



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**A capacidade de aprendizagem ao longo da vida e o
bem-estar dos adultos em processo de RVCC de
Nível Secundário**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Psicologia da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação da Professora Doutora Albertina Lima de Oliveira.

Raquel Susana da Cunha Rodrigues e Aragão

Coimbra, 2009

Agradecimentos

A realização da presente dissertação foi um processo longo e árduo, revestido de momentos gratificantes mas também de momentos de maior desânimo. Ao longo de todos estes momentos, contei com o apoio e suporte de numerosas pessoas, sem as quais não conseguiria ter realizado e concluído este trabalho, e a quem expresso os meus sinceros e calorosos agradecimentos.

Em primeiro lugar, o meu agradecimento é dirigido à Professora Doutora Albertina Oliveira, orientadora desta dissertação, pela enorme disponibilidade; pelos constantes reforços positivos, apoio, encorajamento e confiança depositada em mim; e pela mestria com que me orientou ao longo de todo o processo de realização deste trabalho.

Agradeço também ao meu marido, por me acompanhar neste percurso. Todos os momentos dedicados a este trabalho, foram encarados com mais energia e mais motivação à medida que me fui apercebendo que, também ele, enfrentava o mesmo desafio. Foi a minha força impulsionadora e a minha fonte de energia nos momentos de maior desalento!

Aos meus irmãos, Paulo, Xana e Carla, agradeço o carinho, apoio, orientação e por me acompanharem ao longo de todo o meu percurso, fazendo-me sentir protegida e acarinhada.

Agradeço ainda, do fundo do meu coração, à minha mãe, pelo suporte que sempre encontrei nela, pelo enorme apoio e constante motivação mas, essencialmente, por acreditar em mim e me ter despertado a vontade de querer ir sempre mais além!

A nível institucional, deixo aqui também os meus agradecimentos, aos Centros de Formação Profissional do Porto e de Rio Meão, que autorizaram a recolha de dados junto dos adultos inscritos nos respectivos centros.

Por fim, agradeço a todos aqueles que se disponibilizaram a colaborar neste estudo, sem a participação dos quais não seria possível realizar esta investigação.

A todos, o meu Muito Obrigado!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PRIMEIRA PARTE	ENQUADRAMENTO TEÓRICO
CAPÍTULO I Considerações acerca do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	9
1.1. Resenha histórica da Educação de Adultos em Portugal	11
1.2. O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	20
1.3. Dimensões de intervenção dos Centros Novas Oportunidades	23
1.4. Matriz conceptual de operacionalização dos processos de RVCC-NS	26
1.4.1. O referencial de competências-chave de Nível Secundário	28
1.4.2. Abordagem autobiográfica	33
1.4.3. Balanço de competências	35
1.4.4. Portefólio reflexivo de aprendizagens	37
Conclusão do capítulo	40
CAPÍTULO II Dimensões de mudança pessoal no processo de RVCC-NS	43
2.1. A epistemologia pessoal	45
2.1.1. Enquadramento histórico	46
2.1.2. Modelo conceptual de Schommer	49
2.1.2.1. Características do sistema de crenças epistemológicas	51
2.1.2.2. Quadro empírico do sistema de crenças epistemológicas	55
2.1.2.3. Benefícios e implicações educativas da epistemologia pessoal	57
2.2. A aprendizagem autodirigida	59
2.2.1. Enquadramento histórico	60
2.2.2. Perspectivas da aprendizagem autodirigida	64
2.2.3. Principais dimensões da aprendizagem autodirigida	65
2.2.4. Autonomia e autodirectividade	68
2.2.5. A aprendizagem autodirigida nos adultos	69
2.2.6. Vantagens e desvantagens da aprendizagem autodirigida	71
2.2.7. Potencialidades educativas da autodirecção na aprendizagem	72
2.2.8. Variáveis implicadas na autodirectividade	74
2.2.8.1. A autoconfiança/auto-eficácia para a aprendizagem autodirigida	74
2.2.8.2. O autoconceito e a auto-estima	75
2.2.8.3. A satisfação com a vida	76
Conclusão do capítulo	77

CAPÍTULO III Enquadramento metodológico do estudo empírico	83
----------------------------------------------------------------------	-----------

3.1. Enquadramento da investigação	85
3.1.1. Delimitação do problema	86
3.1.2. Objectivos da investigação	87
3.1.3. Hipóteses	87
3.2. Metodologia	88
3.2.1. Plano de investigação	88
3.3. Amostra	89
3.3.1. Caracterização sócio-demográfica da amostra	90
3.4. Apresentação dos instrumentos de medida	95
3.4.1. Questionário Epistemológico de Schommer	96
3.4.2. Escala de Auto-Conceito de Competência Cognitiva	99
3.4.3. Escala de Auto-Aprendizagem	101
3.4.4. Escala de Auto-Estima de Rosenberg	103
3.4.5. Inventário de Aprendizagens Contínuas de Oddi	104
3.4.6. Questionário de Auto-Eficácia para a Aprendizagem Autodirigida	105
3.4.7. Escala de Satisfação com a Vida	106
3.5. Procedimentos	108
3.5.1. Procedimentos de recolha de dados	109

CAPÍTULO IV Apresentação e discussão de resultados	111
--------------------------------------------------------------	------------

4.1. Procedimentos de análise dos dados	113
4.2. Apresentação dos resultados	115
4.3. Discussão de resultados	121

CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
-----------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA	135
---------------------	------------

ANEXOS		145
Anexo I	Modelo do ofício enviado aos Centros	147
Anexo II	1ª Versão do Protocolo de Investigação	149
Anexo III	Protocolo de Investigação (aplicado a sujeitos sem 12º ano de escolaridade)	155
Anexo IV	Protocolo de Investigação (aplicado a sujeitos que realizaram o processo RVCC-NS)	163
Anexo V	Guião para a apresentação da investigação	171
Anexo VI	Estatísticas descritivas dos itens do SEQ (52 itens)	173
Anexo VII	Estatísticas descritivas dos itens do OCLI (24 itens)	175
Anexo VIII	Diagramas da Caixa de Bigodes	177

ÍNDICE DE QUADROS		
Quadro 1	Organização do SEQ	55
Quadro 2	Quadro sinóptico das principais dimensões, designações, autores, contextos, metas e perspectivas da aprendizagem autodirigida	67
Quadro 3	Estádios na aprendizagem autónoma de Grow	69
Quadro 4	Estatísticas descritivas dos itens do SEQ	98
Quadro 5	Estatísticas descritivas dos itens do ACCC	101
Quadro 6	Estatísticas descritivas dos itens da EAA	102
Quadro 7	Estatísticas descritivas dos itens da ROS	103
Quadro 8	Estatísticas descritivas dos itens do OCLI	105
Quadro 9	Estatísticas descritivas dos itens do SE-SDLQ	106
Quadro 10	Estatísticas descritivas dos itens da SWLS	107
Quadro 11	Consistência interna dos instrumentos	107
Quadro 12	Estatísticas descritivas das variáveis em estudo	115
Quadro 13	Teste t para as crenças epistemológicas (SEQ)	116
Quadro 14	Teste t para a auto-eficácia para a aprendizagem autodirigida (SE-SDLQ)	117
Quadro 15	Teste t para a autodirecção na aprendizagem (OCLI e EAA)	117
Quadro 16	Teste t para a percepção de competência cognitiva (ACCC)	118
Quadro 17	Teste t para a auto-estima (ROS)	118
Quadro 18	Teste t para a satisfação com a vida (SWLS)	118
Quadro 19	Matriz de correlações das variáveis quantitativas (grupo A)	119
Quadro 20	Matriz de correlações das variáveis quantitativas (grupo B)	119

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Fluxograma das etapas de intervenção dos Centro Novas Oportunidades	24
Figura 2	Matriz conceptual dos elementos metodológicos em processos de RVCC-NS	28
Figura 3	Desenho do referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos de Nível Secundário	29
Figura 4	Esquema conceptual da organização da área de Cidadania e Profissionalidade	31
Figura 5	Esquema conceptual da organização da área de Cultura, Língua e Comunicação	31
Figura 6	Esquema conceptual da organização da área de Sociedade, Tecnologia e Ciência	32

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição da variável sexo nos dois grupos em estudo	91
Gráfico 2	Distribuição da idade nos dois grupos em estudo	91
Gráfico 3	Distribuição da situação profissional nas duas amostras em estudo	92
Gráfico 4	Distribuição do estado civil em função dos dois grupos em estudo	93
Gráfico 5	Distribuição da escolaridade nas duas amostras em estudo	93
Gráfico 6	Frequência de acções/cursos de formação	94
Gráfico 7	Motivos de realização do processo de RVCC-NS	95

LISTA DE SIGLAS

ACCC	Escala de Auto-Conceito de Competência Cognitiva
ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ	Agência Nacional para a Qualificação
BC	Balanço de Competências
CFPP	Centro de Formação Profissional do Porto
CFPRM	Centro de Formação Profissional de Rio Meão
CIDEC	Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos
CLC	Cultura, Língua e Comunicação
CNO	Centro Novas Oportunidades
CP	Cidadania e Profissionalidade
DGAEE	Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa
DGEA	Direcção Geral de Educação de Adultos
DGEE	Direcção Geral de Extensão Educativa
DGEP	Direcção Geral de Educação Permanente
DGFV	Direcção Geral de Formação Vocacional
D.L.	Decreto-Lei
DR	Domínio de Referência para a Acção
EAA	Escala de Auto-Aprendizagem
IEFP	Instituto do Emprego e Formação Profissional
ME	Ministério da Educação
NG	Núcleo Gerador
OCLI	Inventário de Aprendizagens Contínuas de Oddi
PNAEBA	Plano Nacional de Alfabetização e Educação Base de Adultos
PRA	Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
RCC-NS	Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário
RVC	Reconhecimento e Validação de Competências
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
RVCC-NS	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Nível Secundário
ROS	Escala de Auto-Estima de Rosenberg
SEQ	Questionário Epistemológico de Schommer
SE-SDLQ	Questionário de Auto-Eficácia para a Aprendizagem Autodirigida
STC	Sociedade, Tecnologia e Ciência
SWLS	Escala de Satisfação com a Vida
UC	Unidade de Competência

Esta investigação teve como objectivo principal conhecer a influência do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário (RVCC-NS) nas crenças epistemológicas e na capacidade para a auto-aprendizagem dos adultos que o realizaram. Paralelamente, e porque permitem compreender melhor as variáveis acabadas de mencionar (constituindo indicadores de bem-estar pessoal), foi também estudada a influência do referido processo em dimensões do autoconceito, da autoconfiança, da auto-estima e da satisfação com a vida.

Para o efeito, foi realizado um estudo não experimental, de natureza comparativo-causal, que envolveu a comparação de dois grupos de sujeitos. A amostra totalizou 105 adultos dos Centros Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional do Porto e do Centro de Formação Profissional de Rio Meão, sendo que 56 deles estavam inscritos para iniciar o processo de RVCC-NS e 49 haviam sido certificados com o Nível Secundário, através do mesmo processo.

Para a operacionalização da recolha de dados, elaborou-se um protocolo constituído por diversos instrumentos, previamente validados e utilizados em diversas investigações, com populações adultas, tais como o Questionário Epistemológico de Schommer (SEQ, 1990), o Inventário de Aprendizagens Contínuas de Oddi (OCLI, 1984), a Escala de Auto-Aprendizagem de Lima Santos (EAA, 1998), a Escala de Auto-Conceito de Competência Cognitiva de Rätty e Snellman (EACC, 1992), o Questionário de Auto-Eficácia para a Aprendizagem Autodirigida de Bloyd, Hoban e Wall (SE-SDLQ, 1995), a Escala de Auto-Estima de Rosenberg (1965) e a Escala de Satisfação com a Vida de Diener et al. (SWLS, 1985).

Os resultados obtidos com esta investigação evidenciaram mudanças significativas nalgumas das variáveis estudadas, indicando melhorias a nível da capacidade de auto-aprendizagem, do auto-conceito de competência cognitiva, da auto-estima e da satisfação com a vida. Não foram encontradas alterações significativas nas crenças epistemológicas dos adultos, nem na auto-eficácia para a aprendizagem autodirigida. Com base nestes resultados, foi possível validar a maioria das hipóteses em estudo, as quais foram formuladas com base na revisão dos estudos apresentada na parte teórica e que se encontram especificadas na parte empírica da presente dissertação. Deste modo, o nosso estudo valida o impacto significativo do processo de RVCC-NS na capacidade de auto-aprendizagem e no bem-estar pessoal dos adultos que concluíram este mesmo processo.

This investigation major object was to assess the influence of Recognition, Validation and Certification of Competences Process (RVCC) – Secondary Education Level – considering the epistemological beliefs and the readiness for self-directed learning of the adults who have enrolled in it. At the same time, and because they make a contribution to the understanding of the variables mentioned above (as indicators of individual well-being), the influence of this same process has been studied in such dimensions as those of self-concept, self-confidence, self-esteem and satisfaction with life.

In order to accomplish this purpose, a non-experimental study of causal-comparative-nature has been carried out, involving a comparison between two groups of individuals. The sample added up to 105 candidates from *Centros Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional do Porto* and *Centro de Formação Profissional de Rio Meão*, 56 of them enrolled to initiate the process and 49 already certificated.

So that the data collected could be effectively applied, a protocol constituted by a variety of instruments previously validated and used in researches in adult populations was elaborated. They are Schommer Epistemological Questionnaire (SEQ, 1990), Oddi Continuing Learning Inventory (OCLI, 1984), the Self-Directed Learning Scale by Lima Santos (EAA, 1998), the Self-Concept of Cognitive Competence Scale by Rätty and Snellman (EACC, 1992), the Self-Efficacy for Self-Directed Learning Questionnaire by Bloyd, Hobban and Wall (SE-SDLQ, 1995), the Rosenberg Life-Esteem Scale (1965) and the Satisfaction With Life Scale by Diener et al. (SWLS, 1985).

The outcome of this work show significant changes in some of the variables studied, which indicate improvements related to the capacity of self-directed learning, self-concept of cognitive competence, self-esteem and satisfaction with life. As far as epistemological beliefs are concerned as well as self-efficacy for self-directed learning, no relevant changes are to notice. Based on these results, it was possible to validate the majority of the hypotheses under observation, formulated upon the revision of the studies presented in the theoretical chapters and specified in the empirical component of this dissertation. To sum up, our research upholds the significant impact of Recognition, Validation and Certification of Competences Process (RVCC) – Secondary Education Level, since it confirms the ability of self-directed learning and well-being of the adults who finished this process.

L'objectif principal de cette recherche était de déterminer l'influence du processus de Reconnaissance, Validation et de Certification de Compétences au Niveau Secondaire (RVCC-NS) dans les croyances épistémologiques et la capacité d'auto-apprentissage des adultes qui l'ont fait. En parallèle, et ils permettent une meilleure compréhension des variables que nous avons mentionnés (constituant des indicateurs de bien-être), a également étudié l'influence des processus que les dimensions du concept de soi, confiance en soi, estime de soi et la satisfaction avec la vie.

À cette fin, une étude a été menée, non expérimentale, comparatif-causal, impliquant la comparaison de deux groupes de sujets. L'échantillon comprenait 105 adultes des *Centros Novas Oportunidades* du *Centro de Formação Profissional do Porto* et du *Centro de Formação Profissional de Rio Meão*, avec 56 d'entre eux ont été inscrits pour initier le processus de RVCC-NS et 49 ont été certifiés par le Niveau Secondaire, par le même processus.

Pour la mise en œuvre de la collecte des données, on a élaboré un protocole composé de plusieurs instruments déjà validés et utilisés dans plusieurs enquêtes dans les populations adultes, tels que le Questionnaire Épistémologique de Schommer (SEQ, 1990), l'Inventaire d'Apprentissages Continus de Oddi (OCLI, 1984), l'Échelle d'Auto-Apprentissage de Lima Santos (EAA, 1998), l'Échelle d'Auto-Concept de Compétence Cognitive de Rätty et Snellman (EACC, 1992), le Questionnaire d'Auto-Efficacité pour l'Apprentissage Autodirigé de Bloyd, Hoban et Wall (SE-SDLQ, 1995), l'Échelle d'Auto-Estime de Rosenberg (1965) et l'Échelle de Satisfaction avec la Vie de Diener et al. (SWLS, 1985).

Les résultats obtenus de cette enquête, ont montré des changements significatifs dans certaines des variables étudiées, en indiquant l'amélioration de la capacité d'auto-apprentissage, d'auto-concept des capacités cognitives, d'auto-estime et la satisfaction avec la vie. Il n'y avait aucun changement important dans les croyances épistémologiques des adultes, ou dans l'auto-efficacité pour l'auto-apprentissage. Sur la base de ces résultats, il a été possible de valider la plupart des cas étudiés, qui ont été formulées sur la base d'un examen des études présentées dans la partie théorique et qui sont précisées dans la partie empirique de cette thèse. Ainsi, notre étude confirme l'impact significatif du processus de RVCC-NS dans la capacité d'auto-apprentissage et le bien-être des adultes qui ont achevé ce processus même.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação debruça-se sobre o estudo da influência do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) de Nível Secundário nas crenças epistemológicas e na capacidade de autodirecção da aprendizagem, por parte dos adultos que o realizam. Procurando compreender melhor estas variáveis, nesta investigação foram também estudadas as dimensões do auto-conceito, autoconfiança, auto-estima e satisfação com a vida.

Na origem do tema desta dissertação, esteve o desempenho da actividade de Profissional de RVC. Enquanto Profissional de RVC, e através do contacto diário com os adultos, bem como com a especificidade inerente ao processo de RVCC, algumas questões foram surgindo: Tratando-se de um processo com uma metodologia muito distinta do sistema educativo formal que os adultos frequentaram, será que ele contribui para modificar as suas crenças acerca do conhecimento e da aprendizagem? Sendo um processo que exige muita autonomia por parte dos adultos, bem como a capacidade de serem autodirigidos na aprendizagem, será que ao longo do mesmo os adultos se tornam mais capazes de direccionar a sua auto-aprendizagem? Será que depois de serem certificados, os adultos ficam mais autoconfiantes nas suas capacidades de autodirigirem a sua aprendizagem? Uma vez que a maioria dos adultos afirma que o motivo pelo qual pretende realizar o processo de RVCC está relacionado com a valorização pessoal será que, de facto, se verifica um aumento da auto-estima e da satisfação com a vida?

A selecção destas variáveis resultou da experiência profissional nesta área, mas também da análise de diversos estudos que indicam que o processo de RVCC aumenta a auto-estima, o auto-conhecimento, o conceito de si e a capacidade de auto-aprendizagem. No entanto, a maioria destes estudos tem por base a auto-avaliação dos sujeitos, não se encontrando muitas investigações que recorreram à aplicação de questionários validados para a operacionalização destas variáveis, junto desta população e neste contexto. A nossa escolha recaiu sobre os adultos em processo de RVCC de Nível Secundário, uma vez que é um processo recente e mais complexo que os processos de RVCC de Nível Básico, exigindo um maior grau de autonomia por parte dos adultos que o realizam.

Desta forma, esperamos que a nossa investigação possa ser mais um contributo para a reflexão sobre as práticas de Educação de Adultos, mais especificamente, no âmbito das metodologias desenvolvidas nos processos de RVCC-NS.

O presente trabalho encontra-se estruturado em duas partes. A primeira parte é dedicada a um *Enquadramento Teórico*, integrando um capítulo sobre o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e outro sobre algumas variáveis relacionadas com a mudança pessoal esperada. A segunda parte é

dedicada ao *Estudo Empírico*, onde se apresentam os objectivos e metodologias do estudo e se procede à análise e discussão dos resultados.

Na componente teórica, *Capítulo I*, procurámos enquadrar os processos de RVCC. Neste sentido, começamos por apresentar uma breve contextualização histórica da Educação de Adultos em Portugal, visando proporcionar uma perspectiva sobre as políticas e medidas que foram adoptadas ao longo dos anos e que conduziram à criação do Sistema Nacional de RVCC. Seguidamente, é caracterizado o actual Sistema de RVCC e, mais especificamente, o papel dos Centros Novas Oportunidades, procurando enquadrar a base em que se sustentam os processos de RVCC e clarificar a relevância destes na promoção da aprendizagem ao longo da vida. Por último, procede-se à caracterização dos processos de RVCC de Nível Secundário, clarificando a matriz conceptual dos mesmos. Neste sentido, é apresentado o quadro orientador e estruturador destes processos – o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário – bem como os seus pressupostos metodológicos – a Abordagem Autobiográfica, o Balanço de Competências e o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, clarificando em que consiste cada uma destas dimensões metodológicas e de que forma se articulam na concretização dos processos de RVCC-NS.

No *Capítulo II* apresentamos os principais constructos que serviram de base à nossa investigação. Inicialmente, abordamos a Epistemologia Pessoal, enquanto contributo importante para a compreensão do desenvolvimento dos processos do conhecimento e da aprendizagem. Começamos por um enquadramento histórico que permite obter uma visão genérica dos principais estudos conduzidos neste campo. De entre os modelos que os autores têm vindo a apresentar, optámos por nos debruçar sobre o Modelo Conceptual de Schommer, por ser um sistema de fácil operacionalização e adoptado em várias investigações. Começamos por apresentar o quadro teórico e metodológico do sistema de crenças epistemológicas, clarificando as suas características bem como a sua operacionalização e terminando com a apresentação dos benefícios e implicações educativas do estudo da epistemologia pessoal, procurando demonstrar as potencialidades da compreensão da natureza e da influência das crenças epistemológicas no desempenho académico dos sujeitos. De seguida, abordamos a Autodirecção na Aprendizagem, começando por um enquadramento teórico, que nos permite ter uma percepção geral da evolução dos estudos nesta área, bem como da relevância do estudo deste fenómeno. Posteriormente, abordamos as diferentes perspectivas da aprendizagem autodirigida, proporcionando diferentes ângulos de visão que nos permitem compreender a complexidade deste fenómeno. Também apresentamos as três dimensões que este constructo integra, procedendo a uma breve caracterização de cada uma. Pelo seu carácter fulcral no desenvolvimento da autodirecção na aprendizagem, abordamos o conceito de autonomia, estabelecendo uma relação entre esta e a autodirectividade na aprendizagem.

Uma vez que a nossa investigação engloba sujeitos adultos, fazemos uma breve associação entre a aprendizagem autodirigida e os adultos, mostrando que há uma evolução de um estado de dependência (na infância) para uma crescente autodirectividade (na idade adulta). De seguida, apresentamos as vantagens, bem como algumas desvantagens da aprendizagem autodirigida e as potencialidades educativas da autodirecção na aprendizagem, mostrando que este sistema de aprendizagem é, cada vez mais, uma exigência da sociedade contemporânea. Por fim, consideramos algumas variáveis que estão implicadas na autodirectividade – a auto-eficácia/autoconfiança, o autoconceito, a auto-estima e a satisfação com a vida – fazendo uma breve descrição destes constructos e das potencialidades que assumem na eficácia da aprendizagem, apelando para as suas potencialidades enquanto factores facilitadores da aprendizagem.

Na segunda parte, *Capítulo III*, procedemos ao enquadramento do estudo empírico, através da delimitação do nosso problema, dos objectivos que conduziram a presente investigação e das hipóteses orientadoras do nosso trabalho. Seguidamente, caracterizamos e fundamentamos a opção pelo plano de investigação utilizado. Por fim, apresentamos a caracterização da amostra que serviu de base a este estudo, os instrumentos de medida, bem como os procedimentos que foram adoptados na recolha dos dados.

No *Capítulo IV* são apresentados os procedimentos de análise dos dados obtidos nesta investigação, seguindo-se a sua análise, a qual é efectuada em função de cada hipótese delineada para este estudo e, por fim, dá-se lugar à respectiva discussão dos resultados.

Por último, concluímos o trabalho através das *Considerações Finais*, onde sintetizamos os dados mais importantes do nosso estudo.

PRIMEIRA PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

Considerações acerca do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

A implementação do actual Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) é resultado de uma evolução nas linhas orientadoras que definem a educação de adultos em Portugal e que se concretizaram na implementação de práticas diversas e complexas. Foi sobretudo a partir dos anos 60 do século passado que a educação de adultos ganhou um lugar de destaque nas prioridades políticas dos vários governos, tendo, até à actualidade, sido implementadas várias práticas e sido criados vários mecanismos que as permitissem regular, dos quais poderemos destacar o PNAEBA (Plano de Alfabetização e Educação Base de Adultos), a Lei de Bases do Sistema Educativo, a criação da ANEFA (Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos) e a implementação da Iniciativa Novas Oportunidades. Essa evolução histórica da educação de adultos está intimamente ligada às recomendações internacionais e ao movimento de valorização da educação de adultos, que sob o paradigma da aprendizagem ao longo da vida, procura preparar a sociedade para os novos desafios das economias do conhecimento.

No presente capítulo pretendemos fazer uma abordagem sintética sobre a história da educação de adultos em Portugal, que na nossa opinião nos permite enquadrar o Sistema Nacional de RVCC e os Centros Novas Oportunidades. A esse respeito, pretendemos também, ao longo deste capítulo, clarificar o quadro de referência dos processos de RVCC-NS (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Nível Secundário) através da exploração e clarificação da matriz conceptual de operacionalização dos mesmos.

1.1. Resenha histórica da Educação de Adultos em Portugal

“Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade.”

(Ministério da Educação, 1998, pp. 15-16)

A educação de adultos é caracterizada pela importância que lhe tem sido atribuída ao longo dos tempos, pois sempre acompanhou os grandes interesses e mudanças sociais,

desde o surgimento e consolidação dos ideais democráticos, ao surgimento da escola pública, revoluções sociais, até à actual centralidade como meio para o desenvolvimento e competitividade. No entanto, apesar dessa importância, a educação de adultos possuía ainda uma dimensão informal que só foi alterada com a delimitação do seu campo de estudos, sendo possível afirmar que “a Educação de Adultos, tal como a conhecemos hoje, é um fenómeno recente mas não constitui uma novidade” (Canário, 1999, p. 11). A educação de adultos deve ser entendida como um processo que resulta da própria existência de cada indivíduo e da sua inclusão num contexto social. Se entendermos a educação de adultos sob este prisma, compreendemos que a educação de adultos sempre existiu (Canário, 1999).

No entanto, nem sempre existiu uma preocupação e responsabilização social pela educação de adultos. Um olhar retrospectivo sobre o seu percurso em Portugal mostra-nos que tem sido um caminho tumultuoso, caracterizado pela implementação de algumas medidas pioneiras (e.g., em 1835, Portugal implementou a lei da escolaridade obrigatória), mas também por retrocessos e bloqueios ao desenvolvimento das práticas e do sistema de educação de adultos.

Canário (1999) identifica três grandes fases na evolução das políticas e medidas implementadas ao nível da educação de adultos. A primeira fase, assinalada pelo pós IIª guerra mundial, consistiu num alargamento aos adultos da oferta tradicionalmente dirigida a crianças, abrangendo essencialmente as vertentes de alfabetização e formação profissional. A segunda fase surge, de acordo com o autor, nos anos 60 do século passado, sendo especialmente direccionado para a “tentativa de definir o adulto, realçando as suas especificidades e pondo em evidência a (inevitável) inadequação ao mundo dos adultos dos métodos utilizados na educação de crianças e dos jovens” (p. 23). A terceira fase caracteriza-se pela tentativa de superação da dicotomia entre a educação de crianças e a educação de adultos, consistindo na construção de quadros teóricos unificados, susceptíveis de serem adequados à diversidade de processos educativos, de contextos e de públicos.

As três fases identificadas por Canário constituem uma perspectiva bastante global onde se inscrevem as medidas e políticas de educação de adultos, durante uma boa parte da segunda metade do séc. XX. No entanto, se procedermos a uma análise mais aprofundada do percurso da educação de adultos em Portugal, temos de começar por fazer referência a finais do século XIX e ao início do séc. XX (1ª República), quando começou a ser produzida legislação e começaram a ser desenvolvidas algumas iniciativas no campo da educação de adultos. Estas iniciativas foram operacionalizadas através da criação de cursos nocturnos e dominicais para adultos e pela institucionalização das escolas móveis, as quais funcionavam em regime intensivo, personalizado, pós-laboral e de fim-de-semana

(DR, Parecer, nº1/96). Contudo, como afirma Melo et al. (1998), a falta de enquadramento desta problemática, não possibilitou grandes alterações no panorama educativo da população adulta.

Nos anos 20 e 30, com o Estado Novo, assistiu-se a um entrave ao desenvolvimento da educação de adultos, ficando este período caracterizado por fortes restrições às iniciativas associativas e de educação popular, por parte do poder político vigente (Melo et al., 1998). Este desinvestimento na educação conduziu, nos anos 50, a uma tomada de consciência da condição analfabeta que caracterizava a população portuguesa e é com esta consciencialização que se procura dar mais um passo na educação de adultos, através da criação do Plano de Educação Popular, integrado na Campanha Nacional de Educação de Adultos (1953-1956). Contudo, na década seguinte, com o contexto sociopolítico que a caracterizou (i.e., guerra colonial e a desertificação das zonas rurais atraídas pela emigração), a Educação de Adultos voltou a “cair” no esquecimento.

Assim, podemos dizer que foi a partir dos anos 70, com a instauração da democracia e, uma vez mais, a consciencialização do grande atraso literário da população portuguesa, que se começaram a desenvolver no país políticas responsáveis e a implementar medidas que vieram impulsionar a educação de adultos (Pinho et al., 1996). Em consequência, ao longo dos últimos 40 anos, tem-se assistido a uma sucessiva criação e extinção de organismos centrais do Ministério da Educação responsáveis pela tutela da educação de adultos, prolongando o padrão de avanços e recuos que havia caracterizado este domínio até à década de 60 (Duarte et al., 2002).

Neste âmbito, é importante começar por destacar a criação, em 1971, da Direcção Geral de Educação Permanente (D.G.E.P.). Este organismo surgiu com o propósito de centralizar a responsabilidade pela promoção de actividades de alfabetização e cursos supletivos de ensino primário para adultos. No entanto, só por volta de 1975/1976 é que se verifica uma preocupação com o enquadramento da educação de adultos e a definição de esquemas conceptuais neste campo (Melo et al., 1998).

Após o 25 de Abril de 1974, a educação de adultos é reconhecida nos artigos 73º e 74º da Constituição da República (1976) e, já no final da década de 70, em 1979, é aprovada pela Assembleia da República a Lei 3/79, que atribuía ao Estado e às Autarquias a tarefa de “eliminar gradual e sistematicamente o analfabetismo e [facultar] o progressivo acesso dos adultos que o desejem aos diferentes graus de escolaridade obrigatória” (Pinho et al., 1996, p. 363). Com este objectivo, deu-se início à elaboração do projecto do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), que constituiu um importante instrumento de orientação, nomeadamente pela tentativa em estabelecer um quadro geral para o desenvolvimento da Educação Básica de Adultos (Pinho et al., 1996). Segundo Melo et al. (1998), o PNAEBA é um “marco fundamental na definição e

conceptualização da Educação de Adultos em Portugal” (p. 35), pois inspirou-se nos grandes princípios dos documentos internacionais da época e na realidade concreta do nosso país, sendo considerado um instrumento de extraordinária relevância, qualidade e pertinência (DR, Parecer nº 1/96). Contudo, a falta de condições mínimas para a sua execução, levou a que as metas previstas para o 1º quinquénio fossem alcançadas apenas em 41%, razão pela qual foi abandonado no final da primeira fase não deixando, por isso, de se constituir num “sistema que lançou e manteve “artificialmente” um subsistema de educação de adultos, no conjunto da administração portuguesa” (Melo et al., 1998, p. 35). Em termos institucionais, e na sequência dos princípios do Relatório Síntese do PNAEBA, a Direcção Geral de Educação Permanente foi substituída, em 1979, pela Direcção Geral de Educação de Adultos (D.G.E.A.), visando a articulação entre entidades públicas e privadas na promoção da Educação de Adultos (Melo et al., 1998).

O PNAEBA tinha como objectivo primordial a eliminação do analfabetismo e, de acordo com o que se afirmou, é considerado um documento de referência obrigatória no âmbito da educação de adultos, até à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Em 1986, foi promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo. Contudo, não se situando numa perspectiva sistemática de educação permanente, este documento veio contribuir para um “retrocesso na conceptualização (e afirmação) da Educação de Adultos em Portugal” (Melo et al., 1998, p. 36), uma vez que “não contempla a dimensão ampla e plurifacetada da Educação de Adultos [...] nem prevê a criação de um subsistema de Educação de Adultos com características próprias [...], não lhe sendo reconhecida importância enquanto estratégia consistente” (Melo et al., 1998, p. 75).

Em 1987, e decorrente da Lei Orgânica do Ministério da Educação, a Direcção Geral de Educação de Adultos foi substituída pela Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa (D.G.A.E.E.), que passou a tutelar, além da educação de adultos, o ensino do português no estrangeiro e o ensino particular e cooperativo (Duarte et al., 2002). Em 1989 dá-se uma nova reestruturação, sendo criada a Direcção Geral de Extensão Educativa (D.G.E.E.). Este novo organismo deixou de ter intervenção sobre o ensino particular e cooperativo mas, em contrapartida, passou a ter responsabilidade pelos cursos gerais nocturnos do ensino secundário, destinados a jovens e adultos (Duarte et al., 2002).

Em 1988 e 1989 foram elaborados o Projecto de Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos, o Documento Preparatório III para a Comissão de Reforma Educativa e o Plano de Emergência, documentos que se basearam numa visão ampla e pluridimensional da educação de adultos, procurando articulá-la com processos de democratização e de desenvolvimento (Duarte et al., 2002). Contudo, a Lei-Quadro de Educação de Adultos, publicada em 1991 (Decreto-Lei 74/91), demonstra persistir uma visão escolarizada da educação de adultos, agrupando-a nas mesmas duas vertentes

definidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo: o ensino recorrente e a educação extra-escolar, pelo que manteve a “tendência reducionista” de educação de adultos (Melo et al., 1998, p. 36).

Em 1993, com a nova lei orgânica do Ministério da Educação, a D.G.E.E. foi extinta, sendo substituída por dois departamentos do Ministério da Educação: o Departamento do Ensino Básico e o Departamento do Ensino Secundário. Com esta reestruturação, “consuma-se a fragmentação da educação de adultos e acentua-se a sua dependência do paradigma escolar” (Duarte et al., 2002, p. 22).

No período de 1994 a 1997, podemos dizer que se perdeu a visão global de educação de adultos, vivendo um período de acentuada crise e desinstitucionalização do sector. É, precisamente, a partir de 1997 que se inicia um novo ciclo ascendente, que viria a ser “marcado por um forte protagonismo desta temática na agenda política e nos debates públicos, conhecendo algumas alterações, no quadro institucional” (Duarte et al., 2002, p. 25).

Na sequência da V Conferência Internacional da UNESCO (Hamburgo, 1997), é criado o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (Despacho nº 10 534/97, de 16 de Outubro), coordenado por Alberto Melo, cuja missão foi elaborar o “Documento de Estratégia para o desenvolvimento da Educação de Adultos” (1998) em Portugal¹. Para além disto, o grupo de missão pretendeu, ainda, estabelecer parcerias com várias entidades (públicas e privadas), contribuir para a validação formal dos saberes e competências informalmente adquiridas pelos adultos e criar a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) (Lima, 2002).

A ANEFA foi criada através do Decreto-lei 387/99 e constituiu um dos principais marcos para a implementação da educação de adultos em Portugal, numa clara valorização deste campo de estudos e de prática. Tal como consta no preâmbulo deste decreto, consagra “uma política de educação de adultos que visa, em simultâneo, corrigir um passado marcado pelo atraso neste domínio e preparar o futuro [procurando] assegurar respostas eficazes e adequadas que garantam a igualdade de oportunidades, permitam lutar contra a exclusão social através do reforço das condições de acesso a todos os níveis e tipos de aprendizagem, ao mesmo tempo que asseguram a transição para a sociedade do conhecimento”. Esta instituição é, assim, criada “com a natureza de instituto público, sujeito à tutela e superintendência dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, concebida como estrutura de competência ao nível da concepção de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação e formação de adultos, e ainda da

¹ O grupo de missão também foi responsável pela apresentação do relatório “Ensino Recorrente – Relatório de Avaliação”.

construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos” (preâmbulo do D.L. 387/99, pp. 6672-6675).

Pensamos que o ponto forte desta agência é ter surgido “não para substituir outros actores, entidades ou intervenções, mas para intervir em novos domínios” (Eiras, 2002, p. 12). Como afirma Trigo (2001), a ANEFA foi criada para “obrigar a pensar e a fazer, em Portugal, uma Educação e Formação de Adultos, que seja também, contrariamente à tradição e ao pensamento académico português, um abraço entre a educação, a formação profissional e o emprego” (p. 101).

Dado o papel ímpar que esta agência desempenhou, enquanto inauguradora de uma nova fase ascendente, e a forte matriz enraizadora das políticas subsequentes, vale a pena rever os objectivos que visou e que a seguir apresentamos:

a) “Desenvolver e divulgar modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e sócio-educativa, específicos para a educação e formação de adultos, dando particular atenção às pessoas mais carenciadas neste domínio;

b) Promover programas e projectos nos domínios da educação e formação de adultos, a desenvolver por iniciativa própria ou com intervenção de entidades públicas e privadas, designadamente através da celebração de contratos-programa;

c) Apoiar projectos e iniciativas de educação e formação de adultos que se articulem com as prioridades definidas e revistam um carácter inovador, designadamente as modalidades de ensino à distância e multimédia, com acompanhamento presencial;

d) Promover a articulação entre entidades públicas e privadas, a nível central, regional e local, no âmbito do desenvolvimento da política de educação e formação de adultos, designadamente através da formalização de parcerias territoriais;

e) Construir gradualmente um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, visando a certificação escolar e profissional;

f) Realizar estudos e promover a investigação no domínio da educação e formação de adultos, bem como apoiar a formação especializada de formadores e outros agentes de intervenção sócio-educativa;

g) Motivar, informar e aconselhar as pessoas adultas relativamente à possibilidade e oportunidades da aprendizagem ao longo da vida;

h) Colaborar em projectos de cooperação nos domínios da educação e formação de adultos dirigidos às comunidades portuguesas de emigrantes, às comunidades imigrantes a residir em Portugal e a países de língua oficial portuguesa.”

(Artigo 4º do D.L. 387/99)

Da análise destes objectivos podemos salientar a construção gradual do sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, pois pela primeira

vez em Portugal foi criado um sistema que permite obter uma certificação escolar e profissional a partir da experiência e história de vida dos adultos e das competências aí adquiridas, independentemente do contexto em que surgiram. Tal aspecto é absolutamente central pois define o objecto de estudo da presente investigação. Parece-nos também pertinente salientar os aspectos referentes às práticas e metodologias específicas para a educação de adultos e a introdução do conceito de aprendizagem ao longo da vida, pois também eles são decisivos para a definição do quadro de referência que organiza os processos de RVCC e, conseqüentemente, revestem-se de valor acrescentado para este estudo.

De entre os vários projectos que foram da responsabilidade da ANEFA, são de destacar a concepção de referenciais de competências-chave para o nível básico (indispensáveis ao reconhecimento e validação de competências), a criação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, a criação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos, a concepção das Acções S@ber + e o Concurso Nacional de Boas Práticas (Lima, 2001). A ANEFA veio, assim, retirar a Educação de Adultos de uma situação de não reforma, revalorizando-a. Como afirma Simões (2001), foi a criação desta instituição que fez “reanimar” este importante sector educativo, trazendo-lhe “novos clarões de esperança [que passaram a assomar] no horizonte” (p. 7). No entanto, em 2002, foi criado um novo quadro legislativo que introduziu alterações significativas na política nacional relativa ao sistema educativo e, mais especificamente, no que concerne à educação e formação de adultos, extinguindo-se a ANEFA. Neste âmbito, e através do Decreto-Lei 208/2002, é criada a Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV), a qual procurou integrar as políticas e os sistemas de educação e formação. No preâmbulo deste diploma, no ponto 2, pode ler-se: “a integração entre a educação e a formação a cargo do Ministério da Educação, a formação vocacional, implica que nele se crie um novo organismo, capaz de uma actuação transversal na concretização dos objectivos de qualificação, ao longo da vida, dos jovens e adultos. Tendo como principais objectivos a “concepção da componente pedagógica e didáctica do sistema educativo relativamente à política de formação a cargo do ME², incluindo a certificação das qualificações, coordenando e acompanhando a concretização da mesma” (artigo 16, ponto 1), a DGFV passa assim a assumir as funções e atribuições da antiga ANEFA. O ponto 2 do mesmo artigo concretiza o entendimento da formação vocacional a cargo do ME quando explica que ela “abrange, em termos integrados, nomeadamente, a aprendizagem, a qualificação inicial, a oferta formativa de educação e formação, entre a qual a orientada para os jovens dos 15 aos 18 anos, o 10.º ano profissionalizante, a especialização tecnológica, a educação

² Ministério da Educação

e formação de adultos, o ensino das escolas profissionais, o ensino recorrente de adultos, bem como a componente tecnológica e profissionalizante da educação escolar e extra-escolar”.

Em 14 de Setembro de 2005, no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico, e com vista ao aumento da qualificação da população portuguesa, foi apresentada publicamente a Iniciativa Novas Oportunidades, do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, que tem como objectivo de referência alargar o patamar mínimo de qualificação até ao nível secundário, para jovens e adultos. O 12º ano de escolaridade é considerado essencial para que possa ser possível “adquirir e reter, ao longo da vida, novas competências [...] essenciais à moderna economia de mercado em que vivemos” (Sócrates, 2006, preâmbulo).

Em 2006, e através do Decreto-Lei n.º 213/2006, é criada a Agência Nacional para a Qualificação, I. P., sendo extinta a DGFV. Esta agência foi criada com o objectivo de “coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências” (artigo 17º, ponto 1), assumindo um papel dinamizador para o cumprimento das metas traçadas pela Iniciativa Novas Oportunidades, a qual foi apresentada à Assembleia da República em Setembro de 2005. A Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) é um instituto público integrado na administração indirecta do Estado, sob a tutela dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação e assume como principais atribuições:

- a) “Coordenar a oferta de educação e formação profissional de jovens e adultos de dupla certificação, bem como os correspondentes dispositivos de informação e orientação;
- b) Dinamizar a oferta de educação e formação profissional de jovens e adultos e monitorizar os seus resultados;
- c) Desenvolver e gerir a rede de reconhecimento, validação e certificação de competências;
- d) Coordenar o desenvolvimento curricular e as metodologias e materiais de intervenção específicos para a educação e formação de jovens e adultos, com dupla certificação, escolar e profissional”.

(D.L. 213/2006, artigo 17º, ponto 2)

Voltando à Iniciativa Novas Oportunidades, é de referir que a sua estratégia tem dois eixos fundamentais. Um dos eixos está relacionado com o objectivo de permitir que o ensino profissionalizante de nível secundário seja uma verdadeira e real opção, permitindo Novas Oportunidades aos jovens; o outro consiste em elevar a formação de base dos activos, permitindo que os adultos que entraram na vida activa com baixos níveis de

escolaridade, tenham uma Nova Oportunidade para poderem recuperar, completar e progredir nos seus estudos (Sócrates, 2006). No âmbito desta iniciativa são definidos como pilares da estratégia, os seguintes objectivos: forte incremento da oferta de Cursos EFA; alargamento da rede de Centros de RVCC; alargamento do referencial de competências ao nível secundário; alargamento das possibilidades de acesso à formação por parte de activos empregados; e a implementação de um Sistema de Certificação de Qualidade.

A *rede de Centros Novas Oportunidades* (que substitui a anterior rede de Centros RVCC) e o *Catálogo Nacional de Qualificações* têm-se revelado instrumentos centrais desta estratégia, sendo a sua dinamização e monitorização objectivos privilegiados de intervenção da ANQ.

Em pouco mais de 10 anos, e no que concerne às políticas e medidas de educação de adultos, Portugal registou uma acelerada e considerável evolução, sendo as medidas implementadas no último quartel do séc. XX, abandonadas, melhoradas e/ou reestruturadas, resultando nas actuais orientações definidas pelo Plano Nacional de Emprego e pelo Plano Tecnológico. Hoje, é bastante mais reconhecido o valor e as potencialidades da educação de adultos e compreende-se que a mesma seja para muitos sinónimo de desenvolvimento, competitividade e igualmente de democracia³. Assim, acreditamos que este campo só pode seguir uma direcção: tornar-se cada vez mais generalizado. Como afirma Trigo (2001), “se alguma certeza podemos ter em relação ao futuro é que a educação e formação de adultos, ao longo de toda a vida, e a níveis cada vez mais exigentes e elevados, veio para ficar, se multiplicar e crescer a ritmos impensáveis” (p. 109).

Todos estes desenvolvimentos da educação de adultos não deixam de se enquadrar no movimento europeu de valorização da educação e aprendizagem ao longo da vida, directamente associado ao objectivo político de transformar a Europa numa economia baseada no conhecimento. Tal valorização é traduzida especialmente pelo relatório intitulado “Educação de adultos: nunca é tarde para aprender”, apresentado pela Comissão das Comunidades Europeias a 23 de Outubro de 2006, que considera este sector como uma componente vital da aprendizagem ao longo da vida. Acreditamos que este movimento é irreversível e que a participação na educação e formação de adultos terá uma longa existência e, num futuro próximo, fará parte da vida de todos os adultos.

“É preciso dar estatuto à Educação de Adultos. Começar por – mais que tolerá-la como apêndice esquecido do sistema educativo – reconhecê-la na sua importância para o

³ Note-se que uma grande percentagem da população portuguesa não tinha condições económicas para continuar a estudar ainda em jovem e que a educação de adultos se tem assumido, assim, como uma medida de igualdade social e de democracia.

desenvolvimento do País e como factor de mais justiça e coesão social. Mas também na especificidade dos seus processos, métodos, formas e práticas” (Documento preparatório III da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, 1988, cit. por Pinho, et al., 1996, p. 368). Neste sentido, “é crucial aumentar a participação na educação de adultos e torná-la mais equitativa” (Comissão Europeia, 2006, p. 7), atribuindo-se aos poderes públicos o papel de liderança no que concerne à redução de barreiras e ao incentivo da procura, privilegiando-se as pessoas mais desfavorecidas.

1.2. O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências⁴

O sistema nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) surgiu em 2001, sob a tutela e orientação da Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos. No prosseguimento dos objectivos que foram definidos para esta agência, e com base no princípio de que a aprendizagem não se limita aos contextos de educação formal e “a certeza de que os conhecimentos e saberes que as pessoas possuem estão muito aquém do que se encontra formalmente certificado”, criou-se em Portugal um novo modelo de educação e formação de adultos (DGFV, 2004, p. 53).

Foi para operacionalizar esse princípio que a ANEFA criou gradualmente um Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, através da criação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC). Estes centros passaram a assumir uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida, destinando-se a adultos (maiores de 18 anos) que pretendem ver reconhecidas as suas competências, adquiridas por vias não formais e informais de aprendizagem (associadas à diversidade de experiências de vida), as quais são susceptíveis de uma certificação equivalente aos 4º, 6º, 9º ou, mais recentemente, 12º ano de escolaridade.

É um modelo que se inscreve, como atrás aludimos, nos objectivos europeus para a educação e formação ao longo da vida, respondendo às orientações e directrizes comunitárias, nomeadamente aquelas resultantes do Conselho Europeu de Lisboa⁵ (realizado em 2000); do *Memorandum sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*⁶; do

⁴ Actualmente, o Sistema Nacional de RVCC encontra-se integrado no Sistema Nacional de Qualificações.

⁵ Neste Conselho foram enunciadas algumas prioridades para a política europeia do emprego, nomeadamente a redução das lacunas de formação, a valorização da aprendizagem ao longo da vida e a promoção da igualdade de oportunidades.

⁶ Define a estratégia para a aprendizagem ao longo da vida na Europa.

Conselho Europeu de Barcelona (realizado em 2002)⁷; do Conselho Europeu realizado em Dublin (realizado em 2004)⁸; e do relatório produzido pela Comissão das Comunidades Europeias (2006)⁹ (DGFV, 2005).

Assim, o sistema de certificação de competências adquiridas informalmente ao longo da vida tem procurado agir em consonância com as orientações comunitárias, assentando nos seguintes postulados:

1. “Os adultos são portadores de saberes e competências, adquiridas na vida e no trabalho, eventualmente incompletas, que devem/podem ser reconhecidas, validadas e certificadas;
2. A certificação dos saberes e competências [...] é hoje uma tendência e uma realidade incontornável;
3. A certificação escolar e profissional de base, ou mínima, [...], constitui uma espécie de transporte de todas as aprendizagens futuras. Assegurar esse *passaporte a todos os cidadãos* é um dever dos Estados democratas, ditos desenvolvidos e um direito dos cidadãos;
4. Só as sociedades com elevados níveis de educação e formação e onde se vive e sente uma forte *tensão permanente e contínua para aprender* conseguem crescimentos e desenvolvimentos sustentados”.

(Trigo, 2002b, p. 20)

Os primeiros centros de RVCC foram criados no final de 2000 e designaram-se de Centros RVCC em observação, pois visavam testar esta prática. A partir destes Centros experimentais, e através da Portaria 1082-A/2001, foram consolidadas as linhas orientadoras e estruturantes da criação e funcionamento dos Centros RVCC. A sua rede foi aumentando gradualmente e, durante a existência da ANEFA, criaram-se 28 Centros RVCC. Em 2006, o Sistema Nacional de RVCC contava já com 165 centros (IEFP, 2006, p. 22). Actualmente, o Sistema Nacional de RVCC está integrado nos Centros Novas Oportunidades¹⁰ (instituídos pela Portaria 370/2008), tendo sido alcançados cerca de 456

⁷ Reforça a estratégia europeia para o emprego, reforçando a importância da aprendizagem ao longo da vida enquanto estratégia de promoção da empregabilidade.

⁸ Apresenta os “Princípios comuns europeus de identificação e validação da aprendizagem não formal e informal”;

⁹ Apresenta 5 mensagens-chave para os intervenientes em educação de adultos, destacando o contributo essencial da educação de adultos para a empregabilidade e mobilidade num mercado de trabalho moderno, assim como para a inclusão social.

¹⁰ Os Centros Novas Oportunidades (CNO) são uma evolução dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. A alteração na designação destes centros prende-se com a criação de novas áreas de intervenção. Os CNO's constituem-se como uma plataforma de formação e são considerados a “porta de entrada” para a qualificação dos adultos, assumindo assim um papel central no encaminhamento para ofertas formativas. Desta forma, não se circunscrevem à realização de processos de RVCC, mas são locais onde os adultos podem ser informados e orientados (mediante os seus interesses e motivações) para diferentes percursos

CNO's¹¹, onde se desenvolvem os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas pelas pessoas adultas, em vários contextos de vida.

O Sistema Nacional de RVCC, tendo em conta os objectivos assumidos na Agenda de Lisboa, “assume-se como importante estratégia de implementação das políticas de aprendizagem ao longo da vida, da empregabilidade activa e da equidade social” (Almeida et al. 2008, p. 9). Se considerarmos que as mudanças sociais, científicas, tecnológicas e económicas da sociedade contemporânea são cada vez mais acentuadas e que essas mudanças implicam que em permanência se desenvolvam novos conhecimentos e competências, compreendemos os motivos subjacentes à emergência deste sistema. De facto, muitos deles são adquiridos à margem dos sistemas formais de educação e formação, não deixando por isso de serem provenientes de uma fonte legítima e com valor formativo (Pires, 2007).

A missão do Sistema Nacional de RVCC é, deste modo, *reconhecer* que determinado adulto possui certas competências, independentemente do lugar, tempo e forma como as adquiriu, *validar* essas competências, atribuindo-lhes uma validade social, escolar, profissional e legal e *certificá-las*, através da atribuição de um certificado equivalente ao da educação formal (Trigo, 2002a). Assim, podemos identificar três eixos estruturantes deste sistema:

- a) *Eixo do Reconhecimento* – Assenta no auto-reconhecimento das competências que o adulto desenvolveu através de diferentes contextos de aprendizagem, proporcionando momentos de exploração, identificação e avaliação dos saberes e competências adquiridos ao longo da vida.
- b) *Eixo da Validação* – Consiste num conjunto de actividades/sessões que visam apoiar o adulto no processo de avaliação das competências evidenciadas, face ao referencial de competências-chave, identificando-se as competências a validar (Gomes et al., 2007).
- c) *Eixo da Certificação* – Corresponde à fase final do processo de RVCC, que consiste na confirmação oficial e formal das competências adquiridas pela via da

que visam aumentar a sua qualificação (escolar e/ou profissional): cursos EFA, formações modulares, processos de RVCC ou outras respostas formativas. Os CNO's assumem também um papel importante na promoção da aprendizagem ao longo da vida, através do apoio à definição de novos projectos, após certificação pelo processo de RVCC. Como afirma Almeida et al. (2008), “cada Centro Novas Oportunidades, [...] para além do objectivo de qualificação escolar/profissional, [...] tem também como objectivo a integração dos adultos certificados em processos subsequentes de educação, formação e/ou emprego, valorizando-se uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e de empregabilidade activa” (p. 9).

¹¹ Informação disponibilizada no *Briefing* Iniciativa Novas Oportunidades, apresentado a 30 de Junho de 2009.

experiência ao longo da vida, através da emissão de um certificado de validação¹² ou diploma (de nível básico ou nível secundário) (Portaria 86/2007).

Com base no que foi referido, podemos afirmar que o Sistema Nacional de RVCC, através do reconhecimento e validação das aprendizagens não formais e informais, se assume como um sistema de elevada importância no campo da educação e formação de adultos e constitui “a pedra angular da estratégia da aprendizagem ao longo da vida” (Comissão Europeia, 2006, p. 8), norteando-se em Portugal, pelos valores e princípios do desenvolvimento pessoal, da coesão e do reforço da participação social e do aprofundamento da cidadania.

1.3. Dimensões de intervenção dos Centros Novas Oportunidades

Como referimos anteriormente, actualmente o Sistema Nacional de RVCC concretiza-se no terreno através da rede nacional de Centros Novas Oportunidades. Nesse sentido, abordamos de seguida as dimensões de intervenção desses centros.

Nos Centros Novas Oportunidades podemos identificar duas actividades fundamentais: a) acolhimento, diagnóstico e encaminhamento dos candidatos inscritos para um percurso de qualificação; e b) realização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível básico (B1, B2 ou B3, correspondentes ao 4º, 6º ou 9º ano de escolaridade), de nível secundário (correspondente ao 12º ano) ou profissionais (conferindo uma qualificação de nível 2 ou 3). Na figura 1, que apresentamos de seguida, verificamos que as etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades se traduzem em várias actividades que vão desde o acolhimento ao adulto que se inscreve na Iniciativa Novas Oportunidades, até à definição do percurso qualificativo que irá desenvolver e que, caso passe pelo processo de RVCC, terminará na certificação das suas competências e na posterior discussão de um Plano de Desenvolvimento Pessoal adaptado ao adulto.

¹² É emitido um certificado de validação sempre que o processo de RVCC não conduza à emissão de um diploma, i.e., sempre que o adulto não demonstre e valide todas as competências de nível básico ou de nível secundário, contempladas nos referenciais de competências-chave e necessárias para a certificação dos respectivos níveis de ensino.

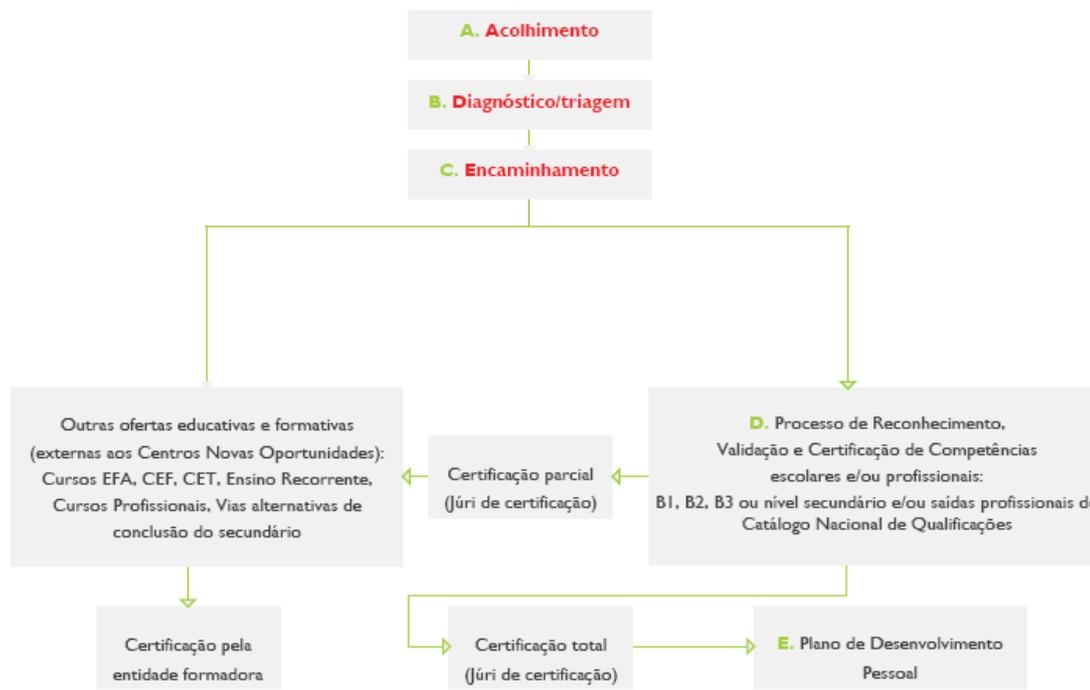


Figura 1 – Fluxograma das etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades

A primeira etapa de intervenção do Centro Novas Oportunidades consiste no *Acolhimento do Candidato*. Nesta fase, o adulto preenche a sua ficha de inscrição e é esclarecido sobre a missão do Centro Novas Oportunidades, as diferentes fases do processo, sendo-lhe apresentadas as diferentes possibilidades de encaminhamento existentes para que o candidato possa aumentar a sua qualificação. Ao acolhimento segue-se o *Diagnóstico/Triagem*, etapa que consiste na análise do perfil do candidato, visando clarificar as suas necessidades, interesses e expectativas, na tentativa de encontrar a resposta mais adequada a cada candidato (Gomes et al., 2007).

No *Encaminhamento* faz-se o seguimento do trabalho efectuado nas duas fases prévias a esta, sendo discutidas com os candidatos, as diferentes propostas de encaminhamento, o qual resulta de um processo de negociação entre o candidato e a equipa técnico-pedagógica do CNO.

Em consequência desta etapa, podemos encontrar duas situações distintas: se o candidato for encaminhado para uma oferta formativa (e.g., Cursos de Educação e Formação de Adultos), o trabalho desenvolvido pelo CNO termina com a respectiva articulação com a entidade promotora dessa oferta e integração do candidato na mesma¹³.

¹³ Caso o candidato seja encaminhado para uma oferta formativa, é emitido um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ).

No entanto, se o adulto for encaminhado para um processo de RVCC, o candidato permanece no CNO, locais especificamente destinados à realização destes processos.

O *processo de RVCC* organiza-se em torno de um conjunto de princípios da educação de adultos e de aspectos metodológicos específicos que permitem a demonstração de saberes e competências adquiridas ao longo da vida, através da construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens¹⁴ (no caso da certificação de nível secundário), à luz de um referencial de competências-chave. Tal processo é dinamizado por um Profissional de RVC e por uma equipa de formadores (técnicos com habilitação para a docência). Traduzindo o princípio da diferenciação, pretende-se que seja um processo individualizado e que decorra ao ritmo de cada adulto. Neste sentido, não existe uma duração pré-determinada e fixa do processo, sendo variável em função de cada adulto.

O processo de RVCC é iniciado com a apresentação dos conceitos fundamentais utilizados em RVC, da metodologia do próprio processo, da duração previsível do mesmo e do trabalho que o adulto terá de desenvolver (Gomes et al., 2007). Após estes esclarecimentos iniciais, é dado a conhecer ao adulto o referencial de competências-chave, através de uma descodificação efectuada pela equipa técnico-pedagógica (Profissional de RVC e Formadores). De seguida, entra-se no processo de reconhecimento propriamente dito, o qual se estrutura em sessões de reconhecimento presenciais, individuais e em grupo. Estas sessões são maioritariamente da responsabilidade do Profissional de RVC, mas também contam com a intervenção dos formadores que compõem a equipa do CNO. Durante as mesmas, o adulto é apoiado na construção do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), o qual deve reflectir as competências de que é portador. Neste sentido, ao longo das sessões, e à medida que o PRA apresentado pelo adulto vai reflectindo as suas competências, a equipa vai-lhe prestando o necessário apoio, no sentido de estabelecer relações entre o seu produto e o referencial de competências-chave (Gomes et al., 2007).

Os processos de RVCC prevêm que, após a conclusão do eixo de reconhecimento (i.e. balanço de competências) e, caso se verifique essa necessidade, os candidatos possam frequentar até 50 horas de formação complementar. Esta formação é ministrada pelos formadores da equipa e serve para colmatar pequenas necessidades formativas, no caso do candidato não evidenciar todas as competências necessárias à certificação, de

¹⁴ “Um portefólio pode ser encarado como uma derivação de um dossiê, sendo que os distingue o facto de em termos de filosofia de avaliação de ensino/aprendizagem, o dossiê representar «uma racionalidade, redutora simplista, de cariz tecnicista e instrumental» enquanto que o paradigma que está subjacente à utilização de um portefólio é de uma filosofia de aprendizagem, baseada num processo de «investigação/acção/formação». Supõe o desenvolvimento de um perfil de competências meta-cognitivas e meta-reflexivas, sobre o próprio conhecimento, que nele se procura evidenciar” (Sá-Chaves, cit. por Gomes et al., 2006, p. 36).

acordo com o Referencial de Competências-Chave relativo ao nível de certificação que pretende obter, sendo por isso considerada de carácter residual.

Os processos de RVCC terminam com um momento em que os candidatos se apresentam pública e oficialmente perante um júri – *sessão de júri de certificação* – que formaliza todo o processo que foi desenvolvido. Estas sessões são constituídas por um júri de certificação que é composto pelo Profissional de RVC, pelos formadores que acompanharam o adulto e por um avaliador externo¹⁵.

A última etapa conduzida pelos CNO's, consiste na elaboração do *Plano de Desenvolvimento Pessoal*, que visa a estruturação e definição do projecto pessoal e profissional do adulto para a continuação do seu percurso de qualificação/aprendizagem ao longo da vida, identificando possibilidades de prosseguimento da aprendizagem, de apoio ao desenvolvimento de iniciativas de criação do próprio emprego e/ou de apoio à progressão ou reconversão profissional (Gomes et al., 2007).

1.4. Matriz conceptual de operacionalização de processos de RVCC-NS

De acordo com o que referimos anteriormente, no que diz respeito aos processos de RVCC, concluímos que o reconhecimento de saberes adquiridos pela via da experiência acaba por se constituir como um direito fundamental dos indivíduos, que faculta os meios que permitem responder, de forma construtiva, a um mundo em constante mudança (Castro et al., 2002). Nesse sentido, tendo em conta o objecto de estudo desta investigação, abordamos agora as especificidades do processo de RVCC de Nível Secundário (NS), no que diz respeito à sua operacionalização.

Os processos de RVCC-NS destinam-se a adultos maiores de 23 anos que não concluíram o ensino secundário ou, a adultos com idade inferior a 23 anos¹⁶ mas detentores de 3 anos de experiência profissional¹⁷. Estes processos baseiam-se em princípios inovadores que partem das experiências de vida dos adultos, desenvolvendo-se ao ritmo de cada um e contribuindo para consolidar percursos de auto-aprendizagem, reflexividade pessoal e formação individual (Gomes et al., 2006). Contudo, apesar dos processos de RVCC-NS partirem da experiência de vida dos adultos, não são as experiências de vida que serão reconhecidas e validadas, mas as aprendizagens decorrentes das mesmas. Assim, uma vez que todos os contextos de vida se constituem

¹⁵ O avaliador externo tem de estar devidamente acreditado e pertencer à Bolsa Nacional de Avaliadores Externos.

¹⁶ O processo de RVCC é destinado a adultos, pelo que todos os candidatos que pretendam realizar um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências têm de ter idade superior a 18 anos.

¹⁷ No caso de o adulto ter idade inferior a 23 anos, a experiência profissional tem de ser devidamente comprovada.

como terrenos propícios para a aprendizagem e aquisição de competências, o processo de RVCC, “reconhece, valida e certifica competências-chave¹⁸ da população adulta” sendo “um processo inovador que decorre essencialmente das estratégias de aprendizagem e formação ao longo da vida. Não se trata apenas, de traduzir aprendizagens e saberes mais ou menos formalizados ao longo de uma determinada trajectória escolar, mas também, de partir, das trajectórias de vida de indivíduos adultos para extrair de modo contextualizado e especializado as soluções de acção utilizadas nas mais diversas situações dos seus percursos e contextos” (Pureza et al., 2006, p. 12). Como afirma Pires (2007), “a experiência é a base e a condição para a aprendizagem e, para que seja formadora, ela tem de ser reflectida, reconstruída e conscientizada” (p. 10).

O processo de RVCC-NS procura, assim, através de um processo reflexivo, olhar para essas experiências e (re)elaborá-las, (re)avaliá-las e projectá-las na realidade presente e futura (Pires, 2007). Como afirma a equipa da DGFV (2004), “as metodologias de reconhecimento de *adquiridos* implementadas nos Centros RVCC implicam um vaivém constante entre passado, presente e futuro e é, precisamente, ao reflectir sobre as experiências que vivenciaram (no passado) que as pessoas têm maior consciência do que são (no presente) e do que podem vir a ser (no futuro). Todo o processo é eminentemente (trans)formativo permitindo que a pessoa se conheça melhor, reconhecendo *em si* as competências de que é portadora. Nesta tomada de consciência de si próprio, a pessoa pode (trans)formar-se, ser socialmente reconhecida e transformar o mundo que a rodeia” (DGFV, 2004, p. 55). Assim, podemos entender que o processo de RVCC “mais do que um fim em si mesmo [...] é [...] um processo em constante movimento, que cresce como se de uma espiral se tratasse. Mais do que um processo de formação, o processo de RVCC é um processo de auto-formação” (DGFV, 2004, p. 55). Contudo, ele não é igualmente indicado para todos os adultos! O indivíduo que pretende participar num processo de RVCC-NS tem de possuir um percurso de vida significativo nas diferentes dimensões (pessoal, profissional, social), ou seja, ele não deve ser acessível a qualquer indivíduo, existindo outros percursos mais adequados para aqueles que não tiveram oportunidade de desenvolver competências que garantam uma certificação pela via da experiência (Ferreira, 2008).

A matriz conceptual do processo de RVCC-NS, nomeadamente no eixo do reconhecimento de competências, no que aos elementos metodológicos diz respeito, baseia-se nos seguintes três: a abordagem autobiográfica, o balanço de competências e o portefólio reflexivo de aprendizagens (figura 2).

¹⁸ Entende-se por competência-chave “um conjunto articulado, transferível e multidimensional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego” (Comissão Europeia, cit. por Pureza et al., 2006, p. 12).



Figura 2 – Matriz conceptual dos elementos metodológicos em processos de RVCC-NS

Assim, procuraremos clarificar de forma genérica em que consiste cada um destes elementos metodológicos, os quais são estruturantes do processo de RVCC-NS, começando pela matriz orientadora do processo – o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário.

1.4.1. O referencial de competências-chave de Nível Secundário

O Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário (RCC-NS) constitui-se como um quadro orientador e estruturador para o desenvolvimento dos processos de RVCC de Nível Secundário. É o instrumento face ao qual se avaliam as competências-chave adquiridas pelos adultos, em diferentes contextos de vida, com vista à atribuição de uma certificação. Para além disso, ele também opera como “uma matriz integradora entre o reconhecimento e a validação das competências de que os adultos são portadores e o desenvolvimento de percursos formativos adequados às necessidades pessoais, sociais e profissionais que manifestam” (Gomes et al., 2006, p. 94).

Neste contexto, deve-se entender o referencial de competências-chave como um quadro de referência, que se deve ajustar a cada adulto face ao seu capital de adquiridos, às suas necessidades, motivações e expectativas. Assim, o referencial assume-se como um documento aberto, que pode ser adaptado à diversidade de grupos sociais e profissionais, bem como um documento flexível, que permite uma pluralidade de combinações (Pureza et al., 2006). Um dos princípios fundamentais do RCC-NS é que é susceptível de contemplar a “centralidade do percurso singular de cada adulto” (Gomes et al., 2006, p. 19), sendo que as suas múltiplas situações de vida se constituem como o ponto de partida para a demonstração das competências.

No que respeita à sua estruturação, o RCC-NS organiza-se em torno de três áreas de competências-chave (figura 3)¹⁹:

A área de *Sociedade, Tecnologia e Ciência* (STC) engloba as dimensões científica, tecnológica e social, invocando conhecimentos construídos separadamente em diversos campos científicos e tecnológicos, que se operacionalizam nos contextos de vida do indivíduo (Gomes et al., 2006).

A área de *Cultura, Língua e Comunicação* (CLC) está relacionada com a dimensão cultural da vida dos indivíduos, a dimensão linguística e a dimensão comunicacional, associando questões mediáticas, tecnológicas e sociais da vida dos cidadãos (Gomes et al., 2006).

A área de *Cidadania e Profissionalidade* (CP) é uma área de carácter transversal. Envolve três dimensões: a dimensão social, a dimensão cognitiva e a dimensão ética e pretende-se que o adulto evidencie competências-chave *da* e *na* cidadania democrática, através das duas perspectivas fundamentais: a cidadania e a profissionalidade (Gomes et al., 2006).



Figura 3 – Desenho do referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos de Nível Secundário

Analisando a figura 3, verificamos que a área de Cidadania e Profissionalidade se constitui no “horizonte em que se inscrevem e adquirem sentido as outras duas áreas” (Gomes et al., 2006, p. 23). É assim uma área transversal e integradora das outras duas áreas de competências-chave. Por sua vez, as áreas de STC e CLC são de natureza instrumental e operatória que envolvem domínios científicos e técnicos diversos. Com este esquema, pode-se constatar que o referencial de competências-chave de nível secundário

¹⁹ As áreas de competências-chave são consideradas áreas “necessárias à formação e/ou autonomização do cidadão no mundo actual, [...] ao desenvolvimento sustentável e às dinâmicas políticas, sociais e económicas” que caracterizam o nosso mundo (Gomes et al., 2006, p. 16). Assim, as áreas contempladas no RCC-NS integram competências-chave provenientes de campos técnicos, científicos e culturais diversos, constituindo-se como um conjunto articulado de Unidades de Competência e Critérios de Evidência.

assume uma perspectiva integradora, pressupondo interação das diferentes áreas e considerando que “o domínio de competências específicas de cada uma delas enriquece e facilita a aquisição das outras” (Gomes et al., 2006, p. 18).

Cada área de competência-chave está estruturada em elementos conceituais e organizativos que permitem a operacionalização destas no processo de RVCC-NS. Ao analisarmos o RCC-NS, verificamos que este começa por se estruturar em torno das *Unidades de Competências* (UC), que se constituem como “combinatórias coerentes dos elementos da competência em cada área de competência-chave” (Gomes et al., 2006, p. 25). Cada UC corresponde assim, à combinatória de quatro competências-chave que são, por isso, mais específicas que a UC. As UC são geradas a partir dos Núcleos Geradores (NG).

A cada Unidade de Competência corresponde um *Núcleo Gerador*, que consiste num “tema abrangente, presente na vida de todos os cidadãos a partir dos quais se podem gerar e evidenciar uma série de competências-chave” (Gomes et al., 2006, p.25).

Cada Núcleo Gerador encontra-se dividido em quatro *Domínios de Referência* para a Acção (DR), i.e., em contextos concretos da vida quotidiana, que são identificados como o contexto privado, contexto profissional, contexto institucional e o contexto macro-estrutural (Gomes et al., 2006). O cruzamento dos Núcleos Geradores com os Domínios de Referência origina os Temas.

Os *Temas* são as áreas nas quais “as competências são geradas, accionadas e evidenciadas” (Gomes et al., 2006, p. 25). A cada Tema identificado no RCC-NS corresponde uma competência-chave, que fornece a matriz em que assenta o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário.

Assim, o RCC-NS é estruturado em 22 UC, que se encontram distribuídas em 8 UC na área de Cidadania e Profissionalidade e 7 UC em cada uma das outras duas áreas: Sociedade, Tecnologia e Ciência; e Cultura, Língua e Comunicação. Estas UC estão decompostas em 88 competências que, por sua vez, se distribuem em 32 competências-chave na área de CP, em 28 competências-chave na área de CLC e em 28 competências-chave na área de STC.

Por fim, importa ainda referir que a organização da área de Cidadania e Profissionalidade é ligeiramente distinta das outras duas áreas, uma vez que CLC e STC são consideradas áreas gémeas, assumindo uma estrutura idêntica e partindo dos mesmos Núcleos Geradores e dos mesmos Temas.

De acordo com o esquema organizativo apresentado na figura 4, a área de CP, organiza-se em oito Núcleos Geradores que contemplam os quatro Domínios de Referência e que se encontram distribuídos pelas dimensões social, cognitiva ou ética.

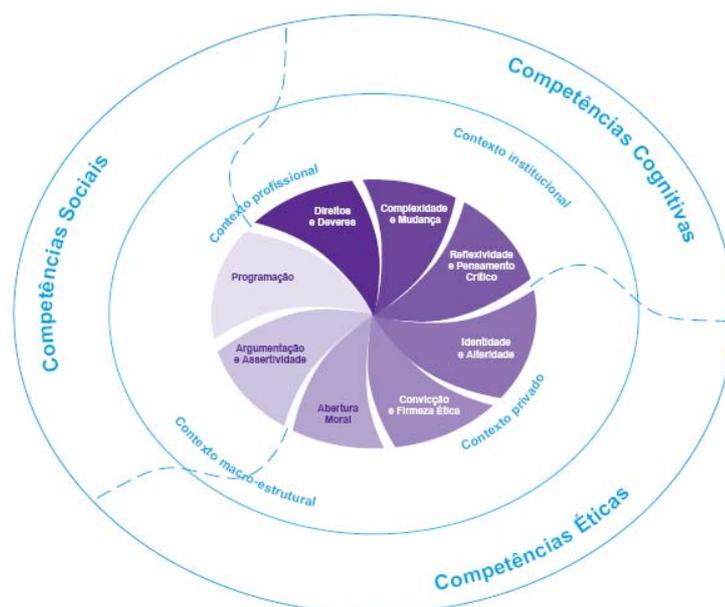


Figura 4 – Esquema conceitual da organização da área de Cidadania e Profissionalidade

As áreas de CLC e de STC organizam-se em sete Núcleos Geradores (idênticos), que contemplam os 4 DR e as três dimensões correspondentes a cada área, de acordo com as figuras 5 e 6.

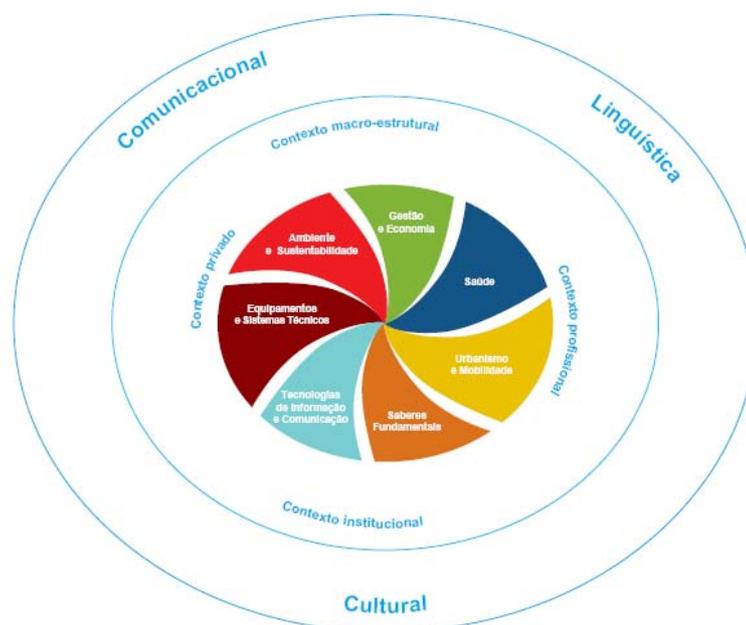


Figura 5 – Esquema conceitual da organização da área de Cultura, Língua e Comunicação

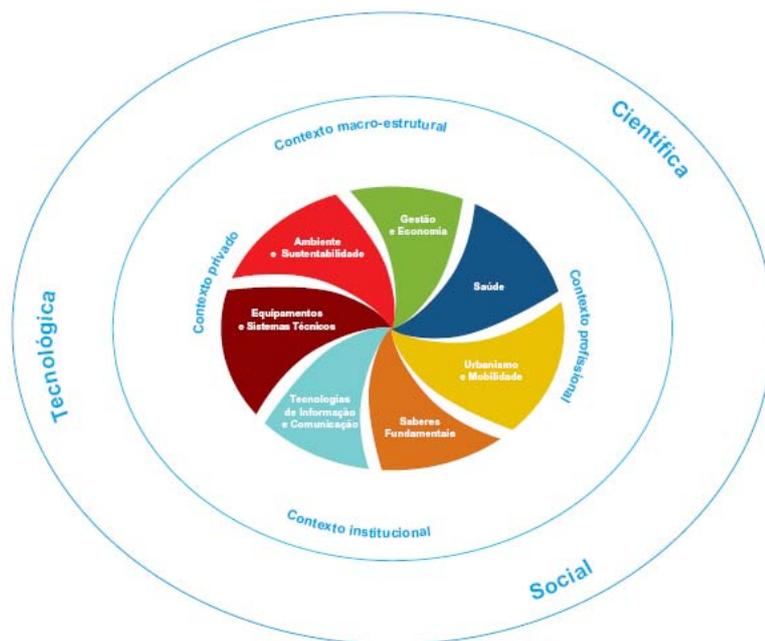


Figura 6 – Esquema conceitual da organização da área de Sociedade, Tecnologia e Ciência

A validação das competências apresentadas no RCC-NS obedece à verificação de critérios de evidência que são as “ações/realizações através dos quais o adulto indicia o domínio da competência visada” (Gomes et al., 2006, p. 25), pelo que para certificar uma competência-chave de nível secundário, o adulto tem de demonstrar determinados critérios de evidência.

Na área de CP são apresentados apenas três critérios de evidência para cada competência-chave, sendo que cada critério corresponde a um nível de complexidade²⁰. Assim, para que a competência seja validada nesta área é necessário que o adulto demonstre o critério de evidência Tipo III, ou seja, o mais complexo, correspondente a capacidades de intervenção.

Já nas outras duas áreas, CLC e STC – como vimos atrás, áreas gêmeas – existem nove critérios de evidência por cada área de competência-chave. São apresentados três critérios de evidência em cada uma das dimensões²¹ que integra a área e, para que o

²⁰ Os critérios de evidência estão organizados segundo três tipos de elementos de complexidade:

Tipo I – Identificação

Tipo II – Compreensão

Tipo III - Intervenção

²¹ Como já foi referido anteriormente, a área de CLC é estruturada em três dimensões: a dimensão cultural, a dimensão linguística e a dimensão comunicacional. Para validar cada competência-chave desta área, é necessário identificar pelo menos um critério de evidência em cada dimensão.

A área de STC está estruturada em torno da dimensão social, da dimensão tecnológica e da dimensão científica. Para validar cada competência-chave nesta área, é necessário identificar pelo menos um critério de evidência em cada dimensão.

adulto obtenha validação na competência, tem de demonstrar pelo menos um critério de evidência em cada dimensão, tendo um deles de ser, obrigatoriamente, de Tipo III.

Para que os adultos possam obter validação de nível secundário têm de demonstrar/evidenciar 44²² competências-chave do leque das 88 apresentadas no referencial de competências-chave.

1.4.2. Abordagem autobiográfica

O reconhecimento, validação e certificação de competências de nível secundário recorre à *abordagem autobiográfica* como meio de recolha de informação, procurando apelar a uma interrogação permanente e à atribuição de sentido às experiências vividas (Gomes et al., 2006, p. 29). Essa metodologia, de acordo com Josso (2002), é formativa e mobiliza um trabalho de reflexividade sobre a identidade, necessidades, escolhas, decisões e sobre as próprias ideias do adulto, a qual, em conjunto com a *história de vida*, permite encontrar uma nova maneira de pensar a relação dos adultos com o saber e com o conhecimento. Constitui-se como um processo de interrogação permanente, de descoberta e de criação e de “atribuição de sentido às experiências de vida” (Gomes et al., 2006, p. 29).

A abordagem autobiográfica assume assim, um valor heurístico de auto e hetero-descoberta, permitindo ao adulto identificar experiências relevantes, vivenciadas nas diferentes esferas da sua vida, numa dimensão espaço-temporal, e re-significá-las, favorecendo uma melhor capacidade de compreensão sobre si e sobre a relação com o outro (Gomes et al., 2006). Esta metodologia, ao implicar que o adulto atribua um sentido às suas experiências de vida, exige uma articulação entre os processos de natureza racional do adulto e aqueles outros que se prendem com a sua imaginação. Como afirma Josso (2001), “nas histórias de vida o racional e o emocional encontram-se intrinsecamente associados. A linguagem utilizada na sua interpretação é racional; contudo, a interpretação das histórias apela ao criativo, ao sentido atribuído e, por isso, à imaginação e à (re)descoberta do passado à luz do presente e do futuro. Os elementos biográficos são organizados segundo elos de ligação entre os diferentes momentos temporais e vivenciais” (p. 191).

Esta interligação entre passado, presente e futuro exige alguma prudência na implementação desta metodologia junto dos adultos. Assim, para abordar e desenvolver

²² As competências demonstradas têm de respeitar os seguintes critérios:

1. Em cada área de competência-chave, o candidato tem de demonstrar, no mínimo, um número de competências-chave, distribuídas da seguinte forma: CP – 16; STC – 14; CLC – 14.
2. Por cada Núcleo Gerador, o candidato tem de evidenciar 2 competências-chave.

esta metodologia é fundamental que previamente seja criado um clima de confiança entre os adultos e os profissionais que o acompanham, de forma a motivar e estimular no candidato um “conceito de si enquanto aprendiz” (Gomes et al., 2006, p. 31) que seja positivo e garante de sucesso.

A valorização desta metodologia no âmbito dos processos de reconhecimento, está relacionada com o facto de permitir (re)centrar toda a atenção na pessoa do candidato e no seu percurso de vida (Gomes et al., 2006). Assim, a abordagem autobiográfica possibilita colocar o adulto no centro de todo o processo para que seja ele próprio a reflectir sobre como, tendencialmente, mobiliza os seus conhecimentos e demonstra as suas competências.

A perspectiva autobiográfica assume assim um papel fundamental no âmbito do desenvolvimento dos processos de RVCC-NS, o qual está relacionado com numerosas potencialidades que manifesta. Segundo Gomes et al. (2006), dessas potencialidades, na abordagem autobiográfica, é possível entrever as seguintes:

1. “Introduz uma nova arquitectura no conhecimento, na evidenciação das aprendizagens prévias, que a revelação de si mesmo/a permite;
2. Traduz-se na capacidade de revelar significados intrínsecos da pessoa e resignificá-los, enquanto ferramenta formativa de construção de registos biográficos espacio-temporais, de explicitação de competências e habilidades;
3. Contribui para ultrapassar receios e relutâncias acerca do processo de reconhecimento, ao valorizar criticamente o saber “auto-transformar-se”, ao facilitar e captar a incerteza, a diversidade da vida, rica e complexa;
4. Estimula a emergência de uma compreensão multifacetada sobre si e a relação criativa com o outro e potencia capacidades de participação;
5. Valoriza a ligação entre a situação biográfica do adulto (retrospectiva e prospectiva) e a explicitação dos adquiridos, habilidades ou outras competências individuais e sociais [...];
6. Permite ao candidato/a a (re)construção de uma nova identidade e imagem de si no mundo”

(Gomes et al., 2006, p. 30)

Em jeito de conclusão, e como afirma Josso (2002), «as “histórias de formação” são, sem sombra de dúvida, uma das medições possíveis para mostrar como é que elas continuam a estar vivas dentro de nós, como alimentam o nosso “ganhar forma”, para as reinvestirmos conscientemente como tantas outras vias possíveis de interpretação da significação da nossa existência e da direcção que entendemos dar à nossa busca de uma arte de viver em ligação e partilha» (p. 202). É este o inestimável contributo das histórias de

vida para o processo de reconhecimento de competências – a (re)significação que o adulto encontra ao reflectir sobre a sua história de vida.

De uma maneira mais objectiva, a importância da abordagem autobiográfica pode ser traduzida na seguinte afirmação de Pineau:

“Não é a pessoa que produz a História de Vida, é a História de Vida que produz a pessoa”.

(Gomes, 2006, p. 30)

1.4.3. Balanço de competências

Como refere Imaginário (2001), o Balanço de Competências (BC) constitui, no espaço europeu, um dispositivo essencialmente francês, ao qual, segundo a opinião do mesmo autor, Portugal mostrou uma razoável receptividade.

No contexto francês, e parafraseando a lei francesa que consigna o BC nesse país (Lei 91-1405), considera-se que ele deve permitir analisar as “competências profissionais e pessoais, assim como as aptidões e motivações a fim de definir um projecto profissional e, sendo caso disso, um projecto de formação” (cit. por Imaginário, 2001, p. 38). Apesar deste autor considerar esta definição francesa de BC pouco rigorosa e limitada, uma vez que se centra mais nos procedimentos do que em conteúdos, Imaginário (2001) identificou dois elementos de consenso: por um lado, o facto do balanço de competências incluir as dimensões pessoal e social, para além da profissional; por outro lado, a perspectivação e escrutínio dessas dimensões em termos de passado, presente e futuro, isto é, numa perspectiva de desenvolvimento humano para a qual é imprescindível a tridimensionalidade temporal, na compreensão da totalidade do sujeito.

Em termos gerais, Imaginário (2001) considera que os BC “devem permitir traçar as histórias dos sujeitos e não somente fornecer uma informação pontual: o desenvolvimento das competências e da profissionalidade é um processo cumulativo; podem dar lugar à elaboração de uma carteira (de competências) [...] e constituir a memória da sua evolução profissional e das suas competências” (p. 21).

Para compreender melhor a designação de BC é necessário, antes de mais, analisar o significado dos dois conceitos separadamente. O termo *Balanço* pretende transmitir a ideia de um processo dinâmico, activo, centrado na mudança pessoal e profissional. A *competência* é, neste contexto, considerada como um conjunto articulado e coerente de representações, conhecimentos, capacidades e comportamentos que são mobilizados num determinado momento e adaptados pela pessoa numa situação concreta (Ribeiro et al., 2000), referindo-se assim, ao saber efectivamente utilizado – saber fazer – nas diferentes

situações e contextos de vida. Desta forma, podemos afirmar que o *Balanço de Competências* se constituiu como uma “*démarche* de auto e hetero-avaliação que faz emergir uma representação de si revelada nas dimensões pessoal, social e profissional de cada candidato” (Gomes et al., 2006, p. 33). Assim, em termos de processo, “o balanço de competências visa implicar o sujeito na construção de uma carteira pessoal dos saberes em acção, coligindo evidências desse itinerário, procurando formas (reconhecidas) de validar essas competências, valorizando explicitamente percurso trilhados e potenciando a motivação necessária para desenvolver voluntariamente novas aprendizagens” (Castro, cit. por Gomes et al., 2006, p. 34). Neste sentido, é importante salientar que o processo de BC implica um forte envolvimento por parte dos sujeitos que o realizam.

Tendo como ponto de partida a sua situação profissional actual, o indivíduo tem oportunidade de reflectir sobre o percurso percorrido e, simultaneamente, delinear projectos futuros. O BC é, segundo Ribeiro et al. (2000), um momento privilegiado para a reflexão e posterior integração de competências e experiências vivenciadas, constituindo-se como um processo de auto-conhecimento, através do qual se pretende fornecer ao adulto meios que permitam a sua auto-reflexão e, no futuro, antecipar mudanças e fazer um auto-balanço com vista a delinear novos projectos, fomentando assim a sua autonomia. Assim, tal como afirma Ribeiro et al. (2000, p. 26) “o Balanço de Competências pode constituir para todos os indivíduos uma oportunidade para apreciar como chegaram, aonde chegaram e onde precisamente se encontram, para além de permitir delinear percursos futuros”.

Em termos de trabalho concreto a desenvolver com os adultos, podemos identificar duas dimensões do BC: uma dimensão retrospectiva (introspecção com vista à identificação dos conhecimentos e das competências) e uma dimensão prospectiva (trabalho de reelaboração da experiência, à luz de uma dada projecção) (Gomes et al., 2006). Trata-se de um processo dinâmico e progressivo, baseado numa introspecção e reflexão sobre práticas para o (auto)reconhecimento (Gomes et al., 2006), ou seja, no âmbito dos processos reconhecimento, o BC é considerado “um dispositivo epistemológico com funções de diagnóstico e de avaliação das competências mobilizadas ou desenvolvidas com os adquiridos na vida de cada um, evidenciando as interacções das competências em várias esferas da vida do ser humano: a) conceptual; b) de relacionamento e comportamento humano; c) das práticas concretas” (Gomes et al., 2006, p. 33).

No que respeita aos principais objectivos do BC podemos afirmar que eles consistem em: apoiar o adulto na procura e exploração de si próprio; construir novas alternativas profissionais; conhecer a motivação e conhecimentos reais dos adultos; aumentar o envolvimento destes, preparando-os e motivando-os para o reconhecimento das suas competências (Gomes et al., 2006).

De salientar ainda que no âmbito dos processos de reconhecimento, o BC encontra-se estruturado em três fases. A primeira, designada por “*Exploração das expectativas e da situação individual ou Auto-Avaliação Inicial*”, consiste na clarificação dos objectivos do BC, na apresentação da sua metodologia e no posicionamento das competências no contexto singular de vida do adulto. A segunda fase, designada por “*Investigação ou Auto-Avaliação Intermédia*”, consiste na análise dos valores, interesses e motivações (pessoais e profissionais), reconhecendo potenciais experiências de desenvolvimento e identificando as competências adquiridas, valorizando as potencialidades pessoais. Por último, a terceira fase, “*Avaliação ou Auto-Avaliação Final*”, consiste na identificação e registo das competências e na reflexão sobre potenciais necessidades de formação (Gomes et al., 2006).

Em jeito de conclusão, é importante referir que a metodologia de Balanço de Competências, no contexto dos processos de RVCC-NS, é um processo de reflexão pessoal do adulto sobre as suas potencialidades e fragilidades, que permite o seu posicionamento face a projectos futuros mas que deve ser orientado em função do Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário, enquanto matriz orientadora para o posicionamento dessas competências. Tendo em vista o tema deste estudo, esta metodologia reveste-se de uma importância fundamental, pois baseia-se na introspecção e reflexão e faz emergir uma representação de si em várias dimensões. Permite perspectivar as várias mudanças operadas nos sujeitos e apoia a exploração de si próprio, o que se revela absolutamente central na influência que proporciona nas várias dimensões pessoais que iremos estudar.

1.4.4. Portefólio reflexivo de aprendizagens

O Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) é um documento que se articula e decorre do Balanço de Competências, pois permite que o adulto reflecta e tenha, ele próprio, noção das suas competências e dos momentos/situações da sua vida em que as mobiliza (Gomes et al., 2006), baseando-se numa narrativa múltipla, de natureza biográfica, “que se situa nas relações entre o aprender e o viver, enquanto construção social das suas histórias de vida” (Luwisch, cit. por Gomes et al., 2006, p. 38).

O PRA é assim entendido como a concretização da tomada de consciência da história de vida (abordagem autobiográfica) e do balanço de competências. Considerando que o PRA consiste na reunião de vários documentos, que revelam o desenvolvimento e progresso da aprendizagem, sob uma perspectiva de auto-reflexão e reconstrução das experiências de vida, identificando as competências adquiridas ao longo da mesma,

compreendemos que o mesmo se encontra estritamente ligado à metodologia de Balanço de Competências e da História de Vida, que se estabelecem como os elementos estruturantes da construção do portefólio.

O paradigma subjacente ao Portefólio Reflexivo de Aprendizagens assenta numa filosofia de aprendizagem, pois “resulta de um processo de formação em que o candidato adulto tem uma participação activa na selecção do respectivo conteúdo e na definição dos critérios para julgar o mérito do seu desempenho” (Gomes et al., 2006, p. 36). Neste contexto, o PRA é entendido como uma “coleção de vários documentos (de natureza textual ou não) que revela o desenvolvimento e progresso na aprendizagem, explicitando os esforços relevantes realizados para alcançar os objectivos acordados. É representativo do processo e do produto da aprendizagem” (Gomes et al., 2006, p. 36). Assim, pretende-se que o portefólio se constitua como um projecto de integração de saberes, que permite ao adulto (re)construir o conhecimento bem como o processo de aprendizagem. Como afirma Gomes et al. (2006), este processo “não substituiu o percurso de aprendizagem, mas aprofunda-o, acrescentando-lhe novas perspectivas” (p. 38).

Podemos encontrar duas dimensões que integram e imperam no portefólio: a dimensão descritiva e a dimensão reflexiva. Por um lado, o PRA é descritivo, pois relata o percurso de aquisição de competências do adulto ao longo da sua vida, mas também é necessário entendê-lo como um projecto que “exige” que o adulto produza reflexões, nomeadamente sobre as aprendizagens decorrentes das diferentes experiências de vida.

O PRA tem também a característica de ser um documento em constante reformulação, que deve demonstrar o percurso de aquisição de competências do adulto e as etapas que levaram à produção dos materiais apresentados: “num Portefólio inserem-se todo o tipo de instrumentos de observação e de avaliação das aprendizagens, assim como trabalhos e projectos que testemunhem os processos de aquisição e desenvolvimento de competências” (Gomes et al., 2006, p. 38). Os elementos/materiais nele incluídos devem ser seleccionados de acordo com critérios pré-acordados entre o adulto, o Profissional de RVC e os formadores, e devem representar, de forma clara, as competências adquiridas pelo adulto decorrentes de situações significativas de aprendizagem. Não obstante, o adulto é considerado o elemento principal na selecção dos respectivos conteúdos do seu portefólio.

Entendido na valência de documentar processos, o PRA não deve contemplar apenas as produções finais, mas, essencialmente, o caminho percorrido que testemunha as etapas do processo” (Gomes et al., 2006). Sobre todos os elementos/materiais apresentados no portefólio devem ser produzidas reflexões e estabelecidos objectivos, desafios e estratégias, elaborando-se sempre uma ligação entre os diferentes trabalhos. Desta forma, supõe-se que o PRA contribuiu para promover “o desenvolvimento de

competências meta-cognitivas, que sustentem os processos de auto-regulação no desenvolvimento pessoal” (Sá-Chaves, cit. por Gomes et al., 2006, p. 37).

Em termos globais, as orientações para a construção do PRA são diversas, indicando que este “contém necessariamente provas (evidências) do desempenho e a reflexão do candidato acerca do seu processo de aprendizagem; deve referir contextos reais, de modo a que se possa formar juízos sobre o que os candidatos sabem e podem fazer em situações concretas; deve conter tudo o que documente a aprendizagem específica do adulto; deve incluir uma variedade daquilo que o candidato sabe e pode fazer (competências) mostrando como os problemas foram resolvidos e quais as dificuldades encontradas; explicar a razão pela qual cada peça documental foi seleccionada” (Gomes et al., 2006, p. 38).

O Portefólio é sempre um documento único, revelador das reflexões e memórias de aprendizagem e demais idiosincrasias do seu autor, pelo que cada PRA é um projecto ímpar. Segundo Gomes et al. (2006) este projecto deve revelar o que foi mais significativo nas experiências referenciadas como fazendo parte do processo de aprendizagem, implicando uma mobilização total da experiência do adulto e, mesmo, da de outros intervenientes, numa atitude de auto e hetero-aprendizagem. Esta mobilização da experiência do adulto tem de ser executada, no PRA, com o estabelecimento de um fio condutor entre as diferentes experiências (propiciadoras de aquisição de competências), implicando a auto-reflexão e a (re)construção dos processos de vida. Para a concretização deste projecto é essencial que exista uma relação não-dependente entre o adulto e a equipa de Profissionais de RVC e Formadores. Para esta dinâmica relacional entre o adulto e a equipa de profissionais de educação e formação de adultos é fundamental que se crie uma relação de confiança, nomeadamente porque a construção do portefólio relaciona as trajetórias de vida diferenciadas, exigindo aos adultos a “concepção, planeamento e desenho da sua aprendizagem, nomeadamente, no (re)conhecimento das áreas menos consolidadas da sua formação e na identificação de competências que objectivem, perante outros, esse diagnóstico” (Gomes et al., 2006, p. 38).

À medida que o PRA é desenvolvido e construído, a equipa técnico-pedagógica, em articulação com o adulto, deve procurar estabelecer relações entre o produto apresentado pelo adulto (PRA) e o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário. Assim, é necessário que o PRA seja um reflexo directo das competências que o adulto detém e, pela centralidade que este instrumento assume no processo de RVCC-NS, deverá ser uma fonte de informação privilegiada sobre as competências do adulto.

No entanto, do que referimos, podemos concluir que o seu valor não se resume ao registo/evidenciação das competências, pois o PRA “contribui também para melhorar e fundamentar o conhecimento sobre a educação não-formal e os processos de

aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente na dimensão de reconhecimento e acreditação de conhecimentos. Aposta e enfatiza o aprender sobre o aprender e a cooperação entre pares, na experiência (inclusivamente com os erros) de actividades de aprendizagem partilhada que possam ser relevantes para o trabalho ou vida pessoal” (Gomes et al., 2006, p. 38).

Em jeito de conclusão, podemos referir que o processo de RVCC-NS assenta numa metodologia de Balanço de Competências, através da qual o adulto é apoiado na exploração da sua História de Vida, através da construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens procurando, de forma integrada, e através dos vários temas desenvolvidos no seu portefólio, evidenciar as competências constantes no Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário, possibilitando assim, uma certificação de Nível Secundário, através da via da experiência de vida. Estas metodologias são ricas na exploração dos significados que são atribuídos à própria experiência e permitem uma resignificação da mesma, com vista à mudança e ao desenvolvimento pessoal. Daí se depreende a sua importância para a presente investigação, pois é o desenvolvimento destas metodologias que promove alterações em algumas variáveis psicológicas, entendidas como dimensões de mudança pessoal, que nos propusemos estudar. Assim, no capítulo seguinte iremos proceder à contextualização teórica dessas variáveis.

Conclusão do capítulo

A primeira parte do nosso trabalho teve por objectivo apresentar uma panorâmica geral dos processos de RVCC-NS e das variáveis que acreditamos que são modificadas com a realização deste processo.

Neste sentido, e em primeiro lugar, procedemos ao enquadramento do Sistema Nacional de RVCC. A breve contextualização histórica que apresentámos da educação de adultos em Portugal, mostra-nos que tem sido um caminho tumultuoso, caracterizado pela implementação de medidas pioneiras mas também por retrocessos e bloqueios ao desenvolvimento das práticas de educação de adultos. No entanto, pudemos verificar que nos últimos 35 anos, Portugal tem evoluído de forma acelerada, apostando cada vez mais na implementação de medidas impulsionadoras da educação de adultos. É neste contexto que surge o Sistema Nacional de RVCC – que pretende dar resposta à qualificação dos adultos que não tiveram oportunidade de completar a sua escolaridade, mas que possuem uma experiência de vida alargada em diferentes dimensões – assumindo-se “como uma

importante estratégia de implementação das políticas de aprendizagem ao longo da vida, da empregabilidade activa e da equidade social” (Almeida et al., 2008, p. 9).

Actualmente, o Sistema Nacional de RVCC está integrado nos Centros Novas Oportunidades que são centros que assumem um papel central no encaminhamento dos adultos para qualquer oferta de qualificação escolar e profissional, nomeadamente para o acesso aos processos de RVCC.

Através da abordagem teórica e metodológica dos processos de RVCC-NS, verificámos que estes processos assentam no princípio que os adultos, ao longo da sua vida, adquirem um conjunto de competências, através de vias não formais e informais de aprendizagem, as quais podem ser reconhecidas e validadas. Neste sentido, foi explicado o quadro orientador e estruturador destes processos – o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário – clarificando que estes processos estão estruturados em torno de três áreas de competências-chave – Sociedade, Tecnologia e Ciência; Cultura, Língua e Comunicação e Cidadania e Profissionalidade – nas quais os adultos têm de demonstrar metade das competências que integram cada Núcleo Gerador para que possam obter uma certificação de Nível Secundário.

Ressaltou-se ainda que estes processos estão estruturados com base em três pressupostos metodológicos – a Abordagem Autobiográfica, o Balanço de Competências e o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens. Neste sentido, clarificamos a importância da abordagem autobiográfica enquanto abordagem formativa, mobilizadora de um trabalho de reflexividade, apelando à interrogação permanente e à atribuição de sentido às experiências de vida. De forma integralmente articulada e paralela ao desenvolvimento da abordagem autobiográfica, vimos que os processos de RVCC-NS têm por base uma metodologia de balanço de competências, com o objectivo de promover a reflexão pessoal dos sujeitos sobre as suas potencialidades e fragilidades, permitindo o seu posicionamento face a projectos futuros e seguindo a orientação do RCC-NS. Decorrente destas duas metodologias, vimos que o objectivo é que o adulto produza um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, onde se procura que, de forma integrada, e através do desenvolvimento de vários temas, o adulto evidencie as suas competências, possibilitando a sua certificação através da via da experiência da vida.

CAPÍTULO II

Dimensões de mudança pessoal no processo de RVCC-NS

Neste capítulo pretende-se, fundamentalmente, fazer a revisão da literatura sobre os factores que, em consonância com o que se referiu no capítulo anterior, são susceptíveis à mudança, através do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário, os quais se situam, sobretudo, na esfera das mudanças pessoais. A nível destas últimas, tendo por base a conceptualização e operacionalização do processo de RVCC-NS, bem como os estudos já efectuados sobre o mesmo e referidos no capítulo anterior, parece-nos ser fortemente defensável a posição de que as crenças epistemológicas dos adultos se tornam menos simplistas, que a sua capacidade para autodirigir a aprendizagem aumenta, bem como a sua autoconfiança para este mesmo tipo de aprendizagem e a sua percepção de competência cognitiva. Correlativamente, mas ligado a dimensões de mudança no bem-estar pessoal, e igualmente na sequência dos resultados de alguns estudos abordados no capítulo prévio, a auto-estima e a satisfação com a vida serão também tidas em consideração. Assim, procuramos contextualizar um pouco cada uma das variáveis de natureza psicológica mencionadas, apresentar a sua definição e rever os estudos que as implicaram, e que consideramos revestir-se de interesse para o nosso projecto de investigação.

Desta forma, temos como propósito principal, fundamentar teoricamente, e com base na literatura, as hipóteses que formulamos no capítulo seguinte.

Começamos, então, por abordar a epistemologia pessoal, domínio onde se inscrevem as crenças epistemológicas dos sujeitos.

2.1. A epistemologia pessoal

Ao longo de séculos as pessoas têm-se questionado sobre os limites do conhecimento humano, e sobre a natureza e as fontes desse mesmo conhecimento (Arner, 1972, cit. por Muis et al., 2006). Mais recentemente, essas interrogações passaram também a ser alvo da curiosidade científica. Neste sentido, as concepções que os sujeitos possuem sobre o conhecimento e o processo de conhecer têm sido objecto de vários estudos, nomeadamente, e tendo em conta conceitos mais específicos, as crenças epistemológicas (e.g., Schommer, 1990, 1994, 2004), o juízo reflexivo (e.g., King & Kitchener, 1994, 2004), as crenças epistémicas (e.g., Bendixen, 2002; Schraw, Bendixen & Dunkle, 2002), os recursos epistemológicos (e.g., Hammer & Elby, 2002), entre outros. Estas diversas áreas de investigação fazem parte integrante de um campo abrangente designado de “Epistemologia Pessoal” (Hofer & Pintrich, 2002) que estuda as crenças dos indivíduos sobre como ocorre o conhecimento, o que é o conhecimento e onde reside, e como é que o conhecimento é construído e evolui (Hofer, 2004a).

Segundo Hofer (2002), a *epistemologia pessoal* é um constructo da Psicologia que se centra no estudo das concepções pessoais sobre a natureza do conhecimento e do processo de conhecer. Neste sentido, o objectivo desta área de estudo é procurar compreender de que forma os indivíduos desenvolvem concepções sobre o conhecimento e de que forma as utilizam na construção de diferentes concepções sobre o mundo, nomeadamente concepções sobre a definição do conhecimento, a construção do conhecimento, a avaliação do conhecimento, a origem do conhecimento e o processo de conhecer (Hofer, 2002, 2004b), procurando responder a questões como:

1. Como é que cada indivíduo avalia a validade do que lê e do que ouve?
2. Quem é a autoridade que o indivíduo aceita e porquê?
3. Como é que o indivíduo sabe que o que lê é verdadeiro e credível?
4. Como é que os sujeitos articulam a sua experiência com a dos especialistas?
5. Quando é que os sujeitos sabem que a sua compreensão é adequada?

(Hofer, 2004b)

Estas questões são uma amostra ilustrativa de perguntas cujas respostas são influenciadas por uma teoria pessoal do conhecimento e do processo de conhecer, e que é designada, como referimos, de *epistemologia pessoal* (Hofer, 2004b). Vejamos, mais especificamente, como surgiu e se desenvolveu esta área de estudos.

2.1.1. Enquadramento histórico

A *epistemologia pessoal* é, hoje, uma área devidamente reconhecida, valorizando-se o seu contributo para a compreensão do desenvolvimento dos processos do conhecimento e da aprendizagem dos sujeitos. No entanto, a realização de investigações e estudos empíricos neste campo é relativamente recente. A origem de estudos científicos nesta área está associada a uma linha de investigação, iniciada por Perry, na segunda metade do séc. XX (anos 50), que tinha como objectivo caracterizar o desenvolvimento intelectual e ético dos estudantes universitários de Harvard e Ratcliffe, através da análise de como é que estes estudantes modificavam as suas concepções acerca das suas experiências educativas (Perry, 1981; Ferreira & Ferreira, 2001; Oliveira, 2007).

A origem deste estudo resultou de uma constatação, por parte dos professores de Harvard, de que os seus alunos os percebiam de forma bastante variada e contraditória (Oliveira, 2005). Com o objectivo de compreender o motivo de existirem percepções tão diversificadas, Perry e seus colaboradores conduziram um estudo longitudinal (que teve a duração, aproximada, de duas décadas), seguindo os alunos desde o 1º ano até ao último

ano do curso. Verificaram que, a cada ano que passava, os estudantes “reinterpretavam as suas experiências educativas de uma forma que parecia configurar uma progressão lógica” (Oliveira, 2005, p. 156). Depois de “quase duas décadas de investigações, Perry e a sua equipa chegaram à conclusão que [a percepção referida] não se devia tanto a factores de personalidade, mas resultava de um processo de desenvolvimento cognitivo, lógico e coerente” (Oliveira, 2005, p. 156), sugerindo que as concepções sobre o conhecimento evoluíam numa sequência invariante, integrada e hierárquica, em consonância com a progressão nos estudos académicos (Falcão, 2006).

Na sequência destas conclusões, William Perry e seus colaboradores conceberam um esquema de desenvolvimento intelectual e ético, baseado numa reorganização qualitativa de estruturas de atribuição de significado e que se encontram representadas por uma sequência de nove posições, sendo que cada uma destas inclui e transcende a anterior (Oliveira, 2007). Estas nove posições foram classificadas nas seguintes quatro categorias:

- a) *Dualismo*: Caracterizado por um pensamento dicotómico e absolutista, baseado na crença de que existe uma resposta certa para cada problema e que a autoridade do domínio (em contexto educativo, o professor) é uma fonte de conhecimento verdadeiro e incontestável;
- b) *Multiplicidade*: Caracterizado pelo reconhecimento da incerteza e da diversidade de opiniões, baseado na crença de que, em algumas áreas, as autoridades dominam em termos absolutos o conhecimento e que, noutras áreas, não há respostas absolutas, podendo cada pessoa exprimir a sua opinião;
- c) *Relativismo*: Caracterizado por uma perspectiva do conhecimento como relativo, contingente e contextual, e por uma compreensão de que a diversidade de opiniões, valores, lógicas e sistemas conduzem a diversas abordagens sobre um mesmo problema. O relativismo também é caracterizado por uma percepção do indivíduo como construtor activo do conhecimento;
- d) *Compromisso com o relativismo*: Caracterizado por uma maior consistência na identidade pessoal do sujeito e por elevados níveis de responsabilidade e envolvimento dos sujeitos, e baseado na compreensão de que estes últimos têm de fazer as suas escolhas e justificar os seus pontos de vida.

(Oliveira, 2005)

Assim, podemos afirmar que o estudo de William Perry se constitui como “o primeiro contributo científico para identificar um modelo de desenvolvimento intelectual de jovens adultos e, para além de ter alertado a comunidade científica para a importância das concepções pessoais sobre a natureza do conhecimento, tornou-se um ponto de partida para diferentes autores explorarem e expandirem o campo da Epistemologia Pessoal, no que diz respeito à descrição e à explicação não só da sua natureza e da trajectória desenvolvimental como também do seu papel na cognição” (Falcão, 2006, p. 17) motivo pelo qual William Perry é considerado o fundador da investigação empírica no campo da epistemologia pessoal. Assim, este autor, não só criou o primeiro modelo de desenvolvimento intelectual de sujeitos adultos (mais, precisamente, jovens adultos) como fomentou o aparecimento de uma nova área de estudo – a *epistemologia pessoal*.

Em consequência desse impulso científico, um grande número de investigadores tem vindo a examinar as crenças individuais sobre como o conhecimento é adquirido, apresentando várias teorias sobre o conhecimento, a estrutura das crenças que o suportam e sobre como estas crenças influenciam o processo cognitivo e motivacional dos sujeitos (Muis et al., 2006). Desta forma, a década de 80 do século passado foi caracterizada por várias e diversas pesquisas e investigações nesta área²³, numa tentativa de compreender a influência da epistemologia pessoal em diferentes aspectos da aprendizagem, mas também na resolução de problemas do dia-a-dia (Falcão, 2006). Estes estudos conduziram, na última década, a um importante avanço na literatura relativa a esta temática, despoletado pela publicação de vários artigos e resultando em inúmeras discussões em torno da mesma (Hofer, 2002, 2004; Falcão, 2006).

Hofer e Pintrich (1997, cit. por Falcão, 2006) identificam três linhas de investigação no campo da epistemologia pessoal. As duas primeiras resultam dos estudos de William Perry e conduziram a modelos desenvolvimentistas, com base no estudo das relações entre diferenças de género e a interpretação de experiências educativas, bem como naqueles que estudaram a influência de pressupostos epistemológicos no processo de raciocínio e argumentação. A terceira linha de investigação está relacionada com a tentativa de definir e especificar diferentes dimensões das concepções pessoais sobre o conhecimento e o processo de conhecer, relacionando a epistemologia pessoal com diferentes aspectos da aprendizagem.

O facto de o campo da epistemologia pessoal englobar pelo menos três linhas distintas de investigação, associado à emergência recente desta área de estudo, justifica algumas lacunas teóricas e metodológicas, nomeadamente no que diz respeito à definição do constructo, à sua clarificação conceptual, à definição de uma sequência

²³ A maioria das teorias e modelos epistemológicos parte dos estudos e do modelo apresentado por Perry em 1970 (Hofer, 2004a).

desenvolvimental e à clarificação de como se adquirem e modificam as concepções sobre o conhecimento e o processo de conhecer (Falcão, 2006).

Num artigo de revisão de literatura sobre a temática em apreço, Hofer (2004a) constatou que as investigações conduzidas neste campo se encontram fragmentadas por diversas áreas disciplinares (Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento, Educação Superior, Educação Científica e Matemática), considerando que cada um dos trabalhos contribuiu para uma compreensão global do constructo mas não suficientemente coesa e integrada. Da mesma forma, e talvez por esse motivo, não se verifica uma terminologia única e consistente, mas sim diferentes nomenclaturas²⁴. Neste sentido, e numa tentativa de reunir um certo grau de consenso, Hofer (2001, cit. por Falcão, 2006) propôs o termo de *epistemologia pessoal*.

Hoje, e como afirmam Schraw e Sinatra (2004, cit. por Falcão, 2006), a epistemologia pessoal é considerada um domínio específico e independente²⁵, a partir do qual se exploram as implicações das práticas educacionais. Neste campo, iremos aprofundar o modelo das crenças epistemológicas de Schommer (1990), por ter um sistema de operacionalização, adoptado em várias investigações anteriores, que se revelou viável para levarmos a efeito o nosso projecto de investigação.

2.1.2. Modelo conceptual de Schommer

Schommer (1990) concebeu a sua linha de investigação na sequência dos estudos de Perry, atrás referidos, das investigações de King e Kitchener (1989, cit. por Schommer-Aikins, 2004) sobre o desenvolvimento do juízo reflexivo, dos estudos de Dweck e Leggett (1988, cit. por Schommer-Aikins, 2004) acerca das crenças sobre a maleabilidade da inteligência, e dos trabalhos de Schoenfeld (1983 e 1985, cit. por Schommer-Aikins, 2004) ligados às crenças sobre a matemática, os quais a levaram a propor uma reconceptualização das concepções epistemológicas através da apresentação de um modelo diferente, integrativo de diferentes dimensões.

Assim, no início dos anos 90, Schommer propôs um novo quadro teórico e metodológico no campo da epistemologia pessoal, identificado por *crenças epistemológicas*²⁶, o qual introduziu grandes mudanças conceptuais e metodológicas no estudo da compreensão epistemológica (DeBacker et al., 2008). Podemos afirmar que Schommer “criou uma nova linha de investigação ao recorrer, pela primeira vez, a uma

²⁴ Não obstante, actualmente existe o reconhecimento da necessidade de unificação das teorias, nomeadamente através de uma clarificação terminológica (Hofer, 2004a).

²⁵ Dentro da Psicologia Educacional.

²⁶ As crenças epistemológicas são “concepções qualitativas e representam [...] teorias pessoais e acientíficas (leigas) sobre o conhecimento” (Falcão, 2006, p. 27).

análise quantitativa e multidimensional, sugerindo que as concepções pessoais sobre o conhecimento e o processo de conhecer são um sistema de crenças mais ou menos independentes” (Falcão, 2006, p. 32).

Esta reconceptualização, segundo Schommer-Aikins (2004), é inovadora relativamente a outras investigações porque introduz seis aspectos distintos:

- a) Adição de crenças sobre a aprendizagem;
- b) Identificação de um sistema de crenças;
- c) Consideração do desenvolvimento assíncrono das crenças;
- d) Introdução da necessidade de equilíbrio para a sofisticação epistemológica;
- e) Introdução da nomenclatura: crença;
- f) Introdução de avaliação quantitativa.

Com o objectivo de validar e testar o seu modelo, Schommer-Aikins tem vindo a realizar diversos estudos, de carácter transversal e longitudinal, com diferentes tipos de alunos (alunos regulares e alunos sobredotados) e de diferentes graus de ensino (inicialmente, a investigadora realizou estudos junto de estudantes universitários; posteriormente, junto de alunos do ensino secundário; e, mais recentemente, junto de alunos do 3º ciclo). Estes resultados têm permitido reunir argumentos razoáveis acerca da validade de constructo do modelo teórico, mas também tem apontado para alguns aspectos críticos do mesmo (Falcão, 2006; Oliveira, 2006), nomeadamente a necessidade de clarificar a sua influência na aprendizagem e no rendimento académico dos alunos, já que diversos estudos anteriores pareciam apontar para uma influência considerável das primeiras nas variáveis acabadas de referir (Pajares, 1992; Schommer, 1994).

A importância deste modelo e do estudo das *crenças epistemológicas* está relacionada, em boa parte, com a necessidade de esclarecer a sua influência na aprendizagem, incluindo os problemas que emergem em muitos sujeitos e nos vários ciclos de ensino (Pajares, 1992; Schommer, 1994). Efectivamente, os estudos de Schommer e de outros autores (e.g., Schommer et al., 1992; Schommer, 1993; Kardash & Howell, 2000) têm vindo a confirmar que as crenças epistemológicas afectam o desempenho académico dos estudantes, sendo que cada crença parece ter um efeito distinto em diferentes aspectos da aprendizagem. Assim sendo, através do estudo das crenças epistemológicas é possível compreender a perspectiva do estudante através da identificação das dificuldades de aprendizagem e, por isso, propor soluções para os problemas de aprendizagem dos estudantes (Falcão, 2006). Embora não seja nosso interesse explorar as dificuldades de aprendizagem dos adultos, gostaríamos de relevar, tal como Falcão (2006), que as “crenças epistemológicas desempenham um papel crítico no modo como os estudantes regulam a sua cognição, i.e., no modo como planificam as suas estratégias de estudo,

monitorizam a sua compreensão e avaliam a exactidão da sua compreensão” (p. 31), pelo que, em nossa opinião, as crenças epistemológicas desempenham um papel central no contexto do processo de RVCC-NS, uma vez que este processo assenta no princípio que os sujeitos aprendem ao longo da vida e que todos os indivíduos adquirem um determinado número de conhecimentos e competências ao longo da mesma; exige que os adultos relacionem e integrem diferentes conceitos, obrigando-os a assumir uma perspectiva sofisticada de que o conhecimento é complexo; implica que os adultos reflectam sobre controvérsias científicas, levando-os a perceber que o conhecimento não é certo e que evoluiu; e, por último, nenhum dos elementos da equipa técnico-pedagógica assume o papel de transmissor de conhecimentos – princípios que são, como apresentamos no ponto seguinte, concordantes com as principais dimensões do sistema de crenças epistemológicas de Schommer.

2.1.2.1. Características do sistema de crenças epistemológicas

Ao definir e arquitectar o seu modelo teórico, Schommer fundamentou os motivos pelos quais optou pela definição de *Sistema de Crenças Epistemológicas*. A autora defende que se trata de um sistema, uma vez que podem ser encontradas múltiplas crenças que compõem a epistemologia pessoal, verificando-se um conjunto de dimensões sobre distintos aspectos do conhecimento e da aprendizagem. Estas crenças são categorizadas como mais ou menos independentes, dado que estas podem, ou não, apresentar um desenvolvimento sincrónico (Schommer-Aikins, 2004). A opção pelo termo *crença* prende-se com a semelhança que a autora encontrou entre os factores/aspectos que conduzem à construção das concepções pessoais e o que, usualmente, identificamos por crenças (Falcão, 2006). De facto, a autora (Schommer-Aikins, 2004) afirma que as crenças epistemológicas são sobretudo inconscientes; que uma vez adquiridas, o sujeito tende a “agarrar-se” a elas e que a sua modificação não é fácil – características idênticas a qualquer crença.

Com base numa revisão de literatura, Schommer deparou-se com várias investigações no campo da epistemologia pessoal, conduzidas por diversos autores e centradas em diferentes aspectos deste domínio²⁷. No entanto, verificou que todos os investigadores apresentavam modelos unidimensionais para descrever e conceptualizar o

²⁷ Alguns estudos centraram-se na estabilidade do conhecimento (estudos de Perry; Boyes & Chandler; Chandler, Boyes & Ball), outros nas crenças acerca da estrutura e organização do conhecimento (estudos de Perry, Ryan, Spiro, Coulson, Feltvich & Anderson); outros estudos centraram-se nas crenças acerca da justificação do conhecimento (Perry; Kitchener & King); outros nas crenças acerca da maleabilidade da inteligência (estudos de Dweck & Leggett); e outros, nas crenças acerca da velocidade da aprendizagem (estudos de Schoenfeld) (Falcão, 2006).

campo da epistemologia pessoal. Neste sentido, a autora procurou sintetizar e abranger todos os aspectos estudados nas diferentes investigações, propondo um modelo multidimensional (Falcão, 2006). Segundo Schommer-Aikins (2004), a identificação de diferentes crenças no seu modelo, permitiu um estudo mais analítico das crenças individuais dos sujeitos, permitindo analisar sub-componentes da epistemologia pessoal.

O modelo inicialmente apresentado por esta investigadora contemplava cinco dimensões teóricas. Estas dimensões encontravam-se agrupadas em duas vertentes:

- a) *Natureza do conhecimento*: Nesta vertente, encontram-se as dimensões estrutura, estabilidade e fonte do conhecimento;
- b) *Aquisição do conhecimento*: Nesta vertente, encontram-se o controlo e a velocidade da aprendizagem.

(Falcão, 2006)

Cada dimensão foi estruturada por dois pólos opostos²⁸, sendo que um dos pólos representa uma perspectiva ingénua e o outro pólo representa uma perspectiva sofisticada. Neste sentido, e na perspectiva da Schommer, o desenvolvimento epistemológico ocorre quando o sujeito deixa de encarar o conhecimento de uma forma ingénua e passa a adoptar uma visão mais sofisticada do mesmo (Falcão, 2006).

As cinco dimensões iniciais propostas por Schommer consistem, de forma sucinta, nas seguintes:

- A dimensão *origem do conhecimento*, que está relacionada com a crença, numa perspectiva ingénua, de que o conhecimento provém de uma autoridade ou, numa perspectiva sofisticada, de que o mesmo deriva da evidência empírica e do raciocínio;
- A dimensão *certeza do conhecimento*²⁹, que está relacionada com a crença, numa perspectiva ingénua, de que o conhecimento é imutável/absoluto ou, numa perspectiva sofisticada, de que é provisório e está em constante evolução;
- A dimensão *organização do conhecimento*³⁰, que está relacionada com a crença, numa perspectiva ingénua, de que o conhecimento é um conjunto simples de

²⁸ Posteriormente, Schommer-Aikins reconsiderou esta posição e introduziu a noção de *balance*, considerando que as crenças são melhor caracterizadas através de distribuições por frequência, i.e., passou a considerar que há crenças dominantes, caracterizadas por percentagens elevadas mas, simultaneamente, o indivíduo também apresenta percentagens, apesar de pouco significativas, nas outras crenças.

²⁹ Mais tarde, esta dimensão passou a ser designada de Estabilidade do Conhecimento.

³⁰ Esta dimensão também sofreu alteração na sua designação, passando a ser identificada por Estrutura do Conhecimento.

elementos isolados e fragmentados ou, numa perspectiva sofisticada, que o conhecimento é complexo e que envolve uma interligação e integração de conceitos;

- A dimensão *Controlo da Aprendizagem*³¹, que está relacionada com a crença, numa perspectiva ingénua, de que a inteligência é fixa e determinada geneticamente ou, numa perspectiva sofisticada, que a aprendizagem é uma capacidade que pode ser melhorada com a idade e a experiência;
- A dimensão *Velocidade da Aprendizagem*, que está relacionada com a crença, numa perspectiva ingénua, de que se aprende rapidamente ou não se consegue aprender ou, numa perspectiva sofisticada, que a aprendizagem é gradual e progressiva.

(Falcão, 2006)

Segundo a autora, as dimensões são conceptualizadas como exprimindo-se num *continuum*, que varia entre as concepções bastante simplistas e absolutistas e concepções mais elaboradas e relativistas do conhecimento, tendo por isso abandonando a ideia de que a cognição epistémica se desenvolve por estádios fixos (Oliveira, 2005).

Uma vez que, como referimos, as crenças são perspectivadas como um sistema mais ou menos independente, Schommer (1990) refere que existe mais do que uma dimensão a considerar e que estas não têm de apresentar o mesmo nível de sofisticação, ou seja, o desenvolvimento das crenças nas diferentes dimensões pode não ser sincrónico (Oliveira, 2005). Desta forma, o sistema de crenças epistemológicas de Schommer introduziu a noção de interdependência entre as diferentes crenças, i.e., estas podem não ser desenvolvidas em simultâneo e o mesmo sujeito pode não ter o mesmo nível de sofisticação em todas elas, apresentando diferentes níveis de maturação no seu sistema de crenças (Schommer-Aikins, 2004).

Schommer-Aikins defende que a existência de sincronia ou assincronia depende do nível de desenvolvimento em que o sujeito se encontra, defendendo que as correlações entre as diferentes dimensões variam ao longo da vida, pelo que as crenças epistemológicas podem variar em multiplicidade, em generalidade e em independência ao longo do tempo (Falcão, 2006). Neste sentido, Schommer-Aikins defende que as crenças se desenvolvem de forma diferente ao longo da vida dos sujeitos, tornando-se mais sofisticadas com o aumento da escolaridade e da idade dos sujeitos (Schommer-Aikins,

³¹ Esta dimensão apresenta designações diferentes nos estudos de Schommer-Aikins. Por vezes, é definida como Controlo da Aprendizagem, outras vezes como Maleabilidade da Capacidade de Aprendizagem ou, em alguns estudos, apenas por Capacidade de Aprendizagem (Falcão, 2006).

2005, cit. por Falcão, 2006). Na opinião da autora, as crianças manifestam elevada inter-relação entre as dimensões, os adolescentes e jovens apresentam crenças epistemológicas mais diferenciadas e os adultos tendem a possuir crenças mais integradas, encontrando-se a um nível de desenvolvimento similar (Schommer, 1994, cit. por Oliveira, 2005). No que diz respeito à escolaridade, Schommer (1994, cit. por Oliveira, 2005), «postula que as crenças são influenciadas pela experiência, clarificando, num trabalho posterior que, tanto a maturação, como a educação são “importantes influências no desenvolvimento epistemológico”» (p. 179).

Como afirmam Magolda et al. (2004), a transformação epistemológica, mais do que a aquisição de estratégias ou competências de aprendizagem, representa um conjunto complexo de suposições epistemológicas. Neste sentido, Schommer-Aikins (2002, cit. por Falcão, 2006) considera que a sofisticação epistemológica implica que o sujeito “encare o conhecimento de forma integrada e que o considere alvo de mudança, que haja múltiplas abordagens para justificar o conhecimento, que a sua aquisição ocorra de forma gradual e que a capacidade de aprendizagem se possa desenvolver” (p. 37). E para que isto aconteça, tendo em conta a natureza desenvolvimentista do constructo, ou seja, para que o sujeito evolua para crenças menos simplistas, “o confronto com a complexidade, a ambiguidade, a ausência de respostas certas para muitos problemas”, bem como o contacto com a diversidade de perspectivas e opiniões são aspectos que necessariamente têm de estar presentes (Oliveira, 2005, p. 227). Neste sentido, não podemos deixar de sublinhar, tal como referimos no primeiro capítulo, que estes aspectos são fortemente valorizados e requeridos pelo referencial de competências-chave de nível secundário, sendo concretizados através da construção do PRA, mediante a reflexão, por parte do adulto, sobre os elementos que o compõem e sobre o seu percurso específico de aprendizagem, pretendendo-se que os adultos resignifiquem as suas experiências, enquanto aspecto fundamental na promoção da mudança e do seu desenvolvimento.

Schommer-Aikins apresentou assim uma concepção desenvolvimentista das crenças epistemológicas, associando o desenvolvimento do sujeito, a um pensamento de ordem elevada em que os indivíduos consideram, essencialmente, que o conhecimento é incerto e manifestam abertura a novas informações, acreditando que a aprendizagem é gradual, requer esforço e que pode ser desenvolvida ou melhorada (Oliveira, 2005).

2.1.2.2. Quadro empírico do sistema de crenças epistemológicas

Para testar e validar o seu modelo teórico, Schommer criou um questionário de auto-avaliação, que pretende avaliar quatro das dimensões já apresentadas³² – o Questionário Epistemológico de Schommer (SEQ) (Schommer-Aikins, 2004). Este instrumento apresenta-se estruturalmente organizado em 12 subconjuntos que se distribuem pelas dimensões relativas ao conhecimento e à aprendizagem (Falcão, 2006).

Subconjuntos	Itens exemplificativos	Nº de Itens
A. Procura de respostas únicas	+ “Um bom professor evita que os seus alunos se desviem do caminho certo” - “Uma cabeça arrumada é uma cabeça vazia”	11
B. Evitamento da Integração	+ “Ser um bom aluno envolve geralmente memorizar factos” - “Esforço-me por relacionar a informação de diferentes capítulos e mesmo de diferentes aulas”	8
C. Evitamento da Ambiguidade	+ “É uma perda de tempo tentar resolver problemas que não têm uma solução precisa e certa” - “Acho estimulante reflectir sobre coisas sobre as quais os especialistas não estão de acordo”	5
D. Certeza do Conhecimento	+ “A verdade é imutável” - “A única certeza é a própria incerteza”	6
E. Dependência da autoridade	+ “Por vezes, tem que se aceitar as respostas de um professor, mesmo sem as compreender” - “Quando encontramos num texto um conceito difícil, o melhor é tentar compreendê-lo por nós próprios”	4
F. Ausência de crítica à autoridade	+ “Podemos acreditar em quase tudo o que lemos” - “ Mesmo os conselhos dos peritos devem ser muitas vezes questionados”	6
G. Inatismo da capacidade de aprendizagem	+ “A capacidade de aprendizagem é inata” -	4
H. Impossibilidade de aprender a aprender	+ “Os livros que ensinam a aprender não são de grande ajuda” - “Toda a gente precisa de aprender a aprender”	5
I. Ausência de relação entre trabalho e sucesso	+ “Os estudantes inteligentes não precisam trabalhar muito para ter bons resultados” - “ Para progredir é preciso trabalhar muito”	4

³² Inicialmente, como atrás referimos, o modelo de Schommer integrou cinco dimensões. Todavia, no seu estudo empírico, realizado com análises factoriais, a dimensão *fonte do conhecimento* foi deixada de parte por não emergir nessas análises.

J. Aprender à primeira vez	+ “Quase toda a informação que se pode aprender num texto de apoio, obtém-se numa primeira leitura” - “Se arranjo tempo para reler um texto, aproveito muito mais nessa segunda leitura”	3
L. Aprender é rápido	+ “Os estudantes bem sucedidos compreendem as coisas rapidamente” - “Se uma pessoa não consegue compreender uma coisa num curto espaço de tempo, deve continuar a tentar”	5
M. Esforço concentrado é uma perda de tempo	+ “Se uma pessoa se esforça muito para compreender um problema, possivelmente acabará por ficar confusa” - “Em geral, se nos concentrarmos realmente, conseguimos compreender os conceitos difíceis”	2
Os itens com valência positiva (+) indicam que o estudante com visão ingénua do conhecimento e da aprendizagem tenderá a concordar com estas afirmações e os itens com valência negativa (-) indicam que o mesmo estudante tenderá a discordar com estas afirmações (Schommer, 1993, cit. por Falcão, 2006)		

Quadro 1 – Organização do SEQ (Adaptado de Falcão, 2006, p. 49)

Na opinião de Schommer (1994, cit. por Falcão, 2006), o SEQ foi um bom ponto de partida para a sua linha de investigação, mas acrescenta que não é um produto exaustivo, concluído e final. De facto, o questionário tem sido alvo de várias críticas³³, nomeadamente por não se encontrar uma distribuição idêntica de subconjuntos pelas dimensões e por incluir itens relacionados com a aprendizagem. A este respeito, os estudos que têm vindo a ser realizados apresentam diferentes conclusões, nomeadamente no que concerne às estruturas factoriais encontradas, verificando-se alguma inconsistência nos factores identificados em diferentes amostras e, frequentemente, baixa consistência interna das dimensões (DeBacker, 2008). Não obstante, vários estudos realizados apontam para qualidades psicométricas aceitáveis, sendo um instrumento bastante utilizado internacionalmente (Falcão, 2006).

Gonçalves (2002, cit. por Falcão, 2006) adaptou o SEQ para estudantes portugueses do ensino secundário, tendo apresentado uma versão final do instrumento composta por 52 itens, através da qual verificou uma análise factorial com quatro componentes, bastante similar à proposta de Schommer³⁴.

³³ As críticas que têm vindo a ser apontadas ao SEQ estão relacionadas, essencialmente, com o facto de existirem alguns itens formulados na 1ª pessoa e outros na 3ª pessoa; o facto de não existir uma confirmação empírica de que os 12 subconjuntos estão associados às dimensões teorizadas; e com a dificuldade em generalizar resultados a outras culturas, uma vez que os estudos de Schommer se centraram, sobretudo, em estudantes americanos.

³⁴ No próximo capítulo apresentaremos a caracterização mais pormenorizada do instrumento.

2.1.2.3. Benefícios e implicações educativas da epistemologia pessoal

Segundo Hofer (2004a), as crenças sobre a natureza do conhecimento podem influenciar a compreensão (estudos de Schommer), os processos cognitivos (estudos de Kardash & Howell) e mudanças nos esquemas conceptuais de aprendizagem (estudos de Qian & Alvermann). Em consonância, e na opinião de Alexander (2006), são as novas conceptualizações e novas investigações, nesta área, que nos ajudarão a identificar a influência das crenças epistemológicas nos educandos e na aprendizagem destes, bem como a influência que a experiência (dentro e fora do contexto formal) assume nas percepções que os sujeitos possuem sobre o conhecimento e o processo de conhecer.

A este respeito, os estudos de Schommer permitiram chegar a algumas conclusões importantes:

- a) Os sujeitos que acreditam na simplicidade do conhecimento tendem a simplificar excessivamente estruturas complexas e a compartimentar, de forma rígida, as estruturas do conhecimento, i.e., tendem a distorcer informações contraditórias, apresentando-as como absolutas e definitivas (Schommer, 1990, cit. por Oliveira, 2005);
- b) Com estudantes universitários, verificou-se que “quanto menos os sujeitos acreditavam no conhecimento simples, mais sofisticadas eram as suas estratégias de estudo” e melhores eram os seus resultados académicos” (Schommer, 1992, cit. por Oliveira, 2005, p. 182);
- c) Com alunos do ensino secundário constatou-se que quanto mais forte é a crença na aprendizagem rápida, mais eles tendem a apresentar baixos resultados escolares (Schommer, 1993, cit. por Oliveira, 2005);
- d) O estudo longitudinal de Schommer e colaboradores (1997, cit. por Oliveira, 2005), com alunos do ensino secundário, permitiu sustentar a ideia de que as crenças epistemológicas têm um carácter desenvolvimentalista³⁵;
- e) Com uma amostra de adultos verificou-se que a educação formal tem uma forte influência nas crenças epistemológicas, nomeadamente, nas crenças sobre o conhecimento e que a maturação é um factor crítico no desenvolvimento de crenças sobre a aprendizagem (Schommer, 1998, cit. por Oliveira, 2005);

³⁵ Esta ideia é corroborada por vários estudos, nomeadamente pelos estudos de King & Kitchener (1994, cit. por King & Kitchener, 2004) que verificaram uma sequência desenvolvimentista do pensamento reflexivo.

- f) O estudo de Schommer-Aikins e Hutter (2002, cit. por Oliveira, 2005), com uma amostra de adultos, permitiu verificar que “quanto mais os sujeitos acreditavam no conhecimento complexo e provisório, mais tendiam a assumir múltiplas perspectivas, a manifestar vontade de modificar o seu pensamento, a abster-se de tomar decisões finais, sem que a informação completa estivesse reunida, a reconhecer a natureza complexa e provisória dos assuntos controversos” (p. 183).

O resultado destes estudos chama a atenção, tal como postulou a autora, para a influência directa e indirecta das crenças epistemológicas nas actividades de aprendizagem e nos resultados académicos, comprovando a sua importância na compreensão da aprendizagem dos sujeitos (Oliveira, 2005, 2007).

Também os estudos que têm vindo a ser realizados por outros investigadores, apresentam algumas conclusões no que diz respeito às consequências das perspectivas mais ingénuas por parte dos estudantes, em algumas das dimensões do modelo teórico apresentado por Schommer, nomeadamente:

- Os estudantes que acreditam que o conhecimento é simples, manifestam mais dificuldades em compreender um texto complexo, estão menos preparados para a aprendizagem autodirigida e apresentam menos motivações intrínsecas;
- Os estudantes que acreditam que o conhecimento é certo, aplicam estratégias de aprendizagens ineficazes e manifestam passividade e falta de flexibilidade cognitiva;
- Os estudantes que acreditam que a capacidade de aprendizagem é inata, demonstram ter menos estratégias de auto-regulação, desistem face a tarefas académicas difíceis e não valorizam a educação;
- Os estudantes que acreditam que a aprendizagem ocorre de forma rápida, têm classificações académicas baixas, estratégias de estudo menos diversificadas e uma desadequada confiança na compreensão.

(Falcão, 2006)

Estes resultados parecem reunir um grande consenso entre os investigadores do campo da Psicologia Educacional, quanto à existência de relações consistentes entre as crenças epistémicas e variadas dimensões da aprendizagem e da motivação (Muis et al., 2006). Neste âmbito, e na opinião de Schommer (1992, cit. por Falcão, 2006) a mais valia em compreendermos a natureza e a influência das crenças epistemológicas no desempenho académico dos estudantes, está relacionada com a possibilidade dos

professores modificarem as suas estratégias, procurando incentivar os seus alunos a serem persistentes e autónomos na aprendizagem. Este tipo de incentivos são precisamente aqueles que especialmente se enfatizam no processo de RVCC-NS.

2.2. A aprendizagem autodirigida

Acabámos de ver que as crenças epistemológicas se relacionam com a autonomia na aprendizagem, no sentido em que, quanto mais sofisticadas forem aquelas, maior é a propensão dos sujeitos para serem autodirigidos. Se, como vimos anteriormente, a sofisticação epistemológica parece ser de grande relevo para os adultos se ‘movimentarem’ adequadamente no mundo actual, a sua capacidade para autodirigir a aprendizagem não é menos importante. Como afirma Oliveira (1997), a aprendizagem autodirigida é considerada “a ‘pedra’ fundadora e a ‘pedra’ de toque da sociedade da aprendizagem” (p. 54).

Segundo Santos (1999), a origem do conceito de auto-aprendizagem remonta a Platão, filósofo que defendia que todo o conhecimento é inato e o processo de aprendizagem é apenas a tomada de consciência deste conhecimento. Nesta linha de pensamento, «Platão reconhece o valor do aprendiz, nomeadamente ao afirmar que os professores não podem ‘...conceder a visão a olhos cegos’, pois o seu papel é o de assegurar que as pessoas comecem a ver as coisas por si próprias ao ‘voltarem-se para a direcção certa...e a aprenderem a olhar de forma correcta’» (p. 58).

Este constructo não é, todavia, de simples conceptualização. De acordo com Candy (1991, cit. por Oliveira, 2005), a autodirecção é simultaneamente entendida como “um constructo social e psicológico, um ideal filosófico e uma impossibilidade literal; uma manifestação externa e uma tendência interna; tanto o princípio, como o fim da aprendizagem ao longo da vida; a pedra fundadora e a pedra angular da sociedade da aprendizagem; um suplemento e um substituto do sistema educativo formal; um veículo para se dominar o conhecimento já alcançado e para a transformação dos saberes pessoais; simultaneamente um processo e um produto; uma pré-condição e um objectivo” (p. 64).

Sendo um campo complexo e designado de diferentes maneiras, é possível, ainda assim, encontrar uma expressão que reúne grande consenso, no mundo anglófono, para se reportar ao fenómeno “em toda a sua abrangência e complexidade” – aprendizagem autodirigida (Oliveira, 2005, p. 81). Esta expressão foi “popularizada” por Knowles (1975) e definida pelo mesmo autor como “um processo, em que os indivíduos tomam a iniciativa, com ou sem ajuda de outrem, de diagnosticar as suas necessidades de aprendizagem, de formular metas de aprendizagem, de escolher e implementar estratégias apropriadas de

aprendizagem, e de avaliar os resultados dessa mesma aprendizagem” (Knowles, 1975, p. 18). Com base nesta definição, o fenómeno da aprendizagem autodirigida é considerado, basicamente, como um processo que decorre em várias etapas, sobre o qual o educando detém a iniciativa e possui a responsabilidade principal (Oliveira, 2005).

Para levar a efeito um processo desta natureza, são necessárias, segundo Knowles (1998, cit. por Santos, 1999), várias capacidades, tais como: “(1) a capacidade criativa ou de pensamento divergente; (2) a capacidade de se perceber a si próprio objectivamente e de aceitar o feedback acerca da sua realização de forma não defensiva; (3) a capacidade para diagnosticar as necessidades de aprendizagem, de acordo com as competências exigidas para desempenhar os vários papéis exigidos pelo quotidiano; (4) a capacidade para formular objectivos de aprendizagem centrados na realização; (5) a capacidade para identificar os recursos humanos, materiais e experienciais necessários para atingir vários tipos de objectivos de aprendizagem; (6) a capacidade para planear estratégias de uso eficaz dos recursos de aprendizagem; (7) a capacidade para conduzir um plano de aprendizagem de forma sistemática e sequencial (pensamento convergente); (8) a capacidade para recolher evidências acerca do cumprimento dos objectivos de aprendizagem, validando-os através da realização” (p. 52).

2.2.1. Enquadramento histórico

Como refere Oliveira (2005), “a aprendizagem é um dos fenómenos mais básicos e essenciais do ser humano. Se pensarmos que os *Homens* estão, permanentemente, na condição de inacabados [...], é fácil dar-mos conta do carácter vital da aprendizagem, pelo que é impensável considerar que o ser humano alguma vez tenha vivido sem aprender” (p. 61). Neste sentido, é interessante fazer referência a um estudo conduzido por Jonhstone e Rivera, nos Estados Unidos da América, em 1975, através do qual os investigadores verificaram que nove milhões dos adultos estavam activamente envolvidos em actividades de auto-aprendizagem, o que levou os autores a concluírem que a “auto-instrução” era, provavelmente, a modalidade de aprendizagem dominante em todo o campo de educação de adultos (Oliveira, 2005).

Contudo, não é dos finais do século XX o interesse pela aprendizagem autodirigida. Desde a Antiguidade, podem ser encontradas evidências históricas do reconhecimento do valor da auto-aprendizagem, uma vez que, ao longo dos séculos, vários filósofos têm defendido a auto-educação. De entre estes, e remontando à Antiguidade Clássica, podemos referenciar Sócrates, Platão e Aristóteles. No período renascentista, pensadores como Roterdão, Montaigne e Descartes estão também associados à autodirecção na

aprendizagem. Na época do Iluminismo, Condorcet defendeu a arte da auto-instrução e no séc. XVI nasceu, em França, o termo autodidacta. O séc. XIX foi caracterizado por um grande relevo da aprendizagem ao longo da vida e da auto-aprendizagem. Estes são apenas alguns exemplos, de entre muitos outros, que mostram uma história de pensadores dedicados ao cultivo da auto-aprendizagem. Segundo Candy (1991), desde tempos bem recuados e de diversas formas o estudo autodirigido tem aparecido como “a mais antiga e mais nobre forma de pesquisa” (p. 31). No entanto, o interesse científico por esta área surgiu apenas na segunda metade do séc. XX, época em que “a educação de adultos vem reafirmar a grande tradição, historicamente predominante, da auto-aprendizagem” (Oliveira, 1997, p. 37).

Na opinião de Candy (1991), a autodirecção na aprendizagem tem sido um constructo estudado por muitos educadores pelo facto de “incorporar dois dos objectivos mais nobres da educação: a realização individual e a transformação social” (p. 52). Segundo Oliveira (1997), a “proeminência da aprendizagem autodirigida compreende-se, pela confluência de um conjunto de factores, de ordem filosófica, sociológica, política e psicológica” (p. 35). No campo filosófico, e decorrente da perspectiva de que o ser humano é um ser que (re)constrói os conhecimentos, os filósofos da educação defenderam que os processos educativos devem ser orientados com base na capacidade do ser humano para se autodirigir, para assumir responsabilidades e se autodesenvolver. No campo sociológico e político, o apelo cada vez maior à participação dos cidadãos, associado à transição desejável das democracias representativas para democracias participativas, tem vincado a necessidade de que a educação potencie a capacidade dos sujeitos para participarem nos processos democráticos. Simultaneamente, a sociedade contemporânea passa a ser caracterizada por aceleradas, frequentes e complexas alterações, tornando os conhecimentos rapidamente obsoletos, motivo pelo qual as aprendizagens sistemáticas passam a ser essenciais. No campo psicológico, os adultos são entendidos como sujeitos autónomos, independentes e com capacidade para pensar e agir livremente. Simultaneamente, verifica-se a transição do paradigma do ensino (mais ligado a concepções de pedagogia transmissiva) para a aprendizagem, assumindo importância central, no contexto desta última, a auto-aprendizagem (Oliveira, 1997).

No que diz respeito aos estudos científicos que têm vindo a ser desenvolvidos neste campo, os primeiros e mais influentes devem-se a Cyril Houle e Allen Tough, sendo este último considerado o investigador que “lançou as bases do estudo científico do domínio” pelo facto de ter operacionalizado, pela primeira vez, o constructo da aprendizagem autodirigida (Oliveira, 2005, p. 65). Decorrente das suas investigações, verificou que cerca de 70% dos projectos de aprendizagem dos adultos eram auto-planeados. A partir deste

estudo inicial, muito outros se seguiram, em vários contextos e culturas, vindo a replicar os resultados obtidos por Tough (Oliveira, 2005).

Na sequência das investigações mencionadas, Knowles apresentou, em 1975, uma proposta conceptual, baseada numa perspectiva muito semelhante à de Tough. Preconizou o auto-planeamento prévio do processo de aprendizagem e a atribuição de iniciativa, controlo e responsabilidade ao educando na condução desse processo. Defendeu, igualmente, que a “autodirecção era apropriada para o desenvolvimento do adulto e necessária para a sobrevivência num mundo em rápida mudança” (Oliveira, 2005, p. 67).

No entender de Oliveira (1997), “as investigações desencadeadas por estes dois especialistas conduziram a uma conceptualização da aprendizagem autodirigida como método ou processo de aprendizagem, perspectiva que prevaleceu no estudo do fenómeno numa etapa inicial” (p. 53).

Outro estudo que é considerado um marco fundamental no campo da aprendizagem autodirigida, são os trabalhos de Spear e Mocker, conduzidos em 1984, vindo salientar a natureza não linear dos processos de aprendizagem e destacar a influência de factores do contexto (Oliveira, 2005). Neste mesmo sentido apontou a investigação de Danis e Tremblay (em 1988), ao relevar a importância das circunstâncias de vida na determinação e definição dos projectos de aprendizagem dos adultos. Todavia, permitiu ir mais longe, na medida em que realçou o papel da dimensão reflexiva no processo de aprendizagem, verificando-se que este último era resultado quer do contexto, quer da reflexividade do adulto (Oliveira, 2005).

Assim, é possível afirmar que o processo de aprendizagem autodirigido apresenta características diversas. Por um lado, pode ser similar, em termos de estrutura e sequencialização, ao da educação convencional, mas planeado maioritariamente pelo próprio educando; por outro, revela ser um processo influenciado pelas circunstâncias, que decorre de forma heurística, implicando acção, reflexão e *insights*, entre outras características. De realçar, no entanto, que, caracterizado em consonância com esta última forma, ele é mais próprio dos contextos de aprendizagem informal e não-formal (Oliveira, 2005).

Todas as investigações referenciadas incidiram sobre o estudo do processo de aprendizagem autodirigido, processo que, como vimos, é concebido como estando à responsabilidade principal do educando e, pelo menos em grande parte, sob o seu controlo. Esta mesma opinião é partilhada por Nyhan (1996, cit. por Santos, 1999), ao referir que a responsabilidade principal pela auto-aprendizagem é atribuída ao sujeito aprendiz, sendo uma actividade que se realiza dentro da própria pessoa e sob o controlo desta.

Tendo estado o fenómeno centrado na exploração do processo de aprendizagem, considerou-se que a sua investigação científica foi, primeiramente, caracterizada pelo estudo das componentes mais externas da aprendizagem.

Nos finais da década de 70, começaram a ser realizados alguns estudos perspectivando a aprendizagem autodirigida como atributo pessoal. Nesta perspectiva, a aprendizagem autodirigida é considerada como uma característica presente em todas as pessoas, num determinado grau (Oliveira, 2005). Merecem destaque, neste âmbito, os trabalhos de Guglielmino e de Oddi, que elaboraram instrumentos de medida das capacidades dos adultos para autodirigirem a aprendizagem e que orientaram os estudos para a identificação de quem são os educandos autodirigidos e que traços predominantes apresentam.

Como refere Oliveira (2005), “a aprendizagem autodirigida, enquanto dimensão interna, foi vista por diversos autores, essencialmente, como traço ou característica da personalidade que predispõe os sujeitos para a autodirecção” (p. 76). No entanto, alguns investigadores consideraram mais importantes os aspectos cognitivos, nomeadamente, os processos relacionados com a metacognição e com a reflexão crítica. Na opinião de Brookfield (1985), a verdadeira aprendizagem autodirigida é aquela em que as actividades inerentes ao processo de aprendizagem não deixam de ser vinculadas à reflexividade do sujeito. Num sentido muito consistente vai a posição de Mezirow ao considerar que “pelo facto do sujeito ser capaz de elaborar um plano de aprendizagem, com base na identificação das suas necessidades e interesses, e de o prosseguir, tendo a seu cargo as principais decisões pedagógicas, não significa que seja autodirigido, no sentido mais completo do termo” (1985, 2000, cit. por Oliveira, 2005, p. 77). Também Long (1992) considerou que a implicação no processo de auto-aprendizagem depende do nível do controlo psicológico exercido pelo educando, encontrando-se este controlo relacionado com os processos cognitivos e metacognitivos.

Em síntese, tal como refere Oliveira (2005), a abordagem científica no campo da aprendizagem autodirigida mostra que este é um fenómeno complexo que tem de ser perspectivado como multidimensional. Neste sentido, como acabámos de referir, assumem elevada importância os aspectos cognitivos do indivíduo, nomeadamente no que diz respeito à metacognição e à reflexão crítica, considerando-se que o seu desenvolvimento é um factor potenciador da autodirecção na aprendizagem. Simultaneamente, o desenvolvimento da metacognição, bem como o da reflexividade, são características expressas em perspectivas epistemológicas mais sofisticadas, mostrando que estes dois fenómenos se encontram relacionados por algumas variáveis. Na tentativa de procurar compreender melhor a abrangência deste fenómeno apresentamos, de seguida, as diferentes perspectivas da sua conceptualização.

2.2.2. Perspectivas da aprendizagem autodirigida

Relacionadas com as várias dimensões do fenómeno, com a sua diversidade de manifestações, complexidade e variedade de contextos onde ocorre, estão as suas diferentes perspectivas de conceptualização. De forma muito breve, vamos fazer-lhes referência para melhor podermos compreender, não só o campo teórico da auto-aprendizagem, mas também para nos dotarmos dos instrumentos conceptuais que apoiem a elaboração das hipóteses e a discussão e interpretação posterior dos resultados.

Assim, Pilling-Cormick (1996), procurando reflectir sobre os ângulos de análise do domínio, reporta os três paradigmas principais seguintes no estudo da aprendizagem autodirigida:

- *Positivismo* – Paradigma que assume grande utilidade na evidenciação de correntes ou tendências, na recolha de dados e na identificação de semelhanças e de diferenças entre educandos ou grupos de sujeitos, com base em metodologias quantitativas;
- *Construtivismo* – Paradigma que se centra na exploração das perspectivas dos educandos sobre o processo de aprendizagem e que concebe a aprendizagem como um processo activo de construção de significados, a partir da experiência, centrando-se em metodologias qualitativas;
- *Crítico* – Paradigma relacionado com a tomada de consciência da influência dos factores políticos nas perspectivas dos educadores, dos educandos e das instituições.

Reflectindo com o mesmo propósito, mas fazendo uma leitura distinta, segundo Carré (1997, 2002, cit. por Oliveira, 2005), podem ser identificadas as seguintes cinco perspectivas no campo da aprendizagem autodirigida:

- *Abordagem autodidacta* – Consiste numa forma de aprendizagem autodirigida com base na independência radical relativamente a instituições e agentes educativos formais;
- *Abordagem existencial* – Baseia-se “num questionamento epistemológico do significado de vida, tendo como meta o desenvolvimento do eu” (p. 90);
- *Abordagem educacional* – Relacionada com a perspectiva de técnica educativa e baseada numa filosofia de promoção da autonomia dos educandos;

- *Abordagem social* – Consiste na aprendizagem que ocorre em organizações, “de índole não especificamente educacional” (p. 90);
- *Abordagem cognitiva* – Centra-se na promoção de métodos e estratégias de aprendizagem.

No âmbito dos processos de RVCC-NS as perspectivas existencial e educacional são as que assumem uma maior centralidade, procurando-se que os sujeitos sejam autónomos na construção dos seus portefólios e que, simultaneamente, reflectam sobre as suas experiências de vida, numa tentativa de (re)significação das mesmas. No entanto, ao estudar um processo desta natureza, não se podem descurar as outras abordagens, pois este é um processo que mobiliza experiências de vários contextos diferentes e que prevê um envolvimento global do sujeito no seu desenvolvimento.

Apesar de as perspectivas acima apresentadas variarem em função dos autores, não existindo consenso quanto ao seu número e tipo, o que é importante referir é que a maioria deles assume que não é defensável uma perspectiva singular, i.e., nenhuma delas pode ou deve ser considerada melhor ou mais correcta que as outras. Pelo contrário, “para uma compreensão mais completa do fenómeno, são necessários diferentes ângulos de visão, e diferentes concepções de investigação e interpretação, sendo a diversidade, neste âmbito, positiva e desejável” (Oliveira, 2005, p. 93).

2.2.3. Principais dimensões da aprendizagem autodirigida

Apesar de não existir um consenso absoluto, podemos afirmar que existe um acordo substancial, entre os principais especialistas, no que diz respeito às dimensões deste constructo (Oliveira, 2005). Neste sentido, são identificadas três dimensões gerais:

- *Dimensão Psicológica ou Pessoal*

Encontra-se relacionada com as variáveis do sujeito, nomeadamente o controlo psicológico que o educando é capaz de exercer sobre o seu processo de aprendizagem – engloba aspectos afectivos e cognitivos;

- *Dimensão Pedagógica*

Estritamente relacionada com a liberdade dos educandos na selecção dos elementos pedagógicos envolvidos no processo de aprendizagem (dispositivos, técnicas, métodos, ferramentas, conteúdos, recursos, actividades e avaliação que os educandos utilizam na aprendizagem);

▪ *Dimensão Social*

Encontra-se relacionada com o ambiente social e natural onde decorrem diversas aprendizagens, nomeadamente através da interacção dos educandos com outras pessoas, contemplando diferentes contextos da vida quotidiana, designadamente os contextos informais – contexto profissional, social, local, associativo, familiar, entre outros – e contextos formais³⁶.

(Long, 1989, cit. por Oliveira, 2005)

As conceptualizações que apresentámos para caracterizar estas três dimensões foram primeiramente referidas por Long. Contudo, outros autores, como Brockett e Hiemstra (1991) e Carré (1992, 1995, cit. por Oliveira, 2005), ao fazerem a revisão desta área de estudos, chegaram igualmente à tridimensionalidade do constructo³⁷. No entanto, apesar de serem registadas algumas diferenças entre as mesmas, o que é de realçar é que as semelhanças são notáveis, demonstrando, neste âmbito, um elevado grau de consenso (Oliveira, 2005). De entre os elementos convergentes, destaca-se o facto de que todos os autores concebem as dimensões como relacionadas ou interactuantes e de que “a autodirecção na aprendizagem deve ser perspectivada como um *continuum*” (Oliveira, 2005, p. 99).

Na opinião de Oliveira (2005), estas três dimensões encontram-se interligadas por uma espiral, representativa do “movimento dialéctico de progressão do indivíduo, que tem o seu início com o irromper da vida e que se vai expandindo, à medida que ele, em interacção com o ambiente ou os contextos de vida, se torna, cada vez mais, capaz de se autodirigir, participando em projectos pessoal e socialmente significativos e enriquecedores” (p. 99).

Segundo diversos autores, mas sendo esta posição particularmente vincada por Oliveira (2005), os sujeitos apresentam maior abertura/predisposição para a auto-aprendizagem, quanto mais elevado é o nível do controlo exercido nessas três dimensões. O movimento dialéctico apresentado pela autora pretende constituir-se como “um movimento de expansão da consciência dos processos implicados em cada uma das três dimensões e das dinâmicas entre elas” (p. 100). Desta forma, à medida que o sujeito aumenta a consciência sobre si próprio, as características dos contextos e os recursos disponíveis, aumenta a sua directividade e a sua capacidade de exercer controlo sobre estas três dimensões, sem que ele alguma vez venha a ser absoluto.

³⁶ Os contextos formais são apenas considerados por Long (1989) e Brockett e Hiemstra (1991).

³⁷ No quadro 2, podemos analisar mais pormenorizadamente, as três dimensões do fenómeno, as designações que os autores mais influentes utilizaram, os contextos que, do seu ponto de vista, estavam abrangidos, as principais metas da promoção da auto-aprendizagem e as principais perspectivas subjacentes à sua conceptualização.

Dimensões Essenciais	Designações	Contextos	Metas	Principal Perspectiva Subjacente
Processo de Aprendizagem (<i>Dimensão Pedagógica</i>)	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizagem Autoplaneada (Tough, 1971) Processo de gestão das condições externas ou técnicas da autodirecção (Brookfield, 1985) Perspectiva do processo (Oddi, 1987) 	<p>Informal</p> <p>Formal, não formal e informal</p> <p>Formal, não formal e informal</p>	<p>Aumentar a capacidade dos adultos para serem autodirigidos na aprendizagem (Maslow, 1970; Rogers, 1969; Tough, 1971; Knowles, 1975, 1980; Brockett e Hiemstra, 1991; Oddi, 1987; Long, 1989; Carré, 1995, 2002; Straka, 1997)</p> <p>Promover a aprendizagem transformativa (Mezirow, 1985; Brookfield, 1985; Candy, 1981)</p>	<p>* Humanista (centrada no desenvolvimento pessoal)</p> <p>* Cognitivista (desenvolvimento da metacognição, do aprender a aprender)</p> <p>* Crítica (centrada na transformação pessoal e social)</p> <p>* Construtivista (centrada na construção de significado a partir da experiência)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Forma de estudo (Caffarella e O'Donnell, 1989) Dimensão pedagógica (Long, 1989) Método de instrução (Candy, 1991) 	<p>Formal, não formal e informal</p> <p>Formal, não formal e informal</p> <p>Formal e não formal</p>	<p>Aumentar a consciência crítica com o propósito de intervir socialmente, melhorando as condições sociais (aprendizagem emancipatória) (Hammond e Collins, 1991; Mezirow, 1985; Brookfield, 1993, 2000; Candy, 1991)</p>	<p>* Crítica (centrada na transformação pessoal e social)</p> <p>* Construtivista (centrada na construção de significado a partir da experiência)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizagem autodirigida (Brockett e Hiemstra, 1991) Processo de aprendizagem autodirigida crítico (Hammond e Collins, 1991) Nível tecnopedagógico ou autodirecção educativa (Carré, 1995) 	<p>Formal, não formal e informal</p> <p>Formal e não formal</p> <p>Formal e não formal</p>		
Atributo Pessoal (<i>Dimensão Psicológica</i>)	<ul style="list-style-type: none"> Perspectiva da personalidade (Oddi, 1987) Atributo pessoal (Caffarella e O'Donnell, 1989) Autodirecção do educando ou autodirectividade (Brockett e Hiemstra, 1991) Dimensão psicológica (Long, 1989) Autonomia pessoal (Candy, 1991) Nível psicopedagógico ou autodirecção pessoal (Carré, 1995) Pensamento crítico, reflexão crítica ou aprendizagem reflexiva (Mezirow, 1985) Reflexividade crítica (Brookfield, 1985) Consciência crítica ou reflexão crítica (Hammond e Collins, 1991) 			
Social (<i>Dimensão Social</i>)	<ul style="list-style-type: none"> Sociológica (Long, 1989) Contexto social (Brockett e Hiemstra, 1991) Nível sociopedagógico ou autodirecção informal (Carré, 1995) 	<p>Formal, não formal e informal</p> <p>Formal, não formal e informal</p> <p>Informal</p>		

Quadro 2 – Quadro sinóptico das principais dimensões, designações, autores, contextos, metas e perspectivas da aprendizagem autodirigida (Adaptado de Oliveira, 2005)

2.2.4. Autonomia e autodirectividade

Tal como é bastante consensual, pelo que vimos atrás, “na aprendizagem auto-dirigida é o aprendiz que escolhe assumir a responsabilidade pelo planeamento, realização e avaliação das experiências de aprendizagem” (Santos, 1999, p. 62). Desta forma, ao ter em conta a natureza destes processos, a noção de autonomia assume um papel central e imprescindível na concepção da aprendizagem autodirigida.

Chene (1983, cit. por Santos, 1999) identifica três elementos que caracterizam o educando autónomo: (1) independência; (2) capacidade para tomar decisões; (3) e a capacidade para articular as normas com os limites da sociedade da aprendizagem. Para além destes três elementos, Candy (1991) acrescenta a confiança e a existência de fortes valores pessoais.

Na opinião de Candy (1991, p. 115), “a autonomia não é, simplesmente, uma qualidade ou uma característica pessoal, mas sim uma relação que envolve a acção recíproca de variáveis pessoais e situacionais. Consequentemente, qualquer pessoa pode variar no grau de autonomia que manifesta de situação para situação”. Neste sentido, Merriam e Caffarella (1999), identificaram quatro variáveis que influenciam a autonomia na aprendizagem, estando dependente: (1) das competências técnicas (ou pedagógicas) relacionadas com o processo de aprendizagem; (2) do grau de familiaridade do sujeito com o assunto a aprender; (3) do seu sentido de competência pessoal, no exercício do papel de educando; e (4) do grau de envolvimento na aprendizagem.

Segundo Oliveira (2005), a autodirectividade do sujeito resulta de uma influência interactiva entre os factores internos e situacionais, i.e., por um lado a autodirectividade é entendida, em grande parte, como um traço de personalidade ou componente disposicional (que se manifesta de forma mais ou menos consistente), mas que ao interagir com as especificidades de cada situação (ou diferentes contextos), pode traduzir-se em diferentes níveis de autonomia.

Assim, estando a autodirectividade dependente de múltiplos factores, e susceptível, permanentemente, à influência de variáveis da personalidade, bem como de elementos situacionais, como afirma Santos (1999), “não é possível generalizar e aceitar que todos os adultos têm capacidade para se auto-educarem e possuem autonomia pessoal em todas as situações de aprendizagem” (p. 52). O modelo teórico de Grow (1991, cit. por Santos, 1999) é, neste âmbito, especialmente clarificador, ao acentuar o lado circunstancial da aprendizagem autodirigida, por um lado e, por outro, o papel do educador orientado para a harmonização dos seus estilos de ensino com o nível de desenvolvimento da autonomia dos educandos. Desta forma, Grow propôs quatro estádios de desenvolvimento da

autonomia, que evoluem do controlo do professor/formador para a responsabilização crescente do educando/adulto (quadro 3):

Estádio	Estudante	Professor	Estilos de Ensino
Estádio 1	Dependente	Autoridade	Dirige/Estrutura
Estádio 2	Interessado	Motivador	Guia/Orienta
Estádio 3	Implicado	Facilitador	Anima
Estádio 4	Autodirigido	Consultor	Delega

Quadro 3 – Estádios na aprendizagem autónoma de Grow (1991, adaptado de Santos, 1999)

Assim, verificamos que o grau de autonomia do sujeito é central no que à aprendizagem autodirigida diz respeito, mas que depende da situação e de outros factores de influência, bem como do papel do educador. Nesse sentido, tendo em conta as especificidades do processo de RVCC-NS, particularmente os seus destinatários, parece-nos pertinente reflectir acerca da aprendizagem autodirigida na população adulta.

2.2.5. A aprendizagem autodirigida nos adultos

A autodirectividade “envolve um processo de desenvolvimento, que tem lugar no interior do indivíduo” (Brockett & Hiemstra, 1991, p. 133, cit. por Oliveira, 2005, p. 114), sendo que a aprendizagem na adultez significa, segundo diversos especialistas, que a pessoa se torne mais autodirigida e autónoma (e.g., Merriam & Caffarella, 1999; Oliveira, 2005).

Na opinião de Santos (1999), o insucesso que se verifica nos métodos escolares quando aplicados a sujeitos adultos tem várias explicações, nomeadamente: a resistência destes últimos em regressarem à escola; o sentimento de que os conhecimentos não têm aplicabilidade prática; a compartimentação dos conhecimentos e a dissociação entre conhecimentos práticos e teóricos.

Em 1970, Knowles apresentou o modelo andragógico (em oposição ao modelo pedagógico), considerando-o como mais adequado para a aprendizagem dos adultos (Oliveira, 1997). Apesar de o ter revisto e apresentado, na obra de 1980, como

complementar ao pedagógico³⁸, a alteração nos seus pressupostos não foi assim tão substancial. Este modelo encontra-se baseado em cinco postulados sobre os educandos adultos, valendo a pena, para o tópico que estamos a tratar, salientar o primeiro, que consiste no princípio de que os adultos sentem necessidade de serem autodirigidos, sendo capazes de tomar decisões sobre o que devem aprender, quando e como e, simultaneamente, que os adultos manifestam resistência a serem controlados pelo outro – i.e., educador (Knowles, 1998).

No entanto, e como resultado de argumentos de professores de ensino básico e secundário, bem como de formadores de adultos (que não confirmavam o pressuposto acima descrito em todas as situações), tal como referimos acima, Knowles reformulou o seu modelo, deixando de os considerar antitéticos. Desta forma, Knowles passou a postular que os seres humanos evoluem de um estado de dependência para uma crescente autodirectividade, defendendo que a autodirectividade deve ser promovida/desenvolvida desde a infância até à idade adulta, e considerando a autodirectividade como uma condição última de maturidade. Todavia, tal desenvolvimento depende de vários factores (Knowles, 1998). Assim, e no seguimento das conceptualizações de Knowles, bem como dos autores em que nos temos apoiado, emergem dois aspectos importantes na autodirecção dos adultos:

- a) Existem circunstâncias que podem retardar o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, pelo que nem todos os adultos reflectem níveis elevados de autodirectividade, no contexto da aprendizagem;
- b) A capacidade de autodirecção na aprendizagem depende de factores situacionais (como por exemplo, o grau de familiaridade com os assuntos).

(Oliveira, 2005)

Desta forma, e como afirma Oliveira (2005), os sujeitos adultos podem apresentar diferentes capacidades de auto-aprendizagem bem como diferentes níveis de autonomia pessoal. No entanto, “a aprendizagem autodirigida continuou e continua ainda a ser divulgada na literatura como o modo natural de aprendizagem dos adultos” (Oliveira, 1997, p. 50). Tal como os formadores de adultos anteriormente referidos, também a nossa experiência profissional neste campo nos permitiu verificar a importância dos factores situacionais e a impossibilidade de generalizar para todos os adultos a existência de um elevado nível de autodirectividade. Também aqui poderemos salientar a importância da singularidade de cada adulto para o desenvolvimento dos processos de RVCC-NS.

³⁸A obra designou-se *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Inicialmente, em 1970, teve o título de *The modern practice of adult education: Pedagogy versus andragogy*.

Todavia, independentemente da maior ou menor capacidade para a auto-aprendizagem, o que é indubitável é que, e reportando-nos a Goguelim (1994, cit. por Santos, 1999), “o adulto na sociedade dos nossos dias tem de renovar continuamente os seus conhecimentos e, deste modo, estar em aprendizagem permanente, assumindo um papel fundamental a competência de auto-aprendizagem, enquanto processo activo e contínuo” (p. 58). Desta forma, existem alguns factores que justificam a crescente necessidade de competências de auto-aprendizagem pois, se por um lado, como referimos, os adultos não se identificam com os métodos escolares, é necessário adquirir pelos seus próprios meios uma bagagem que lhes permita dar respostas eficazes aos desafios que a actual sociedade lhes coloca, através da sua crescente complexidade e rápida evolução e desenvolvimento.

2.2.6. Vantagens e desvantagens da aprendizagem autodirigida

Para além do que está implícito no que até aqui expusemos, quanto à pertinência do fenómeno de que tratamos, e como se depreende pelo que acabámos de referir, a autodirecção assume um carácter preponderante na aprendizagem dos adultos, reconhecendo-se o potencial desta e procurando-se promover e fomentar este comportamento nos educandos. Neste sentido, explicitamos, a partir do pensamento fundador de Knowles (1975), os argumentos que nos parecem mais importantes em prol da competência de auto-aprendizagem:

- Quando os indivíduos têm iniciativa na aprendizagem, a probabilidade de reterem o que aprenderam é maior;
- A iniciativa para a aprendizagem é consonante com incentivos internos, tais como a auto-estima, a realização pessoal, o desejo de alcançar algo e de se desenvolver, o desejo de adquirir conhecimentos específicos e a curiosidade;
- As experiências dos indivíduos tornam-se um recurso cada vez mais rico para a aprendizagem, pelo que deve ser considerado da mesma forma que os outros recursos (conhecimentos do formador e de peritos da área, materiais de apoio, etc.);
- A orientação natural da aprendizagem dos adultos centra-se sobretudo na resolução de tarefas ou problemas concretos e não em conteúdos teóricos.

No entanto, e igualmente de acordo com as principais ideias que sistematizámos, podemos concluir que a aprendizagem autodirigida, concebida na faceta de método de aprendizagem não é uma metodologia aconselhável em todas as situações e para todos os

sujeitos (ou seja, nem sempre é possível actuar com base nos estádios 3 e 4 de Grow, atrás referidos), nomeadamente:

- Em educandos com nível muito reduzido de autodirectividade;
- Quando o educando tem pouco ou nenhum conhecimento do assunto que vai ser estudado ou aprendido;
- Quando se pretendem desenvolver aptidões psicomotoras precisas ou aptidões de relacionamento interpessoal.

(Oliveira, 1997)

Em jeito de síntese, ao considerarmos a autodirecção na aprendizagem, é fundamental ter em conta os seguintes pressupostos:

- “Diferentes indivíduos têm diferentes graus de auto-aprendizagem;
- A auto-aprendizagem é mais adequada para alguns adultos do que para outros;
- O nível de disposição para a auto-aprendizagem depende do próprio desenvolvimento cognitivo de cada um;
- A auto-aprendizagem oferece novos e variados papéis aos educadores de adultos;
- O nível de auto-aprendizagem pode desenvolver-se ou debilitar-se em função do gosto pela aprendizagem e/ou de uma experiência vivida;
- A auto-aprendizagem pode considerar-se um método que favorece a natureza voluntária da educação de adultos;
- A liberdade de eleger a auto-aprendizagem é uma questão pessoal e supõe um considerável grau de iniciativa, perseverança e auto-disciplina”.

(Brockett & Hiemstra, 1993, cit. por Santos, 1999, p. 63)

2.2.7. Potencialidades educativas da autodirecção na aprendizagem

Na opinião de Nyhan (1996, cit. por Santos, 1999), remetendo o leitor para o elevado potencial da variável em apreço, “a competência de auto-aprendizagem permite às pessoas uma aprendizagem activa numa variedade de situações ao longo de toda a sua vida, fazendo com que tomem consciência e adoptem uma atitude aberta relativamente às oportunidades de aprendizagem nas suas experiências quotidianas [...que encarem] a

aprendizagem como um acontecimento natural de todos os dias, sendo capaz de explorar as oportunidades de aprendizagem que surgem no local de trabalho, de utilizar de modo eficaz as experiências de ensino formais e estruturadas, bem como os sistemas de transmissão multimédia e de aprendizagem aberta” (p. 59).

Considerando este inegável potencial elevado da aprendizagem autodirigida, e convocando agora os resultados de diversas investigações que a exploraram, sobretudo, à luz da dimensão atributo pessoal, verificou-se, de forma muito consistente que “os educandos com maior predisposição para dirigirem a sua aprendizagem possuem um auto-conceito elevado, são criativos, mostram satisfação com a vida e envolvem-se em muitos projectos de aprendizagem autodirigida” (Oliveira, 1996, cit. por Oliveira, 1997, p. 41). Os estudos mostram também que “os educandos autodirigidos se caracterizam por grande autodisciplina e perseverança, por serem curiosos e assertivos, por manifestarem resistência às contrariedades, insucessos e desaprovação social” (Oliveira, 1997, p. 42). Veiga Simão et al. (2006), com base nos estudos realizados sobre esta temática, sintetizou algumas características reveladas pelos sujeitos que auto-regulam a aprendizagem. De entre estas, e tendo em conta o objecto de estudo desta investigação, parece-nos importante salientar que (estes sujeitos): a) manifestam capacidade para planificar, controlar e dirigir os seus processos mentais para a concretização de metas pessoais; b) demonstram crenças motivacionais e emocionais adaptativas (e.g., elevado conceito de auto-eficácia escolar; estabelecimento de metas de aprendizagem); c) evidenciam competências para gerir o tempo e o esforço dedicado à realização de tarefas bem como a capacidade para criar ambientes propícios para a aprendizagem; e d) mobilizam estratégias que potenciam a concentração, o esforço e a motivação na realização de tarefas académicas. Todas estas características se revestem de uma importância fulcral no desenvolvimento do PRA, por parte dos adultos que realizam os processos de RVCC-NS.

De facto, esta opinião vai ao encontro de outros estudos que revimos, que indicam que o nível de autodirecção dos educandos influencia os resultados e a eficácia da aprendizagem destes, nomeadamente a interacção do estilo de aprendizagem dos educandos com o estilo de ensino dos educadores, sendo que se verifica maior sucesso e satisfação dos educandos com as actividades de aprendizagem quando estes apresentam baixa autodirecção e os seus educadores têm elevado controlo das actividades de aprendizagem, bem como quando os educandos apresentam elevada capacidade de autodirecção e os seus educadores assumem um baixo controlo pedagógico das actividades de aprendizagem. No entanto, há tendência para baixo sucesso académico quando os educandos são pouco autodirigidos e os seus educadores desempenham um baixo controlo pedagógico da aprendizagem, bem como quando os educandos têm elevada capacidade de auto-aprendizagem e os seus educadores apresentam elevado controlo

pedagógico das actividades de aprendizagem (Oliveira, 1997). Neste sentido, Nyhan (1996, cit. por Santos, 1999), refere que “o objectivo último da auto-aprendizagem é o de substituir o educando ou o formando/consumidor pelo educando ou formando/actor” (p. 61). Esta orientação é consonante com os desafios da sociedade actual, que exige autonomia na organização do trabalho, mais responsabilidade, capacidade de aperfeiçoamento permanente, iniciativa e auto-aprendizagem.

Em síntese, e na linha do que temos vindo a enfatizar, estamos inteiramente de acordo com Sthal, Nyhan e D’Aloja (1993, cit. por Santos, 1999), quando afirmam que a competência de auto-aprendizagem é uma “questão-chave nuclear, porque implica que cada indivíduo possua a consciência individual, a motivação e a capacidade para aprender continuamente, não apenas durante o trabalho, mas em toda e qualquer situação ao longo da vida” (p. 62).

2.2.8. Variáveis implicadas na autodirectividade

Com base na diversa literatura consultada, constata-se que a autodirectividade, entendida como característica pessoal do sujeito que o predispõe para exercer autodirecção na aprendizagem nos vários contextos e situações em que se encontre, está associada e/ou resulta de múltiplas qualidades e características. Todavia, tal como foi evidenciado pelo estudo de Oliveira (2005), que compreendeu a elaboração de um modelo teórico e respectivo teste empírico (desta dimensão do constructo), algumas variáveis têm revelado uma relação determinante fortemente consistente. Neste sentido, havendo razões de força para as estudarmos, passamos agora a considerá-las mais em pormenor.

2.2.8.1. A autoconfiança/auto-eficácia³⁹ para a aprendizagem autodirigida

A percepção de auto-eficácia (ou autoconfiança) é definida por Bandura (1997, p. 2, cit. por Oliveira, 2005) como “a crença nas próprias capacidades para organizar e executar as actividades, requeridas para gerir situações prospectivas” (p. 194). Como tal, é uma variável que assume um papel central no processo de aprendizagem.

De facto, os estudos têm sido unânimes em salientar “que um dos determinantes mais potentes da acção humana é a crença sobre as suas capacidades e sobre os resultados dos seus esforços” (Oliveira, 2005, p. 194). E isto não pode ser negligenciado no contexto do trabalho a desenvolver com adultos em processo de RVCC! Até porque, as investigações neste campo têm ainda verificado que, muitas vezes, a percepção de auto-eficácia é mais determinante que a competência efectiva no alcance de metas. Neste

³⁹ No contexto aqui apresentado, entendemos o conceito de auto-eficácia e de autoconfiança como sinónimos.

sentido, as crenças na competência pessoal têm grande influência na escolha de actividades, sendo que os sujeitos tendem a seleccionar actividades em que se sentem confiantes e competentes e a evitar aquelas em que não se sentem seguros (Oliveira, 2005).

Vários especialistas têm ainda defendido uma relação entre a autoconfiança e a autodirectividade na aprendizagem. Neste sentido, Candy (1991) refere que a autoconfiança é um pré-requisito da aprendizagem autodirigida, e Hoban e Sersland (1999, cit. por Oliveira, 2005) defendem que a auto-eficácia assume um valor preditivo do nível de autodirecção para a aprendizagem. Esta relação foi efectivamente testada e verificada, empiricamente, tal como previa o modelo teórico de Oliveira (2005).

Em síntese, e tal como refere Alvarez (2006), os estudos mostram que as crenças de auto-eficácia positivas se constituem como facilitadoras da aprendizagem e influenciam projectos e expectativas para o futuro, encontrando-se associadas não só à aprendizagem e realização escolar, mas também aos diferentes objectivos de vida e de carreira.

2.2.8.2. O autoconceito e a auto-estima

O autoconceito é entendido como a “percepção que o indivíduo tem das suas competências e a imagem que possuiu do seu valor como pessoa” (Alvarez, 2006, p. 64). Desta forma, é uma variável psicológica com efeitos directos no comportamento, mas também é uma variável mediadora de múltiplas relações, nomeadamente no contexto educativo (Lima & Seco, 1990, cit. por Alvarez, 2006).

Não vamos aqui abordar a complexidade deste constructo, apenas referir que ele é concebido por diversos autores como multidimensional, hierárquico, “evolutivo, dinâmico que varia ao longo de toda a trajectória vital do indivíduo, diferenciando-se cada vez mais no processo de desenvolvimento” (Ellis, 1992, cit. por Alvarez, 2006, p. 67) e que corresponde “à percepção que o indivíduo tem de si mesmo e das suas competências nos diversos domínios, percepção essa construída a partir das experiências do sujeito com o meio e das representações sociais dos outros significativos” (Shavelson & Bolus, 1982, cit. por Alvarez, 2006, p. 68). Segundo Serra (1995, cit. por Oliveira, 2005), o autoconceito é uma estrutura psicológica organizadora da identidade dos sujeitos que resulta da interpretação das diferentes experiências vividas pelas pessoas e que permite conhecer as necessidades, motivações, mecanismos de inibição e activação de determinados comportamentos e compreender alguns aspectos emocionais.

Indissociável do autoconceito, havendo mesmo quem a conceba como o autoconceito geral, a auto-estima é um elemento que se encontra relacionado com as dimensões avaliativa e emocional daquele (Oliveira, 2005). Rosenberg (1965, cit. por

Oliveira, 2005) define a auto-estima como “uma atitude positiva ou negativa que o indivíduo apresenta, em relação a si próprio” (p. 202), sendo esta interpretação assumida também por nós nesta dissertação. Estando implicados, sobretudo, factores afectivos e emocionais, a auto-estima é uma variável não cognitiva.

Como referido, tendo em conta o seu papel central, esta variável não só é importante para a compreensão do comportamento humano, em geral, como também se torna muito útil nos campos da educação e da aprendizagem (Oliveira, 2005).

Lovell (1979, cit. por Oliveira, 2005) refere que o nível da auto-estima dos sujeitos depende da comparação entre a auto-imagem que o sujeito tem de si e a imagem do que este considera que deveria ser. Assim, quanto menor é a discrepância entre estes dois factores, maior é a auto-estima dos sujeitos. Neste sentido, o alcance bem sucedido dos objectivos pessoais conduz a sentimentos de competência e eficácia que, por sua vez, se traduzem numa boa auto-estima, ou seja, numa boa avaliação que o sujeito faz de si próprio (Oliveira, 2005).

A relevância desta variável prende-se com a sua influência na motivação e persistência dos sujeitos. Como refere Oliveira (2005), vários estudos⁴⁰ mostram que existe uma relação entre a autodirectividade e o autoconceito e/ou auto-estima, tendo sido demonstrado que os adultos com um baixo nível de instrução tendem a ter uma auto-estima mais baixa do que adultos mais escolarizados⁴¹.

Tal como é uma mensagem ou uma constatação recorrente na literatura de Educação de Adultos, um dos motivos que leva muitos adultos a regressarem à educação formal prende-se com a tentativa de elevar a sua auto-estima. Sem dúvida que “a auto-estima desempenha, na vida de qualquer cidadão, um papel facilitador de expectativas positivas, e, ao mesmo tempo, será um factor de satisfação com a vida” (Caramujo, 2003, p. 96).

É esta última variável, bastante associada à que acabámos de mencionar, e que em conjunto com ela nos remete para um bom indicador do bem-estar pessoal, que passamos a abordar.

2.2.8.3. A satisfação com a vida

De acordo com Oliveira (2005), desde há cerca de quatro décadas que o estudo da satisfação com a vida tem vindo a ser alvo de uma atenção crescente por parte dos investigadores.

⁴⁰ Oliveira (2005) refere os estudos de Brockett & Hiemstra, em 1991; Oliveira, em 1996 e 1997; e Merriam & Caffarella, em 1999.

⁴¹ Oliveira (2005) refere os estudos de Lovell, em 1979; Brookfield, em 1986; Hiemstra & Sisco, em 1990; Daines & Graham, em 1992; Walters, em 2000; e Rogers, em 2002.

A satisfação com a vida consiste na dimensão cognitiva do bem-estar subjectivo (Oliveira, 2005). Trata-se de “um constructo unidimensional, que se refere à avaliação que os indivíduos fazem da sua própria vida, em termos de estarem contentes com a mesma” (Lima et al., 2001, cit. por Oliveira, 2005, p. 207). De acordo com os autores que se têm debruçado sobre o seu estudo, as situações de vida, e a experiência que as constituem, não são intrinsecamente agradáveis ou desagradáveis, indutoras ou não de satisfação, mas é a forma como o sujeito as interpreta que lhe dá esses qualificativos (Simões et al., 2000).

Segundo as teorias télicas ou de discrepância, os sujeitos estabelecem comparações com base em múltiplos pontos de referência, que podem ser outras pessoas, experiências passadas, objectivos/metast e necessidades, variando o seu nível de satisfação em função da discrepância entre esses pontos de referência e a situação actual (Oliveira, 2005). Neste sentido, quanto mais o indivíduo se aproxima das suas metas, mais satisfeito se sente⁴². No entanto, tanto as aspirações muito elevadas como as aspirações muito baixas tendem a influenciar negativamente o bem-estar subjectivo dos indivíduos (e, conseqüentemente, o seu grau de satisfação com a vida) – por um lado, as aspirações elevadas podem ser inalcançáveis, conduzindo a frustrações e, por outro lado, as aspirações baixas podem imobilizar o sujeito, obstruindo o seu desenvolvimento e a participação social.

Neste sentido, é importante criar condições favoráveis à melhoria do bem-estar subjectivo, promovendo um incremento no grau de satisfação com a vida. Na opinião de Oliveira (2005), algumas condições favoráveis à melhoria do bem-estar subjectivo prendem-se com o trabalho a desenvolver com as pessoas, no sentido de as orientar para metas a curto e longo-prazo, com o salvaguardar da acessibilidade dos recursos para atingir essas metas e com a congruência das mesmas com os interesses e valores dos sujeitos.

Conclusão do capítulo

Em termos de síntese geral, neste capítulo, foram apresentados os principais constructos que serviram de base à nossa investigação. Inicialmente, abordámos a *epistemologia pessoal*, mais especificamente o *modelo conceptual de Schommer*. Neste âmbito, foi clarificado que a epistemologia pessoal é um constructo da Psicologia que se centra no estudo das concepções pessoais sobre a natureza do conhecimento e do processo de conhecer. Vimos que a paternidade científica deste campo se deve a William Perry, que desenvolveu um esquema conceptual e ético, baseado numa reorganização qualitativa das estruturas de atribuição de significado, e que se constituiu como um ponto

⁴² Este princípio é bastante semelhante ao princípio que apresentamos na auto-estima (relativamente à comparação da imagem entre o eu real e o eu ideal).

de partida para a exploração deste campo. Com base nos trabalhos desenvolvidos por Perry e autores subsequentes, Schommer concebeu a sua linha de investigação, propondo uma reconceptualização das concepções epistemológicas através da apresentação de um modelo multidimensional que se considera inovador por ter introduzido a nomenclatura de crenças, por ter adicionado crenças sobre a aprendizagem, por ter identificado um sistema de crenças e considerar que o desenvolvimento destas é assíncrono, por introduzir a necessidade de equilíbrio para a sofisticação epistemológica e por introduzir a avaliação quantitativa. Verificámos que as “crenças epistemológicas desempenham um papel crítico no modo como os estudantes regulam a sua cognição, i.e., no modo como planificam as suas estratégias de estudo, monitorizam a sua compreensão e avaliam a exactidão da sua compreensão” (Falcão, 2006, p. 31). Neste sentido, verificámos que as crenças epistemológicas apresentam um carácter desenvolvimentista, sendo que na perspectiva de Schommer-Aikins, o desenvolvimento epistemológico ocorre quando o sujeito deixa de encarar o conhecimento de forma ingénuo e passa a adoptar uma visão mais sofisticada do mesmo (Falcão, 2006). Com vista a testar e validar o seu modelo teórico, apresentámos o questionário de auto-avaliação, construído pela autora (SEQ), tendo sido verificado que é alvo de algumas críticas mas que os vários estudos realizados apontam para qualidades psicométricas aceitáveis neste instrumento. Analisámos ainda as implicações educativas deste campo, tendo sido constatado que as crenças epistemológicas exercem uma influência directa e indirecta nas actividades de aprendizagem e nos resultados académicos, podendo inibir ou, pelo contrário, potenciar a aprendizagem.

De seguida, abordamos a *aprendizagem autodirigida* enquanto fenómeno em que o educando detém iniciativa e possui a responsabilidade principal pela sua aprendizagem. Através de uma breve contextualização teórica, vimos que a autodirecção na aprendizagem é um fenómeno complexo, que tem sido estudado sob diferentes perspectivas, verificando-se diferentes concepções neste campo. No entanto, foi clarificado que as diferentes concepções existentes se prendem com o aspecto específico da aprendizagem autodirigida que se pretende estudar e constatado que existe consenso ao considerar que é um constructo multidimensional e que integra três dimensões: psicológica (ou pessoal), pedagógica e social. Vimos ainda que a autonomia é uma variável central para a autodirecção na aprendizagem.

Através de uma análise da autodirectividade nos adultos, e fazendo uma retrospectiva ao modelo andragógico de Knowles, vimos que os adultos podem apresentar diferentes níveis de autonomia bem como diferentes níveis de autodirecção na aprendizagem, mostrando que há uma evolução de um estado de dependência (na infância) para uma crescente autodirectividade (na idade adulta), embora não de forma linear,

nem tanto quanto seria desejável em muitos adultos, e que a sociedade contemporânea exige, cada vez mais, estas competências aos sujeitos adultos.

Foram apresentadas as vantagens bem como as desvantagens da aprendizagem autodirigida, sendo que se verificou que a aprendizagem autodirigida se reveste de inúmeras potencialidades, nomeadamente numa maior eficácia da aprendizagem, mas que não deve ser aplicada em todas as situações (partindo-se do princípio que todos os adultos são capazes de elevada autodirecção), embora deva ser sempre estimulada, nomeadamente em educandos com nível reduzido de autodirectividade, quando o educando tem pouco ou nenhum conhecimento do que vai ser aprendido e quando se pretendem desenvolver aptidões psicomotoras ou de relacionamento interpessoal.

Por fim, considerámos algumas variáveis que estão implicadas na autodirectividade – a auto-eficácia/autoconfiança, o autoconceito/auto-estima e a satisfação com a vida. Neste sentido, verificámos que a autoconfiança é um pré-requisito para a autodirecção na aprendizagem e que as crenças de auto-eficácia positivas se constituem como facilitadores da aprendizagem. Foi também evidenciado por vários estudos que existe uma relação entre a auto-estima e a satisfação com a vida dos sujeitos e a autodirectividade.

SEGUNDA PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III

Enquadramento metodológico do
estudo empírico

Este capítulo tem por objectivo apresentar a problemática do nosso estudo, os objectivos que orientaram a sua elaboração e as respectivas hipóteses de trabalho. Neste âmbito, procedemos também a uma descrição e clarificação dos motivos que conduziram à selecção do plano de investigação utilizado neste estudo.

Para além disso, procede-se, também, à caracterização da amostra utilizada nesta investigação, a partir da qual os dados relativos às diversas variáveis em estudo foram recolhidos, aludindo quer aos procedimentos de constituição desta, bem como às suas características sócio-demográficas e, por fim, apresenta-se uma análise complementar das qualidades psicométricas dos instrumentos de medida.

3.1. Enquadramento da investigação

É com base na revisão da literatura apresentada que partimos para o nosso estudo empírico. Vimos que várias investigações têm apontado para uma relação destas variáveis com a realização do processo de RVCC. Podemos referenciar o estudo do CIDEF, realizado em 2004, que apresentou como resultado principal que “o processo de RVCC contribui sobretudo para a promoção do autoconhecimento e para o reforço da auto-estima e da autovalorização do adulto” (DGFV, 2005, p. 28). Mais especificamente, 89% dos adultos inquiridos afirmaram que o processo de RVCC contribuiu para o seu autoconhecimento e cerca de 91% da população inquirida foi da opinião que reforçou a sua auto-estima e o sentimento de valor pessoal. Também no mais recente estudo publicado pela ANQ, I.P., e conduzido pela Universidade Católica Portuguesa, é apontado como uma das principais conclusões o seguinte: “um dos resultados mais interessantes do inquérito é que os ganhos, avaliados pelos próprios indivíduos são consideráveis, quer para o básico, quer para o secundário em qualquer uma destas competências após a certificação⁴³. Foi possível constatar o reconhecimento de um efeito generalizado de reforço da auto-estima e da motivação para novas aprendizagens. [...] Estas capacidades de auto-aprendizagem parecem ser, em boa parte, estimuladas e melhoradas com o próprio processo” (Valente et al., 2009, p. 78).

Neste sentido, podemos encontrar inúmeras referências a estas variáveis quando procedemos a uma revisão bibliográfica no âmbito dos processos de RVCC. Por exemplo, a equipa da DGFV refere que “o trabalho levado a efeito por estes centros RVCC têm prestado um serviço assumidamente importante para as comunidades, as instituições e as pessoas. [...] Registou-se [...] um aumento considerável dos níveis de qualificação das

⁴³ As competências aqui referenciadas são: aprender a aprender; auto-imagem e auto-estima; motivação para a aprendizagem; e participação em educação e formação.

peçoas e, consequentemente, do seu auto-conhecimento, do conceito de si mesmas, da sua auto-estima, da sua situação face ao emprego e até da forma como se vêm ao longo da vida e como projectam o seu futuro” (DGFV, 2004, p. 55). E no relatório apresentado pela Comissão das Comunidades Europeias, em 2006, é referida a ideia de que “a educação de adultos contribui não apenas para fazer dos adultos trabalhadores mais eficientes e cidadãos mais bem informados e mais activos, mas também par aumentar o seu bem-estar pessoal” (COM, 2006, p. 5).

Desta forma, procurámos, nas investigações apresentadas, o fundamento para formular as nossas hipóteses de relação entre a variável independente (realização ou não do processo de RVCC-NS) e as variáveis dependentes do nosso estudo empírico, que se encontram clarificadas nos pontos seguintes.

3.1.1. Delimitação do problema

Como procurámos elucidar na componente teórica, particularmente no segundo capítulo, de acordo com diversos autores (e.g., Schommer, 1998; Oliveira, 2005, 2007; Falcão, 2006), quanto mais elevada é a escolaridade dos sujeitos, mais sofisticadas são as suas crenças epistemológicas, sendo que “as investigações têm apontado, de forma bastante consistente, que o nível educacional do sujeito é o factor mais potente no desenvolvimento da sofisticação epistemológica” (Oliveira, 2005, p. 230). Foi em torno destas evidências e também por se esperar que o processo de RVCC-NS promova especialmente competências reflexivas e a potenciação da capacidade de aprendizagem, que se formulou o principal problema em estudo nesta dissertação. Pretende-se, assim, saber se existe uma relação entre a realização do processo de RVCC-NS (que permite aumentar a escolaridade dos sujeitos através de um curto período de tempo) e a sofisticação das crenças epistemológicas dos sujeitos, i.e., das suas concepções pessoais acerca do conhecimento e da aprendizagem.

Simultaneamente, e porque a literatura nos informa que se trata de dimensões relacionadas, procuramos verificar se existe uma relação entre a realização do processo de RVCC-NS e a predisposição para a auto-aprendizagem e o bem-estar dos adultos. A selecção destas variáveis decorreu, em consonância com a parte teórica, da análise de diversos estudos e autores, que apontam para que o processo de RVCC produza um aumento considerável nas competências cognitivas de auto-aprendizagem, na auto-estima e satisfação pessoal.

Dito de outra forma, com este estudo, pretendemos, avaliar se o processo de RVCC-NS produz efeitos positivos nas crenças epistemológicas dos adultos, nas suas

competências de auto-aprendizagem e no bem-estar pessoal, nomeadamente, neste último caso, através da auto-estima e da satisfação com a vida.

3.1.2. Objectivos da investigação

Para o desenvolvimento do presente estudo, e em concordância com o anteriormente exposto, o objectivo principal consistiu em relacionar a realização do processo de RVCC-NS com o desenvolvimento das concepções pessoais acerca do conhecimento e da aprendizagem (crenças epistemológicas), com a auto-aprendizagem e o bem-estar pessoal.

Para além deste objectivo geral, foram definidos os seguintes objectivos específicos:

1. Relacionar a realização do processo de RVCC-NS com a sofisticação das crenças epistemológicas dos adultos;
2. Analisar a predisposição para a aprendizagem auto-dirigida e a auto-confiança para a auto-aprendizagem em adultos que realizaram o processo de RVCC-NS;
3. Estabelecer uma relação entre a percepção pessoal de competência cognitiva e a realização do processo de RVCC-NS;
4. Identificar a realização do processo de RVCC-NS como um factor potencial na promoção da auto-estima dos sujeitos;
5. Estabelecer uma relação entre a satisfação com a vida e a realização do processo de RVCC-NS.

3.1.3. Hipóteses

Os objectivos definidos (e apresentados no ponto anterior), conduziram à elaboração das seguintes hipóteses de trabalho:

H1 – Existem diferenças significativas nas crenças epistemológicas de adultos que realizaram o processo de RVCC-NS em comparação com adultos que não o realizaram.

H2 – A autoconfiança para a aprendizagem auto-dirigida dos adultos que realizaram o processo de RVCC-NS é significativamente superior à autoconfiança dos adultos que não o realizaram.

H3 – Os adultos que realizaram o processo de RVCC-NS apresentam maior predisposição para a auto-aprendizagem comparativamente com os adultos que não o realizaram.

H4 – A percepção de competência cognitiva difere significativamente no grupo de sujeitos que realizaram o processo de RVCC em comparação com o grupo que não o realizou.

H5 – A auto-estima dos adultos que realizaram o processo de RVCC-NS é mais elevada do que a dos adultos que não o realizaram.

H6 – Os adultos que realizaram o processo de RVCC-NS apresentam maior grau de satisfação com a vida do que os adultos que não o realizaram.

3.2. Metodologia

3.2.1. Plano de investigação

Para testar as hipóteses previamente formuladas e na impossibilidade, por razões que se prenderam com constrangimentos de tempo, éticos e socio-políticos de realizarmos um estudo experimental, optámos por um plano de investigação não experimental, uma vez que pretendíamos observar os sujeitos, procurando estabelecer relações entre as variáveis, mas sem procedermos à manipulação da variável independente subjacente ao nosso estudo.

De entre os vários planos não experimentais, recorreremos ao desenho *Ex Post Facto*, uma vez que o nosso estudo pretendia examinar os “efeitos de um tratamento que ocorreu naturalmente⁴⁴, depois do mesmo se ter verificado” (Tuckman, 2002, p. 236), procurando relacionar o tratamento com hipotéticos resultados (variáveis dependentes definidas no nosso estudo). Sendo ainda mais precisos, utilizámos um design com grupo de critério⁴⁵, uma vez que o nosso objectivo é estabelecer uma relação entre a realização de um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário e a não realização do mesmo nas variáveis atrás referidas. Desta forma, foram constituídos dois grupos: os adultos que concluíram o processo de RVCC-NS (grupo de critério) e adultos que não realizaram este processo (grupo de comparação), com o objectivo de os comparar nas variáveis dependentes.

Apesar de termos consciência de que se trata de um plano com bastantes limitações, no que respeita ao grau de controlo de variáveis potencialmente parasita, interessa-nos verificar se existe relação entre a variável independente e as variáveis dependentes do nosso estudo, permitindo-nos este desenho estabelecer essa associação. Como afirma

⁴⁴ Entenda-se o termo naturalmente no sentido em que não houve qualquer tipo de modificação/manipulação na constituição dos grupos e no tratamento a que um deles foi sujeito decorrente da presente investigação.

⁴⁵ Esta designação é apresentada segundo Tuckman (2002). Porém, também é vulgarmente conhecida por *design* comparativo-causal.

Tuckman (2002), “embora seja muito difícil estabelecer relações de causalidade, é possível identificar as causas potenciais que *poderão*, vir a ser testadas, mais directamente pelo processo de manipulação” (p. 240).

3.3. Amostra

Em consonância com os objectivos do nosso estudo e com as hipóteses delineadas para o mesmo, definimos como população-alvo os adultos que haviam finalizado recentemente o processo de RVCC de Nível Secundário no distrito do Porto. De entre os CNO's existentes neste distrito, foram seleccionados os Centros de Formação Profissional do Porto e o Centro de Formação Profissional de Rio Meão. A opção por estes dois Centros de Formação/Centros Novas Oportunidades teve por base duas condições. É importante considerar que os processos de RVCC de Nível Secundário são recentes, não havendo um leque muito vasto de adultos certificados que permitissem a recolha de dados para esta investigação. Neste sentido, a opção recaiu sobre o Centro de Formação Profissional do Porto (CFPP), uma vez que foi um dos centros pioneiros no arranque destes processos no distrito do Porto, motivo pelo qual apresentava um maior número de adultos certificados.

A segunda condição que presidiu à selecção dos centros para a recolha de dados prende-se com a selecção do segundo centro (Centro de Formação Profissional de Rio Meão - CFPRM), o qual foi escolhido por apresentar uma estrutura do processo de RVCC-NS muito idêntica ao CFPP. De facto, apesar das orientações definidas pela ANQ (apresentadas no primeiro capítulo), os CNO's têm alguma liberdade na implementação das metodologias, nomeadamente no número de sessões colectivas e individuais e no número de sessões com formadores e Profissionais de RVC. Pretendendo controlar estas variáveis parasita, foi seleccionado o CFPRM, uma vez que estruturou o seu processo com base nas práticas do primeiro centro, existindo uma boa articulação entre os dois, motivo pelo qual apresentam implementações metodológicas do processo de RVCC-NS idênticas.

Assim, e no que respeita à amostra propriamente dita, participaram neste estudo 56 adultos inscritos para a realização do processo de RVCC-NS e 49 sujeitos que realizaram e concluíram o mesmo processo, tendo obtido a certificação total e, por isso, equivalente ao diploma de Nível Secundário. Todavia, pelas razões que são clarificadas de seguida, a amostra final veio a incluir menos 14 sujeitos. A exclusão de sujeitos prendeu-se com as diferenças significativas encontradas entre as duas amostras em algumas variáveis sócio-demográficas⁴⁶. Assim, procedeu-se à exclusão de 10 sujeitos no grupo A (sujeitos inscritos

⁴⁶ Foram encontradas diferenças significativas nas variáveis sócio-demográficas: sexo; escolaridade; idade e frequência de acções de formação.

para o processo de RVCC-NS) e de 4 no grupo B (sujeitos que concluíram o processo de RVCC-NS), numa tentativa de tornar as amostras o mais equivalentes possível, permitindo assim um maior controlo de variáveis parasita. Desta forma, as amostras finais passaram a ser constituídas por 45 sujeitos em ambos os grupos.

A selecção dos sujeitos que fizeram parte destas amostras não é aleatória, prendendo-se unicamente com a questão temporal de aplicação do protocolo de investigação. Assim, fizeram parte desta investigação todos os sujeitos que foram encaminhados para processo de RVCC e sujeitos que concluíram o processo de RVCC nos meses de Dezembro de 2008 e Janeiro e Fevereiro de 2009, nos dois Centros Novas Oportunidades onde procedemos à recolha de dados.

3.3.1. Caracterização sócio-demográfica da amostra

A amostra final ficou constituída por 90 sujeitos, encontrando-se equitativamente distribuídos pelos 2 grupos:

- *Grupo A*: Constituído por sujeitos candidatos à realização do processo de RVCC-NS⁴⁷ (N=45).
- *Grupo B*: Constituído por sujeitos que concluíram o processo de RVCC-NS, com certificação total, equivalente ao Nível Secundário (N=45).

No total, a amostra é constituída por 62 sujeitos do género masculino e 27 sujeitos do género feminino, encontrando-se distribuídos pelos dois grupos da seguinte forma: 28 sujeitos do sexo masculino e 16 sujeitos do sexo feminino⁴⁸ no Grupo A e 34 sujeitos do sexo masculino e 11 do sexo feminino no Grupo B (Gráfico 1).

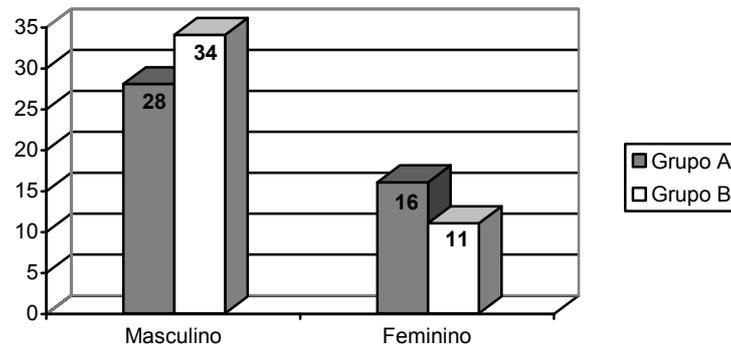
Procurando saber se as duas amostras se podem considerar homogéneas, no que diz respeito à variável sexo, aplicámos o teste qui-quadrado, verificando-se que efectivamente o são, uma vez que p é superior a 0,05⁴⁹, o que revela que não há diferenças significativas entre os dois grupos.

⁴⁷ Todos os questionários aplicados a este grupo foram contemplados antes do início do processo de RVCC-NS.

⁴⁸ De referir que um dos sujeitos não indicou o género, motivo pelo qual a caracterização da amostra face ao género diz respeito apenas a 89 sujeitos.

⁴⁹ Qui-quadrado = 1,496 (1 g.l.); $p = 0,221$

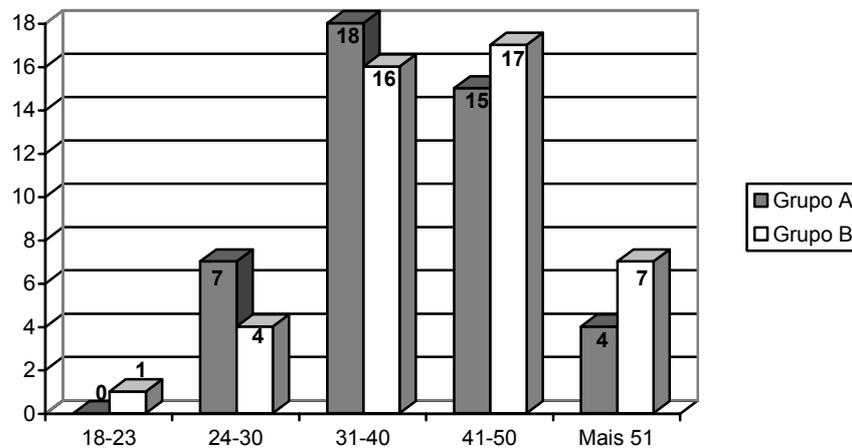
Gráfico 1 - Distribuição da variável sexo nos dois grupos em estudo



Relativamente à idade, os participantes apresentavam *idades* compreendidas entre os 23 e os 63 anos⁵⁰, com um valor médio de 39 anos no Grupo A e de 41,47 anos no Grupo B sendo que, em ambas as amostras, a maioria dos sujeitos se encontra na faixa etária dos 31 aos 50 anos (gráfico 2), concordante com o facto de estes processos se destinarem especialmente a adultos com vasta experiência de vida (usualmente associada à idade).

A análise da homogeneidade das duas amostras, permite-nos concluir que os dois grupos são equivalentes no que diz respeito à variável idade, uma vez que p é superior a 0,05⁵¹, o que revela que não foram encontradas diferenças significativas entre as médias etárias dos dois grupos.

Gráfico 2 - Distribuição da idade nos dois grupos em estudo



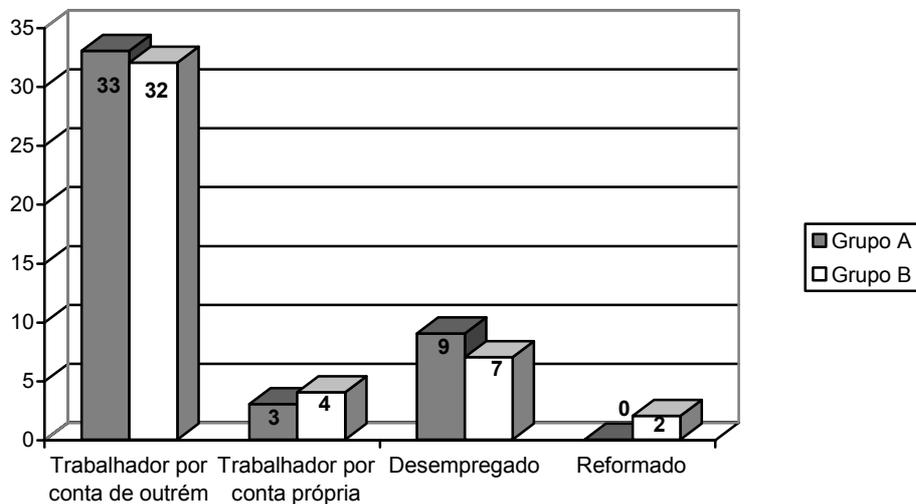
⁵⁰ De referir que um dos sujeitos não indicou a idade, motivo pelo qual a caracterização da amostra face à idade diz respeito a apenas 89 sujeitos.

⁵¹ Valor obtido através do teste t de Student: $t = 0,221$ (87 g.l.)

No que diz respeito à *situação profissional* dos sujeitos deste estudo, verifica-se que a maioria deles se encontra a trabalhar por conta de outrem (33 sujeitos no Grupo A e 32 sujeitos no Grupo B) e que apenas 25 sujeitos se encontram noutra situação profissional. Entre estes últimos, a categoria mais representada é a de desempregados, seguindo-se a de trabalhadores por conta própria e, por fim, a de reformados (gráfico 3).

A análise da homogeneidade das duas amostras, permite-nos concluir, através da aplicação do qui-quadrado⁵², que os dois grupos são equivalentes no que diz respeito à variável situação profissional, uma vez que p é superior a 0,05⁵³, o que revela que não há diferenças significativas entre os dois grupos.

Gráfico 3 - Distribuição da situação profissional nas duas amostras em estudo

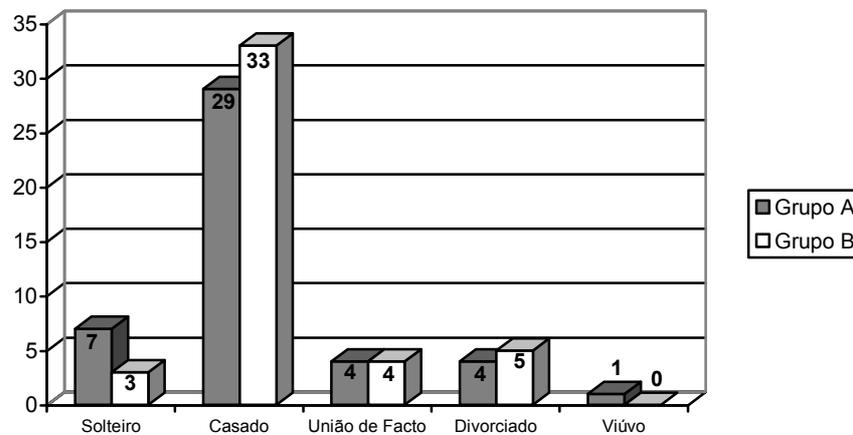


Relativamente ao *estado civil* verifica-se que a maioria dos sujeitos se encontram casados, sendo que no total das amostras, apenas 28 sujeitos (do universo de 90 sujeitos) é que possuem outro estado civil, sendo estas outras condições, como se pode ver no gráfico 4, igualmente muito semelhantes.

⁵² Para a análise da variável situação profissional, o qui-quadrado foi aplicado considerando apenas duas categorias (trabalhador por conta de outrem e outra)

⁵³ Qui-quadrado = 0,055 (1 g.l.); $p = 0,814$

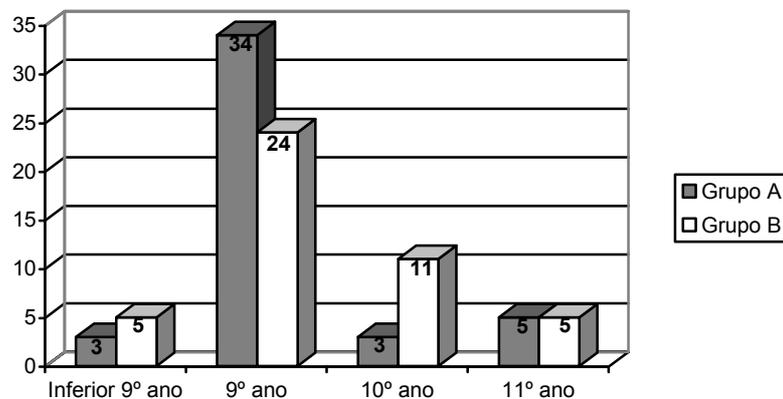
Gráfico 4 - Distribuição do estado civil em função dos dois grupos em estudo



No que diz respeito à *escolaridade* que os sujeitos possuíam antes de iniciarem o processo de RVCC, constatou-se que a maioria dos sujeitos tinha o 9º ano (58 nas duas amostras), verificando-se um reduzido número (em ambos os grupos) com escolaridade inferior, um número relativamente assimétrico a nível dos que detinham o 10º ano e o mesmo número de efectivos no que concerne ao 11º ano de estudos (gráfico 5).

No entanto, a análise da homogeneidade das duas amostras, permite-nos concluir que os dois grupos são equivalentes no que diz respeito à variável escolaridade, uma vez que p é superior a 0,05⁵⁴, o que revela que não foram encontradas diferenças significativas entre os 2 grupos.

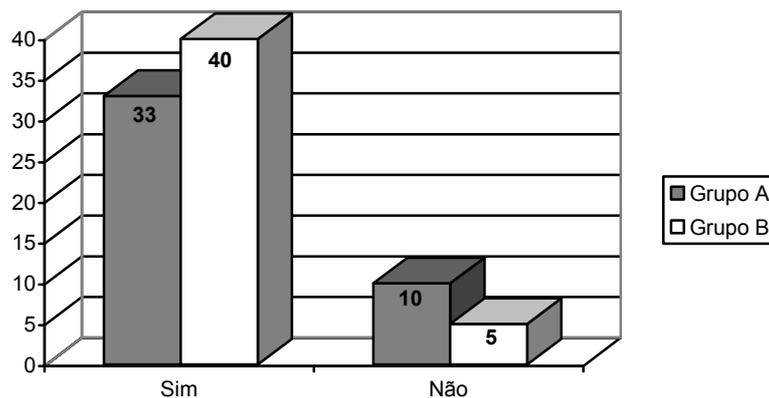
Gráfico 5 - Distribuição da escolaridade nas duas amostras em estudo



⁵⁴ Qui-quadrado = 6,796 (3 g.l.); $p = 0,079$

Seguidamente, analisamos a frequência de *acções de formação* ao longo da vida por parte dos sujeitos implicados neste estudo⁵⁵. Verifica-se que a grande maioria (73 sujeitos) já haviam realizado acções de formação previamente à realização/inscrição no processo de RVCC-NS (gráfico 6). Consideramos esta uma variável fundamental, pois a realização de acções de formação é uma fonte de aprendizagem ao longo da vida que proporciona a aquisição de novos conhecimentos e competências e, por isso, uma mais valia para a realização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, bem como para o desenvolvimento epistemológico e pessoal dos sujeitos. Assim, é de todo o interesse sabermos se os dois grupos em estudo diferem nesta variável. Através do teste qui-quadrado foi-nos possível concluir que os dois grupos podem ser considerados equivalentes no que diz respeito às acções de formação frequentadas, uma vez que p é superior a 0,05⁵⁶, o que revela que não há diferenças significativas entre os dois grupos.

Gráfico 6 - Frequência de acções/cursos de formação

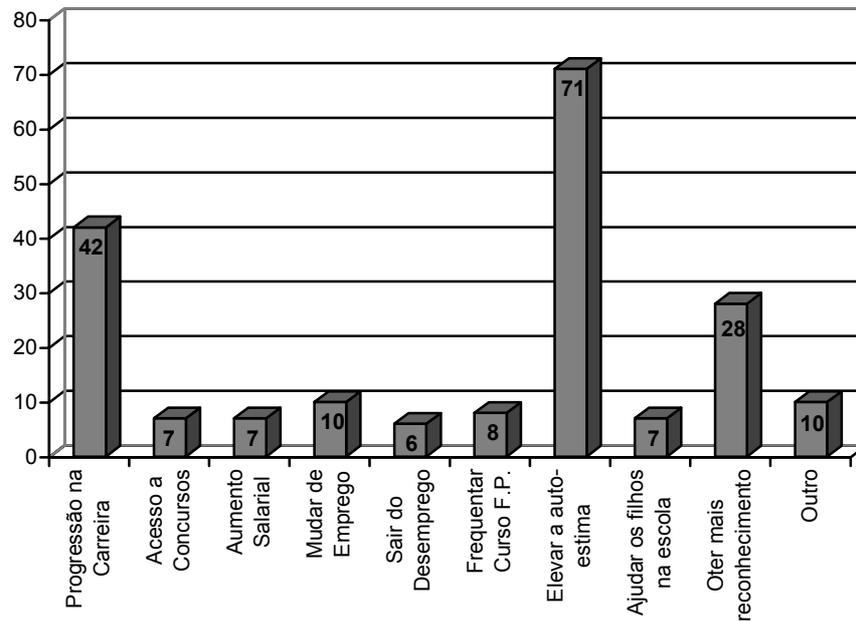


Por fim, pensamos que é aqui importante referir os principais motivos que os adultos apontaram para a realização do processo de RVCC-NS, uma vez que estas observações são relevantes e consideradas na nossa análise final. De facto, verifica-se que o principal motivo para a realização do processo de RVCC (apontado por 71 sujeitos) é o aumento da auto-estima, seguido da progressão na carreira (42 adultos) e da obtenção de um maior reconhecimento ou estatuto social. Os restantes motivos foram referidos em termos muito pouco expressivos (gráfico 7).

⁵⁵ De referir que 2 dos sujeitos não responderam a este item, motivo pelo qual a caracterização da amostra diz respeito a apenas 88 sujeitos.

⁵⁶ Qui-quadrado = 2,294 (1 g.l.); $p = 0,130$

Gráfico 7 - Motivos de realização do processo de RVCC-NS



3.4. Apresentação dos instrumentos de medida

Passamos a caracterizar o protocolo de investigação, com os respectivos instrumentos de recolha de dados. Assim, a parte inicial do referido protocolo foi destinada à apresentação sumária do estudo. Neste campo pretendeu-se clarificar os objectivos da investigação, apelar à sinceridade nas respostas e assegurar o anonimato e confidencialidade de todos os dados. De seguida, foi criado um campo de dados pessoais, destinado ao registo de respostas relativas às variáveis sócio-demográficas (sexo, estado civil, idade, zona de residência, situação e experiência profissional, escolaridade, motivos de interrupção dos estudos e frequência de acções de formação).

A operacionalização das variáveis dependentes implicadas nesta investigação levou a que o protocolo de investigação ficasse constituído por mais sete questionários⁵⁷. Relativamente à variável *crenças epistemológicas*, decidimos utilizar o Questionário Epistemológico de Schommer (1990, adaptação portuguesa de Gonçalves, 2002). No que respeita à variável *aprendizagem autodirigida*, optámos pela Escala de Competência de Auto-Aprendizagem de Lima Santos (1998) e pelo Inventário de Aprendizagens Contínuas de Oddi (1984, adaptação portuguesa de Oliveira & Simões, 2002). Associada a esta variável, utilizámos ainda o Questionário de Auto-Eficácia para a Aprendizagem

⁵⁷ Começámos por analisar instrumentos disponíveis, que fossem compatíveis com as variáveis implicadas no presente estudo, pelo que foi efectuada uma revisão de literatura para seleccionar instrumentos de avaliação que apresentassem características psicométricas adequadas.

Autodirigida de Bloyd, Hoban e Wall (1995, adaptação portuguesa de Oliveira & Simões, 2001). No que diz respeito à percepção de *competência cognitiva*, optámos pela Escala de Auto-Conceito de Competência Cognitiva de Rätty e Snellman (1992, adaptação portuguesa de Faria e Lima Santos, 1998). Para avaliar a *auto-estima*, optámos pela Escala de Auto-Estima de Rosenberg (1965, adaptação portuguesa de Simões e Lima, 1992) e, por fim, para aferir a *satisfação com a vida* dos sujeitos da amostra, utilizámos a Escala de Satisfação com a Vida de Diener et al. (1985, adaptação portuguesa de Simões, 1992).

A finalizar o protocolo, na última folha, pediu-se para os sujeitos reflectirem livremente sobre as principais mudanças que sentiram/experimentaram com o processo de RVCC.

Apresentado o protocolo de recolha de dados utilizado nesta dissertação, passamos, no ponto que se segue, à caracterização, mais pormenorizada, dos diversos instrumentos de medida que o compõem⁵⁸.

3.4.1. Questionário Epistemológico de Schommer

O Questionário Epistemológico de Schommer (SEQ) é um instrumento de medida concebido por Schommer (em 1990), com o objectivo de operacionalizar as conceptualizações teóricas (definidas por esta autora) sobre a epistemologia pessoal, i.e., procura avaliar o grau de sofisticação dos sujeitos, a nível das suas concepções acerca da natureza do conhecimento e da aprendizagem (Oliveira, 2005; 2007), num determinado conjunto de dimensões.

A primeira versão do SEQ foi pensada e desenvolvida para estudantes universitários. Só mais tarde, em 1993, é que Schommer adaptou este instrumento para alunos de nível secundário (Oliveira, 2005). A versão utilizada neste estudo foi a versão portuguesa para estudantes do Ensino Secundário, traduzida e adaptada por Gonçalves⁵⁹ (Falcão, 2006).

⁵⁸ Uma vez que todos os instrumentos de medida já foram submetidos a diversos estudos para apurar as suas qualidades psicométricas (validade e fidelidade), na presente dissertação apenas se fará a análise da fidelidade, através do cálculo do alpha de Cronbach.

⁵⁹ Apesar de termos optado por esta versão, em alguns dos itens utilizámos a tradução portuguesa realizada por Oliveira (2005), uma vez que nos pareceu mais rigorosa e congruente com a versão original de Schommer:

No *item 7* – Optámos pela tradução “Penso muitas vezes até que ponto os professores sabem realmente o que ensinam” em vez de utilizarmos a tradução “Penso muitas vezes até que ponto os meus professores realmente sabem” realizada por Gonçalves;

No *item 12* – Optámos pela tradução “Se os cientistas se esforçarem, poderão descobrir a verdade de quase todas as coisas” em vez de utilizarmos a tradução “Se os cientistas se esforçarem, poderão descobrir a verdade sobre a maioria das coisas” realizada por Gonçalves;

No *item 47* – Optámos pela tradução “Mesmo os conselhos dos especialistas devem ser muitas vezes questionados” em vez de utilizarmos a tradução “Mesmo os conselhos dos peritos devem ser muitas vezes questionados” realizada por Gonçalves.

De referir que Gonçalves procedeu à alteração de algumas palavras e expressões da 1ª versão que traduziu do SEQ para a 2ª versão (versão utilizada neste estudo), uma vez que essas alterações revelaram-se um bom

Nesta versão do SEQ, Gonçalves (2002, cit. por Falcão, 2006) identificou quatro factores/dimensões⁶⁰ em que podem ser agrupadas as crenças epistemológicas:

- *Processos de conhecimento e aprendizagem* – Pretende avaliar a perspectiva epistemológica dos sujeitos no que diz respeito à possibilidade de controlarem e transformarem os processos de conhecimento e aprendizagem;
- *Acesso ao conhecimento* – Pretende avaliar as crenças dos sujeitos no que diz respeito à velocidade e facilidade de aquisição de conhecimento;
- *Estrutura do conhecimento* – Pretende avaliar as crenças dos sujeitos sobre a organização do conhecimento;
- *Natureza do conhecimento* – Pretende avaliar a perspectiva epistemológica dos sujeitos no que diz respeito às características essenciais do conhecimento (nomeadamente, imutabilidade e necessidade do conhecimento).

Esta versão do instrumento é composta por 52 afirmações, para as quais são apresentados cinco níveis de resposta, numa escala com formato de resposta de Likert, que se encontra graduada de 1 (Discordo Totalmente) a 5 (Concordo Totalmente). A pontuação obtida visa, essencialmente, retratar a ingenuidade dos sujeitos acerca da natureza do conhecimento e da forma como ele é adquirido (Falcão, 2005), sendo as crenças tanto mais ingénuas quanto mais elevado for o valor.

Os resultados do presente estudo revelaram uma consistência interna baixa em ambos os grupos do nosso estudo, sendo que no Grupo A o coeficiente era de 0,48 e no Grupo B de 0,53. Como estes valores não se podem considerar satisfatórios, através da análise da correlação item-total, procedemos à exclusão de todos os itens que apresentaram uma baixa correlação (correlação negativa ou positiva, mas inferior a 0,1) em ambos os grupos⁶¹. Após a exclusão dos itens com as características supra mencionadas, obtivemos um coeficiente de consistência interna de 0,70 no Grupo A e 0,74 no Grupo B⁶² (quadro 4).

contributo para o aumento da consistência interna do instrumento (Falcão, 2006). No entanto, nenhuma das alterações a que procedemos representa uma inversão das alterações efectuadas por Gonçalves.

⁶⁰ De referir que os quatro factores/dimensões aqui apresentados e identificados por Gonçalves não são equivalentes aos factores identificados por Schommer. Optámos por aqui referenciar as dimensões definidas por Gonçalves, uma vez que se referem ao contexto português.

⁶¹ Foram excluídos os itens 2, 5, 7, 9, 11, 14, 24, 25, 29, 30, 33, 35, 36, 41, 43 e 47. De salientar que os itens 2, 7, 9, 11, 24, 30, 33, 35 e 41 foram também itens que apresentaram uma baixa correlação no estudo de Falcão (2006) e que nesse estudo também se procedeu à exclusão destes itens. Nesse estudo, a autora considerou que a baixa correlação que obteve nestes itens estava relacionado com a particularidade da amostra e não com o instrumento propriamente dito, uma vez que no estudo de Gonçalves não tinha sido verificado (Falcão, 2006).

⁶² No anexo VI são apresentados os dados relativos à consistência interna do SEQ com o total dos 52 itens.

Quadro 4 – Estatísticas descritivas dos itens do SEQ

Grupo A					Grupo B				
Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total (excluído o próprio item)	Alpha (excluído o próprio item)	Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total (excluído o próprio item)	Alpha (excluído o próprio item)
1	1,73	,94	,28	,69	1	1,57	,96	,36	,73
3	1,53	,63	,30	,69	3	1,63	,93	,12	,74
4	1,56	,76	-,05	,71	4	1,37	,70	,16	,74
6	2,33	,90	,34	,69	6	2,10	,92	,48	,72
8	2,73	1,15	,10	,71	8	2,39	1,11	,44	,72
10	3,52	,95	,43	,68	10	3,39	1,00	,32	,73
12	2,91	1,03	,37	,68	12	3,00	,87	,07	,74
13	2,53	,91	,15	,70	13	2,53	,89	,43	,73
15	2,29	,97	,05	,71	15	2,21	,76	,15	,74
16	3,11	,87	,15	,70	16	3,13	,93	,25	,74
17	1,77	,71	,20	,70	17	1,76	,60	,25	,74
18	1,63	,73	,30	,69	18	1,55	,54	,41	,73
19	2,11	,91	-,04	,71	19	2,08	1,02	,28	,73
20	1,55	,57	,30	,69	20	1,73	,57	,32	,73
21	3,27	,88	,20	,70	21	3,25	,78	-,10	,75
22	2,36	,90	-,03	,71	22	2,36	,88	,13	,74
23	1,55	,50	,17	,70	23	1,69	,47	,25	,74
26	1,76	,81	,13	,70	26	1,96	,87	,32	,73
27	2,07	,53	,30	,69	27	2,04	,73	,37	,73
28	1,59	,68	,31	,69	28	1,53	,54	,02	,74
31	3,29	,99	,28	,69	31	3,22	1,03	,13	,74
32	1,77	,79	,01	,71	32	1,57	,54	,33	,73
34	3,16	1,38	,21	,70	34	3,04	1,40	-,05	,76
37	3,09	,88	,42	,68	37	2,86	,96	,15	,74
38	3,29	,89	,38	,69	38	3,14	1,00	,36	,73
39	1,56	,85	,31	,69	39	1,71	,89	,39	,73
40	1,98	,98	,44	,68	40	2,31	,94	,24	,74
42	3,16	1,12	,09	,71	42	2,98	1,18	,40	,73
44	1,75	,81	-,06	,71	44	1,73	,76	,18	,74
45	2,46	1,01	,36	,69	45	2,10	,96	,52	,72
46	2,14	,62	-,11	,71	46	2,24	,80	,12	,74
48	3,13	1,05	,27	,69	48	2,98	1,05	,09	,75
49	2,89	1,14	,36	,68	49	2,57	1,02	,15	,74
50	2,52	,93	,10	,70	50	2,88	1,05	,28	,73
51	1,77	,69	,48	,68	51	1,71	,65	,50	,73
52	3,13	1,06	,17	,70	52	3,29	,84	-,01	,75

Apesar de termos obtido uma consistência interna razoável, podemos verificar, através do quadro 1, que há vários itens com um coeficiente de correlação baixo (inferior a 0,03). Contudo, este é um problema que tem sido verificado noutros estudos, referindo a autora original do instrumento que se deve, essencialmente, ao facto do desenvolvimento das várias crenças não ser sincrónico (Schommer-Aikins, 2004; Oliveira, 2007).

No entanto, pela análise global da consistência interna, consideramos que o SEQ apresenta qualidades psicométricas aceitáveis para propósitos de investigação, pelo menos em termos da globalidade do instrumento.

3.4.2. Escala de Auto-Conceito de Competência Cognitiva

A Escala de Auto-Conceito de Competência Cognitiva (ACCC) é um instrumento de medida concebido por Rätty e Snellman (em 1992), com o objectivo de avaliar a auto-percepção de competência pessoal, dando-nos a informação sobre a percepção que cada indivíduo tem “acerca da sua capacidade para lidar de forma eficaz com o ambiente, relacionando-se com comportamentos de acção, persistência e esforço, sendo uma variável preditiva dos comportamentos dos sujeitos em domínios de realização particularmente nos cognitivos, sociais e de criatividade” (Faria & Lima Santos, cit. por Alvarez, 2006, p. 176).

A versão mais completa deste instrumento⁶³ é composta por 31 afirmações e encontra-se organizada nas seguintes subescalas:

- *Resolução de problemas* (composto por 7 itens): visa medir a “auto-percepção de competência no domínio da aprendizagem cognitiva, resolução de problemas e aplicação dos conhecimentos à prática” (Alvarez, 2006, p. 178);
- *Sofisticação ou motivação para aprender* (composto por 5 itens): visa verificar a auto-percepção de competência quanto ao investimento e à motivação na aprendizagem (Alvarez, 2006);
- *Prudência na aprendizagem* (composto por 4 itens): visa avaliar a “auto-percepção de competência no domínio do rigor e da profundidade da aprendizagem” (Alvarez, 2006, p. 178);
- *Cooperação social* (composto por 6 itens): visa verificar a auto-percepção de competência no âmbito da cooperação com os outros (Alvarez, 2006);
- *Assertividade social* (composto por 5 itens): visa medir a auto-percepção de competência no domínio social, nomeadamente a capacidade para expressar opiniões, adquirir novos conhecimentos e capacidade de iniciativa (Alvarez, 2006);

⁶³ Referimo-nos à versão traduzida e adaptada para o contexto educativo português por Faria, Lima Santos e Bessa, em 1996 (Alvarez, 2006).

- *Pensamento divergente* (composto por 4 itens): visa avaliar a “auto-percepção de competências manuais, físicas e musicais intimamente ligadas à criatividade” (Alvarez, 2006, p. 178).

As subescalas apresentadas englobam os três domínios gerais (acima referenciados), encontrando-se agrupadas da seguinte forma:

- *Dimensão Cognitiva* – Composta pela resolução de problemas, sofisticação ou motivação para aprender e prudência na aprendizagem;
- *Dimensão Social* – Composta pela cooperação social e assertividade social;
- *Dimensão da Criatividade* – Composta pelo pensamento divergente.

(Alvarez, 2006)

Neste estudo, optámos por utilizar a versão simplificada deste instrumento⁶⁴, uma vez que a mesma tem sido aplicada a sujeitos com características idênticas às da nossa amostra, nomeadamente sujeitos adultos, com baixas habilitações académicas e activos⁶⁵. Esta versão inclui apenas três das subescalas apresentadas anteriormente (que integram a versão mais completa), sendo estas: a *resolução de problemas*, a *sofisticação ou motivação para aprender* e a *prudência na aprendizagem*. No entanto, apesar desta versão não integrar todas as subescalas, cada uma destas incluiu oito itens, verificando-se assim um maior número de itens por subescala do que se encontra no instrumento original.

Esta versão é composta por 24 afirmações, para as quais são apresentados seis níveis de resposta, numa escala com formato de resposta tipo Likert, que se encontra graduada de 1 (Discordo Totalmente) a 6 (Concordo Totalmente). A pontuação visa avaliar o grau em que cada sujeito se auto-percepciona em cada domínio de competência, pelo que quanto mais elevada for, mais elevado é o auto-conceito de competência (Alvarez, 2006).

A consistência interna obtida em ambos os grupos do nosso estudo foi muito boa, obtendo-se um coeficiente de 0,93 em ambos os grupos. De salientar que os estudos anteriores têm obtido coeficientes de consistência interna próximos dos valores que obtivemos neste estudo, nomeadamente o estudo de Alvarez (2006) e o estudo de Lima Santos e Faria (2003, cit. por Alvarez, 2006).

A análise das correlações item-total permite-nos ter uma noção panorâmica de como se inter-relacionam os itens para se chegar a este valor global.

⁶⁴ Esta versão já foi utilizada em vários estudos, nomeadamente nos estudos de Lima Santos, Rurato e Faria (cit. por Alvarez, 2006), nos de Lima Santos e Faria (cit. por Alvarez, 2006) e por Alvarez (2006), os quais revelaram muito boas qualidades psicométricas neste instrumento.

⁶⁵ Empregados ou desempregados.

Quadro 5 – Estatísticas descritivas dos itens do ACCC

Grupo A					Grupo B				
Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total (excluído o próprio item)	Alpha (excluído o próprio item)	Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total (excluído o próprio item)	Alpha (excluído o próprio item)
1	4,93	,71	,45	,93	1	5,12	,86	,70	,92
2	5,11	,65	,47	,93	2	5,22	,62	,45	,93
3	5,14	,72	,57	,93	3	5,20	,61	,33	,93
4	4,82	,74	,58	,93	4	5,06	,77	,64	,92
5	4,29	,71	,65	,93	5	4,49	,84	,36	,93
6	4,16	1,02	,49	,93	6	4,41	1,02	,76	,92
7	4,64	,724	,59	,93	7	4,86	,68	,52	,93
8	4,75	,90	,42	,93	8	5,08	,67	,50	,93
9	4,93	,83	,61	,93	9	5,16	,85	,65	,92
10	4,54	,76	,63	,93	10	4,67	,85	,46	,93
11	4,36	,75	,69	,92	11	4,80	,71	,55	,93
12	5,05	,90	,68	,92	12	5,20	,76	,51	,93
13	5,04	,66	,69	,92	13	5,16	,66	,67	,92
14	4,95	,77	,74	,92	14	5,14	,50	,57	,93
15	4,34	1,05	,41	,93	15	4,88	,97	,58	,92
16	4,36	,94	,69	,92	16	4,78	,87	,70	,92
17	4,47	,76	,64	,93	17	4,98	,88	,70	,92
18	4,16	,80	,56	,93	18	4,39	,10	,55	,93
19	4,83	,65	,54	,93	19	5,16	,72	,69	,92
20	4,05	,77	,56	,93	20	4,25	,97	,62	,92
21	4,63	,59	,52	,93	21	4,84	,69	,48	,93
22	5,36	,62	,63	,93	22	5,44	,64	,68	,92
23	4,96	,74	,58	,93	23	5,24	,66	,61	,92
24	4,46	,71	,52	,93	24	4,59	1,02	,49	,93

Através do quadro 5, podemos verificar que todos os itens apresentam um coeficiente de correlação item-total superior a 0,03. Pelo exposto, consideramos que este instrumento apresenta boas qualidades psicométricas para propósitos de investigação.

3.4.3. Escala de Auto-Aprendizagem

A Escala de Auto-Aprendizagem (EAA) é um instrumento de medida concebido por Lima Santos (em 1998), com o objectivo de avaliar a auto-aprendizagem (Alvarez, 2006). Este instrumento tem sido utilizado em vários estudos, nomeadamente aqueles realizados por Lima Santos, Rurato e Faria (cit. por Alvarez, 2006) e por Alvarez (2006), os quais revelaram boas qualidades psicométricas.

É composto por 24 afirmações, para as quais são apresentados seis níveis de resposta, numa escala com formato de resposta tipo Likert, que se encontra graduada de 1 (Discordo Totalmente) a 6 (Concordo Totalmente), e encontra-se organizado em três subescalas:

- *Aprendizagem activa ou aceitação da responsabilidade pessoal pela aprendizagem* (composto por 12 itens): visa medir a “percepção da capacidade para aprender em

várias situações e com os outros e a aceitação da responsabilidade pessoal pelo processo de aprendizagem” (Alvarez, 2006, p. 181);

- *Iniciativa na aprendizagem e orientação para a experiência* (composto por 6 itens): visa “avaliar a orientação da aprendizagem para a experiência e para os problemas concretos, bem como a iniciativa na escolha das aprendizagens” (Alvarez, 2006, p. 182);
- *Autonomia na aprendizagem* (composto por 6 itens): visa avaliar a “autonomia nas aprendizagens em função das necessidades pessoais” (Alvarez, 2006, p. 182).

Quanto maior a pontuação obtida, maior o nível de competência de auto-aprendizagem dos sujeitos.

Os resultados do presente estudo revelaram uma consistência interna muito boa em ambos os grupos do nosso estudo, sendo que no Grupo A obtivemos um coeficiente de 0,89 e no Grupo B de 0,87. Estes valores de fidelidade aproximam-se daqueles obtidos em estudos anteriores (Alvarez, 2006). No quadro 6 apresentam-se as correlações item-total para este instrumento.

Quadro 6 – Estatísticas descritivas dos itens da EAA

Grupo A					Grupo B				
Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total (excluído o próprio item)	Alpha (excluído o próprio item)	Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total (excluído o próprio item)	Alpha (excluído o próprio item)
1	4,93	,85	,48	,89	1	4,90	1,08	,20	,88
2	5,25	,67	,68	,88	2	5,33	,66	,35	,87
3	4,75	,84	,52	,88	3	5,10	,80	,61	,86
4	3,36	1,13	,35	,89	4	3,67	1,31	,24	,88
5	5,57	,71	,33	,89	5	5,63	,76	,60	,86
6	5,14	,88	,51	,89	6	5,33	,66	,52	,87
7	5,39	,62	,52	,89	7	5,43	,61	,61	,87
8	4,88	1,15	,52	,89	8	5,12	,99	,31	,87
9	4,68	1,13	,48	,89	9	5,02	,83	,48	,87
10	4,31	,97	,57	,88	10	4,67	1,07	,36	,87
11	4,68	,77	,68	,88	11	5,10	,68	,48	,87
12	5,54	,69	,48	,89	12	5,47	,84	,60	,86
13	4,71	1,07	,40	,89	13	5,12	,75	,36	,87
14	5,13	,81	,36	,89	14	5,39	,67	,72	,86
15	5,18	,69	,49	,89	15	5,33	,59	,55	,87
16	5,11	,80	,47	,89	16	5,43	,54	,49	,87
17	5,46	,60	,29	,89	17	5,47	,58	,68	,86
18	5,04	,81	,61	,88	18	5,02	,80	,53	,87
19	4,55	,95	,52	,89	19	4,84	,80	,37	,87
20	5,25	,69	,49	,88	20	5,04	,98	,27	,88
21	5,32	,72	,36	,89	21	5,45	,58	,32	,87
22	4,93	,66	,47	,89	22	5,10	,65	,55	,87
23	5,14	,64	,56	,88	23	5,29	,58	,69	,86
24	4,95	,64	,53	,89	24	5,10	,68	,59	,87

No geral, podemos concluir que este instrumento apresenta boas qualidades psicométricas para propósitos de investigação.

3.4.4. A Escala de Auto-Estima de Rosenberg

A Escala de Auto-Estima de Rosenberg (ROS) é um instrumento de medida concebido por Rosenberg (em 1965), com o objectivo de avaliar o autoconceito geral, i.e., a auto-estima (Oliveira, 2005). Neste estudo utilizámos a versão portuguesa traduzida e adaptada por Simões e Lima (1992).

O instrumento é composto por 10 afirmações, para as quais são apresentados quatro níveis de resposta, numa escala com formato de resposta tipo Likert, que se encontra graduada de 1 (Discordo Muito) a 4 (Concordo Muito). A pontuação dá-nos a indicação «até que ponto o indivíduo se sente “suficientemente bom”», não sendo representativa de que o indivíduo se considera melhor ou superior aos outros, mas que, ao reconhecer as suas limitações, espera melhorá-las (Oliveira, 2005, p. 264).

Os resultados do presente estudo, no que respeita à fidelidade, revelaram uma boa consistência interna no Grupo A (coeficiente de 0,81), mas mais baixa no Grupo B (coeficiente de 0,61). De salientar que em diversos estudos anteriores o instrumento tem revelado boas características (e.g., Oliveira, 2005). Assim, entendemos que a baixa consistência interna obtida no Grupo B se prende com as particularidades individuais da amostra e não com o instrumento propriamente dito.

No quadro 7 podem observar-se as correlações item-total em ambos os grupos da amostra.

Quadro 7 - Estatísticas descritivas dos itens da ROS

Grupo A					Grupo B				
Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total (excluído o próprio item)	Alpha (excluído o próprio item)	Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total (excluído o próprio item)	Alpha (excluído o próprio item)
1	2,88	,79	,36	,81	1	3,37	,76	,25	,60
2	3,13	,94	,67	,77	2	3,63	,60	,42	,55
3	3,41	,63	,24	,82	3	3,67	,47	,54	,54
4	3,39	,65	,28	,81	4	3,57	,54	,29	,59
5	3,40	,78	,61	,78	5	3,92	,28	,24	,60
6	3,45	,76	,65	,78	6	3,69	,71	,06	,65
7	3,27	,82	,17	,83	7	3,51	,65	,19	,61
8	2,86	,98	,60	,78	8	3,08	,98	,46	,53
9	3,59	,68	,71	,77	9	3,96	,20	,20	,61
10	3,43	,63	,69	,78	10	3,67	,47	,43	,56

Através da análise do quadro 7, podemos verificar que alguns itens apresentam um coeficiente de correlação baixo (inferior a 0,03), nomeadamente os itens 4 e 7 em ambos os grupos; o item 3 no Grupo A e os itens 1, 5, 6 e 9 no Grupo B. No entanto, uma vez que todas as correlações item-total são positivas e com base na consistência interna global e nos resultados obtidos em estudos anteriores, consideramos que este instrumento apresenta qualidades psicométricas adequadas para propósitos de investigação.

3.4.5. O Inventário de Aprendizagens Contínuas de Oddi

O Inventário de Aprendizagens Contínuas de Oddi (OCLI) é um instrumento de medida concebido por Oddi (em 1984), com o objectivo de operacionalizar o constructo da aprendizagem autodirigida (Oliveira, 2005). É composto por 24 afirmações, para as quais são apresentados sete níveis de resposta, numa escala com formato de tipo Likert, encontrando-se graduada de 1 (Discordo Completamente) a 7 (Concordo Completamente).

A pontuação visa avaliar em que medida as características de personalidade do indivíduo o conduzem a “empenhar-se e a persistir na aprendizagem, ao longo do tempo, e numa variedade de formas” (Oddi, 1986, cit. por Oliveira, 2005, p. 251).

No que respeita à fidelidade, os resultados do presente estudo revelaram uma consistência interna baixa em ambos os grupos, sendo que no Grupo A o coeficiente encontrado foi de 0,50 e no Grupo B de 0,53. Como estes valores não podem ser considerados minimamente satisfatórios, procedemos a uma análise das correlações item-total, vindo a ser excluídos todos os itens cuja correlação se revelou bastante problemática (correlações negativas ou positivas, mas inferior a 0,1) em ambos os grupos⁶⁶.

Após a exclusão dos itens com as características supra mencionadas, obtivemos um coeficiente de consistência interna de 0,71 no Grupo A e 0,57 no Grupo B. De salientar que nos estudos anteriores o OCLI tem revelado coeficientes de consistência interna razoáveis, nomeadamente o estudo de Oliveira (2005). Assim, entendemos que a baixa consistência interna obtida no Grupo B se prende com as particularidades individuais da amostra e não com o instrumento propriamente dito.

Através do quadro 8, podemos analisar as correlações item-total relativas a este instrumento, o qual nos permite uma análise mais pormenorizada de como se distribuem e relacionam os itens⁶⁷.

⁶⁶ Foram excluídos os itens 12, 17, 21, 22 e 24. De salientar que os itens 12, 17, 20 e 24 foram também itens que apresentaram uma correlação inferior a 0,20 no estudo de Oliveira (2005) e que o item 22 apresentou uma correlação inferior a 0,30 nesse mesmo estudo.

⁶⁷ No Anexo VII são apresentados os dados relativos à consistência interna do OCLI com o total dos 24 itens.

Quadro 8 – Estatísticas descritivas dos itens do OCLI

Grupo A					Grupo B				
Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total (excluído o próprio item)	Alpha (excluído o próprio item)	Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total (excluído o próprio item)	Alpha (excluído o próprio item)
1	6,13	,90	,31	,70	1	6,39	,67	,18	,57
2	6,16	1,06	,28	,70	2	6,38	,75	,14	,57
3	5,84	1,07	,47	,69	3	6,16	,87	,37	,56
4	6,14	,88	,32	,70	4	6,29	,89	,44	,55
5	6,04	1,19	,21	,71	5	6,45	,77	,39	,56
6	5,89	,95	,47	,69	6	6,16	,745	,45	,56
7	5,13	1,74	,46	,68	7	5,57	1,46	,30	,55
8	5,84	1,26	,14	,71	8	5,73	1,19	,22	,56
9	5,13	1,83	,39	,69	9	5,57	1,41	,35	,55
10	4,23	1,78	,36	,69	10	4,53	2,06	,42	,53
11	5,88	,95	,39	,69	11	7,41	10,19	,32	,79
13	3,45	1,88	,26	,71	13	3,88	1,80	,50	,53
14	5,27	1,66	,43	,68	14	5,45	1,28	,46	,54
15	5,55	1,54	,43	,68	15	5,65	1,36	,32	,55
16	6,14	,82	,33	,70	16	6,29	,89	,44	,55
18	6,07	,85	,39	,70	18	6,10	1,21	,18	,56
19	5,00	1,77	,25	,71	19	5,45	1,47	,38	,55
20	3,93	1,73	-,27	,76	20	3,90	1,61	,18	,56
23	5,39	1,33	,27	,70	23	5,37	1,72	,27	,55

Através da análise do quadro 8, verificamos que nenhum dos itens se encontra em condições particularmente problemáticas. Deste modo, julgamos que o OCLI apresenta qualidades psicométricas aceitáveis para propósitos de investigação.

3.4.6. O Questionário de Auto-Eficácia para a Aprendizagem Autodirigida

O Questionário de Auto-Eficácia para a Aprendizagem Autodirigida (SE-SDLQ) é um instrumento de medida concebido por Bloyd, Hoban e Wall (1995), com o objectivo de relacionar o fenómeno da aprendizagem autodirigida com o constructo da auto-eficácia (Oliveira, 2005). O questionário é composto por 10 afirmações, para as quais são apresentados dez níveis de resposta, numa escala com formato de tipo Likert, que se encontra graduada de 0 (De modo nenhum) a 10 (Totalmente). A pontuação visa obter um indicador da autoconfiança dos sujeitos para se envolverem numa abordagem autodirigida à aprendizagem (Oliveira, 2005).

Como era esperado, o instrumento revelou uma boa consistência interna em ambos os grupos do nosso estudo, sendo que no Grupo A obtivemos um coeficiente de 0,89 e no Grupo B de 0,87, o que está de acordo com estudos anteriores (Oliveira, 2001, 2005). A análise das correlações item-total (quadro 9) permite-nos ter visão panorâmica de como se inter-relacionam os itens para se chegar a este valor global.

Quadro 9 - Estatísticas descritivas dos itens SE-SDLQ

Grupo A					Grupo B				
Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total (excluído o próprio item)	Alpha (excluído o próprio item)	Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total (excluído o próprio item)	Alpha (excluído o próprio item)
1	7,80	1,72	,44	,92	1	8,33	1,46	,02	,88
2	6,05	2,17	,67	,91	2	6,13	2,67	,82	,82
3	7,50	2,17	,73	,91	3	8,18	1,32	,41	,85
4	5,84	2,21	,67	,91	4	5,45	2,72	,61	,84
5	6,38	2,48	,76	,91	5	6,35	2,40	,75	,82
6	7,41	1,70	,61	,92	6	7,92	1,29	,34	,86
7	7,18	2,20	,75	,91	7	7,55	1,71	,53	,85
8	5,93	2,43	,72	,91	8	6,20	2,80	,78	,82
9	6,71	2,14	,83	,90	9	7,22	2,08	,70	,83
10	7,11	2,11	,77	,91	10	7,69	1,73	,58	,84

Através do quadro 9, verificamos que as correlações item-total são superiores a 0,30 em ambos os grupos, excepto o item 1 no Grupo B⁶⁸.

Pelo exposto, consideramos que este instrumento apresenta boas qualidades psicométricas para propósitos de investigação.

3.4.7. A Escala de Satisfação com a Vida

A Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) é um instrumento de medida concebido por Diener e colaboradores (em 1985), com o objectivo de operacionalizar o constructo de satisfação com a vida. Permite saber, em termos quantitativos, como é que os sujeitos apreciam a qualidade da sua vida (Oliveira, 2005). Neste estudo utilizámos a versão portuguesa traduzida e adaptada por Simões (1992, cit. por Oliveira, 2005). A escala é composta por 5 afirmações, para as quais são apresentados cinco níveis de resposta, numa escala de tipo Likert, que se encontra graduada de 1 (Discordo Muito) a 5 (Concordo Muito). A pontuação obtida dá-nos uma indicação do “grau de contentamento com a maneira como tem decorrido a própria vida” (Simões, 1992, cit. por Oliveira, 2005, p. 266).

No presente estudo obteve-se uma boa consistência interna em ambos os grupos, sendo que no Grupo A o coeficiente alpha foi de 0,84 e no Grupo B foi de 0,86. De salientar

⁶⁸ O item 1 do SE-SDLQ refere-se à confiança do indivíduo para trabalhar bem, por iniciativa própria.

que nos estudos anteriores se têm obtido coeficientes de consistência interna próximos dos valores que obtivemos nesta investigação, nomeadamente nos estudos de Oliveira (2005) e de Ambrósio (2008). A análise das correlações item-total (quadro 10) permite-nos uma visão geral de como se inter-relacionam os itens para se chegar a este valor global.

Quadro 10 - Estatísticas descritivas dos itens da SWLS

Grupo A					Grupo B				
Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total (excluído o próprio item)	Alpha (excluído o próprio item)	Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total (excluído o próprio item)	Alpha (excluído o próprio item)
1	2,6	1,20	,59	,82	1	3,43	1,19	,75	,82
2	3,05	1,18	,71	,79	2	3,63	1,11	,67	,84
3	3,36	1,13	,76	,78	3	4,10	,96	,72	,83
4	3,63	1,04	,62	,82	4	4,06	,83	,74	,83
5	2,46	1,31	,57	,83	5	3,02	1,31	,62	,86

Através da análise do quadro 10, podemos verificar que todos os itens apresentam um coeficiente de correlação item-total superior a 0,03, pelo que consideramos que este instrumento apresenta boas qualidades psicométricas para propósitos de investigação.

Em síntese, apresentamos o quadro 11 com os valores finais dos coeficientes de consistência interna dos diversos instrumentos que integraram o nosso protocolo de recolha de dados e que mostra, no geral, uma fidelidade satisfatória dos instrumentos utilizados neste estudo.

Quadro 11 – Consistência interna dos instrumentos

Consistência Interna dos Instrumentos		
Instrumentos de medida	Alpha de Cronbach	
	Grupo A	Grupo B
SEQ	0,70	0,74
ROS	0,81	0,61
EAA	0,89	0,87
ACCC	0,93	0,93
OCLI	0,71	0,57
SE-SLDQ	0,92	0,86
SWLS	0,84	0,86

3.5. Procedimentos

Para efeitos de levar por diante o presente projecto de investigação, e depois de definidos e classificados os seus objectivos, à medida que íamos revendo a literatura, fomos seleccionando os instrumentos de investigação que nos pareceram adequados para operacionalizar as variáveis em estudo e integrar no protocolo de investigação. Como foi referido anteriormente, todos os questionários haviam já passado por diversos estudos prévios de validação com sujeitos adultos. Contudo, dadas as características específicas dos sujeitos da nossa amostra, constituído o protocolo de investigação⁶⁹, realizámos um pequeno estudo preliminar, que teve por objectivo analisar se o protocolo era adequado, nomeadamente, verificar se existiam dificuldades no preenchimento dos questionários e na compreensão dos seus itens, estimar a duração necessária para o seu preenchimento e avaliar, em geral, a receptividade dos adultos ao protocolo.

Participaram neste estudo preliminar 8 sujeitos sem o 12º ano de escolaridade, dos quais 3 pertenciam ao sexo feminino e 5 ao sexo masculino, com idades compreendidas entre os 33 e os 65 anos.

A realização deste estudo revelou-se uma mais-valia para a realização da investigação definitiva. De forma genérica, a organização, sequência e estrutura do protocolo de investigação não revelou nenhuma dificuldade por parte dos sujeitos participantes. Tratando-se de um protocolo que reúne diferentes questionários, com diferentes escalas, existia a preocupação de que essas diferentes escalas constituíssem uma limitação ou dificuldade. Contudo, esse receio revelou ser infundado, pois a existência de diferentes escalas de resposta não constituiu dificuldade para nenhum dos sujeitos envolvidos no estudo preliminar.

O mesmo não se verificou no que respeita ao preenchimento dos dados relativos à caracterização sócio-demográfica, pois foi nesta secção que surgiram a maioria das dificuldades e dúvidas encontradas, nomeadamente:

- O *item 4 – Local de residência*. Este ponto não indicava claramente se o sujeito deveria especificar a sua morada ou apenas a zona de residência e por isso foi alterado para Local/Zona de residência e passou a ser um dos pontos que foi clarificado oralmente a todos os sujeitos antes de preencherem o questionário;
- O *item 6* foi alterado, uma vez que se verificou repetição nos itens 6 e 7. Assim, em vez de profissão, passou a estar indicado profissão actual;
- O *item 9* mostrou-se confuso para os candidatos que não realizaram o processo de RVCC-NS. Desta forma, optámos por criar 2 questionários diferentes: um destinado

⁶⁹ No Anexo II é possível analisar a 1ª versão do nosso protocolo de investigação.

ao grupo de sujeitos que não realizaram o processo de RVCC-NS e outro questionário destinado ao grupo de sujeitos certificados com o Nível Secundário através do referido processo. Neste sentido, o questionário destinado ao grupo A passou a indicar “escolaridade”.

- O *item 10* foi alterado por termos considerado que não estava bem formulado. Inicialmente, estava definido como “ano de conclusão da escolaridade” mas, uma vez que os adultos não concluíram o seu percurso académico, considerámos que seria mais adequado referenciarmos “ano de interrupção dos estudos”.

Também foram encontradas algumas dúvidas acerca do significado pontual de alguns itens mas, no conjunto, eles revelaram ser de fácil leitura e compreensão, adequando-se às características dos sujeitos da amostra.

O tempo médio que os sujeitos utilizaram para o preenchimento do questionário foi de 30 minutos. Assim, uma vez que foi verificado que o protocolo não era tão exaustivo como se previa, decidiu-se incluir também o questionário OCLI, uma vez que consideramos que o mesmo poderia vir a fornecer dados importantes e relevantes para a investigação, dado ser utilizado no contexto internacional, como medida da autodirecção na aprendizagem⁷⁰.

3.5.1. Procedimentos de recolha de dados

Após termos seleccionado os Centros Novas Oportunidades onde pretendíamos recolher os dados para o nosso estudo⁷¹, procedemos à elaboração de um pedido de autorização para a aplicação dos questionários junto dos Directores dos Centros de Formação Profissional/Centros Novas Oportunidades envolvidos neste estudo⁷².

A recolha de dados decorreu entre Dezembro de 2008 e Fevereiro de 2009. Nos questionários aplicados no Centro de Formação Profissional do Porto, a investigação foi apresentada a todos os sujeitos participantes pela autora e, no Centro de Formação Profissional de Rio Meão, a apresentação do estudo coube a um Profissional de RVC⁷³.

⁷⁰ No Anexo III pode ser analisada a versão final do protocolo de investigação que foi aplicada aos sujeitos sem o 12º ano de escolaridade e no Anexo IV encontra-se a versão final do protocolo de investigação, aplicada aos sujeitos que realizaram e concluíram o processo de RVCC-NS.

⁷¹ Como já referimos anteriormente, os dados foram recolhidos nos Centros de Formação Profissional do Porto e de Rio Meão.

⁷² No Anexo I encontra-se o modelo do ofício enviado aos Centros.

⁷³ A recolha de dados no Centro de Formação Profissional de Rio Meão foi sempre conduzida pelo mesmo profissional, tendo sido realizada (para efeitos de preparação da mesma), previamente, uma reunião com a autora, que visou esclarecer como devia ser conduzida a apresentação da investigação. Neste sentido, foi entregue um guião (Anexo V) com os aspectos que deveriam ser clarificados, procurando-se, assim, uniformizar

Em ambos os locais, a aplicação do questionário foi sempre precedida de uma apresentação do estudo, da clarificação das instruções de preenchimento e de algumas considerações que entendemos fundamentais realçar oralmente (apesar das mesmas se encontrarem na introdução do protocolo de investigação) nomeadamente, o facto do preenchimento dos questionários ser de carácter voluntário, a recomendação de uma leitura atenta das instruções e de todos os itens, o apelo à sinceridade das respostas e o esclarecimento de que não existiam respostas certas ou erradas, mas apenas pontos de vista pessoais, reforçando a importância de não ser omitida nenhuma resposta.

A aplicação destes questionários, em regime presencial, foi uma mais valia porque permitiu esclarecer todas as dúvidas, quer no que diz respeito à compreensão de alguns itens quer no que diz respeito ao seu preenchimento.

Deste modo, o processo de administração decorreu normalmente, sem problemas relevantes, sendo que verificámos, por parte de todos os participantes, uma grande abertura e vontade de colaborar no estudo, prontificando-se a responder ao protocolo de investigação. No total foram realizados 11 momentos de aplicação do protocolo em ambos os centros, com uma duração média de 40 minutos cada.

Apresentadas as características da nossa amostra bem como a homogeneidade das variáveis sócio-demográficas entre os dois grupos em estudo neste trabalho (que, como já salientámos, permite um maior controlo de variáveis parasita), e após termos verificado as qualidades psicométricas dos instrumentos de medida que serviram de base a este estudo, passamos, de seguida, à análise dos resultados obtidos na nossa investigação.

a apresentação do protocolo de investigação, entre os sujeitos que integraram as amostras recolhidas nos dois centros.

CAPÍTULO IV

Apresentação e discussão de resultados

No âmbito desta investigação, e como já referimos anteriormente, o nosso objectivo é relacionar a realização do processo de RVCC-NS com as concepções pessoais acerca do conhecimento e da aprendizagem (crenças epistemológicas), com a auto-aprendizagem e com o bem-estar pessoal.

Este capítulo é, assim, dedicado à análise/teste das hipóteses que ramificaram deste objectivo (e que estão apresentadas, em pormenor, no capítulo anterior). Neste sentido, começamos por referenciar, sumariamente, os procedimentos que adoptámos para realizarmos a análise dos dados obtidos neste estudo, passando, de seguida, à apresentação das diversas análises a que submetemos os dados e, por fim, à sua discussão.

4.1. Procedimentos de análise dos dados

Todas as análises estatísticas que se encontram reportadas neste capítulo foram efectuadas através do programa SPSS (versão 16).

Previamente às análises propriamente ditas, foram realizadas análises preliminares, as quais, numa primeira fase consistiram na detecção de erros de digitação e na recodificação dos itens invertidos. De entre os instrumentos de medida que foram aplicados, três deles incluíam itens invertidos: o Questionário Epistemológico de Schommer (SEQ)⁷⁴, o Inventário de Aprendizagens Contínuas de Oddi (OCLI)⁷⁵ e a Escala de Auto-Estima de Rosenberg (ROS)⁷⁶.

De seguida, procedemos à análise de cada questionário, a fim de verificarmos a frequência e distribuição de respostas omissas e procedermos à eliminação de casos que revelassem suspeitas nas suas respostas. Nos questionários dos sujeitos pertencentes ao Grupo A, foram encontrados valores omissos nos seguintes instrumentos: Questionário Epistemológico de Schommer (SEQ)⁷⁷; Escala de Auto-Estima (ROS)⁷⁸; Escala Competência de Auto-Aprendizagem (EAA)⁷⁹; instrumento de Auto-Conceito de Competência Cognitiva (ACCC)⁸⁰; Inventário de Aprendizagens Contínuas de Oddi (OCLI)⁸¹; e na Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)⁸².

⁷⁴ SEQ – Foram recodificados os seguintes itens: 2, 4, 5, 7, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 35, 36, 44, 46, 47, 52

⁷⁵ OCLI – Foram recodificados os seguintes itens: 12, 17, 20, 21 e 24

⁷⁶ ROS – Foram recodificados os seguintes itens: 2, 5, 6, 8 e 9

⁷⁷ SEQ – Apresentava 11 valores omissos, mas apenas 1 valor omissos por item. Estes valores omissos foram encontrados nos itens números: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 13, 21, 26 e 39

⁷⁸ ROS: Verificou-se apenas 1 item com 1 valor omissos – item número 5

⁷⁹ EAA: Registaram-se apenas 3 itens com valores omissos e apenas 1 valor omissos por item. Foram encontrados valores omissos nos itens: 4, 10 e 22

⁸⁰ ACCC: Foram detectados 2 itens com 1 valor omissos e 1 item com 2 valores omissos – itens 1, 2 e 19

⁸¹ OCLI: Apresentava 4 itens com 1 valor omissos – itens 2, 12, 13 e 20

⁸² SWLS: Encontrámos 1 item com 1 valor omissos – item nº 3

Nos questionários dos sujeitos integrados no Grupo B foram encontrados os seguintes *missing values*: Questionário Epistemológico de Schommer (SEQ)⁸³; Escala de Auto-Estima (ROS)⁸⁴; Escala Competência de Auto-Aprendizagem (EAA)⁸⁵; instrumento Auto-Conceito de Competência Cognitiva (ACCC)⁸⁶; Inventário de Aprendizagens Contínuas de Oddi (OCLI)⁸⁷; questionário da Autoeficácia para a Aprendizagem Autodirigida (SE-SDLQ)⁸⁸; e na Escala de Satisfação com a Vida (SWLS).⁸⁹

Considerando que os valores omissos eram aleatórios, dado que não nos pareceram revelar nenhum carácter sistemático, procedeu-se à sua substituição pela média aritmética do respectivo item, tal como é recomendado por Newton e Rudestam (1999). Assim, verificámos que, dos 105 questionários recolhidos, todos apresentavam condições para serem utilizados no nosso estudo⁹⁰.

Posteriormente, analisámos a ocorrência de casos extremos (*outliers*) univariados. Estes casos caracterizam-se por se situarem fora da amplitude habitualmente esperada para a variável em análise e podem ser classificados como moderados ou extremos, mediante a distância a que se encontram dos valores correspondentes ao primeiro e terceiro quartis da distribuição (Oliveira, 2005). Em primeiro lugar, começámos por analisar se existiam valores extremos em consequência de erros de digitação, procedendo à verificação dos respectivos protocolos e repondo o seu valor verdadeiro. De seguida, passámos a determinar o número de respostas extremas reais e, através da análise dos diagramas da caixa de bigodes, verificámos a existência de alguns casos moderados bem como de alguns casos extremos⁹¹. Em concreto, verificámos que, na *Escala de Competência de Auto-Aprendizagem (CAA)*, se encontravam vários casos moderados. Por esse motivo, procedemos à eliminação dos dois casos mais extremos, tendo sido eliminados o sujeito nº20 (pertencente ao Grupo A) e o sujeito nº71 (do Grupo B). Na *escala Auto-Conceito de Competência Cognitiva (ACCC)*, foram encontrados dois casos extremos, os sujeitos nº 19 e nº 20, pelo que procedemos à sua exclusão. No que diz respeito aos diagramas da caixa de bigodes relativos à *Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)* e ao *Questionário de Auto-Eficácia para a Aprendizagem Autodirigida (SE-SDLQ)*,

⁸³ SEQ: Apresentava 11 itens com apenas 1 valor omissos por item e 3 itens com 2 valores omissos, sendo que foram encontrados 1 valor omissos nos itens 2, 9, 11, 15, 16, 20, 21, 29, 36, 43 e 44 e foram encontrados 2 valores omissos nos itens 5, 14 e 22

⁸⁴ ROS – Verificou-se 1 valor omissos nos seguintes itens: 5 e 8

⁸⁵ EAA: Foi encontrado 1 valor omissos no item 10

⁸⁶ ACCC – Apresentava 1 valor omissos nos itens: 4, 20 e 22

⁸⁷ OCLI – Itens em que foram encontrados 1 valor omissos: 2, 12, 13 e 20

⁸⁸ SE-SDLQ: Verificou-se 1 valor omissos no item 2

⁸⁹ SWLS: Encontrámos 1 valor omissos no item 4

⁹⁰ No entanto, e como referido anteriormente, por motivos de se procurar tornar o mais equivalente possível as duas amostras, foram considerados apenas 90 questionários.

⁹¹ No Anexo VIII encontram-se os diagramas da caixa de bigodes para cada instrumento utilizado na presente investigação.

verificámos a existência de um caso moderado em cada um destes. No entanto, uma vez que são casos moderados, encontrando-se bastante próximos do limite, optámos por não proceder à sua exclusão. No que diz respeito à *Escala de Auto-Estima de Rosenberg* (EAE), ao *Inventário de Aprendizagens Contínuas de Oddi* (OCLI) e ao *Questionário Epistemológico de Schommer* (SEQ), não se regista nenhum caso moderado ou extremo, prevalecendo uma condição de normalidade da distribuição, o que reforça a ideia de equilíbrio dos dados nestas variáveis.

De seguida, passámos a analisar a fidelidade dos questionários (como referido no capítulo anterior) e a realizar as estatísticas descritivas e inferenciais necessárias para prosseguir o trabalho de investigação, que passamos a apresentar.

4.2. Apresentação dos resultados

Começando por nos referirmos às estatísticas descritivas das variáveis quantitativas em estudo, para além das análises relativas à normalidade das distribuições, mencionadas no ponto anterior, calculámos a média, a mediana, o desvio-padrão e os valores mínimos e máximos. Estas estatísticas encontram-se sintetizadas no quadro 12.

Quadro 12 – Estatísticas descritivas das variáveis em estudo

Variáveis	Grupo	N	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
OCLI	Grupo A	45	103,86	103,00	10,44	78,00	127,00
	Grupo B	45	107,29	106,00	11,86	79,00	129,00
SEQ	Grupo A	45	84,50	85,00	9,90	61,00	101,00
	Grupo B	45	83,71	86,00	10,26	60,00	105,00
SE-SDLQ	Grupo A	45	68,82	70,00	15,90	29,00	100,00
	Grupo B	45	71,38	75,00	14,09	33,00	100,00
ROS	Grupo A	45	33,14	34,00	4,83	23,00	40,00
	Grupo B	45	36,22	37,00	2,83	31,00	40,00
EAA	Grupo A	44	118,81	118,00	9,98	97,00	144,00
	Grupo B	44	124,08	123,00	8,87	92,00	143,00
ACCC	Grupo A	43	112,98	113,00	8,97	81,00	144,00
	Grupo B	45	118,38	119,00	11,99	87,00	144,00

SWLS	Grupo A	45	14,96	15,00	4,87	7,00	25,00
	Grupo B	45	18,13	18,00	4,57	5,00	25,00

Como podemos analisar, através do quadro 12, as médias do grupo B são sempre mais elevadas que as do grupo A, com excepção do instrumento SEQ, relativo às crenças epistemológicas, em que a média do grupo B é ligeiramente mais baixa que a do grupo A. Todos estes resultados estão de acordo com o esperado, uma vez que estão direccionados para a verificação das nossas hipóteses.

De seguida, através de estudos diferenciais, procurámos avaliar a existência de diferenças significativas entre os dois grupos para testar as nossas hipóteses.

Uma vez que pretendemos comparar o comportamento de determinadas variáveis dependentes em dois grupos independentes, aplicámos o Teste de *t* de Student, o qual nos permite comparar e saber se a diferença encontrada é aleatória ou, efectivamente, se é suficientemente ampla, de tal modo que possa considerar-se significativa.

Assim, passamos a apresentar os resultados, em função de cada hipótese, testada através do teste *t*.

No que diz respeito à H1 – *Existem diferenças significativas nas crenças epistemológicas de adultos que realizaram o processo de RVCC-NS em comparação com adultos que não o realizaram* – verificámos a diferença entre as duas amostras através dos resultados do SEQ. A análise do quadro 13 mostra que o valor de *p* não é significativo ($p=0,709$), pelo que esta hipótese não é validada.

Quadro 13 – Teste *t* para as crenças epistemológicas (SEQ)

SEQ						
Identificação do Grupo	N	Média	Desvio-Padrão	gl	t	p
Grupo A	45	84,50	9,90	88	,374	,709
Grupo B	45	83,71	10,26			

Relativamente à H2 – *A auto-confiança para a aprendizagem auto-dirigida dos adultos que realizaram o processo de RVCC-NS é significativamente superior à auto-confiança dos adultos que não o realizaram* – analisámos a diferença entre as duas

amostras através dos resultados do SE-SDLQ. Esta hipótese não é validada, pois o valor de p não é significativo ($p=0,421$) (quadro 14).

Quadro 14 – Teste t para a auto-eficácia para a aprendizagem autodirigida (SE-SDLQ)

SE-SDLQ						
Identificação do Grupo	N	Média	Desvio-Padrão	gl	t	p
Grupo A	45	68,82	15,90	88	-,808	,421
Grupo B	45	71,38	14,09			

No que concerne à H3 – *Os adultos que realizaram o processo de RVCC-NS apresentam maior predisposição para a auto-aprendizagem comparativamente a adultos que não o realizaram* – esta hipótese foi testada através de dois instrumentos distintos (OCLI e EAA), verificando-se que não existem diferenças significativas entre os dois grupos quando se considera o OCLI, mas, no caso do EAA, essas diferenças foram efectivamente verificadas (quadro 15).

Quadro 15 – Teste t para a autodirecção na aprendizagem (OCLI e EAA)

OCLI e EAA							
Identificação do Instrumento	Identificação do Grupo	N	Média	Desvio-Padrão	gl	t	p
OCLI	Grupo A	45	103,86	10,44	88	-1,458	,148
	Grupo B	45	107,29	11,86			
EAA	Grupo A	44	118,81	9,98	86	-2,620	,010
	Grupo B	44	124,08	8,87			

A respeito da H4 – *A percepção de competência cognitiva difere significativamente no grupo de sujeitos que realizaram o processo de RVCC em comparação com o grupo que não o realizou* – os resultados obtidos permitem corroborá-la, uma vez que a média do grupo A foi significativamente mais baixa que a do grupo B, de acordo com os valores que se encontram apresentados no quadro 16.

Quadro 16 – Teste t para a percepção de competência cognitiva (ACCC)

ACCC						
Identificação do Grupo	N	Média	Desvio-Padrão	gl	t	p
Grupo A	43	112,98	8,97	86	-2,388	,019
Grupo B	45	118,38	11,99			

Quanto à H5 – *A auto-estima dos adultos que realizaram o processo de RVCC-NS difere significativamente da dos adultos que não o realizaram* – verificamos que existem diferenças significativas entre os dois grupos, uma vez que a média do grupo A foi significativamente mais baixa que a do grupo B (de acordo com os valores que se encontram apresentados no quadro 17), confirmando esta hipótese.

Quadro 17 – Teste t para a auto-estima (ROS)

ROS						
Identificação do Grupo	N	Média	Desvio-Padrão	df	t	p
Grupo A	45	33,14	4,83	88	-3,693	,000
Grupo B	45	36,22	2,83			

No que diz respeito à H6 – *Os adultos que realizaram o processo de RVCC-NS apresentam maior grau de satisfação com a vida do que os adultos que não o realizaram* – e como pode ser analisado no quadro 18, foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos, permitindo corroborar esta hipótese.

Quadro 18 – Teste t para a satisfação com a vida (SWLS)

SWLS						
Identificação do Grupo	N	Média	Desvio-Padrão	gl	t	p
Grupo A	45	14,96	4,87	88	-3,184	,002
Grupo B	45	18,13	4,57			

Com o objectivo de analisarmos o padrão de relações que as variáveis quantitativas estabelecem entre si, obtivemos a matriz de correlações para ambos os grupos em análise (quadros 19 e 20).

Quadro 19 – Matriz de correlações das variáveis quantitativas (grupo A)

	Idade	ROS	EAA	ACCC	OCLI	SE-SDLQ	SWLS	SEQ
Idade	1							
ROS	-,102	1						
EAA	,112	,259	1					
ACCC	,054	,343*	,767**	1				
OCLI	,310*	,840	,243	,220	1			
SE-SDLQ	-,087	,413**	,408**	,354*	,335**	1		
SWLS	-,170	,604**	-,076	,105	,059	,217	1	
SEQ	,064	-,321**	-,134	-,074	-,087	-,267	-,297*	1

* Correlação significativa a 0,01 (bidireccional)

** Correlação significativa a 0,05 (bidireccional)

Quadro 20 – Matriz de correlações das variáveis quantitativas (grupo B)

	Idade	ROS	EAA	ACCC	OCLI	SE-SDLQ	SWLS	SEQ
Idade	1							
ROS	-,033	1						
EAA	,089	,530**	1					
ACCC	,224	,420**	,765**	1				
OCLI	,535**	,309*	,653**	,729**	1			
SE-SDLQ	,072	,050	,236	,463**	,280	1		
SWLS	-,063	,269	,350*	,471**	,170	,499**	1	
SEQ	-,179	-,246	-,244	-,067	-,200	,341*	,353*	1

* Correlação significativa a 0,01 (bidireccional)

** Correlação significativa a 0,05 (bidireccional)

Da análise das matrizes apresentadas, verificamos alguns resultados interessantes. Analisando cada matriz individualmente, e começando por analisar a matriz de correlações relativa ao Grupo A, podemos constatar que:

- Há uma correlação altamente significativa entre a auto-estima e as crenças epistemológicas⁹² dos sujeitos;

⁹² O sinal negativo verificado nesta correlação deve-se ao facto de que, neste instrumento (SEQ), quanto mais elevada for a pontuação, mais simplistas tendem a ser as crenças epistemológicas dos sujeitos.

- Há uma correlação significativa entre as crenças epistemológicas e a satisfação com a vida;
- Há uma correlação altamente significativa entre a aprendizagem autodirigida e a auto-confiança para a aprendizagem autodirigida;
- Há uma correlação altamente significativa entre a auto-estima e a satisfação com a vida;
- Há uma correlação altamente significativa entre a auto-estima e a auto-confiança para a aprendizagem autodirigida.

No que diz respeito à interpretação da matriz de correlações relativa ao Grupo B, verificamos que:

- Há uma correlação significativa entre a competência de auto-aprendizagem (verificado através do EAA) e a satisfação com a vida;
- Há uma correlação altamente significativa entre a auto-estima e a competência para a auto-aprendizagem;
- Há uma correlação altamente significativa entre a autoconfiança dos adultos para a aprendizagem auto-dirigida e a satisfação com a vida;
- Há uma correlação altamente significativa entre o auto-conceito de competência cognitiva e a satisfação com a vida.

Em ambos os grupos, podemos verificar que:

- Há uma correlação significativa entre a auto-estima e a auto-percepção de competência cognitiva⁹³;
- Há uma correlação significativa entre a idade e a aprendizagem autodirigida (verificada através do OCLI)⁹⁴;
- Há uma correlação altamente significativa entre a competência de auto-aprendizagem e o auto-conceito de competência cognitiva⁹⁵;
- Há uma correlação altamente significativa entre o auto-conceito de competência cognitiva e a autoconfiança para a aprendizagem auto-dirigida⁹⁶.

De referir ainda que, no grupo B, se verifica que há uma correlação positiva entre as crenças epistemológicas (SEQ) e a satisfação com a vida (SWLS) bem como com a auto-confiança para a aprendizagem autodirigida (SE-SDLQ). Uma vez que, como vimos atrás, a pontuação do SEQ é interpretada em função da ingenuidade/menor sofisticação das

⁹³ Esta correlação é altamente significativa no grupo B.

⁹⁴ A correlação encontrada no grupo B é altamente significativa.

⁹⁵ Esta correlação é verificada através do EAE nos dois grupos e, também, através do OCLI no grupo B.

⁹⁶ No grupo B, a correlação é altamente significativa.

crenças epistemológicas dos sujeitos, não prevíamos obter estes resultados. No entanto, estes resultados podem ser explicados à luz de algumas investigações realizadas, que apontam que pode ocorrer um recuo dos sujeitos para crenças mais simplistas, mas mais tranquilizadoras, uma vez que aceitar a incerteza do conhecimento e a sua vasta complexidade é assustador e fragilizador para muitos sujeitos (tal como Perry verificou nas suas investigações com estudantes universitários) fazendo, assim, com que se refugiem em crenças anteriores, mais ingénuas, mas mais estruturadoras para a pessoa (Perry, 1981; King & Kitchener, 1994; Oliveira, 2005, 2007).

Por último, e após termos apresentado os resultados do nosso estudo e testado as nossas hipóteses, passamos à sua discussão.

4.3. Discussão de resultados

Com este estudo pretendíamos, essencialmente, saber até que ponto a realização do processo de RVCC-NS revela impacto nalgumas variáveis psicológicas, nomeadamente, na sofisticação epistemológica, na melhoria da capacidade de auto-aprendizagem, no auto-conceito de competência cognitiva, na auto-estima e na satisfação com a vida. Para o efeito, recorremos a um plano de investigação comparativo-causal (aquele que foi possível utilizar, atendendo aos constrangimentos de natureza temporal) para a realização deste estudo.

Relativamente a uma das variáveis principais da nossa investigação – as crenças epistemológicas – não foi possível validar a hipótese formulada, de que a realização do processo de RVCC-NS contribui para tornar mais sofisticadas este tipo de crenças ($t=0,374$; $p=0,719$).

Para a análise desta hipótese, deparámo-nos com duas grandes restrições, que não possibilitaram que submetêssemos o Questionário Epistemológico de Schommer (SEQ) a uma análise factorial. Uma das limitações encontradas diz respeito ao pequeno tamanho da nossa amostra, sendo que a outra se encontra associada aos baixos níveis de consistência interna que obtivemos para os factores deste instrumento. Desta forma, apenas procedemos a uma análise global do SEQ.

Por se tratar de um processo que implica muita autonomia dos adultos e que, tal como referimos no Capítulo I, procura estimular a sua capacidade de introspecção e o pensamento reflexivo, mobilizados aquando da construção do PRA, e também pelas próprias características deste processo – muito diferente do tradicional modelo escolar – seria de pensar que interferisse na sofisticação epistemológica dos adultos. A não

verificação do resultado esperado pode dever-se a várias razões. A primeira, e talvez a mais plausível, explica que o resultado obtido se possa dever ao curto período de tempo em que são realizados estes processos⁹⁷. Efectivamente, se tivermos em atenção as médias dos dois grupos, verifica-se que a do grupo B é ligeiramente mais baixa (83,71) que a do grupo A (84,50), o que está de acordo com o que era esperado. Pode significar, então, que os adultos começaram a modificar as suas crenças epistemológicas, no sentido de se tornarem mais sofisticadas, não sendo, contudo, dedicado tempo e actividades suficientes para ser revelada uma diferença significativa. Esta explicação está em grande consonância com uma vasta literatura sobre este assunto, que aponta, de forma muito consistente, para o desenvolvimento lento das estruturas epistemológicas dos sujeitos (e.g., King & Kitchener, 1994; Schommer-Aikins, 2004; Oliveira, 2005, 2006, 2007). Por outro lado, pelo menos a nível do ensino superior, as investigações realçam que é necessário avançar bastante nos estudos para se notarem melhorias significativas nesta variável. Ou seja, avanços rápidos na sofisticação epistemológica dos sujeitos tendem a ser raros e, embora o processo de RVCC-NS enfatize bastante o desenvolvimento de competências reflexivas, levando, em princípio, os adultos a mobilizarem as suas capacidades de reflexão acerca do conhecimento e da aprendizagem, ele não é suficiente para consolidar transformações significativas a nível das crenças epistemológicas.

Por outro lado, o resultado alcançado pode estar associado ao nível de educação a obter (12º ano), e a reflexão que ele mobiliza não ser efectivamente capaz de produzir mudanças significativas na sofisticação epistemológica de adultos sem estudos superiores. A nosso ver, esta posição, embora possível, é menos plausível, pois, apesar dos estudos que compararam adultos com sujeitos mais jovens (no ensino superior) tenderem a desfavorecer os primeiros, eles são ainda muito escassos para se poder chegar a conclusões com alguma consistência.

Contribuindo ainda para explicar a inexistência de diferenças significativas entre os dois grupos, pode achar-se o erro de medida do instrumento (SEQ), uma vez que os estudos têm apresentado, com relativa frequência, baixos níveis de consistência interna dos factores, sendo que, no nosso estudo, a fidelidade se situou apenas a níveis aceitáveis. Para além disso, as limitações inerentes ao plano de investigação utilizado, podem também interferir no resultado encontrado.

Por último e, apesar de, em termos globais, este estudo não confirmar a existência de diferenças significativas entre os dois grupos, consideramos que um estudo com uma amostra maior permitirá proceder a uma análise factorial, permitindo analisar todas as

⁹⁷ Note-se que a média dos sujeitos da nossa amostra aponta para 9 meses (8,8 meses) relativamente à duração do processo, desde a 1ª sessão até à sua conclusão, sendo que na nossa amostra encontramos 1 sujeito que realizou o processo em 16 meses (tempo máximo encontrado na nossa amostra) e 3 sujeitos que realizam o processo em 5 meses (tempo mínimo encontrado na nossa amostra).

dimensões e factores e verificar, dessa forma, a existência de diferenças (ou não) em cada uma das dimensões pois, como afirma Schommer-Aikins (2004), as crenças epistemológicas não têm um desenvolvimento sincrónico, podendo-se verificar diferentes níveis de sofisticação nas diferentes dimensões.

No que respeita à **segunda hipótese** – *A autoconfiança para a aprendizagem autodirigida dos adultos que realizaram o processo de RVCC-NS é significativamente superior à autoconfiança dos adultos que não o realizaram* – ela não foi confirmada pelos resultados empíricos ($t = -0,808$; $p = 0,421$). Considerando que os processos de RVCC exigem uma elevada autonomia na construção do PRA que, por vezes, implica a pesquisa de informação⁹⁸, esperávamos encontrar uma relação entre estas duas variáveis. No entanto, tal não foi verificado. A não confirmação desta hipótese, pode dever-se à última fase do processo de RVCC-NS, que consiste na realização de Formação Complementar. Durante esta fase, os adultos são acompanhados pelos formadores no sentido de colmatarem algumas lacunas constatadas durante a fase de Reconhecimento, quer a nível das competências que não foram totalmente evidenciadas, quer a nível de lacunas verificadas na construção e organização do PRA. Neste sentido, podemos conjecturar que esta fase pode constituir-se como um bloqueio ao desenvolvimento da autoconfiança para a autodirecção na aprendizagem. Por este motivo, pensamos que será interessante a realização de um estudo longitudinal, que contemple um momento de avaliação antes dos sujeitos iniciarem o processo de RVCC-NS, outro antes de iniciarem a fase de Formação Complementar e outro aquando da conclusão do processo, de forma a averiguar se existem diferenças significativas na autoconfiança dos adultos ao longo dos diferentes momentos do processo.

Relativamente à **terceira hipótese** – *Os adultos que realizaram o processo de RVCC-NS apresentam maior predisposição para a auto-aprendizagem comparativamente a adultos que não o realizaram* – utilizámos dois instrumentos para a sua validação, o OCLI e a EAA. De facto, esta hipótese foi confirmada através da Escala de Competência de Auto-Aprendizagem ($t = -2,620$; $p = 0,010$), mas não foi verificada através do OCLI ($t = -1,458$; $p = 0,148$), apesar de se apurar, através deste último instrumento, uma tendência para o desenvolvimento da competência de autodirecção na aprendizagem⁹⁹.

⁹⁸ De referir que o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário incluiu várias competências, algumas das quais são muito específicas o que, por vezes, se reflecte na necessidade de pesquisa de informação, por parte dos adultos, com o objectivo de aprofundar os temas abordados no PRA.

⁹⁹ Relativamente ao OCLI, encontrámos uma média de 104 no Grupo A e 108 no Grupo B. Relativamente à EAA, encontrámos uma média de 119 no Grupo A e 123 no Grupo B.

Estes resultados podem ser explicados com base em vários factores. Em primeiro lugar, obtivemos valores de consistência interna mais elevados na EAA (0,89 no grupo A e 0,87 no grupo B) que no OCLI (0,71 no grupo A e 0,57 no grupo B). Simultaneamente, o facto de o OCLI incluir itens invertidos e a necessidade que sentimos, no presente estudo, de excluir alguns dos itens (para aumentar a consistência interna deste instrumento), são condicionantes que podem ter contribuído para a diferença dos resultados obtidos nas duas escalas.

Em segundo lugar, é interessante analisar estes dados à luz do modelo estrutural da autodirectividade, apresentado por Oliveira (2005). Segundo este modelo, quer as crenças epistemológicas quer o factor confiança pessoal¹⁰⁰, influenciam directamente a autodirectividade na aprendizagem dos sujeitos. Neste sentido, e uma vez que não verificámos alterações significativas nas *crenças epistemológicas* dos sujeitos, é compreensível que a mudança na autodirecção dos sujeitos não seja tão evidente quanto esperada. Contudo, e segundo este modelo, o factor *confiança pessoal* exerce uma influência mais substancial na autodirecção da aprendizagem. De entre as três variáveis que constituem este factor, encontrámos alterações significativas na auto-estima e na satisfação com a vida, o que explica a transformação registada na autodirecção da aprendizagem destes sujeitos, mostrando que estas variáveis estão, de facto, associadas.

Neste sentido, consideramos que será interessante realizar um estudo de análise de impacto, que permita verificar a consistência da mudança que o processo de RVCC-NS provoca nos sujeitos. De facto, no nosso estudo, os sujeitos preencheram o protocolo pouco tempo após terem obtido a sua certificação (entre 1 e 15 dias), pelo que será interessante verificar se as alterações provocadas com a realização do processo de RVCC-NS tendem a ser permanentes. Com os resultados obtidos neste estudo, e à luz do modelo estrutural da autodirectividade de Oliveira (2005), podemos prever que, possivelmente, a mudança que o processo de RVCC-NS produziu na autodirecção para a aprendizagem não tenderá a ser permanente, uma vez que não verificámos diferenças significativas nas crenças epistemológicas dos sujeitos. Neste sentido, também é interessante destacar o trabalho de investigação realizado por Alcoforado (2008), com adultos em processo de RVCC de Nível Básico (NB) uma vez que estudou o impacto deste processo nas variáveis auto-estima e satisfação com a vida ao longo do tempo. Esta investigação mostrou que este processo “não revela uma influência positiva na satisfação com a vida, na medida em que o efeito principal do tempo se não revela positivo” (p. 327), apesar de ter apontado que a sua realização contribui para diferenciar o comportamento entre o grupo de sujeitos que o realizam e o grupo de sujeitos que não o realizam. Neste mesmo estudo, e no que

¹⁰⁰ Oliveira (2005) identifica um factor designado de *confiança pessoal* e que é constituído pela auto-estima, autoconfiança para a aprendizagem autodirigida e satisfação com a vida.

concerne à auto-estima, foi sustentada a hipótese de que a realização do processo de RVCC-NB provoca alterações significativas nesta variável. Considerando que os processos de RVCC-NS são mais longos do que os do nível básico e que apresentam uma estrutura metodológica diferente, será interessante desenvolver um estudo que permita verificar a estabilidade na mudança destas variáveis e, por sua vez, a consistência nas mudanças produzidas na autodirecção para a aprendizagem.

No que concerne à **quarta hipótese**, que estabelecia uma relação entre a auto-percepção de competência cognitiva e a realização do processo de RVCC-NS, encontrámos diferenças significativas ($t = -2,388$; $p = 0,019$). Uma vez que estes sujeitos conseguiram concluir o processo de RVCC-NS com sucesso, não é de estranhar que tenham uma percepção mais elevada das suas competências para a resolução de problemas e para a motivação e prudência na aprendizagem. De facto, podemos verificar que no último ponto do nosso protocolo de investigação¹⁰¹, muitos sujeitos (cerca de 1/3) referiram que o processo de RVCC-NS permitiu aprofundar o seu auto-conhecimento e reforçou a sua capacidade para aprender. Estas observações qualitativas vão ao encontro dos resultados obtidos no ACCC, que mostram que os sujeitos passaram a perceber-se de forma mais eficaz/competente no domínio cognitivo. Talvez, por isso, se tenha constatado, de forma muito frequente (neste mesmo ponto do protocolo de investigação), a manifestação do desejo e vontade de continuar e prosseguir os estudos. Neste sentido, podemos inferir que, na sequência do impacto que o processo de RVCC-NS tem na auto-percepção de competência cognitiva dos sujeitos, este processo se constitui como um veículo promotor do desenvolvimento dos sujeitos, fomentando nestes o desejo de continuar a aprender e a aumentar a sua qualificação, concretizado através da ambição em realizar acções de formação ou frequentar o ensino superior.

No que diz respeito à **quinta e sexta hipóteses**, relativas às variáveis ligadas ao bem-estar pessoal (auto-estima e satisfação com a vida), os resultados foram ao encontro do esperado, validando-se as hipóteses formuladas. No primeiro caso, verificámos que os adultos que concluíram o processo de RVCC-NS apresentaram uma auto-estima significativamente mais elevada do que a dos adultos do outro grupo ($t = -3,693$; $p = 0,00$), corroborando igualmente os resultados de estudos anteriores, nomeadamente do CIDEC (2004) e da Universidade Católica Portuguesa/Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (Valente et al., 2009), que indicaram que a realização do processo de RVCC produz um aumento na auto-estima dos sujeitos. É interessante verificar que no item 15 do nosso

¹⁰¹ O último ponto era uma questão de resposta livre: “Qual lhe parece ter sido a principal mudança que o processo RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) provocou em si?”

protocolo, em que se perguntava “Quais os principais motivos por que pretende realizar o processo de RVCC?”, a resposta mais assinalada¹⁰² foi “Para elevar a minha auto-estima (ou promover o meu desenvolvimento pessoal)” e que no último item do mesmo protocolo de investigação (questão aberta), os próprios sujeitos identificaram o aumento da auto-estima como uma das principais mudanças que sentiram com o processo de RVCC-NS, sendo essa uma das respostas mais frequentes entre os sujeitos (a par da realização e valorização pessoal), encontrando-se afirmações como: “Sinto-me realizado”; “Estou orgulhoso” e “Hoje estou mais feliz comigo próprio”. Assim, os resultados deste nosso estudo reforçam inteiramente a conclusão de que o processo de RVCC-NS tem um impacto significativo na melhoria da auto-estima dos adultos, constituindo-se como uma fonte importante de motivação e valorização pessoal.

Associado a esta última constatação, encontra-se a satisfação com a vida, para a qual também se verificou uma mudança significativa com a realização do processo de RVCC-NS ($t = -3,184$; $p=0,02$). Esta relação pode ser explicada pelo facto de que muitos dos adultos entendem a conclusão do 12º ano como um objectivo que tinha ficado por concretizar. Assim, ao verem concretizado mais um objectivo, sentem uma maior realização/satisfação com a sua vida.

Por último, não podemos deixar de referir que, o facto desta investigação se ter baseado num plano não experimental, recorrendo a um *design* com grupo critério, apenas nos permitiu determinar as características que estão associadas ao grupo de sujeitos que realizam os processos de RVCC-NS, indicando que, presumivelmente, a realização do processo de RVCC-NS precedeu e provocou esses comportamentos, i.e., fomentou a capacidade de autodirecção na aprendizagem, melhorou a auto-estima, a satisfação com a vida e o autoconceito de competência cognitiva. Assim, entendemos que um estudo quase experimental com pré e pós-teste permitirá confirmar as relações de causalidade propostas neste estudo.

¹⁰² Do universo de 90 sujeitos, 71 assinalaram esta opção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de investigação debruçou-se sobre o estudo de variáveis implicadas na mudança pessoal dos sujeitos, mais concretamente, sobre a sofisticação epistemológica, a autodirecção na aprendizagem, a auto-estima, a autoconfiança e a satisfação com a vida – procurando investigar se a realização do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário exerce alguma influência e provoca alguma mudança nos sujeitos.

A primeira parte do nosso trabalho teve por objectivo apresentar uma panorâmica geral dos processos de RVCC-NS e das variáveis que acreditamos serem modificadas com a sua realização.

Neste sentido, começámos por analisar o percurso da Educação de Adultos em Portugal, procurando compreender melhor as medidas que conduziram ao actual sistema de educação e formação de adultos. A contextualização histórica permitiu-nos verificar que as políticas, neste campo, têm evoluído, cada vez de forma mais acelerada e têm vindo a ser concretizadas através da implementação de práticas diversas e inovadoras. Neste contexto, foi criado, em 2001, o Sistema Nacional de RVC, que foi implementado com o objectivo de possibilitar aos adultos, maiores de 18 anos, o reconhecimento e a validação das competências adquiridas em contextos não formais e informais de aprendizagem, possibilitando uma certificação equivalente ao 4º, 6º, 9º e, mais recentemente, ao 12º ano de escolaridade. Consta-se que, ao longo de 8 anos de existência, este sistema tem sofrido algumas alterações e tem sido alvo de um amplo investimento, sendo actualmente composto, por 456 Centros Novas Oportunidades. Estes centros são responsáveis pelo desenvolvimento dos processos de RVCC, sendo que a sua intervenção é centrada em duas actividades fundamentais: (1) acolhimento, diagnóstico e encaminhamento de candidatos e (2) realização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível básico, de nível secundário, ou profissionais.

A existência de um quadro teórico e metodológico dos processos de RVCC-NS é uma condição essencial para o desenvolvimento dos mesmos bem como para a uniformização de procedimentos entre os diferentes CNO's. Neste sentido, o reconhecimento de competências é efectuado à luz do Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário, que se constitui como o quadro orientador e estruturador de todo este processo e que se encontra estruturado em torno de três áreas de competências-chave – Sociedade, Tecnologia e Ciência; Cultura, Língua e Comunicação; e Cidadania e Profissionalidade – nas quais se inscrevem as competências que os adultos têm de evidenciar, para que as possam ver reconhecidas e validadas e, posteriormente, certificadas.

Os processos de RVCC-NS assentam, fundamentalmente, numa metodologia de balanço de competências, através da qual o adulto é apoiado na exploração da sua história de vida, para a construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, procurando, de forma integrada, e através de vários temas que são desenvolvidos no seu portefólio, evidenciar as competências constantes no Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário. Estas metodologias são ricas na exploração dos significados atribuídos à própria experiência e permitem uma resignificação da mesma, com vista à mudança e ao desenvolvimento pessoal. Daí se depreende a sua importância para a presente investigação, pois é o desenvolvimento destas metodologias que está na base da promoção de alterações em algumas variáveis psicológicas, entendidas como dimensões de mudança pessoal, que nos propusemos estudar.

Numa tentativa de aprofundar os nossos conhecimentos sobre os principais constructos implicados na nossa investigação, procedemos a uma revisão de literatura sobre as crenças epistemológicas, a autodirecção na aprendizagem, a auto-estima, a auto-confiança e a satisfação com a vida.

Relativamente à epistemologia pessoal, este estudo centrou-se no modelo conceptual de Schommer. Este modelo é de carácter multidimensional, uma vez que se baseia num sistema composto por várias crenças epistemológicas, e, simultaneamente, apresenta um cariz desenvolvimentista, sendo que, na perspectiva de Schommer-Aikins (2004), o desenvolvimento epistemológico ocorre quando o sujeito deixa de encarar o conhecimento de forma ingénuo e passa a adoptar uma visão mais sofisticada do mesmo. A análise das implicações educativas deste campo mostra-nos que as crenças epistemológicas exercem uma influência directa e indirecta nas actividades de aprendizagem e nos resultados académicos, podendo inibir ou, pelo contrário, potenciar a aprendizagem dos sujeitos.

De seguida, abordámos a autodirecção na aprendizagem enquanto fenómeno em que o indivíduo detém iniciativa e possuiu a responsabilidade principal pela sua aprendizagem. A autodirecção na aprendizagem é um fenómeno complexo, que tem sido estudado sob diferentes perspectivas, o que se reflecte na existência de diferentes concepções a seu respeito. Contudo, existe consenso ao considerar que, também este é um constructo multidimensional, que integra três dimensões: psicológica (ou pessoal), pedagógica e social. Através de uma revisão bibliográfica sobre a autodirectividade nos adultos, e fazendo uma análise ao modelo andragógico de Knowles, verificamos que os adultos podem apresentar diferentes níveis de autonomia, bem como diferentes graus de autodirecção na aprendizagem. Deste modo, apesar da aprendizagem autodirigida se revestir de inúmeras potencialidades, nomeadamente numa maior eficácia da

aprendizagem, verificámos que ela não deve ser aplicada em todas as situações nem se deve partir do princípio que todos os adultos são capazes de uma elevada autodirecção.

Relacionado com este constructo, considerámos algumas variáveis que estão implicadas na autodirectividade – a auto-eficácia/autoconfiança, o autoconceito/auto-estima e a satisfação com a vida, tendo sido verificado que a autoconfiança é um pré-requisito para a autodirecção na aprendizagem e que as crenças de auto-eficácia positivas se constituem como facilitadores da aprendizagem. Foi também evidenciado, por vários estudos, que existe uma relação entre a auto-estima e a satisfação com a vida dos sujeitos e a sua autodirectividade.

Com base nos pressupostos teóricos, bem como nas investigações empíricas que foram abordadas na primeira parte deste trabalho, pensamos ter encontrado o fundamento para formular as nossas hipóteses de relação entre a variável independente (realização ou não do processo de RVCC-NS) e as variáveis dependentes do nosso estudo empírico.

Para o efeito, recorremos a um estudo não experimental, de natureza comparativo-causal (aquele que foi possível utilizar atendendo aos constrangimentos de natureza temporal), que envolveu a comparação de dois grupos de sujeitos. A amostra totalizou 105 adultos dos Centros Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional do Porto e do Centro de Formação Profissional de Rio Meão, sendo que 56 deles estavam inscritos para iniciar o processo de RVCC-NS e 49 haviam sido certificados com o Nível Secundário, através do mesmo processo.

Para a operacionalização da recolha de dados, elaborou-se um protocolo constituído por diversos instrumentos, previamente validados e utilizados em diversas investigações, com populações adultas, tais como o Questionário Epistemológico de Schommer (SEQ, 1990), o Inventário de Aprendizagens Contínuas de Oddi (OCLI, 1984), a Escala de Auto-Aprendizagem de Lima Santos (EAA, 1998), a Escala de Auto-Conceito de Competência Cognitiva de Rätty e Snellman (EACC, 1992), o Questionário de Auto-Eficácia para a Aprendizagem Autodirigida de Bloyd, Hoban e Wall (SE-SDLQ, 1995), a Escala de Auto-Estima de Rosenberg (1965) e a Escala de Satisfação com a Vida de Diener et al. (SWLS, 1985).

Para o desenvolvimento do presente estudo, e em concordância com o anteriormente exposto, o objectivo principal consistiu em relacionar a realização do processo de RVCC-NS com o desenvolvimento das concepções pessoais acerca do conhecimento e da aprendizagem (crenças epistemológicas), com a auto-aprendizagem e o bem-estar pessoal.

No que diz respeito ao primeiro objectivo específico do nosso estudo, que consistia em relacionar a realização do processo de RVCC-NS com a sofisticação das crenças epistemológicas dos adultos, não verificámos a existência de diferenças significativas entre os dois grupos da nossa amostra, pelo que não foi possível validar a hipótese formulada de

que a realização do processo de RVCC-NS contribui para tornar mais sofisticadas este tipo de crenças. Contudo, é importante referir que nos deparamos com restrições que não possibilitaram que submetêssemos o Questionário Epistemológico de Schommer (SEQ) a uma análise factorial. Neste sentido, consideramos que um estudo com uma amostra maior permitirá proceder a uma análise factorial, possibilitando analisar todas as dimensões e factores e verificar, desta forma, a existência de diferenças (ou não) em cada uma das dimensões.

O segundo objectivo deste estudo, prendeu-se com a análise da predisposição para a aprendizagem auto-dirigida e a autoconfiança para a auto-aprendizagem em adultos que realizaram o processo de RVCC-NS. A análise dos dados que obtivemos permitiu estabelecer uma relação com o quarto objectivo, que consistia em identificar a realização do processo RVCC-NS como factor potencial na promoção da auto-estima dos sujeitos, bem como com o nosso quinto objectivo, que estabelecia uma relação entre a satisfação com a vida e o processo de RVCC-NS. Os resultados que obtivemos foram analisados à luz do modelo estrutural da autodirectividade, apresentado por Oliveira (2005), segundo o qual, quer as crenças epistemológicas quer o factor confiança pessoal, influenciam directamente a autodirectividade na aprendizagem dos sujeitos. Neste sentido, e como já foi referido, não verificámos alterações significativas nas crenças epistemológicas dos sujeitos, como também não foram registadas alterações significativas na auto-confiança dos adultos para a auto-aprendizagem. Contudo, encontrámos alterações significativas na auto-estima e na satisfação com a vida, duas das três variáveis que constituem o factor confiança pessoal, o que explica a transformação registada na autodirectivação da aprendizagem destes sujeitos, mostrando que estas variáveis estão, de facto, associadas.

O nosso último objectivo consistia em estabelecer uma relação entre a percepção pessoal de competência cognitiva e a realização do processo de RVCC-NS. Esta relação foi verificada e permitiu-nos inferir que, na sequência do impacto que o processo de RVCC-NS tem no autoconceito de competência cognitiva dos sujeitos, ele constitui-se como um veículo promotor do desenvolvimento dos sujeitos.

Em síntese, com base nos resultados apresentados, foi possível validar a maioria das hipóteses, uma vez que foram evidenciadas mudanças significativas em algumas das variáveis estudadas, indicando melhorias a nível da capacidade de auto-aprendizagem, do autoconceito de competência cognitiva, da auto-estima e da satisfação com a vida. Não foram encontradas alterações significativas nas crenças epistemológicas dos adultos, nem na auto-eficácia para a aprendizagem autodirigida.

Deste modo, o nosso estudo valida o impacto significativo do processo de RVCC-NS na capacidade de auto-aprendizagem e no bem-estar pessoal dos adultos que concluíram este mesmo processo.

BIBLIOGRAFIA

- Alcoforado, J. L. M. (2008). *Competências, Cidadania e Profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Alexander, P. A. (2006). What would Dewey say? Channeling Dewey on the issue of specificity of epistemic beliefs: a response to Muis, Bendixen and Haerle. *Educational Psychology Review*, 18 (1), 55-65.
- Almeida, M., Candeias, P., Morais, E., Milagre, C. & Lopes, G. (2008). *Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento de adultos*. Lisboa: ANQ, I.P.
- Alvarez, M. (2006). *O adulto aprendente do contexto formativo EFA: auto-conceito de competência cognitiva e auto aprendizagem – um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Ambrósio, S. (2008). *O bem-estar de adultos em processo de RVCC de Nível Secundário*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Brookfield, S. D. (1985b). Analyzing a critical paradigm of self-directed learning: A response. *Adult Education Quarterly*, 36 (1), 60-64.
- Castro, J., Ferreira, M., Dias, M. e colaboradores (2002). *Guia Organizativo dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. Lisboa: ANEFA
- Bjornavolt, J. (2003). *Assegurar a visibilidade das competências*. Coleção CEDEFOP.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Caramujo, M. (2003). *Educação de adultos: caminho para o bem-estar pessoal*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- CIDEC (2004). *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida*. Lisboa: DGFV.

- DeBacker, T., Crowson, H., Beesley, A., Thoma, S. & Hestevold, N. (2008). The challenge of measuring epistemic beliefs: an analysis of three self-report instruments. *The Journal of Experimental Education*, 76 (3), 281-312.
- DGFV (2004). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: um ponto de chegada, vários pontos de partida*. Revista Aprender ao Longo da Vida, nº1.
- DGFV (2005). Reconhecer, validar e certificar competências: um passaporte para a educação e formação ao longo da vida. *Revista Formar*, nº 50.
- Duarte, I. & Araújo, S. (2002). *A aprendizagem dos adultos em Portugal: Exame Temático*. Lisboa: ANEFA;
- Eiras, R. (2002). Formação Vocacional: uma estratégia urgente. Cadernos Formação Vocacional. *Revista Saber +*, nº 14.
- Pureza, J., Deus, J., Monteiro, D. & colaboradores (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional.
- Falcão, M. (2006). *As crenças epistemológicas de estudantes adultos do ensino secundário recorrente nocturno*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Ferreira, A. (2008). *O CNO – eixo fundamental de educação de adultos*. Obtido em 10 de Junho de 2009 em <http://scrib.com/doc/2263524/O-CNO>.
- Ferreira, J. A., & Ferreira, A. G. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (3), 119-159.
- Gomes, M. & Simões, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Gomes, M., Umbelino, A., Martins, I. Oliveira, J., Bentes, J. & Abrantes, P. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional.
- Hofer, B. (2004a). Introduction: Paradigmatic Approaches to Personal Epistemology. *Educational Psychologist*, 39 (1).

- Hofer, B. (2004b). Epistemological Resources: Applying a new epistemological framework to science instruction. *Educational Psychologist*, 39 (1).
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (2002). *Personal Epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- IEFP (2006). *Novas Oportunidades – Iniciativa no âmbito de Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico*. Portugal: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação.
- Imaginário, L. (2001). *Balanço de Competências – Discursos e Práticas*. Lisboa: DGEFP.
- Jarvis, P. (2001). O futuro da educação de adultos na sociedade de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 13-30.
- Josso, M. C. (2001). Experiências de vida e formação – Recensão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 191-195.
- Josso, M. (2002). *Experiências de vida e formação*. Coleção Educa – Formação, nº 8. Lisboa: Educa.
- King, P. & Kitchener, K. (2004). *Reflective Judgment: Theory and research on the development of Epistemic Assumptions Through Adulthood*. *Educational Psychologist*, 39 (1), 5-18.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Chicago: Follett Publishing Company.
- Knowles, M. (1998). The andragogical model: The evolution of a model of learning. In P. S. Cookson (Ed.), *Program planning for the training education of adults: North American perspectives* (pp. 46-56). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Ferreira, M., Dias, M., Correia, A., Cadete, D., Neves, A. & Silva, O. (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Roteiro Estruturante*. Lisboa: ANEFA.
- Lima, L. C. (2001). Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões pré-reformistas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 41-66.
- Lima, L.C. (2007). *Educação ao longo da vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.

- Magolda, M. (2004). Evolution of a constructivist Conceptualization of Epistemological Reflection. *Educational Psychologist*, 39 (1), 31-42.
- Melo, A., Queirós, A., Silva, A., Salgado, L., Rothes, L. & Ribeiro, M. (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos. Documento de estratégia para o desenvolvimento da Educação de Adultos*. Portugal: Ministério da Educação.
- Melo, A., Lima, L. & Almeida, M. (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos: o contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (2ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ministério da Educação (1998). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – Hamburgo 1997: Declaração final e agenda para o futuro*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretaria do Estado da Educação e da Inovação.
- Muis, K., Bendixen, L. & Haerle, F. (2006). Domain-generalty and domain specificity in personal epistemology research: Philosophical and empirical reflections in the development of a Theoretical Framework. *Educational Psychology Review*, 18, 3-54.
- Newton, R. & Rudestam, K. (1999). *Your statistical consultant: Answers to your data analysis questions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Oliveira, A. (2007). Desenvolvimento do pensamento reflexivo e educação de adultos: uma revisão de modelos teóricos. In A.C. Fonseca, M.S.S. Santos & M.F. Gaspar (Eds.). *Psicologia e Educação: Novos e velhos temas* (pp. 217-246). Coimbra: Livraria Almedina.
- Oliveira, A. L. (2006). Estudo de adaptação do Questionário Epistemológico de Schommer (SEQ) para estudantes universitários portugueses. *Revista Psicologia e Educação*, Vol. V (1), 133-145.
- Oliveira, A. L. (2005). *Aprendizagem Autodirigida: um contributo para a qualidade do ensino superior*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Oliveira, A. (1998). Aprender a aprender: para uma construção contínua do saber e do sujeito que o elabora. In *Ensaio em homenagem a Joaquim Teixeira Gomes*. Coimbra: Núcleo de Análise e Intervenção Educacional.

- Oliveira, A. L. (1997). Autodirecção na aprendizagem: a actualidade de um constructo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31 (1, 2 e 3), 35-57.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Perry, W. G. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A. W. Chickering & Associates, *The modern American College: Responding to the new realities of diverse students and a changing society* (pp. 76-116). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pilling-Cormick, J. (1996). A framework for using instruments in self-directed learning research. In H. B. Long & Associates (Eds.), *Current developments in self-directed learning* (pp. 81-91). University of Oklahoma: Public Managers Center, College of Education.
- Pinho, A., Lobo, I. & Caramujo, M. (1996). Educação de adultos: ontem, hoje e... resenha histórica. In *Actas das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal: Situação e Perspectivas*. Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos.
- Pires, A. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 2, 5-20.
- Ribeiro, C., Castro, J., Marques, F., Lopes, A., Pereira, A., Resende, A., Ribeiro, M. & Veiga, S. (2000). *Balanço de Competências. O Balanço de Competências nas Oficinas Projecto*. Paços de Brandão: ANOP.
- Santos, N. (1999). Educação e aprendizagem de adultos: desafios da auto-aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33 (1), 45-66.
- Simões, A. & Lima, M. P. (1992). Desenvolvimento do conceito de si escolar, em adultos analfabetos: Um estudo longitudinal. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 28, 227-248.
- Simões, A., Ferreira, J. A., Lima, M. P., Pinheiro, M. R., Vieira, C. M., Matos, A. P., & Oliveira, A. L. (2000). *O bem-estar subjectivo: Estado actual dos conhecimentos*. *Psicologia, Educação e Cultura*, IV (2), 243-279.
- Schommer, M. (1990). The effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.

- Schommer, M. (1994). An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning. In R. Garner & P. A. Alexander (Eds.), *Beliefs about text and instruction with text* (pp. 25-40). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schommer-Aikins, M. (2004). *Explaining the Epistemological Belief System: introducing the embedded systemic model and coordinated research approach*. *Educational Psychologist*, 39 (1), 19-29.
- Simões, A. (2001). Discurso de abertura das 2^{as} Jornadas – Modelos e práticas em educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 7-11.
- Sócrates, J. (2006). *A Ambição*. Novas Oportunidades – Iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico. Portugal: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação.
- Trigo, M. M. (2001). O presente e o futuro da educação de adultos em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 101-114.
- Trigo, M. (2002a). Entrevista com Márcia Trigo. *Revista Saber +*, nº 13.
- Trigo, M. (2002b). Educação e Formação. Factor de competitividade. *Cadernos Saber +*, nº14.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente, C., Carvalho, L. & Carvalho, A. (2009). *Estudos de Caso de Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ, I.P.
- Veiga, S. e Pereira, A. (2000). *Metodologia e Orientação do Processo. O Balanço de Competências nas Oficinas Projecto*. Paços de Brandão: ANOP.
- Veiga Simão, A. M. e Flores, M.A. (2006). O aluno universitário: aprender a auto-regular a aprendizagem sustentada por dispositivos participativos. *Revista Ciências & Letras*, 40, 229-251.

Legislação Referenciada

- Decreto-Lei 387/99 – O diploma define a natureza, as atribuições, a estrutura e o funcionamento da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)
- Decreto-Lei 208/2002 – O diploma aprova a nova lei orgânica do Ministério da Educação (cria a Direcção Geral de Formação Vocacional)
- Decreto-Lei n.º 213/2006 – O diploma define as orientações, gerais e especiais, para a reestruturação dos ministérios (cria a Agência Nacional para a Qualificação)
- Parecer n.º 1/96. DR, 2ª série, n.º 208, de 7 de Setembro – “A educação de adultos em Portugal no contexto da educação ao longo da vida. Situação. Alternativas. Recomendações”
- Portaria 86/2007 – Altera a Portaria 1082-A/2001
- Portaria 1082-A/2001 – Cria uma Rede Nacional de Centros RVCC
- Portaria 370/2008 – Regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades
- Comissão das Comunidades Europeias (23.10.2006) – Educação de adultos: nunca é tarde para aprender

ANEXOS

Nos Anexos encontram-se todos os documentos que serviram de suporte à presente dissertação: protocolo de recolha de dados, carta para autorização de recolha de dados e guião para apresentação da investigação. Também se encontram algumas tabelas com valores de estatísticas descritivas e diagramas de caixa de bigodes, que não foram previamente apresentadas.

Exmº Sr. Dr. (...)

Director do Centro de Formação Profissional de (...)
do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.

Porto, 2 de Dezembro de 2008

Sou Profissional de RVC no Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional do Porto (I.E.F.P., I.P.) e encontro-me actualmente inscrita no Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

No âmbito do projecto de Mestrado, pretendo desenvolver, sob a orientação da Professora Doutora Albertina Oliveira, um estudo que visa compreender os factores associados à capacidade de aprendizagem ao longo da vida e ao bem-estar dos adultos em processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de nível secundário.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a V. Ex.^a autorização para proceder à recolha de dados, através da utilização de um questionário (em anexo) junto dos adultos inscritos para o processo de RVCC de nível secundário e junto dos adultos certificados com o nível secundário no vosso Centro Novas Oportunidades.

Gostaria ainda de informar V. Ex.^a que se fará questão de informar todos os participantes, imediatamente antes da entrega dos questionários, que a participação é inteiramente voluntária e que as respostas serão anónimas, garantindo-se assim o sigilo das mesmas.

Aguardando resposta da parte de V. Ex.^a, subscrevo-me com os meus melhores cumprimentos.

(Raquel Susana Aragão)

QUESTIONÁRIO

O presente questionário surge no contexto de uma investigação do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Tem como objectivo principal conhecer a opinião dos adultos acerca das suas preferências de aprendizagem e compreender melhor o bem-estar subjectivo dos adultos em processo de RVCC de nível secundário.

Não existem respostas certas ou erradas, mas apenas pontos de vista pessoais, pelo que o que importa é que responda com sinceridade, e de forma honesta, a cada uma das questões que a seguir de apresentam. Também não são necessários quaisquer conhecimentos especiais para responder.

As respostas são **anónimas** (não terá de se identificar), **confidenciais** (não serão reveladas individualmente a ninguém) e destinam-se exclusivamente a fins de investigação.

Muito obrigada pela sua preciosa colaboração.

Assinale a opção que vai ao encontro do seu caso ou preencha as linhas em branco:

1. **Sexo:** M F

2. **Estado Civil:** Solteiro(a) Casado(a) União de Facto Divorciado(a) Viúvo(a)

3. **Idade:** _____ anos

4. **Local de residência:** _____

5. **Situação Profissional**

Trabalhador(a) por conta de outrem Trabalhador(a) por conta própria Desempregado(a) Reformado(a)

Outra Qual? _____

6. **Profissão:** _____

7. **Profissões ou ocupações que já desempenhou:** _____

8. **Anos de experiência profissional:** _____ anos

9. **Escolaridade antes do processo de RVCC-NS:** _____

10. **Ano de conclusão da escolaridade:** _____ **Instituição:** _____

11. **Não prosseguiu os estudos devido a:**

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Desejar autonomia financeira | <input type="checkbox"/> Dificuldades na escola/insucesso escolar |
| <input type="checkbox"/> Dificuldades económicas da família | <input type="checkbox"/> Ter surgido uma primeira oportunidade de trabalho |
| <input type="checkbox"/> Falta de apoio e motivação por parte da família | <input type="checkbox"/> Problemas de saúde |
| <input type="checkbox"/> Não valorizar a escola | <input type="checkbox"/> Ser mãe/pai |
| <input type="checkbox"/> Outro(s) motivo(s) (especifique) _____ | |

12. **Já frequentou alguma acção de formação?** Sim Não

Caso tenha respondido afirmativamente, diga o número de acções realizadas e a duração total estimada das mesmas: _____

12. **Centro Novas Oportunidades (onde está inscrito):** _____

13. **Data de início do processo de RVCC (mês e ano):** _____

14. **Data de conclusão do processo de RVCC (mês e ano):** _____

12. Quais os principais motivos por que entrou em processo de RVCC?

- Para progressão na carreira
- Para acesso a concursos públicos
- Para aumento de ordenado
- Para mudar de emprego
- Para sair do desemprego
- Para ingressar num curso de formação profissional
- Para elevar a minha auto-estima (ou promover o meu desenvolvimento pessoal)
- Para ajudar mais o(s) meu(s) filho(s) na escola
- Para obter mais reconhecimento ou estatuto social
- Outro(s) (especifique): _____

Instruções de Preenchimento

Responda a todas as questões que se seguem, assinalando com uma cruz (X) o número que melhor corresponde à sua opinião, tendo em conta as seguintes alternativas:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem Discordo Nem Concordo	Concordo	Concordo Totalmente

SEQ

1	Quando não se consegue aprender algo, nunca mais se chega a aprender	1	2	3	4	5
2	A única certeza é a própria incerteza	1	2	3	4	5
3	Para ter sucesso na escola o melhor é não fazer muitas questões	1	2	3	4	5
4	É útil aprender métodos de estudo	1	2	3	4	5
5	O que se consegue aprender na escola depende sobretudo de cada aluno	1	2	3	4	5
6	Podemos acreditar em quase tudo o que lemos	1	2	3	4	5
7	Penso muitas vezes até que ponto os professores sabem realmente o que ensinam	1	2	3	4	5
8	A capacidade de aprendizagem já nasce com cada um de nós	1	2	3	4	5
9	É aborrecido ouvir um professor que não age em conformidade com aquilo em que acredita	1	2	3	4	5
10	Os melhores alunos compreendem as coisas rapidamente	1	2	3	4	5
11	Um bom professor indica aos alunos a maneira certa de fazer as coisas	1	2	3	4	5
12	Se os cientistas se esforçarem, poderão descobrir a verdade de quase todas as coisas	1	2	3	4	5
13	As pessoas, que põem em causa o que os professores dizem, são demasiado convencidas	1	2	3	4	5
14	Tentar relacionar matérias diferentes, só leva à confusão	1	2	3	4	5
15	As pessoas bem sucedidas descobriram como melhorar a sua capacidade de aprendizagem	1	2	3	4	5
16	O que há de melhor nas disciplinas de ciências é que a maior parte dos problemas tem uma única resposta certa	1	2	3	4	5
17	O mais importante na investigação científica é questionar e procurar novas respostas	1	2	3	4	5
18	Quando um problema é difícil é preciso continuar a tentar, mesmo durante muito tempo	1	2	3	4	5
19	Ninguém nasce bom aluno	1	2	3	4	5

20	Ler e reler várias vezes um texto difícil, ajuda à sua compreensão	1	2	3	4	5
21	Um dia, os cientistas vão conseguir chegar à verdade	1	2	3	4	5
22	Compreender um texto é reorganizar a informação de acordo com um esquema pessoal	1	2	3	4	5
23	A capacidade de aprendizagem vai-se desenvolvendo de maneira diferente em cada pessoa	1	2	3	4	5
24	Prefiro professores que organizam muito bem as aulas e que respeitam os seus planos	1	2	3	4	5
25	Um estudante controla em grande parte o que consegue tirar de um texto	1	2	3	4	5
26	Para ter sucesso é preciso alguma capacidade e imenso trabalho duro	1	2	3	4	5
27	Acho estimulante reflectir sobre coisas em que os especialistas não estão de acordo	1	2	3	4	5
28	Toda a gente precisa de aprender a aprender	1	2	3	4	5
29	Para se aprender bem uma coisa, é preciso muito tempo	1	2	3	4	5
30	Há uma maneira certa e uma maneira errada de fazer cada coisa	1	2	3	4	5
31	Ser um bom aluno envolve geralmente memorizar coisas específicas	1	2	3	4	5
32	A sabedoria não é saber as respostas, mas sim como as encontrar	1	2	3	4	5
33	A maioria das palavras tem um significado pouco preciso	1	2	3	4	5
34	A verdade nunca muda	1	2	3	4	5
35	Não se aprende nada de novo, transforma-se o que já se sabia	1	2	3	4	5
36	A aprendizagem é um processo lento de construção do conhecimento	1	2	3	4	5
37	Para ter bons resultados nos testes normalmente é preciso decorar definições	1	2	3	4	5
38	Estudar é aprender factos específicos	1	2	3	4	5
39	Se uma pessoa não consegue compreender uma coisa num espaço curto de tempo, é escusado continuar a tentar	1	2	3	4	5
40	Por vezes, tem que se aceitar as respostas de um professor, mesmo sem as compreender	1	2	3	4	5
41	Se os professores dessem menos teoria e se limitassem aos factos, tirava-se mais partido da escola	1	2	3	4	5
42	Não gosto de filmes que não se percebe como acabam	1	2	3	4	5
43	Alguns estudantes já sabem aprender, outros nunca vão saber	1	2	3	4	5
44	Para progredir é preciso trabalhar muito	1	2	3	4	5
45	É uma perda de tempo, tentar resolver problemas que não têm uma solução precisa e certa	1	2	3	4	5
46	Se já conhecemos bem um assunto, devemos avaliar o rigor com que aparece tratado nos textos escolares	1	2	3	4	5
47	Mesmo os conselhos dos especialistas devem ser muitas vezes questionados	1	2	3	4	5
48	Algumas pessoas nascem bons alunos, outras vão ter sempre uma capacidade limitada	1	2	3	4	5
49	Os estudantes inteligentes não precisam de trabalhar muito para ter bons resultados	1	2	3	4	5
50	Quase toda a informação que se pode tirar de um texto se obtém numa primeira leitura	1	2	3	4	5
51	Os estudantes que na escola têm notas médias serão medianos para o resto da vida	1	2	3	4	5
52	Aos factos de hoje poderemos amanhã chamar ficção	1	2	3	4	5

Instruções de Preenchimento

Responda a todas as questões que se seguem, assinalando com uma cruz (X) o número que melhor corresponde à sua opinião, tendo em conta a seguinte escala:

1	2	3	4
Discordo Muito	Discordo um Pouco	Concordo um Pouco	Concordo Muito

E.A.E.

1	De forma geral, estou satisfeito/a comigo mesmo/a	1	2	3	4
2	Às vezes, penso que não presto para nada	1	2	3	4
3	Penso que tenho algumas boas qualidades	1	2	3	4
4	Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas	1	2	3	4
5	Creio que não tenha grande coisa de que me possa orgulhar	1	2	3	4
6	Sinto-me, por vezes, verdadeiramente inútil	1	2	3	4
7	Julgo que tenho, pelo menos, tanto valor como os outros	1	2	3	4
8	Gostaria de ter mais consideração por mim próprio/a	1	2	3	4
9	Bem vistas as coisas, sou levado a pensar que sou um/a falhado/a	1	2	3	4
10	Tenho uma atitude positiva para com a minha pessoa	1	2	3	4

Instruções de Preenchimento

Responda a todas as questões que se seguem, assinalando com uma cruz (X) o número que melhor corresponde à sua opinião, tendo em conta as seguintes alternativas:

1	2	3	4	5	6
Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente

C.A.A. e A.C.C.C.

1	Tenho vontade de aprender por mim mesmo	1	2	3	4	5	6
2	Sou uma pessoa mais activa quando sei as razões por que vou aprender	1	2	3	4	5	6
3	A minha capacidade para aprender por mim mesmo está a aumentar	1	2	3	4	5	6
4	Sei melhor do que as outras pessoas o que preciso de aprender	1	2	3	4	5	6
5	Gosto de aprender para melhorar pessoal e profissionalmente	1	2	3	4	5	6
6	Aprendo melhor aquilo que preciso para executar bem o meu trabalho	1	2	3	4	5	6
7	Procuro aprender em todas as situações	1	2	3	4	5	6
8	Sou responsável pelas minhas aprendizagens	1	2	3	4	5	6
9	Tenho em conta a minha experiência quando escolho novas aprendizagens	1	2	3	4	5	6
10	Oriento as minhas aprendizagens em função de problemas concretos	1	2	3	4	5	6
11	Sou capaz de gerir cada vez melhor as minhas aprendizagens	1	2	3	4	5	6
12	Estou sempre a aprender com tudo o que me rodeia	1	2	3	4	5	6
13	Dirijo as minhas aprendizagens para o que me é útil	1	2	3	4	5	6
14	Sou uma pessoa atenta aos outros para aprender com eles	1	2	3	4	5	6
15	Sou capaz de aprender com pontos de vista diferentes dos meus	1	2	3	4	5	6
16	Procuro todas as informações de que preciso para saber mais	1	2	3	4	5	6

17	Sei que sou capaz de aprender com os meus erros	1	2	3	4	5	6
18	Aprendo bem aquilo que melhor me permite enfrentar situações reais	1	2	3	4	5	6
19	Sou capaz de decidir o que devo aprender	1	2	3	4	5	6
20	Aprendo sempre algo de novo com o meu trabalho	1	2	3	4	5	6
21	Faço perguntas quando tenho dúvidas	1	2	3	4	5	6
22	Sou capaz de analisar velhos problemas de novas maneiras	1	2	3	4	5	6
23	Procuo aplicar na prática o que aprendo	1	2	3	4	5	6
24	Sou capaz de aprender a ultrapassar as dificuldades que me surgem	1	2	3	4	5	6
25	Interesso-me por assuntos que me obriguem a pensar	1	2	3	4	5	6
26	Sou competente no que faço	1	2	3	4	5	6
27	Tenho interesse por novas actividades	1	2	3	4	5	6
28	A minha capacidade para resolver problemas está a melhorar	1	2	3	4	5	6
29	Compreendo as coisas rapidamente	1	2	3	4	5	6
30	Faço planos detalhados antes de agir	1	2	3	4	5	6
31	Sou capaz de integrar coisas diferentes	1	2	3	4	5	6
32	Procuo conhecer antecipadamente as exigências de uma tarefa	1	2	3	4	5	6
33	A minha vontade de aprender está a aumentar	1	2	3	4	5	6
34	Aprendo coisas novas com facilidade	1	2	3	4	5	6
35	Tenho bons conhecimentos gerais	1	2	3	4	5	6
36	Procuo valorizar-me investindo na minha formação	1	2	3	4	5	6
37	A minha competência no que faço está a melhorar	1	2	3	4	5	6
38	Consigo aplicar os meus conhecimentos na prática	1	2	3	4	5	6
39	Leio muito para continuar a aprender	1	2	3	4	5	6
40	Analiso os problemas em profundidade	1	2	3	4	5	6
41	Preparo-me cuidadosamente para realizar as minhas actividades	1	2	3	4	5	6
42	Resolvo problemas rapidamente	1	2	3	4	5	6
43	Mantenho-me a par dos conhecimentos actuais	1	2	3	4	5	6
44	Tenho um conhecimento pormenorizado das coisas	1	2	3	4	5	6
45	Consigo analisar os assuntos de vários pontos de vista	1	2	3	4	5	6
46	Tenho vontade de aprender coisas novas	1	2	3	4	5	6
47	Faço as minhas actividades com rigor	1	2	3	4	5	6
48	Encontro facilmente o essencial dos assuntos	1	2	3	4	5	6

Instruções de Preenchimento

Responda a todas as questões que se seguem, assinalando com uma cruz (X) o número que melhor corresponde à sua opinião, tendo em conta as seguintes alternativas:

0	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	10
De modo nenhum	Totalmente

S.E.-S.D.L.Q.

1	Tenho confiança na minha capacidade para trabalhar bem, por iniciativa própria	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Estou confiante de que sou capaz de dominar qualquer disciplina, por mim próprio(a), lendo o material didáctico (de ensino), mesmo que os formadores tenham um fraco desempenho	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Tenho confiança na minha capacidade para pesquisar informação, por mim próprio(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4	Tenho confiança na minha capacidade para dominar os textos e outros materiais relativos a qualquer disciplina, sem contactar com os meus colegas e com o formador	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Estou confiante de que sou capaz, por mim próprio(a), de usar a tecnologia, para dominar qualquer matéria	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Tenho confiança na minha capacidade para aprender o que necessito, em grupos de entreajuda, dirigidos por colegas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	Tenho confiança na minha capacidade para aprender, por mim próprio(a), aquilo que necessito de aprender	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	Estou confiante de que, por mim próprio(a), consigo dominar qualquer matéria, utilizando vídeos didácticos (educativos)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	Tenho confiança na minha capacidade para investigar os problemas, por mim próprio(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Tenho confiança na minha capacidade para encontrar, por mim próprio(a), o tipo de ajuda necessária, para aprender o que preciso de aprender, nos cursos que frequento	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Instruções de Preenchimento

Responda a todas as questões que se seguem, assinalando com uma cruz (X) o número que melhor corresponde à sua opinião, tendo em conta as seguintes alternativas:

1	2	3	4	5
Discordo Muito	Discordo um Pouco	Não Discordo Nem Concordo	Concordo um Pouco	Concordo Muito

SWLS

1	A minha vida parece-se, em quase tudo, com o que eu desejaria que ela fosse	1	2	3	4	5
2	As minhas condições de vida são muito boas	1	2	3	4	5
3	Estou satisfeito(a) com a minha vida	1	2	3	4	5
4	Até agora, tenho conseguido as coisas importantes da vida, que eu desejaria	1	2	3	4	5
5	Se eu pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada	1	2	3	4	5

Por favor, verifique se respondeu a todas as afirmações.

Muito obrigada pela sua colaboração.

QUESTIONÁRIO

O presente questionário surge no contexto de uma investigação do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Tem como objectivo principal conhecer a opinião dos adultos acerca das suas preferências de aprendizagem e compreender melhor o bem-estar dos adultos em processo de RVCC de nível secundário.

Não existem respostas certas ou erradas, mas apenas pontos de vista pessoais, pelo que o que importa é que responda com sinceridade, e de forma honesta, a cada uma das questões que a seguir de apresentam. Também não são necessários quaisquer conhecimentos especiais para responder.

As respostas são **anónimas** (não terá de se identificar), **confidenciais** (não serão reveladas individualmente a ninguém) e destinam-se exclusivamente a fins de investigação.

Muito obrigada pela sua preciosa colaboração.

Assinale a opção que vai ao encontro do seu caso ou preencha as linhas em branco:

1. **Sexo:** M F

2. **Estado Civil:** Solteiro(a) Casado(a) União de Facto Divorciado(a) Viúvo(a)

3. **Idade:** _____ anos

4. **Local/Zona de residência:** _____

5. **Situação Profissional:**

Trabalhador(a) por conta de outrem Trabalhador(a) por conta própria Desempregado(a)

Reformado(a) Outra Qual? _____

6. **Profissão actual:** _____

7. **Já teve outras profissões ou ocupações?** Sim Não

Se sim, diga qual/quais: _____

8. **Anos de experiência profissional:** _____ anos

9. **Escolaridade:** _____ **Instituição:** _____

10. **Ano de interrupção dos estudos:** _____

11. **Não prosseguiu os estudos devido a:**

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Desejar autonomia financeira | <input type="checkbox"/> Dificuldades na escola/insucesso escolar |
| <input type="checkbox"/> Dificuldades económicas da família | <input type="checkbox"/> Ter surgido uma primeira oportunidade de trabalho |
| <input type="checkbox"/> Não valorizar a escola | <input type="checkbox"/> Problemas de saúde |
| <input type="checkbox"/> Falta de apoio e motivação por parte da família | |
| <input type="checkbox"/> Ser mãe/pai | |
| <input type="checkbox"/> Outro(s) motivo(s) (especifique) _____ | |

12. **Já frequentou alguma acção de formação?** Sim Não

Caso tenha respondido afirmativamente, diga o número de acções realizadas e a duração total estimada das mesmas: _____

13. **Centro Novas Oportunidades** (onde está inscrito): _____

14. **Data de inscrição** (mês e ano): _____

15. Quais os principais motivos por que pretende realizar o processo de RVCC?

- Para progressão na carreira
- Para acesso a concursos públicos
- Para aumento de ordenado
- Para mudar de emprego
- Para sair do desemprego
- Para ingressar num curso de formação profissional
- Para elevar a minha auto-estima (ou promover o meu desenvolvimento pessoal)
- Para ajudar mais o(s) meu(s) filho(s) na escola
- Para obter mais reconhecimento ou estatuto social
- Outro(s) (especifique): _____

SEQ**Instruções de Preenchimento**

Responda a todas as questões que se seguem, assinalando com uma cruz (X) o número que melhor corresponde à sua opinião, tendo em conta as seguintes alternativas:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem Discordo Nem Concordo	Concordo	Concordo Totalmente

1	Quando não se consegue aprender algo, nunca mais se chega a aprender	1	2	3	4	5
2	A única certeza é a própria incerteza	1	2	3	4	5
3	Para ter sucesso na escola o melhor é não fazer muitas questões	1	2	3	4	5
4	É útil aprender métodos de estudo	1	2	3	4	5
5	O que se consegue aprender na escola depende sobretudo de cada aluno	1	2	3	4	5
6	Podemos acreditar em quase tudo o que lemos	1	2	3	4	5
7	Penso muitas vezes até que ponto os professores sabem realmente o que ensinam	1	2	3	4	5
8	A capacidade de aprendizagem já nasce com cada um de nós	1	2	3	4	5
9	É aborrecido ouvir um professor que é pouco claro sobre aquilo em que realmente acredita	1	2	3	4	5
10	Os melhores alunos compreendem as coisas rapidamente	1	2	3	4	5
11	Um bom professor indica aos alunos a maneira certa de fazer as coisas	1	2	3	4	5
12	Se os cientistas se esforçarem, poderão descobrir a verdade de quase todas as coisas	1	2	3	4	5
13	As pessoas, que põem em causa o que os professores dizem, são demasiado convencidas	1	2	3	4	5
14	Tentar relacionar matérias diferentes, só leva à confusão	1	2	3	4	5
15	As pessoas bem sucedidas descobriram como melhorar a sua capacidade de aprendizagem	1	2	3	4	5
16	O que há de melhor nas disciplinas de ciências é que a maior parte dos problemas tem uma única resposta certa	1	2	3	4	5
17	O mais importante na investigação científica é questionar e procurar novas respostas	1	2	3	4	5
18	Quando um problema é difícil é preciso continuar a tentar, mesmo durante muito tempo	1	2	3	4	5

19	Ninguém nasce bom aluno	1	2	3	4	5
20	Ler e reler várias vezes um texto difícil, ajuda à sua compreensão	1	2	3	4	5
21	Um dia, os cientistas vão conseguir chegar à verdade	1	2	3	4	5
22	Compreender um texto é reorganizar a informação de acordo com um esquema pessoal	1	2	3	4	5
23	A capacidade de aprendizagem vai-se desenvolvendo de maneira diferente em cada pessoa	1	2	3	4	5
24	Prefiro professores que organizam muito bem as aulas e que respeitam os seus planos	1	2	3	4	5
25	Um estudante controla em grande parte o que consegue tirar de um texto	1	2	3	4	5
26	Para ter sucesso é preciso alguma capacidade e imenso trabalho duro	1	2	3	4	5
27	Acho estimulante reflectir sobre coisas em que os especialistas não estão de acordo	1	2	3	4	5
28	Toda a gente precisa de aprender a aprender	1	2	3	4	5
29	Para se aprender bem uma coisa, é preciso muito tempo	1	2	3	4	5
30	Há uma maneira certa e uma maneira errada de fazer cada coisa	1	2	3	4	5
31	Ser um bom aluno envolve geralmente memorizar coisas específicas	1	2	3	4	5
32	A sabedoria não é saber as respostas, mas sim como as encontrar	1	2	3	4	5
33	A maioria das palavras tem um significado pouco preciso	1	2	3	4	5
34	A verdade nunca muda	1	2	3	4	5
35	Não se aprende nada de novo, transforma-se o que já se sabia	1	2	3	4	5
36	A aprendizagem é um processo lento de construção do conhecimento	1	2	3	4	5
37	Para ter bons resultados nos testes normalmente é preciso decorar definições	1	2	3	4	5
38	Estudar é aprender factos específicos	1	2	3	4	5
39	Se uma pessoa não consegue compreender uma coisa num espaço curto de tempo, é escusado continuar a tentar	1	2	3	4	5
40	Por vezes, tem que se aceitar as respostas de um professor, mesmo sem as compreender	1	2	3	4	5
41	Se os professores dessem menos teoria e se limitassem aos factos, tirava-se mais partido da escola	1	2	3	4	5
42	Não gosto de filmes que não se percebe como acabam	1	2	3	4	5
43	Alguns estudantes já sabem aprender, outros nunca vão saber	1	2	3	4	5
44	Para progredir é preciso trabalhar muito	1	2	3	4	5
45	É uma perda de tempo, tentar resolver problemas que não têm uma solução precisa e certa	1	2	3	4	5
46	Se já conhecemos bem um assunto, devemos avaliar o rigor com que aparece tratado nos textos escolares	1	2	3	4	5
47	Mesmo os conselhos dos especialistas devem ser muitas vezes questionados	1	2	3	4	5
48	Algumas pessoas nascem bons alunos, outras vão ter sempre uma capacidade limitada	1	2	3	4	5
49	Os estudantes inteligentes não precisam de trabalhar muito para ter bons resultados	1	2	3	4	5
50	Quase toda a informação que se pode tirar de um texto se obtém numa primeira leitura	1	2	3	4	5
51	Os estudantes que na escola têm notas médias serão medianos para o resto da vida	1	2	3	4	5
52	Aos factos de hoje poderemos amanhã chamar ficção	1	2	3	4	5

E.A.E.

Instruções de Preenchimento

Responda a todas as questões que se seguem, assinalando com uma cruz (X) o número que melhor corresponde à sua opinião, tendo em conta a seguinte escala:

1	2	3	4
Discordo Muito	Discordo um Pouco	Concordo um Pouco	Concordo Muito

1	De forma geral, estou satisfeito/a comigo mesmo/a	1	2	3	4
2	Às vezes, penso que não presto para nada	1	2	3	4
3	Penso que tenho algumas boas qualidades	1	2	3	4
4	Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas	1	2	3	4
5	Creio que não tenha grande coisa de que me possa orgulhar	1	2	3	4
6	Sinto-me, por vezes, verdadeiramente inútil	1	2	3	4
7	Julgo que tenho, pelo menos, tanto valor como os outros	1	2	3	4
8	Gostaria de ter mais consideração por mim próprio/a	1	2	3	4
9	Bem vistas as coisas, sou levado a pensar que sou um/a falhado/a	1	2	3	4
10	Tenho uma atitude positiva para com a minha pessoa	1	2	3	4

C.A.A. e A.C.C.C.

Instruções de Preenchimento

Responda a todas as questões que se seguem, assinalando com uma cruz (X) o número que melhor corresponde à sua opinião, tendo em conta as seguintes alternativas:

1	2	3	4	5	6
Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente

1	Tenho vontade de aprender por mim mesmo	1	2	3	4	5	6
2	Sou uma pessoa mais activa quando sei as razões por que vou aprender	1	2	3	4	5	6
3	A minha capacidade para aprender por mim mesmo está a aumentar	1	2	3	4	5	6
4	Sei melhor do que as outras pessoas o que preciso de aprender	1	2	3	4	5	6
5	Gosto de aprender para melhorar pessoal e profissionalmente	1	2	3	4	5	6
6	Aprendo melhor aquilo que preciso para executar bem o meu trabalho	1	2	3	4	5	6
7	Procuro aprender em todas as situações	1	2	3	4	5	6
8	Sou responsável pelas minhas aprendizagens	1	2	3	4	5	6
9	Tenho em conta a minha experiência quando escolho novas aprendizagens	1	2	3	4	5	6
10	Oriento as minhas aprendizagens em função de problemas concretos	1	2	3	4	5	6
11	Sou capaz de gerir cada vez melhor as minhas aprendizagens	1	2	3	4	5	6
12	Estou sempre a aprender com tudo o que me rodeia	1	2	3	4	5	6
13	Dirijo as minhas aprendizagens para o que me é útil	1	2	3	4	5	6
14	Sou uma pessoa atenta aos outros para aprender com eles	1	2	3	4	5	6
15	Sou capaz de aprender com pontos de vista diferentes dos meus	1	2	3	4	5	6
16	Procuro todas as informações de que preciso para saber mais	1	2	3	4	5	6

17	Sei que sou capaz de aprender com os meus erros	1	2	3	4	5	6
18	Aprendo bem aquilo que melhor me permite enfrentar situações reais	1	2	3	4	5	6
19	Sou capaz de decidir o que devo aprender	1	2	3	4	5	6
20	Aprendo sempre algo de novo com o meu trabalho	1	2	3	4	5	6
21	Faço perguntas quando tenho dúvidas	1	2	3	4	5	6
22	Sou capaz de analisar velhos problemas de novas maneiras	1	2	3	4	5	6
23	Procuo aplicar na prática o que aprendo	1	2	3	4	5	6
24	Sou capaz de aprender a ultrapassar as dificuldades que me surgem	1	2	3	4	5	6
25	Interesso-me por assuntos que me obriguem a pensar	1	2	3	4	5	6
26	Sou competente no que faço	1	2	3	4	5	6
27	Tenho interesse por novas actividades	1	2	3	4	5	6
28	A minha capacidade para resolver problemas está a melhorar	1	2	3	4	5	6
29	Compreendo as coisas rapidamente	1	2	3	4	5	6
30	Faço planos detalhados antes de agir	1	2	3	4	5	6
31	Sou capaz de integrar coisas diferentes	1	2	3	4	5	6
32	Procuo conhecer antecipadamente as exigências de uma tarefa	1	2	3	4	5	6
33	A minha vontade de aprender está a aumentar	1	2	3	4	5	6
34	Aprendo coisas novas com facilidade	1	2	3	4	5	6
35	Tenho bons conhecimentos gerais	1	2	3	4	5	6
36	Procuo valorizar-me investindo na minha formação	1	2	3	4	5	6
37	A minha competência no que faço está a melhorar	1	2	3	4	5	6
38	Consigo aplicar os meus conhecimentos na prática	1	2	3	4	5	6
39	Leio muito para continuar a aprender	1	2	3	4	5	6
40	Analiso os problemas em profundidade	1	2	3	4	5	6
41	Preparo-me cuidadosamente para realizar as minhas actividades	1	2	3	4	5	6
42	Resolvo problemas rapidamente	1	2	3	4	5	6
43	Mantenho-me a par dos conhecimentos actuais	1	2	3	4	5	6
44	Tenho um conhecimento pormenorizado das coisas	1	2	3	4	5	6
45	Consigo analisar os assuntos de vários pontos de vista	1	2	3	4	5	6
46	Tenho vontade de aprender coisas novas	1	2	3	4	5	6
47	Faço as minhas actividades com rigor	1	2	3	4	5	6
48	Encontro facilmente o essencial dos assuntos	1	2	3	4	5	6

O.C.L.I.

Instruções de Preenchimento

Responda a todas as questões que se seguem, assinalando com uma cruz (X) o número que melhor corresponde à sua opinião, tendo em conta as seguintes alternativas:

1	2	3	4	5	6	7
Discordo Completamente	Discordo Moderadamente	Discordo Ligeiramente	Indeciso/a	Concordo Ligeiramente	Concordo Moderadamente	Concordo Completamente

1	Levo a cabo com sucesso as tarefas em que me empenho	1	2	3	4	5	6	7
2	O meu trabalho é útil para a sociedade	1	2	3	4	5	6	7
3	Procuo empenhar-me com os outros em projectos que têm a ver com o ensino ou com o trabalho	1	2	3	4	5	6	7
4	Esforço-me por aprender o significado de novas palavras	1	2	3	4	5	6	7
5	Os meus valores e as minhas crenças ajudam-me a enfrentar os desafios do dia-a-dia	1	2	3	4	5	6	7

6	Tenho em conta o ponto de vista dos outros, quando tento descobrir qualquer coisa	1	2	3	4	5	6	7
7	Tenho um passatempo (como, por exemplo, escrever, pintar, ou fazer qualquer coisa), que constitui um meio de me exprimir	1	2	3	4	5	6	7
8	Consigo resistir à pressão dos outros, para me obrigarem a fazer qualquer coisa, que eu não quero	1	2	3	4	5	6	7
9	Leio regularmente revistas, que tratam de assuntos que têm a ver com a minha profissão	1	2	3	4	5	6	7
10	Para as minhas leituras dos tempos livres, escolho assuntos sérios (tais como história, biografias ou obras clássicas)	1	2	3	4	5	6	7
11	Ofereço-me, de boa vontade, para realizar novas tarefas	1	2	3	4	5	6	7
12	Não me sinto satisfeito/a com o desempenho de uma tarefa, até o meu supervisor, educador ou colega me dizer que ele é aceitável	1	2	3	4	5	6	7
13	Tenho lido incansavelmente, desde a infância	1	2	3	4	5	6	7
14	Depois de ler um livro, assistir a uma representação (teatral ou musical), ou ver um filme, falo com os outros para ver o que é que eles pensam sobre o assunto	1	2	3	4	5	6	7
15	Abstenho-me de julgar os outros (tais como novos gestores ou professores), até ter oportunidade de os conhecer melhor	1	2	3	4	5	6	7
16	Quando faço um bom trabalho, é porque estou preparado/a e, pessoalmente, me esforço	1	2	3	4	5	6	7
17	É-me difícil avaliar se me saio bem ou mal das tarefas, tais como fazer um discurso, escrever um artigo, ou responder a uma pergunta dum teste	1	2	3	4	5	6	7
18	Quando começo uma tarefa, continuo a trabalhar nela, até ficar feita, de modo a satisfazer-me	1	2	3	4	5	6	7
19	Leio, semanalmente, uma média de uma ou mais revistas, sobre a actualidade nacional	1	2	3	4	5	6	7
20	Num curso, tendo a encontrar dificuldade em avaliar se o educador vai ou não gostar do meu trabalho	1	2	3	4	5	6	7
21	Considero útil pensar nas pessoas (ou referir-me a elas), de acordo com categorias (tais como educação, profissão, raça ou etnia)	1	2	3	4	5	6	7
22	Rende-me mais o trabalho, se tiver liberdade para o fazer, à minha vontade	1	2	3	4	5	6	7
23	Faço esforços, para conhecer outras pessoas	1	2	3	4	5	6	7
24	O medo de arriscar impediu-me de fazer coisas que desejava, num determinado momento da minha vida	1	2	3	4	5	6	7

S.E.-S.D.L.Q.

Instruções de Preenchimento

Responda a todas as questões que se seguem, assinalando com uma cruz (X) o número que melhor corresponde à sua opinião, tendo em conta as seguintes alternativas:

0	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	10
De modo nenhum	Totalmente

1	Tenho confiança na minha capacidade para trabalhar bem, por iniciativa própria	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	--------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2	Estou confiante de que sou capaz de dominar qualquer disciplina, por mim próprio(a), lendo o material didáctico (de ensino), mesmo que os formadores tenham um fraco desempenho	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Tenho confiança na minha capacidade para pesquisar informação, por mim próprio(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Tenho confiança na minha capacidade para dominar os textos e outros materiais relativos a qualquer disciplina, sem contactar com os meus colegas e com o formador	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Estou confiante de que sou capaz, por mim próprio(a), de usar a tecnologia, para dominar qualquer matéria	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Tenho confiança na minha capacidade para aprender o que necessito, em grupos de entreajuda, dirigidos por colegas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	Tenho confiança na minha capacidade para aprender, por mim próprio(a), aquilo que necessito de aprender	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	Estou confiante de que, por mim próprio(a), consigo dominar qualquer matéria, utilizando vídeos didácticos (educativos)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	Tenho confiança na minha capacidade para investigar os problemas, por mim próprio(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Tenho confiança na minha capacidade para encontrar, por mim próprio(a), o tipo de ajuda necessária, para aprender o que preciso de aprender, nos cursos que frequento	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

SWLS

Instruções de Preenchimento

Responda a todas as questões que se seguem, assinalando com uma cruz (X) o número que melhor corresponde à sua opinião, tendo em conta as seguintes alternativas:

1	2	3	4	5
Discordo Muito	Discordo um Pouco	Não Discordo Nem Concordo	Concordo um Pouco	Concordo Muito

1	A minha vida parece-se, em quase tudo, com o que eu desejaria que ela fosse	1	2	3	4	5
2	As minhas condições de vida são muito boas	1	2	3	4	5
3	Estou satisfeito(a) com a minha vida	1	2	3	4	5
4	Até agora, tenho conseguido as coisas importantes da vida, que eu desejaria	1	2	3	4	5
5	Se eu pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada	1	2	3	4	5

Por favor, verifique se respondeu a todas as afirmações.

Muito obrigada pela sua colaboração.

QUESTIONÁRIO

O presente questionário surge no contexto de uma investigação do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Tem como objectivo principal conhecer a opinião dos adultos acerca das suas preferências de aprendizagem e compreender melhor o bem-estar dos adultos em processo de RVCC de nível secundário.

Não existem respostas certas ou erradas, mas apenas pontos de vista pessoais, pelo que o que importa é que responda com sinceridade, e de forma honesta, a cada uma das questões que a seguir de apresentam. Também não são necessários quaisquer conhecimentos especiais para responder.

As respostas são **anónimas** (não terá de se identificar), **confidenciais** (não serão reveladas individualmente a ninguém) e destinam-se exclusivamente a fins de investigação.

Muito obrigada pela sua preciosa colaboração.

Assinale a opção que vai ao encontro do seu caso ou preencha as linhas em branco:

1. **Sexo:** M F

2. **Estado Civil:** Solteiro(a) Casado(a) União de Facto Divorciado(a) Viúvo(a)

3. **Idade:** _____ anos

4. **Local/Zona de residência:** _____

5. **Situação Profissional:**

Trabalhador(a) por conta de outrem Trabalhador(a) por conta própria Desempregado(a)

Reformado(a) Outra Qual? _____

6. **Profissão actual:** _____

7. **Já teve outras profissões ou ocupações?** Sim Não

Se sim, diga qual/quais: _____

8. **Anos de experiência profissional:** _____ anos

9. **Escolaridade antes do processo de RVCC-NS:** _____

Instituição: _____

10. **Ano de interrupção dos estudos:** _____

11. **Não prosseguiu os estudos devido a:**

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Desejar autonomia financeira | <input type="checkbox"/> Dificuldades na escola/insucesso escolar |
| <input type="checkbox"/> Dificuldades económicas da família | <input type="checkbox"/> Ter surgido uma primeira oportunidade de trabalho |
| <input type="checkbox"/> Não valorizar a escola | <input type="checkbox"/> Problemas de saúde |
| <input type="checkbox"/> Falta de apoio e motivação por parte da família | |
| <input type="checkbox"/> Ser mãe/pai | |
| <input type="checkbox"/> Outro(s) motivo(s) (especifique) _____ | |

12. **Já frequentou alguma acção de formação?** Sim Não

Caso tenha respondido afirmativamente, diga o número de acções realizadas e a duração total estimada das mesmas: _____

13. **Centro Novas Oportunidades** (onde está inscrito): _____

14. **Data de início do processo de RVCC** (mês e ano): _____

15. **Data de conclusão do processo de RVCC** (mês e ano): _____

16. Quais os principais motivos por que entrou em processo de RVCC?

- Para progressão na carreira
- Para acesso a concursos públicos
- Para aumento de ordenado
- Para mudar de emprego
- Para sair do desemprego
- Para ingressar num curso de formação profissional
- Para elevar a minha auto-estima (ou promover o meu desenvolvimento pessoal)
- Para ajudar mais o(s) meu(s) filho(s) na escola
- Para obter mais reconhecimento ou estatuto social
- Outro(s) (especifique): _____

SEQ**Instruções de Preenchimento**

Responda a todas as questões que se seguem, assinalando com uma cruz (X) o número que melhor corresponde à sua opinião, tendo em conta as seguintes alternativas:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Nem Discordo Nem Concordo	Concordo	Concordo Totalmente

1	Quando não se consegue aprender algo, nunca mais se chega a aprender	1	2	3	4	5
2	A única certeza é a própria incerteza	1	2	3	4	5
3	Para ter sucesso na escola o melhor é não fazer muitas questões	1	2	3	4	5
4	É útil aprender métodos de estudo	1	2	3	4	5
5	O que se consegue aprender na escola depende sobretudo de cada aluno	1	2	3	4	5
6	Podemos acreditar em quase tudo o que lemos	1	2	3	4	5
7	Penso muitas vezes até que ponto os professores sabem realmente o que ensinam	1	2	3	4	5
8	A capacidade de aprendizagem já nasce com cada um de nós	1	2	3	4	5
9	É aborrecido ouvir um professor que é pouco claro sobre aquilo em que realmente acredita	1	2	3	4	5
10	Os melhores alunos compreendem as coisas rapidamente	1	2	3	4	5
11	Um bom professor indica aos alunos a maneira certa de fazer as coisas	1	2	3	4	5
12	Se os cientistas se esforçarem, poderão descobrir a verdade de quase todas as coisas	1	2	3	4	5
13	As pessoas, que põem em causa o que os professores dizem, são demasiado convencidas	1	2	3	4	5
14	Tentar relacionar matérias diferentes, só leva à confusão	1	2	3	4	5
15	As pessoas bem sucedidas descobriram como melhorar a sua capacidade de aprendizagem	1	2	3	4	5
16	O que há de melhor nas disciplinas de ciências é que a maior parte dos problemas tem uma única resposta certa	1	2	3	4	5
17	O mais importante na investigação científica é questionar e procurar novas respostas	1	2	3	4	5
18	Quando um problema é difícil é preciso continuar a tentar, mesmo durante muito tempo	1	2	3	4	5

19	Ninguém nasce bom aluno	1	2	3	4	5
20	Ler e reler várias vezes um texto difícil, ajuda à sua compreensão	1	2	3	4	5
21	Um dia, os cientistas vão conseguir chegar à verdade	1	2	3	4	5
22	Compreender um texto é reorganizar a informação de acordo com um esquema pessoal	1	2	3	4	5
23	A capacidade de aprendizagem vai-se desenvolvendo de maneira diferente em cada pessoa	1	2	3	4	5
24	Prefiro professores que organizam muito bem as aulas e que respeitam os seus planos	1	2	3	4	5
25	Um estudante controla em grande parte o que consegue tirar de um texto	1	2	3	4	5
26	Para ter sucesso é preciso alguma capacidade e imenso trabalho duro	1	2	3	4	5
27	Acho estimulante reflectir sobre coisas em que os especialistas não estão de acordo	1	2	3	4	5
28	Toda a gente precisa de aprender a aprender	1	2	3	4	5
29	Para se aprender bem uma coisa, é preciso muito tempo	1	2	3	4	5
30	Há uma maneira certa e uma maneira errada de fazer cada coisa	1	2	3	4	5
31	Ser um bom aluno envolve geralmente memorizar coisas específicas	1	2	3	4	5
32	A sabedoria não é saber as respostas, mas sim como as encontrar	1	2	3	4	5
33	A maioria das palavras tem um significado pouco preciso	1	2	3	4	5
34	A verdade nunca muda	1	2	3	4	5
35	Não se aprende nada de novo, transforma-se o que já se sabia	1	2	3	4	5
36	A aprendizagem é um processo lento de construção do conhecimento	1	2	3	4	5
37	Para ter bons resultados nos testes normalmente é preciso decorar definições	1	2	3	4	5
38	Estudar é aprender factos específicos	1	2	3	4	5
39	Se uma pessoa não consegue compreender uma coisa num espaço curto de tempo, é escusado continuar a tentar	1	2	3	4	5
40	Por vezes, tem que se aceitar as respostas de um professor, mesmo sem as compreender	1	2	3	4	5
41	Se os professores dessem menos teoria e se limitassem aos factos, tirava-se mais partido da escola	1	2	3	4	5
42	Não gosto de filmes que não se percebe como acabam	1	2	3	4	5
43	Alguns estudantes já sabem aprender, outros nunca vão saber	1	2	3	4	5
44	Para progredir é preciso trabalhar muito	1	2	3	4	5
45	É uma perda de tempo, tentar resolver problemas que não têm uma solução precisa e certa	1	2	3	4	5
46	Se já conhecemos bem um assunto, devemos avaliar o rigor com que aparece tratado nos textos escolares	1	2	3	4	5
47	Mesmo os conselhos dos especialistas devem ser muitas vezes questionados	1	2	3	4	5
48	Algumas pessoas nascem bons alunos, outras vão ter sempre uma capacidade limitada	1	2	3	4	5
49	Os estudantes inteligentes não precisam de trabalhar muito para ter bons resultados	1	2	3	4	5
50	Quase toda a informação que se pode tirar de um texto se obtém numa primeira leitura	1	2	3	4	5
51	Os estudantes que na escola têm notas médias serão medianos para o resto da vida	1	2	3	4	5
52	Aos factos de hoje poderemos amanhã chamar ficção	1	2	3	4	5

E.A.E.

Instruções de Preenchimento

Responda a todas as questões que se seguem, assinalando com uma cruz (X) o número que melhor corresponde à sua opinião, tendo em conta a seguinte escala:

1	2	3	4
Discordo Muito	Discordo um Pouco	Concordo um Pouco	Concordo Muito

1	De forma geral, estou satisfeito/a comigo mesmo/a	1	2	3	4
2	Às vezes, penso que não presto para nada	1	2	3	4
3	Penso que tenho algumas boas qualidades	1	2	3	4
4	Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas	1	2	3	4
5	Creio que não tenha grande coisa de que me possa orgulhar	1	2	3	4
6	Sinto-me, por vezes, verdadeiramente inútil	1	2	3	4
7	Julgo que tenho, pelo menos, tanto valor como os outros	1	2	3	4
8	Gostaria de ter mais consideração por mim próprio/a	1	2	3	4
9	Bem vistas as coisas, sou levado a pensar que sou um/a falhado/a	1	2	3	4
10	Tenho uma atitude positiva para com a minha pessoa	1	2	3	4

C.A.A. e A.C.C.C.

Instruções de Preenchimento

Responda a todas as questões que se seguem, assinalando com uma cruz (X) o número que melhor corresponde à sua opinião, tendo em conta as seguintes alternativas:

1	2	3	4	5	6
Discordo Totalmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente

1	Tenho vontade de aprender por mim mesmo	1	2	3	4	5	6
2	Sou uma pessoa mais activa quando sei as razões por que vou aprender	1	2	3	4	5	6
3	A minha capacidade para aprender por mim mesmo está a aumentar	1	2	3	4	5	6
4	Sei melhor do que as outras pessoas o que preciso de aprender	1	2	3	4	5	6
5	Gosto de aprender para melhorar pessoal e profissionalmente	1	2	3	4	5	6
6	Aprendo melhor aquilo que preciso para executar bem o meu trabalho	1	2	3	4	5	6
7	Procuro aprender em todas as situações	1	2	3	4	5	6
8	Sou responsável pelas minhas aprendizagens	1	2	3	4	5	6
9	Tenho em conta a minha experiência quando escolho novas aprendizagens	1	2	3	4	5	6
10	Oriento as minhas aprendizagens em função de problemas concretos	1	2	3	4	5	6
11	Sou capaz de gerir cada vez melhor as minhas aprendizagens	1	2	3	4	5	6
12	Estou sempre a aprender com tudo o que me rodeia	1	2	3	4	5	6
13	Dirijo as minhas aprendizagens para o que me é útil	1	2	3	4	5	6
14	Sou uma pessoa atenta aos outros para aprender com eles	1	2	3	4	5	6
15	Sou capaz de aprender com pontos de vista diferentes dos meus	1	2	3	4	5	6
16	Procuro todas as informações de que preciso para saber mais	1	2	3	4	5	6

17	Sei que sou capaz de aprender com os meus erros	1	2	3	4	5	6
18	Aprendo bem aquilo que melhor me permite enfrentar situações reais	1	2	3	4	5	6
19	Sou capaz de decidir o que devo aprender	1	2	3	4	5	6
20	Aprendo sempre algo de novo com o meu trabalho	1	2	3	4	5	6
21	Faço perguntas quando tenho dúvidas	1	2	3	4	5	6
22	Sou capaz de analisar velhos problemas de novas maneiras	1	2	3	4	5	6
23	Procuo aplicar na prática o que aprendo	1	2	3	4	5	6
24	Sou capaz de aprender a ultrapassar as dificuldades que me surgem	1	2	3	4	5	6
25	Interesso-me por assuntos que me obriguem a pensar	1	2	3	4	5	6
26	Sou competente no que faço	1	2	3	4	5	6
27	Tenho interesse por novas actividades	1	2	3	4	5	6
28	A minha capacidade para resolver problemas está a melhorar	1	2	3	4	5	6
29	Compreendo as coisas rapidamente	1	2	3	4	5	6
30	Faço planos detalhados antes de agir	1	2	3	4	5	6
31	Sou capaz de integrar coisas diferentes	1	2	3	4	5	6
32	Procuo conhecer antecipadamente as exigências de uma tarefa	1	2	3	4	5	6
33	A minha vontade de aprender está a aumentar	1	2	3	4	5	6
34	Aprendo coisas novas com facilidade	1	2	3	4	5	6
35	Tenho bons conhecimentos gerais	1	2	3	4	5	6
36	Procuo valorizar-me investindo na minha formação	1	2	3	4	5	6
37	A minha competência no que faço está a melhorar	1	2	3	4	5	6
38	Consigo aplicar os meus conhecimentos na prática	1	2	3	4	5	6
39	Leio muito para continuar a aprender	1	2	3	4	5	6
40	Analiso os problemas em profundidade	1	2	3	4	5	6
41	Preparo-me cuidadosamente para realizar as minhas actividades	1	2	3	4	5	6
42	Resolvo problemas rapidamente	1	2	3	4	5	6
43	Mantenho-me a par dos conhecimentos actuais	1	2	3	4	5	6
44	Tenho um conhecimento pormenorizado das coisas	1	2	3	4	5	6
45	Consigo analisar os assuntos de vários pontos de vista	1	2	3	4	5	6
46	Tenho vontade de aprender coisas novas	1	2	3	4	5	6
47	Faço as minhas actividades com rigor	1	2	3	4	5	6
48	Encontro facilmente o essencial dos assuntos	1	2	3	4	5	6

O.C.L.I.

Instruções de Preenchimento

Responda a todas as questões que se seguem, assinalando com uma cruz (X) o número que melhor corresponde à sua opinião, tendo em conta as seguintes alternativas:

1	2	3	4	5	6	7
Discordo Completamente	Discordo Moderadamente	Discordo Ligeiramente	Indeciso/a	Concordo Ligeiramente	Concordo Moderadamente	Concordo Completamente

1	Levo a cabo com sucesso as tarefas em que me empenho	1	2	3	4	5	6	7
2	O meu trabalho é útil para a sociedade	1	2	3	4	5	6	7
3	Procuo empenhar-me com os outros em projectos que têm a ver com o ensino ou com o trabalho	1	2	3	4	5	6	7
4	Esforço-me por aprender o significado de novas palavras	1	2	3	4	5	6	7
5	Os meus valores e as minhas crenças ajudam-me a enfrentar os desafios do dia-a-dia	1	2	3	4	5	6	7

6	Tenho em conta o ponto de vista dos outros, quando tento descobrir qualquer coisa	1	2	3	4	5	6	7
7	Tenho um passatempo (como, por exemplo, escrever, pintar, ou fazer qualquer coisa), que constitui um meio de me exprimir	1	2	3	4	5	6	7
8	Consigo resistir à pressão dos outros, para me obrigarem a fazer qualquer coisa, que eu não quero	1	2	3	4	5	6	7
9	Leio regularmente revistas, que tratam de assuntos que têm a ver com a minha profissão	1	2	3	4	5	6	7
10	Para as minhas leituras dos tempos livres, escolho assuntos sérios (tais como história, biografias ou obras clássicas)	1	2	3	4	5	6	7
11	Ofereço-me, de boa vontade, para realizar novas tarefas	1	2	3	4	5	6	7
12	Não me sinto satisfeito/a com o desempenho de uma tarefa, até o meu supervisor, educador ou colega me dizer que ele é aceitável	1	2	3	4	5	6	7
13	Tenho lido incansavelmente, desde a infância	1	2	3	4	5	6	7
14	Depois de ler um livro, assistir a uma representação (teatral ou musical), ou ver um filme, falo com os outros para ver o que é que eles pensam sobre o assunto	1	2	3	4	5	6	7
15	Abstenho-me de julgar os outros (tais como novos gestores ou professores), até ter oportunidade de os conhecer melhor	1	2	3	4	5	6	7
16	Quando faço um bom trabalho, é porque estou preparado/a e, pessoalmente, me esforço	1	2	3	4	5	6	7
17	É-me difícil avaliar se me saio bem ou mal das tarefas, tais como fazer um discurso, escrever um artigo, ou responder a uma pergunta dum teste	1	2	3	4	5	6	7
18	Quando começo uma tarefa, continuo a trabalhar nela, até ficar feita, de modo a satisfazer-me	1	2	3	4	5	6	7
19	Leio, semanalmente, uma média de uma ou mais revistas, sobre a actualidade nacional	1	2	3	4	5	6	7
20	Num curso, tendo a encontrar dificuldade em avaliar se o educador vai ou não gostar do meu trabalho	1	2	3	4	5	6	7
21	Considero útil pensar nas pessoas (ou referir-me a elas), de acordo com categorias (tais como educação, profissão, raça ou etnia)	1	2	3	4	5	6	7
22	Rende-me mais o trabalho, se tiver liberdade para o fazer, à minha vontade	1	2	3	4	5	6	7
23	Faço esforços, para conhecer outras pessoas	1	2	3	4	5	6	7
24	O medo de arriscar impediu-me de fazer coisas que desejava, num determinado momento da minha vida	1	2	3	4	5	6	7

S.E.-S.D.L.Q.

Instruções de Preenchimento

Responda a todas as questões que se seguem, assinalando com uma cruz (X) o número que melhor corresponde à sua opinião, tendo em conta as seguintes alternativas:

0	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	10
De modo nenhum	Totalmente

1	Tenho confiança na minha capacidade para trabalhar bem, por iniciativa própria	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	--------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2	Estou confiante de que sou capaz de dominar qualquer disciplina, por mim próprio(a), lendo o material didático (de ensino), mesmo que os formadores tenham um fraco desempenho	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Tenho confiança na minha capacidade para pesquisar informação, por mim próprio(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Tenho confiança na minha capacidade para dominar os textos e outros materiais relativos a qualquer disciplina, sem contactar com os meus colegas e com o formador	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Estou confiante de que sou capaz, por mim próprio(a), de usar a tecnologia, para dominar qualquer matéria	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Tenho confiança na minha capacidade para aprender o que necessito, em grupos de entreajuda, dirigidos por colegas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	Tenho confiança na minha capacidade para aprender, por mim próprio(a), aquilo que necessito de aprender	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	Estou confiante de que, por mim próprio(a), consigo dominar qualquer matéria, utilizando vídeos didáticos (educativos)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	Tenho confiança na minha capacidade para investigar os problemas, por mim próprio(a)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Tenho confiança na minha capacidade para encontrar, por mim próprio(a), o tipo de ajuda necessária, para aprender o que preciso de aprender, nos cursos que frequento	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

SWLS

Instruções de Preenchimento

Responda a todas as questões que se seguem, assinalando com uma cruz (X) o número que melhor corresponde à sua opinião, tendo em conta as seguintes alternativas:

1	2	3	4	5
Discordo Muito	Discordo um Pouco	Não Discordo Nem Concordo	Concordo um Pouco	Concordo Muito

1	A minha vida parece-se, em quase tudo, com o que eu desejaria que ela fosse	1	2	3	4	5
2	As minhas condições de vida são muito boas	1	2	3	4	5
3	Estou satisfeito(a) com a minha vida	1	2	3	4	5
4	Até agora, tenho conseguido as coisas importantes da vida, que eu desejaria	1	2	3	4	5
5	Se eu pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada	1	2	3	4	5

INDICAÇÕES A PRESTAR AQUANDO DO PREENCHIMENTO DOS QUESTIONÁRIOS

Introdução

1. Iniciar a apresentação através da clarificação de que o presente questionário faz parte de uma investigação, no âmbito de um projecto de mestrado;
2. Clarificar o objectivo do estudo – o estudo está relacionado com a aprendizagem ao longo da vida e o bem-estar dos adultos em processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário;
3. Clarificar que a adesão é voluntária, mas valorizar a importância da participação de cada um;
4. Referir que as respostas apresentadas serão utilizadas unicamente para fins de investigação e são anónimas (o adulto não tem de se identificar) e confidenciais (explicar que não serão comunicadas individualmente a ninguém);
5. Apelar à sinceridade e honestidade, referindo que caso isso não se verifique, as conclusões que se obterão com o estudo não serão válidas;
6. Referir que não existem respostas certas ou erradas, apenas pontos de vista pessoais;
7. Alertar para a importância de preencher a todas as questões. Por vezes algumas perguntas podem parecer repetidas, mas agradecer o seu preenchimento.
8. Alertar que existem diferentes escalas e que é muito importante a leitura atenta e integral do questionário.
9. Por fim, referir que têm o tempo que precisarem para o seu preenchimento.

Análise da ficha de dados sócio-demográficos

10. Analisar item a item o preenchimento desta parte:

- a. Clarificar que no item 4 é a zona de residência (ex: Porto, Rio Meão) e não a morada;
- b. Na situação profissional só respondem à pergunta “Qual?”, se nenhuma das opções anteriores for adequada;
- c. No item 8, se não souber exactamente, colocar o nº de anos, aproximadamente;
- d. No item 10 e 12, aplica-se o mesmo que no item 8 – colocar valores aproximados.

Entrega do questionário

11. Agradecer a colaboração.

Conclusão

12. Juntar todos os questionários com um elástico e colocar a seguinte informação no 1º questionário, a lápis:

- a. Data de aplicação dos questionários
- b. Local (ex: CF Rio Meão)
- c. Grupo (PRE-RVCC ou PÓS-RVCC)
- d. Nº de questionários

Anexo VI – Estatísticas descritivas dos itens do SEQ (52 itens)

Grupo A					Grupo B				
Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total (excluído o próprio item)	Alpha (excluído o próprio item)	Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total (excluído o próprio item)	Alpha (excluído o próprio item)
1	1,73	,94	,18	,46	1	1,57	,96	,25	,51
2	2,80	1,24	,08	,47	2	2,52	1,06	,03	,54
3	1,53	,63	,24	,46	3	1,63	,93	,08	,53
4	1,56	,76	-,14	,49	4	1,37	,70	,18	,52
5	2,82	1,01	-,30	,52	5	2,77	,98	-,25	,56
6	2,33	,90	,29	,45	6	2,10	,92	,42	,50
7	3,00	,79	-,01	,48	7	2,82	,93	-,04	,54
8	2,73	1,15	,05	,48	8	2,39	1,11	,39	,49
9	3,82	,79	-,11	,49	9	3,85	,79	-,36	,57
10	3,52	,95	,40	,43	10	3,39	1,00	,34	,50
11	4,20	,62	,06	,48	11	4,27	,57	,01	,53
12	2,91	1,03	,29	,45	12	3,00	,87	,07	,53
13	2,53	,91	,10	,47	13	2,53	,89	,41	,50
14	3,34	1,00	-,53	,54	14	3,70	,81	-,49	,58
15	2,29	,97	,01	,48	15	2,21	,76	,19	,52
16	3,11	,87	,12	,47	16	3,13	,93	,20	,52
17	1,77	,71	,23	,46	17	1,76	,60	,24	,52
18	1,63	,73	,25	,46	18	1,55	,54	,38	,51
19	2,11	,91	,03	,48	19	2,08	1,02	,33	,50
20	1,55	,57	,21	,46	20	1,73	,57	,27	,52
21	3,27	,88	,18	,46	21	3,25	,78	-,11	,55
22	2,36	,90	-,02	,48	22	2,36	,88	,11	,53
23	1,55	,50	,10	,47	23	1,69	,47	,27	,52
24	4,02	,80	-,23	,50	24	3,96	,82	,02	,54
25	2,43	,81	-,18	,49	25	2,45	,77	-,01	,54
26	1,76	,81	,09	,47	26	1,96	,87	,29	,51
27	2,07	,53	,27	,46	27	2,04	,73	,36	,51
28	1,59	,68	,29	,46	28	1,53	,54	,01	,53
29	3,34	,90	-,22	,51	29	3,42	,93	,06	,53
30	3,77	,93	,08	,47	30	3,39	1,19	,05	,54
31	3,29	,99	,30	,45	31	3,22	1,03	,08	,53
32	1,77	,79	-,05	,49	32	1,57	,54	,36	,51
33	3,25	,94	-,24	,51	33	3,39	,86	-,31	,56
34	3,16	1,39	,26	,44	34	3,04	1,40	-,05	,55
35	3,52	1,14	-,06	,49	35	3,49	1,10	-,24	,57

36	2,09	,77	-,06	,49	36	2,27	,86	,05	,53
37	3,09	,88	,39	,44	37	2,86	,96	,17	,52
38	3,29	,89	,32	,45	38	3,14	1,00	,32	,51
39	1,56	,85	,23	,46	39	1,71	,89	,29	,51
40	1,98	,98	,46	,425	40	2,31	,94	,17	,52
41	2,91	1,05	,12	,47	41	3,08	,89	,03	,54
42	3,16	1,12	,15	,46	42	2,98	1,18	,35	,50
43	2,48	1,10	-,03	,49	43	2,65	1,22	-,17	,56
44	1,75	,81	-,08	,49	44	1,73	,76	,16	,52
45	2,46	1,01	,27	,45	45	2,10	,96	,41	,50
46	2,14	,62	-,15	,49	46	2,25	,80	,12	,53
47	1,98	,56	-,01	,48	47	2,16	,66	-,21	,55
48	3,13	1,05	,33	,44	48	2,98	1,05	,07	,53
49	2,89	1,14	,31	,44	49	2,57	1,02	,11	,53
50	2,52	,93	,14	,47	50	2,88	1,05	,30	,51
51	1,77	,69	,37	,45	51	1,71	,65	,38	,51
52	3,13	1,06	,18	,46	52	3,29	,84	,06	,53

Anexo VII – Estatísticas descritivas dos itens do OCLI (24 itens)

Grupo A					Grupo B				
Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total (excluído o próprio item)	Alpha (excluído o próprio item)	Itens	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total (excluído o próprio item)	Alpha (excluído o próprio item)
1	6,13	,90	,28	,47	1	6,39	,67	,21	,52
2	6,16	1,06	,19	,48	2	6,38	,75	,14	,52
3	5,84	1,07	,42	,45	3	6,16	,87	,34	,51
4	6,14	,88	,23	,48	4	6,29	,89	,40	,51
5	6,04	1,19	,04	,50	5	6,45	,77	,39	,51
6	5,89	,95	,42	,46	6	6,16	,75	,44	,51
7	5,13	1,74	,30	,46	7	5,57	1,46	,25	,51
8	5,84	1,26	,08	,50	8	5,73	1,19	,27	,51
9	5,13	1,83	,35	,44	9	5,57	1,41	,33	,50
10	4,23	1,78	,26	,46	10	4,53	2,06	,39	,49
11	5,88	,95	,38	,46	11	7,41	10,19	,34	,65
12	3,33	1,79	-,16	,54	12	4,06	1,76	-,25	,56
13	3,45	1,88	,17	,48	13	3,88	1,80	,46	,48
14	5,27	1,68	,30	,46	14	5,45	1,28	,44	,50
15	5,55	1,54	,39	,44	15	5,65	1,36	,35	,50
16	6,14	,82	,25	,48	16	6,29	,89	,44	,51
17	3,82	1,67	-,02	,52	17	3,61	1,64	,089	,52
18	6,07	,85	,39	,47	18	6,10	1,21	,22	,52
19	5,00	1,77	,226	,47	19	5,45	1,47	,35	,50
20	3,93	1,73	-,046	,52	20	3,90	1,61	,16	,52
21	4,71	2,25	-,248	,58	21	3,88	2,24	,14	,52
22	6,23	1,08	-,103	,52	22	5,67	1,36	,04	,53
23	5,39	1,33	,137	,49	23	5,37	1,72	,18	,51
24	3,04	1,95	,017	,52	24	3,02	1,90	-,16	,55

Anexo VIII – Diagramas da Caixa de Bigodes

