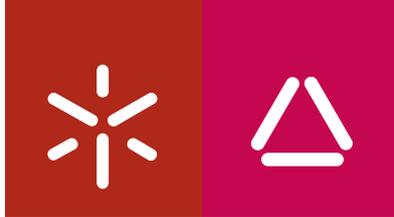


Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Vitor José Andrade Lopes da Cunha

**A aprendizagem ao longo da vida como
processo contínuo e global –
A emergência da educação e formação de
adultos**



Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Vítor José Andrade Lopes da Cunha

**A aprendizagem ao longo da vida como
processo contínuo e global –
A emergência da educação e formação de
adultos**

Dissertação de Mestrado em Sociologia
Área de Especialização em Desenvolvimento e Políticas Sociais

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor Joel Augusto Felizes

DECLARAÇÃO

Nome: Vítor José Andrade Lopes da Cunha

Endereço electrónico: viticunha@gmail.com **Telefone:** 936951810

Número do Bilhete de Identidade: 7472174

Título da tese de Mestrado: A aprendizagem ao longo da vida como processo contínuo e global. A emergência da educação e formação de adultos.

Orientador: Professor Doutor Joel Augusto Felizes.

Ano de conclusão: 2010

Designação do Mestrado: Mestrado em Sociologia – Área de Especialização em Desenvolvimento e Políticas Sociais.

É autorizada a reprodução parcial desta tese apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, 30 de Dezembro de 2010

Assinatura:



Dedicatória

Aos meus filhos, Zé Miguel e Ivo André, por me terem *ensinado* a ser um pai orgulhoso e feliz, desculpando-me empaticamente por vezes, alguma falta de atenção e alguma ausência.

A quem mais me apoiou, não só durante a realização da presente tese, mas durante todo o percurso académico e grande parte da minha vida, nos momentos bons e nos momentos maus. À Maria José. Esposa, amiga e companheira de todas as horas.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Joel Augusto Barbosa de Almeida Felizes, meu orientador, pelo apoio e ajuda disponibilizado, fundamental para que nos momentos de desânimo as dificuldades fossem ultrapassadas.

Um obrigado especial ao Dr. Augusto Castro pela ajuda e facilidades concedidas a nível profissional para a realização desta tese.

Aos meus colegas formadores, pela disponibilidade evidenciada para colaborarem, sabendo que o objecto da sua colaboração iria ser analisado e criticado. Obrigado por terem ultrapassado a dificuldade de emitirem opinião eventualmente contra o seu “empregador”. Apesar de os seus nomes serem fictícios na apresentação deste trabalho, eles são bem reais e sabem o quanto lhes estou grato pela colaboração.

Ao Rui, à Natália, ao Manuel, à Susana, ao João, à Isabel, ao Ricardo, à Fátima, ao Mendes, ao Paulo, ao José e ao Agostinho, pela colaboração prestada o meu muito obrigado.

Resumo

O tema da educação e formação de adultos ao longo da vida desperta interesse, numa altura em que muitos teóricos defendem a ruptura com os modelos tradicionais de ensino a nível metodológico e curricular, defendendo uma nova forma de encarar o ensino e a formação.

Na União Europeia, nos últimos anos, os documentos emanados das estruturas directivas revelam uma crescente preocupação e por isso se têm discutido e definido linhas condutoras das políticas ligadas ao emprego e à formação profissional. A necessidade de harmonizar conceitos, práticas, medidas, com vista a poder-se responder eficazmente à baixa escolarização de grande parte da população adulta no espaço da União Europeia, tem um percurso já longo traduzido em medidas que nos últimos anos têm sido consistentemente mantidas.

Em Portugal, a emergência de novas profissões com características distintas das actividades tradicionais veio permitir alargar o tipo de entendimentos bem como de ofertas que se criaram em função das novas necessidades, constatado que foi o desfasamento entre as necessidades da sociedade portuguesa e o cenário das competências possuídas por grande parte da sua população. A experiência de países como Inglaterra, Irlanda e França foi aproveitada por Portugal e pelos seus técnicos, para a construção de um referencial de competências-chave para a educação e formação ao longo da vida, que se crê adaptado às exigências do mundo actual.

A presente investigação procura, mediante a realização de uma análise documental e de um conjunto de entrevistas a um grupo de formadores e de formandos, aferir indirectamente a validade deste tipo de cursos e conhecer um pouco melhor os seus efeitos na vida dos seus frequentadores.

Abstract

The subject of lifelong education and training for adults regains significance as nowadays many theorists sustain the rupture with traditional models of teaching both at the methodological and curricular levels, defending a new way of facing education and training.

The European Union's recent initiatives on this subject show a growing concern with the promotion of more qualified human resources and therefore there has been some discussion and there are new guidelines for policies related to employment and vocational training. The need to harmonize concepts, practices and measures in order to be able to give an efficient answer to the inadequate qualification of most of the adult population within the European Union has indeed an already long tradition, which in recent years has been consistently maintained.

In Portugal, the emergence of new professions with distinct characteristics of traditional activities has allowed the creation of a wide consensus around the creation of new education and training programs that could fill the gap between the needs of the economic structure and the framework of qualifications possessed by most of the population. The experience of countries like England, Ireland and France was used in Portugal for the creation of a new referential system of key competencies within lifelong education and training, one that is believed to be adapted to the demands of today's world.

This research, conducted empirically through a documentary review and a series of interviews with a group of trainers and trainees, seeks to measure indirectly the validity of such courses and aims especially at a greater understanding of the effects of these courses on the lives of its receivers.

Índice

INTRODUÇÃO	1
1. PANO DE FUNDO: O PROBLEMA E A METODOLOGIA DE ANÁLISE	5
1.1. O PROBLEMA	5
1.2. OBSERVAR O QUÊ, QUEM E COMO – METODOLOGIA	7
2. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS	9
2.1. BREVE HISTORIAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL	9
2.2. DESENVOLVIMENTOS NO ESPAÇO EUROPEU	13
2.2.1. O Memorando de Outubro de 2000	16
2.2.2. O Documento «Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade»	19
2.2.3. Resolução de 2002 do conselho sobre a aprendizagem ao longo da vida	21
2.2.4. O relatório português sobre Os sistemas de qualificação ao longo da vida.....	23
2.2.5. Relatório de 2003 sobre a implementação da Aprendizagem ao Longo da vida em Portugal	24
2.2.6. Relatório de avaliação <i>ex-ante</i> do Programa Operacional Temático para o Potencial Humano	29
2.3. A CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE E A CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS	33
3. TEORIAS EXPLICATIVAS	37
3.1. O MODELO CONDUTIVISTA / BEHAVIORISTA	37
3.2. O MODELO FUNCIONALISTA.....	40
3.3. TEORIA GERAL DOS SISTEMAS	41
3.4. TEORIA DO CONFLITO	43
3.5. O INTERACCIONISMO SIMBÓLICO	44
3.6. O MODELO CONSTRUTIVISTA	46
3.6.1. A corrente construtivista / interaccionista.....	47
3.7. TEORIA DA ESTRUTURAÇÃO	49
3.8. O MODELO CRÍTICO E EMANCIPATÓRIO	54
3.9. AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO BASEADAS NO MODELO DE COMPETÊNCIAS	57
3.9.1. Competências profissionais	59
3.9.2. Competências individuais	61
3.9.3. Competências colectivas	62
3.9.4. Implicações do modelo de competências na educação e formação de adultos	63
3.10. BALANÇO FINAL DAS TEORIAS APRESENTADAS	66

4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	71
4.1. ENTREVISTAS COM OS FORMANDOS	72
4.2. SÚMULA DAS ENTREVISTAS AOS FORMANDOS	79
4.3. ENTREVISTAS COM OS FORMADORES	80
4.4. SÚMULA DAS ENTREVISTAS AOS FORMADORES	86
CONCLUSÃO	89
BIBLIOGRAFIA	95
ANEXOS	99
ANEXO I - GUIÕES DE ENTREVISTA	99
A) ENTREVISTAS A EX-FORMANDOS.....	99
B) ENTREVISTAS A FORMADORES.....	99
ANEXO II - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS AOS EX-FORMANDOS	100
ANEXO III - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS AOS FORMADORES.....	112
ANEXO IV - EXEMPLO DE UM REFERENCIAL DE FORMAÇÃO EM VIGOR DURANTE A REALIZAÇÃO DOS CURSOS FREQUENTADOS PELOS EX-FORMANDOS ENTREVISTADOS.....	120

INTRODUÇÃO

Os temas da aprendizagem ao longo da vida e, mais tradicionalmente, da educação e formação de adultos revestem-se de grande interesse social, político e científico, sobretudo a partir do momento em que a transformação da sociedade e da economia parece ganhar mais velocidade, adquirindo um ritmo e um nível de exigência incompatíveis com as antigas práticas de escolarização básica e de aprendizagem de uma única profissão “para toda a vida”, julgadas suficientes para a grande maioria da população.

A situação vivida em Portugal ainda actualmente, mas sobretudo no passado recente, é preocupante quanto ao analfabetismo e às necessidades educativas e de formação profissional: é uma realidade que nos distancia ainda muito dos países mais desenvolvidos do continente europeu. Em 1990, Augusto Santos Silva no seu livro «Educação de Adultos» (Silva, 1990) apresentou um pequeno retrato da realidade portuguesa nesta matéria, bem como uma projecção da evolução destes indicadores, em função dos dados existentes e com possibilidade de tratamento ao tempo reportando ao estudo de Maria Esteves (Esteves, 1987) sobre a situação dos vários tipos de analfabetismo em Portugal.

Segundo Silva, as taxas de analfabetismo teriam uma descida previsível, gradual e contínua, a um ritmo mais acelerado desde 1981, altura em que milhão e meio de pessoas tinham declarado, através dos censos realizados, não saber ler nem escrever. Esse ritmo, “atingindo os 17,1% em 1985, levará sucessivamente a valores de 13,2% em 1990, 9,3% em 1995, 5,4% em 2000” (Silva, 1990: 56). Segundo estas estimativas, em 2001, deveriam ser cerca de 560000 o número de pessoas analfabetas. Os dados publicados no Relatório do Desenvolvimento Humano de 2008 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento¹ revelaram que em 2005 o número de analfabetos em Portugal se situava à volta de 650000 (pessoas com 15 e mais anos que não sabiam ler nem escrever). Não obstante a eventual falha da previsão do autor citado, possivelmente devida a razões técnicas, verifica-se que a divergência é pouco significativa, sendo em todo o caso o número de analfabetos

¹ Disponível em: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_20072008_PT_complete.pdf

ainda muito elevado. Se colocarmos o enfoque no número de analfabetos funcionais, então a surpresa é maior, pois segundo o relatório, reportando-se a dados de 2005, 48% dos portugueses são analfabetos funcionais.

Maria Filomena Mónica, socióloga e escritora, citada pela jornalista Alexandra Marques, do Jornal de Notícias² afirma que o analfabetismo português só se resolve com a morte, pois os 9% de portugueses que não sabem ler nem escrever são sobretudo idosos e mulheres com mais de 65 anos. Referindo-se ao quotidiano de muitas destas pessoas, a autora diz que “os homens vão para os jardins públicos conversar e jogar. E as mulheres? Fazem renda, tarefas repetitivas, porque lhes foi negada a possibilidade de usufruir de uma vida mais digna”.

Este cenário leva-nos também a questionar sobre o sucesso dos vários programas de educação de adultos que foram sendo aplicados em Portugal e em particular sobre os que estão hoje no terreno, como no nosso caso, referente aos cursos EFA (educação e formação de adultos).

Peter Jarvis, fala de dois tipos de educação de adultos, uma que ele chama de *liberal* e outra que chama de *radical*. (Jarvis, 1989). Este autor refere que no fenómeno da educação de adultos podem encaixar várias teorias, que reflectem diferenças também de carácter ideológico. Na nossa pesquisa procuramos dar conta desta diversidade de interpretações, embora também possamos concordar que essas diferentes perspectivas podem em parte ser entendidas a partir de uma divisão em duas grandes correntes: a educação de “cima para baixo”, muito hierarquizada e tradicional, de cariz funcionalista, de “currículo clássico” (Jarvis, 1989: 79), e a educação “entre iguais”, partindo de uma visão curricular de partilha, questionamento e descoberta, onde o formador, mais do que transmitir conhecimentos, medeia e orienta a formação, partindo das contribuições e ideias dos próprios formandos (Jarvis, 1989: 56-63).³

No plano do debate teórico muitos autores (e.g. Morin, 2002) têm efectivamente defendido a ruptura, a nível metodológico e curricular, com os modelos educativos e

² “Portugal tem mais de 650 mil analfabetos” (edição de 8 de Setembro de 2010): disponível em: <http://www.jn.pt/PaginalInicial/Sociedade/Interior.aspx?content_id=1657242&page=2>.

³ No entanto estas formas diferentes de ver e fazer formação, ainda que estejam em oposição e sejam incompatíveis entre si, podem ser empiricamente equivalentes, ou seja, podem obter resultados similares, embora com tonalidades diferentes (Jarvis, 1989: 62): não devem pois existir dogmas em educação/formação.

formativos tradicionais, havendo mesmo quem defenda uma nova forma de encarar o ensino e a formação, podendo encontrar-se nesta senda especialistas da área da educação, sociólogos, filósofos, pedagogos, entre outros. Neste ponto, tentaremos então mostrar um pouco mais de um debate que tem mesmo extravasado pontualmente o campo académico ou da fundamentação técnico-científica das decisões políticas, motivando na opinião pública críticas das mais diversas, com defensores apaixonados dos dois lados.

Por um lado tem efectivamente circulado a ideia de que toda a política educativa, incluindo-se naturalmente a educação de adultos, promove o chamado “facilitismo”, isto é, de que o seu grau de exigência e rigor na avaliação é muito baixo. Por outro, também tem ganho notoriedade a posição que encara estas políticas, especialmente no domínio da educação de adultos, como promotoras de uma segunda oportunidade, que inclui a capitalização dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida, podendo e devendo estes conhecimentos ser valorizados e, mais do que isso, certificados. Não surpreende pois que alguns dos protagonistas mais interessados no tema sejam apelidados pelos seus críticos de retrógrados, idealistas ou acomodados, consoante as posições defendidas. Estas atitudes foram por nós observadas com frequência sobretudo no decurso da nossa experiência profissional no domínio da educação e formação de adultos. As opiniões registadas em conversas informais no decurso dos momentos de descanso e depois de terminada a formação, ou antes do seu início a meio da manhã, foram importantes para percebermos as divisões entre os defensores deste modelo de “novas oportunidades” de educação e formação e os que o condenam liminarmente.

No nosso trabalho de pesquisa no terreno, realizado com recurso a entrevistas, procuramos também dar voz à visão dos formandos, baseada na sua percepção da realidade que experimentam, bem como à perspectiva dos formadores, por vezes mais atenta ao quadro geral das políticas e às insuficiências do sistema.

Esperamos assim poder dar um pequeno contributo para que esta problemática possa ser um pouco melhor entendida. Se o conseguirmos, mesmo que de forma limitada, ficaremos satisfeitos, na medida em que encarámos este trabalho com humildade, reconhecendo desde logo as muitas limitações que enfrentámos na realização do mesmo.

1. PANO DE FUNDO: O PROBLEMA E A METODOLOGIA DE ANÁLISE

1.1. O PROBLEMA

O défice dos níveis de escolarização e de qualificação na população adulta portuguesa, sobretudo quando comparados com os dos restantes países desenvolvidos, é evidente, como de resto têm demonstrado numerosos estudos e relatórios. Podemos mesmo perceber que, apesar de terem sido tomadas algumas iniciativas ao longo dos tempos para minorar este problema, o problema parece persistir.

Assim, se é verdade que o investimento nas áreas da educação, do ensino, da formação e da ciência subiu, especialmente nas duas décadas após a adesão de Portugal às Comunidades Europeias, os resultados obtidos em certos indicadores são tidos todavia como insuficientes. Estes resultados parecem pois justificar a polémica que se tem vindo a registar, com defensores e detractores do desenho de algumas das políticas educativas levadas a cabo no nosso país. Defendem uns que se deve dar mais “rigor” ao ensino, com provas e testes exigentes, deixando perceber nas entrelinhas que, por exemplo, os cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) são desprovidos de exigência pedagógica, estando em causa o sucesso das acções levadas a cabo. Outros defendem que a educação terá de ser mais inclusiva, andragógica, mais integradora, e não o contrário. Este é também um assunto que parece dividir os discursos políticos, pois a primeira posição é mais frequente entre os apoiantes de modelos conservadores, por isso mais próximos da chamada “direita”, e a segunda mais frequente entre os apoiantes das políticas educativas “de esquerda”.

Na nossa problematização, que se propõe algo neutra quanto a esta polémica, vale a pena reter o que atrás mencionámos: há efectivamente uma pressão crescente para a maior qualificação e escolarização das pessoas, o que nas palavras de Licínio Lima, se traduz por exemplo, no apelo “sistemático” para a frequência de acções de formação ao longo da vida, onde se promove a “adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global, num quadro de crise do Estado de bem-estar e de esbatimento do seu papel na educação”, a que corresponde uma passagem da responsabilidade da educação e da formação ao longo da vida da esfera do Estado para a esfera individual dos cidadãos, “numa tentativa de aquisição

de saberes e de *competências para competir*” (Lima, 2007: 14). A mesma noção é de resto partilhada por Almerindo Afonso, que nos alerta para a emergência de um novo modelo de políticas educativas, onde está presente o risco do regresso das “velhas fórmulas de indução discriminatória e classista”, que atribuem “à responsabilidade individual dos sujeitos as supostas escolhas e opções relativas aos seus percursos de escolarização e formação” (Afonso, 2003: 44).

Lima também anota que existem muitas resistências à formação com dupla certificação, por vezes não se reconhecendo ora as competências que ela pode promover, ora a própria adaptação a um paradigma que aponta para a contínua formação ao longo da vida das pessoas. Noutros casos essas competências são reconhecidas como importantes, mas muito sobrevalorizadas, num processo que deveria incluir também outro tipo de conteúdos para um objectivo final mais completo, no plano da educação/ formação oferecida.

Lima, na linha do que no texto introdutório apontámos a propósito da perspectiva de Jarvis (1989), refere igualmente os confrontos entre modelos distintos de educação/formação, uns de características funcionalistas, “radicalmente realistas”, e outros de matriz crítica e emancipatória, podendo este confronto todavia dar lugar a modalidades híbridas, fazendo emergir novas exigências e parcerias que urge discutir (Lima, 2007: 18). Por um lado, o modelo liberal, ou neo-liberal, de orientação funcionalista e procurando respostas utilitaristas, corre o risco de não valorizar a pessoa, “denegando-se a substantividade da vida ao longo da aprendizagem, abandonando objectivos de transformação da vida, individual e colectiva, em todas as suas dimensões” (Lima, 2007: 19). Já a educação de segunda oportunidade, no caso português, depois de um passado marcado pela ditadura, com todas as consequências ao nível cultural, social, educativo e formativo, económico que ainda hoje produzem forte influência, marcando de certa forma um modo de estar, é vista por muitos como algo de fundamental para a inclusão, para o desenvolvimento pessoal e social, mas também para uma resposta a novas necessidades. O tempo das gerações que nasciam, cresciam e morriam trabalhando numa qualquer actividade do sector secundário, e quantas vezes numa mesma empresa, é profundamente diferente das exigências da sociedade actual.

Devemos ter também em conta que a resistência à introdução de novas práticas em organizações é um fenómeno frequente. Desta realidade resulta uma dificuldade natural em aferir se uma dada prática, nova ou recentemente implantada, pode ou não servir melhor os objectivos que levaram à sua introdução. A relativa novidade dos

moldes actuais dos cursos de educação e formação de adultos levam pois ao aparecimento de resistências e críticas.

Será então pertinente, pelo que acabámos de expor, colocar a questão de saber se efectivamente as pessoas envolvidas nestas acções de formação, formandos e formadores, sentem como positivo e útil o processo que vivenciaram, e se os meios disponíveis (materiais, humanos, logísticos e outros) são os mais adequados para que se processe uma efectiva formação de qualidade. Esta foi a questão central que nos motivou a realizar este estudo. Para lhe podermos dar uma resposta adequada foi necessário enquadrá-la num plano mais institucional, com referência às várias instituições e políticas que têm actuado no terreno, bem como num plano mais teórico, de confronto de perspectivas acerca da problemática da educação e, enfim, com recurso a uma pesquisa empírica, embora esta se possa encarar como tendo um alcance relativamente limitado.

1.2. OBSERVAR O QUÊ, QUEM E COMO – METODOLOGIA

Conforme já foi dado a entender, foi a nossa experiência enquanto formador em cursos de educação e formação de adultos que motivou a escolha deste tema. Uma escolha que podemos tomar como natural e que a pesquisa bibliográfica e documental que fomos realizando ajudou a contextualizar.

Assim, para além da pesquisa de base mais teórica, também demos atenção a alguns registos oficiais das organizações que desenvolvem acções de formação e que dispõem de um acervo documental relevante, nomeadamente o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Depois, também analisámos alguma da documentação de tipo mais orientador de políticas que tem emanado do governo português e da União Europeia. Desta documentação mais “institucional” damos de resto conta em capítulo separado neste texto. Enfim, com algum suporte da nossa experiência no terreno, também realizámos uma pesquisa no terreno, onde recorreremos sobretudo a um conjunto de entrevistas.

Na fase inicial do projecto de investigação, as entrevistas foram pensadas com o objectivo de verificar qual o grau de satisfação das pessoas que frequentaram formação nos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e que implicações ela lhes trouxe para as suas vidas, ao nível social, cultural, profissional, económico, afectivo, relacional, ou outro. Dadas as limitações deste tipo de análise, alargámos

seguidamente a nossa análise à questão da percepção que os entrevistados tinham dos meios que foram colocados ao dispor para a realização das acções de formação: se são os mais adequados, se satisfazem, se serão excedentários ou deficitários, face aos objectivos do processo formativo, que não apenas se limitam à satisfação dos formandos, mas também ao nível da empregabilidade, da aquisição de novas competências profissionais, de novos conhecimentos ao nível científico, cultural, social e humano.

O nosso universo de entrevistados é constituído por pessoas que tenham frequentado cursos EFA enquanto formandos e formadores que leccionaram nos mesmos cursos. Foi construído um guião para a realização de entrevistas semi-directivas (ver anexo), para que os entrevistados pudessem ter alguma direcionalidade e objectividade no desenvolvimento das suas respostas, mas que permitiu também a abordagem livre de pontos de vista dos entrevistados, retirando daí, esperamos, uma maior riqueza da transmissão das suas vivências empíricas e das suas percepções quanto ao processo em que são participantes fundamentais: o processo formativo. Estas entrevistas foram realizadas a um número mais restrito de pessoas que saíram de um universo maior de formandos e de formadores com quem fomos sempre mantendo um contacto regular e de tipo informal, no âmbito da nossa experiência profissional. Este conhecimento prévio revelou-se importante na presente investigação, pois o contacto directo com os intervenientes é, para nós, condição imprescindível para que melhor se possam aferir alguns aspectos desta problemática.

Do universo de pesquisa fizeram parte também alguns formandos que entretanto terminaram acções de formação de cursos EFA, mas que já tinham sido observados em contexto formativo na fase inicial da investigação. Procurou-se que as entrevistas fossem heterogéneas, dentro do possível no que se refere às características sociográficas dos entrevistados, tendo em conta o objectivo de uma maior representatividade.

2. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

2.1. BREVE HISTORIAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL

A emergência do actual modelo de educação e formação de adultos, bem como de outras modalidades similares vocacionadas para certificar e formar competências para serem validadas depois de reconhecidas, tem já um relativamente longo percurso que remonta aos anos 30 do séc. XX no nosso país. A origem das primeiras iniciativas de formação para adultos está pois ligada a necessidades concretas que decorreram da crise da década de 30 do século passado, que originaram um aumento do desemprego, tendo por conseguinte surgido a necessidade de se fazer algo que respondesse à situação nova de haver pessoas sem trabalho. O número de pessoas desempregadas era baixo, mas no entanto eram bastante mais do que habitualmente. Por outro lado, em toda a Europa assistia-se ao aumento do desemprego e surgiam medidas para o debelar por parte dos respectivos governos. Isto mesmo se pode ler no preâmbulo do Decreto 21699 de 1932⁴.

A evolução desde então até ao momento presente foi-se realizando com ajustes quer na organização dos serviços, quer na própria estrutura organizativa das entidades reguladoras e gestoras de todo este processo de formação em sentido lato, também por isso atravessado diferentes realidades políticas e organizativas até aos nossos dias. Nasce num período ditatorial, em pleno Estado Novo, adapta-se a novas realidades com o advento da Democracia, a partir de 1974, e mais recentemente é já a União Europeia a ditar as linhas estratégicas a seguir para uma educação e formação

⁴ Disponível em: <http://portal.iefp.pt> – entrada “história”.

que se quer uniformizada, de forma a poder ser validada e reconhecida em todo o espaço da União Europeia, promovendo assim também a mobilidade (Benhamou, 2005).

Este percurso longo de mais de 75 anos pode ser brevemente apresentado a partir das datas em que foram criadas e modificadas as estruturas e organismos que procuraram responder a problemas concretos no domínio do emprego e da formação profissional:

1931	Realização de um inquérito à população, com vista a apurar o número de desempregados (41000, segundo dados do referido inquérito)
1932	Criação do Comissariado do Desemprego (CD)
1932	Criação do Fundo de Desemprego (FD).
1962	Criação do Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-obra (FDMO).
1962	Criação do Instituto de Formação Profissional Acelerada (IFPA).
1963	Entra em funcionamento o primeiro Centro de Formação Acelerada (CFA)
1965	Criação do Centro Nacional de Formação de Monitores (CNFM)
1965	Criação do Serviço Nacional de Emprego (SNE).
1966	Criação do Serviço de Reabilitação Profissional (SRP).
1968	Criação do Serviço de Formação Profissional (SFP).
1974	Redefinição estrutural dos serviços com a alteração de regime político.
1975	Adopção da Formação Modular como metodologia mais adequada (FM)
1979	Criação do Instituto do Emprego e Formação profissional (IEFP)

Informação sintetizada em 2009 a partir do sítio: <http://portal.iefp.pt> – entrada “história”

Se o problema do desemprego *despertou* a partir de 1931, não deixa de ser também verdade que era encarado como um problema que fora criado na Europa por “outros países” e por isso a tutela entendeu que as medidas para atacar o desemprego não deveriam ser idênticas às tomadas pelos “países de elevada cultura”, que foram quem também viu primeiro o desemprego nascer (IEFP, 2009). Surgem as primeiras medidas de apoio às empresas na forma de comparticipação no salário entre o estado e as empresas que empregassem trabalhadores desempregados. A comparticipação do estado nestes casos era de 50% até três dias na semana. Estes encargos eram

sustentados pelo Fundo de Desemprego, criado em 1932 pelo Decreto 21699. O financiamento para este fundo era obtido a partir de 3% do valor das remunerações dos trabalhadores, sendo que 2% seria contribuição dos trabalhadores e 1% dos empregadores (Idem).

O modelo de Formação Acelerada foi importado de França, país onde se começou a apoiar este tipo de formação, no contexto do pós-guerra, com a necessidade de se criarem profissionais em muito pouco tempo, em regra cerca de 6 meses, mas que fossem capacitados para dar resposta às necessidades de reconstrução do país, que vinha de uma quase completa destruição do seu aparelho produtivo pelas implicações resultantes da II Guerra Mundial. Durante a década de 60 do século passado as alterações orgânicas foram várias, criaram-se sete organismos para melhorar a resposta ao problema da formação profissional. No entanto, é na década de setenta que se começa a caminhar para um modelo que se aproxima bastante do modelo presente. Desde logo, a importância da metodologia modular como norma que permitia dotar os formandos de competências concretas que eram pensadas para o desempenho de determinada profissão, conferindo uma competência prática, enquadrada num contexto formativo que previa a integração dos três saberes que se mantêm como estrutura basilar da formação profissional: *saber-saber*, *saber-fazer* e *saber-ser* (Pereira e Lopes, 2006).

De uma necessidade de profissionais para desempenharem tarefas que eram importantes, para as quais havia falta de profissionais e onde o conceito de formação profissional incidia nesta necessidade concreta, passa-se para um entendimento mais abrangente, com uma definição mais humanizante, como a que resultou da Conferência Geral das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, realizada em Nairobi em 1976 e que definiu o conceito de educação de adultos como o conjunto de “todos os processos organizados de educação formal e não formal que prolonguem ou substituam a educação inicial, graças aos quais a pessoa considerada adulta pela sociedade possa desenvolver as suas aptidões, enriquecer os seus conhecimentos, melhorar as suas qualificações técnicas e profissionais, fazendo evoluir as suas atitudes e os seus comportamentos na dupla perspectiva de um desenvolvimento

humano e integral e de uma participação equilibrada e independente no desenvolvimento social, económico e cultural” (cit. in Pereira e Lopes, 2006: 19).

Em 10 de Janeiro de 1979 foi aprovada a Lei nº 3/79 que previa a criação de um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), que seria monitorizado pela Direcção Geral de Educação Permanente (DGEP), departamento do Ministério da Educação e Investigação Científica, estrutura criada em 1971 (Lima, Afonso e Estêvão, 1999: 21). Foram inventariadas num Relatório de Síntese sobre este PNAEBA uma série de medidas políticas, onde sobressaía a criação de um “Instituto Nacional de Educação de Adultos”. Era apontada a criação de alguns departamentos como forma fundamental de organização da estrutura do Plano: departamento de formação; concepção e produção de material pedagógico; ensino por correspondência; meios audiovisuais; síntese e planificação (Idem: 21-23). Apesar de Licínio Lima considerar que esta estrutura seria o “gérmen de uma estrutura específica e autónoma de desenvolvimento da educação de adultos em Portugal”, foi no entanto mais uma das muitas metas que foram apontadas pelo PNAEBA que ficaram por cumprir (Lima, Afonso e Estêvão, 1999: 23).

A Direcção Geral de Educação Permanente (DGEP) veria ainda em Dezembro de 1979, a sua designação alterada para Direcção Geral de Educação de Adultos (DGEA), a quem caberia a partir de 31 de Dezembro a execução do PNAEBA, bem como a criação do Instituto nele previsto e que nunca viria a ser criado. Sete anos depois, foi extinta a DGEA e as competências respeitantes à Educação de Adultos foram-se dispersando. De certa forma, o caminho seguido como refere Licínio Lima, foi o da “desinstitucionalização da Educação de Adultos” (cf. Lima, 1994: 16-18).

De facto, apesar dos muitos estudos realizados, a educação de adultos parece um parente pobre no espectro do ensino em Portugal, onde com frequência faltam meios para realizar uma efectiva formação, de qualidade, por falta de uma adequada disponibilização de meios humanos e financeiros, mas, mais importante ainda, por falta de uma concertação que abranja não só as exigências do mercado de trabalho, mas também as exigências de uma formação mais holística em termos humanos para os aprendentes neste tipo de ensino. Licínio Lima sugere assim que esta

secundarização da educação de adultos é o que na realidade é criticável: sendo uma necessidade fundamental, precisa de alocação de recursos a vários níveis que possam tornar os adultos mais competentes, mas também mais conhecedores de matérias estruturantes ao nível do conhecimento. Como refere este autor: “pouco importa que a criação de uma dada instituição ou estrutura orgânica seja consensualmente considerada imprescindível ao desenvolvimento de uma política de Educação de Adultos, insistentemente proposta e reiteradamente defendida, se é desde logo essa mesma política que não é reconhecida como imprescindível ou prioritária pelos governos e por sectores da administração da educação, ou se, ainda mais radicalmente, é sobre esse próprio sector educativo que se constrói e se faz abater uma crise de legitimidade; a ponto de a Educação de Adultos poder vir a não ser mais reconhecível como categoria político-administrativa da educação, a ser fortemente amputada na sua globalidade e diversidade, ou a ser evacuada da esfera política e remetida para interesses exclusivamente privados, lógicas de mercado, paradigmas educativos de tipo gerencialista e contábil” (Lima, 1996).

2.2. DESENVOLVIMENTOS NO ESPAÇO EUROPEU

Na União Europeia, os documentos emanados das suas estruturas directivas revelam uma crescente preocupação com os problemas do (des)emprego e da formação profissional, tendo por isso havido lugar a algum debate sobre as linhas condutoras das políticas a adoptar. O cenário da concretização destas políticas é evidentemente muito diversificado no espaço europeu, subsistindo mesmo algumas divergências de fundo quanto à prioridade a conceder à educação e formação de adultos.

É sabido que a educação é um direito humano, comportando no entanto características específicas, já que existem “limites normativos, ético-políticos e morais que são incompatíveis com os fenómenos de adiestramento, endoutrinação ou condicionamento dos seres humanos”, segundo Licínio Lima (2010: 43). Há por isso que ter cuidado com a forma como se pensa e concretiza a implementação das

políticas de educação de adultos. Estes alertas para os apologéticos discursos da aprendizagem ao longo da vida que são reproduzidos profusamente em inúmeros documentos emanados da União Europeia, visam chamar a atenção para uma orientação unidireccional, visando a aquisição de qualificações e habilidades, de carácter meramente economicista, ficando a educação na sua globalidade colocada em segundo plano. Esta visão de um excesso de economicismo na política de educação ao longo da vida, onde se inclui a educação de adultos, tem sido partilhada por vários autores, entre os quais Licínio Lima. Continuam pois a ouvir-se discursos políticos de cariz *extensionista* apesar de a educação não ser, nas palavras de Paulo Freire, “a acção pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (cit. in Lima, 2010: 43).

Neste cenário, as propostas da União Europeia têm caminhado no sentido de uma maior prioridade à educação e formação de adultos. Assim, o documento de 2004 referente ao “Projecto de conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros reunidos no Conselho sobre princípios comuns europeus de identificação e de validação da aprendizagem não formal e informal”, descreve os parâmetros que levaram a uma efectiva certificação e validação com validade na União, pretendendo assim criar uma medida para todos os estados, com o objectivo de se poder caminhar para uma certificação por todos promovida e por todos reconhecida e respeitada⁵.

Presentemente, muitos estudos estão a ser realizados para avaliar o sucesso da formação profissional. Em França foi publicado recentemente um relatório sobre a *Validation des Acquis de L'expérience* (VAE) sob orientação do Professor Albert-Claude Benhamou (2005). Uma vez que a formação profissional em Portugal seguiu em grande parte os passos na década de 60 do modelo francês, justifica-se o interesse na consulta deste relatório. A lei francesa que regulamenta a VAE é segundo o autor do relatório, uma lei “positiva e republicana”. Refere que o vocabulário sobre a VAE ainda não está estabilizado, havendo muita confusão com termos como

⁵ Disponível em: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_pt.pdf

“educação e formação não formais”, “ensino e formação não formais”, “aprendizagem formal e não formal”, etc. A primeira vez que surge a expressão “validar”, de forma oficial pela Comissão Europeia, segundo Benhamou, é em 2002, numa resolução de 3/6/2002, relativa às competências e mobilidade, enquadradas na política social e de emprego⁶.

É necessário continuar a apostar e se possível reforçar o cumprimento dos passos de uma tetralogia: Identificação, Avaliação, Validação e Certificação. Seguindo estes passos é possível uma uniformização de procedimentos e uma efectiva validação dos conhecimentos baseados na experiência (Idem).

Resultante da Declaração de Copenhaga em Novembro e mais tarde em Dezembro de 2002 é relançado o modelo de cooperação reforçada em matéria de educação e formação ao longo da vida. O Conselho da União Europeia inicia assim uma nova fase que está também a afectar Portugal. É neste contexto e inserido no QCA III (terceiro quadro comunitário de apoio) que surgem projectos como o PRODEP III, que apoiam e co-financiam acções de formação, nomeadamente na Medida 4 (Educação e formação ao longo da vida) e na Acção 4.1 (Certificação de conhecimentos/competências adquiridas ao longo da vida).

Mas já anteriormente outras iniciativas haviam sido tomadas. Por exemplo, em 2000 a Comissão das Comunidades Europeias publicou um documento de trabalho com o título «Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida» (CCE, 2000). Em 2001 a Comissão faz uma comunicação intitulada «Tomar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade» (CCE, 2001). Em 2002, o Conselho da União Europeia publica uma resolução sobre a aprendizagem ao longo da vida (JOCE, 2002).

Mais recentemente, em Junho de 2003 o Estado Português através da tutela da educação torna público o Relatório Base de Portugal, sob o título: «Os sistemas de qualificação e o seu impacto na aprendizagem ao longo da vida» (OCDE; ME;MSSFC, 2003). Em Dezembro de 2003 a Comissão elabora um questionário para todos os

⁶ Disponível em: http://ec.europa.eu/prelex/detail_dossier_real.cfm?CL=pt&DosId=171760

Estados-membros, intitulado: «Realização das estratégias de educação e de formação ao longo da vida na Europa: Relatório sobre o seguimento dado à resolução do Conselho de 2002. Respostas ao questionário da Comissão.» (DGEC-CE, 2003).

2.2.1. O MEMORANDO DE OUTUBRO DE 2000

Este documento na sua introdução releva a importância do Conselho de Lisboa realizado em Março de 2000, como tendo sido um «momento decisivo na orientação das políticas e acções a adoptar na União Europeia sobre esta matéria, afirmando que a «Era do Conhecimento» obrigava a assumir mudanças nas vertentes culturais, sociais e económicas» reconhecendo que os «modelos de aprendizagem, vida, trabalho, estão a alterar-se...» (CCE, 2000: 3). A promoção de uma cidadania activa e o incremento da empregabilidade são mencionados como objectivos prioritários para a Europa onde os Estados-Membros sobre este ponto estão de acordo, mas as acções para a prossecução destes objectivos têm originado resultados muito fracos do ponto de vista da aplicabilidade de medidas tendentes à sua efectivação (idem: 4).

A argumentação da necessidade de dimensionar medidas face às mudanças atrás referidas surge no capítulo três do documento onde se compara o momento presente com o tempo da revolução industrial, na medida em que a velocidade da inovação científica e tecnológica obriga a uma mudança de atitudes face à educação, à formação, à aprendizagem constante, como necessidade decorrente da própria sociedade, onde a transição para uma sociedade do conhecimento em que a economia será crescentemente baseada na «criação de bens e serviços incorpóreos» será uma realidade. Defende-se um contínuo de aprendizagem ao longo da vida, onde fundamental será as pessoas “aprenderem a aprender” (Ibidem: 8).

A conclusão de Benhamou sobre uma certa “confusão” de alguns conceitos relativos à aprendizagem na educação e formação atrás mencionada, não é confirmada neste documento, onde se esclarece claramente três tipos de aprendizagens a saber:

i. *A aprendizagem formal*, decorrente do ensino e formação em instituições e que dá origem à obtenção de diplomas e certificados reconhecidos formalmente.

ii. *A aprendizagem não formal*, que decorre em paralelo com o ensino e formação e não conduz necessariamente à obtenção de certificados formais. Este tipo de aprendizagem ocorre em diferentes contextos e situações tais como «...no local de trabalho e através de grupos da sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos) (...) através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames)».

iii. *A aprendizagem informal*, decorrente do decurso natural do quotidiano nas várias experiências vividas. Este tipo de aprendizagem pode não ser percebido pelos próprios actores, visto decorrer de uma forma não necessariamente intencional (Ibidem: 9).

Neste último caso surge a necessidade do reconhecimento efectivo das competências adquiridas e não certificadas formalmente, a que se procura dar resposta através do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) já anteriormente abordado como ponto de análise central nesta temática. O ponto 4 do memorando aborda seis «mensagens-chave» com vista à realização de acções de aprendizagem ao longo da vida, que aqui também sintetizamos:

a) A primeira mensagem refere-se às **novas competências básicas para todos** e tem como objectivo «garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento». Para além deste objectivo faz-se referência também à importância do desenvolvimento e apreensão de competências na «literacia digital» e em «competências sociais, tais como auto-confiança, a auto-orientação e a assunção de riscos (...) em que se espera das pessoas que sejam capazes de comportamentos mais autónomos do que no passado». A importância de aprender a aprender é de novo mencionada como necessidade básica de adaptação à mudança (CCE, 2000: 12).

b) A segunda mensagem refere-se a **mais investimento em recursos humanos** e tem como objectivo aumentar de forma clara o investimento em recursos humanos de modo a valorizar o mais importante trunfo da Europa – os seus cidadãos (Idem: 13).

c) A terceira mensagem, sobre a **inovação no ensino e na aprendizagem**, visa desenvolver «métodos de ensino e de aprendizagem eficazes para uma oferta contínua da aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida». O enfoque principal desta mensagem vai no sentido da incrementação através da valorização da utilização das novas e inovadoras tecnologias de informação e comunicação (TIC) (Ibidem: 15-16). Os professores e formadores devem ser mais orientadores no processo de educação/formação, proporcionando ao aluno/formando um contacto mais directo na gestão da sua própria aprendizagem, promovendo uma aprendizagem activa por parte do aprendente seja em contexto formal, seja em contexto não formal. (Idem: 15-17).

d) A quarta mensagem, **valorizar as aprendizagens**, visa a melhoria da avaliação dos resultados da aprendizagem em especial das acções não formais e informais. Para isso deverão criar-se mecanismos que respondam de forma idónea e interessada através dos agentes certificadores. Estes agentes poderão estar ligados a uma ONG, ou a uma associação, sendo estas consideradas em importância semelhante às instituições de ensino oficiais. Para este objectivo dever-se-ia criar através de peritos qualificados os mecanismos capazes de garantirem a necessária qualidade neste processo (Ibidem: 18).

e) A quinta mensagem, intitulada **repensar as acções de orientação e consultadoria**, tem como objectivo assegurar durante toda a vida o acesso a informação de qualidade aos vários agentes que integram os novos processos de aprendizagem, seja na óptica do aprendente, seja na do formador ou ainda na das instituições dinamizadoras sejam públicas ou privadas, no ensino oficial ou através dos parceiros sociais. No entanto deve continuar a «incumbir ao sector público a fixação das normas mínimas comuns de qualidade e a definição dos direitos de cada um (Ibidem: 18-19).

f) Enfim a sexta mensagem, **aproximar a aprendizagem dos indivíduos**, procura «providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto possível dos aprendentes, nas suas próprias comunidades apoiadas se necessário em estruturas TIC». Esta aposta nas novas tecnologias de informação e comunicação destina-se muito em especial às comunidades mais dispersas e distantes dos centros urbanos que poderão assim aceder a plataformas de aprendizagem que anulam a desvantagem, pelo menos em parte, da situação geográfica obstrutiva, de muitas populações. (Idem: 23-24).

Continuando na análise do documento chegamos ao último ponto que tem como título: «Mobilizar recursos para a aprendizagem ao longo da vida». O memorando não indica parâmetros e indicadores de referência para uma comparação e que sejam referências comuns aos vários membros da União, pois estes, no modo como o documento propõem as formas de execução de um plano para a aprendizagem ao longo da vida, não existem ainda sistematizados. No entanto o debate que se pretende criar na sequência deste documento irá ter continuidade nessa como noutras questões. No documento refere-se também que foram realizadas no entanto iniciativas a nível da União para executar acções resultantes das conclusões do Conselho Europeu de Lisboa. (CCE, 2000: 23-26).

2.2.2. O DOCUMENTO «TORNAR O ESPAÇO EUROPEU DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA UMA REALIDADE»

Este documento da Comissão decorre de trabalhos realizados no Conselho Europeu de Santa Maria da Feira em Junho de 2000, onde se pediu com insistência aos representantes dos Estados-membros, Conselho Europeu e Comissão que se promovessem estratégias e se tomassem medidas práticas no sentido de tornar a aprendizagem ao longo da vida uma realidade para todos os cidadãos europeus (CCE, 2001: 4). Este documento resulta da análise de um estudo realizado sobre o tema onde se inquiriram mais de 12000 cidadãos, que por sua vez decorreu da

apresentação do “Memorando de 2000”. As políticas estão «cada vez menos aptas para preparar os cidadãos (...) para as consequências da globalização, evolução demográfica, e degradação ambiental» Por esta razão se entende que é preciso alterar a visão e as práticas sobre a aprendizagem ao longo da vida, pois os cidadãos são a chave para a alteração das competências, que por sua vez serão mais eficazes para melhores respostas aos desafios de uma sociedade em mudança acelerada (Idem).

A ideia de criar um espaço de aprendizagem ao longo da vida na União exige, pois, um quadro global de aprendizagem ao longo da vida que seja comum aos vários estados, onde a educação e a formação possa ajudar á concretização de políticas de promoção do emprego, entre outros benefícios óbvios para a vida das pessoas. Os princípios reguladores, da aprendizagem ao longo da vida, focalizam a acção no aprendente, na igualdade de oportunidades e na qualidade e pertinência da aprendizagem (Ibidem: 5).

A mensagem sobre as estratégias é pois clara. Os sistemas educativos e formativos devem flexibilizar-se para evitarem a reprodução das desigualdades existentes e permitir um percurso ao aprendente em função dos seus interesses e necessidades e onde factores com a idade não sejam óbice prático aos desejos, ambições e sonhos das pessoas, pois dessa forma se pode potenciar a qualidade dos cidadãos em dimensões como o trabalho, participação cívica, entre outras. Estes objectivos exigem que se promova uma cultura de aprendizagem por um lado, acompanhada de um sistema que valorize o empenho e as competências adquiridas mesmo que em situação de aprendizagem informal ou não formal (idem).

Entre as acções prioritárias para a prossecução desses objectivos, devem incluir-se propostas pedagógicas «inovadoras» decorrentes da «transferência» do modelo de «aquisição de conhecimentos» para o modelo de «desenvolvimento de competências» onde os papéis de aprendentes e facultadores da aprendizagem, não são mais os mesmos na sociedade actual (Ibidem: 6).

2.2.3. RESOLUÇÃO DE 2002 DO CONSELHO SOBRE A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Esta resolução faz um levantamento das medidas desenvolvidas pelas instâncias europeias sobre a temática da aprendizagem ao longo da vida até à data da sua publicação, bem como reafirma alguns princípios fundamentais que devem ser promovidos, reconhece que a formação ao longo da vida deve ser uma prioridade, convida os Estados-membros a assumirem as suas responsabilidades e convida a comissão a coordenar as acções decorrentes da comunicação da comissão sob o título, «Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade», no sentido de se imprimir uma dinâmica de envolvimento em acções concretas (JOCE, 2002: 1-3).

O texto da resolução começa reconhecendo e reafirmando que a educação e a formação «constituem um meio indispensável para promover a coesão social, a cidadania activa, a realização pessoal e profissional, bem como a adaptabilidade e a empregabilidade». Remete para iniciativas anteriores considerações importantes que levaram à presente declaração tais como a Carta Europeia dos Direitos Fundamentais, que no artigo 14^o refere o direito de todos à educação e formação profissional e contínua, bem como as conclusões do Conselho no final de 1996, Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida, tendo clarificado «um conjunto de princípios de base para uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida». Ainda na década de 90, mais precisamente durante o extraordinário Conselho Europeu do Luxemburgo em Novembro de 1997 onde se discutem as directrizes sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, para fomentar a formação profissional, bem como promover a empregabilidade. O assumir da passagem à prática destes princípios foi considerado de prioridade máxima (Idem).

O Conselho Europeu de Lisboa realizado 2000, Março, considerou fundamental e estrategicamente prioritário avançar para a promoção de uma sociedade baseada no conhecimento, tendo como objectivo para a União Europeia a médio prazo, a liderança ao nível global neste sector. Três meses mais tarde, em Santa Maria da Feira, o

Conselho Europeu convida os Estados-membros e a Comissão a definir «estratégias coerentes e medidas práticas» concertadas. Foi referida a importância dos parceiros sociais como parte fundamental na estratégia de desenvolvimento e aplicação prática de medidas concretas. Em Março de 2001 no Conselho de Estocolmo, volta a ser referida a importância da aplicação e desenvolvimento de medidas de políticas sociais para criar respostas às necessidades de aprendizagem como estratégia global da União com vista à inclusão e adaptação dos cidadãos na sociedade do conhecimento⁷ (Ibidem).

Em Junho de 2001, é apresentado aos ministros da educação dos Estados-membros durante o Conselho de Riga o relatório sobre a matéria abrangendo o espaço geográfico da União. É decidida também a realização de um relatório de acompanhamento dos «Indicadores de qualidade da aprendizagem ao longo da vida», para ser apresentado na reunião de Bratislava dos ministros da educação dos Estados-membros prevista para Junho de 2002. Sob o título «Os objectivos concretos dos sistemas de educação e formação», é aprovado um relatório do Conselho em Fevereiro de 2001. No mesmo mês do ano seguinte, é aprovado o programa de trabalho para a actual década para seguimento do relatório atrás citado, dando-se assim um enorme passo para a efectivação de um projecto comum com vista a uma mudança de paradigma nas práticas educativas e formativas, com a concertação de políticas comuns em matéria de formação e educação ao longo da vida, numa clara aposta de inversão do centro focalizador das atenções, passando a considerar-se fundamental não o *ensino*, mas a *aprendizagem*. Ou seja, O centro focalizador é colocado no aprendente e não no docente (Idem). Na mesma Resolução referem-se as conclusões aprovadas pelo Conselho de Educação e Juventude de 14 de Fevereiro de 2002 sobre as propostas do livro branco da comissão⁸ «Um novo impulso à juventude europeia» onde se considera que é tida em conta a «dimensão específica» da juventude nesta matéria (JOCE, 2002).

⁷ In JOCE 7 de 10.01.1997, p.6

⁸ In JOCE 119 de 22.5.2002, p.6

No documento em análise é ainda mencionada a intenção de continuar a desenvolver a efectivação da estratégia consubstanciada nas medidas tomadas e sugerem-se novos desenvolvimentos para futuros Conselhos. Salienta ainda que a aprendizagem ao longo da vida se deve processar desde a idade pré-escolar até à pós-aposentação (Idem).

2.2.4. O RELATÓRIO PORTUGUÊS SOBRE OS SISTEMAS DE QUALIFICAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Este documento teve como principal consultor o Professor Roberto Carneiro da Universidade Católica Portuguesa e integrou um estudo mais lato sobre os sistemas de qualificação e o seu impacto ao longo da vida desenvolvido no âmbito da OCDE. É um levantamento de todo o sistema de ensino nacional, desde o pré-primário ao universitário, passando pelos restantes níveis de ensino e pelos vários *modelos* de funcionamento de ensino/formação.

As conclusões referem uma evolução a «vários títulos notável» nos últimos 30 anos no sistema de ensino português. Foi uma das matérias que perpassou governos de ideologias diversas em conjunturas económicas e ciclos políticos diferenciados. É referida como «talvez a mais notória alteração estrutural de política pública democrática a partir de 25 de Abril de 1974». (OCDE, 2003: 60). Ressalta deste documento um conjunto de medidas a adoptar tendo em conta a transição para uma sociedade educativa onde a Aprendizagem ao Longo da Vida seja uma realidade para todos:

- Desenvolvimento de um plano de Educação e Formação ao Longo da Vida que permita requalificar o *stock* de portugueses adultos e activos de forma a atingirem um nível médio de saberes certificados semelhantes aos dos seus pares nos países europeus mais avançados;
- Continuação e reforço das medidas qualitativas que incidem sobre o fluxo escolar, no âmbito da educação formal, designadamente nas vertentes de

avaliação, das novas competências, da formação para a cidadania activa e da generalização do uso das novas tecnologias;

- Fortalecimento do ensino secundário qualificante que integre novas competências;
- Diversificação das instituições de ensino superior tornando-as porosas a novos públicos;
- Lançamento de estímulos à gestão profissional das instituições de educação e de formação;
- Estabelecimento claro de padrões educativos para os vários ciclos de estudo e subsistemas de formação, susceptíveis de fundamentar a avaliação independente das instituições escolares e profissionais conducentes a um fluxo de informação regular ao público interessado;
- Criação de um sistema unificado de certificação de competências que permita uma mobilidade acrescida da população activa, quer a nível nacional, quer internacional;
- Reforço da utilização das tecnologias de informação e da comunicação como catalisador da reconversão necessária do sistema de educação/formação;
- Estímulos á criação de núcleos/centros de excelência. (Idem).

Este documento sugere um conjunto de acções concretas que visam, segundo os seus mentores, criar um novo ciclo de qualificações e requalificações para todos os cidadãos.

2.2.5. RELATÓRIO DE 2003 SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA EM PORTUGAL

Sob o título: «Realização das estratégias de educação e formação ao longo da vida na Europa: Relatório sobre o seguimento dado à resolução do Conselho de 2002», foi elaborado o relatório *Resposta ao questionário da Comissão – PORTUGAL* que aqui comentamos.

Trata-se de um questionário exaustivo sobre as medidas implementadas para dar seguimento à estratégia mencionada na resolução de 2002 atrás analisada e que a Comissão Europeia através da Direcção Geral de Educação e Cultura pôs no terreno. O documento contém as respostas ao questionário que por sua vez estão contidas no texto do próprio relatório. O questionário ia de encontro a todos os pontos assumidos como fundamentais para a implementação da resolução de 2000 e dividiu-se em várias áreas como a seguir mencionamos numa análise curta ao documento (cf. CE-DGEC, 2003).

Quanto ao chamado Quadro Geral, à solicitação para descrição do quadro legislativo e financeiro no qual as estratégias para a Aprendizagem ao Longo da Vida se desenvolvem em Portugal, tendo em conta diversos níveis de descentralização e características próprias de cada região, com a correspondente distribuição de responsabilidades, Portugal menciona um conjunto de medidas já tomadas e outras em desenvolvimento de que se destacam:

- O Plano Nacional de Emprego para 2002, que emerge da resolução do Conselho de Ministros nº 137/2002 de 30 de Novembro.

- A Lei de Bases da educação de 2003, como tendo um sentido estratégico para o país e em que a visão curricular assenta na valorização da aprendizagem como um *continuum* ao longo da vida. O Ministério da Educação vinha implementando desde Agosto de 2002 um conjunto de estruturas para dar resposta a esta visão de Educação ao Longo da Vida. È assim que surge a DGFV, - Direcção Geral de Educação Vocacional, a DGIDC - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, com vista a uma operacionalização das estratégias políticas para a área de Aprendizagem ao Longo da Vida.

- A Lei nº 32-A/2002 de 30 de Dezembro que consubstancia as prioridades definidas onde se articulam as medidas necessárias num quadro de articulação entre estruturas sociais e económicas diversas.

- O Plano de Desenvolvimento Regional 2000-2006, onde estava já claramente assumida como prioridade a Educação ao Longo da Vida

- O programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal 2000-2006 – PRODEP - III, onde se articulam esforços em torno de quatro principais objectivos com financiamento nacional e comunitário: melhorar a qualidade da educação básica, promovendo uma cultura de cidadania activa; aumentar e diversificar a educação inicial dos jovens apostando na empregabilidade; promover a Aprendizagem ao Longo da Vida e melhorar a empregabilidade da população activa; promover o desenvolvimento da Sociedade da Informação e do Conhecimento (Idem).

- O Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social cujos principais objectivos estratégicos são a inserção de jovens na vida activa, a promoção da empregabilidade na óptica da formação ao longo da vida e a inserção social e profissional de grupos desfavorecidos. Estes objectivos seguem por sua vez cinco eixos prioritários de intervenção:

1. Promoção da formação qualificante e da transição para a vida activa
2. Formação ao longo da vida e adaptabilidade.
3. Qualificar para modernizar a administração pública.
4. Promoção da eficácia e da equidade das políticas de emprego e formação
5. Promoção do desenvolvimento social

O eixo 1 visa fundamentalmente construir ofertas que sejam facilitadoras da inclusão dos jovens na vida activa. O eixo 2 visa a promoção da formação contínua em contexto empresarial para activos. O eixo 3 procura dar resposta ao deficit de operacionalidade em matéria de novas tecnologias que os actuais funcionários em muitos casos ainda demonstram. O eixo 4 visa um reforço da rede de equipamentos e serviços no apoio ao emprego e á formação, requalificando os seus agentes. No quinto eixo pretende-se promover o desenvolvimento social de comunidades e grupos sujeitos a fenómenos agravados de exclusão.

O relatório menciona ainda o Programa Operacional para a Sociedade da Informação (POSI). A generalidade dos programas do III Quadro Comunitário de Apoio (QCA-III), têm este objectivo de modernização presente. Entre muitas outras acções passíveis de participação quer a empresas quer a associações, escolas, entre outros agentes sociais, destacam-se as seguintes: generalização do uso da Internet;

criação de espaços públicos de acesso à Internet em todas as freguesias do país; generalização a todas as escolas públicas da Rede Ciência Tecnologia e Sociedade (RCTS) que ainda tinha escolas excluídas; operacionalização de um programa que leve à multiplicação por mil dos conteúdos presentes na Internet; formação e certificação de competências básicas em TIC (tecnologias de informação e comunicação); criação de um diploma de competências básicas em TIC associadas à conclusão do ensino obrigatório para todos os alunos.

O relatório prossegue com as respostas exaustivas às questões apresentadas. Da leitura deste documento facilmente se depreende que em matéria de Educação ao Longo da Vida, muito se fez e muito haverá para fazer. Se as acções empreendidas deram cabal resposta às necessidades, devidamente elencadas é que não será fácil obter resposta tão evidente, uma vez que a complexidade do problema é tal que se afigura como muito difícil uma explicação generalizada sobre resultados efectivos num domínio que, também ele pode ser considerado como perfeitamente subjectivo. É no entanto o principal objectivo desta dissertação clarificar um pouco a questão, mesmo que a resposta possa ser limitada.

Voltando ao relatório, resumidamente mencionaremos as áreas em que outras questões foram colocadas pelo mesmo. Assim, depois do *quadro geral*, a segunda área de inquirição prendeu-se com o *desenvolvimento de parcerias*, desde os parceiros locais aos parceiros sociais, formais e informais, escolas e universidades. Onde se pergunta que medidas foram tomadas para incluir os vários parceiros neste objectivo geral de elevar as qualificações e promover a aprendizagem.

Outra área mencionada prende-se com os meios de procura de educação e formação. Pergunta-se como vê o governo português a acesso às competências básicas por todos, se disponibiliza esse acesso tendo em conta esse pressuposto de acesso às competências básicas como fundamento necessário para a aprendizagem futura. Também nesta questão a resposta é longa e mostra bastante trabalho na promoção das TIC já realizado com múltiplas parcerias quer em escolas, quer em associações, em empresas de formação, em fundações enfim, muito trabalho se fez também neste domínio.

Uma nova área questionada reporta aos *recursos necessários*, pedindo que fossem dados *exemplos de parcerias nos sectores privado e público no domínio da educação e formação ao longo da vida*. As respostas a esta questão focaram-se nas escolas profissionais privadas e públicas existentes e a funcionar com ofertas de cursos e de formações modulares. Os centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (centros RVCC). Estes são públicos e privados e operam em locais próprios, mas também em instalações das empresas que a eles recorram numa óptica de formação contínua para os seus trabalhadores.

Outra área questionada tem que ver com o acesso às oportunidades de aprendizagem. Pede-se esclarecimentos sobre a forma como se acede à formação e que mecanismos estão propostos ou a funcionar para públicos diferenciados de modo a que todos possam ser incluídos. Nesta área, o relatório menciona uma grande quantidade de programas em curso que visam públicos diversos com características sociográficas muito diferentes mas com respostas direccionadas para todo o tipo de público-alvo. Destacam-se deste conjunto de iniciativas as acções “S@ber +” e os cursos de Educação e Formação de Adultos - EFA. Estes são apresentados como uma «oferta integrada de educação e formação, com dupla certificação, escolar e profissional, destinam-se a maiores de 18 anos que não possuem a escolaridade de 9 anos, sem qualificação profissional, empregados e desempregados, inscritos nos Centros de Emprego do Instituto de Emprego e Formação Profissional ou indicados por outras entidades como empresas, ministérios, sindicatos ou outros».

As acções “S@ber+” destinam-se também à população adulta: segundo os dados recolhidos do relatório, pretendem dar uma resposta adequada e flexível em áreas específicas, profissionais ou escolares, são promovidas por entidades públicas e privadas e apresentam soluções «capitalizáveis e certificáveis» com resposta para vários níveis de proficiência: iniciação, aprofundamento e consolidação.

Por fim o questionário inquire sobre a criação de «uma cultura de aprendizagem». Na resposta a esta área de questões remete-se para os programas operacionais PRODEP III, POSI e POEFDS, cujos objectivos e metas consubstanciam a promoção

de uma efectiva cultura de aprendizagem, com iniciativas no terreno, promoção da informação, levando à efectivação do acto de aprender activamente.

Uma última nota para registar a necessidade de pesquisa de excelência. A necessidade de monitorizar em tempo real e posteriormente as acções realizadas para, dentro de uma lógica sistémica, se melhorar e readequar as acções futuras (cf. CE-DGEC-, 2003).

2.2.6. RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO *EX-ANTE* DO PROGRAMA OPERACIONAL TEMÁTICO PARA O POTENCIAL HUMANO

O relatório realizado por Roberto Carneiro e outros sobre o POPH revela um conjunto de preocupações e de dificuldades com que a aplicação no terreno se deparará, tendo em conta a avaliação *ex-ante* produzida por ele e pela equipa que coordenou de que fazem parte António Figueiredo, Carlos Liz, Joaquim Azevedo, Maria do Carmo Gomes e Paulo Pedroso.

A principal preocupação revelada pelo governo ao elaborar este plano situa-se na preocupação em responder a um público que perdeu por variadas razões a oportunidade de se qualificar escolar e profissionalmente. Os cursos de dupla certificação são uma resposta para este público, funcionando como uma oportunidade de recuperação das deficiências provocadas por um abandono escolar precoce entre outras razões espúrias em relação a este facto central.

A formação de activos, a vertente da educação formal e não formal a formação vocacional, a integração social, são também preocupações que resultam de uma ordem estabelecida que “obriga “ a que se promova uma integração dos adultos em idade activa. A integração, desenvolvimento e inclusão social são marcadamente entendidos como questões centrais no programa apresentado. Nota-se uma preocupação no esbatimento de assimetrias ao nível social, como a desigualdade de género, discriminação social, participação cívica e cidadã, conciliação entre família e trabalho, protecção de grupos sociais vulneráveis através de uma abordagem de

aculturação tendo como princípios fundamentais a promoção dos direitos de cidadania, dos deveres cívicos, numa perspectiva de mudança atitudinal como principal estratégia para o combate das desigualdades de várias ordens de que uma grande parte da população portuguesa, de forma consensual, acredita nos vários estudos e investigações desenvolvidos nesta área parecem demonstrar. Inequivocamente, estas preocupações percebem-se das medidas dos eixos 1 e 2 do programa referido.

O programa “Novas Oportunidades” resulta como plano de acção fundamental para a estratégia de combate ao défice de qualificações de um grande número de pessoas. Por outro lado, o Plano Operacional para Desenvolvimento do Potencial Humano, (POPH), torna-se o motor desta estratégia, tornando possível a sua realização. A inovação, a qualificação, a integração social e o esbatimento das desigualdades de acesso à educação/formação e de género são também apostas fortes para o cumprimento do programa “Novas Oportunidades”, encaradas como estruturantes para os desafios da sociedade competitiva em que vivemos actualmente, com acrescidos desafios face à velocidade com que se processa a mudança de paradigmas produtivos, onde a qualificação e a capacidade de aprendizagem contínua funcionam como requisitos fundamentais para o sucesso nos vários ramos da economia, desde o sector primário até ao sector do comércio e serviços, passando pelo sector secundário e não esquecendo o chamado “Terceiro Sector” que se ergue como fundamental numa sociedade que se torna cada vez mais envelhecida e onde a solidariedade geracional vai quebrando os laços devido a vários factores, mas onde a mobilidade social tem também uma grande responsabilidade, resultante das contínuas reconfigurações quer do figurino familiar, quer do figurino profissional, onde se encaixa também um conjunto de novos valores que emergem como incompatíveis funcionalmente com as práticas tradicionais de solidariedade geracional, como por exemplo dimensão em número de elementos cada vez menores dos agregados familiares.

A concentração crescente da população nas zonas urbanas com habitações diferentes das rurais, onde no último caso se vive uma complementaridade de

proventos para as famílias entre o campo e a horta e o emprego, por oposição a uma vida urbana que não tem espaço para estas realizações agrícolas de ajuda à sustentação dos agregados familiares, logo, estão mais sujeitos aos efeitos nefastos do desemprego aqueles que perdendo o vínculo laboral ficam grandemente desprotegidos. É deste grupo de pessoas que vem um grande número de possíveis candidatos às medidas previstas no programa “Novas Oportunidades”. Apesar de poder ter críticas negativas por parte de alguns críticos, estudiosos e cientistas sociais, há no entanto um mérito que parece ser objectivamente consensual: a urgência de respostas concretas para estes casos que acabamos de citar e que não são números, mas pessoas. A região norte de Portugal tem sido mencionada como a que mais tem sofrido com o aumento do desemprego, devido ao encerramento contínuo de unidades de produção industrial, à forte implantação de indústrias tradicionais que se encontravam concentradas nesta região, particularmente e ao encerramento contínuo de unidades de produção industrial.

No entanto da leitura do relatório sobre a avaliação *ex-ante*, parece resultar uma crítica a muitas das medidas propostas no POPH, que poderiam ser mais transversais, como aparece enquadrado nos eixos 6 e 7, onde existe uma certa compartimentação que poderá não servir tão bem a vertente da coesão social e integração. De um modo geral, no entanto a avaliação é positiva indo de encontro às necessidades de uma população que carece de ajuda e de ferramentas para vencer as dificuldades e os desafios da sociedade presente (cf. Carneiro e Outros, 2007).

O relatório que temos vindo a citar contém ainda alguma reflexão mais de fundo acerca do problema da educação/formação enquanto promotoras da coesão nacional, partindo do estudo realizado para o Observatório do QCA III – “A Opinião Pública e os Fundos Estruturais” (APEME, 2006).

Os autores sustentam que «Um dos pilares de intervenção do POPH 2007-2013 é o que diz respeito à coesão, inclusão e desenvolvimento social, entendendo-se este de modo bastante amplo, integrando as questões da pobreza e exclusão social, da cidadania e participação cívica, da discriminação social de grupos particularmente vulneráveis, e ainda, da igualdade de género e da conciliação entre vida profissional e

vida familiar.» E continua o relatório dizendo: «É, por isso, uma área na qual o diagnóstico (para uma adequada actuação) deveria cobrir todas as componentes atrás enunciadas. As opções da selectividade e da concentração dos investimentos estão aqui bem espelhadas, para além, de no conjunto do POPH, ser esta a área de intervenção com uma dotação menor de recursos financeiros». Mais adiante faz-se uma análise às condições de partida, por assim dizer, do arranque para o programa visado entre o período de 2007 a 2013: «Destacam-se destes dois contributos essenciais para a intervenção no domínio da coesão e da inclusão social, alguns dados empíricos (constantemente no PNAI 2006-2008, POPH, estudo prévio e outros estudos de especial interesse e enfoque nestas temáticas) que nos permitem compreender a extensão, profundidade e especificidades dos fenómenos que concorrem neste campo e que são utilizados para o mapeamento do contexto nacional». Estes fenómenos são sistematizados do seguinte modo (Carneiro e Outros, 2007: 42-44):

- Os rendimentos das famílias portuguesas têm vindo a registar evoluções positivas, principalmente, a partir da segunda metade da década de 90.
- 21 % da população portuguesa vivia, em 2004, abaixo do limiar da pobreza, não obstante os progressos verificados entre 1994 e 2001, mas ainda acima da média da União Europeia a 25 países (16%).
- 15% da população portuguesa vivia abaixo do limiar da pobreza em 2001, e em pelo menos 2 dos 3 anos precedentes, demonstrando o carácter persistente da pobreza em Portugal, que atinge em particular, os idosos (24% estão expostos a este tipo de situações de pobreza) e as crianças (22%). Estas últimas assistiram, de 1995 a 2001, a um ligeiro agravamento da sua situação, enquanto os primeiros obtiveram uma ligeira melhoria das suas condições sociais. 23% Das crianças portuguesas, em 2004, eram pobres, e 29% dos idosos estavam inseridos também nesta categoria, que atinge principalmente as extremidades do ciclo de vida. A condição de reformado reforça também a inserção nas categorias de pobreza, essencialmente, para os que auferem pensões de valor muito baixo e em situações de grande vulnerabilidade social.
- 18,7% Das famílias portuguesas encontravam-se, em 2001, em situação de privação, ou seja, não conseguiam aceder a um nível mínimo de bem-estar assente em múltiplos aspectos do bem-estar dos indivíduos e das famílias.

- Portugal apresenta o grau mais elevado de desigualdade na distribuição dos rendimentos. Em 2004, enquanto em Portugal a proporção do rendimento recebido pelos 20% de maiores rendimentos da população face aos 20% de menores rendimentos, era 7,2 vezes superior; na UE era de 4,8.
- As desigualdades de género são evidentes: as mulheres estão mais expostas a situações de pobreza (22%) em comparação com os homens (20%); as diferenças de rendimento e a posição face à linha de baixo salário em função do género são significativas (16% das mulheres estão abaixo desta linha, enquanto que apenas 7,5% dos homens enfrentam esta situação);
- As mulheres auferem salários menores desempenhando as mesmas funções que os homens; trabalham diariamente mais horas, se conjugado o trabalho pago e não pago; têm maiores dificuldades em conseguir cargos de direcção e de chefia nas suas carreiras profissionais; encontram-se sobrecarregadas com a realização e responsabilidade pelas tarefas domésticas; são as principais prestadoras de cuidados às crianças e aos idosos nas suas famílias, bem como a outros dependentes (Torres e outros, 2004). Todas estas tendências são bastante mais acentuadas nas classes sociais mais baixas e nas mulheres com menores qualificações;
- Existe uma forte ligação entre pobreza e níveis de qualificação e isso é determinante para o acesso ao emprego e ao mercado de trabalho, bem como para neles permanecer. A situação actual está fortemente dependente dos ciclos macroeconómicos de desenvolvimento, e nos últimos anos, a tendência de estagnação e baixo crescimento não tem auxiliado a tarefa da coesão e inclusão social.

2.3. A CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE E A CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

A experiência de outros países como Inglaterra, Irlanda e França foi aproveitada por Portugal para a construção de um referencial de competências-chave para a educação e formação ao longo da vida, tendo sido também discutida e estudada por técnicos, grupos de estudo, através de seminários e de outros tipos de debate como refere Alonso, numa entrevista concedida a Lopes (2006: 125): “Foi pensado para adultos pouco escolarizados. Fundamentalmente. No sentido de conseguir que os adultos tivessem o diploma do ensino básico e simultaneamente, ao mesmo tempo em que adquiriam o diploma de ensino básico, adquirissem uma formação profissional que os

permitissem se desenvolver como pessoas competentes. Mas foi pensado especialmente para um determinado público-alvo de população adulta, adulta maiores de dezoito anos, pouco escolarizados e com muitas deficiências ao nível de formação, geral e formação profissional. E foi pensado especialmente para fazer o reconhecimento das competências de vida desses adultos, que apesar de serem poucos escolarizados, têm uma experiência de vida, têm aprendizagens muito diversificadas e que podem ser reconhecidas e em função do reconhecimento que se faz tentar orientar seu percurso profissional e seu percurso de vida.”

O referencial de competências-chave (RCC) vai nortear todo o processo formativo, quer sendo o documento-base de trabalho, no reconhecimento validação e certificação de competências, quer no posicionamento dos formandos nos cursos EFA, servindo neste caso como referencial para se adequar um “desenho curricular” em função das competências-chave e para que se construa um currículo que vá ao encontro da complementaridade necessária para que os formandos obtenham as competências consideradas fundamentais. No final das formações nos cursos EFA, os formandos disporão de uma dupla certificação: escolar e profissional (idem: 126-127).

Assim, podemos sintetizar o modelo de formação proposto para os cursos de Educação e Formação de Adultos nos seguintes termos: i) Assentam numa perspectiva de formação ao longo da vida; ii) Decorrem dentro de um modelo de média temporalidade, organizado em unidades de competência (referencial de competências chave); por intermédio deste RCC, reconhecem-se e validam-se as competências adquiridas pelos formandos ao longo da vida pessoal e profissional.

A abordagem heterogénea de assuntos, culturas diferentes, concorre para uma formação para a cidadania que é transversal em todo o processo e integra as áreas de competências fundamentais de linguagem e comunicação matemática para a vida e tecnologias e informação. Os níveis B1, B2 e B3, correspondem, *grosso modo* ao 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico actual. Os dois primeiros níveis permitem a obtenção de um certificado profissional de nível I e o nível B3 a obtenção de um certificado profissional de nível II.

O nível profissional I requer a competência para a realização de um trabalho simples, onde a autonomia num processo de trabalho se reporta a essa execução simples. O nível profissional II corresponde ao desenvolvimento de um dado trabalho que requer autonomia, dentro dos limites e técnicas que enquadram essa acção. O profissional com nível II trabalha autonomamente. O nível profissional III, implica mais conhecimentos técnicos que o nível II. «Esta actividade respeita principalmente a um trabalho técnico que pode ser executado de forma autónoma e/ou incluir responsabilidades de enquadramento e de coordenação.» (IEFP, 2010).

Tabela 1 - Referencial geral de formação

Percurso	NÍVEL BÁSICO E NÍVEL 1 DE FORMAÇÃO										NÍVEL BÁSICO E NÍVEL 2 DE FORMAÇÃO							
	B 1				B 2						B 3							
Cidadania e Empregabilidade (CE)	25 H A	25 H B	25 H C	25 H D	25 A	25 H	25 H	25 C	25 D			50 A	50 H	50 B	50 C	50 D		
Linguagem e Comunicação (LC)	25 H A	25 H B	25 H C	25 H D	25 A	25 H	25 H	25 C	25 D	25 LE A	25 H B	50 A	50 H	50 B	50 C	50 D	50 LE A	50 H B
Matemática para a Vida (MV)	25 H A	25 H B	25 H C	25 H D	25 A	25 H	25 H	25 C	25 D			50 A	50 H	50 B	50 C	50 D		
Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	25 H A	25 H B	25 H C	25 H D	25 A	25 H	25 H	25 C	25 D			50 A	50 H	50 B	50 C	50 D		
Formação Tecnológica	Unidades de Formação de Curta Duração				Unidades de Formação de Curta Duração						Unidades de Formação de Curta Duração							
	Pode incluir formação prática em contexto de trabalho				Pode incluir formação prática em contexto de trabalho						Pode incluir formação prática em contexto de trabalho							

Fonte: Agência Nacional para a Qualificação (ANQ)⁹

⁹ Disponível: <http://www.anq.gov.pt/>

No final da formação, pretende-se que os formandos detenham um conjunto de competências, capacidades e atitudes que compreendam: a autonomia na aprendizagem; a curiosidade perante o desconhecido; o desejo de aprender ao longo da vida; o relacionamento com conhecimentos transversais; a criatividade; a capacidade crítica e apetência pelo debate de ideias; o reconhecimento, respeito e apreço pela diferença; a abertura à inovação e ao progresso.

Consoante o nível, a formação sociocultural poderá variar entre as 100 horas (nível B1) e as 900 horas (nível B3) (Lopes, 2006: 127; 129-130). A concepção dos cursos EFA é flexível consoante os contextos e tem um referencial que, sendo também algo flexível, persegue a complementaridade com vista à formação integral do indivíduo. Este modelo convoca o formando a uma atitude activa na sua própria formação. São então quatro as áreas fundamentais da formação sociocultural (domínios): Cidadania e empregabilidade (CE); Matemática para a vida (MV); Linguagem e comunicação (LC) e Tecnologias de informação e comunicação (TIC). A formação técnica, que compreende domínios relevantes como a higiene e segurança no trabalho, entre outros, para além da formação prática para o desempenho de uma profissão, tem também um estágio integrado num posto de trabalho numa empresa da área profissional do curso. Pretende-se com esta metodologia promover a integração em contextos de trabalho, criar hábitos de trabalho e definir regras de conduta adequadas ao desempenho de uma dada profissão. A tabela nº 3 esquematiza o desenho curricular dos cursos EFA de nível básico.

3. TEORIAS EXPLICATIVAS

Propomos aqui uma análise das diversas tradições teóricas que têm vindo a influenciar o desenho das políticas educativas nas últimas décadas. Julgamos que a complexidade do problema justifica que a nossa análise também recorra a alguns contributos menos focados na temática da educação, embora o façamos tendo em mente a tentativa de os englobar numa síntese, que apresentamos em jeito de balanço no final deste capítulo.

A visão de alguns modelos diversificados de análise torna-se pois importante para o entendimento das várias matrizes que se podem encontrar ou propor para uma definição de políticas tendentes a cumprir os objectivos centrais da formação dos cidadãos, tendo também em mente as necessidades do mercado de trabalho. Socorremo-nos em boa parte de uma análise proposta por outra autora, Robéria Lopes (2006), acrescentando naturalmente alguma elaboração própria feita a partir de outras referências.

3.1. O MODELO CONDUTIVISTA / BEHAVIORISTA

Este modelo é construído com base nas contribuições dos “eficientistas” sociais F. Bobbit (1918) W. Charters (1923) e R. Taylor (1974) nas primeiras décadas do século XX (Lopes, 2006: 75) e segue uma lógica iniciada anteriormente por Frederick Taylor, na sua teoria baseada na necessidade de distribuição e especialização de tarefas, que se opunha à prática anterior baseada no conhecimento total por parte do artesão do processo de fabrico dos bens, como forma de aumentar a eficiência. Passa-se de uma visão baseada na experiência acumulada pelo trabalhador, para um modelo baseado no método científico centrado na especialização das tarefas pelos trabalhadores e na compartimentação dessas tarefas.

Ainda segundo a mesma autora, «com o propósito de identificar, definir e formar competências profissionais, a matriz condutivista / behaviorista de análise ocupacional buscou respaldo na Teoria do Comportamento Humano, ao afirmar que o desenvolvimento intelectual é determinado pelo sujeito e não pelo meio e defende a ideia de que o indivíduo nasce inteligente e com o passar do tempo reorganiza a inteligência pelas percepções do meio-ambiente (Idem: 75).

Deste ponto de vista aprender significará exibir comportamento apropriado. Para os defensores desta teoria, a aprendizagem faz-se usando reforços positivos para os comportamentos desejados e reforços negativos para os comportamentos indesejados. Watson considera que a única coisa observável nos actores sociais é o comportamento, ao passo que Thorndike considerava a aprendizagem como uma série de ligações estímulo - resposta, podendo estas serem mais fortes ou mais fracas. Já Pavlov via a aprendizagem como decorrente do condicionamento entre o estímulo e a resposta dos indivíduos. Skinner, Bloom e Mager, primaram pela prevalência de objectivos comportamentais nos seus trabalhos, numa perspectiva ligada à ideia de um objectivo científico, baseado na eficiência e na ideia de que a qualidade da educação depende em grande medida da definição de objectivos a serem implementados, dando desta forma indicações sobre o tipo de profissional que se pretende formar.

Decorre desta imagem a ideia de que: «os objectivos comportamentais (pensar, sentir, agir), defendidos como garantia de possibilidade de avaliação da eficiência do processo educacional, tinha propósito a identificação, definição e efectivação de competências profissionais, isto é, habilidades, capacidades, conhecimentos, padrões de comportamento e atitudes mensuráveis, e, portanto, passíveis de submissão científica aos interessados da actual reorganização dos processos do paradigma pós-fordista» (Ibidem: 77).

A Teoria do Comportamento Humano é então objecto de crítica, sendo-lhes apontados os problemas de: reduzir o comportamento observável à conduta observável; limitar o conhecimento ao próprio comportamento; considerar a actividade humana como uma justaposição de comportamentos cumulativos; negar que os

conteúdos da capacidade, desempenho, e comportamento são uma questão efectiva dos processos de aprendizagem (Ramos, 2001b, in Lopes, 2006: 78).

Os mais recentes desenvolvimentos nesta linha condutivista levam a uma análise baseada em “*competências*” e foi iniciada em princípios dos anos 70 do Século XX. McClelland definia as competências como as «características de um indivíduo que guardam uma relação causal com um desempenho superior ou efectivo no posto de trabalho. Deste sentido, a competência é uma característica subjacente à pessoa, devendo ser identificada àquela que possa predizer o grau de êxito do indivíduo numa determinada tarefa ou situação.» (Lopes, 2006: 78). O mesmo autor faz uma distinção entre competência e aptidão, sendo este um talento natural, susceptível de poder ser aperfeiçoado, composto por habilidades e por conhecimentos.

Richard Boyatzis propõe a seguinte definição de competências: «são as características de fundo de um indivíduo, que guardam uma relação causal com o desempenho efectivo ou superior no posto.»¹⁰ Assim o «desempenho efectivo é um elemento central na competência, sendo definido por sua vez como forma de alcançar resultados específicos com acções específicas num dado contexto de políticas, procedimentos, e condições da organização.» (idem:78-79).

A competência passa assim a ser vista como um conjunto de condições associadas à pessoa, que reportam para capacidades efectivas, a que corresponde um alto desempenho para uma finalidade esperada, baseada na inteligência, nos recursos de um indivíduo. Este entendimento estrutural da competência é assim uma mais-valia para o tempo presente, de falência, ou pré-falência do *taylorista - fordista*, ou se quisermos, do paradigma *pós-fordista*.

Os diplomas são pois apenas uma parte da competência. Esta por sua vez pode existir mesmo sem o diploma. Os modos de produção actuais exigem uma mais rápida aprendizagem, para uma resposta que se quer também eficiente. Assim, associado à ideia de competências, surge também a ideia de formação contínua e formação

¹⁰ Boyatzis citado por Mertens in Lopes, 2006

profissional em contextos diferenciados, quer na vida dos indivíduos quer das empresas.

3.2. O MODELO FUNCIONALISTA

Este modelo emana da Sociologia, ao contrário do anterior, que provém da Psicologia. A matriz de análise recorre à Teoria dos Sistemas Sociais, que por sua vez decorre de uma evolução e adaptação do modelo sistémico-biológico de Bertalanffy.

Assim, este modelo explicativo procura, para além das resoluções problemáticas do quotidiano das organizações, encontrar formulações, teorias, que possam criar condições de aplicabilidade a uma dada realidade. A relação estreita entre *Input*, *Processo*, *Output* e *Feedback*, permite readequar em tempo útil os procedimentos correctos, incorporando correcções reflexivas durante a análise crítica do processo (*feedback*) que leva a uma readequação entre os vários sistemas que se inter-complementam. A Observação e monitorização ao longo de todo o processo neste modelo, permite obter conclusões que se podem incorporar pegando em todo o conhecimento dos membros da organização e readaptando-o. O funcionalismo vê a sociedade como uma máquina funcional, onde todas as peças são precisas, não só as mais importantes, mas todas sem excepção. Deste ponto de vista, defende-se que as recompensas são melhores para os mais bem preparados. Daí que se aceite como normal uma certa marginalidade por parte de alguns actores sociais, pois isso dever-se-á à sua incapacidade para ter um lugar ou cargo mais bem remunerado ou com mais estatuto na sociedade. Esta visão também assenta na ideia da meritocracia. Os melhores lugares e mais bem pagos, para os mais capazes. Esta teoria aceita a desigualdade social como sendo normal e necessária ao bom funcionamento da sociedade. Um dos seus grandes mentores foi Parsons, para além de Émile Durkheim.

Para a análise funcional, em termos de educação/formação, importam mais os resultados e não tanto os processos daí as funções educativas serem descritas em *unidades de competência* e estas em *elementos de competência*. (Lopes, 2006: 82).

3.3. TEORIA GERAL DOS SISTEMAS

A teoria dos sistemas surge nos anos 30 do século XX por analogia ao trabalho desenvolvido por Ludwig von Bertalanffy, biólogo, que estudava a forma como eram organizadas e reguladas as partes de um organismo, levando ao conhecimento do seu funcionamento. A família perspectivada, como sistema, começa nos Estados Unidos da América, em São Francisco, nos círculos de terapia familiar. Os objectivos essencialmente práticos da terapia familiar estariam adequados para que a sua análise fosse enquadrada nesta teoria. A terapia familiar surge assim por oposição á terapia individual, sugerindo uma das maiores preocupações da teoria dos sistemas aplicada à terapia: a ideia de família, como um todo, complexa, de interacção com várias estruturas em simultâneo (Morgan, 1985: 33, cit. Dias, 2004: 191).

A teoria depressa se alarga a outras disciplinas. Na Astronomia, pensa-se em sistema solar; na Física em sistemas atómicos; na Fisiologia, em sistema muscular, sistema nervoso, digestivo, entre outros. A Sociologia fala em sistema social. (Ferreira 1995: 225-227).

As propriedades dos sistemas não podem descrever satisfatoriamente o seu funcionamento se for observado apenas o seu funcionamento de forma separada. Somente surgirá a total compreensão quando se olhar para o sistema como um todo, envolvendo também as restantes interdependências dos seus subsistemas. Para isso esta teoria fundamenta-se em três premissas básicas:

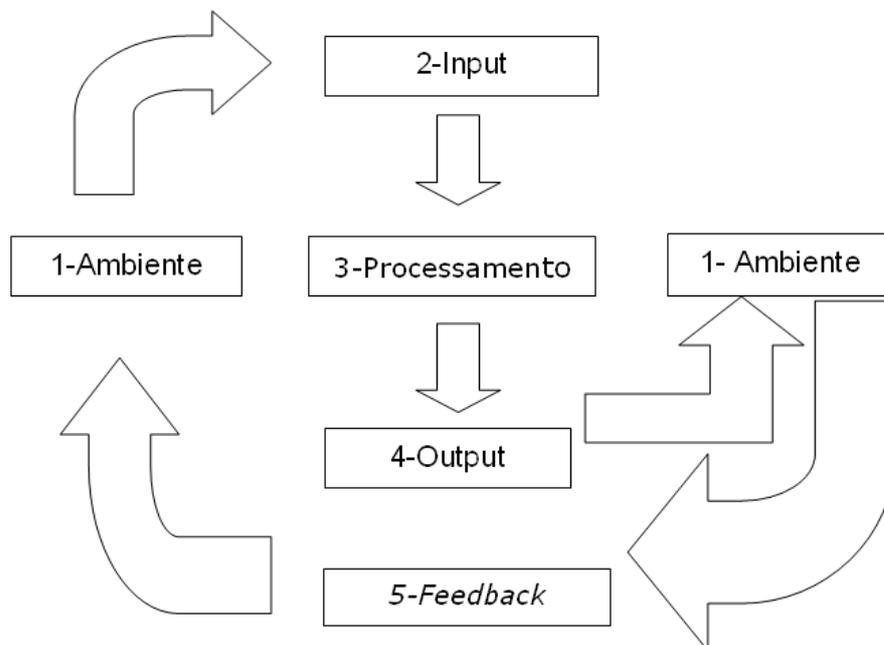
a) Os sistemas existem dentro de sistemas: isso mostra que um sistema pode conter outros sistemas mais pequenos e pode também conter partes que sejam comuns a outro sistema, que se interpenetrem.

b) Os sistemas são abertos: a interacção com o meio é uma realidade, embora possam ocorrer situações em que um sistema se fecha sobre si mesmo.

c) As funções de um sistema dependem da sua estrutura: o sistema é orientado por objectivos. Recebe *Inputs* do meio ambiente e transforma estes em *outputs*. Embora interaja com o meio, o sistema tem uma fronteira definida, que o delimita do meio. Esta divisão permite identificar as ocorrências no processo de interacção com o meio, como sendo dentro do sistema ou fora dele.

Outro conceito importante neste modelo é o de *feedback*. Este permite ao sistema o seu reajustamento contínuo para situações de reequilíbrio, aumentando a sua probabilidade de sobrevivência. A instabilidade e a estabilidade são *readequadas* através desta retroacção. Assim, esquematicamente, teríamos a situação descrita na figura nº 1.

Figura 1: o papel da retroacção



Esta teoria, embora enfatize todas as partes na sua relação com o todo, diz também que estas interacções só fazem sentido quando integradas num todo único e complexo, sendo por conseguinte «o todo, mais importante do que a soma das

partes.» Os fenómenos só podem ser compreendidos se analisados globalmente e não apenas por partes isoladas. Assim, os factores que levam à falência do bom funcionamento dos sistemas sociais, como por exemplo a violência doméstica presente na célula familiar, só poderão ser analisados integrando todos os outros sistemas sociais que com ela interagem (Idem).

O mesmo se aplica por exemplo ao *Bullying*, enquanto violência entre pares, que perpassa não só o meio escolar, como também o profissional, pois este termo estrangeirado, mais não significa do que violência entre pares.

3.4. TEORIA DO CONFLITO

Surge como que em oposição à lógica funcionalista, onde tudo tende para o consenso, onde os pequenos males são parte de um todo mais importante que é preciso manter. A teoria do conflito assume que o homem tem como premissa básica a ideia de que o conflito é de si indissociável. Os conceitos de poder e recursos são importantes nesta teoria. A distribuição desigual dos recursos não será apenas a questão de uns serem mais ricos e poderosos do que outros, mas, sobretudo, constitui um aspecto estrutural da maioria dos relacionamentos. O poder é encarado de uma forma que aplicada à educação/formação, reflecte-se como um atributo quer de indivíduos quer de relacionamentos, considerando os conflitos laborais como um processo de influência recíproca e não como uma luta de poder. Poderemos entender a importância que os membros de um grupo profissional, ou de colegas de turma em formação atribuem a cada parte durante o conflito, assim como o resultado das disputas, sempre no contexto da estrutura de recursos existente (Ferreira, 1995: 343-347).

O protesto, a violência podem emergir como primeira opção quando existe um conflito. No entanto, a negociação também pode ser a escolhida para a sua resolução. Tanto as tentativas de reconciliação como as de conflito devem ser interpretadas no contexto mais lato das normas e dos valores, que no seu conjunto são os criadores de condições para a emergência do confronto. Existe nesta teoria um elevado nível de generalidade tornando os seus conceitos e premissas básicas pouco

operacionalizáveis no plano empírico. Podemos considerar que a teoria do conflito aplicada à educação / formação, trabalho e emprego, defende a ideia de que o grupo profissional, ou círculo de iguais, como todas as restantes instituições sociais, tende para a resolução dos seus problemas através do conflito. Ao admitir que o conflito faz parte dos processos normais de interacção na escola, empresa ou outro local de formação, esta teoria não se centra tanto na sua resolução, mas mais, no processo de gestão dos conflitos, na dinâmica formativa. As duas classes sociais tradicionais têm hoje um menor peso como refere Wright (1985, in Ferreira, 1995: 352), pois muitas classes hoje têm poder sem ter propriedade de meios de produção.

3.5. O INTERACCIONISMO SIMBÓLICO

O interaccionismo simbólico levantou novas pistas de pesquisa muito importantes e relevantes para esta problemática. O simbólico é rei nesta abordagem. Os actores, através da interacção, interpretam situações e atribuem sentido aos objectos, participando deste modo no processo de construção social. Assim, os indivíduos interagem com base no sentido que eles dão às coisas, que por sua vez são resultado da interacção. Significa isto que estão sempre interagindo com os símbolos e valores que os rodeiam e que o processo de tomada de decisões está sempre em permanente diálogo entre o indivíduo e a sociedade que o rodeia, sendo que o mesmo indivíduo também influencia o modo de ser da sociedade. Também faz parte dela, enquanto interage seja num sentido de fora para dentro, seja de dentro para fora. O indivíduo adquire assim o sentido de identidade pessoal, na interacção com o mundo social. (Ferreira, 1995: 297)

Os diversos papéis que são requeridos aos membros de uma família, de uma turma, podem não ser partilhados de igual forma por todos os seus membros, podendo ser resultado de diferentes direccionalidades de abordagens que se foram incorporando de forma diferentemente percebida pelos seus membros. Podem surgir conflitos de papéis que despoletam incompreensão, e conseqüente resposta,

em função das percepções de cada membro do grupo particular em questão. Em muitos casos, a resposta pode ser violenta. Isto pode ser mais visível entre esposos ou companheiros, mas pode ser também observado entre pais e filhos, sobretudo se os filhos são já adolescentes ou jovens e entre colegas de trabalho ou de escola. Herbert Mead mostra que a relação dos indivíduos com o meio não radica de um processo de adaptação, mas de um processo de interacção social. Se é certo que os indivíduos se modificam por acção do meio, também é verdade que os indivíduos através da capacidade interpretativa e reflexiva são capazes de influenciar e modificar o meio onde se inserem de acordo com os seus próprios interesses. (Idem: 299)

O indivíduo é composto por dois outros "eus"; *eu - social* e *eu - pessoal*. O *eu - social* é o eu, como é visto pelos outros. O *eu - pessoal* é aquela parte do eu que se contempla a si mesmo. O segundo é espontâneo, imprevisível. Enquanto o *eu - social* interage com os colegas de escola, é reconhecido pelos amigos, colegas de trabalho, numa diversidade de papéis que dele se espera e que são fruto da cultura definida pela sociedade, havendo por conseguinte uma certa "previsão" do comportamento. O *eu - pessoal*, com a sua "imprevisibilidade", contraria qualquer esforço que vise obter a previsibilidade ou padronização (Ibidem:299-300). Por essa razão, os actos de ruptura ocorrem maioritariamente na esfera privada, que é dominada maioritariamente pelo *eu - pessoal* (cf. Goffman, 1993).

Os significados atribuídos pelos actores aos actos de ruptura ou de consenso são diferentes de actor para actor e estão em constante dinâmica com o meio. Para se perceber melhor esta ideia, seria necessário que em cada momento, se conhecesse as expectativas que cada actor tem perante o outro. Os entendimentos sobre o que é ou não é melhor para si e para o outro ou para o grupo e sobre o tipo de consequência de cada acto de ruptura ou de consenso é, assim, sempre, nesta perspectiva, resultado de uma expectativa e de um entendimento contextual de uma situação que é única. Para um actor um acto violento pode ter uma "desculpa" ou atenuante, enquanto para outro, o mesmo acto poderá ser considerado indesculpável e sem justificação alguma (Ferreira 1995: 297-302).

3.6. O MODELO CONSTRUTIVISTA

Esta matriz tem origem em França e visa analisar os processos de trabalho para identificação e definição das competências. Desde os anos 60 que vem sendo estudada. Bertrand Schwartz dedicou-se desde essa altura ao desenvolvimento de projectos de formação profissional de jovens e de trabalhadores que tiveram necessidade de requalificação profissional. Ele inventaria no seu método um conjunto de competências em situações diferenciadas tentando identificar se entre as actividades de trabalho e os conhecimentos incorporados ou mobilizados a melhor relação competência – contexto numa dada missão ou tarefa é a tarefa ou missão realizada. Adoptou cinco categorias de análise, que se designaram: i) Cultura de base; ii) Conhecimentos científicos; iii) Conhecimentos técnicos; iv) Conhecimentos organizativos; v) Saberes comportamentais e relacionais (Manfredi, 1998; Mertens, 1996 in Lopes, 2006: 85-86).

Estas categorias implicam uma relação detalhada de habilidades e competências já detidas pelas pessoas em formação, ou adquiridas durante esse mesmo processo. Surge assim um inventário de competências de forma a identificar entre as actividades e os conhecimentos incorporados e/ou mobilizados, relacionando-os em situações diferenciadas, com enfoque sincrónico ou diacrónico, sejam essas competências, conhecimentos ou actividades já pertença de um processo evolutivo, ou adquiridas no processo de formação.

A abordagem de Schwartz, segundo Manfredi (1998, in Lopes 2006: 86) abre perspectivas para que a ideia de competência possa ser problematizada revelando a «dimensão construtiva, processual, colectiva e contextual e mostrando que é possível preparar instrumentos de aferição e de avaliação que não se ancorem, necessariamente, numa perspectiva uniformizada e padronizada». Numa linha algo similar, Saul Meghnagi, no seu modelo de competências, refere que elas são multifacetadas e multidisciplinares e «não requerem apenas mais saberes, mas estão além da capacidade de desempenhar ou assumir um determinado problema ou de

desenvolver certo trabalho, fundando-se sobre um saber consolidado e uma capacidade para compreender, agir e decidir, configurando-se como expressão de repertórios cognitivos básicos de natureza variada, que envolvem acções e decisões das quais resulta a qualidade do desempenho.» (Idem)

A *equilíbrio* é destacada pelas teorias biológicas e cognitivas de Piaget como fundamental nos processos de aprendizagem ao longo da vida. Segundo este autor, o desenvolvimento humano desenvolve-se por intermédio de níveis de estruturação, diferentes, sendo progressivamente mais complexos aos quais ele denomina de “estádios”, sendo cada um desses estádios o resultado de um processo de interacção e de maturação com o meio ambiente. As estruturas cognitivas são coordenadas e estruturadas pela *equilíbrio* que caracterizam os diferentes estádios de desenvolvimento intelectual. Piaget define o conhecimento inteligente como a capacidade de um sujeito se adaptar. (Piaget, 1976 in Lopes 2006: 88).

3.6.1. A CORRENTE CONSTRUTIVISTA / INTERACCIONISTA

A importância do contexto social no desenvolvimento é explorada por Vygotsky, cuja tese vai mais além do que as simplificações Behavioristas. Estas defendem que a maturação é fruto do ambiente e não do indivíduo. Mas, complementa também, as etapas do desenvolvimento de que Piaget fala. A importância da inserção social do indivíduo nos momentos certos o contacto estreito entre indivíduo e comunidade bem como o instrutor, são fundamentais no processo de maturação. Assim, nesta abordagem a aprendizagem acontece em contacto directo com as práticas, mas de forma colectiva e não isoladamente, num processo de interacção social. Estes modelos foram implementados na década de 80 nas escolas (Vygotsky, 1991a;1991b, in Lopes 2006: 89). Este autor defende também segundo Lopes que a especialização não contribui em nada para a formação geral da mente. Do mesmo modo as teorias psicológicas do ensino não satisfaziam a compreensão do vínculo entre aprendizagem e desenvolvimento. Ele propõe que se encare o problema sob dois aspectos: o geral e

o particular. Ter em conta que a aprendizagem não começa unicamente quando se vai para a escola, mas vem desde que a criança existe. A partir daí, aprendizagem e desenvolvimento estão interligados. Enquanto a criança está ao cuidado de uma instituição desenvolve, essencialmente, dois níveis: o nível *potencial*, aquele em que as respostas são alcançadas com a ajuda do instrutor e o nível *real*, que é atingido pela criança sem ajudas do instrutor. Entre estes dois níveis existe aquilo a que o autor chama de *desenvolvimento proximal*. Este indica até onde o aprendiz pode chegar na sua etapa actual de crescimento (Idem: 90).

Esta tese do *desenvolvimento proximal* defendida por Vygotsky, clarifica o conceito complexo de que a aprendizagem se forja suavemente da relação entre o indivíduo e o meio sociocultural, bem como com o apoio de outros indivíduos mais experientes (1991a). O trabalho de processos cognitivos e afectivos como relevantes para a formação de um aprendiz ou formando como ser integral e com possibilidades de sucesso, decorre quer do contributo de Piaget, quer do contributo de Vygotsky. Advindo de meios sociais e culturais diferentes, os alunos, aprendizes ou formandos, possuem realidades cognitivas também diferentes com uma conseqüente diversidade de apreensão da realidade. O desenvolvimento de um indivíduo ocorre depois de um dado nível de aprendizagem e por conseqüência, quer o desenvolvimento quer a aprendizagem, estão condenadas a co-existirem, integrados numa rede, dialéctica, de processos cognitivos, psicológicos e sociais. A valorização desta última dimensão na aprendizagem, permite a verificabilidade da percepção dos actores sociais sobre a eficácia da formação de jovens e de adultos que recorrem cada vez mais a processos de formação, decorrentes da realidade actual, que impõem como factor fundamental para a empregabilidade uma constante readaptação de conhecimentos, de comportamentos e de superação e aperfeiçoamento contínuo, bem como a capacidade de mudar e redireccionar as suas competências para novas áreas que vão entrando nos mercados de emprego e que requerem rápida adaptação por parte dos candidatos a esses empregos (cf. Lopes 2006).

A acção social e profissional, segundo Malglaive (1994) citado por Lopes (2006: 94) mobilizaria capacidades e competências que supostamente o aluno teria para

fazer o que lhe é determinado. Esta visão denominada de *estrutura dinâmica das capacidades* por Malglaive, incorporaria assim as estruturas dos estádios e da equilibração de que fala Piaget, na qual o aluno permanentemente está a reorganizar o seu pensamento ao encontrar situações desconhecidas ou desafiadoras que o transportam a um estágio mais elevado de exigência e assim o conduzem a um crescimento qualitativo. Decorre desta visão contextual uma definição introduzida por Ramos (2001b: 4) que refere o seguinte: «(...) as competências são estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construído mediante as experiências – e os saberes formalizados».

Ganha importância nestas teses expostas, a ideia de que a relevância de todo o tipo de aquisições, cognitivas, desde os conhecimentos tácitos, aos formalizados passando para um entendimento de que as competências se constroem com a oposição de todas estas contribuições, baseadas em princípios predominantemente psicológicos mas também interaccionistas e sociais, sustentado ou apoiado em princípios curriculares que valorizam a *integração, globalização e interdisciplinaridade*.

Assim o modelo de competências pode promover a conversão dos tradicionais currículos para uma linha directiva mais consentânea com um *ensino integral*, resultantes de uma mescla entre os conhecimentos gerais, saberes profissionais, as experiências de vida e as experiências de trabalho, que são tradicionalmente tratadas de forma isolada. (Doll, Jr. 1997, Ramos 2001a/2001b in Lopes 2006: 94).

3.7. TEORIA DA ESTRUTURAÇÃO

A teoria de Giddens exposta na obra “A Constituição da Sociedade” (1989) tem como fim, através de uma análise crítica, analisar práticas sociais no tempo e no espaço. Procura compreender a estabilidade e a reprodução das práticas sociais.

Giddens diz ser útil da exposição preliminar dos principais conceitos da teoria da estruturação começar por aludir às divisões que separam o funcionalismo do estruturalismo por um lado e por outro lado a hermenêutica de várias formas de

“sociologia interpretativa”. Assim, estas duas abordagens, segundo o autor, têm, semelhanças notáveis, apesar dos contrastes globais de cada uma perante a outra. Enquanto o pensamento funcionalista via a Biologia como modelo a seguir pela ciência sociológica, o estruturalista, diz o autor, é proeminentemente cognitivista. (Idem: 224-225)

No pensamento hermenêutico tradicional, aquilo que é diferente do experimentado, do transcrito, ou que sai de alguma forma ao lado do tradicional, é visto não como algo novo, que pode ter valor, mas como algo que é completamente opaco e nesse sentido, é rejeitado, visto o interesse de muitos hermeneutas se centrar em algo que já está implementado, canonizado. Na teoria da estruturação o ponto de partida hermenêutico é aceite visto reconhecer-se que a descrição das actividades humanas requer familiaridade com as formas de vida expressas naquelas actividades. «É a forma especificamente reflexiva da cognoscibilidade dos agentes humanos que está mais profundamente envolvida na ordenação recursiva das práticas sociais (...) a acção humana ocorre como uma *durée*, um fluxo contínuo de conduta à semelhança da cognição». (Ibidem)

Assim a acção não é apenas uma “combinação de actos” os actos são momentos discursivos “... de atenção à *durée* da experiência vivida.” A racionalidade da acção vista como intencional no processo relacional dos indivíduos, é vista como uma “rotina” onde a racionalidade da acção contextualizada constitui a primeira forma de análise de um determinado relacionamento social dos indivíduos. A contextualização tanto pode conter elementos dirigidos à lógica funcionalista, estruturalista, ou interaccionista ou outra, dependendo das filosofias ideais em presença e da reflexividade contextual dos agentes processuais, o que equivale a dizer, que não há verdades, há caminhos, há relações justificadas. (Idem: 226-228)

O acompanhamento reflexivo da actividade é uma característica crónica da acção quotidiana e envolve a conduta não apenas do indivíduo, mas também dos outros. Aquilo que agentes competentes esperam dos outros, é que sejam habitualmente capazes de justificarem as suas acções se questionados. A noção de “consciência prática” é importantíssima para a teoria da estruturação. É essa qualidade que ao

longo do tempo tem sido esquecida completamente por um “estruturalismo cego” como refere Giddens. Unicamente na fenomenologia e na etnometodologia se observam detalhados e subtis tratamentos de natureza da consciência prática. No entanto, diz Anthony Giddens que não pretende com esta afirmação significar que a distinção entre consciência discursiva e consciência prática seja absolutamente rígida e impermeável. Diz mais adiante que não há barreiras entre esses dois tipos de consciência; há apenas diferenças entre o que pode ser dito e o que de modo característico é simplesmente feito. (Giddens, 1989: 228-232)

Giddens recupera Merton na sua análise das funções, a função manifesta e a função latente, concordando aqui com ele, dizendo que aquilo que é julgado significativo, depende da natureza do estudo em desenvolvimento. Segundo Giddens, um dos objectivos da identificação das funções latentes, é mostrar que determinadas actividades que possam parecer irracionais à primeira vista, poderão não o ser tanto quanto isso, visto que se ocorrer um conjunto de consequências impremeditadas, que ajudem a assegurar uma reprodução de determinada prática em questão, então fica claro que a irracionalidade possa claramente ser racional.

Acção e poder, tem valor e significado se conseguem ser capazes de “actuar de outro modo”, significa a capacidade para actuar no mundo, com intuito de influenciar o curso dos acontecimentos, seja ao nível social, político, etc. Assim a capacidade do indivíduo é determinante para que seja capaz de “criar uma diferença” relativamente às situações ou estado de coisas preexistentes. Assim, um agente só o será na medida em que tenha capacidade de criar uma diferença (Idem: 233-235)

Os conceitos de estrutura (dual) e de sistema são o cerne da teoria da estruturação exposta na obra que temos vindo a analisar. A ideia de estrutura para os autores funcionalistas é entendida como uma padronização das relações ou fenómenos sociais. Segundo Giddens, apresenta-se como algo de externo à acção humana, sendo até uma forma restritiva da livre iniciativa do sujeito independentemente constituído. Para os estruturalistas e pós-estruturalistas, já a noção de estrutura é mais interessante, visto aí não ocorrer a tal padronização funcionalista, mas antes uma intersecção de presença e ausência; os códigos

subjacentes têm que ser entendidos de manifestações superficiais. Giddens vê estas duas ideias de estrutura não como completamente irrelacionáveis mas antes relacionando aspectos importantes e fundamentais da estruturação de relações sociais. As relações sociais têm uma dimensão sintagmática ligada à padronização das relações sociais espaço-tempo englobando a reprodução de práticas localizadas, mas também tem uma outra dimensão, mais pragmática envolvendo uma “ordem virtual” de modos de estruturação, recursivamente implicados em tal reprodução. Nestas, existem normalmente ambiguidades sobre se as estruturas se referem a um conjunto de transformações/regras que orientam uma matriz. Giddens diz “eu trato a estrutura pelo menos no seu significado mais elementar como referente a essas regras (e recursos).” (Ibidem: 236-240)

Assim a estrutura é referente à análise social, às propriedades da estruturação que permitem a delimitação de espaço/tempo em sistemas sociais, às propriedades que possibilitam as práticas sociais discernivelmente semelhantes por dimensões variáveis de tempo e de espaço e lhes emprestam uma forma sistémica. A estrutura só existe como presença espaço - temporal, nas suas exemplificações em tais práticas e como traços mnemónicos, que ligam ideias e factos difíceis de reter de uma forma mais familiar e mais simples.

Uma das principais proposições da teoria da estruturação é que as regras e os recursos esboçados na produção e reprodução da acção social, são ao mesmo tempo os meios de reprodução do sistema. No entanto há que distinguir entre regra e prática rotineira. As regras incidem sobre numerosos aspectos de práticas rotineiras, mas obviamente isso não faz de uma prática rotineira uma regra.

Assim a estrutura é um conjunto de regras e recursos recursivamente organizados, está fora do tempo e do espaço, é marcada por uma ausência de sujeito. Os sistemas sociais em que a estrutura está recursivamente implicada, pelo contrário, compreendem as actividades localizadas de agentes humanos, reproduzidas através do tempo e do espaço. Analisar a estrutura dos sistemas sociais significa estudar os modos como tais sistemas, fundamentados nas actividades cognoscitivas de actores localizados, que se apoiam em regras e recursos na diversidade de contextos em

acção são produzidos e reproduzidos em interacção. Crucial para a ideia de estruturação é o teorema da dualidade da estrutura que está subentendido nos seguintes aspectos (Idem: 240-244):

a) Estrutura: regras e recursos ou conjunto de relações de transformação organizados como propriedades de sistemas sociais.

b) Sistema: relação reproduzida entre actores ou colectividades organizadas como práticas sociais regulares.

c) Estruturação: condições governando a continuidade ou transmutação de estruturas e, portanto, a reprodução de sistemas sociais.

Assim, a constituição de agentes e estruturas, não são dois conjuntos de fenómenos dados independentemente – um dualismo – mas representam uma dualidade. Aquilo a que Anthony Giddens chama de “as modalidades” da estruturação serve para esclarecer as principais dimensões da dualidade da estrutura em interacção, relacionando as capacidades cognoscitivas dos agentes e características estruturais. As dimensões da dualidade da estrutura são também representadas na figura nº 2.

Figura 2: A dualidade da estrutura



Fonte: Giddens, 1989.

Os actores humanos são pois capazes não só de monitorizar-se a si próprios mas também aos outros na sua regularidade da vida quotidiana, analisando essa monitorização na consciência discursiva. Alguns filósofos tentaram derivar teorias globais de significado ou comunicação a partir da intenção comunicativa, outros, em contrapartida, supuseram que esta última é na melhor das hipóteses marginal à

constituição das qualidades significativas da interação, sendo o significado regido pela ordenação estrutural de sistemas de signos. Na teoria da estruturação, porém, ambos os conceitos são de interesse e de importância equivalentes, aspectos mais de uma dualidade do que de um dualismo mutuamente exclusivo. (Giddens, 1989: 244-247)

Por fim e praticamente no final do texto, Giddens diz que o estudo da interação de co-presença é um componente básico da inclusão do tempo-espaço numa só categoria, que é resultado da associação social humana. A “sistemicidade” é aqui obtida em grande parte devido à rotineira monitorização reflexiva da conduta fixada na consciência prática. As relações em condições de co-presença consistem segundo Giddens em muito daquilo que Goffman preconiza e que denominou apropriadamente de “encontros”, esvaindo-se através do tempo e do espaço (Idem: 248-252).

3.8. O MODELO CRÍTICO E EMANCIPATÓRIO

Este modelo advém de um período de lutas ideológicas localizado no espaço temporal a seguir à Segunda Guerra, tendo sido influenciado por Karl Marx no seu pensamento crítico e dialéctico e pelos autores da escola de *Francoforte*, nomeadamente Habermas (1997) e Schön (1983) e recolhendo também contribuições importantes de Freire (1987 e 2000) aquando das suas experiências de educação popular. Este modelo foi impulsionado também pelo movimento progressista através da corrente da pedagogia crítica, cujas ideias são baseadas na luta pela emancipação, de que o sujeito é competente para analisar a sua própria realidade social e cultural. A promoção do contínuo crescimento e desenvolvimento ao longo da vida colhe aqui, grande simpatia, como forma de se caminhar para uma sociedade efectivamente democrática, onde a aprendizagem deve estar associada com o fazer (aprendendo fazendo). Assim segundo esta visão, todo o saber nasce genuinamente da experiência (Lopes, 2006: 95).

Karl Marx defendia na teoria a praxis, um desenvolvimento baseado na acção, incorporadas nessa acção as transformações culturais, sociais e históricas, que seriam

as condutoras do real processo de crescimento. O progresso das forças produtivas emergentes do capitalismo, associadas ao crescimento científico e consequentes evoluções tecnológicas, trariam consigo a real possibilidade de derrubar definitivamente as barreiras das crenças e da superstição.

Habermas, por seu lado, analisa a legitimação através dos elementos da teoria da linguagem e da possibilidade da acção comunicativa. Habermas considera que o conhecimento resulta de vários interesses: o interesse técnico; o interesse prático; e o interesse de emancipação. No primeiro caso a ciência será vista como detentora das respostas para a totalidade dos problemas do mundo, não tendo aqui lugar as explicações baseadas na crença, nos mitos. É uma visão positivista e iluminista, que espera que o sujeito tenha o controlo absoluto sobre o meio que o rodeia. No segundo caso, o interesse prático, é caracterizado pela acção subjectiva do indivíduo, numa visão que de alguma forma funde a visão marxista com a visão de Max Weber, e onde a dimensão social do homem o leva a desenvolver formas diferentes de comunicar por intermédio do diálogo racional, numa tentativa de se fazer compreender pelos outros indivíduos ao mesmo tempo que se validam significados dirimidos nos recursos dos indivíduos utilizados de forma racional. Por fim, o interesse de emancipação resulta do desejo das pessoas se libertarem das forças contextuais que de alguma forma modelam as atitudes e os comportamentos de uma forma esperada. A compreensão destas restrições ao comportamento do indivíduo permite uma libertação das ideologias, preconceitos, distorções psicológicas, adquirindo desta forma uma auto-reflexão e uma auto-determinação. Esta capacidade do indivíduo envolve a capacidade de ser crítico em relação a si e aos outros, pelo questionamento individual e questionamento do mundo que o rodeia e envolve. Habermas (1987) refere no entanto que o saber emancipatório se realiza apenas a partir da própria experiência do indivíduo, marcado pelas duas primeiras dimensões do saber: o saber técnico - instrumental e o saber prático - comunicativo.

Schön (1983) aponta alguns limites ao pensamento de Habermas, notando que apesar de ser relevante o conhecimento de racionalidade técnica, não implica no entanto que seja a única e mais correcta forma de entendimento da racionalidade

técnica na sociedade tecnológica. Por outro lado, sustenta também a ideia de que é no interesse prático que o sujeito assume activamente um papel na formulação do saber profissional, levando a questionar-se a si e ao conhecimento das “autoridades científicas” (Lopes 2006).

Ainda dentro desta matriz, o pensamento de Paulo Freire assume particular interesse. Diz Freire que as pessoas apreendem melhor quando a comunicação tem um carácter mais político e uma relação próxima com o estado de opressão que vivem. A tomada de consciência das estruturas de opressão que os indivíduos sofrem, levam-nos ao conhecimento da sua realidade sociocultural, permitindo-lhes dessa forma ter uma noção de como transformá-la. Este processo que Freire denomina de «conscientização» é caracterizado por quatro etapas:

i) Consciência intransitiva – os indivíduos apenas se preocupam com a satisfação das suas necessidades biológicas;

ii) Consciência semi-intransitiva – os indivíduos internalizam os valores e concepções dos que os oprimem;

iii) Consciência semi-transitiva – as pessoas começam a ser capazes de questionar as suas vidas e a perceber que a realidade sociocultural é determinada pelo ser humano;

iv) Conscientização – as pessoas estão habilitadas ao envolvimento num processo «dialógico» de questionamento e validação das normas sociais, dos códigos culturais e das ideologias (Idem: 98)

A luta política é fundamental neste processo para que se produza uma mudança social efectiva, baseada na tomada de consciência dos oprimidos, e na sua organização para se movimentarem no xadrez político, com as armas do conhecimento das estruturas da realidade social. Freire considera que o «educador, deve assumir a política na sua prática a fim de promover uma formulação para a cidadania e particularmente esclarecer as raízes ontológicas da educação democrática e dos direitos e responsabilidades dos cidadãos» (Ibidem).

A educação / formação tem o papel de esclarecer os trabalhadores sobre a forma como têm sido subjugados, mostrando-lhes a realidade como forma de os levar a

libertarem-se no processo de emancipação. À escola cabe o papel de encontrar as melhores formas para construir conhecimentos, potencializar saberes, fornecer as ferramentas físicas, intelectuais e psicomotoras para que um aluno possa interferir no mundo, nas várias dimensões importantes para a sua vida: civil, política, social, económica e desta forma transforme a realidade social como cidadão, no seu quotidiano. (Gentili, 1998, citado in Lopes 2006: 99).

Neste contexto, os valores económicos hoje em dia parecem sobrepor-se aos demais. Esta realidade defendida por muitos e cada vez mais evidente condiciona também o olhar que se tem em matérias de definição de políticas para favorecer uns modelos em detrimento de outros. Assim sendo, o sistema educativo não fica livre das investidas do economicismo em favor do pensamento único e viradas para as respostas imediatas da sociedade em questões de emprego e respectivas necessidades de mão-de-obra em função das necessidades que vão surgindo – o neoliberalismo defende esta adequação da educação às necessidades do momento. A escola corre o risco de se tornar um alvo visto ter ainda o papel de “provedora” de intelectuais e trabalhadores úteis às finalidades do mercado. Essa racionalidade do mercado mina os valores socioculturais da educação escolar e, por meio do currículo orientado para o desenvolvimento de competências, pode limitar os saberes disciplinares escolares a um corpo de conhecimentos que deve ser mobilizado para compor as competências laborais (Nunes, 2007).

3.9. AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO BASEADAS NO MODELO DE COMPETÊNCIAS

O emprego para a vida, as empresas que nasciam e viviam para além da vida das pessoas, são realidades em crise acentuada. A emergência de novas empresas, com novas formas de operar, para dar resposta à complexificação da economia global, obriga a que as necessidades de trabalho sejam readequadas às novas exigências emergentes. Dentre estas exigências, pode-se identificar algumas que são já notórias

nos dias presentes: redução dos períodos de actividade com uma maior fragmentação dos tempos activos/inactivos no mercado de emprego; emergência de novas formas contratuais de prestação de serviços baseadas na precariedade, no risco individual, na transferência da responsabilidade social das organizações para os indivíduos. Numa constante redução dos mecanismos de solidariedade social, vislumbrados por constantes cortes nas participações sociais, com o intuito de se ir prolongando o estado social, cuja matriz europeia se tenta a todo o custo manter.

As transferências de empresas para os países emergentes ou subdesenvolvidos estão a introduzir um crescente aumento do desemprego, que se repercute na vida de centenas de milhar de pessoas em Portugal. Grande parte destes desempregados vem de sectores produtivos tradicionais onde os recursos humanos maioritariamente detinham baixos níveis de escolarização e formação profissional. O ciclo de vida das empresas está em queda acentuada, com um menor período de vida destas. Isso obriga a que as pessoas se tenham que adaptar de forma constante, pois a curta duração dos ciclos de actividade, comparativamente com o modelo tradicional de há algumas décadas, está a obrigar a uma mobilidade profissional que exige uma preparação por parte dos desempregados, bem como dos que tentam aceder ao mercado de trabalho pela primeira vez e não dispõem de experiência no mundo do trabalho. As situações serão muito diversificadas e por conseguinte, perante uma grande heterogeneidade de situações, torna-se necessário encontrar respostas que possam integrar diferentes contextos e tenha a flexibilidade necessária, bem como a capacidade adaptativa para se encontrarem plataformas de crescimento que permitam uma integração efectiva de muitos milhares de desempregados com baixas qualificações.

Os modelos educativos tradicionais estão neste contexto feridos de morte, pois não respondem às necessidades concretas de muitos cidadãos. Daí, a crescente valorização do modelo de competências, por oposição a modelos mais tradicionais.

O modelo de ensino recorrente nocturno foi uma das pedras basilares da educação de adultos. Não obstante, o problema da baixa escolarização mereceu pouca atenção, de uma forma geral, dos responsáveis políticos até há pouco tempo.

Segundo Augusto Santos Silva e Luís Rholes, a educação de adultos não tem tido capacidade para influenciar a agenda política, apesar de uma quantidade significativa de estudos e planos elaborados para esse efeito. (Silva e Rholes, 1990: 30, cit. in Ávila, 2005: 314). As necessidades obrigaram à emergência do modelo de «competências» como resposta para os desafios que hoje se colocam na educação e formação de adultos.

3.9.1. COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

Gallart e Jacinto (1997) consideram que actualmente sempre que se discute a temática da educação e formação de adultos e sobre a formação para o trabalho, a palavra “competências” recorrentemente aparece e enquadrada como sendo a resposta para as dificuldades decorrentes da globalização, da mudança tecnológica, bem como económica. Assim a elaboração destas competências, gerais ou específicas, torna-se premente para responder às necessidades decorrentes dos processos de transformação do trabalho, que requerem soluções que contribuam para a amortização deste problema social (in Lopes, 2006: 100).

Estes autores consideram haver dois grupos distintos de competências para responder as necessidades do actual mercado de trabalho:

i) Competências de empregabilidade – adquiridas sistemática e gradualmente, que constituem habilidades básicas, como capacidade de expressão oral e escrita, matemática aplicada (para a resolução de problemas do quotidiano) e capacidade de pensar, (abstrair as características cruciais dos problemas, decidir sobre eles e aprender com a experiência);

ii) Competências relacionadas com o uso de recursos materiais, humanos e financeiros para alcançar objectivos; competências interpessoais (para trabalhar em grupo, negociar, aprender, liderar, atender clientes, interagir com a diversidade cultural); competências de comunicação (identificar, adquirir e avaliar informações); competências sistémicas (aproximar a realidade na sua complexidade de relações); competências tecnológicas (conhecimentos e utilização de tecnologias usuais).

Zarifian (1999) diz que é competente quem «sabe fazer, tomar iniciativa e assumir responsabilidades com êxito, tanto no plano individual como de grupo, ante uma situação profissional.» Refere ainda que ela corresponde à «colocação de recursos numa dada situação prática, não somente os que se adquire ou possui, mas os que se sabe pôr em acção». Segundo Zarifian, a competência é a iniciativa sob condição autónoma, que «supõem a utilização de dois tipos de recurso: os internos, pessoais (adquiridos, solicitados e desenvolvidos pelos indivíduos em dada situação) e os colectivos (trazidos e postos á disposição pelas organizações)» (in Lopes, 2006: 101).

Outro autor, Fernandez (2001), refere que é competente profissionalmente quem tem a capacidade de transferir saberes e conhecimentos intelectuais, habilidades sociais e atitudes criativas em distintas realidades ocupacionais. Para este autor, o trabalhador do século XXI terá de ter as competências profissionais descritas na tabela nº 2.

Tabela 2 – As competências e valores do futuro

Competências	Valores
Executivas	Adaptabilidade
(Habilidades técnicas, destreza e operacionais)	Mobilidade
Tecnológicas	Flexibilidade
Organizativas e de Gestão	Participação
Económicas e de Liderança	Comunicação
	Trabalho em Equipa
	Inteligência Emocional

Fonte: Fernandez (2001) in Lopes, 2006

Ainda neste domínio, Vargas, Casanova e Montanaro (2001) procuram identificar um conjunto de qualidades que se tornem as competências-chave capazes de poderem ser definidas como aquelas que conseguem responder a um leque alargado de solicitações, sendo no entanto suficientemente flexíveis e adaptáveis para ajustarem uma resposta adequada em diversas situações e contextos. Referem dois

tipos de competências. Uma com base no indivíduo e outras com base no aspecto social (tabela nº 3).

Tabela 3 – Tipos de competências

ÊNFASE NO INDIVÍDUO	ÊNFASE NO ASPECTO SOCIAL
Sistematicidade	
Pró-actividade	
Disposição para a aprendizagem	Capacidade de cooperação
Capacidade de decisão	Capacidade de comunicação
Capacidade de controlo	Atitude solidária
Flexibilidade e capacidade de adaptação	Respeito
Criatividade na solução de problemas	Responsabilidade
Consciência crítica	

Fonte: Vargas, Casanova e Montanaro, (2001), in Lopes, 2006

3.9.2. COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS

Le Boterf (1994), defende que o *Know-how* específico de uma dada actividade não pode ser entendível como o concentrador de todo o conhecimento, entendido como o resumo de todas as capacidades do indivíduo, mas ao contrário, é a soma dos resultados e experiências pessoais e profissionais e não única e especificamente profissionais. Para este autor, a competência é o «conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais, nutridas pela aprendizagem e pela formação e analisadas por um sistema de avaliações.» Le Boterf, considera ainda que o saber - agir prefigura também responsabilidade, e como tal implicará também «saber mobilizar», integrar recursos, habilidades, transferir conhecimentos habilidades, num dado contexto profissional. Resumindo a sua ideia, ele considera que a competência é essencialmente colocar conhecimentos em prática, na acção:

«Todos os dias, a experiência mostra que pessoas que possuem conhecimentos ou capacidades não sabem mobilizá-los de modo pertinente e no momento oportuno, numa situação de trabalho. A actualização daquilo que se sabe num contexto singular

(marcado por relações de trabalho, por uma cultura institucional, por eventualidades, imposições temporais, recursos...) é reveladora da “ passagem” à competência. Esta realiza-se na acção» (Le Boterf, 1994: 16 cit. in Lopes, 2006: 110).

As competências pessoais quando observadas do ângulo modelar sistémico propõem outra leitura, como defendem Fleury e Fleury (2001). Segundo estes autores ela compreende o conhecimento do negócio da empresa e são de dois tipos:

i) Competências técnico-profissionais (específicas das operações ou actividades da e na empresa);

ii) Competências sociais (para que haja uma correcta interacção com as pessoas) como se constata do seguinte excerto da obra mencionada:

Por isso, «a competência individual encontra os seus limites, mas não a sua negação, no nível dos saberes alcançados pela sociedade, ou pela profissão do indivíduo numa época determinada. As competências são sempre contextualizadas. Os conhecimentos e o *know-how* não adquirem status de competência a não ser que sejam comunicados e trocados. A rede de conhecimento em que se insere o indivíduo é fundamental para que a comunicação seja eficiente e gere a competência» (Fleury e Fleury, cit. in Lopes, 2006: 111).

3.9.3. COMPETÊNCIAS COLECTIVAS

O conhecimento colectivo baseado nos conhecimentos e capacidades dos colaboradores de uma organização passou a ser contabilizado e valorizado como mais-valia para a organização. Este é aprimorado continuamente, e interessam aqui todos os colaboradores que tenham conhecimento acrescido. Pode ser ao nível das línguas, dos conhecimentos informáticos, da rede de amigos em posições que permitam um esclarecimento ao nível da legislação, dos mercados, dos empréstimos financeiros, etc. O poder de disposição das capacidades é cada vez mais valorizado e utilizado pelas organizações. É por isso um factor importante de empregabilidade.

Se para Le Boterf, (1994) a competência colectiva emerge do treino colectivo e tem em conta um referencial cultural empresarial comum, onde no quotidiano da equipa na organização se vai trocando experiências e cooperando, implicando isso um saber escutar o outro e um aprender com o outro pela convivência e partilha do esforço nas situações problemáticas, para Zarifian (2001) o entendimento é diverso. Considera este autor que as competências são diferenciadas pelos conteúdos concretos do tipo de saberes envolvidos. Defende que mesmo a competência individual provém de uma multiplicidade de fontes de conhecimento, de vivências, experiências, especialidades. As competências colectivas, são mais do que a soma das partes das competências individuais, pois exigem interacção, acordo, estudo, participação e reflexão dos vários envolvidos numa organização (Lopes, 2006: 115-116).

3.9.4. IMPLICAÇÕES DO MODELO DE COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

As competências são entendidas também como «(...) estratégias de profissionalização activadas pelos sujeitos interessados que, a partir de percursos e saberes reconhecidos e codificados, elegem para si um determinado segmento de mercado e fixam os limites da própria especialização, fornecendo-lhe os fundamentos que consentem operar em contexto operacional». (Ropé e Tanguy, cit. in Lopes 2006: 121). Os saberes controláveis a partir de especificações de habilidades, saberes, transferíveis e transmissíveis e certificados por uma instituição, foi o modelo que existiu no passado.

A emergência de novas profissões com características distintas das actividades tradicionais, veio permitir alargar o tipo de entendimentos, bem como de ofertas que se criaram em função das novas necessidades, constatado que foi haver um grande desfasamento entre as necessidades de competências existente em muitas pessoas em idade activa e as exigências do mercado actual. Segundo dados recentes do

relatório internacional “Exame Temático da Aprendizagem de Adultos” (ETAA) da OCDE, Portugal poderá comprometer o seu futuro relativamente aos processos de aprendizagem ao longo da vida, perdendo por isso competitividade para outros países, devido aos baixos níveis de qualificações escolares da maioria da população portuguesa (Ávila, 2005: 321).

A questão de como fazer para que as necessidades de formação sejam colmatadas, leva a que outro autor, Valle, (2003) defenda que este tipo de aprendizagem, precisa quer de uma vertente de educação formal, como de outra de matriz experiencialista, profissional. Resultaria daqui que a escola seria o lugar da qualificação e a empresa o lugar do desempenho. É aqui que entra o modelo de competências, onde este conceito pretende fazer a união desses dois mundos, o mundo da escola e o mundo do trabalho. A experiência só por si é insuficiente para se atingirem níveis elevados de exigência assim como a teoria sem a experiência, não aproveitaria os recursos da melhor maneira, permitindo grandes desperdícios e fazendo com que o tempo certo de actuação se perdesse, levando à falência de muitas ideias, pela dificuldade de as por em prática. Assim o reconhecimento de competências profissionais a trabalhadores, com a correspondente certificação, vem trazer uma nova visão sobre o valor do saber adquirido por meios diversos dos instituídos formalmente. Criando sinergias entre os diversos saberes e criando também condições para se atingirem níveis de eficiência mais elevados (cf. Lopes, 2006).

Em toda a Europa, a transição do modelo *ministerialista*, baseado na ideia da transmissão de conhecimentos a partir da sala de aula, para um outro modelo baseado no desenvolvimento de competências, aceitando as que os indivíduos transportam consigo, reconhecendo-as formalmente, é uma questão fundamental e central em toda a Europa. Maior ainda se torna no caso português, pois os níveis de abandono escolar são dos mais elevados da EU. Dos países membros apenas Malta tinha um índice de abandono escolar superior a Portugal, segundo dados do relatório

do PNUD. Neste relatório pode ver-se também a altíssima taxa de pessoas que são funcionalmente analfabetas: cerca de 48% da população entre os 16 e os 65 anos.¹¹

Em Portugal as transformações ocorridas desde meados dos anos 90 e que levaram à criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, (ANEFA) em 1999, organismo fundamental no estabelecimento de novas práticas nos contextos de educação e formação, tem como fundamentos, estudos e medidas que evoluíram desde 1995 de forma mais acentuada e consequente. Tiveram peso importante vários documentos, acções e estudos de âmbito nacional e internacional, dos quais se destacam: a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, promovida pela UNESCO (Ávila, 2005); o documento “S@ber+”: Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação de Adultos, que foi concebido e trabalhado pelo Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (Melo, Matos e Silva, 1999 in Ávila, 2005: 319); e ainda o estudo realizado pela Universidade do Minho cujo objectivo foi a concepção de um modelo institucional para a criação de uma Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA). (Lima, Afonso e Estêvão, 1999, cit. in Ávila, 2005).

Foi já com a ANEFA em funcionamento, tuteladas pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e pelo Ministério da Educação que se iniciou o ciclo actual, onde se encontram estruturados os currículos, níveis e certificação da formação de adultos, bem como o reconhecimento, validação e certificação das competências adquiridas pelas pessoas durante o seu percurso de vida. Hoje a educação e formação é assumida como fundamental na estratégia de desenvolvimento, visando a integração dos saberes culturais, sociais, técnicos, de organização, bem como as competências sociais, culturais, técnicas e de vida. Este modelo subentende a compreensão de informações, a aquisição de saberes, a criação de conhecimento e as capacidades de intervenção activa de lidar com a incerteza e o risco e de relacionamento com o outro (Ávila, 2005).

¹¹ Disponível em: <http://www.pnud.org.br/hdr/hdr2003/hdr03-14%20HDI%2001-10.pdf>, pág. 12.

A actividade desenvolvida pela ANEFA foi interrompida, pois esta agência foi extinta em 2002, passando as competências que detinha para a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), agora sob a tutela única do Ministério da Educação. O plano Novas Oportunidades foi recentemente criado (2005) e volta a ter origem numa iniciativa conjunta do Ministério da Educação e no Ministério da Solidariedade Social. No entanto quer os cursos EFA, quer os centros de RVCC têm aumentado o seu desempenho por um crescendo da procura. A meta do programa Nova Oportunidades do Governo é muito ambiciosa e aponta para 350500 formandos certificados através dos cursos EFA e 650000 através dos centros de reconhecimento e validação de competências (Idem: 323). Presentemente é a recentemente formada Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) quem superintende sobre esta matéria.

3.10. BALANÇO FINAL DAS TEORIAS APRESENTADAS

As teorias apresentadas como podendo ser importantes para a compreensão da problemática em questão são diversas e provêm de áreas disciplinares distintas, se bem que afins. A primazia para o papel do indivíduo verifica-se na teoria condutivista/behaviorista, bem como na teoria construtivista. Na corrente construtivista/interaccionista já o contexto tem um papel importante na explicação dos fenómenos como refere Vygotsky. Se o desenvolvimento intelectual é determinado pelo sujeito que nasce inteligente e não sofre influências do meio como defende a teoria de matriz condutivista/behaviorista, que bebe na teoria do comportamento humano, então estamos perante uma teoria que responderá às questões da aprendizagem ao longo da vida, com a ênfase no papel do indivíduo por si só. A corrente construtivista alarga já a possibilidade de resposta a uma relação com o meio.

De pendor sociológico, apresentamos também algumas teorias que nos pareceram ser susceptíveis de responder ainda que em situações heterogéneas, como é próprio da matriz sociológica, e tendo sempre em conta que o contexto é fundamental do nosso ponto de vista em qualquer processo de interacção, à problemática presente. O modelo funcionalista, que requer uma crença na meritocracia, agregando todos os

membros de uma dada sociedade, desde os mais capazes aos menos capazes, na lógica de que há situações onde todos podem actuar e serem úteis, num processo que aglomera os vários saberes e competências de todos os indivíduos, podendo cada um dar o seu contributo, mas onde a iniciativa individual é bastante limitada, uma vez que cada um deve ter o seu papel. Num processo de aprendizagem, este modelo aproxima uma ideia mais conservadora de educação/formação.

A teoria sistémica, que a partir da disciplina biológica iniciada por iniciativa de Bertalanfy se estendeu a muitas outras disciplinas, parece ser uma das que mais responde a problemas complexos como é o assunto que estamos a estudar. É concerteza uma teoria que responde em muito às questões da aprendizagem, com a incorporação através do meio, da componente de resposta reflexiva, proveniente do feedback que chega ao indivíduo ou ao grupo em formação e permite uma readequação das respostas, para melhor responder às novas dificuldades percebidas, ou dando seguimento a uma linha de conduta que estará a ter sucesso. É importante a existência de testes ao longo de um processo de aquisição de conhecimentos mais na perspectiva de confirmação de resultados para melhorar os mesmos, do que numa perspectiva de seriação dos melhores como defenderá a teoria funcionalista. A ideia de que a sociedade é um sistema composto por subsistemas e onde estes se interpenetram, aproxima a visão de um observador para um contexto que é complexo. Olhando para o problema da educação/ formação desta perspectiva, com certeza que a porta terá que ficar aberta a outras explicações, nomeadamente as primeiras teorias referidas neste capítulo e que são de cariz mais individual, psicológica, mas que são importantes, também dentro desta visão sistémica.

A teoria do conflito surge aqui como uma certa oposição ao modelo funcionalista, pois se esta apela para um certo consenso, para uma programação de actividades muito certinha, onde tudo está previsto e nada deve perturbar essa ordem, na teoria do conflito o confronto está sempre presente. Muitos comportamentos conflituosos poderão ser explicados por esta visão e assunção do mundo por parte dos actores sociais neste caso num processo de formação. O modelo crítico e emancipatório foram impulsionados, também, pelo movimento progressista através da corrente da

pedagogia crítica. A luta pela emancipação, a ideia de que o sujeito é capaz de analisar a sua própria realidade social e cultural, profissional, educativa/formativa, levaria à promoção do contínuo crescimento e desenvolvimento ao longo da vida dos indivíduos, pegando na ideia de contínua construção, em contextos formativos apoiados por técnicos ou mesmo como autodidacta. Esta visão pode responder de facto a muitos percursos individuais e colectivos de indivíduos em processos formativos.

O interaccionismo simbólico, faz como que uma ponte entre o indivíduo e o social, onde os actores interpretam situações e atribuem sentido aos objectos, participando deste modo no processo de construção social resultado da interacção. Assim, os indivíduos interagem com base no sentido que dão às coisas. Se o valor da educação/formação é valorizado pelo indivíduo, então ele estará disposto a sacrifícios para conseguir algo que deseja. O indivíduo, enquanto interage, seja num sentido de fora para dentro do grupo, seja de dentro para fora, enforma a sua concepção de vida. Assim ele adquire o sentido de identidade pessoal, na interacção com o mundo social.

Na teoria da estruturação a racionalidade da acção vista como intencional no processo relacional dos indivíduos, é tida como uma “rotina” onde a racionalidade da acção contextualizada constitui a primeira forma de análise de um determinado relacionamento social dos indivíduos. A contextualização tanto pode conter elementos dirigidos à lógica funcionalista, estruturalista, interaccionista ou outra, dependendo das filosofias ideais em presença e da reflexividade contextual dos agentes processuais, o que equivale a dizer, que não há verdades, há caminhos, há relações justificadas. Esta nova proposta, apesar de complexa, releva para uma certa individuação dos processos de aprendizagem, onde os contextos voltam a ser muitíssimo importantes.

Por fim, analisámos o Modelo de Competências. Este modelo propõe uma estrutura muito racional e concreta de saber fazer, saber ser, e não descarta o saber teórico. Dá liberdade ao indivíduo para optar por aquilo que quer, de aprender o que quer e associado aos tempos actuais, é sem dúvida um modelo que responde em pouco tempo a necessidades quer do indivíduo, quer das organizações do mundo do trabalho. A competência está associada ao indivíduo, à sua capacidade de fazer o que

se espera dele numa dada situação concreta. Nas suas três dimensões: competências profissionais, competências sociais e competências colectivas este modelo está afinado para um mundo onde o trabalho escasseia e as técnicas mudam muito depressa, obrigando a que, para se acompanhar uma nova tecnologia se faça continua formação. As três dimensões concorrem como uma só para que hoje as entidades, sejam individuais, sejam colectivas, tenham respostas e possam evoluir de acordo com as necessidades globais dos tempos actuais.

As teorias apresentadas têm alcances bastantes distintos e configuram um olhar muito alargado de propostas explicativas. Se por um lado há riqueza na incorporação alargada dos contributos apresentados, por outro lado há uma desvantagem quanto ao grau de profundidade das mesmas. No entanto, as teorias explicativas são uma ferramenta para se entender a realidade, e não um fim em si. Por defendermos este ponto de vista, optámos por apresentar um quadro de teorias explicativas que derivam de diferentes disciplinas de análise.

4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Existe uma ligação forte entre pobreza e níveis de qualificação e isso é determinante não só para a conquista de um posto de trabalho no mercado, mas também para a permanência nesse mesmo mercado. A situação actual está fortemente dependente dos ciclos económicos de desenvolvimento e nos últimos anos, a tendência tem sido de estagnação e baixo crescimento, ganhando peso por isso a tarefa da coesão e inclusão social (cf. Carneiro e Outros, 2007: 42-44).

A educação recorrente, de segunda oportunidade, ou de cariz profissionalizante, tem de lidar com um passado socio-histórico marcado pela ditadura, com todas as consequências daí resultantes, nos mais variados domínios da vida *societal* portuguesa, que ainda hoje produzem efeitos socioculturais, marcando de certa forma um modo de estar “português” que muito se proclama quando se reflecte sobre a forma de estar dos portugueses. Ainda assim, a educação de adultos é vista por muitos como algo de fundamental para a inclusão, o desenvolvimento pessoal e social, mas também para uma resposta a novas necessidades. O tempo do “emprego para a vida” é já passado. Muitos dos formandos que frequentam os cursos EFA não têm disso percepção quando iniciam a formação. Quando se apercebem disso, começam a olhar de forma diferente para a formação que recebem e valorizam-na.

Na nossa actividade profissional fomos verificando que, comparando o início dos cursos com o seu final, a percepção dos formandos sobre as expectativas futuras se tornavam mais conscientes e enquadradas sobre a realidade do lugar da educação/formação no mundo do século XXI.

Foi tendo estas questões em mente que orientámos a pesquisa empírica para um conjunto de entrevistas que foram realizadas recorrendo ao modelo semi-directivo.

Previamente preparado, o guião de entrevista foi cumprido com todos os entrevistados, dando no entanto, margem para que as respostas pudessem ser ao gosto do entrevistado, sem restrições de tempo. O grupo de entrevistados saiu de ex-formandos de cursos EFA de dupla certificação, com Nível II profissional e com equivalência ao 9º ano de escolaridade, em várias acções que decorreram entre Junho de 2007 e Setembro de 2009, tendo alguns dos cursos terminado em Setembro de 2008 e outros mais tarde. O curso mais recente terminou em Setembro de 2009. Os formandos foram sorteados aleatoriamente e contactados para o seu assentimento à realização da entrevista. Todos os formandos contactados se mostraram disponíveis, pelo que o sorteio aleatório ditou em sorte os entrevistados.

4.1. ENTREVISTAS COM OS FORMANDOS

Sobre a questão que respeita ao sentimento de utilidade que a formação proporcionou, as respostas foram unânimes na afirmação dessa utilidade. Transcrevemos alguns excertos de entrevistas que demonstram esta percepção quanto ao curso de Educação e Formação de Adultos:

«...foi muito útil, extremamente útil em termos pessoais, porque... portanto obrigou-me a recordar muita coisa que já tinha dado há imensos anos, cerca de 40 anos (...).»

«... muito útil porque em termos de escolaridade, (...) correspondia ao 9º ano e (...), dava-me a possibilidade de ser jardineira, que é uma coisa que eu sempre gostei de fazer e que aprendi neste curso.»

«Foi muito útil. Não estava à espera de encontrar tanto. Encontrei mais do que aquilo que esperava. Ultrapassou as expectativas em todos os sentidos a nível de formação, como a nível de companheirismo de colegas.»

«Sim, foi útil, devido à situação que a gente atravessa de dificuldades, desemprego e ele proporcionou-me uma saída a outro nível que não aquele que eu habitualmente trabalhava, mas tornou-se bastante útil para que eu conseguisse um novo emprego.»

Quando questionados acerca da área que terá sido mais útil, nesta questão as respostas são mais variadas, mas nota-se uma satisfação mais abrangente sobre a totalidade da formação, mesmo havendo preferências por determinadas áreas, a percepção de que o curso vale como um todo, está subjacente às respostas dadas. Referiram que todas as áreas foram úteis, cinco dos sete entrevistados, enquanto dois são claramente de opinião que a parte profissional do curso lhes foi mais útil. No entanto, todos acabaram por referir aspectos vantajosos na formação realizada, nas duas principais dimensões: sociocultural e profissional. Também foram feitas referências a aspectos da vida pessoal de alguns entrevistados, que referem ter a sua vida “melhorado” depois da realização do curso. Foram bastante variadas as respostas mas, demonstrativas do sentimento de utilidade e aproveitamento dos resultados da formação, para as suas vidas. Eis algumas frases ilustrativas:

«... aí, não destringava muito, porque eu aprendi em todos os aspectos, ao nível... no aspecto social convivi com muitas pessoas que possivelmente não convivia há muitos anos, pelo meu próprio percurso profissional, não dava para conviver com as pessoas, até pela posição que ocupava... portanto, isto socialmente. Culturalmente eu aprendi imensa coisa, em termos de convivência com as pessoas, aprendi a apreciar mais o aspecto cultural do país todo...»

«... para mim foi útil em todos os aspectos, deu para aprender muitas coisas que eu em tempos gostaria de aprender e não tive oportunidade. (...) agora, apareceu-me uma oportunidade de trabalho que, se eu não o tivesse, [o curso] não teria conseguido ser seleccionada...»

«... a ver bem, já conseguimos aprender um bocadinho de tudo, eu tirei, mais ou menos... [proveito do curso]. Acho que mesmo na cozinha se praticava o Português,

aprendi um bocado com Matemática, mas aí já dominava mais ou menos bem... aprendi um bocado com Cidadania, aprendi... tive TIC. E aí é que eu não dominava mesmo nada! Hoje já me safo mais ou menos em qualquer coisa de informática.»

«Ao nível pessoal, foi excelente, (...) foi uma realização...terminar o 9º ano...e eu gosto muito daquela área [jardinagem], então, a nível pessoal, foi, senti-me bastante realizada. A nível social foi óptimo porque conheci pessoas com as quais mantenho uma amizade e que serão, se quiserem, minhas amigas para o resto da vida... a nível profissional nem tanto, porque no final do curso, saídas, foi zero, nenhuma...»

«Ao nível profissional, sem dúvida. (...) a parte académica, (...) com equivalência a nível de estudos [também foi importante]. A parte profissional, essa sim, foi a mais importante porque acabou por ser um dado forte para que eu conseguisse dar um novo rumo à minha vida activa como trabalhador.»

«A nível cultural e profissional aprendi muita coisa, porque há muito que tinha deixado a escola e por isso muita coisa já me tinha esquecido a nível profissional também porque estou neste momento a trabalhar, exercendo a profissão de cozinheira...»

Confrontados directamente sobre qual das áreas específicas lhes foram mais úteis, os ex-formandos repetiram as opiniões de forma quase simétrica, entre a vertente sociocultural, com os seus seis domínios de referência: Aprender com Autonomia; Cidadania e Empregabilidade; Linguagem e Comunicação; Matemática para a Vida; Linguagem e comunicação Estrangeira – Inglês e Tecnologias de Informação e Comunicação, estes domínios relativos à formação “escolar” e a vertente profissional, com as sessões práticas e os domínios afins, de formação tecnológica que variam consoante a área profissional. Não houve nenhum domínio que não tivesse sido referenciado como importante no percurso formativo.

A questão seguinte, ao contrário da questão anterior que inquiria sobre a área que o formando mais valorizou, incide sobre qual a área que mais terá ajudado o formando

a valorizar-se, segundo a sua percepção. Mais uma vez a variedade de respostas é grande, mas, com pequenas variações, os entrevistados reconheceram valor às diversas áreas de conhecimento do curso, como tendo sido importantes para a sua valorização pessoal. Todas as áreas foram mencionadas com preferências pessoais diversas, mas que demonstraram uma diversidade que abrange o curso na sua totalidade, não obstante a dispersão de respostas individuais. Algumas ilustrações:

«...tudo foi bom para mim; com o computador aprendi... porque para mim, aquilo era um “bicho-de-sete-cabeças” (...) em termos de português [Domínio de Linguagem e comunicação], tinha alguma dificuldade na escrita, dava muitos erros e tive oportunidade de aperfeiçoar isso. (...) Cívica [Domínio de Cidadania e Empregabilidade] foi muito bom... boas maneiras aprende-se a lidar com as pessoas (...) A Matemática, (...) tudo o que aprendi faz falta; no global foi tudo bom...»

«Cidadania e TIC. “Pronto”, não se vai desvalorizar o resto, discriminar A ou B ou C, mas eu...essas... o TIC, já referi, porque é que foi e a cidadania talvez seja uma coisa que eu gosto, debater um bocado a sociedade, talvez seja um bocado a minha queda pessoal...»

«O que eu mais gostei foi matemática. É excelente, eu adoro. Depois na parte técnica foi a parte de jardinagem, também me ensinou bastante porque eu agora tenho ideias de seguir no final, quando terminar o 12º ano, [esta entrevistada estava já a estudar para concluir o 12º ano] seguir a faculdade e sei aquilo que eu quero seguir, se calhar muito pela parte da jardinagem porque foi biologia, foi na parte técnica de jardinagem que... gosto mesmo daquela parte de estudar as plantas...»

«A nível da parte académica, tudo! A nível da parte prática... são importantes, está fora de questão... tive a disciplina de cidadania que foi muito importante a nível de conhecimentos... é uma disciplina onde se debatem as mais diversas matérias e ...a gente com isso ganhou muito, muito, em conhecimentos...»

Quanto à empregabilidade da formação recebida, com excepção de um entrevistado todos consideraram importante para a empregabilidade o percurso realizado. O entrevistado que não considerou importante o percurso formativo, numa primeira impressão na resposta dada, acabaria, no entanto, por considerar que pelo facto de um formando num grupo de treze, se ter estabelecido na mesma área de actividade do curso, já teria sido um sucesso ainda que relativo. No entanto, outro formando do mesmo curso refere que todos os que terminaram o percurso formativo estavam empregados, embora nem todos estivessem na área de actividade profissional do curso. Vejamos algumas afirmações:

«...pela minha idade, (...) já não era viável a valorização profissional em termos de empregabilidade, [este entrevistado tinha 57 anos quando iniciou o seu curso] mas para quem é mais jovem, tinha sempre muitas vantagens, como teve... sei de colegas que aproveitaram precisamente a empregabilidade da formação, do curso. Neste momento estão a trabalhar na área alguns e outros fora da área, mas estão a trabalhar todos... ajudou-os de qualquer maneira, forma...»

«Sem dúvida! Como já lhe tinha referido antes, até começo para a semana o novo trabalho em que este curso foi mesmo, foi mesmo essencial para entrar se não [o tivesse] não tinha entrado...»

Não, não. Porque todos os colegas com que mantenho contacto, nenhum seguiu esta área. Houve um que sim, mas foi por iniciativa própria. (...) e isso é uma das finalidades, mas um em treze... bom, houve um, já é bom...»

«Sem dúvida que foi... neste momento estou empregado na área em que fiz o curso e é assim: o curso fez com que eu procurasse a área, era uma área na qual eu não estava habituado a trabalhar e assim já entrei na área de restauração sem qualquer tipo de receio e já com as noções todas do que é que me esperava a nível de trabalho.»

«Sem Dúvida, foi. Eu já andava a estudar... já tinha umas horitas [alguns módulos de formação realizados], mas saí daqui e inicialmente, não tinha grande credibilidade quando disse que estava a tirar um curso de cozinheiro. Agora que tenho o curso, estou lá a trabalhar e nota-se a diferença: antes, era mais um na cozinha e agora já sou mais um da cozinha [Este formando trabalhava aos fins de semana num restaurante].»

«Sim...porque estou a exercer a profissão (...) eu vim tirar o curso mesmo com a intenção de seguir aquilo que estava a tirar, este curso dá-nos a facilidade de num curto espaço de tempo ficarmos aptos a desempenhar uma profissão. (...) Não tive dificuldade em arranjar emprego, porque onde eu estive a estagiar, até me queriam lá!»

Na questão seguinte, maioritariamente, os entrevistados referiram que não alterariam nada na formação recebida. Três houve no entanto, que disseram que alteravam o tempo de duração das sessões práticas e/ou o tempo de duração do estágio profissional. As respostas revelaram uma satisfação geral dos entrevistados, apesar de um deles reclamar “mais rigor” no sentido de haver mais empenho por parte de “muitos” dos formandos que frequentaram com ele o curso, ao nível da postura em sala de formação. Deixou também a entender que haveria alguma permissividade para com os formandos, que nem sempre adoptariam uma “postura correcta”, não se empenhando como deveriam. Vejamos alguns excertos das entrevistas:

«Não alterava nada! (...) não podemos estar a exigir muito mais do que aquilo que está no currículo destes cursos EFA, não se pode pedir muito mais... foi extremamente positivo. Curto, mas positivo.»

«De modo geral, não mudava nada, acho que nada... está bom, funcionou bem, acho que os objectivos foram conseguidos.»

«Acho que punha mais rigor... talvez (...) para educar melhor as pessoas (...) não é crítica aos colegas, mas acho que se houvesse um bocadinho de rigor perante as partes... rigor, neste caso, os colegas e rigor não é perante as partes, “pronto”, é eles estarem lá no curso e terem atitude para aquilo que estão lá a fazer, isso é o essencial...»

«Nada, nada.»

«...a parte académica, dita das disciplinas, penso que está bem (...) na parte das práticas, o tempo de estágio deveria em minha opinião ser mais prolongado, porque 30 dias de estágio para uns pode ser suficiente, mas para outras pessoas penso que mais tempo de estágio, ajudava mais um bocadinho.»

«Mais horas na prática, estágio também, mas na formação prática, mais horas, era o que alterava...»

Depois de uma entrevista que pretendeu levar os entrevistados a dizerem de sua justiça quais os aspectos fortes e fracos dos cursos de Educação e Formação de Adultos, uma pergunta final se impunha para, de uma forma clara, podermos sentir na essência a opinião daqueles que passaram por este tipo de ensino/formação, que articula saberes teóricos com saberes práticos. Voltaria a repetir o percurso? – Perguntámos. Eis as respostas:

«Há! Sim... situações... o curso foi para mim, “prontos”, reviver-se muito, (...) para nós que começamos a trabalhar com 15 ou 16 anos não tínhamos oportunidade de viver estes aspectos e então nesta altura da vida, quer dizer, reviver todos estes aspectos portanto um ano e três meses, foi espectacular, foi maravilhoso.»

«Claro que sim, sem dúvida!»

«... Sem dúvida, então porque é que não havia de repetir... trouxe mais formação para a minha pessoa, abriu horizontes. Sem dúvida...»

«Sim, completamente. Sim. Se não fosse esta oportunidade que tive de frequentar um curso de formação, se calhar nunca tinha percebido que era capaz de ir mais além...»

«É claro que sim, sem dúvida! (...) estes cursos são bons, são bons, porque normalmente dão saída profissional, habilitação e certificado profissional e a nível académico estamos a valorizar os nossos estudos.»

«Sim, sim...» (...) Gostei faz falta e é útil.»

4.2. SÚMULA DAS ENTREVISTAS AOS FORMANDOS

Como pudemos verificar através das entrevistas realizadas e das quais transcrevemos partes significativas, os formandos de um modo geral consideraram a formação que frequentaram como sendo muito positiva, tendo contribuído para um progresso significativo dos seus conhecimentos e competências. Aquando da frequência destes mesmos formandos, verificámos que houve, em vários momentos, reivindicações e protestos sobre várias questões e aspectos. Aconteceram protestos pelas instalações físicas oferecidas, pela comida que era servida nas cantinas, pela falta ou deficiente climatização dos espaços, enfim, por variadas razões, como referi.

No entanto, estes aspectos praticamente não foram valorizados pelos formandos quando se lhes pede uma crítica ao funcionamento da formação. Estes aspectos que se passaram no decorrer dos quinze meses de formação a que estes formandos estiveram sujeitos e foram por nós presenciados, tinham muito a ver com a mudança que a entrada no curso proporcionou, mas também com a dificuldade de os formandos perceberem que este novo espaço não era, nem escola tradicional, nem uma empresa

com as sua cultura e climas organizacionais próprios, mas algo que se situava num plano diferente. Por vezes, surgiam reivindicações que se colavam às exigências escolares, outras vezes, associando o funcionamento às empresas. Do que nos foi dado entender, na sua maioria, estas queixas ao funcionamento dos cursos, se bem que estes sejam passíveis de reparos, não tinham consistência nos seus fundamentos. A formação recebida por estes formandos foi realizada em boas condições, com resultados também muito bons, como se conclui pela forma entusiástica como os formandos disseram que repetiriam o percurso, respondendo a uma das questões da entrevista.

As respostas às últimas do questionário mostram que, na óptica dos entrevistados, há uma implícita confirmação de ganhos pessoais para os formandos pelo facto de terem frequentado um curso de Educação e Formação de Adultos.

4.3. ENTREVISTAS COM OS FORMADORES

As respostas dos formadores à questão primeira das entrevistas realizadas (quais as maiores dificuldades que encontra para realizar o seu trabalho) mostram que são referidas dificuldades de várias ordens. A falta de materiais de apoio foi sem dúvida a mais frequente. Esses materiais prendem-se principalmente com os audiovisuais e com as TIC. No entanto, também foi referida como dificuldade a falta de um espaço de partilha de experiências por parte dos formadores, como sendo algo fundamental para a melhoria do desenvolvimento da formação. As diferenças sociais e culturais existentes, intra-grupo, ou seja grande diversidade social e cultural entre os formandos; os espaços físicos, onde se desenvolve a formação, foram também referenciados como sendo uma dificuldade para a realização do trabalho dos formadores. De seguida apresentam-se alguns extractos que exemplificam o que acabamos de expor.

«Essencialmente dificuldades relacionadas com a falta de alguns materiais de apoio para o desenvolvimento das sessões, se calhar às vezes alguma falta de articulação

entre formadores das mesmas áreas, com conhecimentos se calhar diferentes para podermos articular com os tipos de formandos que nós temos, uma vez que eles têm percursos e conhecimentos diferentes, não é, e seria útil trabalharmos com alguns colegas esta área...»

« (...) são as diferenças sociais nos grupos que nos são dados para nós trabalharmos. Há pessoas com diferentes personalidades e às vezes encaixar essas pessoas num mesmo grupo para trabalharmos torna-se um bocado difícil (...)»

Quando interrogados sobre a adequabilidade dos referenciais de formação, as respostas foram dissonantes, verificou-se que entre formadores não há concordância quanto a este ponto. As respostas vão desde a concordância total à discordância clara. Pelo meio ficam referências a uma maior simplificação. As razões para as opiniões apresentadas são também de ordem variada, como seja a colagem ao problema atrás referenciado da heterogeneidade dos elementos que compõem os grupos de formandos, quer seja porque não são fáceis de interpretar, quer ainda porque exigem flexibilidade dos formadores. Neste ponto da flexibilidade dos formadores para adaptarem os referenciais ao contexto do grupo, um dos entrevistados refere que há colegas que não têm por hábito trabalhar com referenciais, mas sim com manuais, deixando antever que haverá pouca flexibilidade e criatividade para encontrar formas de adequar os objectivos a meios criativos para fazerem passar as mensagens ou experiências. Refere este formador que onde uns colegas vêem dificuldades, outros vêem oportunidades na liberdade que os referenciais, mormente os da área sociocultural, dão para que o formador trabalhe e adeque as propostas dos referenciais aos objectivos finais. As respostas foram divididas o que mostra também a heterogeneidade de pensamento dos próprios formadores e posturas também completamente diferentes em relação ao modelo de formação. Apresentamos de seguida alguns excertos das respostas sobre a questão dos referenciais de formação.

«Nem sempre são adequados ao tipo de formandos uma vez que eles têm um fim e depois nós temos de adaptá-los ao nível dos formandos e estes têm conhecimentos muito diferentes, relacionados com o percurso de vida, com a origem quer social quer geográfica (...)»

«Eu penso que deveriam ser mais simplificados... pelo menos na parte ... que são analisados formando a formando... penso que poderiam ser mais simplificados, pois facilitaria muito a vida ao formador...»

«São. O que não há por vezes é flexibilidade por parte de alguns colegas que talvez por estarem habituados a ter um manual para trabalharem, num modelo formal tradicional, sentem dificuldades em lidar com públicos diferenciados dentro de um mesmo grupo, mas os referenciais, dão liberdade ao formador para que ele adapte conteúdos tendo em conta um dado perfil de competências (...)»

«Sim, eles dão margem para se trabalhar, mas com o material á disposição torna-se difícil obter os melhores resultados se o quisermos cumprir, ou melhor, é impossível cumpri-los com as máquinas que tenho à disposição...»

Na questão seguinte, procurou-se indagar sobre se os formadores consideravam os meios disponíveis adequados. As respostas variaram. Uns formadores consideraram não terem boas condições, outros consideraram terem as condições mínimas, mas nenhum as considerou excelentes. De salientar que o perfil dos cursos onde os formadores trabalharam era em contexto de formação em locais exteriores ao Centro de Formação Profissional da área de abrangência, pelo que as respostas reportam-se a espaços experienciados no exterior do Centro de Formação Profissional da área. De salientar também que a maioria dos cursos em funcionamento na área de abrangência deste Centro de Formação Profissional estava concentrada na formação exterior, pelo que podemos dizer que a maioria dos formandos e cursos funcionavam

nesta modalidade, em locais alugados pelo Centro de Formação Profissional da área de abrangência, a entidades privadas, para aí realizar as respectivas acções de formação. Esta questão, de certa forma reproduz a questão inicial, onde - sem no entanto sabermos inicialmente que as respostas iriam seguir esse rumo - os reparos se voltaram a reforçar nas condições físicas, sejam de cariz de equipamentos pedagógicos, ou na vertente de condições físicas ao nível dos espaços concretos de formação. Podemos confirmar esta análise através de alguns extractos que a seguir apresentamos.

« (...) as maiores dificuldades têm a ver com o material e a disponibilização de serviços como a internet, que em muitos locais de formação ou não existe ou então não tem capacidade para suportar um grupo de trabalho, está sempre a cair a ligação e por isso torna-se difícil trabalhar (...)»

« (...) como por norma a maioria da formação é dada no exterior do Centro de Formação, nem sempre as condições são as melhores, mas têm os mínimos indispensáveis para se desenvolver um trabalho com seriedade.»

«Minimamente sim. Idealmente, não.»

Quando questionados sobre o que alterariam no funcionamento dos cursos EFA, as respostas tenderam a ser congruentes com as críticas anteriormente feitas no decorrer da entrevista. Assim, as respostas foram sendo dadas mais ou menos de acordo com as deficiências já apontadas anteriormente. De notar que as prioridades, nas críticas, não foram homogéneas, visto ter havido formadores a relevarem para o aspecto físico das instalações e materiais/equipamentos onde decorriam os cursos, as suas críticas e sobre os aspectos técnico-pedagógico nada referiram e o contrário também aconteceu, com formadores a considerarem que os aspectos técnico-pedagógico poderiam e deveriam ser melhorados, a vários níveis, logo desde a selecção dos formandos para a constituição dos grupos de formação, não referindo as

instalações ou os equipamentos como sendo problemas fundamentais para o decurso de uma formação de qualidade, com vista à obtenção de muito bons resultados.

Também ouvimos críticas para as duas dimensões feitas pelo mesmo entrevistado. Vejamos algumas das respostas que nos foram dadas aquando da colocação desta pergunta sobre “o que alterar para melhorar”. Claro que, esta pergunta encerra em si mesma a resposta às questões que mais contribuiriam para que a formação agradasse a quem tem que a dinamizar, ou seja aos formadores, revelando desta forma as principais enfermidades existentes no actual modelo de formação profissional da perspectiva dos seus dinamizadores no terreno. Alguns excertos:

« [Alterava] os equipamentos pelo menos ao nível dos audiovisuais. (...) A articulação, com colegas de trabalho, nas (...) estruturas das acções de formação, criando um espaço de partilha entre formadores.»

«A forma como se seleccionam os formandos para os cursos. As turmas deveriam ser mais homogéneas...»

«Dotava cada curso com material multimédia, desde computadores, (...) etc. No final de cada acção, o material poderia transitar para outras acções, pois trata-se de material que não é perecível, com um tempo útil de vida (...) de alguns anos...»

«... As condições dos meios físicos de multimédia, hoje um computador actual custa relativamente pouco, para um grupo de quinze formandos, sete computadores chegavam, e a formação poderia ser de melhor qualidade logo desde início. (...) Também alterava a selecção dos formandos... há grupos em que existe uma grande diferença ...»

Nota-se nas respostas de alguns entrevistados uma preocupação com os custos, ou seja com uma boa gestão financeira dos recursos disponíveis para cada curso. Esta nota é curiosa, uma vez que não foi colocada nenhuma questão sobre este

assunto, pelo que mais relevante se torna. Talvez uma futura investigação possa aprofundar esta dimensão que, nesta investigação, não foi tida como fundamental.

Por fim e para que não houvesse algo considerado importante referir que tivesse ficado sem referência, colocamos a última pergunta ao nosso grupo de entrevistados, dando oportunidade de que algum assunto não abordado o pudesse ser, ou então, dando oportunidade de algumas achegas que fossem importantes segundo o entendimento de cada um, para a clarificação deste assunto. Perguntamos se «quer acrescentar algo que considere importante referir e que não tenha sido proposto nas questões anteriores?» As respostas foram regra geral, uma constatação de que o fundamental tinha sido abordado, havendo no entanto alguns reforços das opiniões anteriormente transmitidas. Como revelam os seguintes excertos:

«Acho que o essencial é o material e a articulação com os colegas»

«... As formações são sempre válidas desde que bem aproveitadas... muitas vezes pode-se dizer que as formações podem não ser bem trabalhadas mas para os formandos, alguma coisa sempre fica e portanto, acho que vale a pena estar na formação... se calhar poder-se-iam obter melhores resultados, mas os cursos valem por si (...) as pessoas saem mais preparadas para a vida do que antes de virem para as formações...

« (...) de uma forma global a formação profissional tem atingido os seus objectivos, (...) um maior cuidado na selecção e na constituição dos grupos de formandos, [poderia melhorar os resultados] pois muitos deles estão contrariados na formação, por várias razões, [por exemplo] “não estar no curso que queria”. (...) O tecido empresarial deveria ser estudado, para uma adequação de cursos às necessidades das empresas ou para a criação de novas empresas. (...) Poder-se-ia melhorar este aspecto ...».

«Não, penso que mais ou menos está tudo dito... não percebo como é que nas empresas privadas há condições, ganha-se melhor e no estado isso não acontece. Se a intenção é dar formação de qualidade, é preciso também dar os meios para isso...».

Como se verifica por este último excerto, a preocupação financeira está bastante presente, como referimos atrás. No fundamental os entrevistados não acrescentaram tópicos novos, com excepção do entrevistado de cuja entrevista retiramos este último excerto.

4.4. SÚMULA DAS ENTREVISTAS AOS FORMADORES

Os materiais de apoio foram referenciados como uma das principais dificuldades. Esses materiais prendem-se principalmente com os audiovisuais e com as TIC. A criação de um espaço de partilha, para os formadores, foi considerada importante para a melhoria da qualidade da formação. As diferenças sociais e culturais existentes entre os formandos foram também consideradas problemas que deveriam ser mais bem resolvidos, eventualmente por quem selecciona os formandos. Os espaços físicos onde se desenvolve a formação foram objecto de referência, maioritariamente de forma negativa, embora tenham havido opiniões que consideravam as instalações satisfatórias.

Quanto aos referenciais de formação, as opiniões divergem bastante, desde a posição de desacordo até a uma posição de completo acordo, estando subjacente a estas opiniões, diferentes perspectivas de entendimento, principalmente relacionadas com o modelo geral da formação. Volta ao confronto a visão tradicional do professor, num ensino ministerial e a visão de um formador que faz o seu próprio manual de formação em função do grupo, e não em função de um modelo pré-definido e estandardizado, pré-formatado. O modelo defendido pela tutela e referenciado nos textos de apoio à formação dão directivas claras para uma formação em função do indivíduo e não em função de um programa, se bem que as duas coisas tenham que se articular. No entanto, a flexibilidade para a criatividade e construção de linhas

alternativas de actuação é considerada fundamental e incentivada, como sendo a forma mais correcta de “agarrar” um grupo que, por muito que se tente, será sempre heterogéneo, em maior ou menor escala. As competências são a meta. Tudo se articula para aí. No entanto, há formadores que não interpretam no campo esta visão que a tutela se esforçou por transmitir através de textos de apoio da autoria de técnicos altamente especializados nesta problemática da aprendizagem ao longo da vida, concretamente nesta vertente dos cursos de Educação e Formação de Adultos.

CONCLUSÃO

A origem da formação para adultos está ligada a necessidades concretas que decorreram da crise da década de 30 do século passado, criando um aumento do desemprego e por conseguinte, sentiu-se a necessidade nos meios políticos de fazer algo que respondesse à situação nova de haver pessoas sem trabalho. Nasce num período ditatorial, em pleno Estado Novo, acentua-se após a Segunda Guerra Mundial e adapta-se a novas realidades com o advento da Democracia, a partir de 1974 e mais recentemente, é já a União Europeia a ditar as linhas estratégicas a seguir para uma educação e formação que se quer uniformizada.

De uma necessidade de profissionais para desempenharem tarefas que eram indispensáveis, onde o conceito de formação profissional incidia nesta necessidade concreta, passa-se para um entendimento mais abrangente, com uma definição mais humanizante como foi a que resultou da Conferência Geral da UNESCO, realizada em Nairobi em 1976 e que definiu o conceito de educação de adultos como: «todos os processos organizados de educação formal e não formal quer prolonguem ou substituam a educação inicial, graças aos quais a pessoa considerada adulta pela sociedade possa desenvolver as suas aptidões, enriquecer os seus conhecimentos, melhorar as suas qualificações técnicas e profissionais, fazendo evoluir as suas atitudes e os seus comportamentos na dupla perspectiva de um desenvolvimento humano e integral e de uma participação equilibrada e independente no desenvolvimento social, económico e cultural».

Quanto à União Europeia, os documentos emanados das suas cimeiras revelam uma crescente preocupação com este tema, embora num contexto em que as resoluções podem não surtir efeitos imediatos. Os princípios reguladores focalizam a acção no aprendente, na igualdade de oportunidades e na qualidade e pertinência da aprendizagem. As conclusões dos relatórios de controlo das medidas sobre a

educação ao longo da vida em Portugal referem uma evolução a vários títulos notável nos últimos 30 anos no sistema de ensino português onde se inserem as acções “S@ber +” e os cursos de Educação e Formação de Adultos apresentados como uma oferta integrada de educação e formação e dupla certificação - escolar e profissional.

A teoria sistémica explica em muito as questões da aprendizagem, com a incorporação através do meio, da componente de resposta reflexiva, proveniente do *feedback* que chega ao indivíduo ou ao grupo em formação e permite uma readequação das respostas, para melhor responder às novas dificuldades percebidas, ou dando seguimento a uma linha de conduta que estará a ter sucesso. Nesta linha de pensamento, a necessidade de mais momentos de partilha por parte dos formadores dos cursos EFA, tem validade, como defendido numa das entrevistas realizadas a formadores. Olhando para o problema da educação/ formação desta perspectiva, concerteza que a porta terá que ficar aberta a outras explicações, nomeadamente as teorias de cariz mais individual ou psicológico, que serão importantes também dentro desta visão sistémica.

Por outro lado, o conflito e o confronto estão sempre presentes. Muitos comportamentos conflituosos poderão ser explicados por esta visão e assunção do mundo por parte dos actores sociais, no caso, num processo de formação; isso acontece e é frequente em contextos de cursos de formação. A ideia de que o estado tem que pagar dando o tal “ordenado” para a frequência da formação, denota desde logo esta dualidade entre dominantes e dominados. A ideia de que o sujeito é capaz de analisar a sua própria realidade social e cultural, profissional, educativa/formativa, levaria à promoção do contínuo crescimento e desenvolvimento ao longo da vida dos indivíduos, pegando na ideia de contínua construção, em contextos formativos apoiados por técnicos ou mesmo como autodidactas é coerente com a teoria da pedagogia crítica. Esta visão pode responder de facto a muitos percursos individuais e colectivos de indivíduos em processos formativos, desde logo os autodidactas, que com frequência aparecem no seio de grupos de formação, onde se nota uma grande diferença em termos culturais, para com a maioria dos formandos que não revelam esta preocupação de aprenderem por si.

O contributo do interaccionismo simbólico também permite em parte entender algumas das nossas interrogações, como por exemplo a mudança de opinião em relação aos cursos e às instalações, se compararmos os primeiros meses de formação com os últimos. Nos primeiros meses, até sensivelmente metade do tempo de duração do curso, reivindica-se muito, por variadíssimas razões. Por vezes, encara-se a bolsa de formação (€209.00) e o subsídio de alimentação (€4.27 dia), o subsídio de transporte (variável) ou as despesas com infantário dos filhos pequenos ou ainda os prolongamentos de apoio escolar (valores variáveis) como um “ordenado”. E, não raras vezes, surgem tensões devido a este entendimento, pois quando não há formação, por razões de paragens programadas ou há faltas de assiduidade, mesmo que justificadas, os valores descontados são mal vistos e geram-se por vezes situações de grande tensão, que os mediadores resolvem por vezes a custo, pois muitos formandos não aceitam inicialmente as regras, devido a um preconceito adquirido quando acedem ao processo de frequência da formação. Se o indivíduo valoriza a formação, então ele dispõe-se a sacrifícios para conseguir algo que deseja. Com frequência faz um esforço para se “acomodar”. O indivíduo, enquanto interage, seja num sentido de fora para dentro do grupo seja de dentro para fora, enforma a sua concepção de vida. Assim ele adquire o sentido de identidade pessoal, na interacção com o mundo social. Normalmente este tipo de formando, aceita as regras e não coloca dificuldades aos mediadores das acções.

Na teoria da estruturação a racionalidade da acção, vista como intencional no processo relacional dos indivíduos, é tida como uma “rotina” onde a racionalidade da acção contextualizada constitui a primeira forma de análise de um determinado relacionamento social dos indivíduos. Isto permite também entender a interacção entre colegas de formação, mas também está presente na interacção entre formandos e formadores. Esta nova proposta, apesar de complexa, releva para uma certa individuação dos processos de aprendizagem, onde os contextos voltam a ser muitíssimo importantes.

Enfim, a proposta do Modelo de Competências, associando a competência ao indivíduo e retendo as suas três dimensões (competências profissionais, sociais e

colectivas), parece traduzir uma explicação afinada para um mundo onde o trabalho escasseia e as técnicas mudam muito depressa, obrigando a que, para se acompanhar uma nova tecnologia se faça continuamente formação. As três dimensões concorrem como uma só para potenciar a empregabilidade no indivíduo. Este é o modelo mais utilizado e que melhor responde ao quadro metodológico da estrutura andragógica dos referenciais de formação. Não obstante, este mesmo modelo serve-se das mais variadas estratégias e dos mais variados métodos para fazer passar a mensagem, ao contrário do que poderia inicialmente sugerir, pois o saber-fazer exige práticas muito concretas e restritas. Acontece porém que o contexto e a diversidade dos formandos levam a que o formador adopte diferentes estratégias para passar a mensagem.

No caso dos domínios da formação sociocultural, facilmente se compreende que assim seja, mas o relevante aqui é precisamente isso acontecer do lado dos domínios de formação tecnológica. No fundo, a liberdade que os referenciais dão ao formador para que ele atinja as principais metas elencadas permite que a formação nunca decorra da mesma forma quando se comparam grupos de formandos diferentes, o mesmo é dizer, acções de formação, cursos diferentes, mas dentro de um mesmo referencial. O referencial de competências-chave norteia todo o processo formativo, sendo o documento-base de trabalho, tanto no Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, como no posicionamento dos formandos nos cursos EFA, servindo neste caso como referencial para se adequar um “desenho curricular” em função das competências-chave e para que se construa um currículo que vá ao encontro da complementaridade necessária para que os formandos obtenham as competências consideradas fundamentais.

Os formandos, de um modo geral, como decorreu das nossas entrevistas, consideraram a formação que frequentaram como sendo muito positiva, tendo contribuído para um progresso significativo dos seus conhecimentos e competências. Inicialmente ocorreram reivindicações e protestos sobre várias questões e aspectos, por vezes relacionadas com as instalações físicas oferecidas, pela comida que era servida nas cantinas, pela falta ou deficiente climatização dos espaços, enfim, as

queixas eram variadas. No entanto, estes aspectos praticamente não foram valorizados pelos formandos quando se lhes pediu uma crítica ao funcionamento da formação na entrevista. Estes aspectos tinham muito que ver com a mudança que a entrada no curso proporcionou, mas também com a dificuldade de os formandos perceberem que este novo espaço não era nem a escola tradicional, nem uma empresa. Por vezes surgiam reivindicações que se colavam às exigências escolares, outras vezes, associando o funcionamento às empresas. Na maioria, estas queixas sobre o funcionamento dos cursos, se bem que este seja passível de reparos, não tinham muita consistência nos seus fundamentos. A formação recebida por estes formandos foi realizada em condições que julgamos boas, com resultados também bons, como se conclui pela forma entusiástica como os formandos disseram que repetiriam o percurso, respondendo a uma das questões da entrevista.

Por parte dos formadores surgiram reparos aos materiais de apoio, considerados com frequência algo insuficientes. A selecção dos formandos também é criticada, quer pela sua heterogeneidade, quer pela falta de aptidões que alguns formandos claramente revelavam para determinadas formações. Não obstante, quando a vertente profissional não era enquadrada da melhor maneira nestas situações, a vertente sociocultural parecia de alguma forma compensar este desequilíbrio e vice-versa, permitindo um percurso talvez diferente, mas nem por isso ausente de ganhos efectivos. Os referenciais de formação são objecto de diferentes interpretações por parte dos formadores. Prevalece no entanto, a ideia de que a flexibilidade que eles permitem será uma mais-valia para que o formador adeque os objectivos ao conjunto de formandos em concreto. Adquirir competências é o objectivo final. No entanto, verifica-se que há formadores que não interpretam no terreno esta visão.

Tendo em conta a definição de educação de adultos resultante da já citada Conferência da UNESCO de 1976, podemos considerar que os cursos EFA cumprem o objectivo de fazer evoluir as atitudes e comportamentos na dupla perspectiva de um desenvolvimento humano e integral e de uma participação equilibrada e independente no desenvolvimento social, económico e cultural.

Esta investigação mostra que o investimento nos cursos de Educação e Formação de Adultos é importante para uma camada da população portuguesa que está a tentar superar um défice estrutural de qualificações. De facto, a percepção dos formandos que entrevistámos é demonstrativa do valor destas acções de formação. Mostra também que a crítica fácil que aponta para uma falta de rigor e qualidade existentes neste tipo de cursos, como referimos na introdução deste trabalho, se bem que possa ocorrer ocasionalmente, não é a regra.

Por detrás de algumas destas críticas, eventualmente das mais cáusticas, encontra-se uma sensibilidade afecta a um modelo de ensino ministerial, pelo que, por natureza, o confronto com um modelo de ensino/formação que dispensa um manual formatado, massificado, que obriga a uma readequação constante dos materiais andragógicos, sejam físicos, sejam mentais ou processuais, por parte do facilitador da aprendizagem, do formador, levam com facilidade à rejeição do modelo. Durante o período em que esta investigação decorreu tivemos oportunidade de leccionar numa escola pública com o modelo tradicional curricular e também tivemos o prazer de *leccionar* em cursos de Educação e Formação de Adultos, pelo que muito do que aqui deixámos registado é fruto de uma longa observação, participante e não participante, mas transmite também um pouco da nossa percepção pessoal dada esta presença em vários contextos de educação/formação.

BIBLIOGRAFIA

- ANQ - Agência Nacional para a Qualificação, IP, Disponível em Setembro de 2009 em: <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>
- AFONSO, Almerindo J. (2003), "Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação", in Revista Brasileira de Educação (ANPEd e Autores Associados, Rio de Janeiro), nº 22, pp. 35-46. Também disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a05.pdf>>
- APEME, (2006), "A Opinião Pública e os Fundos Estruturais" - estudo realizado para o Observatório do QCA III.
- ÁVILA, Patrícia, (2005), "A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento", Lisboa, ISCTE, Disponível em: <https://repositorio.iscte.pt>
- BENHAMOU, Albert-Claude, (2005), "La Validation Des Acquis de L'experience en Actes – Raport de Mission", Ministère Éducation Nationale, Enseignement Superior et Recherche, France.
- CARNEIRO, Roberto (e outros) (2007) "Avaliação *ex-ante* do Programa Operacional Temático para o Potencial Humano" - Relatório disponível em 09/07/2008: <http://www.poph.qren.pt>
- CCE (Comissão das Comunidades Europeias), 2000, "Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida – Documento de trabalho" – Disponível em 12/05/2009: www.debatereducacao.pt
- CCE (Comissão das Comunidades Europeias), 2001, "Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida Uma Realidade" – Disponível em 15/05/2009: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:PT:PDF>
- CE- DGEC (Comissão Europeia - Direcção Geral de Educação e Cultura), 2003, "Relatório sobre a Realização das Estratégias de Educação e de Formação ao longo da Vida na Europa: Resposta ao Questionário da Comissão – Portugal". Disponível em 05/09/2009: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/III_report/III_pt_pt.pdf
- CE – Conselho Europeu – "Conclusões da Presidência de 10 de Maio" (2004) disponível: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_pt.pdf
- CE – Conselho Europeu – "Conclusões da Presidência de 26 e 26 de Maio" (2004) Disponível: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/79705.pdf
- CRUZ, M. Braga da (1989), (Org.) "Classes, Status e partidos", *Teorias Sociológicas*, I vol. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian pp. 725-752.
- DIAS, Isabel (2004), *Violência na Família, uma abordagem sociológica*, Porto, Afrontamento
- DOLL JR., William E., (1997), *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- ESTEVES, Maria José, (1987), *Situação do Analfabetismo nas suas Diferente Formas. Análise da População Que Não Possui Nem Frequenta o Ensino Básico Primário Com 15 e Mais Anos em Portugal*, Lisboa, DGAE
- FERNANDÉZ, Luís Sobrado (2001). "A orientación e o desenvolvimento de competências". In: Actas do II Encontro internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza. Instituto de Emprego e Formação Profissional. Delegação do Norte, pp. 79-93.
- FERREIRA, J.M. Carvalho (org.) (1995), *Sociologia*, Alfragide, MACGRAW-HILL de Portugal.
- FREIRE, Paulo, (1987), *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo, (2000), *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.

- GALLART, M. A. e JACINTO, C., (1997), “Competências laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo”. In: GALLART, María Antonia; BERTONCELLO, Rodolfo. *Cuestiones actuales de la Formación*. Montevideo, Cinterfor/OIT. (Papeles de la Oficina Técnica, No. 2), pp. 83-92.
- GENTILI, Pablo, (1998), “Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora”, In: FRIGOTTO, Gaudêncio (ed.). *Educação e a crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, Vozes.
- GIDDENS, Anthony “Elementos da teoria da estruturação”, em *A constituição da sociedade* (1989) pp. 224-252, São Paulo, Martins Fontes.
- GOFFMAN, Erving (1993), *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*, Lisboa, Relógio d'Água.
- HABERMAS, J., (1987), *Teoria de la acción comunicativa, Racionalidad de la acción y racionalización social*. Vol 1. Madrid, Taurus.
- IEFP, 2009/2010, Portal oficial da Internet, Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP, Disponível em: <http://portal.iefp.pt>
- JARVIS, Peter, (1989) *Sociología de la Educación continua y de adultos*, Barcelona, El Roure.
- JOCE, 2002, Jornal Oficial das Comunidades Europeias, “Resolução do Conselho”, de 27/02/2002, pp.163/1:163/3, disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/>
- LE BOTERF, 1994, *De la compétence. Essai sur un attracteur étranger*, Paris, Les éditions d'Organisation.
- LIMA, Licínio C., (1994), “ Fórum de Educação de Adultos (1987-1993) ”, in Licínio C. Lima (Org.), *Educação de Adultos*, Fórum I, Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, pp. 13-26.
- LIMA, Licínio C., (1996) “ Educação de Adultos e Construção da Cidadania Democrática: Para uma crítica do gerencialismo e da educação contábil” in *Inovação*, nº 9, pp. 283-297.
- LIMA, Licínio C., (Org.), Almerindo Afonso, e Carlos Estêvão, (1999), Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos. *Estudo para a Construção de um Modelo Institucional*, Braga, Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos.
- LIMA, Licínio C. (2007) *Educação ao Longo da Vida – entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*, São Paulo, Cortez Editora.
- LIMA, Licínio C. (2010) “A Educação faz tudo? – Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”” in *Revista Lusófona de Educação* pp. 41-50
- LOPES, Robéria R., (2006), *Concepções científicas e pessoais sobre a educação-formação profissional: contributos para a elaboração de um modelo teórico*, Tese de Doutoramento em Educação, Universidade do Minho, disponível: <http://hdl.handle.net/1822/4836>
- MANFREDI, Sílvia M. (1998), “Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas”. *Educação & Sociedade*, Campinas (SP) v. 19, nº 64, p.13-49, Setembro.
- MELO, Alberto, Lisete Matos, e Olívia Santos Silva, (1999), “S@bER+: Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos 1999-2006”, Lisboa, ANEFA.
- MERTENS, L. (1996), *Competência laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo, CINTERFOR/OIT.
- MORGAN, D. H. J. (1985), *The Family, Politics and Social Theory*, London, Routledge & Kegan Paul.
- MORIN, Edgar, (2002) *Repensar a Reforma - Reformar o Pensamento – A Cabeça Bem Feita*, Lisboa, Instituto Piaget.

- NISBET, R. A. (1984), "L'opposition classe - statut: Weber", *La tradition sociologique*, Paris, PUF pp. 264-274, cit. in Jean Martin Rabot (2002), «CLASSES E ORDENS (GRUPOS DE ESTATUTO) em MAX WEBER», *cadernos do noroeste / Série Sociologia* vol.18 pp. 293-298, Universidade do Minho.
- NUNES, Terezinha (2007), "Educação profissional à luz do modelo de competências: sob o olhar docente", comunicação apresentada na 30ª reunião anual da ANPE (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Protocolo disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3652-Int.pdf> (acesso em Julho de 2008).
- OCDE; ME; MSSFC, 2003, Relatório Base de Portugal: "Os sistemas de qualificação e do seu impacto na aprendizagem ao longo da vida", OCDE, ME, MSSFC, disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/17/19/33776836.pdf>
- PEREIRA, Margarida, e Lopes, Liliana, (2006), *Formação Pedagógica Inicial de Formadores*, Lisboa, FDTI.
- PIAGET, Jean (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- RAMOS, Marise, N. (2001a). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo, Cortez.
- RAMOS, Marise, N. (2001b). "A Pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais". Rio de Janeiro: Boletim Técnico do SENAC. Volume 27 nº.3, Setembro/Dezembro.
- ROPÉ e TANGUY (Org.) (2001), *Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na Empresa*. Campinas, Papirus.
- SCHÖN, D. (1983), *The effective practionner: How professionals think in action*. London, Temple Smith.
- SILVA, Augusto Santos, (1990) *Educação de Adultos – Educação para o Desenvolvimento*, Rio Tinto, Edições ASA.
- SILVA, Augusto Santos, e Rothes, Luís Areal (1999), "Educação de adultos", em AA.VV., *A Evolução do Sistema Educativo em Portugal e o PRODEP, III, Estudos Temáticos*, Lisboa, Departamento de Avaliação e Prospectiva / Ministério da Educação.
- VALLE, Rogério (org.), (2003), *O Conhecimento em acção: novas competências para o trabalho no contexto da reestruturação produtiva*. Rio, Relume Dumará.
- YIGOTSKY, L. S. (1991a), *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.
- YIGOTSKY, L. S. (1991b), *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.
- WEBER, Max, *Economia e Sociedade*, citado in M. Braga da Cruz (1989), (Org) «Classes, Status e partidos», *Teorias Sociológicas*, I volume, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian pp. 725-752
- WRIGHT, Erik Olin, (1985), *Classes*, New Left Books/Verso
- ZARIFIAN, Phillippe (1999), "El modelo de la competencia y los sistemas productivos". Montevideo, Cinterfor/OIT, (Papeles de la Oficina Técnica, 8).
- ZARIFIAN, Phillippe (2001), *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo, Atlas.

ANEXOS

ANEXO I - GUIÕES DE ENTREVISTA

a) Entrevistas a ex-formandos

1. Considera que a formação recebida lhe foi útil?
2. Em que aspectos pensa ter sido mais útil? (ex: a nível cultural, social, profissional, familiar, afectivo, etc.).
3. O que valorizou mais: a parte escolar ou a parte prática?
4. Diga qual a área de estudo que mais o/a ajudou a valorizar-se?
5. Considera que é ou foi uma mais-valia para a empregabilidade?
6. Se pudesse, o que alterava na formação recebida?
7. Voltaria a repetir o percurso?

b) Entrevistas a formadores

1. Quais as maiores dificuldades que encontra para realizar o seu trabalho?
2. Como analisa os referenciais de formação? São adequados?
3. Considera os meios disponíveis adequados?
4. Se pudesse alterar algo que considere não estar bem, o que alterava?
5. Quer acrescentar alguma coisa que considere importante ou que não tenha sido proposta nas questões anteriores?

ANEXO II -TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS AOS EX-FORMANDOS

Entrevista 1

Investigador (I) (Q1) - Gostaria que o Sr. se apresentasse, para sabermos um pouco mais acerca de si?

Entrevistado (E) - Sou J. Machado, tenho 57 anos, sou casado. Tenho uma filha já formada com 29 anos e neste momento já estou aposentado do sector privado. Eu fiz o curso EFA na área de jardinagem e espaços verdes, com equivalência ao 9º ano de escolaridade... portanto... a pergunta tinha mais...

I – (Q.2) Queria saber se considera que lhe foi ou não útil?

E – Exacto, foi muito útil, extremamente útil em termos pessoais, porque... portanto obrigou-me a recordar muita coisa que já tinha dado há imensos anos, cerca de 40 anos... em termos escolares. Em termos de disciplina técnica foi-me útil porque eu tenho um quintal, tenho vides, tudo o que está ligado à horta... também me foi útil todos os ensinamentos que eu retirei do curso, portanto, que possa aplicar nos hobbies que eu hoje tenho, que é a horta, mas enfim...

I – (Q.3) Em que aspectos pensa ter sido mais útil? (ex: a nível cultural, social, profissional, familiar, afectivo, etc.).

E – Aí, eu não, aí não destrinçava muito, porque eu aprendi em todos os aspectos, ao nível... no aspecto social convivi com muitas pessoas que possivelmente não convivia há muitos anos, pelo meu próprio percurso profissional, não dava para conviver com as pessoas, até pela posição que ocupava... portanto, isto socialmente. Culturalmente eu aprendi imensa coisa, em termos de convivência com as pessoas, aprendi a apreciar mais o aspecto cultural do país todo, inclusive no aspecto escolar, é isso...

I – (Q.4) Colocava-lhe outra pergunta: O que valorizou mais: a parte escolar ou a parte prática?

E – A parte escolar... deu para aprofundar...matérias que dava, que pela sua actualidade, pela crise que vivíamos, pela crise dos pais, por várias situações... deu para aprofundar, deu para discutir, até para retirar uma série de ensinamentos. No aspecto prático, foi inicialmente, “prontos” tinha que eu iria aproveitar, para o hobby que eu tenho até hoje, na minha situação de vida, não é?

I – (Q.5) Diga qual a área de estudo que mais o/a ajudou a valorizar-se?

E – Linguagem e comunicação... porque aí eu descobri aquilo que não sabia, que nunca tive oportunidade, pela intensidade profissional... o saber que eu hoje posso escrever ... um livro, posso fazê-lo... e eu não sabia que o podia fazer, que tinha capacidade para o fazer. Eu hoje sei que tenho essa capacidade, para fazer isso.

I – (Q. 6) Considera que é ou foi uma mais-valia para a empregabilidade?

E – É! Não pela minha idade, que já não era viável a valorização profissional em termos de empregabilidade, mas para quem é mais jovem, tinha sempre muitas vantagens, como teve... sei de colegas que aproveitaram precisamente a empregabilidade da formação, do curso. Neste momento estão a trabalhar na área alguns e outros fora da área, mas estão a trabalhar todos... ajudou-os de qualquer maneira, forma...

I – (Q. 7) Se pudesse, o que alterava na formação recebida?

E- [momento de silêncio prolongado] Não alterava nada! Porque dentro de um curso EFA, tempo limitado, com... com um programa pedagógico também limitado... não podemos estar a exigir muito mais do que aquilo que está no currículo destes cursos EFA, não se pode pedir muito mais... foi extremamente positivo. Curto, mas positivo.

I – (Q.8) Voltaria a repetir o percurso?

E - Há! Sim... situações... o curso foi para mim, “prontos”, reviver-se muito, reviver da juventude, reviver da meia-idade, reviver de muita coisa que “prontos”, durante a profissão, para nós que começamos a trabalhar com 15 ou 16 anos não tínhamos oportunidade de viver estes aspectos e então nesta altura da vida, quer dizer, reviver todos estes aspectos portanto 1 ano e 3 meses, foi espectacular, foi maravilhoso.

I – Muito Obrigado pela sua disponibilidade para dar esta entrevista.

E – Nada, sempre às ordens...

Entrevista 2

(Q.1) Gostaria que o Sr.(a) se apresentasse, para sabermos um pouco mais acerca de si....

E – Chamo-me S. Salgado, tenho 33 anos, concluí o curso de jardinagem e espaços verdes em Fevereiro de 2009.

(Q.2) Considera que a formação recebida lhe foi útil?

E – Foi muito útil porque em termos de escolaridade, que correspondia ao 9º ano e em termos de práticas, dava-me a possibilidade de ser jardineira, que é uma coisa que eu sempre gostei de fazer e que aprendi neste curso.

(Q. 3) Em que aspectos pensa ter sido mais útil? (ex: a nível cultural, social, profissional, familiar, afectivo, etc.).

E - Eu... para mim foi útil em todos os aspectos, deu para aprender muitas coisas que eu em tempos gostaria de aprender e não tive oportunidade. Mais tarde tive oportunidade de voltar e voltei com todo o gosto, em todos os aspectos... mesmo com este curso, agora, apareceu-me uma oportunidade de trabalho que, se eu não o tivesse, não teria conseguido ser seleccionada. Fui seleccionada para ir trabalhar no novo Jumbo na secção de jardim...

I – Parabéns!

E – Obrigada.

(Q.4) O que valorizou mais: a parte escolar ou a parte prática?

E - As duas foram úteis da mesma forma porque... a escolaridade é sempre boa porque o 6º ano é muito pouco... e não conseguiria qualquer profissão, porque se pede pelo menos o 9º ano hoje em dia para qualquer emprego. Em termos profissionais é sempre bom aprender uma profissão nova, algo que nunca tinha feito e de que acho que até gostava, porque eu gosto de estar sempre a aprender...

(Q.5) Diga qual a área de estudo que mais o/a ajudou a valorizar-se?

E – É assim: tudo foi bom para mim; com o computador aprendi... porque para mim, aquilo era um “bicho-de-sete-cabeças” e já consigo lidar bem com ele em termos de português [Domínio de Linguagem e comunicação], tinha alguma dificuldade na escrita, dava muitos erros e tive oportunidade de aperfeiçoar isso. Na disciplina de Cívica [Domínio de Cidadania e Empregabilidade] foi muito bom... boas maneiras aprende-se a lidar com as pessoas... tudo bom... A Matemática, tudo bom, tudo o que aprendi faz falta; no global foi tudo bom...

(Q.6) Considera que é ou foi uma mais-valia para a empregabilidade?

E – Sem dúvida! Como já me tinha referido antes, até começo para a semana o novo trabalho em que este curso foi mesmo, foi mesmo essencial para entrar se não [o tivesse] não tinha entrado...

(Q.7) Se pudesse, o que alterava na formação recebida?

E – De modo geral, não mudava nada, acho que nada está bom, funcionou bem, acho que os objectivos foram conseguidos.

(Q.8) Voltaria a repetir o percurso?

E – Claro que sim, sem dúvida!

I – Obrigado Susana pela disponibilidade para esta entrevista.

E – De nada.

Entrevista 3

(Q.1) Gostaria que o Sr.(a) se apresentasse, para sabermos um pouco mais acerca de si....

E – Chamo-me Ricardo, tenho 31 anos de idade, sou... vivo... sou casado. Vivo em Riba d' Ave, tirei um curso de cozinheiro de segunda com equivalência ao 9º ano, e acabei-o há cerca de um Mês.

(Q. 2) Considera que a formação recebida lhe foi útil?

E – Sim, sem dúvida! Abriu um horizonte profissional, aquilo que nós não tínhamos, no meu caso, saí da têxtil, entrei num ramo totalmente novo, tenho praticamente trabalho,

penso no próximo mês de Outubro já esteja empregado. Acho que, do meu ponto de vista, é bastante útil para quem está, eu estava, no fundo de desemprego. Na situação em que eu estava, é uma oportunidade...

(Q. 3) Em que aspectos pensa ter sido mais útil? (ex: a nível cultural, social, profissional, familiar, afectivo, etc.).

E – acho que dessas hipóteses, nós, a ver bem, já conseguimos aprender um bocadinho de tudo, eu tirei, mais ou menos... [proveito do curso]. Acho que mesmo na cozinha se praticava o Português, aprendi um bocado com Matemática, mas aí já dominava mais ou menos bem... aprendi um bocado com Cidadania, aprendi... tive TIC. E aí é que eu não dominava mesmo nada! Hoje já me safo mais ou menos em qualquer coisa de informática. Acho que foi positivo, á base de tudo, praticamente...

(Q.4) O que valorizou mais: a parte escolar ou a parte prática?

E – Acho que as duas coisas tem valor [Vertente de formação de base – escolar e vertente profissional]. Mas eu, sinceramente, valorizei mais a parte prática, não quer dizer que não valorizasse a outra, também, mas a parte prática acho que... é aquilo que nós queremos no futuro: um emprego e era uma oportunidade de nós aprendermos a trabalhar, porque a prática é tudo na vida...

(Q.5) Diga qual a área de estudo que mais o/a ajudou a valorizar-se?

E – Cidadania e TIC. “Pronto”, não se vai desvalorizar o resto, discriminar A ou B ou C, mas eu...essas... o TIC, já referi, porque é que foi e a cidadania talvez seja uma coisa que eu gosto, debater um bocado a sociedade, talvez seja um bocado a minha queda pessoal...

(Q.6) Considera que é ou foi uma mais-valia para a empregabilidade?

E – Sem dúvida! ... Nós temos um certificado nas mãos, chegamos a um posto, neste caso um restaurante, creches, hospitais, tenho um certificado e estou apto a trabalhar e acho que isso... fazer isso é logo meio caminho andado para arranjar um emprego. Eu vou começar a trabalhar breve, já está tudo mais ou menos acertado.

Parabéns. Acha que está preparado para esse emprego?

E – Sem dúvida!

(Q.7) Se pudesse, o que alterava na formação recebida?

E - Acho que punha mais rigor... talvez...

I – Em que aspectos?

E – Para educar melhor as pessoas...

I – Colegas, formadores...?

E – Não! Mais os colegas... não é crítica aos colegas, mas acho que se houvesse um bocadinho de rigor perante as partes... rigor, neste caso, os colegas e rigor não é perante as partes, “pronto”, é eles estarem lá no curso e terem atitude para aquilo que estão lá a fazer, isso é o essencial...

I – As pessoas os colegas não se empenhavam?

E – Talvez

I – Então o que alterava?

E – Rigor!

(Q.8) Voltaria a repetir o percurso?

Se não tivesse nenhum [curso]? Sem dúvida, então porque é que não havia de repetir... trouxe mais formação para a minha pessoa, abriu horizontes. Sem dúvida e aconselho até pessoas, a fazer o mesmo. Se estiverem em casa sem fazer nada, apanham depressões e ficam... mais valorizadas, exacto.

I – Obrigado Ricardo pela disponibilidade para a realização desta entrevista.

E – Ora essa...

Entrevista 4

(Q.1) Gostaria que o Sr.(a) se apresentasse, para sabermos um pouco mais acerca de si....

E – Chamo-me Isabel, tenho 32 anos, sou casada, tenho 2 filhos e fiz o curso de formação profissional de Jardinagem e Espaços Verdes ... há 8 meses.

(Q.2) Considera que a formação recebida lhe foi útil?

E – Foi, muito útil. Não estava à espera de encontrar tanto. Encontrei mais do que aquilo que esperava. Ultrapassou as expectativas em todos os sentidos a nível de

formação, como a nível de companheirismo de colegas. Com os formadores tudo correu bem.

(Q. 3) Em que aspectos pensa ter sido mais útil? (ex: a nível cultural, social, profissional, familiar, afectivo, etc.).

E – Ao nível pessoal, foi excelente, porque para mim foi uma realização...terminar o 9º ano...e eu gosto muito daquela área [jardinagem], então, a nível pessoal, foi, senti-me bastante realizada. A nível social foi óptimo porque conheci pessoas com as quais mantenho uma amizade e que serão, se quiserem minhas amigas para o resto da vida... a nível profissional nem tanto, porque no final do curso, saídas, foi zero, nenhuma...não.

(Q.4) O que valorizou mais: a parte escolar ou a parte prática?

E – A parte escolar. Neste caso foi, porque a parte prática, embora goste muito da área, agora não tenho oportunidade de a praticar. Nem tive essa oportunidade sequer. A parte escolar foi excelente, porque consegui ultrapassar uma meta e agora consigo com isso, com o curso que fiz e com o 9º ano, já consegui entrar noutra curso para terminar o 12º ano.

(Q.5) Diga qual a área de estudo que mais o/a ajudou a valorizar-se?

O que eu mais gostei foi matemática. É excelente, eu adoro. Depois na parte técnica foi a parte de jardinagem, também me ensinou bastante porque eu agora tenho ideias de seguir no final, quando terminar o 12º ano, seguir a faculdade e sei aquilo que eu quero seguir, se calhar muito pela parte da jardinagem porque foi biologia, foi na parte técnica de jardinagem que... gosto mesmo daquela parte de estudar as plantas da parte de mexer e até da parte das moléculas, de mostrar com duas diferentes, misturar até formar uma nova...é... é... foi por aí que eu descobri que é nesta área que me agrada...

I – Vai continuar?

E – Vou, vou.

(Q.6) Considera que é ou foi uma mais-valia para a empregabilidade?

E – Não, não. Porque todos os colegas com que mantenho contacto, nenhum seguiu esta área. Houve um que sim, mas foi por iniciativa própria.

I – Estabeleceu-se?

E – Sim, exactamente e isso é uma das finalidades, mas um em treze... bom, houve um, já é bom...

(Q.7) Se pudesse, o que alterava na formação recebida?

E - Nada, nada.

(Q.8) Voltaria a repetir o percurso?

E – Sim, completamente. Sim. Se não fosse esta oportunidade que tive de frequentar um curso de formação, se calhar nunca tinha percebido que era capaz de ir mais além... do que aquilo que tive para trás na minha vida...

I – Isabel, muito obrigado pela sua disponibilidade para a realização desta entrevista.

E - De nada.

Entrevista 5

(Q.1) Gostaria que o Sr. se apresentasse, para sabermos um pouco mais acerca de si....

E – Chamo-me R. Costa, tenho 36 anos, sou casado, tenho 2 filhos e frequentei um curso de dupla certificação, tendo equivalência ao 9º ano e a nível profissional obtive a qualificação de cozinheiro de segunda., num grau de nível II na união Europeia.

(Q.2) Considera que a formação recebida lhe foi útil?

E – Sim, foi útil, devido à situação que a gente atravessa de dificuldades, desemprego e ele proporcionou-me uma saída a outro nível que não aquele que eu habitualmente trabalhava, mas tornou-se bastante útil para que eu conseguisse um novo emprego. Estou a trabalhar no restaurante “galo” [nome fictício].

(Q. 3) Em que aspectos pensa ter sido mais útil? (ex: a nível cultural, social, profissional, familiar, afectivo, etc.).

E – Ao nível profissional, sem dúvida. Também teve a parte académica que me deu novos conhecimentos com equivalência a nível de estudos. A parte profissional, essa

sim, foi a mais importante porque acabou por ser um dado forte para que eu conseguisse dar um novo rumo à minha vida activa como trabalhador.

(Q.4) O que valorizou mais: a parte escolar ou a parte prática?

E – A parte prática, sem dúvida, a parte escolar também foi importante frequentar porque além de nos fazer recuperar a nível de estudos coisas que a gente já tinha perdido na memória, trouxe-nos outros conhecimentos novos também.

(Q.5) Diga qual a área de estudo que mais o/a ajudou a valorizar-se?

E – A nível da parte académica, tudo! A nível da parte prática... são importantes, está fora de questão... tive a disciplina de cidadania que foi muito importante a nível de conhecimentos... é uma disciplina onde se debatem as mais diversas matérias e ...a gente com isso ganhou muito, muito, em conhecimentos...

(Q.6) Considera que é ou foi uma mais-valia para a empregabilidade?

E – Sem dúvida que foi... neste momento estou empregado na área em que fiz o curso e é assim: o curso fez com que eu procurasse a área, era uma área na qual eu não estava habituado a trabalhar e assim já entrei na área de restauração sem qualquer tipo de receio e já com as noções todas do que é que me esperava a nível de trabalho. Nesse sentido o curso foi muito importante. Muito bom.

(Q.7) Se pudesse, o que alterava na formação recebida?

E – É assim; a parte académica, dita das disciplinas, penso que está bem constituída, a funcionar como está e tudo o mais... na parte das práticas, o tempo de estágio deveria em minha opinião ser mais prolongado, porque 30 dias de estágio para uns pode ser suficiente, mas para outras pessoas penso que mais tempo de estágio, ajudava mais um bocadinho.

(Q.8) Voltaria a repetir o percurso?

E – É claro que sim, sem dúvida! E aconselho a quem puder fazer este tipo de formação, para que não olhe para trás e que aproveite porque nem toda a gente tem acesso e estes cursos são bons, são bons, porque normalmente dão saída profissional, habilitação e certificado profissional e a nível académico estamos a valorizar os nossos estudos.

I – Obrigado Rui pela disponibilidade para a realização desta entrevista

E – Ora essa disponha.

Entrevista 6

(Q.1) Gostaria que o Sr.(a) se apresentasse, para sabermos um pouco mais acerca de si....

E – Boa tarde, sou M. Dias, tenho 37 anos, sou casado, tenho uma pequenita com 8 meses e tirei recentemente um curso EFA B3 em cozinha, com dupla certificação, 9º ano e cozinheiro, com certificado de nível II da União Europeia.

(Q.2) Considera que a formação recebida lhe foi útil?

E – Foi sem dúvida, foi útil, penso que para o mercado de trabalho foi útil, penso que tirei partido disso uma vez que vinha lá de fora do estrangeiro, cheguei cá e as expectativas de emprego já não eram fáceis... com este curso, que durou 15 meses, foram muito úteis acho que sim, foi útil

I – em que aspectos?

E - Acho que inclui tudo, além de cultural, sem dúvida a gente já abandonou a escola há muitos anos... fiz o 7º ano de escolaridade e depois deixei, comecei logo no mundo do trabalho... aqui é reviver outra vez esses tempos passados, aprender um bocado de Português, Matemática, de tudo um pouco. Cozinha, para mim, foi tudo novidade...

(Q. 3) Em que aspectos pensa ter sido mais útil? (ex: a nível cultural, social, profissional, familiar, afectivo, etc.).

E - foi uma experiência nova dai que achei muito interessante e a nível familiar, tenho a minha esposa que também tirou a mesma formação, comigo, conciliamos as coisas e acho que daí tiramos uma coisa que é boa... para o mundo do trabalho, estamos os dois dentro da mesma área, penso que é uma coisa importante.

(Q.4) O que valorizou mais: a parte escolar ou a parte prática?

E – Se calhar foram as duas, ou seja, a parte prática foi muito importante, embora eu achasse que na prática, mais horas faziam falta, na minha maneira de ver. Se calhar na parte teórica mais horas não fazia mal nenhum, mas acho que aprendi mais na

parte teórica do que na parte prática, embora eu tenha vindo para o curso pelas duas partes, mas acho que tirei mais partido da parte teórica.

(Q.5) Diga qual a área de estudo que mais o/a ajudou a valorizar-se?

E - Houve umas três disciplinas que motivavam mais um bocado, logo a cozinha, que era o que eu vinha aprender e é como digo, mais umas horas não fazia mal nenhum, e a Matemática, que era uma coisa que eu já tinha esquecido e queria aprender mais um bocado, pois no futuro vou ver se consigo conciliar o trabalho com os estudos para fazer o 12º ano. Depois, tivemos as TIC, muito poucas horas, mas hoje a nível do mercado para arranjar trabalho, é fundamental, é preciso e a Cidadania, que eu acho uma aula essencial para viver no mundo do trabalho, viver lá fora na sociedade, acho que faz parte a gente ter conhecimento, saber estar, saber dar-se, saber comunicar, acho que foram essas as disciplinas. Depois, tinha português, tinha... todas elas fazem falta e a todas elas dediquei-me, mas há umas que gostei mais e outras que gostei menos. A umas deitava mais atenção a outras menos...Autonomia e Cidadania, ligam-se bem as duas, prontos... tive a Cidadania que é uma aula espectacular, que abrange muitos temas e daí também ter este “bichinho”, também puxa para a gente querer saber mais.

(Q.6) Considera que é ou foi uma mais-valia para a empregabilidade?

E – Sem Dúvida, foi. Eu já andava a estudar... já tinha umas horitas, mas saí daqui e inicialmente, não tinha grande credibilidade quando disse que estava a tirar um curso de cozinheiro. Agora que tenho o curso, estou lá a trabalhar e nota-se a diferença: antes, era mais um na cozinha e agora já sou mais um da cozinha [Este formando trabalhava aos fins de semana num restaurante]. É diferente, acho que sem dúvida nenhuma, querendo e apostando naquilo que se está a tirar, no curso, isso é fundamental para arranjar um emprego na área.

(Q.7) Se pudesse, o que alterava na formação recebida?

E - Alterava, pondo mais horas em algumas disciplinas que fazem falta.

(Q.8) Voltaria a repetir o percurso?

E – Sim, sim, tirei o curso de cozinha, também gosto muito de pastelaria, futuramente se conseguir conciliar é um curso que se puder tirar à noite, irei tirar. Gostei, faz falta e é útil.

Entrevista 7

(Q.1) Gostaria que o Sr.(a) se apresentasse, para sabermos um pouco mais acerca de si....

E - Olá, Sou a Natália, tenho 35 anos, sou casada tenho um filho, tirei o curso EFA que me deu equivalência ao 9º ano e a cozinheira de segunda. De dupla certificação, portanto.

(Q.2) Considera que a formação recebida lhe foi útil?

E – Foi muito útil a nível profissional e cultural, principalmente profissional porque era uma área que eu já tinha experimentado e na Alemanha, estive empregada num Snack-Bar e aqui, continuo na área, agora mais ligada à gastronomia, por isso, ainda foi mais útil...

(Q. 3) Em que aspectos pensa ter sido mais útil? (ex: a nível cultural, social, profissional, familiar, afectivo, etc.).

E – A nível cultural e profissional aprendi muita coisa, porque há muito que tinha deixado a escola e por isso muita coisa já me tinha esquecido a nível profissional também porque estou neste momento a trabalhar, exercendo a profissão de cozinheira e se não tivesse tirado o curso não tinha possibilidades ...

(Q.4) O que valorizou mais: a parte escolar ou a parte prática?

Gostei da escolar, mas principalmente da prática... sem ela, não tinha o trabalho que tenho.

(Q.5) Diga qual a área de estudo que mais o/a ajudou a valorizar-se?

E - TIC, Português, Matemática, eu acho que um bocadinho de tudo, Cidadania, Autonomia também gostei muito, não destaco nenhuma em particular, todas elas foram úteis para o nosso dia-a-dia.

(Q.6) Considera que é ou foi uma mais-valia para a empregabilidade?

E – Sim...porque estou a exercer a profissão e espero continuar porque eu vim tirar o curso mesmo com a intenção de seguir aquilo que estava a tirar, este curso dá-nos a facilidade de num curto espaço de tempo ficarmos aptos a desempenhar uma profissão. No meu caso eu vim mais por ser o curso de cozinha e consegui, porque estou a exercer. Não tive dificuldade em arranjar emprego, porque onde eu estive a estagiar, até me queriam lá!

(Q.7) Se pudesse, o que alterava na formação recebida?

Mais horas na prática, estágio também, mas na formação prática, mais horas, era o que alterava...

(Q.8) Voltaria a repetir o percurso?

Sem dúvida, é aquilo que eu quero e neste momento estou bem e se não tivesse feito o curso não tinha a possibilidade de estar nesta profissão. Sem dúvida.

ANEXO III - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS AOS FORMADORES

M. Fátima (nome fictício) – formadora na área de formação tecnológica de cursos EFA e EFJ de nível II com equivalência ao 9º ano de escolaridade e formadora de formação de base (sociocultural) em STC – Sociedade Tecnologia e Ciência – em cursos de nível III, com equivalência ao nível secundário, com trinta e cinco anos e cinco de experiência como formadora.

Entrevista 1

(Q1). Quais as maiores dificuldades que encontra para realizar o seu trabalho?

- Essencialmente dificuldades relacionadas com a falta de alguns materiais de apoio para o desenvolvimento das sessões, se calhar às vezes alguma falta de articulação entre formadores das mesmas áreas, com conhecimentos se calhar diferentes para

podermos articular com os tipos de formandos que nós temos, uma vez que eles têm percursos e conhecimentos diferentes, não é, e seria útil trabalharmos com alguns colegas esta área... são estas as principais dificuldades... e os espaços físicos, também. Essencialmente ao nível das salas e da distribuição de equipamentos de apoio, principalmente e concretamente nos espaços externos ao Centro de Formação Profissional com quem tenho trabalhado mais, ultimamente.

(Q2). Como analisa os referenciais de formação. São adequados?

- Nem sempre são adequados ao tipo de formandos uma vez que eles têm um fim e depois nós temos de adaptá-los ao nível dos formandos e estes têm conhecimentos muito diferentes, relacionados com o percurso de vida, com a origem quer social quer geográfica e isso nota-se e é preciso estar a ajustar continuamente os conteúdos...

(Q3). Considera os meios disponíveis adequados?

- Nem por isso, pelo facto de nos faltarem alguns meios físicos, principalmente ao nível dos espaços e equipamentos, isso às vezes dificulta a nossa acção, pelo menos na área tecnológica, com algumas dinâmicas que poderíamos trabalhar, e nem sempre conseguimos porque não temos sempre meios informáticos ao dispor...

(Q4). Se pudesse alterar algo que considere não estar bem, o que alterava?

- Alterava essencialmente ao nível de equipamentos, pelo menos audiovisuais, como projectores multimédia, que deveriam estar mais disponíveis em todas as salas de formação, uma vez que nós trabalhamos muito com materiais audiovisuais... e depois também ao nível do funcionamento e articulação com colegas de trabalho para haver um espaço de partilha maior, na própria estrutura das acções de formação, para podermos trocar impressões e assim podermos trabalhar melhor.

(Q5). Quer acrescentar alguma coisa que considere importante ou que não tenha sido proposta nas questões anteriores?

- Não estou a ver nada... eu acho que o essencial tem a ver com materiais e articulação com colegas de trabalho... acho que não tenho mais nada a acrescentar...

Entrevista 2:

J. Ferreira (nome fictício) – cinquenta e oito anos, formador há cerca de trinta anos, sempre na componente de práticas profissionais dá formação essencialmente a adultos. É Chefe de Cozinha.

(Q1). Quais as maiores dificuldades que encontra para realizar o seu trabalho?

- As maiores dificuldades para a gente desempenhar o nosso trabalho como gostaríamos, são as diferenças sociais nos grupos que nos são dados para nós trabalharmos. Há pessoas com diferentes personalidades e às vezes encaixar essas pessoas num mesmo grupo para trabalharmos torna-se um bocado difícil, porque uns pensam de uma maneira, outros pensam de outra e às vezes vêm de padrões sociais totalmente diferentes e torna-se difícil trabalhar ao mesmo nível uns com os outros...

(Q2). Como analisa os referenciais de formação. São adequados?

- Eu penso que deveriam ser mais simplificados... pelo menos na parte ... que são analisados formando a formando... penso que poderiam ser mais simplificados, pois facilitaria muito a vida ao formador... são muito extensos, digamos assim, têm demasiadas questões para colocar em tão pouco tempo, espaço de horas... em cada UFCD, [unidades de formação de curta duração] por exemplo.

(Q3). Considera os meios disponíveis adequados?

- São pelo menos os mais necessários, pois como por norma a maioria da formação é dada no exterior do Centro de Formação, nem sempre as condições são as melhores, mas têm os mínimos indispensáveis para se desenvolver um trabalho com seriedade.

(Q4). Se pudesse alterar algo que considere não estar bem, o que alterava?

- Se calhar alteraria a selecção que se faz dos formandos para frequentar determinados cursos... as turmas deveriam ser mais homogéneas e por vezes privilegia-se a quantidade e não a qualidade, porque privilegiando-se mais a qualidade, as turmas se calhar estariam muito mais compactas e sobretudo a um nível mais equilibrado. Os resultados profissionais no fim de cada formação seriam muito mais aliciantes, muito mais incentivadores quer para os formandos quer para o formador ... e os formandos sairiam mais bem preparados.

(Q5). Quer acrescentar alguma coisa que considere importante ou que não tenha sido proposta nas questões anteriores?

- O que eu acho mais importante...é assim, as formações são sempre válidas desde que bem aproveitadas... muitas vezes pode-se dizer que as formações podem não ser bem trabalhadas mas para os formandos, alguma coisa sempre fica e portanto, acho que vale a pena estar na formação... se calhar poder-se-iam obter melhores resultados, mas os cursos valem por si... podem as pessoas não saírem todas ao mesmo nível, mas alguma coisa sempre fica e as pessoas saem mais preparadas para a vida do que antes de virem para as formações...

Entrevista 3:

V. Lopes (nome fictício) – formadora com três anos de Experiência, 43 anos de Idade, na área de formação de base, cursos EFA Nível II, com equivalência ao 9º ano de escolaridade e Nível III, com equivalência ao 12º ano de escolaridade. Área de formação, Cidadania e empregabilidade, Cidadania e Sociedade, Cidadania e Profissionalidade, Cidadania e Mundo Actual, Aprender com Autonomia, Coordenação e Mediação de Equipas Formativas.

(Q1). Quais as maiores dificuldades que encontra para realizar o seu trabalho?

- Existem dificuldades de vária ordem. Ao nível dos espaços físicos, nas formações contratualizadas em espaços exteriores ao centro de formação, por falta de lugar no mesmo, nem sempre existem as condições ideais. Relativamente ao material andragógico há apenas o indispensável. Faltam computadores minimamente actuais para as formações de TIC, levando a que os formadores “inventem” bastante, com todas as consequências daí resultantes, pois há formadores que se adaptam com facilidade e improvisam de forma criativa e outros sentem mais dificuldades quando não têm as condições, digamos, ideais para trabalharem. Mas também ao nível de projectores multimédia, que não existem no exterior, o que leva a que alguns formadores tenham usado as suas próprias máquinas, o que é de lamentar, pois as formações são mal pagas e estas máquinas são caras e de manutenção cara e isso é de lamentar... pelo menos, nos centros de formação do Estado, em que o formador trabalha a recibo verde, com impostos e custos de alimentação e transporte por sua conta, auferindo cerca de metade dos colegas formadores em unidades privadas...

(Q2). Como analisa os referenciais de formação. São adequados?

- São. O que não há por vezes é flexibilidade por parte de alguns colegas que talvez por estarem habituados a ter um manual para trabalharem, num modelo formal tradicional, sentem dificuldades em lidar com públicos diferenciados dentro de um mesmo grupo, mas os referenciais, dão liberdade ao formador para que ele adapte conteúdos tendo em conta um dado perfil de competências. Onde alguns colegas vêem dificuldades, outros vêem oportunidades...

(Q3). Considera os meios disponíveis adequados?

- Minimamente, sim. Idealmente, não. Entre um e outro conceito, claro que há que pesar o contexto em que se desenvolvem muitas formações. Há dificuldades de arranjar espaços que preencham todos os requisitos, para serem considerados espaços ideais, mesmo nas instalações do próprio estado, logo se vamos olhar para

espaços adaptados, claro que não podemos dizer que eles serão de excelência. Não serão, na maioria dos casos. Mas também não podemos dizer que são espaços desprovidos de todo o conforto, sem material absolutamente nenhum... há que perceber o contexto em que se desenvolve a formação... o bom por vezes é inimigo do óptimo e neste caso isso acontece, pois há um programa a decorrer, que exige que se faça formação com os meios disponíveis e para isso se concretizar num dado espaço temporal, como é o caso, temos que perceber que o ideal tem que ser visto como o possível. Poder-se-ia ter melhores condições? – Sim, e até com poucos recursos, por exemplo, porque é que não existe um projector multimédia em cada curso, se isso é perfeitamente insignificante em termos de custos comparativamente com as dotações monetárias para os mesmos? – Este é um objectivo perfeitamente realizável, que não se realiza por falta de atenção e análise racional dos responsáveis.

(Q4). Se pudesse alterar algo que considere não estar bem, o que alterava?

- Dotava cada curso com material multimédia, desde computadores, projector multimédia, etc. No final de cada acção, o material poderia transitar para outras acções, pois trata-se de material que não é perecível, com um tempo útil de vida em condições satisfatórias, de alguns anos...

(Q5). Quer acrescentar alguma coisa que considere importante ou que não tenha sido proposta nas questões anteriores?

- Penso que de uma forma global a formação profissional tem atingido os seus objectivos, mas os resultados poderiam ser muito melhores se houvesse um maior cuidado na selecção e na constituição dos grupos de formandos, pois muitos deles estão contrariados na formação, por várias razões, mas uma delas por vezes, é a de “não estar no curso que queria”. Acresce dizer que também o tecido empresarial deveria ser estudado, para uma adequação de cursos às necessidades das empresas

ou para a criação de novas empresas. Por isso, poder-se-ia melhorar este aspecto, o que não me parece ser difícil de fazer, haja vontade de quem pode...

Entrevista 4:

P. Mário (nome fictício) 31 anos de idade dois anos como formador. Área de formação de base. Formador ligado às áreas de novas tecnologias de informação e comunicação.

(Q1). Quais as maiores dificuldades que encontra para realizar o seu trabalho?

- As maiores dificuldades que eu sinto têm a ver com o material, pois eu quero trabalhar e às vezes não consigo, porque falta a internet, ou porque a sala de TIC está ocupada e não podem estar lá dois grupos ao mesmo tempo, como é óbvio e é mais isto assim... mas há também que referir que os computadores que tenho para dar formação são autênticas torradeiras, uma hora de formação quase não chega para ligar e desligar algumas máquinas...

(Q2). Como analisa os referenciais de formação. São adequados?

Sim, eles dão margem para se trabalhar, mas com o material á disposição torna-se difícil obter os melhores resultados se o quisermos cumprir, ou melhor, é impossível cumpri-los com as máquinas que tenho á disposição... poder-se-ia ter melhores resultados com outras máquinas... mas também é verdade que a partir de determinada altura, as coisas para o meu lado começaram a correr melhor, pois a maior parte dos formandos adquire o computador ao abrigo do programa «Novas Oportunidades» e quando eles começam a ter cada um o seu computador as coisas tornam-se mais fáceis, mas a primeira metade do curso é desgastante...

(Q3). Considera os meios disponíveis adequados?

- É como lhe disse, as maiores dificuldades têm a ver com o material e a disponibilização de serviços como a internet, que em muitos locais de formação ou não existe ou então não tem capacidade para suportar um grupo de trabalho, está sempre a cair a ligação e por isso torna-se difícil trabalhar. Quanto às salas e aos espaços em si, uns são melhores, outros piores, mas de uma forma geral são aceitáveis.

(Q4). Se pudesse alterar algo que considere não estar bem, o que alterava?

Alterava as condições dos meios físicos de multimédia, hoje um computador actual custa relativamente pouco, para um grupo de quinze formandos, sete computadores chegavam, e a formação poderia ser de melhor qualidade logo desde início. É claro que eu falo pela minha área, ou outros colegas terão outras dificuldades... também alterava a selecção dos formandos... há grupos em que existe uma grande diferença entre os formandos a vários níveis. Se calhar aqui também alterava a selecção dos grupos não os tornando tão diferentes... os formandos...

(Q5). Quer acrescentar alguma coisa que considere importante ou que não tenha sido proposta nas questões anteriores?

- Não, penso que mais ou menos está tudo dito... não percebo como é que nas empresas privadas há condições, ganha-se melhor e no estado isso não acontece. Se a intenção é dar formação de qualidade, é preciso também dar os meios para isso... caso contrário não tiramos os benefícios máximos de todo o potencial que existe.

ANEXO IV - EXEMPLO DE UM REFERENCIAL DE FORMAÇÃO EM VIGOR DURANTE A REALIZAÇÃO DOS CURSOS FREQUENTADOS PELOS EX-FORMANDOS ENTREVISTADOS



REFERENCIAL DE FORMAÇÃO

EM VIGOR

Área de Formação	811. Hotelaria e Restauração
Itinerário de Formação	81101. Cozinha
Código e Designação do Referencial de Formação	811177 - Cozinheiro/a
	Nível de Formação: 2
Modalidades de desenvolvimento	Educação e Formação de Adultos – Tipologias de nível básico Formação Modular
Observações	Esta saída profissional pode permitir o acesso ao exercício de uma profissão regulamentada, pelo que a Entidade Formadora que pretender desenvolver esta oferta de formação deverá observar os restantes requisitos indicados pela autoridade competente que regula o acesso a esta profissão.



Índice

1. Introdução	3
2. Perfil de Saída	4
3. Organização do Referencial de Formação	5
4. Metodologias de Formação	7
5. Desenvolvimento da Formação	8
5.1. Formação de Base – Unidades de Competência	8
5.2. Formação Tecnológica – Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD)	11
6. Sugestão de Recursos Didáticos	34



1. INTRODUÇÃO

A actividade hoteleira tem um papel de destaque entre as áreas que integram o sector do turismo. As actividades de restauração, por seu lado, são actividades cujo usufruto não se apresenta de cariz exclusivamente turístico, mas constituem parte integrante e significativa dessa oferta.

A hotelaria e a restauração são duas áreas mutuamente implicadas. Em termos gerais, a realidade hoteleira apresenta duas situações distintas: os estabelecimentos hoteleiros que colocam à disposição dos clientes, para além do alojamento, os produtos e serviços habituais (restaurante, bar, *room service*, mini bar no quarto, piscina, ténis); e os estabelecimentos que oferecem ainda outros serviços (golfe, *health club*, discoteca ou parque infantil). Estes últimos são em menor número.

A utilização crescente das novas tecnologias no ramo hoteleiro tem melhorado significativamente a eficiência do seu funcionamento, nomeadamente em áreas como o *marketing*, distribuição, reservas e vendas, telecomunicações, contabilidade dos hóspedes, gestão de quartos, *back office* (gestão administrativa e financeira), alimentação e bebidas, gestão de energia/climatização e segurança.

O emprego neste sector tem vindo a registar um razoável crescimento. A sua mão-de-obra apresenta, genericamente, baixos níveis de escolaridade, embora com uma tendência de evolução positiva. Em geral, não se trata de uma mão-de-obra jovem, exceptuando algum trabalho sazonal, especialmente durante a época alta nos meses de Verão.

A sazonalidade constitui uma característica da actividade turística e, conseqüentemente, da hoteleira. Todavia, o trabalho sazonal assenta em vínculos contratuais informais, em baixa qualificação e baixo salário. Tal afecta os níveis de qualidade do serviço prestado. A sazonalidade verifica-se com maior predominância em certas regiões do país, que registam, também, as maiores variações nos valores de emprego nas várias épocas do ano.

A preocupação com a contratação de recursos humanos qualificados e com formação específica é ainda uma preocupação quase exclusiva das grandes organizações, em especial das unidades hoteleiras pertencentes a grandes cadeias nacionais e internacionais. No entanto, e do lado da procura, existe uma dificuldade expressa em recrutar profissionais qualificados nas áreas da hotelaria e restauração, o que deixa antever a importância da formação profissional na obtenção de emprego neste sector.

Neste contexto, revela-se fundamental uma oferta de formação profissional específica que permita aumentar as competências e criar condições para uma inserção profissional estável dos trabalhadores que exercem de forma qualificada a sua actividade profissional, reforçando a relação entre qualidade do emprego, profissionalização e qualidade dos serviços. Destaca-se o desenvolvimento de competências específicas às diversas áreas de actividade, com uma especial atenção aos conhecimentos em TIC e dos novos equipamentos tecnológicos associados às mesmas. Merecem, também, uma atenção especial as competências no âmbito das normas de qualidade, higiene e saúde alimentar.

O domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira é uma competência fundamental, sobretudo para os profissionais que lidam directamente com os clientes, do mesmo modo, assume-se como indispensável o domínio de competências pessoais e sociais.

(Fonte: INOFOR (1999) *Hotelaria em Portugal*. Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação e IQF (2005) *O Turismo em Portugal*. Lisboa: Instituto para a Qualidade na Formação)



2. PERFIL DE SAÍDA

Descrição Geral

O/A Cozinheiro/a é o/a profissional que, no respeito pelas normas de higiene e segurança, procede à organização e preparação do serviço de cozinha, à confecção e empratamento de refeições e sobremesas, articula com o serviço de mesa e colabora em serviços especiais, em estabelecimentos de restauração e bebidas integrados, ou não, em unidades hoteleiras.

Actividades Principais

- Efectuar a *mise-en-place* do serviço, procedendo ao armazenamento e conservação das matérias-primas e à preparação da cozinha para os trabalhos do dia.
- Preparar/confeccionar ementas para a restauração colectiva – sopas, saladas, fundos, molhos, pratos principais de cozinha e sobremesas.
- Confeccionar/apresentar ementas tradicionais portuguesas.
- Confeccionar/apresentar ementas internacionais.
- Articular com o serviço de mesa e colaborar em serviços especiais.

3. ORGANIZAÇÃO DO REFERENCIAL DE FORMAÇÃO

Educação e Formação de Adultos (EFA)																		
Formação de Base	Áreas de Competências - Ouve	Nível B1				Nível B2				Nível B3								
		Letramento e Empregabilidade (CE)	A 25h	B 25h	C 25h	D 25h	A 25h	B 25h	C 25h	D 25h	A 50h	B 50h	C 50h	D 50h				
		Língua e Comunicação (LC)	A 25h	B 25h	C 25h	D 25h	A 25h	B 25h	C 25h	D 25h	LEA 25h	LES 25h	A 50h	B 50h	C 50h	D 50h	LEA 50h	LES 50h
		Matemática para a Vida (MV)	A 25h	B 25h	C 25h	D 25h	A 25h	B 25h	C 25h	D 25h	A 50h	B 50h	C 50h	D 50h				
		Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	A 25h	B 25h	C 25h	D 25h	A 25h	B 25h	C 25h	D 25h	A 50h	B 50h	C 50h	D 50h				
Área de Carácter Transversal APRENDER COM AUTONOMIA 40 h																		
Formação Tecnológica ²	Código ¹	UFCD		Horas														
	3296	1	Higiene e segurança alimentar	25														
	3297	2	Sistema HACCP (<i>Hazard Analysis and Critical Control Points</i>)	25														
	3308	3	Cuidados básicos de saúde	25														
	3299	4	Organização e gestão da cozinha	50														
	3300	5	Preparação e conservação de vegetais	25														
	3301	6	Preparação e conservação de peixe e marisco	25														
	3302	7	Preparação e conservação de carnes, aves e caça	25														
	3303	8	Confeção de sopas, cremes e caldos e consommés	25														
	3304	9	Confeção de saladas	25														
	3305	10	Confeção de fundos, molhos e pratos principais de cozinha	50														
	3306	11	Confeção de sobremesas	25														
	3315	12	Nutrição e dietética	25														
	3309	13	Confeção de entradas/acepipes regionais	25														
	3310	14	Confeção de sopas, cremes e caldos regionais	25														
3311	15	Confeção de pratos regionais de peixe e marisco	50															

¹ Os códigos assinalados a laranja correspondem a UFCD transferíveis entre saídas profissionais.

² A carga horária da formação tecnológica podem ser acrescidas 120 horas de formação prática em contexto de trabalho, sendo esta de carácter obrigatório para o adulto que não exerça actividade correspondente à saída profissional do curso frequentado ou uma actividade profissional numa área afim.

	Código	UFCD (cont.)	Horas
Formação Tecnológica	3312	16 Confeção de pratos regionais de carne	50
	3313	17 Confeção de sobremesas regionais	50
	3314	18 Articulação da actividade da cozinha com o serviço de mesa regular	25
	3317	19 Confeção de entradas/acepipes internacionais	25
	3318	20 Confeção de sopas, cremes, caldos e consommés internacionais	25
	3319	21 Confeção de guarnições internacionais	25
	3320	22 Confeção de pratos internacionais de peixe e marisco	50
	3321	23 Confeção de pratos internacionais de carne	50
	3322	24 Confeção de compotas, geleias e sobremesas de fruta internacionais	25
	3323	25 Confeção de produtos de pastelaria e sobremesas internacionais	25
	3324	26 Articulação da actividade da cozinha com o serviço de mesa especial	50
	3307	27 Língua francesa na cozinha – vocabulário técnico	25
	3298	28 Gestão da qualidade	25

	Código	UFCD Complementares ³	Horas
Formação Tecnológica	4415	29 Confeção de massas folhadas	50
	4416	30 <i>Food cost</i>	25
	4417	31 Preparação e corte de peças de carne de peru, ovino e suíno para a restauração	25
	4418	32 Preparação e corte de peças de carne de bovino para a restauração	25
	4419	33 Decoração na restauração - técnicas de corte	25
	4420	34 Peças decorativas na restauração	25
	4421	35 <i>Marketing</i> na restauração	25

³ As UFCD complementares não integram o itinerário de qualificação, constituem-se como unidades de aperfeiçoamento.



4. METODOLOGIAS DE FORMAÇÃO

A organização da formação com base num modelo flexível visa facilitar o acesso dos indivíduos a diferentes percursos de aprendizagem, bem como a mobilidade entre níveis de qualificação. Esta organização favorece o reingresso, em diferentes momentos, no ciclo de aprendizagem e a assunção por parte de cada cidadão de um papel mais activo e de relevo na edificação do seu percurso formativo, tomando-o mais compatível com as necessidades que em cada momento são exigidas por um mercado de trabalho em permanente mutação e, por esta via, mais favorável à elevação dos níveis de eficiência e de equidade dos sistemas de educação e formação.

A flexibilização beneficia, assim, a construção de percursos formativos de composição e duração variáveis conducentes à obtenção de qualificações completas ou de construção progressiva, reconhecidas e certificadas.

A nova responsabilidade que se exige a cada indivíduo na construção e gestão do seu próprio percurso impõe, também, novas atitudes e competências para que este exercício se faça de forma mais sustentada e autónoma.

As práticas formativas devem, neste contexto, conduzir ao desenvolvimento de competências profissionais, mas também pessoais e sociais, designadamente, através de métodos participativos que posicionem os formandos no centro do processo de ensino-aprendizagem e fomentem a motivação para continuar a aprender ao longo da vida.

Devem, neste âmbito, ser privilegiados os métodos activos, que reforcem o envolvimento dos formandos, a auto-reflexão sobre o seu processo de aprendizagem, a partilha de pontos de vista e de experiências no grupo, e a co-responsabilização na avaliação do processo de aprendizagem. A dinamização de actividades didácticas baseadas em demonstrações directas ou indirectas, tarefas de pesquisa, exploração e tratamento de informação, resolução de problemas concretos e dinâmica de grupos afiguram-se, neste quadro, especialmente, aconselháveis.

A selecção dos métodos, técnicas e recursos técnico-pedagógicos deve ser efectuada tendo em vista os objectivos de formação e as características do grupo em formação e de cada formando em particular. Devem, por isso, diversificar-se os métodos e técnicas pedagógicos, assim como os contextos de formação, com vista a uma maior adaptação a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem individuais, bem como a uma melhor preparação para a complexidade dos contextos reais de trabalho. Esta diversificação de meios constitui um importante factor de sucesso nas aprendizagens.

Revela-se, ainda, de crucial importância o reforço da articulação entre as diferentes componentes de formação, designadamente, através do tratamento das diversas matérias de forma interdisciplinar e da realização de trabalhos de projecto com carácter integrador, em particular nas formações de maior duração, que contribuam para o desenvolvimento e a consolidação de competências que habilitem o futuro profissional a agir consciente e eficazmente em situações concretas e com graus de complexidade diferenciados. Esta articulação exige que o trabalho da equipa formativa se faça de forma concertada, garantindo que as aprendizagens se processam de forma integrada.

É também este contexto de trabalho em equipa que favorece a identificação de dificuldades de aprendizagem e das causas que as determinam e que permite que, em tempo, se adoptem estratégias de recuperação adequadas, que potenciem as condições para a obtenção de resultados positivos por parte dos formandos que apresentam estas dificuldades.

A equipa formativa assume, assim, um papel fundamentalmente orientador e facilitador das aprendizagens, através de abordagens menos directivas, traduzido numa intervenção pedagógica diferenciada no apoio e no acompanhamento da progressão de cada formando e do grupo em que se integra.



5. DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO

5.1. Formação de Base - Unidades de Competência

LC	Linguagem e Comunicação
B1	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar e produzir enunciados orais de carácter lúdico e informativo-funcional. • Interpretar textos simples, de interesse para a vida quotidiana. • Produzir textos com finalidades informativo-funcionais. • Interpretar e produzir as principais linguagens não verbais utilizadas no quotidiano.
B2	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos. • Interpretar textos de carácter informativo e reflexivo. • Produzir textos de acordo com técnicas e finalidades específicas. • Interpretar e produzir linguagem não verbal adequada a finalidades variadas.
B2 (LE)	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e usar expressões familiares e/ou quotidianas. • Compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata. • Comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informações simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares.
B3	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos, fundamentando opiniões. • Interpretar textos de carácter informativo-reflexivo, argumentativo e literário. • Produzir textos informativos, reflexivos e persuasivos. • Interpretar e produzir linguagem não verbal adequada a contextos diversificados, de carácter restrito ou universal.
B3 (LE)	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender, quando a linguagem é clara e estandardizada, assuntos familiares e de seu interesse. • Produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos familiares e de seu interesse. • Compreender as ideias principais de textos relativamente complexos sobre assuntos concretos. • Descrever experiências e expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.



TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
B1	<ul style="list-style-type: none"> • Operar, em segurança, equipamento tecnológico, usado no quotidiano. • Realizar operações básicas no computador. • Utilizar as funções básicas de um programa de processamento de texto. • Usar a Internet para obter e transmitir informação.
B2	<ul style="list-style-type: none"> • Operar, em segurança, equipamento tecnológico diverso. • Realizar, em segurança, operações várias no computador. • Utilizar um programa de processamento de texto. • Usar a Internet para obter e transmitir informação.
B3	<ul style="list-style-type: none"> • Operar, em segurança, equipamento tecnológico, designadamente o computador. • Utilizar uma aplicação de folhas de cálculo. • Utilizar um programa de processamento de texto e de apresentação de informação. • Usar a Internet para obter, transmitir e publicar informação.
MV	Matemática para a Vida
B1	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar, organizar, analisar e comunicar informação utilizando processos e procedimentos matemáticos. • Usar a matemática para analisar e resolver problemas e situações problemáticas. • Compreender e usar conexões matemáticas em contextos de vida. • Raciocinar matematicamente de forma indutiva e de forma dedutiva.
B2	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar, organizar, analisar e comunicar informação utilizando processos e procedimentos matemáticos. • Usar a matemática para analisar e resolver problemas e situações problemáticas. • Compreender e usar conexões matemáticas em contextos de vida. • Raciocinar matematicamente de forma indutiva e de forma dedutiva.
B3	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar, organizar, analisar e comunicar informação utilizando processos e procedimentos matemáticos. • Usar a matemática para analisar e resolver problemas e situações problemáticas. • Compreender e usar conexões matemáticas em contextos de vida. • Raciocinar matematicamente de forma indutiva e de forma dedutiva.



CE	Cidadania e Empregabilidade
B1	<ul style="list-style-type: none"> • Organização política dos estados democráticos. • Organização económica dos estados democráticos. • Educação/formação, profissão e trabalho/emprego. • Ambiente e saúde.
B2	<ul style="list-style-type: none"> • Organização política dos estados democráticos. • Organização económica dos estados democráticos. • Educação/formação, profissão e trabalho/emprego. • Ambiente e saúde.
B3	<ul style="list-style-type: none"> • Organização política dos estados democráticos. • Organização económica dos estados democráticos. • Educação/formação, profissão e trabalho/emprego. • Ambiente e saúde.



5.2. Formação Tecnológica – Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD)

3194	Higiene e segurança alimentar	Carga horária 25 horas
Objectivo(s) • Desenvolver os procedimentos adequados para as boas práticas de higiene na produção/confeção dos alimentos.		
Conteúdos		
<ul style="list-style-type: none"> • Noções de microbiologia • Noções de higiene • Conservação e armazenamento de géneros alimentícios • Noções de limpeza e desinfeção • Introdução à aplicação do APCPC (Análise de Perigos e Controlo dos Pontos Críticos) 		
3197	Sistema HACCP (Hazard Analysis and Critical Control Points)	Carga horária 25 horas
Objectivo(s) • Desenvolver boas práticas num sistema preventivo de segurança alimentar, através da análise dos perigos e do controlo dos pontos críticos do processo.		
Conteúdos		
<ul style="list-style-type: none"> • Garantia da segurança alimentar (HACCP) <ul style="list-style-type: none"> - Introdução - Princípios e conceitos - Terminologia - Regulamentação • Etapas de aplicação do sistema <ul style="list-style-type: none"> - Estudos de caso 		
3100	Cuidados básicos de saúde	Carga horária 25 horas
Objectivo(s) • Prestar primeiros socorros e os cuidados básicos de saúde.		
Conteúdos		
<ul style="list-style-type: none"> • Formas de actuação em situações de emergência • Técnicas básicas de emergência • Caixa de primeiros socorros • Técnicas de actuação e orientação em situações de risco (incêndios, inundações, sismos,...) 		

3299	Organização e gestão da cozinha	Carga horária 50 horas
-------------	--	-----------------------------------

Objectivo(s) • Participar no planeamento da produção, organizar matérias-primas, produtos e utensílios inerentes à cozinha com vista a actividade diária.

Conteúdos

- Organização de uma cozinha
 - Tipologia de serviços
 - Instalações, equipamentos e utensílios
 - Hierarquia profissional
 - Equipa de trabalho
 - Indumentária utilizada no serviço de cozinha
 - Terminologia utilizada em cozinha
- Tecnologia dos equipamentos e utensílios
 - Características, funções e manutenção dos equipamentos utilizados (fogões, fornos, grelhadores, convectores, micro-ondas, câmaras de vácuo)
 - Características, funções e manutenção dos equipamentos de frio (frigoríficos, câmaras de refrigeração e de conservação de congelação, congelação rápida, caixas térmicas e células de arrefecimento rápido)
 - Características, funções e manutenção dos utensílios (bateria da cozinha)
- Leitura e descodificação de documentos específicos ao aprovisionamento
 - Planos de produção, ementas, receitas, fichas técnicas, tabelas de capitações e de desperdícios
 - Formulários de encomenda (notas de encomenda e ou requisições)
 - Formulários de entrega (guias de remessa)
- Cálculo numérico em operações de quantificação dos produtos
- Fundamentos técnicos e procedimentos operativos inerentes à organização da cozinha
 - Processo e suporte documental
 - Legislação reguladora da comercialização de produtos alimentares
 - O planeamento da produção a realizar
 - A disposição dos meios físicos
 - A organização do trabalho
 - Previsão dos meios necessários
 - Controlo de stocks (aprovisionamento / economato)
 - Critérios de escolha de fornecedores
 - Recepção, conferência, verificação da qualidade e do estado dos produtos alimentares (quantitativa e qualitativa), e registo (lote, validade, temperatura, conservação, embalagem e rotulagem)
 - Não conformidades e reclamações
 - Regras de acondicionamento das matérias-primas perecíveis e não perecíveis nas zonas de conservação e na despensa
- Boas práticas de higiene e segurança

3300

Preparação e conservação de vegetaisCarga horária
25 horas

Objectivo(s) • Seleccionar, preparar, acondicionar e conservar vegetais.

Conteúdos

- Tecnologia das matérias-primas
 - Principais espécies e variedades de vegetais - legumes, hortaliças, verduras, tubérculos, cogumelos, trufas, frutas, ervas aromáticas
 - Utilizações - saladas, sopas, guarnições e decoração
- Técnicas de preparação adequadas às variedades de vegetais, à culinária prevista e à sua utilização em saladas, sopas, guarnições e decoração
 - *Mise-en-place* da cozinha para o trabalho do dia
 - Manuseamento de utensílios e material culinário
 - Seleção, limpeza, lavagem e corte dos vegetais
 - Dosagem das matérias primas, tabelas de capitação e desperdícios
- Acondicionamento e conservação de vegetais
 - Principais técnicas e sua adequação (vácuo, refrigeração, congelação rápida " *cook-chill* e *cook-freeze* ")
 - Controlo dos processos - medição de temperaturas, pressões (termómetros, manómetros, ...)
 - Utilização e tempo de conservação previstos
 - Correção dos desvios ocorridos
- Boas práticas de higiene e segurança

3301

Preparação e conservação de peixe e mariscoCarga horária
25 horas

Objectivo(s) • Preparar e conservar peixe e marisco.

Conteúdos

- Tecnologia das matérias-primas
 - Principais variedades de peixes e mariscos peixes de mar, de rio, mariscos bivalves, crustáceos e moluscos
- Técnicas de preparação adequadas às variedades de peixes e mariscos, à tipologia de utilização e ao estabelecido na instrução técnica
 - *Mise-en-place* da cozinha para o trabalho do dia
 - Seleção dos peixes e mariscos
 - Verificação do estado de frescura dos peixes e mariscos
 - Verificação do estado de conservação dos peixes e mariscos
 - Operações de preparação adequadas, tais como: lavar, limpar, escamar, eviscerar, pelar, descabeçar, despinhar
 - Divisão em porções de determinados peixes e mariscos: postas, filetes, medalhões, supremos, tranches, *goujonnettes* e outros
 - Pesagens e capitações
- Acondicionamento e de conservação de peixes e mariscos
 - Principais técnicas e sua adequação (vácuo, refrigeração, congelação rápida " *cook-chill* e *cook-freeze* ")
 - Controlo dos processos - medição de temperaturas, pressões (termómetros, manómetros, ...)
 - Utilização e tempo de conservação previstos
 - Correção dos desvios ocorridos
- Boas práticas de higiene e segurança



3302	Preparação e conservação de carnes, aves e caça	Carga horária 25 horas
-------------	--	-----------------------------------

Objectivo(s) • Seleccionar, preparar, acondicionar e conservar carnes, aves e peças de caça.

Conteúdos

- Principais espécies e variedades de carnes utilizados na cozinha
 - Espécie – bovina, suína, ovina, caprina, equídea, criação, caça de pelo e caça de penas
 - Raça/origem
 - Apresentação inicial - carcaça, quartos, peça
 - Região anatómica - lombo, alcatra, vazia, costela, entrecosto, perna, miudezas e outros
- Técnicas de preparação adequadas às variedades de carnes, à tipologia de utilização e ao estabelecido na instrução técnica
 - Seleção das carnes
 - Verificação/avaliação do estado de frescura, de conservação e qualidade
 - Operações de preparação adequadas às carnes: chamuscar, lavar, limpar, desmanchar, cortar, desossar e picar
 - Operações de preparação de aves e caça: chamuscar, limpar, desmanchar, cortar, desossar e rechear
 - Divisão em porções, respectivas pesagens e capitações: escalopes, bifes, tomedós, "mutton-chop", costeletas, "entrecôte", supremos e outros
- Acondicionamento e conservação de carnes, aves e caça
 - Principais técnicas e sua adequação (vácuo, refrigeração, congelação rápida "cook-chill e cook-freeze")
 - Controlo dos processos - medição de temperaturas, pressões (termómetros, manómetros, ...)
 - Utilização e tempo de conservação previstos
 - Correção dos desvios ocorridos
- Boas práticas de higiene e segurança

3303	Confecção de sopas, cremes, caldos e <i>consommés</i>	Carga horária 25 horas
-------------	--	-----------------------------------

Objectivo(s) • Confeccionar sopas, cremes, caldos e *consommés*.

Conteúdos

- Identificação e composição dos diversos tipos de sopas, cremes, caldos e *consommés* praticados em restauração e a sua adequação aos tipos de refeições e de eventos
 - Creme de legumes
 - Sopa glória
 - Sopa de legumes à camponesa
 - Outras
- Técnicas de preparação e confecção adequadas aos diversos tipos de sopas, à tipologia de utilização e ao estabelecido nas instruções técnicas
 - Leitura e descodificação de receitas, fichas técnicas
 - Seleção dos equipamentos e utensílios
 - Seleção, preparação e dosagem das matérias-primas, preparados industriais e outros ingredientes
 - Verificação da qualidade das matérias-primas e ingredientes
 - Processo e controlo da confecção, ao nível da composição, da dose de ingredientes, consistência do creme ou caldo, tempos, temperaturas, textura e sabor
 - Controlo da qualidade dos produtos finais
- Acondicionamento, decoração e conservação
- Boas práticas de higiene e segurança



3304	Confeção de saladas	Carga horária 25 horas
-------------	----------------------------	-----------------------------------

Objectivo(s) • Confeccionar saladas.

Conteúdos

- Identificação e composição das principais variedades de saladas praticadas em restauração e a sua adequação nos vários tipos de refeições
 - Saladas simples
 - Saladas compostas
- Técnicas de preparação e confeção adequados aos diversos tipos de saladas, à tipologia de utilização e ao estabelecido nas instruções técnicas
 - Leitura e descodificação de receitas, fichas técnicas
 - Seleção dos equipamentos e utensílios
 - Seleção, preparação e dosagem das matérias-primas, preparados industriais e outros ingredientes
 - Verificação da qualidade das matérias-primas e ingredientes
 - Cuidados de preparação e confeção, respeitando as composições e as quantidades de doses individuais pré-determinadas
 - Processo e controlo da confeção, ao nível da composição, da dose de ingredientes, tempos, temperaturas, textura e sabor
 - Controlo da qualidade dos produtos finais
- Acondicionamento, decoração e conservação
- Boas práticas de higiene e segurança

3305	Confeção de fundos, molhos e pratos principais de cozinha	Carga horária 50 horas
-------------	--	-----------------------------------

Objectivo(s) • Confeccionar fundos, molhos e os pratos principais de cozinha.

Conteúdos

- Processos básicos de preparação culinária dos produtos alimentares e os mais aplicáveis a cada tipo de alimento
 - Tipos de cozedura: concentração, expansão e mista
 - Assar no forno
 - Grelhar na chapa
 - Estufar
 - Gratinar
 - Saltear
 - Fritar em azeite, em óleo, em gordura animal e vegetal
 - Outros
- Identificação e composição dos diferentes molhos base e derivados composição e utilizações
 - Caldos de carne/aves, de peixe, de legumes, de crustáceos
 - Embamata
 - Molhos de base aveludados de carne, aves e peixe
 - Molho de tomate
 - Molho americano
 - Molho *bechamel* e derivados
 - Molho vinagrete e derivados
 - Molho maionese e derivados
 - Molho holandês e derivados
 - Molho *beamês* e derivados
 - Sucos
 - Outros

3305**Confeção de fundos, molhos e pratos principais de cozinha****Carga horária
50 horas****Conteúdos** (Continuação)

- Alimentos mais usualmente utilizados na preparação de pratos principais: carnes, peixes, mariscos
- Alimentos utilizados em preparações diversas: ovos, laticínios, gorduras, farinhas, plantas aromáticas, especiarias, outros
- Técnicas de preparação e confeção dos fundos, molhos e dos pratos principais de cozinha, à tipologia de utilização e ao estabelecido nas instruções técnicas
 - Leitura e descodificação de receitas, fichas técnicas
 - Seleção dos equipamentos e utensílios
 - Seleção, preparação e dosagem das matérias-primas, preparados industriais e outros ingredientes (capitações, proporções, pesagens)
 - Verificação da qualidade das matérias-primas e ingredientes
 - Processo e controlo da confeção, ao nível da composição, da dose de ingredientes, tempos, temperaturas, concentração, consistência, textura e sabor
 - Controlo da qualidade dos produtos finais
- Acondicionamento, decoração e conservação
 - Importância da estética na sua apresentação
 - Decoração em pratos
 - Decoração em travessas
- Boas práticas de higiene e segurança

3306**Confeção de sobremesas****Carga horária
25 horas****Objectivo(s)** • Confeccionar sobremesas.**Conteúdos**

- Identificação e composição das principais variedades de sobremesas em restauração e a sua adequação nos vários tipos de refeições
 - Sobremesas de fruta
 - Compotas e geleias
 - Produtos de pastelaria e outras sobremesas
- Tecnologia das matérias-primas
 - Tipos de frutas tropicais, adstringentes, oleaginosas, aquosas
 - O estado de maturação das frutas
 - Oxidação das frutas
- Técnicas de preparação e confeção respeitando as respectivas composições e as quantidades de produto final pré-determinadas
 - Leitura e descodificação de receitas, fichas técnicas
 - Seleção dos equipamentos e utensílios
 - Seleção, preparação e dosagem das matérias-primas, preparados industriais e outros ingredientes (capitações, proporções, pesagens)
 - Verificação da qualidade das matérias-primas e ingredientes
 - Processo e controlo da confeção, ao nível da composição, da dose de ingredientes, tempos, temperaturas, concentração, consistência, textura e sabor
 - Controlo da qualidade dos produtos finais
- Acondicionamento, decoração e conservação
- Boas práticas de higiene e segurança



3315	Nutrição e dietética	Carga horária 25 horas
-------------	-----------------------------	-----------------------------------

Objectivo(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os princípios da nutrição e alimentação. • Classificar os constituintes alimentares. • Classificar os diferentes tipos de dietas. • Elaborar ementas de acordo com os princípios de nutrição e alimentação.
---------------------	---

Conteúdos

- Nutrição e alimentação
 - Conceitos de nutrição e alimentação
 - Principais funções da alimentação
- Constituintes alimentares
- Metabolismo
 - Funções do aparelho digestivo
 - Processo digestivo
- Roda dos alimentos/pirâmide alimentar
- Alimentação equilibrada
 - Regras para uma alimentação saudável
 - Principais erros alimentares
 - Necessidades diárias de nutrientes
 - Alimentação racional
 - Regras para a elaboração de ementas
- Tipos de dietas
 - Dieta de emagrecimento/hipocalórica
 - Alimentação da criança
- Alimentação do idoso



3309	Confeção de entradas/acepipes regionais	Carga horária 25 horas
-------------	--	-----------------------------------

Objectivo(s) • Confeccionar e apresentar entradas/acepipes regionais.

Conteúdos

- Entradas/acepipes: características das regiões, tradições e religiões
- Alimentos mais usualmente utilizados na preparação de entradas
 - Massas, arrozes, batatas, legumes, hortaliças (etc.)
- Entradas / acepipes da cozinha regional portuguesa praticados em restauração e a sua adequação aos tipos de refeições e de eventos
 - Iguarias do Minho
 - Iguarias de Trás-os-Montes
 - Iguarias das Beiras
 - Iguarias da Estremadura
 - Iguarias do Alentejo
 - Iguarias do Algarve
 - Iguarias da Madeira
 - Iguarias dos Açores
- Tecnologia das matérias-primas
 - Identificação e composição das diferentes massas básicas utilizadas em cozinha
 - Função, utilização, armazenamento e conservação dos produtos/matérias-primas
- Técnicas de preparação e confeção adequadas aos diversos tipos de entradas e acepipes, à tipologia de utilização e ao estabelecido nas instruções técnicas
 - Leitura e descodificação de receitas, fichas técnicas
 - Seleção e preparação dos equipamentos e utensílios
 - Seleção, preparação e dosagem das matérias-primas e outros ingredientes (capitações, proporções, pesagens)
 - Processo e controlo da confeção, relativamente à composição, dose de ingredientes, consistência, tempos, temperaturas, textura e sabor
 - Controlo da qualidade dos produtos finais
- Acondicionamento, decoração e conservação
- Boas práticas de higiene e segurança



3310	Confeção de sopas, cremes e caldos regionais	Carga horária 25 horas
-------------	---	-----------------------------------

Objectivo(s) • Confeccionar e apresentar sopas, cremes e caldos regionais.

Conteúdos

- Sopas, cremes e caldos: características das regiões, tradições e religiões
- Tipos de sopas, cremes e caldos da cozinha regional portuguesa praticados em restauração e a sua adequação aos tipos de refeições e de eventos
 - Iguarias do Minho
 - Iguarias de Trás-os-Montes
 - Iguarias das Beiras
 - Iguarias da Estremadura
 - Iguarias do Alentejo
 - Iguarias do Algarve
 - Iguarias da Madeira
 - Iguarias dos Açores
- Tecnologia das matérias-primas
 - Função, utilização, armazenamento e conservação dos produtos/matérias-primas
- Técnicas de preparação e confeção adequadas aos diversos tipos de sopas, à tipologia de utilização e ao estabelecido nas instruções técnicas
 - Leitura e descodificação de receitas, fichas técnicas
 - Selecção e preparação dos equipamentos e utensílios
 - Selecção, preparação e dosagem das matérias-primas, preparados industriais e outros ingredientes (capitações, proporções, pesagens)
 - Processo e controlo da confeção, relativamente à composição, dose de ingredientes, consistência do creme ou caldo, tempos, temperaturas, textura e sabor
 - Controlo da qualidade dos produtos finais
- Acondicionamento, decoração e conservação
- Boas práticas de higiene e segurança



3311

Confeção de pratos regionais de peixe e marisco**Carga horária
50 horas****Objectivo(s)** • Confeccionar e apresentar pratos típicos regionais de peixe e marisco.**Conteúdos**

- Pratos de peixe e marisco: características das regiões, tradições e religiões
- Tipos de pratos regionais de peixe e marisco e a sua adequação aos tipos de refeições e de eventos
 - Iguarias do Minho
 - Iguarias de Trás-os-Montes
 - Iguarias das Beiras
 - Iguarias da Estremadura
 - Iguarias do Alentejo
 - Iguarias do Algarve
 - Iguarias da Madeira
 - Iguarias dos Açores
- Tecnologia das matérias-primas
 - Tipos de peixe fresco, seco, congelado, para cozer, grelhar, assar, fritar e outros
 - Tipos de crustáceos: lagostas, lagostins, santolas, camarões, outros
 - Tipos de moluscos amêijoas (vários tipos), mexilhões, ostras, búzios, outros
 - A época dos moluscos
 - Função, utilização, armazenamento e conservação dos produtos/matérias-primas
- Técnicas de preparação e confeção adequadas aos diferentes tipos de pratos de peixe e marisco, à tipologia de utilização e ao estabelecido nas instruções técnicas
 - Leitura e descodificação de receitas, fichas técnicas
 - Seleção e preparação dos equipamentos e utensílios
 - Seleção e dosagem das matérias-primas e outros ingredientes (capitações, proporções, pesagens)
 - A lavagem do peixe e/ou marisco
 - A preparação do peixe
 - O descasque do marisco, meios e processos utilizados para cada espécie
 - Arranjo de crustáceos
 - O quebrar e o corte dos diferentes crustáceos
- Processo e controlo da confeção, relativamente à composição, dose de ingredientes, tempos, temperaturas, textura e sabor
- Controlo da qualidade dos produtos finais
- Acondicionamento, decoração e conservação
- Boas práticas de higiene e segurança

3312	Confeção de pratos regionais de carne	Carga horária 50 horas
Objectivo(s) • Confeccionar e apresentar pratos regionais de carne.		
Conteúdos		
<ul style="list-style-type: none"> • Pratos de carne: características das regiões, tradições e religiões • Tipos de pratos regionais de carne e a sua adequação aos tipos de refeições e de eventos <ul style="list-style-type: none"> - Iguarias do Minho - Iguarias de Trás-os-Montes - Iguarias das Beiras - Iguarias da Estremadura - Iguarias do Alentejo - Iguarias do Algarve - Iguarias da Madeira - Iguarias dos Açores • Tecnologia das matérias-primas <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de carne - bovinos, suínos, ovinos/caprinos, coelhos, aves, espécies de caça, outras - Noções de anatomia, desmancha e corte - Enchidos para cozer: natureza, tipos e regiões - Função, utilização, armazenamento e conservação dos produtos/matérias-primas • Técnicas de preparação e confeção adequadas aos diferentes tipos de pratos de carne, à tipologia de utilização e ao estabelecido nas instruções técnicas <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e descodificação de receitas, fichas técnicas - Seleção e preparação dos equipamentos e utensílios - Seleção, preparação e dosagem das matérias-primas e outros ingredientes (capitações, proporções, pesagens) • Processo e controlo da confeção, relativamente à composição, dose de ingredientes, tempos, temperaturas, textura e sabor • Controlo da qualidade dos produtos finais • Acondicionamento, decoração e conservação • Boas práticas de higiene e segurança 		



3313	Confeção de sobremesas regionais	Carga horária 50 horas
-------------	---	-----------------------------------

Objectivo(s) • Confeccionar sobremesas regionais.

Conteúdos

- Sobremesas: características das regiões, tradições e religiões
- Tipos de sobremesas e a sua adequação aos tipos de refeições e de eventos
 - Iguarias do Minho
 - Iguarias de Trás-os-Montes
 - Iguarias das Beiras
 - Iguarias da Estremadura
 - Iguarias do Alentejo
 - Iguarias do Algarve
 - Iguarias da Madeira
 - Iguarias dos Açores
 - Sobremesas de fruta
 - Compotas e geleias
 - Produtos de pastelaria e outras sobremesas
- Tecnologia das matérias-primas
 - Tipos de frutas tropicais, adstringentes, oleaginosas, aquosas
 - O estado de maturação das frutas
 - Oxidação das frutas
 - Função, utilização, armazenamento e conservação dos produtos / matérias-primas
- Técnicas de preparação e confeção adequadas aos diferentes tipos de sobremesas, à tipologia de utilização e ao estabelecido nas instruções técnicas
 - Leitura e descodificação de receitas, fichas técnicas
 - Seleção e preparação dos equipamentos e utensílios
 - Seleção, preparação e dosagem das matérias-primas, preparados industriais e outros ingredientes (capitações, proporções, pesagens)
 - Processo e controlo da confeção relativamente à composição, dose de ingredientes, concentração, textura e sabor
 - Controlo da qualidade dos produtos finais
- Acondicionamento, decoração e conservação
- Boas práticas de higiene e segurança



3314	Articulação da actividade da cozinha com o serviço de mesa regular	Carga horária 25 horas
-------------	---	-----------------------------------

Objectivo(s) • Colaborar na articulação da actividade da cozinha com o serviço de mesa regular.

Conteúdos

- Serviços regulares
 - Pequeno-almoço
 - Almoço ou jantar
- Preparação/confeção de iguarias
 - Controlo da qualidade das matérias-primas e ingredientes
 - Técnicas de preparação/confeção
 - Empratamento e decoração
 - Controlo de qualidade dos produtos finais
- Preparação e desenvolvimento do serviço de iguarias nos serviços regulares de mesa
 - A articulação entre os serviços de cozinha, pastelaria e mesa
 - A organização do serviço e a distribuição de tarefas
 - A programação da saída das iguarias
 - Distribuição das iguarias
 - O controlo do tempo e das temperaturas de exposição
- Boas práticas de higiene e segurança

3317	Confeção de entradas/acepipes internacionais	Carga horária 25 horas
-------------	---	-----------------------------------

Objectivo(s) • Confeccionar e apresentar de entradas/acepipes internacionais.

Conteúdos

- Entradas / acepipes da cozinha internacional praticados em restauração e a sua adequação aos tipos de refeições e de eventos
 - Iguarias da Europa
 - Iguarias da Ásia
 - Iguarias de África
 - Iguarias da América
- Tecnologia das matérias-prima
 - Alimentos mais usualmente utilizados na preparação de entradas: massas, arroz, batatas, legumes, hortaliças etc.
 - Função, utilização, armazenamento e conservação dos produtos / matérias-primas
- Técnicas de preparação e confeção descritas nas fichas técnicas
 - Leitura e descodificação de receitas, fichas técnicas
 - Seleção e preparação dos equipamentos e utensílios
 - Seleção, preparação e dosagem das matérias-primas, preparados industriais e outros ingredientes (capitações, quantidades de ingredientes, proporções, pesagens)
 - Processo e controlo da confeção, relativamente à composição, dose de ingredientes, consistência, tempos, temperaturas, textura e sabor.
 - Controlo da qualidade dos produtos finais
- Acondicionamento e decoração
 - Regras de empratamento
 - Criatividade
- Técnicas de conservação
- Boas práticas de higiene e segurança



3318	Confeção de sopas, cremes, caldos e <i>consommés</i> internacionais	Carga horária 25 horas
Objectivo(s) • Confeccionar e apresentar sopas, cremes, caldos e <i>consommés</i> internacionais.		
Conteúdos		
<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de sopas, cremes, caldos e <i>consommés</i> da cozinha internacional e a sua adequação aos tipos de refeições e de eventos <ul style="list-style-type: none"> - Iguarias da Europa - Iguarias da Ásia - Iguarias de África - Iguarias da América • Tecnologia das matérias-primas <ul style="list-style-type: none"> - Função, utilização, armazenamento e conservação dos produtos/matérias-primas • Técnicas de preparação e confeção descritas nas fichas técnicas <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e descodificação de receitas, fichas técnicas - Selecção e preparação dos equipamentos e utensílios - Selecção, preparação e dosagem das matérias-primas, preparados industriais e outros ingredientes (capitações, quantidades de ingredientes, proporções, pesagens) - Processo e controlo da confeção, relativamente à composição, dose de ingredientes, consistência do creme ou caldo, tempos, temperaturas, textura e sabor - Controlo da qualidade dos produtos finais • Acondicionamento e decoração <ul style="list-style-type: none"> - Regras de empratamento - Criatividade • Técnicas de conservação • Boas práticas de higiene e segurança 		



3319	Confeção de guarnições internacionais	Carga horária 25 horas
-------------	--	-----------------------------------

Objectivo(s) • Confeccionar guarnições internacionais.

Conteúdos

- Identificação e composição das principais variedades de guarnições internacionais praticadas em restauração e a sua adequação aos tipos de refeições e de eventos
 - Iguarias da Europa
 - Iguarias da Ásia
 - Iguarias de África
 - Iguarias da América
- Tecnologia das matérias-primas
 - Alimentos mais usualmente utilizados na preparação de acompanhamentos e guarnições: massas, arroz, batatas, legumes, hortaliças
 - Função, utilização, armazenamento e conservação dos produtos/matérias-primas
- Técnicas de preparação e confeção descritas nas fichas técnicas
 - Leitura e descodificação de receitas, fichas técnicas
 - Selecção e preparação dos equipamentos e utensílios
 - Selecção, preparação e dosagem das matérias-primas, preparados industriais e outros ingredientes (capitães, quantidades de ingredientes, proporções, pesagens)
 - Processo e controlo da confeção, relativamente à composição, dose de ingredientes, tempos, temperaturas, textura e sabor
 - Controlo da qualidade dos produtos finais
- Acondicionamento e decoração
 - Regras de empratamento
 - Criatividade
- Técnicas de conservação
- Boas práticas de higiene e segurança



3320	Confeção de pratos internacionais de peixe e marisco	Carga horária 50 horas
Objectivo(s) • Confeccionar e apresentar pratos internacionais de peixe e marisco.		
Conteúdos		

- Tipos de pratos internacionais de peixe e marisco e a sua adequação aos tipos de refeições e de eventos
 - Iguarias da Europa
 - Iguarias da Ásia
 - Iguarias de África
 - Iguarias da América
- Tecnologia das matérias-primas
 - Tipos de peixe - fresco, seco, congelado
 - Tipos de crustáceos - lagostas, lagostins, santolas, camarões, outros
 - Tipos de moluscos - amêijoas (vários tipos), mexilhões, ostras, búzios, outros
 - Espécies frescas e congeladas
 - Função, utilização, armazenamento e conservação dos produtos/matérias-primas
- Técnicas de preparação e confeção descritas nas fichas técnicas
 - Leitura e descodificação de receitas, fichas técnicas
 - Selecção e preparação dos equipamentos e utensílios
 - Selecção preparação e dosagem das matérias-primas e outros ingredientes (capitações, quantidades de ingredientes, proporções, pesagens)
 - Processo e controlo da confeção, relativamente à composição, dose de ingredientes, tempos, temperaturas, textura e sabor
 - Controlo da qualidade dos produtos finais
- Acondicionamento e decoração
 - Regras de empratamento
 - Criatividade
- Técnicas de conservação
- Boas práticas de higiene e segurança



3321

Confeção de pratos internacionais de carne**Carga horária
50 horas**

Objectivo(s) • Confeccionar e apresentar pratos internacionais de carne.

Conteúdos

- Tipos de pratos internacionais de carne e a sua adequação aos tipos de refeições e de eventos
 - Iguarias da Europa
 - Iguarias da Ásia
 - Iguarias de África
 - Iguarias da América
- Tecnologia das matérias-primas
 - Função, utilização, armazenamento e conservação dos produtos/matérias-primas
- Técnicas de preparação e confeção descritas nas fichas técnicas
- Leitura e descodificação de receitas, fichas técnicas
 - Leitura e descodificação de receitas, fichas técnicas
 - Seleção e preparação dos equipamentos e utensílios
 - Seleção, preparação e dosagem das matérias-primas, preparados industriais e outros ingredientes (capitações, quantidade de ingredientes, proporções, pesagens)
 - Processo e controlo da confeção, relativamente à composição, dose de ingredientes, tempos, temperaturas, textura e sabor
 - Controlo da qualidade dos produtos finais
- Acondicionamento e decoração
 - Regras de empratamento
 - Criatividade
- Técnicas de conservação
- Boas práticas de higiene e segurança



3322	Confeção de compotas, geleias e sobremesas de fruta internacionais	Carga horária 25 horas
-------------	---	-----------------------------------

Objectivo(s) • Confeccionar compotas, geleias e sobremesas de fruta internacionais.

Conteúdos

- Tipos de compotas, geleias e sobremesas de fruta internacional e a sua adequação aos tipos de refeições e de eventos
 - Iguarias da Europa
 - Iguarias da Ásia
 - Iguarias de África
 - Iguarias da América
 - Preparações de fruta ao natural
 - Saladas
 - Confeção de fruta - assada, cozida e outras
 - Compotas e geleias
- Tecnologia das matérias-primas
 - Tipos de frutas - tropicais, adstringentes, oleaginosas, aquosas
 - O estado de maturação das frutas
 - Oxidação das frutas
 - O uso de bebidas e outros ingredientes
 - Função, utilização, armazenamento e conservação dos produtos/matérias-primas
- Técnicas de preparação e confeção descritas nas fichas técnicas
 - Leitura e descodificação de receitas, fichas técnicas
 - Seleção e preparação dos equipamentos e utensílios
 - Seleção, preparação e dosagem das matérias-primas, preparados industriais e outros ingredientes (capitações, quantidade de ingredientes, proporções, pesagens)
 - Processo e controlo da confeção, ao nível da composição, dose de ingredientes, tempos, temperaturas, textura e sabor
 - Controlo da qualidade dos produtos finais
- Acondicionamento e decoração
 - Regras de empratamento
 - Criatividade
- Técnicas de conservação
- Boas práticas de higiene e segurança



3323

Confeção de produtos de pastelaria e sobremesas internacionais**Carga horária
25 horas****Objectivo(s)** • Confeccionar produtos de pastelaria e sobremesas internacionais.**Conteúdos**

- Tipos de produtos de pastelaria e sobremesas internacionais e a sua adequação aos tipos de refeições e de eventos
 - Iguarias da Europa
 - Iguarias da Ásia
 - Iguarias de África
 - Iguarias da América
 - Tipos de doces frios
 - Tipos de coberturas
- Tecnologia das matérias-primas
 - Função, utilização, armazenamento e conservação dos produtos / matérias-primas
- Técnicas de preparação e confeção descritas nas fichas técnicas
 - Leitura e descodificação de receitas, fichas técnicas
 - Seleção e preparação dos equipamentos e utensílios
 - Seleção, preparação e dosagem das matérias-primas, preparados industriais e outros ingredientes (capitações, quantidade de ingredientes, proporções, pesagens)
 - Processo e controlo da confeção, ao nível da composição, dose de ingredientes, tempos, temperaturas, textura e sabor
 - Controlo da qualidade dos produtos finais
- Acondicionamento e decoração
 - Regras de empratamento
 - Criatividade
- Técnicas de conservação
- Boas práticas de higiene e segurança

3324

Articulação da actividade da cozinha com o serviço de mesa especial**Carga horária
50 horas****Objectivo(s)** • Colaborar na articulação da actividade da cozinha com o serviço de mesa especial.**Conteúdos**

- Serviços especiais
 - *Buffet*
 - *Self-service*
 - Banquete
 - *Room-service*
- Preparação/confeção de iguarias
 - Controlo da qualidade das matérias-primas e ingredientes
 - Técnicas de preparação/confeção
 - Corte e apresentação de peixes, carnes, frutas, doces e queijos
 - Controlo de qualidade dos produtos finais
- Decoração
 - Decorações em legumes
 - Decorações em frutas
- Preparação e desenvolvimento do serviço de iguarias nos serviços especiais de mesa
 - A organização, preparação e decoração dos espaços
 - A articulação entre os serviços de cozinha, pastelaria e mesa
 - A organização do serviço e a distribuição de tarefas
 - A programação da saída das iguarias
 - Distribuição das iguarias
 - O controlo do tempo e das temperaturas de exposição
 - O apoio ao serviço, em função do tipo de evento
- Boas práticas de higiene e segurança

3307

Língua francesa na cozinha – vocabulário técnico**Carga horária
25 horas****Objectivo(s)** • Reconhecer e aplicar vocabulário técnico simples.**Conteúdos**

- Importância da língua francesa na cozinha
- Vocabulário técnico específico da cozinha
- Expressões básicas de comunicação utilizadas no dia-a-dia, no contexto profissional



3298	Gestão da qualidade	Carga horária 25 horas
-------------	----------------------------	-----------------------------------

Objectivo(s) • Desenvolver procedimentos para o cumprimento das normas e sistemas de gestão da qualidade.

Conteúdos

- Conceitos da qualidade
- Modelos da qualidade
- Garantia da qualidade
- Qualidade total
- Normas da qualidade
- Etapas da certificação
 - Estudos de caso

4415	Confeção de Massas Folhadas	Carga horária 50 horas
-------------	------------------------------------	-----------------------------------

Objectivo(s) • Preparar e confeccionar diversos tipos de massas folhadas.

Conteúdos

- Principais massas folhadas
- Leitura - descodificação de documentos
- Tecnologia das matérias-primas
 - Composições e utilizações de massas folhadas
 - Matérias-primas, preparados industriais e outros ingredientes
- Técnicas de preparação dos cremes
 - Manuseamento e preparação de utensílios e material
 - Seleção, quantificação e preparação das matérias-primas, preparados industriais e outros ingredientes
- Processos de fabrico
 - Massas folhadas (por exemplo folhado: francês, à espátula, tipo italiano, espanhol, misto directo, dinamarquês, folhado com natas,)
 - Outros folhados
 - Receitas complementares
 - Controlo do processo de confeção
 - Controlo da qualidade dos produtos finais
- Acondicionamento e conservação
- Boas práticas de higiene e segurança



4416	Food Cost	Carga horária 25 horas
-------------	------------------	-----------------------------------

Objectivo(s) • Aplicar técnicas de gestão de negócio.

Conteúdos

- Caracterização do negócio de *Food & Beverage*
- Elaboração de Menus
- O controlo de F & B
- A compra de Mercadorias
- Recepção de Mercadorias
- Valorização das existências em armazém
- Análise dos desperdícios
- Ratio de *Food Cost* Unitário
- Análise dos potenciais de venda
- Reconciliação mensal dos cursos de F & B
- Fixação dos preços de venda
- *Breakeven point*
- Engenharia de ementa (*Menu Engineering*)
- Elaboração do orçamento de F& B

4417	Preparação e corte de peças de carne de peru, ovino e suíno para a restauração	Carga horária 25 horas
-------------	---	-----------------------------------

Objectivo(s) • Preparar e cortar peças de carne de peru, ovino e suíno com vista à sua rentabilização, ao aproveitamento da carne e às suas aptidões culinárias.

Conteúdos

- Técnicas de preparação e corte de peças de peru
- Técnicas de preparação e corte de peças de ovino
- Técnicas de preparação e corte de peças de suíno
- Boas práticas de higiene e segurança

4418	Preparação e corte de peças de carne de bovino para a restauração	Carga horária 25 horas
-------------	--	-----------------------------------

Objectivo(s) • Preparar e cortar peças de carne do bovino, com vista à sua rentabilização, ao aproveitamento da carne e às suas aptidões culinárias.

Conteúdos

- Técnicas de Preparação e Corte de peças de bovino
- Boas práticas de higiene e segurança



4419	Decoração na restauração - técnicas de corte	Carga horária 25 horas
Objectivo(s) • Executar diversos tipos de decorações simples utilizando legumes e frutas.		
Conteúdos		
<ul style="list-style-type: none"> • Decoração e apresentação • Técnicas de corte de legumes e fruto • Trabalhos decorativos 		
4420	Peças decorativas na restauração	Carga horária 25 horas
Objectivo(s) • Preparar e executar diversos tipos de trabalhos decorativos utilizando matérias-primas variadas, e aplicando técnicas com algum grau de complexidade.		
Conteúdos		
<ul style="list-style-type: none"> • Decoração e apresentação • Peças decorativas em legumes e frutas • Esculturas em manteiga 		
4421	Marketing na restauração	Carga horária 25 horas
Objectivo(s) • Aplicar técnicas comerciais e de <i>marketing</i> na restauração.		
Conteúdos		
<ul style="list-style-type: none"> • Produto de consumo/serviços • Marketing Mix • A concorrência • Acções de promoção e publicidade na realidade do sector de restauração 		



6. SUGESTÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS

- *Código de boas práticas de higiene para a restauração* - H. Carrelhas, UNISNOR, 2001
- *Comprendre la cuisine* - D Behague, Clichy, Editions BPI, 1991
- *Confiteria y pasteleria manual de formación* - AMV Ediciones
- *Cuisine de référence* - M. Maincent, Editions BPI, Clichy, 1999
- *Dicionário académico de alemão – português / português – alemão* - Anónimo, Porto Editora, 2004
- *Dicionário académico de espanhol – português* - Anónimo, Porto Editora, 2003
- *Dicionário académico de francês – português / português – francês* - Coleção Dicionários académicos, Porto Editora, 2006
- *Dicionário académico de inglês – português / português – inglês*, Coleção Dicionários académicos, Porto Editora, 2006
- *Dicionário académico de português – espanhol* - Anónimo, Porto Editora, 2004
- *Elementos básicos de economato* - Aboim, J.M.B, INFT, 1983.
- *Enología, fundamentos científicos y tecnológico* - C. Flanzky, Mundiprensa, 2003
- *Français du tourisme (Le)* - H. Renner, U. Renner, e G. Tempesta, Paris, Clé International, 1993
- *Gestão dos stocks e compras* - I. Reis e A. Paulino, Lisboa, Editora Internacional, 1994.
- *Gramática do português actual* - José de Almeida, Lisboa Editora, Lisboa, 2006
- *Grammaire progressive du français* - M. Grégoire e Thiévenaz, Paris, Clé International, 1995
- *Grande dicionário de francês/português* - D. Azevedo, Venda-nova, Bertrand Editora, 1987
- *Grande dicionário de português/francês* - D. Azevedo, Venda-nova, Bertrand Editora, 1987
- *Guia técnico de hotelaria, a arte e a ciência dos modernos serviços de restauração* - J. Janeiro, Lisboa, Edições CETOP, 1990
- *Higiene, conservação e congelação de alimentos* - 2ª edição - Victor Monteiro, LIDEL
- *Higiene, segurança e conservação e congelação de alimentos* - Lidel
- *História e curiosidades gastronómicas* – J. Quitério, Assírio e Alvim, 1998
- *Hostelería. Curso completo de servicios en hoteles, restaurante, cafeterías y bares*, Asunción López Collado, AMV-Ediciones
- *Hotelaria em Portugal* – Lisboa, INOFOR, 1999
- *Larousse de la cuisine* - Vários, Larousse, 1990
- *Le nouveau Petit Robert* - Paris, Paul Robert, Dictionnaires Le Robert, 1993
- *Maitrisier la pâtisserie* - Koscher, J. & Rouquié, Clichy, Editions BPI, 1997
- *Manual de gestão de alimentos e bebidas* - Edições CETOP
- *Manual de higiene y seguridad alimentaria en hostelería* - Carlos Felipe Tablado y Jesús Felipe Gallego, AMV-Ediciones
- *Modules de technologie culinaire* - M. Faraguna, Clichy, Editions BPI, 1999
- *Nouveau petit robert (Le)* - Paul Robert, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1993
- *Nova gramática de inglês* - John Seely, Coleção Linguística, Editorial Presença, Lisboa, 2006
- *Promenade. 9.º ano/nível 3* - C. Folgado e Ricardina Lopes, Lisboa, Texto Editora, 1997
- *Restauration 1ère année* - J.F. Auguez-Sartral, Paris, Editions BPI, 1997
- *Sciences appliquée*, B. Rougier - Editions BPI, Clichy, 2000
- *Segurança alimentar* - M. Araújo, Meribérica, Lisboa.
- *Serviços de mesa* - M. Júnior, Lisboa, Editorial Minerva, 1969
- *Technologie appliquée en cuisine (La)* - D. Behague, Clichy, Editions BPI, 2001
- *Tecnología del frío y frigoconservación de alimento* - Pablo Amigo Martín, Acribia
- *Travaux pratiques de cuisine* - M. Maincent, Editions BPI, Clichy, 1999
- *Turismo em Portugal (O)* – Lisboa, IQF, 2005
- *Vocabulaire progressif du français – niveau avance* - C. Miquel, Paris, Clé International, 1999