

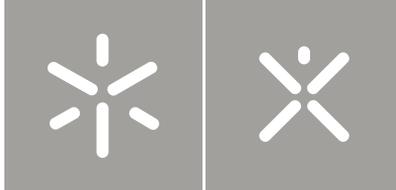


Vítor Emanuel dos Santos Araújo

Avaliação de impacto da formação
desenvolvida pela ADCL, junto dos
formandos ativos desempregados

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Vítor Emanuel dos Santos Araújo

Avaliação de impacte da formação
desenvolvida pela ADCL, junto dos
formandos ativos desempregados

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação
Área de Especialização Mediação Educacional e Supervisão da
Formação

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor José Alberto Gomes Precioso

Agradecimentos

Desde o momento em que dei início à realização deste estágio até à sua conclusão e que se consubstancia na apresentação deste relatório foram muitas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a sua realização, pelo que agradeço e expresso a minha profunda gratidão pelo apoio prestado.

Ao Professor Doutor José Precioso pela sua competência na orientação desta investigação e pela disponibilidade demonstrada.

Aos ex-formandos que aceitaram participar de uma forma voluntária na investigação.

À direção da Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais que possibilitou a realização do estágio no Centro de Educação/Formação e permitiu a sua conciliação com a minha atividade profissional.

À Dr.^a Adélia Novais, coordenadora do Centro de Educação/Formação pela disponibilidade e auxílio em tudo o que foi necessário para levar este a projeto bom porto.

À equipa técnica e aos serviços administrativos do Centro de Educação/Formação que se mostraram disponíveis a tudo o que foi solicitado.

À amiga Alexandrina pela disponibilidade e apoio concedido para a elaboração desta investigação.

À minha família pela compreensão e confiança com que acederam, em muitos momentos, prescindir da minha atenção e dedicação.

Avaliação de impacto da formação desenvolvida pela ADCL, junto dos formandos ativos desempregados.

Resumo

O presente relatório de estágio está inserido no Mestrado Profissionalizante em Educação na especialidade de Mediação Educacional e Supervisão da Formação. Tem como principal finalidade desenvolver um estudo de avaliação de impacto da formação desenvolvida pela ADCL, junto dos formandos ativos desempregados.

Neste contexto, os objetivos desta investigação consistiram em: 1) Descrever a formação desenvolvida pela ADCL no âmbito do POPH; 2) Identificar o nível de satisfação dos formandos com a frequência da formação; 3) Identificar transformações nas dimensões pessoal, profissional, formativa e social da vida dos formandos, em resultado da frequência da formação, tal como são percecionadas pelos mesmos; 4) Retirar implicações para a organização e avaliação da formação na instituição

A metodologia utilizada foi de carácter quantitativo, optando-se pelo inquérito por questionário como técnica de investigação mais adequada. Para tal elaborou-se um instrumento de avaliação de acordo com os objetivos delineados.

Os resultados obtidos permitiram concluir que a avaliação realizada tem um impacto positivo na vida dos formandos, ao ponto de aconselharem os seus pares a frequentarem um processo formativo semelhante. A dimensão que teve uma avaliação mais positiva foi a social, seguida da pessoal, da formativa e por último da profissional. É de realçar que todas as dimensões tiveram uma avaliação positiva.

No contexto profissional, um número considerável de formandos voltou a arranjar emprego, quer em áreas relacionadas com as que frequentaram formação quer em outras áreas.

Por último verificou-se que os formandos consideram que a formação potenciou o uso nas novas tecnologias da informação e da comunicação, melhorou as técnicas de procura de emprego e permitiu melhorar a sua relação com os outros.

Impact assessment of training developed by ADCL, with assets of unemployed graduates.

Abstract

This report stage is inserted into the Masters in Vocational Education in the speciality of Mediation and Supervision Training. Its main purpose is to develop an assessment of the impact of training developed by ADCL, among the unemployed graduates.

In this context, the objectives of this research were: 1) describe the training developed by ADCL under POPH; 2) Identify the level of satisfaction of graduates with the frequency of training; 3) Identify changes in the personal, professional, formative and social life of students as a result of the frequency of training 4) Remove implications for the organization and evaluation of training in the institution.

The methodology used was a quantitative type, choosing a questionnaire survey as the most appropriate research technique. Therefore an instrument of evaluation in accordance with the objectives outlined was prepared.

The results showed that the evaluation has a positive impact on the lives of students: to an extent to advise their peers to attend a similar training process. The dimension that had a more positive assessment was the social dimension, then the staff, training and finally the professional. Please note that all dimensions have a positive evaluation.

In a professional context, a considerable number of graduates returned to a job, or in related fields to their training or in other areas.

Finally it was found that students believe that the training enhanced the use of new technologies of information and communication, improved techniques for job search and has enhanced its relationship with others.

Índice

Índice de Figuras.....	ix
Índice de Gráficos.....	x
Índice de Quadros	xi
Índice de Tabelas.....	xii
Lista de Abreviaturas, Acrónimos e Siglas	xiii
Capítulo 1 Introdução	16
1.1 Introdução	16
1.2 Apresentação sumária do tema de estágio.....	16
1.2.1 Contexto de estágio	16
1.2.2 Atualidade e pertinência do estágio	17
1.3 Organização do relatório	17
Capítulo 2 Enquadramento Contextual do estágio	18
2.1 Descrição da Instituição	18
2.1.1 Visão da Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais	20
2.1.2 Missão da Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais	20
2.1.3 Valências	21
2.1.4 Princípios de atuação.....	25
2.1.5 Valores	26
2.2 Descrição do local onde decorreu o estágio.....	27
2.3 Âmbito de realização do estágio	27
2.4 Finalidade e objetivos do estágio	28
2.5 Descrição da formação desenvolvida no Centro de Educação/Formação	29
2.6 Atividades desenvolvidas na Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais	34
2.7 Atividades desenvolvidas no estágio	35
Capítulo 3 Enquadramento teórico da problemática do estágio	36
3.1 Introdução	36
3.2 Contexto Histórico da Educação e Formação de Adultos em Portugal.....	36
3.3 Quadro Conceptual da Educação e Formação de Adultos	39
3.4 Referencial metodológico subjacente à educação e formação de adultos.....	41

3.5 Avaliação das ações de formação	44
Capítulo 4 Enquadramento metodológico do estágio.....	51
4.1. Introdução	51
4.2 Descrição geral do estágio.....	51
4.3 Apresentação e fundamentação da metodologia de intervenção e investigação	52
4.3.1 Fundamentação e apresentação da metodologia de investigação usada no estágio.....	52
4.3.2 Seleção da técnica de investigação.....	53
4.3.3 Definição da população a inquirir	55
4.3.4 Elaboração e validação do instrumento de investigação.....	57
4.3.5 Processo de recolha de dados	60
4.3.6 Tratamento e análise de dados.....	61
4.3.7 Identificação dos recursos mobilizados e das limitações do processo	61
Capítulo 5 Apresentação e discussão de resultados	63
5.1 Introdução	63
5.2 Variáveis demográficas	63
5.3 Situação profissional e formativa	65
5.4 Impacte da formação (análise por dimensões)	68
5.4.1 Dimensão Profissional.....	68
5.4.2 Dimensão Formativa	70
5.4.3 Dimensão Pessoal	72
5.4.4 Dimensão Social.....	74
5.5 Análise comparativa das dimensões em estudo	76
5.6 Resultados previsíveis e imprevisíveis: síntese final	77
5.6.1 Resultados previsíveis	78
5.6.2 Resultados imprevisíveis.....	78
Capítulo 6 Conclusões e implicações	79
6.1. Introdução	79
6.2. Análise crítica dos resultados e as suas implicações	79
6.3. Impacte do estágio.....	79
6.3.1. Impacte do estágio a nível pessoal	79
6.3.2. Impacte para a entidade.....	80
6.3.3. Impacte do estágio ao nível do conhecimento na área de especialização	80
6.4. Estratégias para melhorar os resultados obtidos.....	81

Bibliografia 82
Anexos 87

Índice de Figuras

FIGURA 1 VALÊNCIAS DA ADCL.....	21
---------------------------------	----

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS INQUIRIDOS POR SEXO.....	64
GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DOS INQUIRIDOS POR SEXO E POR GRUPO ETÁRIO	64
GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS INQUIRIDOS PELAS AÇÕES DE FORMAÇÃO.....	65
GRÁFICO 4 – SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EX-FORMANDOS.....	66
GRÁFICO 5 – EMPREGABILIDADE DO CURSO EFA B3 DE COSTURA	66
GRÁFICO 6 – EMPREGABILIDADE DO CURSO EFA B3 DE ELETRICIDADE DE INSTALAÇÕES	67
GRÁFICO 7 – EMPREGABILIDADE DO CURSO EFA B3 DE GERIATRIA.....	67
GRÁFICO 8 – PERCURSO FORMATIVO DOS EX-FORMANDOS	68
GRÁFICO 9 – AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO PROFISSIONAL.....	70
GRÁFICO 10 – AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO FORMATIVA	71
GRÁFICO 11 – AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO PESSOAL.....	73
GRÁFICO 12 – AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO SOCIAL.....	75
GRÁFICO 13 – ANÁLISE COMPARATIVA DAS DIMENSÕES.....	76

Índice de Quadros

QUADRO 1 – AÇÕES DE FORMAÇÃO QUE DECORRERAM DURANTE O PERÍODO DE ESTÁGIO, NO ÂMBITO DO POPH33	
QUADRO 2 – AÇÕES DE FORMAÇÃO QUE DECORRERAM DURANTE O PERÍODO DE ESTÁGIO, NO ÂMBITO DO PIEC	33
QUADRO 3 – RESUMO DAS FUNÇÕES DESEMPENHADAS.....	34
QUADRO 4 – SENTIDOS ATRIBUÍDOS À AVALIAÇÃO	49
QUADRO 5 – MATRIZ DE INDICADORES E OBJETIVOS DO QUESTIONÁRIO	58
QUADRO 6 – SÍNTESE SOBRE O IMPACTE DA FORMAÇÃO NAS DIMENSÕES PROFISSIONAL, FORMATIVA, PESSOAL E SOCIAL.....	77
QUADRO 7 – OUTROS NÍVEIS DE ANÁLISE SOBRE O IMPACTE DA FORMAÇÃO	78

Índice de Tabelas

TABELA 1 – AÇÕES DE FORMAÇÃO ALVO DO ESTUDO DE AVALIAÇÃO DE IMPACTE	55
TABELA 2 – CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO POR IDADE E POR SEXO	56
TABELA 3 – AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO PROFISSIONAL.....	69
TABELA 4 – AVALIAÇÃO DIMENSÃO FORMATIVA	70
TABELA 5 – AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO PESSOAL.....	72
TABELA 6 – AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO SOCIAL.....	74

Lista de Abreviaturas, Acrónimos e Siglas

ADCL – Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

CAE – Coordenação de Áreas Educativas

CATL's – Centro de Atividades nos Tempos Livres

CE – Cidadania e Empregabilidade

CEF – Centro de Educação/Formação

CEF – Cursos de Educação e Formação de Jovens

CNO – Centro Novas Oportunidades

CRC – Centro de Recursos em Conhecimento

DGAEE – Direção Geral de Apoio e Extensão Educativa

DGERT – Direção Geral do Emprego e das Relações do Trabalho

DGERT – Direção Geral do Emprego e das Relações do Trabalho

DGExE – Direção Geral de Extensão Educativa

DGFV – Direção Geral de Formação Vocacional

DRE – Direção Regional de Educação

ED.DES – Educação para o Desenvolvimento

EEE – Educação Extra Escolar

EFA – Educação e Formação de Adultos

ERA – Ensino Recorrente dos Adultos

FDMO – Fundo de Desenvolvimento de Mão de Obra

FI – Formação para a Inclusão

FSE – Fundo Social Europeu

GIP – Gabinete de Inserção Profissional

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

INOFOR – Instituto para a Inovação na Formação

IQF – Instituto para a Qualidade na Formação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LC – Linguagem e Comunicação

LIJ – Lar de Infância a Juventude

ME – Ministério da Educação

MTS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade

MTSS – Ministério do Trabalho e da Segurança Social

MV – Matemática para a Vida

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PIEC – Programa para a Inclusão e Cidadania

PIEF – Plano Integrado de Educação Formação

PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos

POPH – Programa Operacional Potencial Humano

PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional

RCRC- Rede de Centros de Recursos em Conhecimento

ROI - Return on Investment (Retorno do Investimento na Formação)

SAD – Serviço de Apoio Domiciliário

SFP – Serviço de Formação Profissional

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TIL – Técnico de Intervenção Local

UC – Unidades Curriculares

UFCD – Unidades de Formação de Curta Duração

Capítulo 1

Introdução

1.1 Introdução

Neste capítulo faz-se uma apresentação sumária do tema de estágio (1.2), do contexto de estágio (1.2.1) e da sua atualidade e pertinência (1.2.2). No final, será descrita a forma de organização deste relatório (1.3).

1.2 Apresentação sumária do tema de estágio

1.2.1 Contexto de estágio

O relatório resulta do estágio profissionalizante, realizado no âmbito do Mestrado em Educação com especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação. Tem como principal objetivo apresentar as atividades desenvolvidas durante o estágio, que decorreu entre Setembro de 2010 e Julho de 2011, na Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais (ADCL), tendo como tema “Avaliação de impacto da formação desenvolvida pela ADCL, junto dos formandos ativos desempregados”.

A orientação do estágio ficou a cargo do Doutor José Precioso, do Departamento Estudos Integrados, em Literacia, Didática e Supervisão e como Acompanhante da Instituição, a Dr.^a Maria Adélia Novais, coordenadora do Centro de Educação/Formação da ADCL.

A Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais (ADCL) é uma entidade que tem na sua génese um Projeto de Luta Contra a Pobreza cujo lema era a “*Educação para o Desenvolvimento*”, designado de “*Projecto ED.DES*”.

Nesta lógica de ação a ADCL, através do seu Centro de Educação/Formação, desenvolveu, nos últimos anos, diversos projetos formativos de formação/educação formal e não-formal, dirigidos a diferentes públicos-alvo, com vista à resolução dos problemas de qualificação com que um número bastante significativo de adultos do Concelho de Guimarães se debate.

De acordo com aquilo que foi negociado com a direção da ADCL e o orientador de estágio, o propósito deste estágio foi elaborar um estudo sobre o impacto da formação dirigida aos ativos

desempregados, desenvolvida no Centro de Educação/Formação, entre os anos de 2008 a 2010, no âmbito do Programa Operacional Potencial Humano.

1.2.2 Atualidade e pertinência do estágio

A temática da avaliação de impacto da formação é muito atual, isto porque cada vez mais é importante perceber se os fundos que são aplicados nestes programas estão a ser bem geridos, a atingir os seus propósitos e com os níveis de qualidade desejados.

Para além disso, a crescente exigência das entidades financiadoras e reguladoras obriga as entidades formadoras a desenvolver procedimentos de avaliação que acompanhem todos os momentos do processo formativo. Logo, é fundamental perceber se a formação que a ADCL desenvolve tem impacto na vida das pessoas.

1.3 Organização do relatório

Este relatório encontra-se dividido em seis capítulos: capítulo primeiro – Introdução; capítulo segundo – Enquadramento Contextual do Estágio; capítulo terceiro – Enquadramento Teórico da Problemática do Estágio; capítulo quarto – Enquadramento Metodológico do Estágio; capítulo quinto – Apresentação e Discussão dos Resultados; capítulo sexto – Conclusões e Implicações.

No final serão apresentadas as referências bibliográficas consultadas para realizar este trabalho e os anexos do relatório.

Capítulo 2

Enquadramento Contextual do estágio

O estágio decorreu na ADCL, entidade onde desempenho a minha atividade profissional, o que permitiu aceder à informação necessária para o desenvolvimento deste projeto.

O facto de conciliar o exercício da atividade profissional com a realização do estágio levou ao surgimento de alguns constrangimentos, no que respeita à gestão do cronograma de estágio. No entanto, todas as atividades planeadas foram desenvolvidas.

O estágio foi realizado no Centro de Educação/Formação da Entidade, uma vez que, é nesta valência que está concentrada a coordenação da formação e é o local onde são realizadas grande parte das ações de formação desenvolvidas.

O estágio consistiu na realização das atividades previstas, aquando da elaboração do projeto de estágio, e que concernem à realização da avaliação de impacte dos cursos de Educação e Formação de Adultos, de nível B3, realizados no âmbito do Programa Operacional Potencial Humano.

2.1 Descrição da Instituição

A ADCL é o resultado do trabalho educativo, social e cultural que o Projeto ED.DES (Projeto de Educação para o Desenvolvimento) realizou no Vale de S. Torcato, em Guimarães, em duas fases distintas: a primeira, de 1988 a 1991, e a segunda, de 1991 a 1993, no quadro dos Programas Nacionais de Luta Contra a Pobreza. Nestas duas fases o projeto foi promovido por duas entidades públicas: a Câmara Municipal de Guimarães e o Centro Regional de Segurança Social de Braga.

A primeira fase abrangeu três freguesias do Vale de S. Torcato (Gominhães, Gonça e S.Torcato) e beneficiou do trabalho de investigação orientado pelo Doutor Augusto Santos Silva tendo como objetivo a avaliação do Projeto. Procedeu-se à caracterização da situação escolar nas três freguesias e realizou-se um inquérito por questionário às famílias. Este inquérito permitiu a confirmação de algumas hipóteses já conhecidas tais como o recuo da agricultura, o papel cada vez mais relevante que a indústria de calçado adquire nesta região e a entrada precoce dos jovens no mercado de trabalho. Esta investigação possibilitou, sobretudo, a identificação dos três grandes

problemas de desenvolvimento desta região: o da qualidade do tecido económico e do emprego, o das redes sociais de apoio às famílias e, finalmente, o da prevalência do curto sobre o médio prazo na delimitação das estratégias familiares. O mesmo inquérito evidenciou, no entanto, algumas recomendações para um processo de desenvolvimento sustentado, nomeadamente a necessidade de se promover a formação escolar e profissional, a promoção da melhoria das condições de trabalho nas empresas e organizações, a renovação da formação dos agentes empresariais e das direções das organizações. Reconhecendo a carência em equipamentos e apoios sociais com que se confrontam estas populações, com elevadas taxas de atividade feminina, recomenda a promoção de iniciativas duradouras em matéria de proteção à infância, terceira idade, educação para a alimentação e a saúde, de apoio e integração escolares.

Entre 1991 e 1993 a ADCL vive uma segunda fase, caracterizada pelo alargamento do território de intervenção prioritária a 16 freguesias do concelho (Abação, Aldão, Arosa, Atães, Calvos, Castelões, Gémeos, Infantas, Mesão Frio, Pencilo, Rendufe, Serzedo, S.Lourenço de Selho). As intervenções concretas junto de grupos ou sectores da população apostam claramente na juventude, como objeto e potencial parceiro do trabalho comunitário. Multiplicaram-se e alargaram-se os interlocutores locais, retirando ao projeto o peso demasiado institucionalista que tinha tido na primeira fase. Procurou-se, sobretudo, funcionar como instância de mediação nas relações entre as associações e instituições às quais aquelas poderiam solicitar apoios ou parcerias, processo que em muito contribuiu para o reforço das autonomias. De facto, o projeto foi criando um novo modo de relação com os atores locais, que se foi conseguindo consolidar, através da atenção que se prestou aos seus valores, símbolos e referências, apostando na força mobilizadora das suas tradições e solicitando, crescentemente, o seu empenhamento e iniciativa.

Apostou, paralelamente, no apoio à educação, privilegiando o ensino básico e a educação de adultos. Nesta área, o projeto beneficiou das parcerias efetuadas com o Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho e com os Serviços Concelhios de Guimarães do Ensino Recorrente e Extra Escolar. O apoio à realização e desenvolvimento dos projetos educativos das escolas, a formação contínua dos professores e agentes educativos de acordo com as necessidades por eles formuladas, a promoção de intercâmbio entre escolas, o estímulo à realização de exposições, conferências e sessões culturais, o incremento de atividades expressivas na escola, o apoio e incentivo à criação de Associação de Pais, são alguns dos instrumentos utilizados na intervenção, na área da educação.

A constituição da ADCL é o resultado do desenvolvimento da última fase do projeto de Educação para o Desenvolvimento. No dia 11 de Janeiro de 1994, “foi constituída, por tempo indeterminado, uma associação sob a denominação de «Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais», com sede na freguesia de S. Torcato, do concelho de Guimarães, a qual tem por fim a cooperação com as comunidades locais na realização dos seus objetivos de desenvolvimento social e cultural...” (Diário da República, 3ª série – N.º 43). Em 14 de Maio de 1996 a ADCL adquire o estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Esta terceira fase do projeto ED.DES permitiu a consolidação da transferência do projeto, dando origem à constituição da ADCL através de um processo que se revelou extremamente participado e assumido pelos parceiros locais, tendo-se constituído quase como que um aferidor da implementação do projeto nas comunidades.

2.1.1 Visão da Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais

“Crescer na promoção da inclusão social e da cidadania ativa, como organização inovadora de referência reconhecida pela integridade e ética profissional, assentando a sua prática no princípio fundamental de que as populações são os sujeitos do seu desenvolvimento social”. (retirado do site da entidade www.adcl.org.pt)

2.1.2 Missão da Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais

“Cooperar com as comunidades locais no seu desenvolvimento integrado e sustentado, procurando melhorar as condições de vida das populações, no plano individual e coletivo, numa perspetiva de promoção da cidadania ativa e da inclusão social.” (retirado do site da entidade www.adcl.org.pt)

2.1.3 Valências

A ADCL desenvolve a sua atividade em diferentes locais do concelho de Guimarães, sendo esta característica o resultado de um processo evolutivo da Entidade procurando, sempre que possível, ir de encontro das necessidades da população e dar continuidade aos projetos que são desenvolvidos.



Figura 1 Valências da ADCL

Com o objetivo de caracterizar o melhor possível a Entidade, passo a apresentar, sucintamente, os serviços desenvolvidos:

Centros de Atividades nos Tempos Livres

Os Centros de Atividades de Tempos Livres (CATL's) resultam de acordos de cooperação com o Centro Distrital de Segurança Social, um localizado em S.Torcato, e outro na freguesia de Gonça, abrangendo um total de 88 crianças e jovens, distribuídas por dois regimes diferenciados: extensões de horário e férias escolares, e clássico. Os CATL'S são espaços de intervenção sociocultural e educativa que disponibilizam às crianças e jovens em idade escolar, atividades lúdicas e pedagógicas de ocupação de tempos livres, que promovem a sua inserção social e cultural. Estas atividades contribuem, simultaneamente, para a consolidação e/ou reforço das aprendizagens e competências adquiridas na escola.

Lar de Infância e Juventude

O Lar de Infância e Juventude (LIJ) é uma resposta social criada no âmbito de um acordo de cooperação realizado com o Centro Distrital de Segurança Social, em 2000.

Direcionado a crianças e jovens, dos 0 aos 18 anos, em situação de emergência, perigo ou negligência, retirados aos seus agregados familiares de origem por decisão das CPCJ ou do Tribunal, surge da necessidade de uma estrutura residencial que lhes garantisse pleno cumprimento dos seus direitos, assegurasse a sua proteção, promovesse o seu bem-estar, desenvolvimento integral, cidadania ativa e (re) integração social, num ambiente normativo de vida, próximo de um ambiente familiar harmonioso e afectuoso, que respeitasse a sua individualidade. No LIJ dá-se prioridade ao acolhimento de irmãos/irmãs e crianças oriundas de zonas próximas, acolhendo 8 crianças de ambos os sexos.

Gabinete de Inserção Profissional (GIP)

O Gabinete de Inserção Profissional foi criado para, em estreita cooperação com os Centros de Emprego do Instituto de Emprego e Formação Profissional, prestar apoio a jovens e adultos desempregados na definição ou desenvolvimento do seu percurso de inserção ou reinserção no mercado de trabalho.

Apartamento para Autonomia de Vida

O Apartamento para Autonomia de Vida é uma estrutura de acolhimento de jovens onde são proporcionadas todas as condições e meios técnicos para que desenvolvam competências para autonomia de vida, beneficiando da supervisão de uma equipa técnica, que efetua o estudo e o diagnóstico das suas situações, auxiliando na definição da organização e funcionamento do espaço e na promoção de competências para autonomia e definição de projetos de vida.

O apartamento de autonomização destina-se a acolher jovens com mais de 16 anos com medida de promoção e proteção para autonomia de vida, ou entregues ao cuidado de uma instituição, e que carecem de apoio para a transição para a vida ativa e/ou suporte na execução do seu projeto de vida.

Centro Novas Oportunidades

O Centro Novas Oportunidades da Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais tem como missão assegurar a todos os cidadãos maiores de 18 anos, do concelho de Guimarães, em particular aos mais desfavorecidos ou vulneráveis, uma oportunidade de qualificação e certificação escolar e profissional, de nível básico ou secundário, adequada ao seu perfil e necessidades, numa lógica de proximidade. A sua estratégia de atuação tem como referência os valores da Entidade e aposta nos seguintes vetores estratégicos:

- Atuar numa lógica de proximidade, desenvolvendo atividade em itinerância;
- Promover a capacitação dos adultos, conduzindo-os à adoção de lógicas de aprendizagem ao longo da vida;
- Garantir a Igualdade de Oportunidades e de Género;
- Contribuir para o Desenvolvimento Sustentável em meio rural através da formação/educação;
- Encaminhar os ativos para respostas de qualificação adequadas.

Centro de Recursos em Conhecimento

O CRC - Conhecer M@is da ADCL, criado em 2000, é um centro de recursos em conhecimento que tem como objetivo reunir, tratar e difundir informação relativa a um grupo de temas afins e tem como missão principal colocá-la à disposição de profissionais da educação/formação, técnicos, formadores, formandos, alunos, professores, consultores e todos os interessados em geral, para que possam desenvolver adequadamente as suas atividades e trabalhos de investigação, no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.

Integra a Rede de Centros de Recursos em Conhecimento (RCRC) que apoia entidades formadoras e profissionais de formação no desenvolvimento de competências necessárias ao reforço da competitividade das pessoas e das organizações residentes no espaço de influência de cada uma destas infraestruturas de conhecimento. A RCRC é, atualmente, composta por cerca de 60 Centros de Recursos em Conhecimento disseminados de Norte a Sul de Portugal Continental, na Madeira e nos Açores.

Centro de Educação/Formação

O Centro de Educação/Formação da ADCL é um espaço que tem procurado responder de forma abrangente e ambiciosa a um conjunto de desafios e necessidades, construindo, numa lógica de parceria, projetos que, sem perder de vista a comunidade no seu todo, têm progressivamente procurado abranger jovens e adultos. Tem orientado a sua ação, através dos diferentes projetos desenvolvidos e apoiados pelos diferentes programas, consciente de que, a promoção do desenvolvimento comunitário é obra das próprias comunidades e deverá apoiar-se num processo contínuo de educação e formação permanente que contribuirá, definitivamente, para a sua autopromoção e emancipação. Um conjunto de condições e pressupostos, coerentes com o seu quadro de princípios, fundamentam e justificam as atividades desenvolvidas:

- a) Necessidade de generalizar os níveis básicos de escolaridade a toda a população;
- b) Garantir a igualdade de oportunidades de educação e formação a todos os cidadãos;
- c) Construir respostas adequadas para determinados grupos sociais que, por motivos pessoais, familiares e profissionais, têm dificuldade na deslocação regular e assídua às escolas ou a outros espaços físicos educativos.

É com base nestes pressupostos que todas as candidaturas apresentadas aos programas nacionais e/ou transnacionais têm subjacente uma filosofia de formação, um diagnóstico de necessidades locais e um estatuto singular entre as entidades proponentes de formação no contexto local.

Para além das diversas valências a ADCL também desenvolve serviços de apoio à comunidade onde está inserida, como os seguintes exemplos:

Serviço de apoio domiciliário

O Serviço de Apoio Domiciliário (S.A.D.) é uma resposta social que consiste na prestação de cuidados individualizados e personalizados no domicílio, a indivíduos e famílias quando, por motivo de doença, deficiência ou outro impedimento, não possam assegurar temporária ou permanentemente, a satisfação das suas necessidades básicas e/ou as atividades da vida diária.

Entretanto este serviço foi extinto, por decisão da direção da entidade, no início do ano de 2012.

Serviço de Atendimento e Acompanhamento Social

O Serviço de Atendimento e Acompanhamento Social é uma resposta social da ADCL, tutelada pela Segurança Social, que procura apoiar as pessoas e famílias em situações que, num determinado momento, colocam em causa o seu bem-estar social, procurando contribuir para a melhoria da sua qualidade de vida.

Serviço de Psicologia e Orientação

Serviço dirigido aos jovens dos Cursos de Educação e Formação a decorrer em Agrupamentos de Escolas de Guimarães e no Centro de Educação/Formação da ADCL. Integra e disponibiliza um conjunto de serviços e ações ao nível de: Orientação Escolar e Profissional; Atendimento, avaliação e acompanhamento psicopedagógico individual; Desenvolvimento Pessoal e Social; Metodologia de projeto; Transição para a vida ativa.

2.1.4 Princípios de atuação

Toda a ação da ADCL tem sido baseada num conjunto de cinco princípios:

O Princípio da Endogenia, pelo qual a promoção do desenvolvimento comunitário é obra das próprias comunidades. A intervenção da Associação visa garantir que os membros da comunidade sejam dotados dos meios que lhes permitam, progressivamente, diagnosticar e responder a necessidades, construir as redes de resposta a problemas e participar na direção dos destinos aos diferentes níveis da ação associativa e comunitária;

O Princípio da Promoção do Desenvolvimento Integrado: a prioridade atribuída à educação para o desenvolvimento corresponde ao reconhecimento de que é pela construção na prática dos saberes e dos valores inerentes à acessibilidade dos recursos e dos meios de inserção social, num processo contínuo de educação permanente, que as comunidades poderão autopromover-se e emancipar-se. Nesse sentido, a educação para o desenvolvimento objetiva-se numa orientação de desenvolvimento integrado, com a contínua imbricação de fatores culturais, económicos e sociais.

O Princípio da Interinstitucionalidade Orgânica e da Interdisciplinaridade Metodológica: o esforço do desenvolvimento assenta, em larga medida, na construção de parcerias entre instituições e departamentos públicos e associações e organizações não governamentais e na orientação

metodológica do cruzamento de olhares questionadores e de saberes disciplinares de diferente proveniência.

O Princípio da Articulação Múltipla: a interinstitucionalidade e a interdisciplinaridade completam-se pela articulação múltipla de iniciativas, de projetos e de programas. Deste modo mobilizam-se as energias, realiza-se a rentabilização de recursos, através de uma economia de escala e multiplicam-se os impactes e os efeitos dos projetos singulares, pela conjugação coerente dos respetivos estímulos de desenvolvimento.

O Princípio da Investigação Participante: a realização das diferentes iniciativas tem sido objeto de um processo contínuo de monitorização, avaliação formativa e estudos de investigação.

2.1.5 Valores

Os valores fundamentais que constituem o quadro de referência que orienta a postura e atuação da ADCL, no cumprimento da sua missão, são:

Qualidade nos serviços prestados, promovendo a melhoria continua e a satisfação das necessidades e expectativas das pessoas, das organizações e dos agentes locais.

Cooperação nas relações humanas, profissionais e institucionais, visando alcançar objetivos comuns, rentabilizar recursos e otimizar resultados.

Flexibilidade na adaptação permanente à mudança e como estratégia fundamental para responder às necessidades emergentes das comunidades.

Proximidade nas relações estabelecidas, valorizando a reciprocidade, a confiança e o compromisso, com o objetivo de conhecer as necessidades da comunidade.

Ética no modo de atuação, assegurando integridade, respeito e transparência nos processos, na utilização dos recursos e nas relações pessoais, profissionais e institucionais.

Solidariedade no relacionamento social e organizacional, promovendo a participação, a inclusão e o desenvolvimento integral dos indivíduos e comunidades

Responsabilidade na sua atuação, assegurando a realização das suas funções e garantindo a articulação de todos os domínios envolvidos, assumindo as decisões e as consequências inerentes.

2.2 Descrição do local onde decorreu o estágio

O estágio decorreu no Centro de Educação/Formação (CEF), localizado em Creixomil, próximo do centro da cidade de Guimarães. Este centro tem assumido uma posição estratégica na área educativa e formativa, desenvolvendo respostas ajustadas e concertadas com as outras entidades do concelho.

É neste local que está concentrada grande parte das repostas formativas da Entidade, mesmo quando as ações de formação decorrem em espaços exteriores ao Centro de Formação, são os técnicos que trabalham nesta valência que assumem a coordenação das mesmas.

2.3 Âmbito de realização do estágio

A realização do projeto de investigação sobre a avaliação de impacte da formação nos cursos EFA B3 que foram realizados no âmbito do Programa Operacional Potencial Humano – POPH, veio enriquecer a minha atividade profissional e complementar os procedimentos realizados no CEF.

O estágio decorreu entre Outubro de 2010 e Junho de 2011. Neste período acumulei com as atividades do estágio as funções de mediador/coordenador de duas ações de formação: uma formação para a inclusão, na área de Cantaria e um curso de educação e formação de jovens, na área de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos. Paralelamente acompanhava, enquanto Técnico de Intervenção Local (TIL), uma turma PIEF – Plano Integrado de Educação e Formação, que é uma medida tutelada pelo Programa para a Inclusão e Cidadania (PIEC). Para além destas funções colaborei na elaboração de diversos documentos de planeamento, gestão, monitorização e avaliação, inerentes ao ciclo formativo.

Este projeto de investigação é relevante para a Entidade porque, no âmbito das candidaturas realizadas aos programas operacionais, é cada vez mais importante a avaliação de todos os momentos do processo formativo, assim como, a avaliação do impacte que a frequência da formação produz na vida dos ex-formandos.

Este facto é comprovado pela exigência que é atribuída à avaliação da atividade formativa na Portaria n.º 851/2010 de 6 de Setembro que define que o “novo regime de certificação de entidades formadoras tem por base os princípios estabelecidos no acordo de concertação social sobre a reforma da formação profissional, orientados para a melhoria da qualidade da formação”.

Esta portaria refere no anexo II - Referencial de qualidade da certificação de entidade formadora, no ponto III – *Requisitos de resultados e melhoria contínua*, os passos que as entidades devem desenvolver para colocarem em prática o processo avaliativo. Designadamente, os que se referem ao nível da Análise de resultados: resultados da avaliação do grau de satisfação de clientes e formandos, bem como de coordenadores, formadores e outros colaboradores e análise de resultados de avaliação do desempenho de coordenadores, formadores e outros colaboradores. Assim sendo, as entidades devem implementar processos de avaliação que permitam obter os dados para realizar este tipo de análise.

Para além disso, a portaria indica que ao nível do acompanhamento pós-formação, “A entidade deve proceder ao acompanhamento do percurso dos formandos posterior à formação, analisando os resultados ao nível: inserção profissional, quando aplicável; satisfação das competências adquiridas e oportunidades de aplicação em contexto profissional”. Como fonte de verificação desta obrigação a entidade deverá possuir, no dossier técnico-pedagógico, os “resultados da auscultação a ex-formandos e entidades empregadoras; estudos de avaliação de impacto”. Assim sendo, é de suma importância para a Entidade que realize a avaliação do impacto da formação, visto constituir-se como uma exigência da Direção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT). Entidade que regulamenta a certificação das entidades formadoras.

2.4 Finalidade e objetivos do estágio

A realização deste estágio e das atividades que lhe estão associadas, teve como principal finalidade avaliar o impacto da formação desenvolvida pela ADCL, no âmbito do Programa Operacional Potencial Humano, de 2008 a 2010, junto dos formandos ativos desempregados que frequentaram os Cursos EFA.

Neste contexto foram delineados 4 objetivos:

1. Descrever a formação desenvolvida pela ADCL no âmbito do POPH;
2. Identificar o nível de satisfação dos formandos com a frequência da formação;
3. Identificar transformações nas dimensões pessoal, profissional, formativa e social da vida dos formandos, em resultado da frequência da formação, tal como são percebidas pelos mesmos;
4. Retirar implicações para a organização e avaliação da formação na instituição.

2.5 Descrição da formação desenvolvida no Centro de Educação/Formação

Antes de começar a caracterização da formação realizada no Centro de Formação da ADCL é conveniente explicar, de uma forma muito sucinta, como está organizado o POPH – Programa Operacional Potencial Humano e qual o seu enquadramento.

O POPH é um dos Programas do QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional, o qual se divide em quatro grandes programas, de acordo com a região para onde se destinam e os seus objetivos. O POPH faz parte dos Programas Operacionais Temáticos e é financiado pelo Fundo Social Europeu (FSE), tendo como principal desígnio apostar no:

“Potencial humano com prioridade para intervenções no âmbito do emprego privado e público, da educação e formação e da formação avançada, promovendo a mobilidade, a coesão social e a igualdade de género, num quadro de valorização e aprofundamento de uma envolvente estrutural propícia ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação.” (Observatório do QREN, 2008, p.2)

Este programa está dividido nos seguintes eixos:

- Eixo Prioritário 1 – Qualificação Inicial;
- Eixo Prioritário 2 – Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida;
- Eixo Prioritário 3 – Gestão e Aperfeiçoamento Profissional;
- Eixo Prioritário 4 – Formação Avançada;
- Eixo Prioritário 5 – Apoio ao Empreendedorismo e à Transição para a Vida Activa;
- Eixo Prioritário 6 – Cidadania, Inclusão e Desenvolvimento Social;
- Eixo Prioritário 7 – Igualdade de Género;
- Eixo Prioritário 8 – Algarve;
- Eixo Prioritário 9 – Lisboa;
- Eixo Prioritário 10 – Assistência Técnica.

Como se pode verificar, cada um dos eixos tem objetivos e princípios de orientação estratégica e organizacional diferentes, de acordo com o público-alvo para quem são dirigidos e região do país onde são desenvolvidos.

A ADCL, enquanto entidade formadora, elabora candidaturas a três eixos:

Eixo 1 – Qualificação Inicial

Este eixo enquadra as ações dirigidas para Jovens e tem como objetivo “genérico elevar a qualificação dos jovens, promovendo a sua empregabilidade e a adequação das suas qualificações às necessidades de desenvolvimento sustentado, de aumento da competitividade e de coesão social da economia portuguesa.” Este eixo divide-se em diversas tipologias, de acordo com os diferentes públicos-alvo e níveis de certificação. Dada a especificidade da ADCL, esta apenas pode desenvolver formação na tipologia 1.3 - Cursos de Educação e Formação, que tem como objetivo específico “Elevar os níveis de qualificação escolar e profissional dos jovens, com vista à sua inserção profissional e/ou prosseguimento de estudos” (Observatório do QREN, 2008, p.56).

Eixo 2 – Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida

Neste eixo são desenvolvidos projetos de formação em três tipologias diferentes:

- *Tipologia 2.1 - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*, destinada ao financiamento do CNO – Centro Novas Oportunidades que tem como objetivos:

- a. “Reduzir o défice de qualificação dos ativos, contribuindo para a elevação dos níveis de certificação deste público-alvo, através do reforço da aprendizagem ao longo da vida, com um sentido de solidariedade intergeracional;
- b. Consolidar mecanismos que permitam encaminhar os ativos para as respostas de qualificação mais adequadas às suas necessidades e perfis;
- c. Criar e implementar um dispositivo integrado de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas em diferentes contextos de vida, nomeadamente em contexto profissional.” (Diário da República, 2.^a série – N.º 223 – 26 de Setembro de 2003, p.14618)

Este eixo tem como principais destinatários “Jovens e adultos, com idade igual ou superior a 18 anos, abrangíveis pela atividade dos CNO, que pretendam concluir percursos incompletos de educação e formação ou ver reconhecidos, validados e certificados os seus conhecimentos e competências, nos termos da legislação nacional aplicável.” (Diário da República, 2.^a série – N.º 130 – 8 de Julho de 2008, p.29866)

-*Tipologia 2.2 - Cursos de Educação Formação de Adultos* que regulamenta os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Tem como principal objetivo “proporcionar uma formação de dupla certificação a adultos não qualificados ou sem qualificação adequada para efeitos de inserção no mercado de trabalho e que não tenham concluído a escolaridade básica de quatro, seis

ou nove anos ou o ensino secundário (12.º ano), conforme a situação que lhes for aplicável” (Diário da República, 2.a série – N.º 130 – 8 de Julho de 2008, p.29866)

As ações de formação desenvolvidas no âmbito desta tipologia tem como principais destinatários “adultos que sejam detentores de baixas qualificações escolares e ou profissionais ou quando estas últimas se revelem desajustadas às necessidades do mercado de trabalho” (Diário da República, 2.a série – N.º 130 – 8 de Julho de 2008, p.29861).

- *Tipologia 2.3 - Formações Modulares Certificadas* que consiste na realização de formação em módulos. Tem como objetivo a “elevação dos níveis de qualificação dos ativos, garantindo-lhes o acesso a módulos de formação de curta duração, capitalizáveis, realizados no quadro de um determinado percurso formativo, com vista à obtenção de uma qualificação correspondente a uma determinada saída profissional.” (Diário da República, 2.a série – N.º 130 – 8 de Julho de 2008, p.29853)

Os destinatários destas ações são os “ativos com idade superior a 16 anos e que sejam detentores de baixas qualificações escolares e ou profissionais ou que possuam qualificações desajustadas às necessidades do mercado de trabalho, nos termos da legislação nacional aplicável às formações modulares certificadas.” (Diário da República, 2.a série – N.º 130 – 8 de Julho de 2008, p.29853)

Em suma, no Eixo 2 estão concentradas grande parte das respostas formativas que existem no nosso país para ativos.

Eixo Prioritário 6 – Cidadania, Inclusão e Desenvolvimento Social

Este eixo desenvolve um conjunto de tipologias de formação com diversas especificidades e adequadas a diferentes tipos de público, com diferentes necessidades. Uma vez que este eixo “reúne um conjunto de instrumentos de política que visam criar condições de maior equidade social no acesso a direitos de participação cívica, à qualificação e educação e ao mercado de trabalho. As políticas de apoio à inserção social e profissional de pessoas em situação de desfavorecimento e de promoção de uma cidadania mais ativa e alargada constituem prioridade deste Eixo que contempla ações de prevenção e reparação de fenómenos de exclusão social.” (Observatório do QREN, 2008, p.67). Em concreto, neste eixo, o Centro de Educação/Formação da ADCL desenvolve ações no âmbito da tipologia 6.1 - Formação para a Inclusão, que tem como objetivo “promover o desenvolvimento de competências profissionais, sociais e pessoais junto de grupos excluídos ou

socialmente desinseridos, tendo em vista a aquisição de capacidades que lhes permitam integrar ou concluir ações de formação que confirmem certificação e ou a reintegração no mercado de trabalho.” (Diário da República, 2.a série – N.º 131 – 9 de Julho de 2008, pág. p.30235)

Os destinatários desta tipologia “pessoas com particulares dificuldades no acesso ao sistema de ensino/formação, nomeadamente as que provenham de meios particularmente desfavorecidos, famílias desestruturadas, que apresentem percursos pessoais problemáticos e pertencentes a grupos excluídos e ou desfavorecidos.”(idem)

As ações de formação, promovidas nesta tipologia, têm currículos muito abrangentes e são adaptadas aos públicos para quem se dirigem, visando o desenvolvimento de competências nos seguintes domínios:

- a. “Pessoal – estruturada para a aquisição de competências transversais;
- b. Social – orientada para o desenvolvimento relacional, numa ótica de sociabilização;
- c. Profissional – direcionada para a aquisição de competências técnicas.” (idem)

Em suma, com estas ações pretende-se que público com muitas dificuldades de integração profissional e social reaprenda alguns hábitos, que lhes permitam integrar uma nova ação de formação ou um emprego.

Para além da formação desenvolvida no âmbito do POPH, a ADCL colabora, como entidade parceira, num projeto formativo tutelado pelo PIEC – Programa para a inclusão e Cidadania que se chama PIEF - Programa de Integrados de Educação e Formação. Esta medida “tem como objetivo favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória a menores e a certificação escolar e profissional de menores a partir dos 15 anos, em situações de exploração do trabalho infantil...” (Diário da República, 2.ª série – N.º 223 – 26 de Setembro de 2003, p.14618)

Este projeto tem como parceiros diversas entidades do concelho de Guimarães, entre elas destaca-se a Câmara Municipal de Guimarães e o Agrupamento de Escolas Professor João de Meira. Desde o início deste projeto, em 2004, até ao momento foram desenvolvidos 3 PIEF's de 2º Ciclo, que certificaram os alunos com o 6º ano de escolaridade e 2 PIEF's de 3º Ciclo que certificaram os alunos com o 9º ano de escolaridade. Neste momento encontra-se em execução um PIEF de 3º Ciclo que tem o seu final previsto para o ano letivo de 2012-2013.

Como forma de ilustrar e resumir todos os projetos formativos promovidos no CEF da ADCL, financiados pelo POPH, no período em que decorreu o estágio, apresenta-se o seguinte quadro:

Quadro 1 – Ações de formação que decorreram durante o período de estágio, no âmbito do POPH

Programa de Financiamento	Eixo	Tipologia	Ações desenvolvidas	Áreas de formação
POPH – Programa Operacional Potencial Humano	Eixo Prioritário 1 – Qualificação Inicial	1.3 - Cursos de Educação e Formação	3 Cursos de Educação e Formação de Jovens	Ciências Informáticas; Eletricidade e Energia; Comércio;
		2.1 - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	Certificação escolar e profissional, encaminhamento para ofertas formativas	—
	Eixo Prioritário 2 – Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida;	2.2 - Cursos de Educação Formação de Adultos	2 Cursos EFA – Nível Básico	Comércio; Hotelaria e restauração
		2.3 - Formações Modulares Certificadas	2 Cursos EFA – Nível Secundário	Ciências Informáticas Enquadramento na Organização/Empresa
	Eixo Prioritário 6 – Cidadania, Inclusão e Desenvolvimento Social	6.1 - Formação para a Inclusão	1 Curso de Formação para a inclusão	Artesanato (cantaria)

Para além dos projetos financiados pelo POPH é desenvolvida no Centro de Educação/Formação da ADCL, formação financiada por outras entidades. Como é o caso do Plano Integrado de Educação e Formação (PIEF), uma medida tutelada pelo Programa para a Inclusão e cidadania

Quadro 2 – Ações de formação que decorreram durante o período de estágio, no âmbito do PIEC

Programa de Financiamento	Medida	Ações desenvolvidas*	Destinatários
PIEC – Programa para a Inclusão e Cidadania	Plano Integrado de Educação e Formação	1 Curso PIEF	Jovens, maiores que 15 anos

De ressaltar que muitos destes projetos são de carácter plurianual e já se encontravam a decorrer antes do estágio iniciar e terminarão após o final do mesmo.

2.6 Atividades desenvolvidas na Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais

A realização do estágio aconteceu na entidade onde sou colaborador e desempenho diversas tarefas das quais se destacam: a mediação de cursos EFA, a coordenação de ações de formação, nomeadamente unidades de curta duração, a coordenação do Projeto do Centro de Recursos em Conhecimento – Conhecer M@is e a função de Técnico de Intervenção Local, no PIEF.

Quadro 3 – Resumo das funções desempenhadas

Ação de formação	Função	Tarefas desempenhadas
Curso de Educação e Formação de Jovens (CEF – Instalação e Operação de Sistemas Informáticos)	Mediador	- “Colaborar com o representante da entidade promotora na constituição dos grupos de formação, participando no processo de recrutamento e seleção dos formandos;
Curso de Formação para a Inclusão (FI – Cantaria)		- Garantir o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos;
Ações de Formação Modular Certificada		- Dinamizar a equipa técnico-pedagógica no âmbito do processo formativo, salvaguardando o cumprimento dos percursos individuais e do percurso do grupo de formação;
		- Assegurar a articulação entre a equipa técnico-pedagógica e o grupo de formação, assim como entre estes e a entidade formadora.” (Portaria n.º 230/2008, DR n.º 48, I Série, de 07 de Março, Pág. 1462)
		- Criar, e manter atualizado dossier individual de cada menor, registando as diversas fases da intervenção;
		- Monitorizar e regular os comportamentos e atitudes no espaço de funcionamento do PIEF, promovendo nos menores a aquisição de competências pró-sociais e adaptativas;
		- Registrar, em documento próprio, todas as diligências efectuadas, identificando intervenientes, objectivos e resultados;
		- Colaborar com a equipa de coordenação local do projeto e a equipa pedagógica na resolução de conflitos e na promoção de estratégias de negociação, reflexividade e assertividade;
		- Garantir o planeamento e/ou supervisão e/ou aplicação das atividades curriculares não disciplinares ou extracurriculares sempre que necessário;
		- Participar nos projetos curriculares, disciplinares e não disciplinares, da turma;
		- Planificar objectivos, descrever atividades e avaliar o processo, de forma regular e por escrito;
Curso PIEF de 2º Ciclo	Técnico de Intervenção Local	- Envolver as famílias no processo educativo e de socialização dos menores, informando-a regularmente sobre a evolução daqueles ao PIEF;
		- Utilizar recursos comunitários no processo de avaliação e intervenção sempre que seja pertinente;
		- Assegurar o acompanhamento psicopedagógico individual dos menores, marcado para efeito horário de atendimento semanal, sem prejuízo da intervenção em contextos informais;
		- Colaborar com a equipa pedagógica na definição de estratégias e na aplicação de metodologias que promovam o sucesso dos alunos;
		- Apoiar, sempre que solicitado, os professores de PIEF na resolução de problemas que surjam em contexto escolar, e, mais estritamente, em sala de aula;
		- Planificar e aplicar o módulo de DPS/OV/CV/FC, descrevendo os objectivos, metodologias, atividades e instrumentos de avaliação/intervenção, em tempo útil;
		- Participar em outras atividades realizadas localmente para prevenção do abandono escolar e exploração de trabalho infantil;
		- Respeitar os princípios de ética e confidencialidade em todas as fases do processo,
		- Reunir regularmente e sempre que solicitado com a equipa móvel multidisciplinar do PIEC.

O desempenho destas funções está regulamentado por legislação específica, de acordo com o programa que financia a formação, o seu público-alvo e objetivos.

Como foi referido anteriormente, para além destas tarefas, foram realizadas outras tarefas de cariz diversificadas inerentes à atividade diária do Centro:

- Coordenação do Centro de Recursos em Conhecimento – Conhecer m@is;
- Colaboração nas tarefas adstritas à função de técnico de formação, nomeadamente, a colaboração na elaboração de candidaturas ao POPH para formação a desenvolver de 2011 a 2013; relatórios de atividades; balanços de atividades; tratamentos estatísticos; criação e configuração da plataforma moodle da ADLC; manutenção do site da ADCL; colaboração em outros projetos de intervenção comunitária; etc.

Quando se desempenha funções em organizações que estão voltadas para a comunidade, facilmente se extrapola aquilo que está no manual de funções, assim sendo, existem muitas outras tarefas que são desempenhadas e que acabam por não ser registadas.

2.7 Atividades desenvolvidas no estágio

Durante o período de estágio foram desenvolvidas as atividades que estavam planeadas no cronograma do projeto de estágio e que se podem apresentar da seguinte forma:

- Análise documental;
- Construção do instrumento de recolha de dados (questionário);
- Validação dos instrumentos de recolha de dados;
- Aplicação do questionário;
- Tratamento estatístico dos questionários;
- Redação final do relatório.

Capítulo 3

Enquadramento teórico da problemática do estágio

3.1 Introdução

Neste capítulo faço referência aos pressupostos teóricos relativos à temática deste relatório de estágio.

Descrevo o contexto histórico da Educação e Formação de Adultos em Portugal (3.2). Após isto debruço-me sobre o quadro conceptual da educação e formação de adultos (3.3) e o referencial metodológico subjacente a esta temática (3.4).

Por ultimo, será apresentada a avaliação das ações de formação (3.5).

3.2 Contexto Histórico da Educação e Formação de Adultos em Portugal

A Educação e Formação de Adultos (EFA), em Portugal, é o resultado de um processo evolutivo que passou por diversas transformações teóricas, pedagógicas e metodológicas. O autor Carlos Silvestre defende que a “filosofia EFA, quer ao nível das finalidades, objetivos, estratégias e atividades, quer ao nível das parcerias/protocolos e pedagogias que concorrem para um desenvolvimento integrado e sustentado de qualquer país, aconteceu e viveu-se, sobretudo, entre 1974 e 1985/86. Ou seja, precisamente a partir do momento em que se dá o 25 de Abril e o momento em que se abandona o PNAEBA (Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos) e se publica a LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo), respetivamente, e que encarcera, por um lado, a EFA em dois novos conceitos: o do ensino recorrente de adultos (ERA) e o da formação profissional, dando-lhes um carácter escolar e formal; e por outro lado a divide, subtraindo-lhe a educação extra-escolar (EEE), quando a quer recriar de novo e da mesma maneira escolar e formal” (Silvestre, 2003, p.81). Durante a década de 80 “é institucionalizado um sistema permanente de articulação entre a Educação e o Trabalho/Emprego, traduzida na assinatura de protocolos e promulgação de despachos conjuntos dos dois Ministérios sobre Formação Profissional (1980-85).” (Imaginario, 2002, p.21). Decorrente desta articulação entre os diferentes ministérios, foram criadas diversas entidades com diferentes competências. O Ministério da Educação (ME), em 1987, cria a DGAEE (Direção Geral de Apoio e Extensão Educativa), que “passa a tutelar, além da

educação de adultos, o ensino de português no estrangeiro” (idem). Com esta reestruturação o ME cria as Direções Regionais de Educação (DRE) e as Coordenações de Áreas Educativas (CAE) “com intervenção na educação de adultos, competindo à DGAE as orientações da política educativa” (idem). Após este início várias entidades e organismos foram criados e extintos, no entanto, é de ressaltar que a Lei Quadro da Educação e Formação de Adultos, de Fevereiro de 1991, refere no seu preâmbulo, “a educação e surge como um processo que importa prosseguir ao longo de toda a vida” (Imaginário, 2002, p.22).

Já no início da década de 90, é lançado o subprograma Educação de adultos do PRODEP I (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal) que “introduziu uma componente de formação profissionalizante na formação de base dos adultos, que vem a permitir uma certificação escolar de 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e o Nível I de qualificação profissional.” (idem). Em 1993 a DGExE (Direção-Geral de Extensão Educativa) do ME é extinta e as diversas competências desta entidade são distribuídas por outras entidades. Esta reformulação fez com que a Ação Ensino Recorrente, do PRODEP I, perdesse a “categoria de “subprograma” e a denominação de “educação de adultos”. Isto provocou uma diminuição desta modalidade de formação.

No entanto, em 1996, a temática da educação e formação de adultos volta a ganhar novo alento. Isto porque esse ano foi assinalado, pela Comissão das Comunidades Europeias, como o Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida. Para além desta entidade, a OCDE patrocinou “o movimento da Educação e Formação para todos e ao longo da vida” (Imaginário, 2002, p.25). Estes dois eventos fizeram com que esta temática se destacasse em políticas estratégicas nacionais e internacionais. No caso português, estes dois eventos resultaram na criação da Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida, que quando concluiu os seus trabalhos, em Janeiro de 1998, “apresentou a “Magna Carta” sobre Educação e Formação de ao Longo da Vida.” (idem).

Em finais de 1997 o “Governo Português encomenda a um grupo de especialistas a elaboração de um Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos.”(idem) que resulta no “Plano Nacional de Emprego (resolução de Conselho de Ministros n.º 59/98) constitui, em termos estratégicos e programáticos o primeiro suporte legal para os atuais desenvolvimentos da Educação e Formação de Adultos em Portugal.” (idem). Deste plano resultaram diversos instrumentos e planos.

De destacar a criação, em 1999, da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Um “instituto público dotado de personalidade jurídica e de autonomia científica, técnica e administrativa, sob a dupla tutela dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.” (idem). Esta agência esteve a desenvolver o seu trabalho até outubro de 2002, quando foi publicada o novo Decreto-Lei n.º 208/2002. D.R. n.º 240 que aprova a orgânica do Ministério da Educação e, entre outras coisas, defende que “A integração entre a educação e a formação a cargo do Ministério da Educação, a formação vocacional, implica que nele se crie um novo organismo, capaz de uma atuação transversal na concretização dos objectivos de qualificação, ao longo da vida, dos jovens e adultos. É, então, criada a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV). Este novo organismo sucede, por efeito da presente lei, à Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, que é extinta.” (Decreto-Lei n.º 208/2002, p.6790).

A DGFV esteve em funcionamento até 31 de Julho de 2007, altura em que foi publicado no diário da república, 1.ª série – N.º 146, o Decreto-Lei n.º 276-C/2007, que “cria e aprova a estrutura orgânica da Agência Nacional para a Qualificação, I. P. (ANQ, I. P.), organismo de tutela ministerial conjunta entre os Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, em conformidade com a missão e atribuições que lhe são cometidas pela nova lei orgânica do Ministério da Educação”. (Decreto-Lei n.º 276-C/2007, p.4902-(17))

De uma forma muito breve, foi realizada uma breve descrição das diversas entidades que tutelaram a Educação e Formação de Adultos, no Ministério da Educação. No entanto, durante esta evolução quase todas as agências e entidades eram tuteladas por dois ministérios: o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Se, até aqui, apenas fiz referência às diversas mudanças que ocorreram no ME, parece pertinente, agora, referir alguns aspetos importantes da influência do Ministério do Trabalho e da Solidariedade (MTS). De acordo com a literatura consultada, desde 1962, com a criação do Fundo de Desenvolvimento de Mão de Obra (FDMO) que “compreendia, desde a sua origem, a Divisão de Emprego – que, em Dezembro de 1965, propiciou a criação do Serviço Nacional de Emprego – e, em 1964, passou a compreender a Divisão de Formação Profissional – que em 1968, deu lugar ao Serviço de Formação Profissional (SFP)” (Imaginário, 2002, p.23). Estes dois serviços que compunham o FDMO foram muito estimulados pela OIT – Organização Internacional do Trabalho e pela OCDE. No final da década de 70 “é criado, em 1979, o IEFP, regulamentado em 1982, extinguindo-se neste ano o FDMO e os serviços que o constituíam, que passam a integrar o Instituto.”(idem) Este facto é importante porque

o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) é o “ator institucional mais significativo do ponto de vista” (Imaginário, 2002, p.28) das intervenções na Educação e Formação de Adultos. Contudo, o papel do MTS não se resume só a este organismo. Este ministério possui uma série de outras entidades que tiveram e continuam a ter papel muito relevante na formação. E neste ponto podemos destacar o Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR), que foi criado em 1997 e se “insere no âmbito da consolidação das infra-estruturas de apoio ao sistema de formação profissional tutelado pelo MTS” (Imaginário, 2002, p.29). Este instituto assumiu especial relevância neste trabalho porque foi o precursor do sistemas de “acreditação das entidades formadoras e os profissionais da formação”. (idem). Este projeto do INOFOR foi importante por dois motivos. O primeiro resultava do facto de qualquer entidade formadora que quisesse desenvolver formação e recorrer a financiamento público teria que estar acreditada pelo INOFOR. O segundo é que este organismo esteve na origem de outros que assumiram a sua missão, como é exemplo o Instituto para a Qualidade da Formação (IQF) e atualmente a Direção Geral do Emprego e das Relações do Trabalho (DGERT). Entidade que continua a ser tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Segurança Social (MTSS) e tem, entre outras competências, a certificação das entidades formadoras.

Esta resenha histórica permite concluir que a Educação e Formação de Adultos sofreu muitas intervenções políticas e mudanças estratégicas, ao longo dos últimos anos. Com diversas entidades e diferentes atores a intervirem sobre ela, mas sempre com os mesmos objetivos: melhorar os níveis de qualificação da população e aumentar a qualidade da intervenção das entidades que desenvolvem projetos formativos.

3.3 Quadro Conceptual da Educação e Formação de Adultos

O conceito de Educação e Formação de Adultos delimita o seu campo de atuação quando explicita, desde logo, o seu público-alvo, os adultos. Então, como podemos concluir que um individuo é adulto na sociedade onde está inserido?

No caso de Portugal a Constituição da República Portuguesa faz referência a este facto no seu artigo 49º - (Direito de sufrágio), no seu ponto 1. “Têm direito de sufrágio todos os cidadãos maiores de dezoito anos, ressalvadas as incapacidades previstas na lei geral” (Constituição da república portuguesa, p.27). Este facto vai de encontro ao regulamento específico dos cursos de Educação e Formação de Adultos que define que “Os cursos EFA destinam-se a pessoas com idade

igual ou superior a 18 anos à data do início da formação...” (Portaria n.º 817/2007, Artigo 2, p.4823). Posto isto, considera-se que são adultos todos os indivíduos que atingem a maioridade. Isto faz com que a forma como é organizada e desenvolvida a educação e formação de adultos seja diferente da usada na educação de jovens. Neste sentido, o autor Edmond Marc enuncia que a formação “define-se e especifica-se”(Marc,1995, p.9) em quatro aspetos, “o seu público, os seus processos, as suas intenções e as suas referências”(idem).

No que diz respeito ao público “fala-se de formação quando se trabalha com adultos, para distinguir do ensino inicial que se dirige às crianças, aos adolescentes ou aos estudantes.” (idem). Esta distinção obriga a que, desde logo, se encare a planificação da formação tendo por base que o “adulto está em posição de sujeito, ao conservar tanto quanto possível a iniciativa e o controle do seu itinerário de aprendizagem; o formador apoia-se então nas suas motivações, necessidades e participação ativa.” (idem). Este aspeto remete-nos para o segundo ponto que são os processos. Partindo do pressuposto que o sujeito tem uma participação ativa no processo formativo, a pedagogia também terá de ser ativa. Então, surge a diferença entre ensinar e aprender, sendo que, segundo este autor, “no ato de ensinar, a iniciativa escapa ao aluno e o acento é posto na transmissão de um saber preestabelecido.” (idem). Já o ato de “aprender corresponde, pelo contrário, a um processo autocentrado a mais baseado na ação do que na simples informação. Aprende-se através da experiência, que instaura uma ligação estreita entre a ação e a reflexão. (...) A formação procura provocar um processo de aprendizagem através de experiências pertinentes tão próximas quanto possível das práticas sociais, segundo a ideia “Usa e serás mestre”(idem).

As intenções da formação terão de ser mais “vastas e ambiciosas que as do ensino” (idem), isto porque para além “da aquisição de um saber (ou do reforço de um saber existente), tende para a aprendizagem de um saber fazer, constituído por condutas e práticas, e para o desenvolvimento de um saber estar, relacionado com atitudes e comportamentos que permitem aos sujeitos alargar o seu campo de compreensão e de ação.” (idem). Com isto pretende-se que cada sujeito consiga “inventar as suas próprias respostas, adaptadas à sua situação, em vez de usar respostas feitas”. (idem).

Assim sendo, a Educação e Formação de Adultos passa pela adoção de “uma estratégia educativa/formativa global capaz de efetivar o direito dos cidadãos, que oferece diversas vias de educação/formação-aprendizagem para além da formal (não formal e informal), que respeita os

saberes e as competências adquiridas, os ritmos e a flexibilidade de cada um, que admite métodos e agentes diversificados” (Silvestre, 2003, p.81).

Este autor, Carlos Silvestre, cita Fiske (1997, p.7) que define a Educação e Formação de Adultos como “uma educação/formação que *comprend toutes les formes d'enseignement et de formation organisées répondant aux besoins éducatifs fondamentaux d'adultes: ce que comprennent lecture, écriture calcul, ainsi que les connaissances, aptitudes, valeurs et attitudes dont ils ont besoin pour survivre, développer leur capacités, vivre et travailler en dignité, améliorer la qualité de leur vie, prendre des décisions éclairées, et continuer d'apprendre.*” (Idem).

Esta definição remete-nos para o próprio conceito de aprendizagem que, neste contexto, enquadra a “aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*) que coloca a tónica na dimensão temporal da aprendizagem – aprende-se durante uma vida, contínua ou periodicamente – e do conceito emergente de aprendizagem em todos os domínios da vida (*lifewide learning*), que coloca uma tónica mais acentuada na diversidade de espaços, contextos e situações de aprendizagem – aprende-se no seio da família, na escola, no trabalho, no tempo de lazer, na convivência comunitária.” (Imaginário, 2002, p.18).

Neste domínio, “a relação pedagógica implica descoberta, diálogo, conhecimento de si, dos outros da realidade, compreensão e interpretação das interações e não está à margem de relações, expectativas, interesses, necessidades, contradições, tensões e conflitos.(...) Por isso, a relação pedagógica não pode ser abstrata, mas contextualizada no mundo e nos mundos de vida. Assim, a educação de adultos só pode ser uma educação para a vida, pela vida e com a vida.” (Lima, 2006, p.193).

3.4 Referencial metodológico subjacente à educação e formação de adultos

O facto da educação e formação de adultos ter implícito que esta acontece durante toda a vida dos sujeitos, implica a adoção de metodologias próprias que afetam a organização da formação e o seu desenvolvimento.

Neste sentido, e de acordo com o Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos, “A implementação do desenho curricular destes cursos implica o cruzamento entre duas componentes centrais, a formação de base e a tecnológica. Não obstante, é fundamental que se dilua cada vez mais a distinção tradicional entre *competências escolares* e *competências*

profissionais, uma vez que, as duas componentes da formação concorrem para uma formação coerente e sólida do formando.” (Rodrigues, 2009, p.61). Ao mesmo tempo, as “As aprendizagens previstas nos referenciais de formação constituem-se também como *ferramentas* incontornáveis para os processos de atualização que a participação em sociedade constantemente solicita. Em consequência, espera-se que o adulto fique mais motivado para aprender ao longo da vida e que se autonomize na busca de soluções para a construção do seu futuro pessoal, social e profissional.” (idem)

A articulação entre estes três elementos (componente de formação profissional, componente de formação de base e referenciais) está subjacente ao modelo atual de implementação de cursos de educação e formação de adultos, assumindo diferentes configurações, consoante o nível de certificação do curso.

Os cursos de educação e formação de adultos, de nível básico, desenvolvem-se de forma diferente dos cursos de educação e formação de adultos, de nível secundário. Pois, “apesar de inseridos num mesmo modelo conceptual de educação e formação de adultos, os cursos EFA de nível básico e secundário distinguem-se no que diz respeito às características dos seus públicos-alvo, determinando estruturas curriculares e áreas curriculares de diferente natureza” (Rodrigues, 2009, p.62).

Atendendo a que neste relatório apenas abordamos ações de formação de nível básico, apenas vamos fazer referência à metodologia usada nas ações deste nível de certificação.

Os cursos de educação formação de adultos de nível básico, vulgarmente conhecidos por cursos EFA, estão organizados em três níveis B1, B2 e B3 os quais atribuem um nível de certificação escolar correspondente. Os seus planos curriculares são organizados por Unidades Curriculares de 25 horas ou de 50 horas, consoante o nível em causa (B1, B2 e B3) a partir de áreas de competência-chave: Cidadania e Empregabilidade (CE); Linguagem e Comunicação (LC); Matemática para a Vida (MV); Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Integrados na área de LC estão as UFCD respeitantes a uma Língua Estrangeira. Aliado a esta componente é desenvolvida a componente de formação profissional, a qual, de acordo com os referenciais do Catalogo Nacional de Qualificação, também está organizada por UFCD. Isto nos cursos que contemplem uma dupla certificação: escolar e profissional.

A diferença de metodologia dos cursos EFA concretiza-se na forma como estas áreas de formação, e respetivas UFCD, se articulam em função do processo de aprendizagem do formando. Nas orientações e diferentes publicações que abordam a temática dos cursos EFA de nível básico, é defendido que esta articulação decorra em “redor dos “Temas de Vida”, definidos como núcleos integradores de situações e contextos que conferem significatividade às atividades que são propostas. Estes temas são naturalmente encontrados em conjunto com os formandos, a partir das suas Histórias de Vida, enquanto método que permite enquadrar as competências nos estilos, ritmos e percursos de aprendizagem de cada um.” (idem). Este tipo de organização da formação permite “criar dinâmicas de formação centradas em atividades integradoras, uma vez que aquelas temáticas convocam competências dispersas em muitos domínios e áreas do “saber”.” (idem)

Esta organização da formação implica a adoção de um determinado modelo de avaliação que mensure os saberes adquiridos pelos formandos na realização das atividades integradoras. Assim sendo, “a avaliação dos cursos EFA irá desenvolver-se através de práticas que respeitem o modelo conceptual: de carácter fundamentalmente formativo, a avaliação tem como principal objectivo informar o formando sobre o seu percurso de formação, de modo a fornecer-lhe informações concretas sobre as potencialidades que já concretizou e sobre as dificuldades que terá suplantar.” (Rodrigues, 2009, p.64). Neste sentido, a avaliação é processual, pois, resulta de “uma observação contínua e sistemática do processo de formação.” (idem) e tem uma função reguladora e orientadora porque informa o formando “sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competência, de modo a permitir que o formando reveja e melhore os processos de trabalho.” (idem)

Esta forma de organização do processo de avaliação das aprendizagens implica que o processo de avaliação decorra nos momentos em que os formandos demonstrem os seus conhecimentos. Assim sendo, “sugere-se que cada atividade integradora desenvolvida dê origem a um momento de avaliação” (idem). Paralelamente, é necessário avaliar a formação profissionalizante que decorre em momentos diferentes. Partindo do pressuposto que qualquer “UFCD tem de ser avaliada e validada, sem contrariar o carácter processual, orientador e regulador da avaliação, mas garantindo a avaliação formativa concreta de cada uma das unidades que compõem o percurso.” (idem)

Uma vez que os cursos EFA implicam certificação escolar e profissional, “a avaliação final constitui uma síntese que decorre da conjugação de informações recolhidas ao longo do processo de

formação respeitantes a cada uma das UC/UFCD, dando origem ao balanço sobre o posicionamento do formando no seu percurso, como base para as decisões sobre a certificação final.” (Rodrigues, 2009, p.65).

As metodologias inerentes aos cursos EFA implicam a utilização de um dispositivo de avaliação que consiga abarcar todas as particularidades desta tipologia de formação. Para além disso, o mesmo dispositivo tem de contemplar todas as obrigаторiedades impostas pelo sistema de acreditação que as entidades são obrigadas a cumprir.

3.5 Avaliação das ações de formação

A avaliação pode abranger diversas dimensões, tendo em conta as diferentes modalidades avaliação desenvolvidas. No caso concreto dos cursos de EFA, a avaliação das aprendizagens acaba por estar devidamente regulamentada através das orientações e da legislação existente. No entanto, o processo de avaliação não se resume somente à avaliação das aprendizagens, existe um conjunto de procedimentos que compõem o dispositivo de formação.

Neste sentido, as entidades têm de desenvolver um dispositivo de formação que segundo Charles Hadgi pode ser definido “o conjunto das modalidades previstas de levantamento de formação e tratamento da informação”(Hadgi, 1994, p.148). A construção do dispositivo de avaliação implica “organizar os meios conformes a um plano, que será estruturado em função de um certo número de dados” (idem). Posto isto, é pertinente considerar que o dispositivo deve descrever:

- “Circunstâncias e momentos;
- Natureza das informações a recolher;
- Instrumentos de ajuda e elaboração do trabalho” (idem)

Em suma, o dispositivo de avaliação, segundo este autor, deverá definir o quando e de que forma a avaliação deverá ser realizada, quais as informações que deverão ser recolhidas e tratadas e, por fim, com que instrumentos.

Quanto mais claro estiver o plano de avaliação, mais fácil será colocar em prática o dispositivo da formação. Isto porque, o processo de avaliação pode ter diferentes intenções.

“Avalia-se:

- Para medir os progressos concluídos;

- Para estudar e aumentar a eficácia do corpo docente;
- Para melhor compreender os atores e as atividades;
- Para racionalizar as decisões quotidianas, etc.

A intenção dominante pode oscilar entre o simples conhecimento (análise) ou a ação (gestão), entre o controlo e a “avaliação”, entre o cálculo e a apreciação. Em torno de cada uma destas intenções, que constituem base do que denominaremos modelo de avaliação, poderá desenrolar-se um jogo particular.” (Hadgi, 1994, p.149). Podemos concluir que a ““escolha” de um modelo de avaliação decorre não somente da perspetiva do recorte do objecto, mas também da escolha dos momentos, dos atores e dos instrumentos.” (Hadgi, 1994, p.150).

Para além disso, o dispositivo de avaliação, principalmente um dispositivo que contemple a avaliação da qualidade da formação, deve estar “ao serviço de dois objetivos:

- constituir um garante da qualidade da formação realizada (enquanto permite «medir» os efeitos da eficácia e do impacte desta nos indivíduos e nas organizações);
- funcionar como um instrumento educacional, uma vez que coloca ao serviço do sistema formativo meios de comunicação e de informação úteis à estrutura de novas estratégias formativas.” (Salgado, 1997, p.15).

Neste sentido “A avaliação da qualidade que nos referimos deve caminhar ao lado dos percursos de formação e de ensino, de modo a formular atempadamente juízos de valor, que colocam à disposição de quem decide os elementos necessários para alterar e aperfeiçoar as estratégias de implementação e de abordagem técnica de novos sistemas formativos.” (idem). Assim, a avaliação assume o papel de autorregulador da formação para quem a desenvolve, uma vez que, permite realizar ajustamentos pontuais com vista a melhorar o processo formativo. Para além disso, “Avaliar os efeitos da formação constitui um dever imperioso de quem a promove uma vez que a avaliação constitui um instrumento de informação indispensável aos centros decisores, tornando-se assim, um agente de autorregulação da formação” (Salgado, 1997, p.39).

Assim sendo, a avaliação deve responder às exigências que são impostas durante o desenvolvimento das ações. Para tal, deve ser capaz de gerar informação pertinente sobre todo o processo formativo. Consequentemente, é importante que a modalidade de avaliação escolhida abarque todas as dimensões do processo formativo, “muitas vezes a concepção e condução de sistemas de avaliação corresponde a um trabalho que envolve conhecimento e experiência mas,

também, criatividade e “arte” para selecionar e articular as questões de avaliação com os procedimentos e com a organização de recursos.” (Costa, 1996, p.18)

Atendendo à complexidade e à dispersão que pode existir, podemos facilmente cair na “*tentação*” de ser criativos. “No entanto, a criatividade não se exerce livremente. As atividades de que a avaliação dá conta são relativamente padronizadas e os objetivos, possibilidades e interesses associados à sua interrogação sistemática acabam por obedecer a modelos mais o menos estabilizados e institucionalizados pela experiência prática acumulada.” (idem).

Os diferentes manuais e guias de avaliação da formação consultados remetem para a existência de alguns modelos que são mais utilizados no contexto da formação. O Instituto para a Qualidade da Formação, no Guia para a Avaliação da Formação, identifica os seguintes modelos: o modelo de D. Kirkpatrick, o modelo Ciro; abordagem CIPP; o modelo de Brinkerhoff; o modelo de Jack Philips e o modelo de Patton. Estes modelos são, sem dúvida, os mais referenciados no contexto de avaliação da formação.

Vejamos então uma breve caracterização de cada um deles:

O modelo de Kirkpatrick (abordagem multinível)

Este modelo é um dos mais aplicado pelas entidades formadoras, assenta numa “proposta de intervenção avaliativa a 4 níveis distintos”(Cardoso,2006. p.23).

“Nível 1: Avalia a reação dos participantes da formação (os formandos ficaram satisfeitos com a formação?)

Nível 2: Avalia as aprendizagens efetuadas (os formandos aprenderam com a formação realizada?)

Nível 3: Avalia o comportamento no contexto de trabalho (os formandos alteraram os respetivos comportamentos com base no que adquiriram/desenvolveram através da formação? – processo de transferência de “adquiridos”)

Nível 4: Avalia os resultados da formação (a transferência de adquiridos para os contextos reais de trabalho provocou impactes no desempenho da organização)” (idem)

O autor, deste modelo, defende que os níveis estão relacionados e o nível de informação vai aumentando à medida que vai aumentando do nível de avaliação. “Embora se trate de uma

abordagem pouco desenvolvida..., traduz-se numa solução “arrumada”, que remete as entidades que intervêm na formação para uma focalização no durante e no após a formação.” (idem).

O modelo CIRO

Este modelo foi “desenvolvido War, Bird and Rackham em 1970, visando disponibilizar uma abordagem de avaliação especificamente focalizada na aferição dos resultados da formação no contexto das empresas.”... “O “antes” da formação assume aqui uma dimensão de observação importante”(Cardoso,2006, p.24)

Estes autores defendem que a avaliação da formação deveria assentar sobre 4 grandes áreas:

- “Contexto ou ambiente de partida da formação;
- Inputs (“Entradas”) a mobilizar para a intervenção formativa;
- Reação dos participantes à formação desenvolvida;
- Outcomes (resultados) da formação” (Cardoso,2006, p.25).

Este modelo expõe “uma perspetiva sistémica já que se apresenta focalizada nos aspetos cruciais associados aos vários domínios do ciclo formativo.” (idem).

Abordagem CIPP (Daniel Stufflebeam)

Esta abordagem é muito semelhante ao modelo CIRO, diferencia-se por ter nascido no campo da educação, tem os seguintes domínios de análise:

- “- O contexto;
- Os *inputs* da formação;
- O processo formativo;
- Os produtos resultantes da formação.” (Cardoso,2006, p.26).

O modelo de Brinkerhoff

O autor que desenvolveu este modelo, Robert Brinkerhoff, parte de “conjunto de questões críticas que devem ser colocadas aquando da realização de um processo de avaliação, que surgem associadas a sete grandes etapas a percorrer.” (idem) As etapas são as seguintes:

- “Focalizar a avaliação;
- Desenhar a estratégias avaliativa;
- Recolher informação no terreno;
- Analisar e interpretar a informação recolhida;
- Apresentar os resultados;
- Gerir o processo avaliativo;
- Avaliar a avaliação (meta avaliação)” (Cardoso,2006, p.27)

O fator diferenciador desse autor, relativamente ao anterior, reside na “importância acrescida ao conhecimento do contexto de partida da formação, bem como às dimensões/componentes associadas ao processo formativo.” (Cardoso,2006, p.26)

Modelo de Jack Philips (abordagem dos 5 níveis – enfoque no ROI)

Este autor “integra a perspetiva de D. Kirkpatrick, uma vez que mantêm os quatros níveis de avaliação propostos por este autor. Distingue-se, no entanto, a partir do momento em que acrescenta:

- Uma questão no nível 1 – reação: “em que medida os formandos têm intenção de aplicar os adquiridos através da formação”. É suposto, já neste nível avaliativo, os participantes ensaiarem um plano de aplicação de adquiridos pela via da formação.
- Um quinto nível de avaliação: ROI (Retorno do Investimento na Formação). Este nível remete o avaliador para a tradução monetária dos benefícios previamente identificados no nível 4 de D. Kirkpatrick.” (Cardoso,2006, p.28).

Modelo de Patton

Neste modelo, o “autor defende uma avaliação totalmente centrada na utilidade dos seus resultados. Tal abordagem dá prioridade a dois momentos fundamentais de um processo de avaliação: o antes e o depois.” ... “A abordagem defendida não se enquadra num modelo e/ou teoria de intervenção específica. Trata-se de uma abordagem de avaliação a “construir” com os vários atores que participam na formação.”(idem).

Todos estes modelos implicam procedimentos diferentes sobre o processo de avaliação, com diversas discrepâncias relativamente ao enfoque da avaliação. Isto faz com o que o conceito de avaliação também seja diferente de autor para autor. No quadro seguinte apresentamos alguns sentidos atribuídos à avaliação.

Quadro 4 – Sentidos atribuídos à avaliação

	Sentidos atribuídos à avaliação...	Palavras chave
Avaliar é...	... determinar a eficácia de determinado projecto de formação. A perspectiva de avaliação em presença remete o “avaliador” para preocupações com a aferição dos resultados directos e diferidos da formação. Nesta linha de pensamento encontram-se autores, tais como, D. Kirkpatrick (1959).	- Resultados da formação
Avaliar é...	... medir os efeitos de determinado programa em relação aos objectivos pré-estabelecidos, visando reunir informação suficiente de apoio à tomada de decisões que resultem na introdução de melhorias nos programas que se encontrem a decorrer ou intervenções formativas futuras. Esta definição coloca a respectiva ênfase nas consequências das intervenções de avaliação, atribuindo particular relevo às intervenções de natureza formativa. Perspectiva defendida por C. Weiss (1972). A ideia da avaliação ao serviço do processo formativo está igualmente patente nos trabalhos de Peter Rossi e Howard Freeman (1993).	- Tomada de decisões - Processo formativo
Avaliar é...	... uma recolha sistemática de informação sobre um conjunto de dimensões/componentes de um projecto de formação sobre os quais se emitem juízos de valor com vista à utilização dos resultados produzidos. A recolha sistemática de dados traduz-se aqui no cerne da questão, uma vez que permite potenciar a função utilitária da avaliação. Posição defendida por Michael Patton (1978). R. Brinkerhoff (1983) vem destacar também a ideia do acto avaliativo surgir na sequência da emissão de juízos de valor acerca das diferentes componentes de um projecto de formação. Para este autor a avaliação está claramente ao serviço da melhoria do processo educativo/ formativo. J.M. Barbier (1985) refere igualmente que a finalização de um acto avaliativo ocorre com a produção de um juízo de valor sobre determinada componente de um projecto formativo. Partilha a mesma ideia o Joint Committee on Standards (1994); Ernest R. House (1993); Michael Scriven (1991).	- Recolha sistemática de informação - Emissão de juízos de valor
Avaliar é...	... uma acção sistemática que permite determinar o valor, o mérito e/ou sentido de determinada actividade ou processo de intervenção. Posicionamento defendido por Jack Phillips (1991). Defendem posicionamentos semelhantes os autores Dan Stufflebeam, Shinkfield (1995)	- Avaliar o mérito valor de um programa

Fonte: Cardoso, 2006, p.30

Como podemos constatar, o conceito de avaliação é muito rico, depende de diversas variáveis e teorias e cada um dos autores defende um conjunto de procedimentos que influenciam o processo de avaliação. Para efeitos desta investigação, o conceito de avaliação é entendido como um “Processo que possibilita a monitorização sistemática de determinada intervenção formativa, recorrendo para o efeito a padrões de qualidade de referência implícitos ou implícitos, com vista à produção de juízos de valor que suportem a eventual tomada de decisões”. (Cardoso, 2003, p.24)

A escolha desta definição de avaliação prende-se, sobretudo, com dois aspetos. O primeiro está relacionado com os procedimentos de avaliação praticados pela entidade onde foi realizado o estágio. O segundo aspeto prende-se com o facto de este conceito ter origem nas entidades que são

responsáveis pelo processo de acreditação das entidades formadoras, sendo a ADCL uma entidade acreditada pela DGERT.

Em suma a realização desta parte do relatório de estágio permitiu-me aprofundar conhecimentos acerca da temática.

Capítulo 4

Enquadramento metodológico do estágio

4.1. Introdução

Neste capítulo faço uma descrição geral do estágio (4.2) e apresentação e fundamentação da metodologia de intervenção e investigação (4.3), dentro das diversas vertentes: fundamentação e apresentação da investigação usada no estágio (4.3.1); seleção da técnica de investigação (4.3.2); definição da população a inquirir (4.3.3); elaboração e validação do instrumento de investigação (4.3.4); processo de recolha de dados (4.3.5); tratamento e análise de dados (4.3.6) e, por fim, a identificação dos recursos mobilizados e das limitações do processo (4.3.7).

4.2 Descrição geral do estágio

O estágio começou com uma breve análise da documentação da instituição e dos seus projetos. Terminado este processo, em conjunto com a acompanhante de estágio, foram definidas as atividades a realizar no contexto de estágio, tendo por base as necessidades da instituição.

Após estar enquadrado com as atividades a realizar, iniciei um processo de reflexão sobre qual seria a melhor forma de colocar em prática as tarefas solicitadas. Para tal, elaborei o plano de estágio que continha o enquadramento na instituição, algumas opções metodológicas e referenciais teóricos bem como um cronograma com as principais tarefas a desempenhar.

O objectivo da investigação foi realizar a avaliação do impacte da formação desenvolvida pela ADCL, no âmbito do Programa Operacional Potencial Humano, de 2008 a 2010, junto dos formandos ativos desempregados que frequentaram os Cursos EFA B3 de dupla certificação. A população alvo do estudo foi constituída por 45 adultos, 30 do sexo feminino e 15 do sexo masculino.

Numa fase inicial, pensei em realizar um trabalho qualitativo, com adoção de um guião de entrevista, dado o tamanho da população do estudo. No entanto, este método poderia resultar em mais aspetos negativos que positivos, em virtude de ter desempenhado o papel de mediador num dos cursos em que se pretendia realizar a avaliação de impacte. Este facto poderia ter influência nas respostas dos ex-formandos pelo que optei por uma metodologia quantitativa. Escolhi a técnica de

investigação inquirido por questionário para recolha da informação necessária para a investigação. Este questionário de autopreenchimento, cariz anónimo e confidencial, foi previamente validado pela coordenadora do Centro de Educação/Formação e pelo orientador do mestrado, tendo, nessa medida, sofrido alguns ajustes fruto das suas contribuições.

Como pré-teste, o questionário foi aplicado a um grupo de formação que estava a ultimar o seu processo formativo, em tudo semelhante ao público-alvo do projeto de investigação. O grupo era constituído por quinze formandos, dez do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com uma média de idades de trinta e três anos e um nível de escolaridade igual ao dos grupos de investigação, ou seja, com escolaridade de partida ao nível do 6º ano e, no final do curso, quem tivesse sucesso seria certificado com o 9º ano de escolaridade e o nível II de formação profissional.

Aquando da aplicação do questionário a este grupo de formação, estive atendo a diversos aspetos, nomeadamente: o tempo de preenchimento necessário para responder ao questionário e a compreensão das questões, verificando aquelas que poderiam estar mais ambíguas e complexas. No final do preenchimento do questionário, dialoguei com todos os formandos, no sentido de indagar sobre as principais dificuldades sentidas e recolher informação pertinente para proceder à alteração do instrumento.

Com a informação recolhida no pré-teste do questionário e o contributo dos especialistas atrás enumerados, consideramos que estavam reunidas as condições para que o questionário fosse utilizado na recolha da informação pretendida. Assim sendo, estabeleceu-se que o questionário seria preenchido de forma individual e que demoraria, em média, vinte minutos a ser preenchido.

A informação recolhida foi tratada com o recurso à ferramenta do Microsoft Office-Excel, que permitiu quantificar as questões com maior representatividade e analisar a relação existente entre as diversas variáveis.

4.3 Apresentação e fundamentação da metodologia de intervenção e investigação

4.3.1 Fundamentação e apresentação da metodologia de investigação usada no estágio

A realização de um projeto de investigação pressupõe a adopção de um conjunto de procedimentos que permitem validar os resultados que se obtém. Uma destes passos é a escolha da metodologia de investigação que deve ser utilizada, tendo em conta os objectivos e as finalidades do

projeto de investigação. Isto porque, nas ciências sociais e humanas, onde inserem as ciências da educação existem diversos tipos de investigação que utilizam diferentes modos de investigação. “Esta diversidade dos modos de apreensão científica é necessária, face ao objeto de análise e aos níveis nos quais a análise se situa. Em relação a todos os casos é exigida a atitude científica mais rigorosa e devem ser respeitadas as regras da objectividade.” (Mialaret, 1996, p.93).

A metodologia de investigação usada no estágio foi a metodologia de investigação quantitativa. A opção por esta metodologia foi tomada depois de refletir sobre a análise comparativa que Bogdan e Biklen (1994) realizaram sobre as metodologias qualitativa e quantitativa. Esta análise comparativa permitiu constatar que as duas metodologias de investigação têm uma forma muito diferente de encarar a realidade. Atendendo às particularidades desta investigação e à a validade e a significância estatística que se procurava, a metodologia de investigação adequada foi a metodologia quantitativa porque permitiu realizar uma análise dedutiva, fundamentada em dados quantitativos, obtidos através da técnica de investigação por questionário

É importante salientar que o investigador deve elaborar “una programacion de prube para la investigaci6n” (Blaxter, 2008, p.150), ou seja deve programar a investigação, para que as tarefas da investigação sejam encadeadas e programadas. No entanto, e segundo a mesma autora, Loraine Blaxter (2008), não devemos ser irredutíveis a mudar a programação da investigação, porque existem tarefas que podem ser realizadas mais rapidamente que o previsto e outras em que acontece o contrário.

Isto porque a investigação quantitativa tende a ser muito estruturada e pouco flexível, no entanto, nem sempre a realidade se coaduna com as intenções planeadas.

4.3.2 Seleção da técnica de investigação

Ao optar pela investigação quantitativa ficaram delimitadas as técnicas de investigação que podia utilizar na pesquisa da informação importante para o estudo. A técnica de investigação escolhida foi o inquérito por questionário, uma vez que, esta técnica está diretamente interligada ligada com a metodologia quantitativa. Este facto é importante porque “Os resultados de qualquer inquérito quantitativo, só podem ser lidos, interpretados e analisados através do filtro do método que permitiu produzi-los. Trata-se de um exigência epistemológica de base.” (Albarello, 1997, p.97).

Assim sendo, deu-se início à construção do inquérito. A realização do mesmo “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consequência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores” (Campenhoudt & Quivy, 1998, p. 188).

A principal vantagem desta técnica, segundo estes autores (Campenhoudt & Quivy) consiste na “possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (Campenhoudt & Quivy, 1998, p.189). Para além disso, é particularmente adequado para conhecer “uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões.” (idem). Permite também, analisar “um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informação relativas aos indivíduos da população em questão” (idem). Estas três características acabam por ir de encontro às necessidades evidenciadas por esta investigação, na qual se pretendeu recolher informação acerca das condições de vida dos ex-formandos.

No entanto, não devemos descurar que esta técnica de investigação, como todas as outras técnicas, tem as suas limitações. Para que o processo seja digno de credibilidade devem verificar-se as seguintes condições: “rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado, atmosfera de confiança no momento da administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistadores” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.190).

Ao construir o questionário foram tomadas algumas decisões com vista à garantia da qualidade do instrumento utilizado. Isto porque “a maioria das variáveis (frequentemente, todas as variáveis) são medidas a partir das perguntas do questionário” (Hill & Hil, 2005, p.83). Logo, a construção do questionário reveste-se de uma importância fundamental para obter as informações consideradas necessárias. Para tal, foram tidas em consideração as seguintes indicações:

“- pensar cuidadosamente sobre o objectivo geral (o tipo de informação que quer solicitar) de cada uma das perguntas que se está a inserir no questionário;” (Hill & Hil, 2005, p.89)

“- pensar bem se quer informação de tipo geral ou do tipo específico. Não é possível fazer inferências correctas sobre atitudes, opiniões, satisfações ou gostos específicos a partir das respostas dadas às perguntas gerais;” (Hill & Hil, 2005, p.92)

“- verificar sempre que as perguntas escritas não são perguntas múltiplas;” (Hill & Hil, 2005, p.97)

“- evitar escrever perguntas que contenham uma mistura de conjunções e disjunções;” (Hill & Hil, 2005, p.98)

“- verificar sempre que as perguntas do seu questionário são neutras;” (Hill & Hil, 2005, p.97)

Depois de observar estas recomendações, optei por “questões-escalas. Os inquiridos situam-se a si próprios num continuum que vai de uma posição extrema à posição inversa... São frequentemente utilizadas para medir atitudes.” (Albarello, 1997, p.53)

4.3.3 Definição da população a inquirir

A população que foi envolvida na investigação foram os formandos, ativos desempregados, que frequentaram ações de formação de educação e formação de adultos, entre 12 de Dezembro de 2008 e 11 de Outubro de 2010, com vista à obtenção de uma certificação escolar de nível 3 (9º ano de escolaridade) e certificação escolar de nível II. Estas ações de formação foram financiadas pelo POPH – Programa Operacional Potencial Humano. Na tabela seguinte procedemos a uma descrição mais pormenorizada de cada uma das ações:

Tabela 1 – Ações de formação alvo do estudo de avaliação de impacte

Ação de formação	Data de realização	Área de formação profissional	Carga Horária	N.º de formandos
Curso EFA de Costura	17/07/2009 a 11/10/2010	Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro	1910 H	15
Curso EFA de Eletricidade de Instalações	12/12/2008 a 26/02/2010	Eletricidade e Energia	1885 H	15
Curso EFA de Geriatria	12/12/2008 a 25/02/2010	Trabalho Social e Orientação	1969 H	15

Aquando do início das ações de formação, todos os grupos eram constituídos pelo número de formandos previamente definidos em candidatura, ou seja, 15 formandos. No entanto, com o decorrer das ações registaram-se 4 desistências, 3 no curso EFA B3 de Eletricidade de Instalações e 1 no curso EFA B3 de Costura.

Assim, a população alvo do estudo era constituída por 45 formandos, 15 do sexo masculino e 30 do sexo feminino, com uma média de idades de 38 anos. Sendo que ação de formação onde se verificava uma média de idades mais elevada era a de Eletricidade de Instalações, com 42 anos, seguido pela ação de formação de Geriatria, com 38 anos, e por fim a ação de formação de Costura, com 37 anos.

A tabela seguinte revela a caracterização da população em estudo, por grupo etário e por sexo.

Tabela 2 – Caracterização da população por idade e por sexo

Idade \ Sexo		N=41															
		20-25			26-30		31-35		36-40		41-45		46-50		51-55		+ 55
	n	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
H	15	1	2,22	1	2,22	3	6,67	2	4,44	2	4,44	5	11,11	1	2,22	0	0,0
M	30	2	4,44	4	8,89	3	6,67	9	20,00	5	11,11	5	11,11	1	2,22	1	2,22
Total	41	3	6,67	5	11,11	6	13,33	11	24,44	7	15,56	10	22,22	2	4,11	1	2,22

Como podemos constatar na tabela 5, o grupo etário 36-40 anos regista o maior número de formandos, com 24,4%, seguindo do grupo entre os 46-50 anos, com 22,0%. Estes dois grupos representam 46,3% dos formandos que frequentaram a formação. Se a este valor somarmos o 3 grupo etário mais representativo que se situa entre 41-45 anos, com 14,6%, chegamos à conclusão que 61% dos formandos que iniciaram a formação tinham idades compreendidas entre os 36 e os 50 anos de escolaridade. Estes dados vão de encontro aos dados disponibilizados pelo Plano de Desenvolvimento Social de 2011-2013, relativos às estatísticas do Instituto de Emprego e Formação Profissional, onde se refere que “o desemprego afecta significativamente as pessoas com idades compreendidas entre os 35 e os 54 anos, representando 48,53% do total de inscritos no Centro de Emprego de Guimarães (Dezembro 2010).” (Social, 2011, p. 27)

De acordo com o mesmo documento, os desempregados com os níveis de escolaridade mais baixos são os mais afetados pela problemática do desemprego. “Na verdade, 81,80% dos

inscritos no Centro de Emprego de Guimarães apresentavam em Dezembro de 2010 níveis de escolaridade iguais ou inferiores ao 3º ciclo do ensino básico.” (idem)

A baixa escolaridade não atinge somente a população que se encontra desempregada, pois “80,17% dos trabalhadores por conta de outrem, possuíam em 2008, habilitações escolares até ao 3º ciclo do ensino básico, sendo que daqueles, só 20,45% possuíam aquele nível de escolaridade.” (Social, 2011, p. 26)

Estas estatísticas acabam por refletir o público-alvo dos projetos formativos. Contudo, apesar do investimento que foi realizado nos últimos anos, ainda não se conseguiu aumentar os níveis de escolaridade da população do concelho de Guimarães para valores próximos da média nacional.

4.3.4 Elaboração e validação do instrumento de investigação

A elaboração de um projeto de investigação desta natureza, com as vantagens e desvantagens que lhes estão inerentes, levanta um série de dúvidas que têm de ser esclarecidas, por forma a que a investigação não seja prejudicada. Neste sentido, o processo de investigação deverá ser o mais cuidadosamente preparado, este “quando justamente compreendido, dá-nos uma base para lidar com tais situações, de uma forma mais lógica e adequada” (Tuckman, 2000, p.9). Para tal, a investigação deverá ter em conta dois princípios fundamentais, para que seja reconhecida, o princípio da validade interna e o da validade externa.

A validade interna acontece quando o resultado do estudo “está em função do programa ou abordagem a testar, mais do que de outras causas não relacionadas sistematicamente com esse estudo” (idem).

A validade externa existe quando “os resultados obtidos forem aplicáveis no terreno a outros programas ou abordagens similares” (idem).

Estes dois princípios têm de ser tidos em conta de uma forma muito equilibrada, porque “à medida que o investigador regula e controla as circunstâncias do processo de investigação, tal como a experimentação, aumenta a probabilidade do estudo a realizar poder produzir os resultados espetados (validade interna). Contudo, diminui, simultaneamente, a probabilidade das conclusões se manterem na ausência das manipulações experimentais (validade externa).” (idem).

No caso concreto desta investigação, existe um elemento que assume uma importância fulcral, o instrumento de recolha de dados. Isto porque foi com base nele que se obteve a informação para a realização do tratamento estatístico e consequente elaboração das conclusões acerca da temática em estudo. Assim sendo o “instrumento, como os instrumentos usados nas ciências físicas, deve ter alguma consistência. Deve suscitar a mesma interpretação quando lido pela mesma pessoa, em momentos diferentes” (Tuckman, 2000, p.10).

A partir da matriz de indicadores e objetivos elaborou-se o questionário, constituído por questões fechadas, que se apresenta no quadro seguinte:

Quadro 5 – Matriz de indicadores e objetivos do questionário

Indicadores/Dimensões	Objetivos	Questões
Dados Sociodemográficos	- Caracterizar o público-alvo do estudo quanto à Idade, ao Sexo e a ação formativa que frequentaram.	1, 2 e 3
Profissional	- Caracterizar a situação profissional dos formandos; - Verificar a frequência de formandos que conseguiram arranjar emprego na área de formação que frequentaram; - Determinar se os formandos foram discriminados devido à formação que frequentaram; - Determinar se os formandos consideram ter desenvolvido competências importantes para o desenvolvimento de uma profissão na área de formação.	4, 9,10,11
Formativa	- Determinar se os formandos continuaram a frequentar ações de formação; - Verificar se os conteúdos ministrados foram úteis para os formandos;	5, 12,13,14 e 18
Pessoal	- Identificar as transformações que existiram na vida dos formandos, - Determinar se, ao nível familiar, os formandos obtiveram reconhecimento pelos processos formativos que frequentaram; - Identificar se os formandos consideram que a formação teve impacto positivo na sua vida.	6,7,8 e 19
Social	- Determinar se os formandos atribuem importância aos projetos formativos; - Verificar se os formandos assumiram papéis mais ativos na sociedade	15,16,17 e 20

Na elaboração da matriz de indicadores e objetivos, elencamos as dimensões que nos propusemos estudar, os objetivos que pretendíamos alcançar em cada uma das dimensões e por fim o número de questões que consideramos pertinentes formular para obter a informação necessária.

Aquando da construção do questionário, procurou-se formular as questões de forma clara, objetiva e compreensível para os inquiridos.

O questionário utilizado é constituído por 20 questões, tendo por base a matriz acima referenciada e com a seguinte estrutura:

I – Caracterização sociodemográfica;

II – Situação sócio - profissional

III – Formação profissional

IV – Dimensões em avaliação

Para a caracterização sociodemográfica foram formuladas três questões relativas à idade, ao sexo e à ação de formação frequentada, correspondentes às questões um, dois e três do questionário.

Através das questões número quatro, nove, dez e onze pretendeu-se avaliar a dimensão profissional dos inquiridos. A questão quatro, em concreto, visava saber se o inquirido estava empregado, desempregado ou se tinha criado o seu próprio emprego. Nas restantes questões pretendia-se saber se os formandos consideram ter adquirido competências profissionais importantes para o desempenho da profissão em que foram certificados e se foram discriminados, em alguma oferta de emprego, devido à formação que frequentaram.

A dimensão formativa foi avaliada nas questões cinco, doze, treze catorze e dezoito. De uma forma muito sucinta, com estas questões procurou-se saber se os formandos consideram importantes os conteúdos que aprenderam, se foram úteis para si e, também, concluir se os formandos voltaram a frequentar ações de formação.

As questões seis, sete, oito e dezanove visavam conhecer o impacto que a formação teve na vida dos formandos, inclusive ao nível familiar, bem como obter informações sobre as competências adquiridas ao nível das técnicas de procura de emprego. Esta dimensão assume particular importância porque estamos a falar de formação dirigida a adultos que já têm os seus agregados familiares constituídos e pretendem com as aprendizagens adquiridas apoiar os seus filhos em idade escolar.

A última dimensão que se pretendeu avaliar foi a dimensão social, através das questões quinze, dezasseis dezassete e vinte. Nomeadamente, saber se os formandos prespectivam a formação como algo importante para a suas vidas e se a frequência da formação permitiu mudar o seu empenho na sociedade/comunidade onde estão inseridos.

É de salientar que nem todas as questões tinham o mesmo tipo de resposta. A questão um, referente à idade dos inquiridos, tinha de ser preenchida com a idade dos mesmos. Nas questões dois, três, quatro e cinco os inquiridos teriam de escolher, em função da sua situação, uma resposta. Nas restantes quinze questões, da seis à vinte, os inquiridos teriam de responder tendo por base uma escala que continha os seguintes valores: não concordo totalmente; não concordo

parcialmente; indiferente; concordo parcialmente; concordo totalmente. Este tipo de escala é comumente utilizada para avaliar as atitudes dos indivíduos relativamente a um determinado objetivo. Logo, obriga a que as questões sejam construídas sobre a forma de afirmações sobre as quais os inquiridos terão de se pronunciar. Este tipo de escalas, apelidadas de escalas de Likert, devido ao seu autor, tinham como objetivo “situar a pessoa em um contínuo que ia de uma atitude muito positiva até uma atitude muito negativa em relação a algo.” ... “a pessoa pode expressar seu grau de acordo ou desacordo com os enunciados” (Álvaro, 2007, p.146).

4.3.5 Processo de recolha de dados

A recolha dos dados teve o seu início com o levantamento dos contactos de todos os formandos que frequentaram as ações de formação atrás enunciadas. Posto isto, foi pedido aos serviços administrativos que entrassem em contacto com os formandos para marcar uma hora em que os mesmos tivessem disponibilidade, para se deslocarem ao Centro de Educação/Formação da ADCL, para preencherem o questionário. Com o objetivo de aumentar o número de participantes no estudo, ao contactar os inquiridos, foi-lhes dito que se encontravam nos serviços administrativos os seus certificados de habilitações, que muitos formandos ainda não tinham levantado, e que poderiam dirigir-se ao Centro no horário que lhes fosse mais conveniente.

Assim sendo, conseguiu-se estabelecer contacto com quarenta, dos quarenta e um formandos, o que revela um grande empenho nesta tarefa, porque muitas vezes verifica-se a mudança de contacto telefónico. Dos quarenta formandos contactados, cerca de trinta e dois responderam presencialmente ao inquérito. Dos restantes, três emigraram, cinco não se mostraram disponíveis para participar no estudo, mesmo dando-lhes a possibilidade de responderem ao inquérito pelo telefone. Como já foi referido, não foi possível estabelecer contacto com uma formanda.

Todos os inquiridos foram informados do objetivo do instrumento, assim como, se ressaltou o facto de o questionário ser anónimo e confidencial. Salvaguardando dessa forma a sua privacidade.

O preenchimento do questionário foi realizado durante o mês de Setembro de 2011.

4.3.6 Tratamento e análise de dados

Para tratar e analisar os dados recorri à aplicação Microsoft - Excel. Numa fase inicial foi atribuído um símbolo, neste caso numérico, às opções das diferentes questões, depois foi contabilizado o número de vezes que cada um dos símbolos foi utilizado. O que corresponde às vezes que a resposta foi assinalada no questionário. Através desta metodologia foi possível estabelecer qual a avaliação que cada pergunta obteve e assim perceber qual o impacto que a formação teve naquele grupo de formandos.

Para além disso foram analisadas outras correlações, nomeadamente a correlação entre a situação profissional e avaliação que fazem da formação e a correlação entre as diferentes dimensões em estudo, assim como, qual a dimensão em que a formação teve mais impacto.

4.3.7 Identificação dos recursos mobilizados e das limitações do processo

Ao nível dos recursos utilizados no estágio, estes podem dividir-se em duas categorias. A primeira, dos recursos materiais, designadamente livros, computadores, impressoras e demais periféricos. Estes serviram para elaborar os documentos do estágio (relatório, inquéritos), pesquisar informações, realizar o tratamento estatístico e apoiar todo o processo de implementação da investigação.

Os recursos humanos constituem a segunda categoria. Assim, para além da minha participação na realização do trabalho de campo, contei com a colaboração e apoio da acompanhante de estágio e do orientador de estágio. Foi, também, importante o apoio dado pelos serviços administrativos do Centro de Educação e Formação, na disponibilização de informação e auxílio no contacto com os adultos. Por fim, foi fundamental a colaboração de todos os intervenientes no estudo, nomeadamente, os ex-formandos que de uma forma voluntária aceitaram participar no estudo.

Quanto às limitações sentidas, é de salientar que o estágio decorreu no período que estava previsto aquando da realização do mestrado, ou seja, no segundo ano letivo, entre outubro de 2010 e junho de 2011.

Todos os objetivos estabelecidos no projeto de estágio foram cumpridos. No entanto, foi necessário proceder a algumas alterações, decorrentes do período temporal alargado em o estágio decorreu e da necessidade de conjugar um determinado número de aspetos. Mais concretamente,

essas alterações fizeram-se sentir na calendarização do estágio e no conseqüente reagendar de algumas tarefas.

No que concerne às dificuldades sentidas, destacam-se as verificadas na fase inicial do estágio, ou seja, de estruturação do projeto. O orientador da Universidade do Minho, na altura, demonstrou pouca disponibilidade para apoio e acompanhamento à definição do projeto de estágio. Nessa medida, quando este foi entregue, em outubro de 2010, teve de ser reformulado, a pedido da coordenadora do mestrado, porque não cumpria com todas as especificidades exigidas. Portanto, só em dezembro de 2010, com um atraso de dois meses, foi aprovado o projeto de mestrado.

Só no final do mês de março de 2011 foi designado um novo orientador, sendo que as tarefas agendadas até essa data não puderam ser desenvolvidas.

Ultrapassadas estas limitações, o facto das funções de coordenação de projetos formativos, principalmente da turma PIEF, exigirem um acompanhamento muito próximo e constante, fizeram com que acabasse por ter pouco tempo para desenvolver as tarefas que tinha planeado para o estágio.

Relativamente à elaboração da investigação, senti algumas dificuldades no contacto com os ex-formandos, uma vez que, muitos deles já não tinham as mesmas moradas nem os mesmos meios de contacto, o que dificultou o preenchimento dos questionários. Para além disso, o facto do tratamento estatístico ser realizado no Microsoft Excel, não permitiu explorar todas as variáveis potenciadas pelo estudo.

Capítulo 5

Apresentação e discussão de resultados

5.1 Introdução

Este capítulo apresenta o registo de todos os dados obtidos pelos questionários, começando pelas variáveis demográficas dos ex-formandos que responderam (5.2), de seguida caracteriza-se a situação profissional e formativa dos inquiridos (5.3). No ponto seguinte, surge a análise do impacto que a formação teve nas diferentes dimensões definidas neste estudo, partindo-se de uma análise individual de cada uma das dimensões e depois faz-se uma análise comparativa (5.4).

Por último, apresentam-se algumas considerações sobre os resultados: focando os resultados previsíveis e os imprevisíveis (5.5).

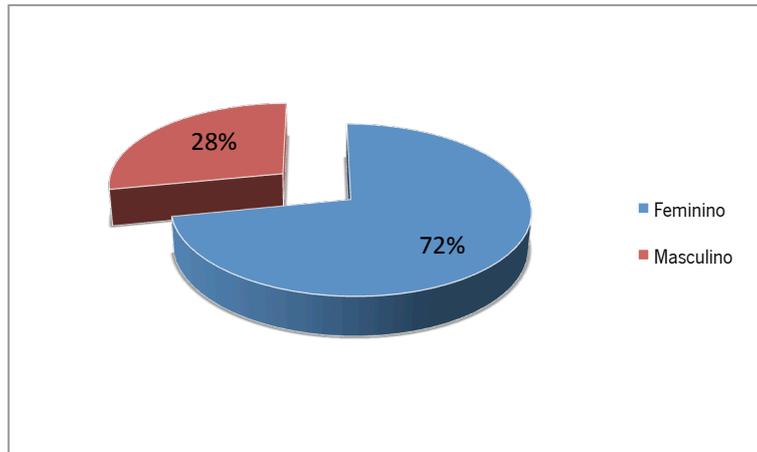
5.2 Variáveis demográficas

De acordo com o já referido nos capítulos anteriores, o número total de ex-formandos, alvo deste estudo, perfazia o total de 41. Contudo, só 32 colaboraram: 9 homens e 23 mulheres. Apesar dos esforços realizados, não consegui que colaborassem no estudo os restantes 9, alguns porque não foi possível estabelecer contacto, outros porque recusaram participar.

A partir da análise dos gráficos seguintes, será caracterizada a população envolvida no estudo.

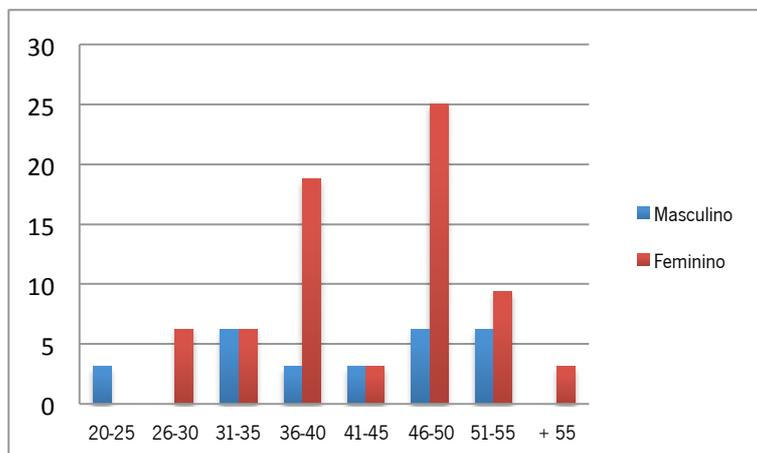
O gráfico 1 revela que a maioria dos inquiridos é do sexo feminino, com uma percentagem de 72% contra 28% do sexo masculino. Este facto está relacionado com as áreas profissionais dos cursos desenvolvidos. As áreas de Costura e Geriatria atraem normalmente os elementos do sexo feminino, tendo o outro curso sido desenvolvido na área de Eletricidade, comumente frequentado, como se verificou, por elementos do sexo masculino.

Gráfico 1 – Distribuição dos inquiridos por sexo



O gráfico seguinte (gráfico 2) mostra a distribuição da população por sexo e por idade. Como podemos constatar, o grupo etário com maior número de indivíduos situa-se entre os 46-50 anos, com uma percentagem de 31,3%, seguido do grupo etário entre os 36-40 anos, com 21,9%. A soma destes dois valores indica que cerca de 53,1% dos indivíduos têm uma idade compreendida entre estes dois grupos etários.

Gráfico 2 – Distribuição dos inquiridos por sexo e por grupo etário

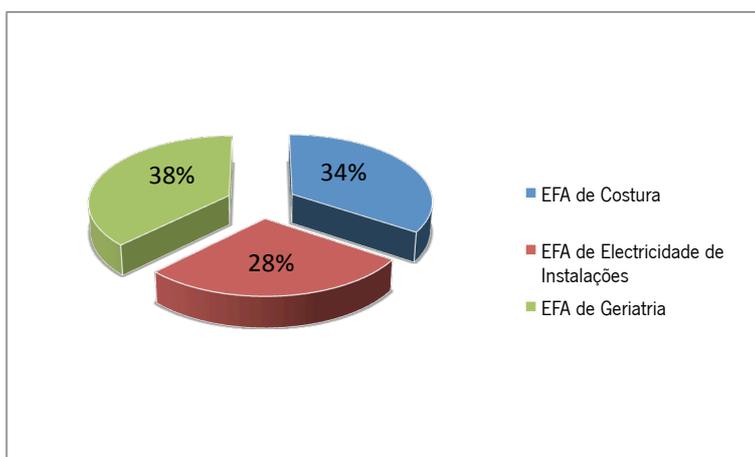


Em suma, participaram no estudo mais elementos do sexo feminino que do sexo masculino, sendo que 78% dos indivíduos têm idades compreendidas entre os 36 e os 56 anos.

5.3 Situação profissional e formativa

Relativamente à ação de formação frequentada, o número de indivíduos que participaram na investigação distribui-se, de uma forma muito semelhante, pelas 3 ações de formação. Como podemos constatar no gráfico seguinte, a ação de formação com mais participantes foi o curso EFA de Geriatria, com 38%, seguido do curso EFA de Costura, com 34%, e por fim o curso de EFA de Eletricidade de Instalações, com 28%.

Gráfico 3 – Distribuição dos inquiridos pelas ações de formação

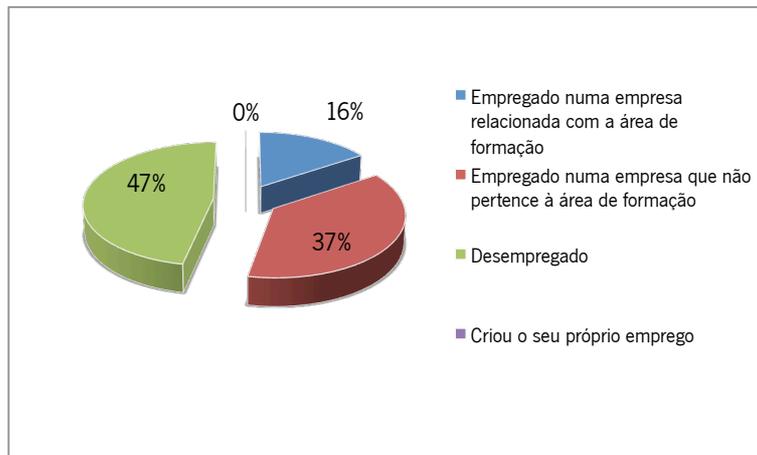


No gráfico seguinte está patente a situação profissional dos formandos. Procurou-se saber, através desta questão, se os inquiridos estão a desenvolver uma profissão na área em que frequentaram a formação.

Os resultados revelam que cerca de 16% dos ex-formandos está empregado numa empresa relacionada com a área de formação, 37% está empregado numa empresa que não pertence à área, 47% está desempregado e nenhum ex-formando criou o seu próprio emprego.

Isto permite concluir que cerca de 53% dos ex-formandos conseguiram arranjar emprego após o término do processo formativo.

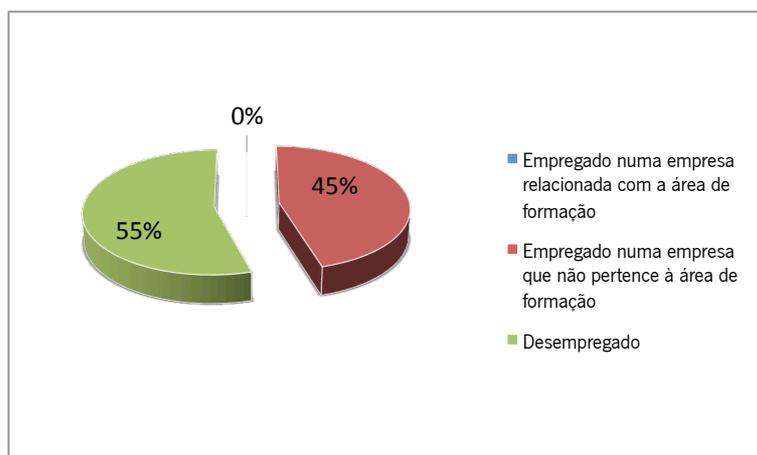
Gráfico 4 – Situação profissional dos ex-formandos



Com vista a aferir melhor a taxa de empregabilidade dos ex-formandos, os gráficos seguintes revelam a taxa de empregabilidade por curso de formação.

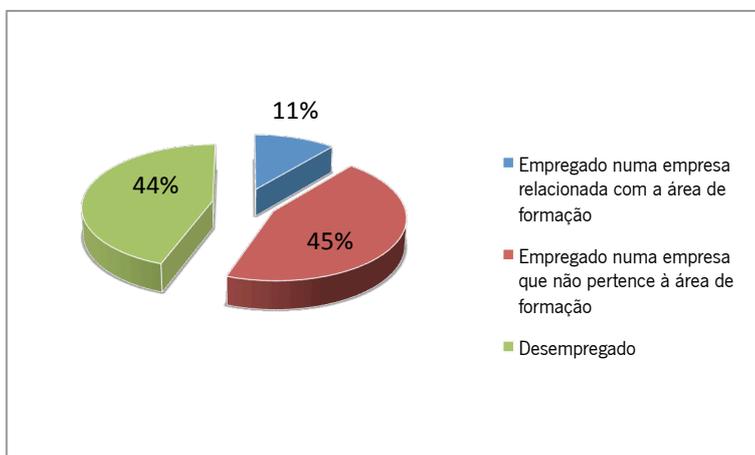
No gráfico 5, relativo ao curso EFA B3 de Costura, constatamos que nenhum ex-formando está empregado numa empresa relacionada com a área de formação e em contrapartida, 45% estão empregados em empresas que não pertencem à área de formação. 55% estão na situação de desemprego.

Gráfico 5 – Empregabilidade do curso EFA B3 de Costura



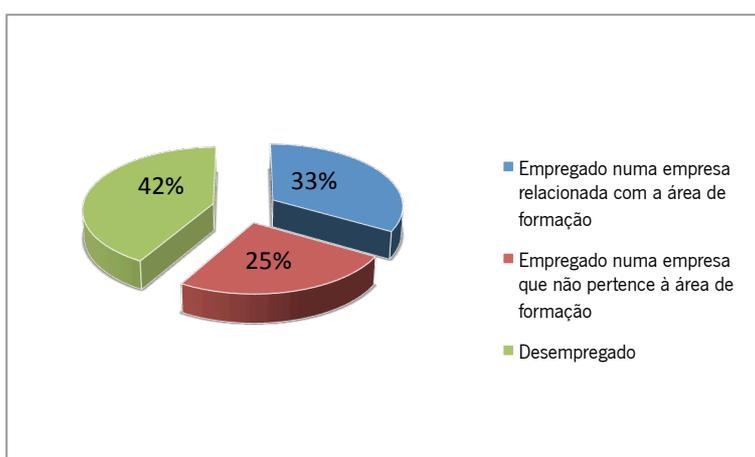
O gráfico referente ao curso EFA B3 de Eletricidade de Instalações demonstra que 11% dos ex-formandos está empregado numa empresa relacionada com a área de formação, 45% está empregado numa empresa que não pertence à área de formação e 44% está desempregado.

Gráfico 6 – Empregabilidade do curso EFA B3 de Eletricidade de Instalações



Por último, o gráfico 7, com os dados do curso EFA B3 de Geriatria, evidencia que 33% dos ex-formandos estão empregados numa empresa relacionada com a área de formação, 25% estão empregados numa empresa que não pertence à área de formação e 42% estão desempregados.

Gráfico 7 – Empregabilidade do curso EFA B3 de Geriatria



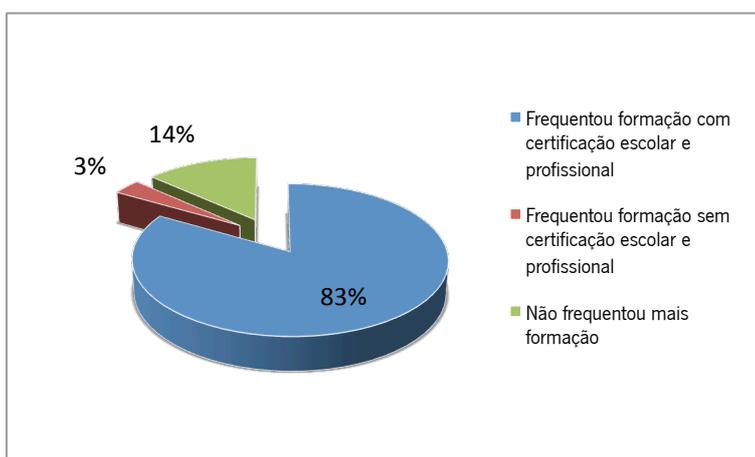
Em suma, após a análise destes gráficos conclui-se que os formandos que frequentaram o Curso EFA B3 de Geriatria (33%), são aqueles que se encontram a trabalhar, em maior número, em organizações da área de formação. Isto poderá significar uma dinâmica no sector, ao nível da oferta da emprego e/ou um maior interesse destes adultos em arranjar emprego na área em questão.

Estas conclusões poderão ajustar-se também ao Curso EFA B3 de Eletricidade de Instalações que, por sua vez, tem 11% dos formandos a trabalhar numa empresa da área da formação frequentada.

Salienta-se ainda, que o número de desempregados é maior no curso EFA de Costura (55%), tendo sido o único curso em que nenhum dos formandos se encontra a trabalhar na área da formação.

No que diz respeito ao percurso formativo dos ex-formandos, cerca de 83% responderam que frequentaram formação com certificação escolar e profissional, 3% respondeu que frequentou formação sem certificação escolar e profissional e 14% não frequentou formação.

Gráfico 8 – Percurso Formativo dos Ex-formandos



5.4 Impacte da formação (análise por dimensões)

Neste ponto do relatório procede-se à análise das respostas tendo como ponto de partida as dimensões em estudo. Relembro que aquando da planificação desta investigação foram definidas 4 dimensões: profissional, formativa, pessoal e social. Estas dimensões foram representadas por um conjunto de questões que permitiram obter os dados que depois de tratados e analisados permitem o seguinte retrato.

5.4.1 Dimensão Profissional

A dimensão profissional é constituída por três questões (9, 10, 11), que obtiveram os valores apresentados na tabela seguinte:

Tabela 3 – Avaliação da Dimensão Profissional

N=32

Questões	Não concordo totalmente			Não concordo parcialmente		Indiferente		Concordo parcialmente		Concordo totalmente	
	n	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
9. A formação permitiu-me melhorar a minha situação profissional.	32	2	6,25	1	3,13	4	12,50	10	31,25	15	46,88
10. A formação permitiu-me desenvolver competências profissionais.	32	2	6,25	1	3,13	1	3,13	10	31,25	18	56,25
11. Fui discriminado em alguma oferta de emprego devido ao tipo de formação frequentada.	32	19	59,38	4	12,50	4	12,50	1	3,13	4	12,50

Como podemos observar na tabela anterior, todas as questões obtiveram uma avaliação positiva. Na questão n.º 9, o nível *Concordo totalmente* teve a avaliação mais elevada, com 46,88%, seguido de 31,25 no nível *Concordo parcialmente* e 12,50% no nível *Indiferente*. A soma dos resultados destes 3 níveis perfaz um valor de 90,63%. Os restantes 9,38 estão divididos pelos níveis *Não concordo totalmente*, com 6,25%, e o nível *Não concordo parcialmente*, com 3,13%.

A questão n.º 10 teve uma avaliação muito semelhante à questão n.º 9, sendo que os valores dos níveis *Não concordo totalmente* e *Não concordo parcialmente* têm o mesmo resultado, 6,25% e 3,13% respectivamente. Isto faz com que os restantes 90,63% estejam distribuídos pelos restantes níveis *Indiferente* (3,13%), *Concordo parcialmente* (31,25%) e *Concordo totalmente* (56,25%).

A questão n.º 11 foi formulada de forma diferente das restantes, visto ser a única formulada para que o inquirido respondesse negativamente. Posto isto, o nível que obteve um valor mais elevado, com 59,38%, foi *Não concordo totalmente*, seguido por *Não concordo parcialmente*, com 12,50%. Os níveis *Indiferente* e *Concordo totalmente* registaram 12,50% e *Concordo parcialmente* a percentagem de 3,13%.

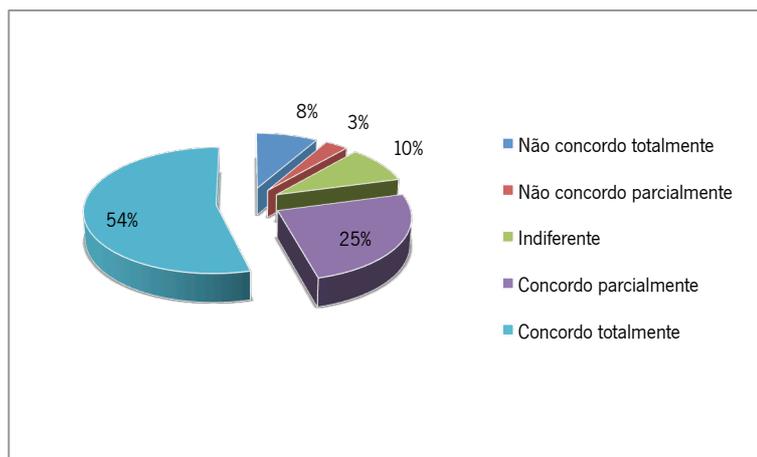
Em suma, podemos concluir que 78,13% dos inqueridos acredita que a formação permitiu melhorar a sua situação profissional, 87,50% concorda que lhes permitiu desenvolver competências profissionais e 71,88% não foram discriminados em ofertas de trabalho devido à formação que frequentaram.

No gráfico seguinte podemos observar os valores médios que esta dimensão teve. Assim sendo, cerca de 54% avaliou no nível *Concordo totalmente*, seguido de 25% no nível *Concordo parcialmente*, 10% no nível *Indiferente*, 3% no nível *Não concordo parcialmente* e 8% no nível *Não concordo totalmente*. Se considerarmos que cerca de 79% das respostas foram assinaladas nos

itens mais positivos (*Concordo parcialmente* e *Concordo totalmente*) podemos concluir que esta dimensão foi avaliada de uma forma muito positiva.

De salientar que dada a natureza da questão 11 para o cálculo da média inverteram-se as percentagens dos níveis avaliação, uma vez que a questão estava formulada de forma negativa.

Gráfico 9 – Avaliação da dimensão profissional



5.4.2 Dimensão Formativa

A dimensão formativa versou quatro questões do inquérito (12, 13, 14 e 18), que obtiveram os valores apresentados na tabela seguinte:

Tabela 4 – Avaliação dimensão formativa

N= 32

Questões	Não concordo totalmente			Não concordo parcialmente		Indiferente		Concordo parcialmente		Concordo totalmente	
	n	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
12. A ação de formação motivou-me para continuar a frequentar mais ações de formação.	32	0	0,00	1	3,13	2	6,25	7	21,88	22	68,75
13. Os conteúdos da formação revelaram-se ajustados às suas necessidades profissionais.	31	1	3,23	3	9,68	6	19,35	6	19,35	15	48,39
14. É importante desenvolver mais ações de formação como a que frequentei.	32	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	12,50	28	87,50
18. A frequência da ação de formação permitiu-me utilizar regularmente as novas Tecnologias da Informação e Comunicação.	32	2	6,25	2	6,25	2	6,25	10	31,25	16	50,00

A análise dos resultados obtidos pelo conjunto de questões que constituem a avaliação da dimensão formativa permite concluir que esta dimensão foi avaliada positivamente pelos ex-formandos. Uma análise mais atenta revela, ainda, que as questões desta dimensão reúnem valores muito elevados nos níveis *Concordo parcialmente* e *Concordo totalmente*.

A questão n.º 12 obteve 68,75% no nível *Concordo totalmente*, 21,88% no nível *Concordo parcialmente*, 6,25% no nível *Indiferente* e 3,13% no nível *Não concordo parcialmente*. Cerca de 90,63% das respostas concentram-se nos níveis *Concordo parcialmente* e *Concordo totalmente*, o que nos indica que a formação conseguiu motivar os formandos para continuarem a frequentar ações de formação.

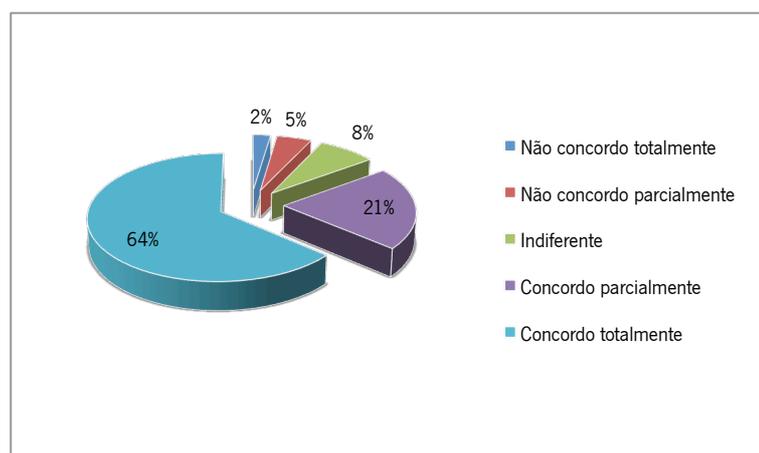
Na questão n.º 13 os valores estão mais repartidos que na questão anterior, assim sendo, o nível *Concordo totalmente* obteve 48,39%, seguido do nível *Concordo parcialmente* com 19,35%, o nível *Indiferente* com o mesmo valor, 19,35%, o nível *Não concordo parcialmente* teve 9,68% e por fim o nível *Não concordo totalmente* com 3,23%. Apesar da distribuição dos valores, os níveis com resultados mais elevados são o *Concordo parcialmente* e *Concordo totalmente* que perfazem um total de 67,74%. O que permite aferir que os conteúdos ministrados na formação são importantes para o seu desempenho profissional.

A questão n.º 14 reúne todos os valores nos itens *Concordo parcialmente* e *Concordo totalmente* com 12,50% no primeiro e 87,50% no segundo. O que demonstra que os ex-formandos consideram importante frequentar este tipo de formação.

A questão n.º 18 aborda a utilização das novas tecnologias, principalmente a sua utilização com regularidade. Aproximadamente 50% das questões situaram-se no nível *Concordo totalmente*, 31,25% no nível *Concordo parcialmente* e os restantes níveis tiveram o mesmo valor - 6,25%.

O gráfico seguinte resume os valores médios que a dimensão formativa obteve. Assim, 64% dos inquiridos concordou totalmente, 21% Concordou parcialmente, 8% foi-lhe Indiferente, 5% Não concordou parcialmente e 2% Não concordou totalmente.

Gráfico 10 – Avaliação da dimensão formativa



Em resumo, os ex-formandos consideram que a frequência da ação de formação teve um impacto muito positivo no seu percurso formativo e ficaram mais sensibilizados para frequentar, no futuro, outras formações e utilizar frequentemente as novas tecnologias.

5.4.3 Dimensão Pessoal

A avaliação da dimensão pessoal, à imagem das outras dimensões, também foi realizada a partir de um conjunto de questões (6, 7, 8 e 19) cujo objetivo era perceber se a formação teve algum impacto na vida pessoal e familiar dos ex-formandos. Os resultados obtidos constam da tabela seguinte:

Tabela 5 – Avaliação da dimensão pessoal

N=32

Questões	Não concordo totalmente			Não concordo parcialmente		Indiferente		Concordo parcialmente		Concordo totalmente	
	n	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6. Os meus familiares e amigos reconhecem o meu esforço em ter frequentado a formação.	32	0	0,00	0	0,00	3	9,38	7	21,88	22	68,75
7. Os conteúdos da ação foram úteis para o meu desenvolvimento pessoal.	31	1	3,23	0	0,00	0	0,00	9	29,03	21	67,74
8. A frequência desta ação de formação melhorou as minhas técnicas de procura de emprego.	32	1	3,13	0	0,00	5	15,63	10	31,25	16	50,00
19. A formação realizada teve impacto positivo na minha vida.	32	1	3,13	0	0,00	1	3,13	6	18,75	24	75,00

A questão n.º 6 visava verificar o nível de reconhecimento por parte dos familiares e amigos em relação à formação frequentada. Os resultados revelaram-se positivos, uma vez que, 68,75% das respostas foram assinaladas no nível *Concordo totalmente*, seguindo-se o nível *Concordo parcialmente*, com 21,88% e 9,38% no nível *Indiferente*. Os restantes níveis não tiveram qualquer resposta. Conclui-se, assim, que os formandos consideram que as suas famílias e amigos reconheceram o esforço que estes fizeram ao frequentarem as ações de formação em questão.

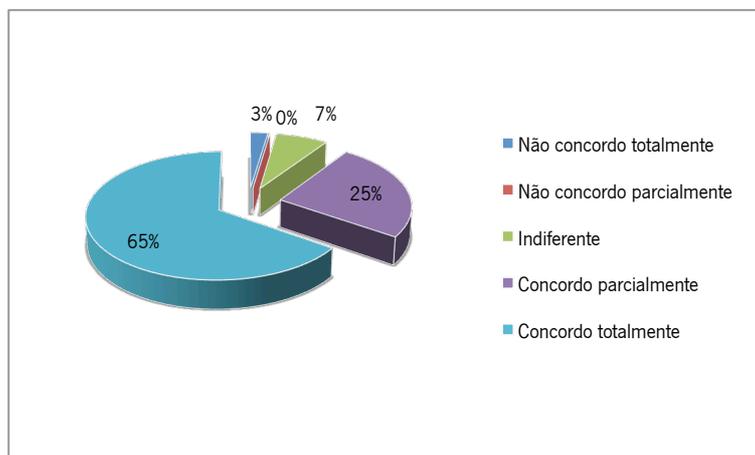
A questão n.º 7 que pretendia avaliar se os conteúdos abordados foram úteis para o desenvolvimento dos ex-formandos foi avaliada com os valores de 67,74% no nível *Concordo totalmente*, 29,03% no nível *Concordo parcialmente* e um valor residual de 3,23 no nível *Não concordo totalmente*. Os restantes níveis não obtiveram valores. Esta questão foi avaliada de uma forma muito positiva, porque 96,77% das respostas estão situadas nos níveis que indicam que os ex-formandos concordam com a questão.

A questão n.º 8 obteve 50% das respostas no nível *Concordo totalmente*, seguindo-se 31,25% das respostas no nível *Concordo parcialmente* e 15,63% no nível *Indiferente*. O nível *Não concordo totalmente* voltou a ter um valor residual de cerca de 3,13%. Com esta avaliação podemos concluir que um elevado número de ex-formandos considera que a frequência da formação permitiu melhorar as suas técnicas de procura de emprego, uma vez que, 81,25% encontra-se assinalada nos níveis *concordo parcialmente* e *concordo totalmente*.

A questão n.º 19 interrogava, de uma forma muito direta, o ex-formando acerca do impacto que a formação teve na vida dele. A avaliação resultou muito semelhante à da questão anterior. Isto porque as respostas situaram-se nos mesmos níveis, 75% no nível *Concordo totalmente*, seguindo-se de 18,75% no nível *Concordo parcialmente*. Os níveis *Indiferente* e *Não concordo totalmente* tiveram o mesmo valor, cerca de 3,13%. Nesta questão observa-se, de uma forma muito clara, que os formandos consideram que a formação teve um impacto positivo na sua vida, pois, os *concordo parcialmente* e *concordo totalmente* obtiveram cerca de 93,75% das respostas.

Esta dimensão teve os valores médios indicados no gráfico seguinte:

Gráfico 11 – Avaliação da dimensão pessoal



Como podemos constatar, após a análise do gráfico, 65% dos inquiridos *Concordou Totalmente* com as questões, 25% *Concordou Parcialmente*, 7% *Indiferente* e um valor residual de 3% *Não concordou totalmente*. Podemos concluir que esta dimensão teve um resultado muito positivo.

5.4.4 Dimensão Social

Esta dimensão também foi avaliada por quatro questões (15, 16, 17 e 20) que obtiveram os seguintes valores.

Tabela 6 – Avaliação da dimensão social

N=32

Questões	Não concordo totalmente			Não concordo parcialmente		Indiferente		Concordo parcialmente		Concordo totalmente	
	n	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
15. As experiências que vivi na formação permitiram-me melhorar a minha relação com os outros.	32	2	6,25	0	0,00	1	3,13	7	21,88	22	68,75
16. Na formação obtive mais conhecimentos acerca dos meus direitos e deveres na sociedade	32	2	6,25	0	0,00	2	6,25	4	12,50	24	75,00
17. Senti-me mais valorizado, socialmente, por ter frequentado esta ação de formação.	31	2	6,45	0	0,00	2	6,45	9	29,03	18	58,06
20. Recomenda esta ação de formação a outras pessoas.	32	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	9,38	19	90,63

Nesta dimensão mantém-se a tendência, evidenciada nas anteriores, em que a maior parte das respostas concentravam-se nos itens *Concordo parcialmente* e *Concordo totalmente*. Sendo que, esta dimensão é a que revela níveis mais elevados no nível *Concordo Totalmente*.

Na questão n.º 15 o nível *Concordo totalmente* teve 68,75% das respostas, seguido do nível *Concordo parcialmente* com 21,88%, o nível *Não concordo totalmente* com 6,25% e por fim o nível *Indiferente* com 3,13%. Em suma, 90,63% das respostas estão concentradas nos níveis *Concordo parcialmente* e *Concordo totalmente*, o que nos permite dizer que o facto de os ex-formandos terem frequentado a formação melhorou as relações que eles têm com os outros.

A questão n.º 16 segue a tendência da questão anterior com a avaliação a ser distribuída da seguinte forma. O nível *Concordo totalmente* reuniu 75% das respostas, seguido do nível *Concordo parcialmente* com 12,50%, os níveis *Indiferente* e *Não concordo totalmente* tiveram a mesma avaliação de 6,25%. Nesta questão, a soma dos valores obtidos pelos níveis *Concordo parcialmente* e *Concordo totalmente* sofreu uma ligeira diminuição, no entanto, a avaliação continua a ser bastante positiva, pois, estes dois níveis obtiveram cerca de 87,50% das respostas.

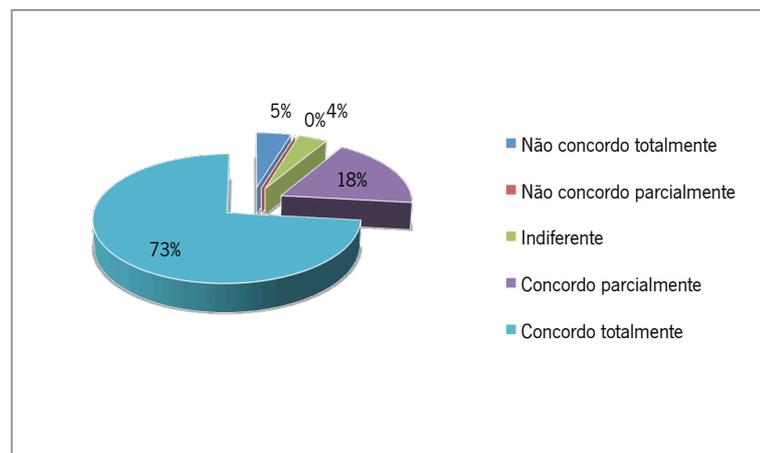
A questão n.º 17 é aquela que registou uma diminuição mais acentuada no nível *Concordo totalmente* com 58,06% das respostas, seguido do nível *Concordo parcialmente* com 29,03%, o que perfaz um total de 87,50% das respostas concentradas nestes dois níveis. Os restantes itens tiveram

a mesma avaliação de 6,25%. Com exceção do nível *Não concordo parcialmente* que não tem qualquer tipo de resposta.

A questão n.º20 foi a avaliada mais favoravelmente pelos participantes, em todo o questionário, em virtude de 90,63% das respostas estarem concentradas no nível *Concordo totalmente* e os restantes 9,38% no nível *Concordo parcialmente*.

Em termos de valores médios, a dimensão social foi a que teve melhor avaliação, comparativamente com as restantes dimensões. Como podemos verificar no gráfico seguinte 73% das respostas concentram-se no nível *Concordo totalmente*, 18% no nível *Concordo Parcialmente*, 4% no nível *Indiferente* e 5% no nível *Não concordo totalmente*. Estes valores permitem concluir que a formação teve um impacte muito positivo na dimensão social da vida dos ex-formandos. Isto porque 91% das respostas estão concentradas nos níveis *Concordo totalmente* e *Concordo parcialmente*, o que demonstra que quase a totalidade dos formandos concordou com as afirmações que o questionário continha.

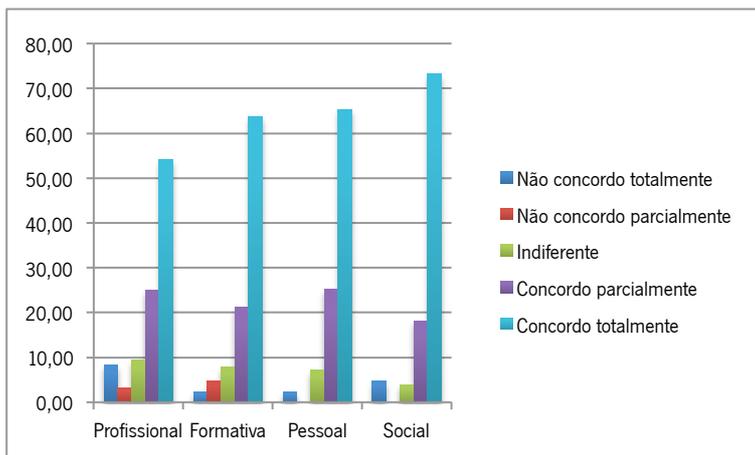
Gráfico 12 – Avaliação da dimensão social



5.5 Análise comparativa das dimensões em estudo

Neste ponto do relatório procede-se a uma análise comparativa dos resultados que as diferentes dimensões tiveram. Assim sendo, o gráfico seguinte apresenta os valores que cada uma das dimensões obteve.

Gráfico 13 – Análise comparativa das dimensões



A leitura do gráfico permite concluir que as dimensões em estudo tiveram uma avaliação muito positiva, isto porque os níveis *Concordo parcialmente* e *Concordo totalmente* reuniram grande parte das respostas, com valores a situarem-se entre os 79,17% na dimensão profissional e os 91,34% na dimensão social.

Para além deste facto, podemos constatar que a dimensão que foi avaliada como tendo menor impacto foi a dimensão profissional. Isto pode estar relacionado com o facto de poucos ex-formandos estarem a desenvolver uma atividade profissional na área na qual frequentaram formação. E, ainda, existe um número considerável de formandos que não conseguiram arranjar emprego.

Posto isto, a dimensão seguinte, com uma avaliação menos favorável foi a formativa, seguida da pessoal e por fim a dimensão social que registou avaliação mais favorável. Conclui-se, portanto, que os ex-formandos consideram que a frequência de formação teve maior impacto na sua vida pessoal e social.

5.6 Resultados previsíveis e imprevisíveis: síntese final

Terminada a análise estatística é importante refletir sobre algumas das conclusões enunciadas, assim como, sobre a previsibilidade ou imprevisibilidade de alguns dos dados.

Assim sendo, comecei por relacionar as dimensões com os objetivos e com as principais conclusões a que cheguei ao longo do estudo.

Quadro 6 – Síntese sobre o impacto da formação nas dimensões profissional, formativa, pessoal e social

Indicadores/Dimensões	Objetivos	Conclusões
Profissional	- Caracterizar a situação profissional dos formandos;	- 53% dos ex-formandos estão empregados, 16% numa empresa relacionada com a área e formação e 38% em presas de outras áreas;
	- Verificar a frequência de formandos que conseguiram arranjar emprego na área de formação que frequentaram;	- 47% dos inquiridos considera a formação permitiu melhorar a sua situação profissional;
	- Determinar se os formandos foram discriminados devido à formação que frequentaram;	- 56% concorda que a formação permitiu desenvolver competências profissionais;
	- Determinar se os formandos consideram ter desenvolvida competência importantes para o desenvolvimento de uma profissão na área de formação.	- 59% defende que não foi discriminado na procura de emprego devido ao tipo de formação frequentada
Formativa	- Determinar se os formandos continuaram a frequentar ações de formação;	- 69% dos inquiridos concorda que a formação os motivou para continuar a frequentar ações de formação;
	- Verificar se os conteúdos ministrados foram úteis para os formandos;	- 48% considera que os conteúdos da formação foram ajustados para as suas necessidades profissionais
Pessoal	- Identificar as transformações que existiram na vida dos formandos,	- 69% considera que os familiares e amigos reconhecem o seu esforço em terem frequentado a formação;
	- Determinar se ao nível familiar os formandos tiveram reconhecimento pelos processo formativo que frequentou;	- 75% concordo que a formação teve um impacto positivo na sua vida;
	- Identificar se os formandos consideram que a formação teve impacte positivo na sua vida.	- 75% dos ex-formandos concordam que a formação permitiu que eles tivessem mais conhecimentos acerca dos direitos e deveres da sociedade;
Social	- Determinar se os formandos atribuem importância aos projetos formativos;	- 58% sentiu-se mais valorizado, socialmente, por ter frequentado a formação;
	- Verificar se os formandos assumiram papéis mais ativos na sociedade	- 90% recomendaria estas ações de formação a outras pessoas.

Para além destas conclusões, diretamente interligadas com os objectivos do estudo, o questionário possibilitou retirar conclusões a outros níveis, nomeadamente:

Quadro 7 – Outros níveis de análise sobre o impacte da formação

Indicadores/Dimensões	Conclusões
Utilização das novas tecnologias da informação e comunicação	- 50% dos ex-formandos considerou que a frequência da ação de formação permitiu a utilização com regularidade das Tecnologias da Informação e Comunicação.
Técnicas de procura de emprego	- 50% dos ex-formandos concordou que a formação melhorou as suas técnicas de procura de emprego
Relação com os outros	- Na questão que abordava esta temática, 69% dos formandos considerou que as experiências que viveu na formação permitiu melhorar a sua relação com os outros

5.6.1 Resultados previsíveis

Dada a minha experiência, a literatura consultada e a particularidade da formação realizada, considero que alguns resultados eram previsíveis, como por exemplo:

- o aumento da utilização das novas tecnologias da informação e comunicação;
- o aumento da autoestima nos formandos que terminaram as ações de formação;
- a recomendação da frequência da ação de formação por outras pessoas.

5.6.2 Resultados imprevisíveis

Da mesma forma que existiram resultados previsíveis, também apareceram resultados que considero imprevisíveis. Como os seguintes exemplos:

- o facto da área profissional ser aquela considerada como tendo menos impacte, visto o curso promover a sua integração profissional;
- de todos os cursos aquele que registou uma menor taxa de empregabilidade foi o Curso EFA de Costura. Não chegando nenhuma ex-formanda a arranjar emprego na área de formação. Sendo que o IEFP – Delegação de Guimarães disponibiliza normalmente ofertas de emprego nesta área.

Capítulo 6

Conclusões e implicações

6.1. Introdução

Este capítulo, o último do relatório de estágio, contém as considerações finais acerca do mesmo, apresentando uma análise crítica dos resultados e as suas implicações (6.2). Apresenta, também, algumas reflexões sobre o impacto da realização do estágio para o estagiário (6.3.1) para a Entidade (6.3.2) e ao nível do conhecimento da área de especialização (6.3.3).

Por fim, no último subcapítulo (6.4) são apresentadas um conjunto de estratégias que podem ser utilizadas para melhorar os resultados obtidos.

6.2. Análise crítica dos resultados e as suas implicações

A realização desta investigação permitiu perceber que a realização deste tipo de ações de formação tem um impacto muito positivo na vida das pessoas que as frequentam e que, muitas vezes, estas representam mais uma oportunidade de reinserção/integração no mercado de trabalho.

Para além disso, permite que a Entidade demonstre às diversas entidades competentes que tem implementado um processo de monitorização de avaliação da formação que contempla todas as fases do processo formativo.

6.3. Impacte do estágio

6.3.1. Impacte do estágio a nível pessoal

Ao nível pessoal este estágio teve um grande impacto, em especial pelo processo de reflexão que realizei acerca da minha prática profissional, enquanto mediador de processos formativos e o esclarecimento ao nível do quadro conceptual que enforma essa atividade.

O processo de reflexão acerca da minha atividade profissional, que resultou deste estágio, permitiu-me perceber melhor o porquê de algumas práticas realizadas na educação e formação de adultos. E que com o nosso trabalho estamos a contribuir para que as pessoas, depois de terminarem o processo de educação e formação, possam ter uma nova oportunidade de se

inserir no mercado de trabalho. Este ponto está intimamente ligado ao seguinte, ou seja, ninguém consegue ser um bom profissional se não tiver por base um quadro conceptual que sustente a sua prática. A realização do estágio permitiu que aprofundasse os meus conhecimentos nesta área, através da consulta de diversos documentos sobre esta temática beneficiando, ainda, da importante orientação dada quer pelo orientador quer pelo acompanhante da Entidade.

Para além disto, a realização do estágio e conseqüente redação do relatório de estágio, permitiu-me testar as minhas capacidades e desenvolver um processo de autodisciplina extremamente importante para o meu crescimento pessoal.

6.3.2. Impacte para a entidade

As conclusões obtidas são relevantes para a Entidade onde foi realizado o estágio, não só porque permitiram responder à finalidade e aos objetivos do estágio, como permitiram que a entidade ficasse com um instrumento, que com as suas limitações e potencialidades, poderá ser utilizado para o mesmo fim: a avaliação do impacte da formação em outras ações de formação.

Caso deseje, a equipa do Centro de Educação/formação poderá proceder a algumas alterações pontuais que permitirão que o instrumento seja aplicado a ações de formação de outras tipologias.

A avaliação de impacte realizada, parte integrante do processo de avaliação da formação, contribuiu para que a entidade cumpra com alguns requisitos da DGERT, relativos ao sistema de Certificação de Entidades Formadoras.

Para além disto, as conclusões obtidas permitem que a Entidade realize um processo de reflexão sobre as metodologias que são usadas nas tipologias de educação formação de adultos.

6.3.3. Impacte do estágio ao nível do conhecimento na área de especialização

Ao nível dos conhecimentos na área de formação, a realização do estágio permitiu que estes aumentassem e fossem colocados em prática. Para além disso permitiu potenciar alguns dos conhecimentos obtidos no primeiro ano do mestrado.

A par disso, o facto de ter orientação de especialistas na área, permitiu-me desenvolver, testar e pôr em prática as minhas aprendizagens.

6.4. Estratégias para melhorar os resultados obtidos

Após o término de todo este processo e uma reflexão cuidada acerca dos resultados obtidos e dos impactes do estágio, inventariei um conjunto de questões que poderiam ter melhorado as conclusões obtidas, ou servirem de pistas para futuras investigações, na mesma área.

- Introdução de outras questões no instrumento de avaliação e melhoria na formulação de algumas questões. Nomeadamente, as questões n.º 4 e n.º 5. Na questão n.º 4 incluir a possibilidade do adulto estar a estudar. Na questão n.º 5 clarificar a questão por forma ao inquirido perceber que é para responder se frequentou formação, depois de terminar o processo formativo;
- Recorrer à ferramenta de tratamento estatístico SPSS que permitiria outro tipo de análise mais profunda, realizar cruzamentos entre as variáveis, verificar a existência de associações e/ou correlações entre variáveis;
- Se possível recorrer à realização de algumas entrevistas para aumentar a quantidade e qualidade de informações recolhidas.

Bibliografia

ALBARELLO, Luc et al. (1997) – Práticas e métodos de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva Publicações.

ÁLVARO, José Luis & GARRIDO, Alicia (2007). Psicologia Social. São Paulo: Edições The McGraw-Hill Companies

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari Knopp (1994) Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos, Porto: Porto Editora – Coleção Ciências da Educação.

CARDOSO, Zelinda (2006). Guia para a Avaliação da Formação. Lisboa: Instituto para a Qualidade na Formação I.P.

CARDOSO, Zelinda et al (2003) Avaliação da Formação: Glossário Anotado. Lisboa: INOFOR
Constituição da República Portuguesa, (Coimbra: Almedina Junho de 2004)

COSTA, António Firmino et al (1996). Sociologia Problemas e Práticas Metodologias de Avaliação. Lisboa: ISCTE

HADGI, Charles (1994). A Avaliação Regras do Jogo. Porto: Porto Editora

HILL, Manuela Magalhães e HILL, Andrew, (2005) – Investigação por questionário. Lisboa. Edições Sílabo

IMAGINÁRIO, Luís et al. (2002). A aprendizagem dos adultos em Portugal: exame temático no âmbito da OCDE. Lisboa: ANEFA.

LIMA, Licínio C Org (2006). Educação não escolar do adultos. Braga: Edições Universidade do Minho
Unidade de Educação de Adultos

MARC, Edmond. et all (1995). Guia de métodos e práticas em formação. Lisboa: Edições Instituto
PIAGET

MIALARET, Gaston (1996) As ciências da educação, Lisboa: Livros e Leituras – Coleção «Escola e
Vida»

OBSERVATÓRIO do QREN – Quadro de Referência Estratégica Nacional (2008), Programa
Operacional Potencial Humano 2007 > 2013, Lisboa: Observatório do QREN

QUIVY, Raymond e VAN CAMPENHOUDT, Luc (1998) – Manual de Investigação em Ciências Sociais.
Lisboa: Gradiva.

RODRIGUES, Sandra (2009). Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de
Adultos (Recursos e dinâmicas). Lisboa: Edições Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

SALGADO, Cristina Margarida (1997). Avaliação da Formação Interface Escola/Empresa. Lisboa:
Texto Editora

SILVESTRE, Carlos Alberto S. (2003). Educação/Formação de Adultos (Como uma dimensão
dinamizadora do sistema educativo/formativo). Lisboa: Edições Instituto PIAGET

Social, Rede Social (2011) Plano de Desenvolvimento Social 2011-2013 – Consultado em Janeiro de 2011, disponível em http://www.cmguimaraes.pt/PageGen.aspx?WMCM_Paginald=25753

TUCKMAN, Bruce W. (2000). Manual de Investigação em Educação. Lisboa: Edições Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação

Decreto-Lei n.º 276 -C/2007, de 31 de Julho de 2007

Decreto-Lei n.º 208/2002 de 17 de Outubro de 2002

Diário da República, 2.a série — N.º 130 — 8 de Julho de 2008

Diário da República, 2.a série — N.º 131 — 9 de Julho de 2008

Diário da República, 2.ª série — N.º 223 — 26 de Setembro de 2003

Diário da República, 2.ª série — N.º 223 — 26 de Setembro de 2003

Diário da República, 3ª série — N.º 43 — 21 de Fevereiro de 1994

Portaria n.º 230/2008, DR n.º 48, I Série, de 07 de Março de 2008

Portaria n.º 230/2008, DR n.º 48, I Série, de 07 de Março de 2008

Portaria n.º 817/2007 de 27 de Julho de 2007

Portaria n.º 851/2010 de 6 de Setembro de 2010

Endereços Electrónicos

www.adcl.org.pt

http://www.cmguimaraes.pt/PageGen.aspx?WMCM_PaginaId=25753

Anexos

Projeto de Investigação
 “Avaliação de Impacte dos cursos de Educação e Formação de Adultos”

O objectivo deste estudo é realizar a avaliação de impacte dos cursos de Educação e Formação de Adultos, realizados no Centro de Educação/Formação na ADCL, no âmbito do Programa Operacional Potencial Humano (POPH). Vimos pedir-lhe que responda a todas as questões deste questionário. As suas respostas só vão ser lidas pela equipa de investigação. Leve o tempo que precisar para ler cada questão atentamente. Lembre-se que só estamos interessados na sua opinião sincera. Não existem respostas boas ou más, todas as respostas são válidas e traduzem o que pensa ou o que sabe acerca da frequência da ação de formação. Para responder as questões, coloque uma cruz (X) no ponto que mais se adequa à sua opinião. Obrigada por nos ajudar nesta investigação.

1. Idade _____ **2. Sexo:** Masculino Feminino

3. Ação de formação que frequentou

EFA de Costura	<input type="checkbox"/>
EFA de Eletricidade de Instalações	<input type="checkbox"/>
EFA de Geriatria	<input type="checkbox"/>

4. Qual a sua situação profissional neste momento?

Empregado numa empresa relacionada com a área de formação	<input type="checkbox"/>
Empregado numa empresa que não pertence à área de formação	<input type="checkbox"/>
Desempregado	<input type="checkbox"/>
Criou o seu próprio emprego	<input type="checkbox"/>

Em que área _____

5. Percurso Formativo

Frequentou formação com certificação escolar e profissional	<input type="checkbox"/>
Frequentou formação sem certificação escolar e profissional	<input type="checkbox"/>
Não frequentou mais formação	<input type="checkbox"/>

	Não concordo totalmente	Não concordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
6. Os meus familiares e amigos reconhecem o meu esforço em ter frequentado a formação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Os conteúdos da ação foram úteis para o meu desenvolvimento pessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. A frequência desta ação de formação melhorou as minhas técnicas de procura de emprego.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. A formação permitiu-me melhorar a minha situação profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. A formação permitiu-me desenvolver competências profissionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Fui discriminado em alguma oferta de emprego devido ao tipo de formação frequentada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. A ação de formação motivou-me para continuar a frequentar mais ações de formação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Os conteúdos da formação revelaram-se ajustados às suas necessidades profissionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. É importante desenvolver mais ações de formação como a que frequentei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. As experiências que vivi na formação permitiram-me melhorar a minha relação com os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Na formação obtive mais conhecimentos acerca dos meus direitos e deveres na sociedade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Senti-me mais valorizado, socialmente, por ter frequentado esta ação de formação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. A frequência da ação de formação permitiu-me utilizar regularmente as novas Tecnologias da Informação e Comunicação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. A formação realizada teve impacte positivo na minha vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Recomenda esta ação de formação a outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>