do chamado “pelotão da frente” da União Europeia (Silvestre, 2003).

Para vencer os desafios da globalização, a educação/formação deverá incidir na vertente do “saber-ser”, isto é, incidir num conjunto de valores que tornam as sociedades mais competitivas e, deste modo dotadas de recursos humanos capazes de participar de forma ativa nas questões sociais. É esta perspetiva que a Iniciativa Novas Oportunidades contempla na medida em que valoriza as aprendizagens formais, não formais e informais (Silvestre, 2003). Estas dimensões estão consignadas nos normativos e programas para a educação dado o caráter imperativo das diretivas europeias e das orientações/recomendações de outras instituições mundiais (OCDE¹⁵,

¹⁴ Educação e formação são processos inter-relacionados. A educação tem uma visão holística dado que tem como finalidade o “desenvolvimento integral da pessoa humana”, enquanto a formação, como refere Osorio (2005, p. 197), é um processo mais “pontual e funcional, dirigida à aquisição das destrezas específicas normalmente vinculadas ao mundo do trabalho”.

¹⁵ OCDE – Organização das Nações Unidas para a Cultura e Desenvolvimento Económico.

UNESCO, OIT, etc.) que consubstanciam aqueles documentos. No entanto, quando se dá a apropriação destas “políticas transnacionais”, o seu referencial é reinterpretado de acordo com o contexto político, social económico e cultural do país-membro da União Europeia.

Em Portugal a grande maioria das preocupações que legitimam as opções políticas relacionam-se com a falta de qualificação da população ativa, paralelamente aos níveis de insucesso e ao abandono escolar. Segundo Neves (2009), as medidas nas políticas educativas estão direcionadas para a qualificação da população, quer através da educação e formação profissional, quer através do reconhecimento e validação de competências, as quais já estão a ser implementadas.

Há, portanto, uma nova conceção de modelos de política de educação e formação de adultos. Esta nova perspetiva valoriza os conhecimentos e as competências adquiridos em contextos formais, não formais e informais, e ao longo da vida, fundamentais à participação num mundo global. A “Aprendizagem ao Longo da Vida” constitui-se, assim, como o novo paradigma das políticas de educação e formação, às quais a Iniciativa Novas Oportunidades dá continuidade em Portugal.

3.3 Qualificação e Participação cívica – que relação?

Tendo em atenção o objetivo principal deste trabalho, a questão supra mencionada remete-nos, desde logo, para a temática da educação e da cidadania.

Atualmente, sobretudo nas sociedades ditas democráticas, a participação (cívica, cultural e política) passou a ser considerada uma

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

OIT – Organização Internacional do trabalho.

dimensão inerente à cidadania e à promoção de uma cultura de responsabilidade individual e social (Mogarro, 2010). O conceito de cidadania engloba “o conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade, que passa a designar-se como cidadão” (Mogarro, 2010, p.187). A própria Constituição da República Portuguesa garante esse direito no nº 1 do artigo 26º ao referir que “a todos são reconhecidos os direitos (...), à capacidade civil, à cidadania, (...)”. Por outro lado, aquela dimensão tem levado alguns autores a salientar a importância da “educação na cidadania” em vez de “educação para a cidadania” e a diferenciar “cidadania passiva” (exercida por exemplo no direito de voto, no direito à educação, etc,) de “cidadania ativa”, “entendida em simultâneo como direito e dever de participar na vida social e política da comunidade” (Mogarro, 2010, p.187). Também o Comité das Regiões, no parecer sobre o “Relatório de 2010 sobre a cidadania da União”, considera que “os órgãos do poder local e regional estão na melhor posição para promover um melhor entendimento da cidadania europeia e a dar a conhecer os seus benefícios concretos para os indivíduos” (Jornal Oficial da União Europeia, junho de 2011, p. 166/3).

No contexto educativo português, este assunto tem sido alvo de múltiplas “designações e configurações” ao longo dos tempos. Assim, desde a Revolução Liberal de 1820 à reforma Pombalina, do Estado Novo à Revolução de abril (1974-1976), que o conceito de “cidadania”, “educação para a civilidade”, “educação política”, “formação do cidadão”, entre outros, são conceitos subjacentes ao processo educativo (Mogarro, 2010). No período pós-revolução de 74, “a cidadania fez parte integrante de um projeto de sociedade mais justa, (...)” (Mogarro, 2010, p.190). Mais tarde, a partir do ano 2001 (com a reorganização curricular estipulada no Decreto-Lei nº6/2001), a educação para a cidadania, como vertente de carácter transversal, passa a fazer parte integrante de todas as áreas curriculares (Mogarro, 2010). Hoje, em pleno século XXI, o conceito parece-nos muito mais abrangente/globalizante e visa, fundamentalmente, desenvolver nos cidadãos as competências e os conhecimentos necessários à convivência e vida em sociedade.

Mas porquê *ensinar para (ou na) cidadania*? E o que ensinar? Estas e outras questões levar-nos-iam para outros campos, outras problemáticas. Por ora importa salientar que muitos autores consideram que “a cidadania tem de ser vivida”, embora outros considerem que “pode ser ensinada”, já que “ensinar e educar não é algo separado da vida e da experiência” (Mogarro, 2010, p. 190).

No que concerne ao conceito de “participação”, optou-se por considerar a definição de António Barreto (citado por Pedro-Rêgo & Simplício, 2010, pg.2), segundo a qual a participação é a “ação tendente a envolver um cidadão ou um grupo de cidadãos nos processos comunitários, cívicos e políticos que lhes dizem respeito”. Neste âmbito, refira-se que os dados referentes à “participação” da população portuguesa nas várias dimensões da vida em sociedade (dimensão social, cultural, política, etc.), que apresentam valores bastante baixos, quando comparados com os dados referentes a outros países da Europa (Pedro-Rêgo & Simplício, 2010). Esta constatação, julga-se, foi resultado de um fraco investimento, durante várias décadas, nas políticas de educação e formação, nomeadamente na educação e formação de adultos, e cujos objetivos incidissem no aumento das competências e dos conhecimentos necessários à “vida em sociedade”.

Relativamente ao conceito de “qualificação”, o termo remete-nos, fundamentalmente, para o início do século XXI, altura em que a palavra “qualificação” passa a constar do léxico de todos os cidadãos. É nessa altura que as questões da educação e da formação adquirem centralidade nas políticas da União Europeia. A partir desse momento, com a Estratégia de Lisboa¹⁶, inicia-se nova era no campo da educação e formação. Estabelecem-se áreas prioritárias comuns de intervenção, define-se um programa articulado e uma estratégia de atuação que possibilita aprofundar o processo de integração educacional, para além do expressamente previsto no Tratado. É

¹⁶ A *Estratégia de Lisboa*, lançada em março de 2000, durante a presidência portuguesa do Conselho da UE, pretende ser a resposta da União Europeia aos desafios da competitividade económica global no século XXI.

nesse período, compreendido entre 2000 e 2004, que se inicia o programa “Educação e Formação 2010” e se implementa o “método aberto de coordenação”, o designado MAC. Foi também em 2000 que a Comissão Europeia publicou o Memorando sobre a “aprendizagem ao longo da vida”¹⁷ (Memorando sobre a ALV) que realça as inter-relações entre as mudanças sociais e económicas e que define que as finalidades da ALV são essencialmente duas: promoção da cidadania ativa e promoção da empregabilidade (Marques, Aníbal, Graça, e Teodoro, 2008). Hoje, é inegável que a ALV tem um forte impacto nas políticas educativas e de formação, podendo mesmo afirmar-se que “é o novo paradigma das políticas educativas” (Neves, 2009).

Até aquela data, as políticas educativas, e a educação de adultos em particular, estavam confinadas a uma camada da população muito específica: jovens adultos resultantes do insucesso escolar e adultos que procuravam, essencialmente, na *educação formal* e na *formação profissional* uma forma de colmatar lacunas de qualificação (escolar e profissional). Ou seja, a educação e formação decorria quase sempre em contextos formais e informais, subvalorizando-se a aprendizagem em contextos não-formais. Desde a publicação da Lei nº 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) até à atualidade, a educação e a formação têm sido utilizados como fatores determinantes para a modernização e o desenvolvimento das sociedades (Silvestre, 2003). Todavia, a partir de 2000, a educação e formação passa a incidir num conjunto de valores que tornam as sociedades mais competitivas, isto é, passa a incidir nas aprendizagens não-formais. Julga-se que dessa forma será possível formar cidadãos mais ativos e mais participativos nas questões sociais. Na verdade, como refere Osorio (2005, p. 185),

a educação não-formal é a que melhor tenta responder às necessidades quotidianas e concretas da população, e a que está em melhores condições para integrar a dimensão do desenvolvimento local, a autoformação e a incorporação dos acontecimentos adquiridos na prática social.

¹⁷ Por uma questão prática, doravante a expressão *aprendizagem ao longo da vida* será traduzida pela sigla ALV.

Nesse sentido, e para implementação da estratégia de ALV, o XVII governo constitucional da República Portuguesa criou em 2005 a Iniciativa Novas Oportunidades que visava, acima de tudo, elevar as qualificações dos portugueses através das seguintes ações: criação de condições para a transparência e reconhecimento de competências; promoção da eficiência dos sistemas de educação e formação; diversificação de oportunidades de educação e formação e de aprendizagem; mudanças das práticas das instituições e dos profissionais de educação e formação; promoção das *TIC* nos contextos de aprendizagem (Costa, 2009). De facto, a Iniciativa Novas Oportunidades, fundamentalmente através do processo de Reconhecimento e Validação de Competências (Processo RVCC), surge como uma política de educação e formação, cuja principal preocupação era “elevar o nível de qualificação dos portugueses” (conforme já anteriormente referido), o que não deixa de ser pertinente pois, de acordo com conclusões de Neves (2009), em Portugal a grande maioria das “preocupações que legitimam as opções políticas” relacionam-se com a falta de qualificação da população ativa.

Hoje, ninguém duvida que a qualificação das pessoas é “a principal infraestrutura básica” do território onde residem e desenvolvem todas as suas atividades (Nico, 2011, p.12). Como também refere Nico (2011, p.12), cada vez mais “a disponibilidade de ambientes de aprendizagem, numa perspetiva de contínua e sustentável formação dos indivíduos (...)” começa a estar na base das políticas de desenvolvimento. De facto, julga-se que quer a nível local, regional e até nacional, as decisões políticas no domínio da educação e formação deverão contemplar esta filosofia de autoformação. Aquele autor (2011, p.12) considera ainda que,

um dos maiores desafios dos sistemas educativos consiste em reorganizarem-se, no sentido de contemplarem esta nova liberdade de os indivíduos construírem os seus percursos de aprendizagem, utilizando os espaços e os tempos de aprendizagem que mais concorrerão para a adequada concretização dos respetivos projetos de vida.

Esta lógica de autoformação, baseada no paradigma de “aprendizagem ao longo da vida”, pressupõe “uma lógica de gestão por si”, isto é, uma “responsabilização individual” no processo de educação e formação, conforme

defende Cavaco (2009). Por outro lado, o conhecimento efetivo da realidade a nível local, sobretudo no que concerne ao seu potencial educativo deverá constituir uma das preocupações na conceção e implementação das políticas de desenvolvimento local baseado na sustentabilidade e na gestão adequada dos recursos endógenos (Nico, 2011).

Se a qualificação da população constitui um fator condicionante do desenvolvimento de um país, a participação política e social dos cidadãos deve constituir a ferramenta fundamental à construção da cidadania. Na opinião dos membros da Câmara dos Eleitos Locais do Conselho dos Eleitos Locais e Regionais¹⁸ da UE, uma “efetiva cidadania” é essencial para a “construção de uma efetiva democracia a nível local, regional, nacional e internacional (p.2), cujo processo de construção deverá envolver as entidades locais, dado serem elas que têm um papel ativo na condução das populações para o acesso à “educação para a cidadania democrática” (*Education for democratic citizenship*¹⁹). Ou seja, dotando os cidadãos de conhecimentos e competências para compreensão dos processos democráticos, ajudando-os, nomeadamente, a desenvolver atitudes e comportamentos para que os mesmos possam exercer os seus direitos e cumprir as suas obrigações em sociedade, dotando-os de competências promotoras do exercício da cidadania ativa, isto é, promover as suas posições cívicas.

Atualmente, a educação não-formal (e, naturalmente, a ALV) está a tornar-se um importante setor na educação e formação dos cidadãos, pois permite o aumento das competências e dos conhecimentos necessários à “vida em sociedade”. Outro aspeto importante da educação para a cidadania é a promoção da coesão social, do diálogo intercultural e da participação cívica. Neste processo, cabe às autoridades públicas locais, dada a sua proximidade às populações, em parcerias com outras entidades públicas e privadas, nacionais e regionais, em particular as organizações da juventude, as

¹⁸ Estrutura pertencente à União Europeia.

¹⁹ A designada EDC, conforme pode ler-se no documento relativo à 21ª sessão, do Congresso dos Eleitos Locais e Regionais da União Europeia, realizada em 22 de setembro de 2011.

associações de pais, as ONG's e os *media* locais, desenvolver as estratégias necessárias à sua implementação. A nível local, os elementos da Câmara acima referenciada consideram, ainda, que deveriam ser “concebidas e implementadas políticas de educação para a cidadania democrática” (EDC) apropriadas, bem como conceber as ferramentas necessárias à sua implementação, particularmente através da integração da “educação para a cidadania democrática” nos currículos de ensino formal e de orientação vocacional, além do desenvolvimento de programas de educação não-fomal de modo a promover a participação efetiva dos cidadãos. As consultas públicas, a criação de estruturas representativas dos cidadãos e o orçamento participativo, são algumas das estratégias sugeridas para a implementação de uma verdadeira participação política e cívica. É este o sentido que Canário (2008) também defende quando afirma: “a transformação social é concomitante com a mudança de representações (visão do mundo) e de comportamentos (modo de agir no mundo) quer a nível individual, quer a nível coletivo” (p.64). Será, sobretudo, a nível local, junto das populações, a massa crítica endógena, que as finalidades e os instrumentos das políticas educativas deverão basear-se, aproveitando a sua capacidade para identificação e resolução dos problemas. Esta será, julga-se, uma forma de promover a participação política e cívica dos cidadãos e consequentemente contribuir para o desenvolvimento da comunidade.

Na opinião de Canário (2008, p.65)

a participação dos atores locais (a nível da tomada de decisões, concretização das decisões e avaliação dos resultados) é que permite transformar o processo de desenvolvimento num trabalho que uma comunidade realize sobre si própria aprendendo a conhecer-se, a conhecer a realidade e a transformá-la.

Considera-se, portanto, que a participação tem um “valor formativo intrínseco” para os participantes pois favorece a “responsabilização coletiva”, a inovação e a autonomia em todas as iniciativas, contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento local (Canário, 2008). É nesta perspetiva da

“participação” (e também da “endogeneidade²⁰”) que deve assentar o desenvolvimento local. Como na opinião de Canário (2008, p. 66), “os recursos locais mais importantes e decisivos são sempre as pessoas”, “a endogeneidade aparece como indissociável da participação”.

Por último, saliente-se que Portugal é, de acordo com conclusões de Neves (2009), o país onde as “medidas orientadas para o desenvolvimento pessoal e social são menos comuns”. Logo, considera-se que a aposta das autoridades (públicas e privadas) locais, regionais e nacionais deverá centrar-se na problemática da educação e formação de adultos numa ótica do desenvolvimento de “competências e comportamentos” promotores da cidadania ativa pois, como referem Carvalho e Meireles-Coelho (2009, p. 9),

a necessidade de uma cidadania ativa e interventiva em áreas tão importantes como o ambiente, saúde, valores democráticos, diversidade cultural ou a ‘globalização’, entre outras, farão da educação e formação de adultos mais um elemento indispensável na decifração dos múltiplos desafios do Portugal do século XXI.

Considera-se que, se as opções em termos de políticas educativas foram no sentido de aumentar o nível de qualificação da população na perspetiva da sua participação na vida pública, então Portugal estará a caminhar para aquilo a que poderemos chamar de um efetivo desenvolvimento sustentável (e sustentado), sobretudo a nível local onde estas sinergias são mais evidentes.

Em suma, a “qualificação” e a “participação” parecem, nesta perspetiva, ser indissociáveis. Mas poderá não ser assim. Muitas vezes os indivíduos menos qualificados estão mais motivados para participar na vida da sua comunidade do que outros mais qualificados. Tudo depende das motivações e interesses de cada indivíduo, entre outros fatores naturalmente.

Considerando-se, desde logo, a “participação” um importante vetor para o desenvolvimento global das sociedades e pressupondo que aquele

²⁰ Conceito que na opinião de Canário (2008, p. 64) diz respeito ao “modo como são identificados e mobilizados, no quadro dos processos de desenvolvimento, os recursos locais.”

desenvolvimento passou a ser encarado como “o resultado da implicação na ação por parte dos interessados” e não como o “produto do acréscimo de qualificação” conforme defende Canário (2008), o presente trabalho intenta, entre outros objetivos, avaliar essa relação.

4. METODOLOGIA

4.1 Problema de investigação e objetivos de pesquisa

Considerando que a Iniciativa Novas Oportunidades constitui “uma ação levada a efeito por uma autoridade pública com o objetivo de solucionar uma situação percecionada como problema²¹”, no caso a ausência de qualificação escolar e/ou profissional de uma parte significativa da população portuguesa, a mesma constitui, assim, uma nova conceção de modelos de política de Educação e Formação de Adultos que valoriza os conhecimentos e as competências, adquiridos em contextos formais, não formais e informais, e ao longo da vida, imprescindíveis à participação num mundo global.

Assim, neste projeto, opta-se por considerar o domínio da Educação e Formação de Adultos como fator determinante na construção de uma efetiva cidadania. Pelo facto houve a intenção de abordar, ainda que de forma breve e genérica, alguns conceitos (cidadania, participação, qualificação) de modo a clarificar o contexto da referida abordagem.

Considerando-se a “participação” um importante vetor para o desenvolvimento global das sociedades e pressupondo que aquele desenvolvimento passou a ser encarado como “o resultado da implicação na ação por parte dos interessados” e não como o “produto do acréscimo de

²¹ Podemos dizer que constitui, no essencial, “um programa de ação governamental”, isto é, uma “política pública” (Lascoumes & Le Galés (2007).

qualificação” conforme defende Canário (2008), o presente trabalho intenta, também, aflorar essa relação.

O campo de estudo que se pretende levar a efeito tem por base aquela política educativa. Concretamente, o eixo adultos – Processo RVCC (Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), Nível Básico (B2 e B3), uma vez que o horizonte temporal que se pretende abranger na futura investigação apenas contempla os anos 2006 e 2007²². Refira-se, novamente, que o projeto em causa se insere no âmbito do Projeto “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo”, promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP) da Universidade de Évora.

A investigação que se pretende levar a efeito centra-se, assim, na questão:

A qualificação via processos de educação e formação de adultos (Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) promove a participação cívica dos mesmos?

O público-alvo envolvido serão os *beneficiários* daquela política educativa, no caso os adultos certificados em 2006 e 2007, com nível B2 e B3, no concelho de Beja (freguesias²³ X e Y). Assim, avaliar a importância da qualificação, via Processo RVCC, na participação cívica dos cidadãos (do território de amostragem em análise) é um dos objetivos deste projeto.

Em suma, são objetivos deste projeto:

- 1 - Identificar os adultos certificados, através da Iniciativa Novas Oportunidades (Processo RVCC), nas freguesias X e Y, do concelho de Beja, no período 2006/2007;
- 2 - Caracterizar o perfil dos adultos identificados anteriormente;

²² O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências - nível secundário – só teve início no final do ano de 2007, pelo que os primeiros adultos certificados neste nível surgem apenas em 2008.

²³ A definir.

3 - Avaliar da importância da qualificação na participação cívica dos cidadãos supra mencionados;

4 - Caracterizar o binómio: qualificação/participação cívica dos adultos em causa.

4.2 Tipo de estudo e estratégia de investigação

Tendo em atenção, por um lado, o problema apresentado e o quadro teórico referido e, por outro lado, os objetivos da investigação e o facto da mesma estar ancorada no Projeto “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo²⁴”, opta-se por um estudo descritivo com recurso à complementaridade entre a abordagem quantitativa e qualitativa com a finalidade de avaliar da importância da qualificação na participação cívica dos adultos certificados (via Processo RVCC), através da “identificação e caracterização de material empírico relevante” (Afonso, 2005).

²⁴ Este projeto tem como objetivos fundamentais:

1. “Avaliar os impactos, pessoais, profissionais e sociais, do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) no universo de indivíduos (2969 sujeitos) que, em toda a região Alentejo, no período 2000-2005, nele tendo participado, viram certificadas as suas competências e, em consequência, alterados os respetivos níveis de escolaridade;

2. Proceder à análise dos eventuais percursos subsequentes que tenham sido concretizados por estes sujeitos, nos sistemas formais de educação e formação e a mobilidade profissional e social daí resultante, na expectativa de verificar se o princípio da Aprendizagem ao Longo da Vida (que esteve na génese do próprio sistema de RVCC) é uma realidade concretizada pela população em estudo e, em caso afirmativo, se o mesmo encontra alguma consequência nos planos individual, profissional e social”.

Antes da investigação propriamente dita, e numa fase de investigação exploratória²⁵, de carácter “livre”, isto é, sem obedecer a um plano rigoroso, proceder-se-á ao levantamento de informações preliminares (número de adultos certificados, em 2006 e 2007, Nível Básico (B2 e B3), nas várias freguesias do concelho de Beja. Essas informações ajudarão, julga-se, a traçar um “perfil dos adultos certificados” e a elaborar as questões para o questionário e a delimitar, conseqüentemente, a amostra e o território (local) da futura investigação. Ou seja, a fase exploratória ajudará, como referem Ketele e Roegiers (1993), a “compreender bem a problemática do objeto de estudo” e a preparar o inquérito por questionário.

Será, também, efetuado um estudo de documentos (publicados e oficiais, científicos), de carácter longitudinal²⁶ a par de uma “pesquisa documental”, cujo “objeto” será a revisão de literatura científica relativa ao objeto de estudo e cuja “finalidade” é a exploração de literatura para construção da problemática teórica (Ketele & Roegiers, 1993).

Na fase final do procedimento, considera-se a possibilidade de recurso a uma abordagem qualitativa, tendo em vista complementar e clarificar informação anteriormente recolhida.

4.3 Métodos e técnicas de recolha/produção de dados

O método principal a utilizar para recolha de informação estruturada será o “inquérito por questionário”, o qual permitirá obter os chamados “dados primários”. Relativamente à “modalidade de inquérito” opta-se pelo “inquérito por correio” ou “inquérito postal” (como variante de inquérito autoadministrado)

²⁵ A chamada *fase heurística* da investigação, conforme referem (Ketele & Roegiers, 1993, p. 116) e que definem como sendo a fase “feita de observação e de reflexão, a fim de gerar hipóteses.”

²⁶ Um “estudo de documentos” diz-se longitudinal “se considerar a evolução de um fenómeno ou de um comportamento no tempo (...)” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 200).

atendendo ao “tempo previsto para a sua realização”, a “população do estudo” e os “recursos (económicos e humanos disponíveis)” (Moreira, 2007).

Ainda no respeitante aos métodos de recolha/produção de dados utilizar-se-á, também, a “pesquisa arquivística ou documental” que consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, entre os quais documentos “oficiais”²⁷. Nesta categoria incluem-se, também, as publicações oficiais do Estado tais como, por exemplo, o Diário da República, as recomendações/orientações da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, I.P.), bem como toda a documentação (relatórios, pareceres, decisões) emanada das instituições europeias e cuja matéria se considere relevante para o estudo em causa, assim como outros documentos, aquilo a que Afonso (2005) denomina de “documentos públicos”. Encontrando-se nesta categoria, a documentação publicada no sítio do Ministério da Educação.

Os dados (secundários²⁸) obtidos a partir da análise dos “documentos escritos” estará na base da revisão de literatura. Por outro lado, alguns dados a recolher na análise documental servirão, também, de apoio à construção do “questionário” a aplicar ao público-alvo.

Finalmente, na dimensão qualitativa, recorrer-se-á à utilização de entrevista semidiretiva e consequente análise de conteúdo para recolha de informação que eventualmente não tenha sido obtida e/ou clarificada através do inquérito por questionário.

4.4 Estratégias no trabalho de campo

²⁷ De acordo com Afonso (2005) designam-se por documentos oficiais, todos aqueles que se encontram “nos arquivos dos diversos departamentos da administração pública, nomeadamente do Ministério da Educação”.

²⁸ Moreira (2007, p. 154) considera que existem dois tipos de dados: os “dados primários” (elementos da observação, entrevista ou inquéritos realizados pelo investigador na busca de uma hipótese de trabalho) e os “dados secundários” (que incluem os documentos escritos e os documentos audiovisuais).

A seleção do “local de investigação” (concelho de Beja) baseou-se no facto de ser essa a área geográfica onde a doutoranda reside e, concomitantemente, possui uma maior rede de contactos, o que pressupõe alguma facilidade no futuro trabalho de campo e, portanto, como refere (Burgess, 1997, p.64), onde “a situação é conveniente para o investigador e onde ele tenha alguns contactos já estabelecidos”. Atendendo a que o referido concelho engloba um total de 18 freguesias²⁹ (rurais e urbanas), optou-se pela subdivisão do “território de investigação”. Assim, e tendo em atenção as informações recolhidas na fase exploratória (em curso neste momento), serão seleccionadas duas freguesias: uma rural e outra urbana (adiante designadas de freguesias X e Y respetivamente). O número de adultos certificados através do Processo RVCC (nível B2 e B3) será o critério a adotar para a seleção daquelas duas freguesias.

Também a dimensão temporal, no caso a “seleção do tempo: amostragem temporal” é outro aspeto a ter em atenção no trabalho de campo (Burgess, 1997). Face ao objetivo principal da investigação que se pretende levar a efeito, julga-se que, para avaliar os efeitos do Processo de “qualificação” na “participação cívica” dos adultos (público-alvo da investigação), dever-se-á considerar no intervalo temporal um limite mínimo de cinco anos após a certificação. Assim, o intervalo temporal da investigação que se pretende levar a efeito incluirá os anos de 2006 e 2007. Neste caso, a “dimensão temporal da recolha de informações”, através do “inquérito por questionário”, apresenta um carácter “transversal” pois visa recolher dados relativos a um período de tempo concreto (Ketele & Roegiers, 1993).

Relativamente à “estratégia de amostragem”, os “informantes” serão os adultos certificados através do Processo RVCC (nível B2 e B3) nas freguesias X e Y do concelho de Beja, durante os anos de 2006 e 2007.

²⁹ O Concelho de Beja é constituído por 18 freguesias, das quais 4 são predominantemente urbanas (APU), 1 é mediantemente urbana (AMU) e as restantes 13 são predominantemente rurais (APR). Disponível em:

<http://www.bejadigital.biz/pt/conteudos/territorial/caracterizacao+do+distrito/Concelho+de+Beja/>

. Acesso em julho de 2012.

4.5 Análise de dados e relatório

O “tratamento da informação” e a “sua justificação em termos de pertinência, de validade e de fiabilidade” serão realizados a seu tempo. Na análise dos dados da investigação, recorrer-se-á a uma técnica padronizada de análise estatística, com recurso ao SPSS Statistics. Será utilizada a técnica de “análise estatística (descritiva e inferencial) e, também, a análise de conteúdo”, uma vez que se pretende construir um “instrumento que inclua questões fechadas e questões de natureza aberta” (Nico, Nico, & Ferreira, 2011).

Como já referido anteriormente, na dimensão qualitativa, recorrer-se-á à técnica de análise de conteúdo.

Finalmente, proceder-se-á à “redação do relatório” o qual fará parte da tese de doutoramento.

4.6 Calendarização

Ano 2011/2012

Fase 1 do projeto (setembro 2011 – dezembro de 2012):

- fundamentação teórica (setembro de 2011 a julho de 2012);
- preparação do projeto (setembro a dezembro de 2012):
 - ajustamento dos objetivos, metodologia e calendarização;
- definição e planificação do trabalho de investigação;
- levantamento de dados preliminares junto dos Centros Novas Oportunidades que operaram no concelho de Beja nos anos de 2006 e 2007.

Ano 2012/2013

Fase 2 do projeto (janeiro a julho de 2013):

- início da implementação do projeto (elaboração e aplicação do questionário ao público-alvo);
- avaliação periódica do projeto, com eventuais alterações ao nível da conceção, estrutura e atividades.
- planificação do último ano do projeto (setembro de 2013);
- início da análise dos dados (outubro de 2013).

Ano 2013/2014

Fase 3 do projeto (janeiro – julho de 2014)

- conclusão da análise dos dados;
- escrita da dissertação;
- entrega do projeto (setembro de 2014).

BIBLIOGRAFIA³⁰

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista Em Educação: um guia prático e crítico*. Lisboa: Asa.

Alves, M. G. (2010). Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 23, pp. 7-28. Disponível em http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872010000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em junho 2012.

Antunes, F. (2005). Globalização e europeização das políticas educativas. Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, pp. 125-143. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n47/n47a07.pdf> . Acesso em junho 2012.

Barroso, J. (2006). *A regulação as políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa.

Burgess, R. G. (1997). *A Pesquisa de Terreno: uma introdução*. Oiras: Celta Editora

Canário, R. (2008). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: educa.

³⁰ Inclui as referências bibliográficas propriamente ditas, correspondentes deste modo às fontes referenciadas no texto, mais algumas obras consideradas relevantes que, não tendo sido expressamente referenciadas, foram no entanto fundamentais para a construção deste projeto.

- Carneiro (Coord.), R. (2009). *Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como ação pública educativa*. Universidade Católica Portuguesa. Lisboa: ANQ.
- Carneiro (Coord.), R. (17 de julho de 2012). *Novas Oportunidades*. Disponível em <http://www.novasoportunidades.gov.pt/> . Acesso em junho 2012.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados. Políticas e Práticas e Formação*. Lisboa: educa.
- Constituição da República Portuguesa*. (2005). Coimbra: Almedina.
- Costa, I. (2009). *Novas Oportunidades: Espaço de Regulação Local: Os cursos de Dupla Certificação para Jovens*. Dissertação de Mestrado, FPCE, Lisboa.
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 11, pp. 13-30. Disponível em : <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/565>. Acesso junho 2012.
- Duran, P. (1996). L' analyse des politiques publiques en perspective, de la crise du politique à sa reconstruction. *Revue Francaise de Science Politique, Forum*, 46, pp. 108-118.
- Fernández, F. S. (2006). *As raízes históricas dos modelos atuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa.
- Finger, M., & Asún, J. M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada*. Porto: Porto Editora.
- Jornal Oficial da União Europeia. (28 de maio de 2009). Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PT:PDF> . Acesso em junho 2012.
- Jornal Oficial da União Europeia. (7 de junho de 2011). Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2011:166:SOM:PT:HTML>
- Josso, M. C. (2008). Formação de adultos: aprender a viver e a gerir as mudanças. In R. Canário, & B. Cabrito (Org), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- Ketele, J.-M. d., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lascoumes, P., & Galés, P. L. (2007). *Sociologie de L'Action Publique*. Paris: Armand Colin.
- Lima (Coord.), F. (2012). *Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Desempenho no Mercado de Trabalho*. Instituto Superior Técnico. Lisboa: Centro de Estudos de Gestão.
- Marques, F., Aníbal, G., Graça, V., & Teodoro, A. (setembro-dezembro de 2008). A unionização das políticas educativas no contexto europeu. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, pp. 93-110. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie48a04.htm> . Acesso em junho de 2012.
- Martins, M., & Mogarro, M. (maio-agosto de 2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, pp. 185-202. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie53a08.pdf> . Acesso em junho 2012.
- Meireles-Coelho, C. & Carvalho, A. V. (2009) Educação e Formação de Adultos em Portugal: desafios e estratégias no início do século XXI. In H. Ferreira, S. Bergano, G. Santos & C. Lima (Org.), *Investigar, avaliar, descentralizar. Atas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Bragança: SPCE; IPB. Disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/7112> . Acesso em junho 2012.
- Moreira, C. D. (2007). *Terorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Neves, C. (2009). *Estratégias de Aprendizagem ao Longo da Vida na União Europeia. Análise Crítica e Comparativa das Estratégias de Aprendizagem ao Longo da Vida de Cinco Estados-Membros*. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Lisboa.
- Nico, B. (2011). *Arqueologia das Aprendizagens em Alandroal*. Mangualde: edições pedago.
- Nico, B., Nico, L., & Ferreira, F. (2011). As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo. In B. Nico, L. Nico, & F. Ferreira, *Escola(s) do Alentejo: um mapa do que se aprende no Sul de Portugal* (pp. 41-44). Mangualde: edições pedago.
- Novas Oportunidades*. (17 de julho de 2012). Disponível em <http://www.novasoportunidades.gov.pt/>. Acesso em junho 2012.

- Osorio, A. R. (2011). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pedro-Rêgo, P., & Simplício, D. (2010). *Redes localizadas: a participação cívica a partir do meio local*. Disponível em http://www.apgeo.pt/files/docs/CD_V_Congresso_APG/web/_pdf/E11_15_Out_Patricia-Domingas-Alexandra.pdf . Acesso junho de 2012.
- Rico, H., & Libório, T. (2009). *Impacte do Centro de RVCC da Fundação Alentejo na Qualificação dos Alentejanos*. Évora: Fundação Alentejo.
- Silvestre, C. A. (2003). *Educação/formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- The Congress of Local Authorities, Chamber of Local Authorities, 21 session. (2011). *Education for democratic citizenship - tools for cities*. Strasbourg.

Legislação:

Lei n.º52/2006 de 1 de setembro, *Diário da República*, 1.a série, N.º 169 de 1 de setembro de 2006.

D.L n.º 396/2007 de 31 de dezembro. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1s/2007/12/25100/0916509173.pdf>. Acesso em 6 de julho de 2012.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 190, de 16 de dezembro de 2005.

Sítios da Internet consultados:

<http://www.anq.gov.pt>

<http://www.novasoportunidades.gov.pt>

<http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>

