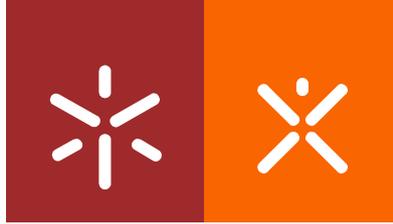




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Verónica Inês Pinto de Lemos

**Perspetivas dos adultos sobre o seu
envolvimento em processos de Educação
e Formação: Estudo de caso de uma escola
do norte do país**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Verónica Inês Pinto de Lemos

**Perspetivas dos adultos sobre o seu
envolvimento em processos de Educação
e Formação: Estudo de caso de uma escola
do norte do país**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação
Área de especialização em Formação, Trabalho
e Recursos Humanos

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria de Fátima Antunes
Gonçalves Teixeira**

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-Compartilhalgal

CC BY-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Cabe o presente texto para agradecer às pessoas que foram indispensáveis para tornar possível este trabalho.

A uma pessoa muito especial o meu muito obrigada porque esteve ao meu lado nesta etapa com toda a paciência e disponibilidade.

Às minhas colegas do Mestrado pela partilha de experiências e conhecimentos.

Aos meus amigos mais próximos, obrigada pelos valiosos conselhos e pela força transmitida.

E um agradecimento especial aos meus pais pelo incentivo e compreensão e por estarem presentes nesta etapa exigente do meu percurso formativo. Muito obrigada!

Agradeço também à minha acompanhante de estágio a Dr. Sílvia Valente pela forma como me acolheu na instituição de estágio, por tudo o que transmitiu tendo em conta a sua experiência profissional na Educação de Adultos e por me ter orientado nas atividades, obrigada!

Um agradecimento também à minha Orientadora do Instituto de Educação da Universidade do Minho a Professora Fátima Antunes por me elucidar para que não fosse omitido nenhum aspeto e para ter o cuidado de cumprir com o rigor na minha investigação.

Por fim e não menos importante um agradecimento sentido aos adultos que colaboraram nesta investigação, por se mostrarem recetivos e por aceitarem gentilmente o que lhes era pedido.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Perspetivas dos adultos sobre o seu envolvimento em processos de Educação e Formação: Um estudo de caso de uma escola do Norte do País

Resumo

Este trabalho de investigação foi realizado no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Educação- Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos e centra-se nas perspetivas dos adultos sobre o seu envolvimento em processos de Educação e Formação.

Nesse sentido foi possível conhecer as dimensões formativas desses processos e os efeitos da formação na vida pessoal, social, profissional e cultural dos adultos, obtendo um conhecimento mais aprofundado de cada um dos percursos pela perspetiva histórica, científica e pelo ponto de vista dos adultos.

O estágio teve lugar no Centro Qualifica- ESRP e inclui esta intervenção/investigação, em que foi desenvolvido um estudo de caso e as perspetivas dos adultos foram conhecidas através de informações recolhidas por inquéritos e entrevistas, com o contributo da observação direta no decurso das atividades de estágio.

Como conclusão foi possível verificar que os ganhos com a formação são sobretudo de índole pessoal, tendo os aspetos ligados ao campo profissional uma influência quase inexistente. No que respeita a conhecimentos e competências desenvolvidas assumem importância para os sujeitos o domínio da língua inglesa e das competências informáticas o que traduz aquilo que representa para os adultos a sociedade em que vivem, globalizada e exigente no que respeita à adaptação a novos contextos e realidades. Para além disso, o conhecimento e as competências adquiridos podem chegar a proporcionar competitividade e distanciamento entre níveis de qualificação, o que promove problemas sociais como o desemprego e exclusão, questionando em que medida a Educação e Formação de Adultos cumpre o seu papel inclusivo e promotor da emancipação dos sujeitos.

Palavras-chave- Desemprego, Educação e Formação de Adultos, melhorias profissionais, motivação, percursos formativos.

Adult's Perspectives on their involvement in Education and Training processes: A case study's from a northern country school

Abstract

This research work was carried out within the curricular internship of the Master Degree in Education- Specialization Area in Training, Work and Human Resources and focuses on adult's perspectives on their involvement in Education and Training processes.

In that sense, it was possible to know the formative dimensions of these processes and the effects of training on the personal, social, professional and cultural life of adults, obtaining a deeper knowledge of each path through the historical perspective, scientific perspective and the point of view of adults.

The internship took place at the ESRP Qualifica Center which includes this intervention/research, where a case study developed and the adults perspectives were known through information gathered through surveys and interviews, with the contribution of direct observation during the internship's activities.

As a conclusion it was possible to verify that the gains with the training are mainly of personal indole, having the aspects related to the professional field an almost nonexistent influence. With regards to the knowledge and skills developed, it is important for the subjects to master the English language and computer skills, wich translates what represents for adults the society in which they live, globalized and demanding with regard to new contexts and realities. In addition, the knowloedge and skills acquired can even provide competitiveness and distance between qualification levels, which promotes social problems such as unemployment and exclusion, questioning the extent to which Adult Education and Training fulfill its inclusive and promoter role of the emancipation of the subjects.

Key-word- Adult education and Training, formative pathways, motivation, professional improvements, unemployment

ÍNDICE

<i>Licença concedida aos utilizadores deste trabalho</i>	II
AGRADECIMENTOS	III
Resumo.....	V
Abstract.....	VI
Índice de Gráficos e Figuras	IX
Índice de Quadros	IX
Índice de Apêndices.....	IX
Índice de Anexos	X
ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS	XI
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO	3
1.1- Caracterização da instituição de estágio.....	3
1.2- Apresentação da problemática de intervenção/investigação e justificação:.....	7
1.3- Objetivos de intervenção e investigação:.....	7
1.4- Atividades de intervenção/ investigação.....	8
CAPÍTULO II- ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO ESTÁGIO	10
2.1- Breve reflexão sobre os conceitos-chave orientadores do estágio	10
2.2- Educação e Formação de Adultos e ao Longo da Vida	11
2.3- Educação e Formação de Adultos no período democrático.....	15
2.4- Contribuições do Conselho Nacional da Educação para a Educação e Formação de Adultos.....	28
2.5- O exemplo de entidades com experiência no setor da EFA.....	29
2.6- Alguns dos Pareceres pedidos ao Conselho Nacional de Educação.....	29
2.7- Referência a outras investigações sobre o tema	30
CAPÍTULO III- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO	33
3.1- Método de investigação utilizado e justificação da sua utilização	34
3.2- Definição das técnicas de recolha de informação	35
3.3- Recursos necessários e mobilizados e limitações do processo	45
CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO/INVESTIGAÇÃO	46
4.1- Motivações para a frequência de formação.....	47

4.2-	Efeitos da formação na vida dos adultos:	48
4.3-	Ganhos formativos:	56
4.4-	A questão do desemprego	59
4.5-	Efeitos e contributos dos percursos de Educação e Formação na vida dos adultos e na sua formação.....	60
4.6-	Análise de conteúdo da entrevista.....	61
4.6.1-	Desenvolvimentos de novos projetos de vida	62
4.6.2-	Aprendizagens/ competências consideradas importantes para o emprego:	63
4.6.3-	Importância dos conhecimentos para o quotidiano (expetativas e conhecimentos destacados)	64
4.6.4-	Utilidade das aprendizagens desenvolvidas	65
4.6.5-	Desenvolvimento do espírito crítico.....	65
4.6.6-	Capacidade de adaptação	66
4.6.7-	Gestão de tempo	67
4.6.8-	Aprendizagens/ competências a desenvolver	68
4.6.9-	Outros temas relevantes:.....	69
4.6.10-	Resumo da análise de conteúdo da entrevista	70
CAPÍTULO V- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		71
5.1-	Impacto do estágio:	71
5.1.1-	Aprendizagens profissionais e no nível institucional	71
5.1.2-	A nível pessoal.....	72
5.1.3-	A nível dos conhecimentos para a área de especialização	72
5.2-	Análise crítica dos resultado e implicações dos mesmos.....	73
BIBLIOGRAFIA		77

Índice de Gráficos e Figuras

Figura 1- Esquema representativo da equipa do centro qualifica-esrp.....	5
Gráfico 2- Associação entre a perceção de aumento da autoestima e o percurso de formação concluído/ frequentado	49
Gráfico 3- Associação entre a profissão do inquirido e o sentimento de maior valor para o mercado de trabalho	51
Gráfico 4- Associação entre a idade e a pretensão em realizar mais formação	56
Gráfico 5- Associação entre o número de “vezes em que esteve desempregado” e “quando pretende realizar mais formação”	60

Índice de Quadros

Quadro 2- Categorias com maior expressão (maior número de referências por parte dos sujeitos)	61
Quadro 3- Outros temas relevantes para análise:.....	62

Índice de Apêndices

Apêndice 1- Exemplar de Inquérito:.....	84
Apêndice 2- Guiões das entrevistas	88
Apêndice 3- Lista competências-transversais (apoio à questão 6 da última entrevista).....	92
Apêndice 4- Consentimento informado inquérito.....	93
Apêndice 5- Consentimento informado entrevista	94
Apêndice 6- Plano de divulgação do Centro Qualifica	95
Apêndice- 7- Plano de atividades de estágio	96
Apêndice 8- Categorização da entrevista	97
Apêndice 9- Descrição dos resultados	107
Apêndice 10- Notas de campo.....	115

Índice de Anexos

Anexo 1- Portaria n° 232/2016	120
Anexo 2- Portaria n° 230/2008	130

ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALV- Aprendizagem ao Longo da Vida

ANEFA- Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQEP- Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional

ATAHCA- Associação de Desenvolvimento das Terras, Altas do Homem, Cávado e Ave

CEDEFOP- Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

CESOP- Centro de Estudos e Sondagens de Opinião

CNO- Centro Novas oportunidades

CQEP- Centro para a Qualificação e Ensino Profissional

DGEP- Direção Geral da Educação Permanente

EA- Educação de Adultos

EFA- Educação e Formação de Adultos

EURYDICE- Rede de Informações sobre a Educação na Europa

INO- Iniciativa Novas Oportunidades

RVCC- Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

*“A educação seria, por conseguinte, a arte desse desejo,
a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão,
não a de o fazer obter a visão, pois já a tem,
mas, uma vez que ele não está na posição correcta
e não olha para onde deve dar-lhe os meios para isso.”*

In A república de Platão

INTRODUÇÃO

Durante estes últimos nove meses realizei o meu estágio numa instituição que se dedica a formar adultos permitindo que estes melhorem as suas qualificações. O facto de estes frequentarem percursos de qualificação permite que desenvolvam diversas competências, despertem para novas realidades e tomem consciência de si próprios. A procura por um percurso de formação ajustado a si está diretamente relacionada com as circunstâncias de vida de cada e as necessidades que têm no momento presente.

Politicamente, a formação de adultos tem sido encarada como uma aposta relevante para alcançar novos mercados, aumentar a competitividade das instituições públicas e organizações privadas porque o potencial dos trabalhadores possibilita o desenvolvimento tecnológico e científico das organizações.

Atualmente, vigora o paradigma de que devem as pessoas adaptar-se à evolução, através da atualização de conhecimentos e competências e quem não consegue acompanhar essa evolução é posto de parte e torna-se um recurso menos desejável e interessante. Essa evidência revela-se de diversas formas, através de um elevado número de desempregados e de frequentes desigualdades salariais que não permitem aos adultos realizar o seu potencial. A Educação e Formação de Adultos segue esse paradigma e afasta-se dos seus princípios na medida em que é promotora de desigualdades económicas, sociais e de oportunidades.

Pelo contrário deve a Educação e Formação de Adultos considerar o ser humano “um ser inacabado, mas a quem se reconhece a capacidade para, permanentemente e ao longo da sua vida, procurar saber, realizar e valorizar, em qualquer contexto e situação, as suas potencialidades, competências e qualidades que se julgam sempre aquém de uma plena e efetiva realização e harmonização.” (Silvestre, 2003:170)

Por esse motivo são importantes os estudos sobre os efeitos da Educação e Formação de Adultos na medida em que alertam a sociedade em geral para as diversas dimensões de vida dos adultos que são desenvolvidas e estimuladas com a formação, pois a Educação de Adultos “não se destina ao ser humano enquanto agente económico, mas enquanto fim último do desenvolvimento.” (Delors,1996:75) O alerta dado por este estudo (ao lado de muitos outros) dá a perceber que é importante repensar a formação de adultos, não só a nível de processos e programas como também tendo em vista alterações que devem ocorrer na sociedade em geral, sobretudo a nível

económico, social e cultural. Nesse sentido, as mudanças que possam vir a ocorrer neste campo só são possíveis se a sociedade se tornar mais igualitária e menos competitiva. A escolha deste tema é pertinente por sugerir uma relevante reflexão social. Muitas vezes os objetivos individuais de formação dos adultos não se coadunam com as ofertas que realmente existem deve-se aproximar a formação dos interesses e necessidades dos adultos.

Este relatório de estágio inicia por uma caracterização da instituição de estágio onde é explicado como está organizada a instituição, com que público trabalha, os serviços que disponibiliza e é também conhecida um pouco da sua história, a qual poderá ser compreendida também no enquadramento teórico, o capítulo seguinte. Tanto o estágio como a investigação que inclui permitiram-me conhecer no terreno a educação de adultos e as repercussões dos percursos formativos na vida pessoal, profissional, social e cultural.

No enquadramento teórico reflito sobre o conceito de aprendizagem ao longo da vida e retrato o passado recente da educação e formação de adultos em Portugal, bem como algumas recomendações e trabalhos sobre a Educação e Formação de Adultos.

Posteriormente expliquei o fundamento das opções metodológicas, desde o paradigma qualitativo, ao estudo de caso e aos procedimentos adotados e o modo como foram aplicadas as técnicas de recolha de informação utilizadas nesta investigação, o que pretendia com a utilização de cada uma delas identificando também aquilo que foi necessário para ser possível aplicá-las. Inevitavelmente surgiram alguns contratemplos, os quais não impediram a investigação a rumar a bom porto.

Num capítulo seguinte identifiquei os principais dados recolhidos referentes às dimensões formativas dos percursos de qualificação e referentes a contributos dos mesmos nas diversas dimensões da vida dos sujeitos, numa análise que deu relevo àquilo que era destacado pelos adultos envolvidos.

Por fim neste relatório avaliei a importância da investigação para a minha evolução profissional e pessoal e dei destaque a alguns aspetos relacionados com os percursos de formação que necessitam de especial atenção e reflexão por parte de futuros investigadores ou mesmo os profissionais do setor.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO

1.1- Caracterização da instituição de estágio

O estágio curricular foi realizado no Centro Qualifica-ESRP situado numa escola que já conta com mais de um século de história, a qual possui desde os anos setenta ofertas formativas para adultos, nesta altura existia a possibilidade de estudar à noite para quem, motivado por fatores essencialmente de foro económico-social, tinha de abandonar a escola para se dedicar a uma atividade profissional em prol da sustentabilidade pessoal e familiar.

Essa oferta diz respeito àquilo que hoje conhecemos como ensino recorrente, a qual permite uma qualificação equivalente aos percursos do regime geral e o prosseguimento de estudos para nível superior, pois no final é atribuída uma média de classificação.

A Educação e Formação de Adultos em 2008 adquire uma presença mais forte na entidade promotora do meu local de estágio, aquando da sua candidatura à abertura de um Centro Novas Oportunidades (CNO). De acordo com a Portaria nº370/2008 de 21 de maio esses centros são “estruturas que constituem um meio privilegiado de dar resposta às necessidades de qualificação da população adulta, [...]” o que indica que o público-alvo destes centros são sobretudo os adultos que pretendem obter uma certificação de nível básico ou secundário.

Em simultâneo, a escola enquanto entidade promotora, candidata-se à realização de cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) de dupla certificação, com diversas saídas profissionais.

Aprovada a candidatura, o Centro Novas Oportunidades abre portas em setembro de 2008, sendo composto por uma equipa a tempo inteiro, a qual recebeu formação especializada e promovida pela ANQ (Agência Nacional para a Qualificação). Nesta altura existia a figura de Diretor, Coordenador e a equipa técnica que era constituída por 3 técnicos superiores de Psicologia, adotando as funções de Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento, e Profissional de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências). A equipa pedagógica era constituída por professores que assumiam as funções de formadores e profissionais de RVCC. Infortunadamente, o ano de 2012 ficou marcado por uma conjuntura económica e política instável e paralelamente a isso ocorreram eleições legislativas das quais saiu vencedor o PSD (partido social democrata), alguns centros fecharam portas, no final desse mesmo ano, o que não aconteceu com o CNO aqui referenciado dado o seu volume de trabalho, capacidade de resposta

e metas alcançadas. Nessa sequência, o Centro Novas Oportunidades (atual Centro Qualifica) recebeu adultos transferidos de outros centros, com o propósito de acompanhar e finalizar os seus processos de reconhecimento e validação de competências e certificá-los. Essas transferências significaram, portanto, um acréscimo de trabalho para os técnicos do CNO.

Em 2013, o governo PSD (Partido Social Democrata) fecha toda a rede de Centros Novas Oportunidades e no ano seguinte dá um novo impulso à Educação e Formação de Adultos, a escola volta a candidatar-se como entidade promotora e abre um CQEP (Centro para a Qualificação e Ensino Profissional) em fevereiro de 2013.

Para além dos adultos, estes Centros também se destinavam aos jovens com idade igual ou superior a 15 anos ou a frequentar o último ano de escolaridade do ensino básico. Esses alunos eram encaminhados para ofertas educativas e formativas pelos Serviços de Psicologia e Orientação dos agrupamentos de escolas que trabalhavam em parceria com os CQEP. A equipa deste CQEP tinha um único técnico, coordenador e formadores, todos a tempo parcial. De acordo com o referido por uma técnica que ainda mantém funções, o *“CQEP revelou-se uma iniciativa com pouco impacto e divulgação e com resultados ao nível da orientação e certificação pouco animadores para o que a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) esperava”*.

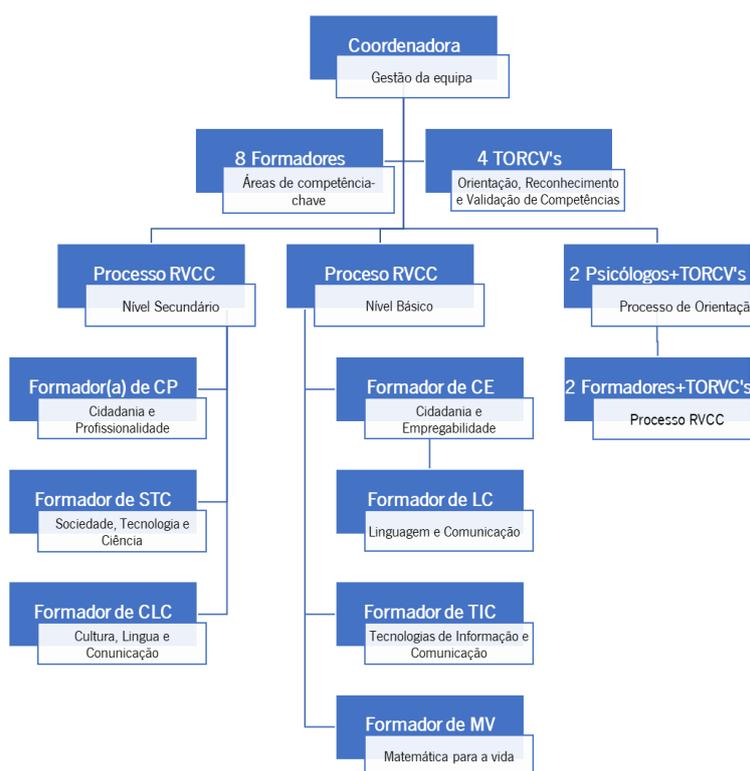
Mais recentemente em 2015, após as eleições o PS (Partido Socialista) com o apoio de uma maioria parlamentar forma governo e promove novamente a Educação e Formação de Adultos; naturalmente, os anteriores CQEP integraram o programa Qualifica e passam a designar-se Centros Qualifica, isto em abril de 2017.

Com base na Portaria n°232/2016 de 29 de agosto é possível verificar que o Centro Qualifica tem como missão informar, orientar e encaminhar adultos para percursos de qualificação escolar e/ou profissional, de acordo com o perfil individual e objetivos futuros. Desta forma, a grande ênfase dos Centros Qualifica assenta no processo e orientação ao longo da vida, etapa altamente valoriza no centro qualifica de estágio.

O processo de orientação baseia-se numa gestão de carreira, integrada numa ótica de aprendizagem ao longo da vida. No âmbito do processo RVCC deve o Centro Qualifica-ESRP, de acordo com a portaria supracitada, reconhecer, validar e certificar competências desenvolvidas pelos adultos ao longo da vida. Desenvolver ações de divulgação dirigidas a jovens NEET (Not Employee either Training – nova população alvo do programa Qualifica). Para além disso, o Centro Qualifica deve fazer “a monitorização dos percursos dos candidatos encaminhados para ofertas de qualificação.” (Portaria n°232/2016 de 29 de agosto)

Relativamente ao Centro Qualifica-ESRP caracterizado ele encaminha adultos para ofertas internas e externas. Uma oferta interna que o Centro dispõe é o processo RVCC escolar (reconhecimento, validação e certificação de competências), para o qual é essencial que o adulto reúna um conjunto de requisitos à partida (e.g., experiências de vida ricas em aprendizagens, autonomia, capacidade de gestão de tempo). Respetivamente, a equipa do Centro Qualifica-ESRP, tal como demonstra o esquema abaixo¹, é constituída por treze pessoas, uma coordenadora, quatro técnicos de ORVC (orientação, reconhecimento e validação de competências) e oito formadores (com experiência profissional no ensino e formação de jovens e adultos). Estes formadores apesar de possuírem essa designação não lecionam nenhuma disciplina ou referencial, apenas ajudam a reconhecer competências, validando-as; no entanto, podem dar formação específica no âmbito da formação complementar interna, igualmente prevista na legislação aplicável.

Figura 1- Esquema representativo da equipa do centro qualifica-esrp



¹ Na inexistência de um organigrama diretamente associado à minha instituição de estágio revelou-se necessário realizar este esquema explicativo que caracteriza toda a equipa afeta ao atual Centro Qualifica-ESRP.

O Centro Qualifica-ESRP tem a decorrer frequentemente processos RVCC tanto de nível básico como secundário, tal como refere o esquema acima. No que respeita aos níveis básicos as áreas de competências-chave são: CE (Cidadania e Empregabilidade); LC (Linguagem e Comunicação); MV (Matemática para a Vida) e TIC (tecnologias de informação e comunicação).

Neste sentido, são necessários professores da área de Português, Matemática ou Físico-química e TIC. Para a área da Cidadania e Empregabilidade podem ser formadores os professores de Geografia, Sociologia, Filosofia e História, na medida em que Cidadania é considerada uma área transversal. No âmbito do nível Secundário as áreas de competências-chave são: STC (Sociedade Tecnologia e Ciência), CP (Cidadania e Profissionalidade) e CLC (Cultura, Língua e Comunicação), no qual consta obrigatoriamente a Língua Estrangeira à escolha do adulto e dentro da oferta da escola. Este centro tem estabelecidas parcerias com bastantes entidades formadoras, Juntas de Freguesia, Câmara Municipal, Associação Empresarial e Santa Casa da Misericórdia, entre outras (entidades formativas e entidades empregadoras) e acompanha um vasto leque de perfis adultos, incluindo nos seus destinatários desde os adultos sem qualificação até licenciados inclusive.

Segundo o Plano Estratégico de Intervenção (2017), o anterior CQEP-ESRP foi membro fundador da rede RIQNL (Rede Integrada de Qualificação do Norte Litoral) a qual visa assegurar e fortalecer um trabalho conjunto na identificação constante de necessidades de formação, com vista a dispor de resposta úteis para os jovens e adultos, apoiando na orientação de percursos qualificantes de emprego e prosseguimento de estudos.

De acordo com o mesmo documento o Centro Qualifica-ESRP possui um gabinete para a orientação, um gabinete individual e pode sempre que necessário utilizar as salas da escola (entidade promotora). Onde foram realizadas durante este ano letivo atividades de intervenção e investigação que abrangeram adultos que já frequentavam ou concluíram desde 2017 processos de educação e formação. Os quais procuram o Centro Qualifica-ESRP para o prosseguimento de estudos e/ou transição/ reconversão para o mercado de trabalho.

Apesar de existirem projetos de vida muito variados no universo dos adultos envolvidos todos têm algum tipo de ligação com o Centro Qualifica-ESRP, nomeadamente através de um encaminhamento de outro centro ou através de uma inscrição feita por iniciativa do adulto.

As atividades de investigação abrangeram adultos que frequentaram processos de educação e formação na escola que é a entidade promotora do Centro Qualifica, respetivamente o Processo RVCC; as formações modulares; o Ensino Secundário Recorrente e os Cursos EFA. Designadamente o Processo RVCC e os Cursos EFA são ofertas da escola, sendo o Processo RVCC oferta interna do Centro Qualifica. As formações modulares são ofertas formativas promovidas por

entidades parceiras do Centro Qualifica-ESRP em que este dá apoio técnico e logístico. Os adultos abrangidos pela minha investigação possuem idades entre os 18 e 65 anos.

1.2- Apresentação da problemática de intervenção/investigação e justificação:

Esta investigação tendo como tema, “As perspetivas dos adultos sobre o seu envolvimento em processos de educação e formação” é relevante para compreender as relações que se estabelecem entre o trabalho e a formação, as quais correspondem às áreas de especialização do mestrado. Esta investigação é também importante para verificar se existe de facto no emprego e na formação que se concretiza hoje em dia a sensibilização para aspetos sociais, culturais e ambientais.

Esta experiência de investigação também permitiu-me contextualizar histórica e politicamente os vários percursos de formação que integraram este estudo (Formação Modular, Ensino Secundário Recorrente, Processo RVCC e Curso EFA). A história recente da Educação e Formação de Adultos é fortemente marcada pela criação do Sistema de Reconhecimento e Validação de Competências e mais tarde do Sistema Nacional de Qualificações, num contexto de integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia e num tempo de crescimento de ofertas de formação, o que sustenta a compreensão destes fenómenos, pois para compreender o presente é necessário ter um olhar atento sobre o futuro sustentado com indicações transmitidas pelo passado.

O Plano Estratégico de Intervenção (2017) refere que o Centro Qualifica deve realizar “periodicamente a autoavaliação dos serviços, atendendo à satisfação dos clientes, colaboradores e agentes de avaliação externa dos processos de certificação. Evidencia-se a monitorização das metas/ resultados e das atividades desenvolvidas, procurando sempre a superação das expectativas dos intervenientes no processo.” É importante para o Centro Qualifica conhecer o que os adultos pensam sobre os percursos formativos que frequentaram (os efeitos sentidos, as experiências vividas e as aprendizagens efetuadas) para levar os técnicos do Centro Qualifica a refletir para evoluir profissionalmente. Para além disso, este trabalho de investigação dá contributos ao processo de orientação dando indicações importantes da forma como agir.

1.3- Objetivos de intervenção e investigação:

Objetivos gerais:

- Compreender as expectativas dos adultos relativamente aos processos de educação e formação em que estão envolvidos;
- Compreender os efeitos dos processos de educação e formação em várias dimensões da vida dos adultos certificados.

Objetivos específicos:

- Aprender e refletir sobre os diversos momentos do processo de acolhimento, orientação e formação dos adultos;
- Aprender e refletir sobre dimensões formativas de práticas de educação e formação de adultos;
- Compreender o contributo do processo de educação e qualificação a nível pessoal e na dimensão profissional e social;
- Divulgar a atividade do Centro Qualifica para públicos relevantes.

1.4- Atividades de intervenção/ investigação

As atividades de intervenção no Centro Qualifica-ESRP foram a receção, acolhimento e acompanhamento das inscrições dos adultos, atividades essas que correspondem à primeira fase do processo de orientação, o acolhimento. Elaborei a pré-inscrição de adultos para mais tarde serem integrados num grupo de orientação em horário pós-laboral ou laboral conforme a disponibilidade destes. A pré-inscrição é feita presencialmente e exige que o adulto traga consigo alguns documentos que irão ser importantes numa fase posterior; quando o adulto se dirige ao Centro Qualifica-ESRP para fazer a pré-inscrição é-lhe explicada a missão do Centro Qualifica. Outra atividade que se inseriu na vertente da intervenção foi a organização dos processos individuais dos adultos e constante atualização do Arquivo Técnico Pedagógico. É necessário em cada processo disponibilizar os impressos e documentação necessária para cada etapa de intervenção. No caso dos adultos que são encaminhados para RVCC (reconhecimento, validação e certificação de competências) segue-se a documentação relativa a esse processo após o encaminhamento são também necessários os documentos comprovativos da formação complementar. E ainda participei em sessões de divulgação do Centro Qualifica-ESRP, nomeadamente um fórum de ofertas formativas e saídas profissionais, com o objetivo de trazer

mais adultos ao Centro Qualifica. Pela forma de um plano de divulgação que realizei sugeri também algumas estratégias de divulgação do Centro Qualifica, plano esse que foi aceite pelos técnicos e coordenadora. (Conferir apêndice 6, p. 95). Apoiei a equipa do Centro na organização/gestão de turmas de formação modular a serem realizadas, no âmbito das parcerias que o Centro Qualifica estabelece, permitindo obter algumas inscrições para o Centro Qualifica de acordo com os interesses dos adultos nas respetivas formações.

Tive também a oportunidade de divulgar ofertas formativas e de emprego (algumas entidades recorrem ao Centro de Qualifica com esse objetivo de divulgar as suas ofertas), acompanhei uma tertúlia no âmbito do Programa Ler+ Qualifica, a qual pretendia promover e incentivar à leitura pela partilha de experiências. Realizei um relatório de avaliação da satisfação da formação resultante de dados recolhidos nesta investigação.

Durante o estágio curricular existiram atividades que serviram a investigação e paralelamente a minha intervenção na instituição, entre as quais a atualização do ficheiro POCH (Programa Operacional Capital Humano) a qual serviu também para recolher dados. Acompanhei e dinamizei processos de orientação, os quais me permitiram aumentar o conhecimento sobre os mesmos e recolher alguma informação sobre os adultos, nomeadamente as suas expectativas para o que se avizinha como sendo o seu processo de qualificação. Para além disso, acompanhei alguns processos de RVCC, onde o contacto com os adultos me permitiu recolher dados para o meu relatório de estágio através de técnicas de recolha de informação específicas, nomeadamente o inquérito e entrevistas, pois interessa-me saber quais os projetos que esses adultos têm para si. Como forma de proceder à investigação realizei diversas atividades para recolha de informação, como as entrevistas; inquérito; análise documental, etc., atividades essas que serão explicadas mais pormenorizadamente num capítulo seguinte.

CAPÍTULO II- ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO ESTÁGIO

2.1- Breve reflexão sobre os conceitos-chave orientadores do estágio

Para melhor compreensão das práticas atuais da Educação e Formação de adultos em Portugal é necessário discutir estes dois conceitos à luz da realidade atual e é também necessário perceber até que ponto, estes dois conceitos estão difundidos ou são entendidos como realidades estanques; estabelecer limites é importante para compreender a ação de ambos os conceitos no terreno das entidades diversas, empresas e da sociedade em geral.

De acordo com o referido “as pessoas, as empresas e o país podem obter mais benefícios se a formação for dotada desta componente de educação e formação geral, no sentido de preparar para a vida e para uma cidadania mais ativa.” (Bernardes,2008:59) Deste modo, é absolutamente relevante na formação haver espaço para a educação no local de trabalho, é possível proporcionar aos trabalhadores, “... uma formação mais ampla que contribua para o enriquecimento da pessoa, como um todo.” (ibidem, 61), São claros os benefícios da formação, “ela promove a eficiência; incrementa a motivação e automotivação dos trabalhadores; aumenta as suas capacidades de saber, de informação, de expressão, de comunicação, de sociabilidade, de integração; propicia e emergência de projetos individuais (e também colectivos) no campo profissional; suscita alterações positivas ao nível do imaginário; questiona hábitos e modelos culturais; promove cultural e socialmente os trabalhadores;...” (Estevão, 2001:186) Isto significa que a formação no contexto profissional deve ter, não só uma dimensão pessoal mas também social, mais do que melhorar as práticas a formação integra a “estratégia global do desenvolvimento da empresa.” (Bernardes, 2008:62)

Esse espírito coletivo da formação serve também “uma nova forma de controlo social do conhecimento considerado imprescindível para a organização.” (Estevão, 2001:189) O que indica o outro lado de que devemos estar conscientes, para as empresas, cada membro sabe aquilo que é estritamente necessário que se saiba. Desta forma, a formação cumpre funções “de reprodução da estrutura social, confirmando as posições sociais no campo profissional e cultural e acompanhando a categorização social em termos de classe, divisão do trabalho e estratificação do poder” (ibid., 199). Em vez de valorizar o indivíduo como tendo as suas potencialidades abrangentes que devem ser trabalhadas, a formação é “um verdadeiro investimento, instituindo-se como uma filosofia de gestão, visando o êxito da organização por um processo contínuo de

aprendizagem” (ibid., 186). Quando, para uma empresa, a formação visa o êxito da organização através do investimento que esta se disponibiliza a fazer, em vez de valorizar os seus trabalhadores como os principais recursos imprescindíveis para o desenvolvimento, esta apenas propicia a reprodução de hierarquias e consciência dos poderes estabelecidos, quando poderia potenciar o espírito coletivo e o trabalho para o bem comum. Os trabalhadores tendo uma formação abrangente, sentir-se-iam membros da organização e capazes de descobrir novas capacidades adaptáveis a quaisquer circunstâncias de vida.

Entendendo as organizações e empresas como o local onde os trabalhadores passam a maior parte do seu tempo, a formação ultrapassa, em determinados casos, as barreiras da organização, na medida em que a organização está “sensível à sua responsabilidade social, mais sintonizada com os desafios da globalização.” (ibidem, 195) O papel que as organizações desempenham enquadra a formação numa “lógica de acção social, na medida em que favorece a promoção profissional e eleva os níveis de qualificação dos trabalhadores.” (Bernardes, 2008: 59)

Em suma, será importante que nas organizações sejam criadas condições para que os trabalhadores adquiram, com o contributo da formação profissional contínua, capacidade de acompanhar a evolução dos tempos e das sociedades. A formação que se pratica nas organizações pode/deve ser emancipatória, porque ao contrário do que se pensa, consegue a satisfação dos trabalhadores, o que é uma mais-valia e vincula os trabalhadores à organização que integram. Este facto de a formação ultrapassar o campo profissional permite que a organização seja competente no cumprimento dos seus deveres sociais e no acompanhamento da evolução.

2.2- Educação e Formação de Adultos e ao Longo da Vida

O paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida pelo qual a Educação e Formação de Adultos atualmente se rege surge num “contexto marcado pela defesa da reforma neoliberal do Estado de bem-estar social” (Lima,2016: 56). De acordo com o mesmo autor, neste paradigma, a Educação e Formação de Adultos “foi subordinada ao ajustamento à economia no novo capitalismo, à produtividade e ao crescimento económico, à empregabilidade e à competitividade.” Isto significa que, nas empresas é gasto na formação aquele dinheiro que for útil no sentido de tornar os trabalhadores mais produtivos, a empresa mais competitiva e no caso de existir uma situação de desemprego tornar os trabalhadores mais facilmente empregáveis. Este paradigma operacionaliza-se “...através de orientações mais imediatistas ou de curto prazo que elegem a “formatividade”, mais do que a educação, e a responsabilidade individual, mais do que a responsabilidade social e

o destino colectivo, como os pilares das políticas propostas”. (ibidem, 56) Pretende-se que os objetivos sejam rapidamente concretizáveis, responsabilizando os indivíduos pelos objetivos que estes conseguem ou não atingir. Deste modo, aquele trabalhador que não consegue cumprir os objetivos da formação é mais facilmente excluído. Um indivíduo é mais facilmente empregável se conseguir demonstrar ter mais competências, portanto, a aprendizagem ao longo da vida, passa por ao longo da vida, o indivíduo se ir adaptando à economia, melhorando as qualificações e competências consoante as necessidades do mercado.

De acordo com perspectivas mais abrangentes, a aprendizagem ao longo da vida surgiu como uma “tentativa para reinventar o conceito de educação, afastando da visão convencional que a assimila à escolaridade, e exigindo uma articulação coerente e sistémica, sem hierarquias, entre aprendizagens efectuadas em meio formal, não formal ou informal.” (Melo, 2016:3)

Para além deste entendimento, as perspectivas dominantes do paradigma da Aprendizagem ao longo da Vida são fruto de uma ideologia neoliberal que subordina a Educação e Formação de Adultos às necessidades do mercado e da economia. Neste debate, surge outro conceito a ter em conta para este enquadramento teórico sobre Educação e Formação de Adultos, o conceito de Educação Permanente, a meu ver, já mais próximo de uma abordagem à Educação na perspectiva do desenvolvimento humano. A Educação Permanente é “uma exortação a todas as pessoas que mantenham, durante e para além da idade de escolaridade, dentro e fora das paredes da escola, um espírito curioso e uma mente confiante, tornando-se assim capazes de garantir um processo coerente e continuado de levantamento de questões, de busca de respostas, em suma, de uma permanente aprendizagem e expressão suas capacidades e talentos.” (ibidem, 2) O que parte do pressuposto que a Educação e Formação de Adultos ultrapassa as barreiras da escola e surge do questionamento ao modelo escolar. De acordo com Lima (2016), quando a aprendizagem ao longo da vida se sobrepôs à Educação Permanente esta passou a seguir os padrões escolares. Em alguns casos, a aprendizagem ao longo da vida traduziu-se numa segunda oportunidade dada aos adultos de recuperar o atraso na escolarização. O qual é resolvido através de mecanismos como o reconhecimento de competências ou a formação profissional continua. Após os adultos terem um nível escolar ou de formação mais avançado estes podem conseguir resolver ou melhorar a sua situação económica e adaptar-se à evolução tecnológica das organizações. Para este autor, a Educação Permanente é caracterizada por ter uma natureza holística que entende o ser humano nas suas múltiplas dimensões que o caracterizam (artística, biológica, cultural, social, etc.). Este tipo de educação preocupa-se em dar ferramentas ao adulto ou grupo de adultos para este(s) ser(em) autónomo(s) independentemente da classe social ou nível de escolaridade. Pretendem-se

que participem na sociedade de forma ativa e interventiva, tornando-o mundo um lugar melhor sem que seja necessário ajustar à economia ou adaptar a uma determinada situação, deve antes a situação ser preparada ou prevenida.

De acordo com Melo (2016), os elementos essenciais da Educação Permanente são os seguintes:

“Todo o ser humano é perfectível e durante toda a sua vida. Não há, portanto, uma idade própria para uma aprendizagem sistematizada.”

“Aprender é, deve ser, um projecto pessoal dentro de uma postura pró-activa de vida.”

“As aprendizagens não se fazem no isolamento, mas na relação, com o próprio, com os outros humanos e demais seres vivos, com o mundo físico e os objectos, entretanto inventados.”

“Estes processos não são necessariamente de sentido único, e sempre em direcção ao aperfeiçoamento, pois são reversíveis e estão constantemente sujeitos a paralisações e retrocessos.” (Melo,2016:3)

Estas indicações demonstram claramente que os princípios que caracterizam a Educação Permanente diferem em muitos aspetos dos que caracterizam a Aprendizagem ao Longo da Vida, na aceção dominante de subordinação às dimensões economicamente rentáveis da educação, que hoje está concretizada nos vários contextos da sociedade. O primeiro princípio ao referir que o ser humano é perfectível reconhece aspetos que a Aprendizagem ao Longo da Vida desvaloriza como o erro, pois o indivíduo aperfeiçoa-se ao longo de toda a vida, ou seja, é um ser permanentemente incompleto, durante toda a vida e deve por esse motivo, estar constantemente em formação e desenvolvimento. A Educação Permanente admite a aprendizagem como sendo necessária em todos os setores da vida do indivíduo, mais do que suprimir carências em falta, a formação deve ser uma resposta às situações do quotidiano. Para além disso, na Educação Permanente há a consciência de que não se aprende sozinho, por esse motivo, não deve o adulto ser responsabilizado pelas suas aprendizagens, pois este precisa de estar em relação para aprender. Destaco como absolutamente importante para a Educação Permanente ser necessário estabelecer-se uma relação para se realizar verdadeiramente Educação e Formação. No caso da Aprendizagem ao Longo da Vida, na aceção dominante acima referida, essa relação não acontece porque o adulto procura o que precisa de aprender, essa relação não é de todo importante e necessária, mas sabemos que a Educação necessita que esse processo decorra em dois sentidos, que haja a relação onde dois intervenientes participam de forma ativa. O Processo de Educação e

Formação na Educação Permanente não ocorre em sentido único, ao contrário do que acontece na Aprendizagem ao Longo da Vida, onde há aquele que transmite os conhecimentos e aquele que os recebe. A Educação Permanente está aberta ao aperfeiçoamento, daí ser feita em relação, onde é admitido espaço, para pausas e retrocessos. Apercebemo-nos neste contexto da importância de uma concepção de Educação Permanente para a Educação e Formação de Adultos. E mais ainda, sabendo que está presente no Decreto de aprovação da Constituição na alínea f) do Artigo 9º e alínea c) do Artigo 74º de 10 de abril: a primeira refere que cabe ao Estado “assegurar o ensino e a valorização permanentes”; e a outra alínea r que cabe ao Estado “garantir a educação permanente.” Neste sentido, a responsabilidade pela formação ultrapassa o domínio pessoal, e torna-se uma responsabilidade de todos que decorre ao longo de toda a vida.

Apesar de já terem sido discutidos amplamente os dois conceitos, pode ainda apontar-se que alguns autores defendem perspectivas integradas de Educação e Formação de Adultos onde vários domínios interagem e se articulam, estas perspectivas são facilmente adotadas e aceites pelos teóricos. No debate sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida é possível identificar a articulação de vários tipos de discursos. Um primeiro discurso enfatiza a “realização pessoal, a aprendizagem produz desenvolvimento pessoal, crescimento pessoal e, potencialmente realização pessoal.” No segundo discurso, a ênfase “é nos deveres e direitos dos indivíduos em relação a outros membros da sociedade (...) a gerações futuras e ao ambiente como um objecto de preocupação.” O terceiro discurso é colocado num conjunto de “preocupações parcialmente convergentes e parcialmente concorrenciais que incluem solidariedade social, igualdade de acesso e respeito pela diferença.” Por fim, o quarto discurso enfatiza frequentemente a “relação entre a aprendizagem e o trabalho,” a instrumentalização “da educação como meio de promover a empregabilidade individual e competitividade económica internacional numa economia globalizada (Gewirtz, 2008:415), Ainda e no entanto, na perspectiva da autora, no entendimento da relação entre aprendizagem e trabalho “Não há razão para que os objectivos relacionados com os outros discursos não possam ser vistos como realizáveis através de políticas e práticas de aprendizagem relacionada com o trabalho “(ibid., 415). É possível estes discursos coexistirem sensibilizando os formandos para aspetos sociais, de cidadania e desenvolvimento pessoal.

A aprendizagem ao longo da vida deve garantir “a integração das diferentes dimensões vitais para o desenvolvimento dos aprendentes, como pessoas e como cidadãos: o acesso aos bens culturais, o conhecimento do património cultural da humanidade, a aquisição das bases cognitivas e metodologias para novas aprendizagens, competências técnicas, organizativas e comportamentais

visando actividades laborais, conteúdos e expressões de cidadania, etc.” (Melo,2010:43) O autor reconhece a importância da participação social tendo por base uma aprendizagem abrangente. Trata-se da consciencialização de que nada é certo e dado como garantido, hoje aposta-se no desenvolvimento de competências transversais em prol de competências técnicas para cada individuo ser mais facilmente empregável, estas competências transversais são adquiridas pela experiência e moldam a personalidade, preparando para a mudança.

2.3- Educação e Formação de Adultos no período democrático

Iniciámos agora uma viagem temporal até aos últimos 45 anos que marcam o início da Educação de Adultos em Portugal, o que coincide com o início do período democrático. Portugal é caracterizado por um estado de tensão de medidas de carácter neoliberal e medidas de bem-estar social, daí se explicar que a Educação e Formação de Adultos, tal como a política em Portugal, ter sofrido grandes oscilações. Em determinadas alturas havia um grande investimento e empenho das organizações, noutras períodos esta era uma preocupação posta num plano inferior. O período anterior à revolução democrática de 1974, a educação de adultos, caracterizou-se, “por ter sido mantida à margem de concepções de políticas públicas e sociais típicas da modalidade de Estado de Bem Estar...” (Melo *et al.*, 2002: 109). Por esse motivo, na revolução de abril, participaram os cidadãos que pretendiam melhorar a sua situação de mais de quarenta anos de um regime ditatorial onde não havia acesso à informação e cultura. Segundo Lima (2007), as ações dos cidadãos durante meados dos anos 70 eram concertadas em instituições como casas do povo, grupos paroquiais, cooperativas, associações diversas de âmbito local e sindicatos. Estas ações organizadas visavam proporcionar a alfabetização e formação de base a adultos e criar projetos de animação cultural e socioeducativa participados por todos.

A atividade da Educação de Adultos neste período foi concertada a diversos setores da sociedade, conscientes da realidade educacional e com níveis de formação de base muito baixos comparado com outros países. “Foi em 1976 que se publicou o Decreto-Lei nº384/76 de 20 maio que estabeleceu a criação das Associações de Educação Popular, como entidades interlocutoras do governo e da administração pública em matéria de alfabetização e educação básica de adultos” (Melo, 2016:4). No entanto, existiu por parte das entidades oficiais, um certo alheamento em relação às atividades de Educação e Formação de Adultos que vinham a emergir no terreno. Estas associações exerciam as suas funções “à margem de uma política pública estatal ou da acção organizativa da administração pública, o que não significa que estes sectores não se tivessem

incorporados, ...". (Lima, 2016:80) Existiu uma entidade a DGEP (Direção Geral da Educação Permanente) que criava com as associações de desenvolvimento local parcerias que permitiam às associações ter as suas atividades reconhecidas e ter apoio técnico e pedagógico. Conforme refere Guimarães (2011), a DGEP procura dar resposta às exigências da sociedade civil, criando uma política pública que oficializasse as iniciativas de educação formal da população, e correspondesse às expectativas de emancipação social. Este processo de transformação social revelou-se lento. "A democratização política, do regime e das instituições representativas, parece ter sido mais facilmente alcançada do que a democratização social e educativa, (...) entre uma população adulta (e em muitos casos jovem-adulta) a quem, maioritariamente, fora muito dificultado o acesso a um processo de escolarização minimamente sistemático e prolongado e que, mais tarde, se veria privada de oportunidade educativas especificamente orientadas e executadas para ela e com a sua própria participação." (Melo *et al.*,2002: 108).

Tendo em conta esta situação pretendeu-se criar um sistema e uma política pública de Educação de Adultos, o que foi possível com o PNAEBA (Plano Nacional para a Alfabetização e Educação de Base de Adultos). O qual foi aprovado pela lei nº3/79 e 10 de janeiro que "simboliza, de certa forma, a transição de mobilização socioeducativa para a tentativa de construir um sistema e uma organização governamental de educação de adultos, sem dúvida procurando lançar as bases de uma política pública de desenvolvimento do sector, ..." (Lima,2007:82) Nesta altura era evidente uma ausência de políticas para concretizar a melhoria da formação de base dos cidadãos portugueses. Era necessário "propor metas para a erradicação do analfabetismo, através de diversos programas de execução e de uma estratégia de intervenção que combinava acção governamental com as associações populares, ..." (ibid., 83). O nível de formação de base era muito baixo, pelo que se poderia aproveitar as estruturas já existentes, próximas das pessoas para promover a alfabetização. Para além disso, pretendia-se também, criar um Instituto Público de Educação de Adultos que só foi possível ser posto em prática, mais tarde, por um grupo de missão para a Educação e Formação de Adultos. Com objetivos concretos "... o PNAEBA (Programa Nacional para a Alfabetização e Educação de Base de Adultos) projetava em finais da década de 70 e já em plena fase de normalização constitucional, uma situação de forte investimento do Estado em Educação de Adultos, procurando integrar nas políticas propostas os contributos dos municípios, dos projectos regionais, das associações, dos centros de cultura e de outras estruturas autónomas de tipo comunitário, ..." (Melo *et al.*, 2002: 111). Apesar de o programa prever um forte investimento no sector "a educação de base dos adultos não se revelou uma variável estratégica do programa modernizador, o analfabetismo literal foi ignorado enquanto problema

educativo e social, ...” (Lima, 2016:84) E o investimento foi insuficiente e por esse motivo, o programa foi abandonado.

Seguiram-se os anos oitenta, com dois marcos importantes, a Lei de Bases do Sistema Educativo e a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia. A LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo) de 1986 permitiu que fosse novamente o “sector da educação de adultos, representado na Lei de forma fragmentada e insular.” (ibidem, 85) Esta lei institui a escolaridade obrigatória de 9 anos num contexto de valorização da formação profissional de jovens adultos e “assenta na separação entre a educação básica e a formação profissional de adultos, bem como na não consideração de sectores, como, por exemplo, a educação popular, a animação comunitária, o desenvolvimento local, etc.” (Guimarães, 2011: 283). Em conformidade com os escritos de Melo, Lima e Almeida (2002), durante os anos 80 Portugal aderiu à Comunidade Económica Europeia, o que permitiu modernizar o setor da Educação e Formação de Adultos, todavia entre 1985 e 1995, o governo que se sucedeu extinguiram a Direção Geral do Ministério da Educação onde a EFA se albergava e esta foi fragmentada por vários departamentos centrais e direções regionais em função dos níveis de ensino, o que se traduzia sobretudo em cursos noturnos para adultos que são hoje conhecidos como o Ensino Recorrente.

Todavia, “... o ensino recorrente revelará complexos problemas de abandono, dificuldades de articulação com a educação extra-escolar e, especialmente, com a lógica da educação popular e do associativismo local e, como se compreende, acabará por subjugar aquela lógica ao paradigma centralizado da educação escolar, a certificação escolar aos níveis formalmente exigidos pelos ensinos básicos e médios,...”(Lima, 2007: 84) O que demonstra o fracasso do Ensino recorrente como a única dimensão da Educação e Formação de Adultos.

A adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia permitiu que as atividades fossem regulamentadas pelo Fundo Social Europeu, neste sentido a política educativa” “passará a desenrolar-se, desde então, sempre em consonância com as dinâmicas supranacionais de europeização, ...”. (Barros,.2016:.23). Os objetivos que a Europa se propõe atingir são assumidos como os nossos objetivos, pois somos membros de um corpo que é a União Europeia que define estratégias coletivas para promover o desenvolvimento dos países que a integram.

Era necessário para o Estado português adaptar-se a uma nova realidade e revelar o seu potencial competitivo que deveria ser uma mais valia para a Europa. Essa modernização económica exigida introduziu nos discursos políticos a “eficácia, a racionalização e a competitividade como tópicos centrais do discurso político e governativo, com implicações também na educação.” (Lima,2007:89)

Assim sendo, em 1995 a situação da Educação e Formação de Adultos era pior do que no início da década, esta era negligenciada pelos decisores políticos, pois a formação profissional fazia parte como se se tratasse da única das prioridades. Tendo em conta que a competitividade era fundamental, entendia-se ser preciso formar trabalhadores mais eficazes e eficientes que contribuíssem para o desenvolvimento do país, como a Educação e Formação de Adultos não revela de uma forma imediata a sua utilidade financeira, esta saiu, naturalmente, negligenciada. Num contexto de mudança de governo, foi feito um estudo sobre a literacia da população portuguesa com idade compreendidas entre os 15 e 64 anos, avaliou-se as competências de leitura, escrita e cálculo. Esse estudo demonstrou que os níveis de literacia dos portugueses eram muito baixos quando comparados com os restantes países da União Europeia. Para fazer face a estes dados, após as eleições negociou-se o Pacto Educativo para o futuro, esse pacto tinha como lema: “A educação e a formação global dos cidadãos ao longo de toda a vida constituem uma condição necessária para o desenvolvimento económico e social, ...” (Melo *et al.*,2002:114). Os dados deste estudo indicavam que o desenvolvimento do país não era possível sem formar os cidadãos de uma forma contínua e continuada.

Para pôr em prática este pacto foi nomeada uma equipa de trabalho encarregue do desenvolvimento da Educação de Adultos; esta equipa procedeu ao “desencadeamento de um processo alargado e participado que conduziu à criação de uma agência nacional de educação e formação de adultos. Nesta altura anunciava-se politicamente o “relançamento da educação de adultos em Portugal e uma política de educação de adultos que visava, em simultâneo, corrigir um passado marcado pelo atraso neste domínio e preparar o futuro.” (ibid.,115) Este grupo de missão, criou “um sistema nacional de EA, financiando, desenvolvendo parcerias e combinando uma “lógica de serviço público” com uma “lógica de programa”, tendo em atenção quatro dimensões principais de EA, a formação de base, o ensino recorrente a educação e formação ao longo da vida e a educação para a cidadania” (ibid., 114)

Neste período a Educação e Formação de Adultos tornou-se uma preocupação mais abrangente entendendo o adulto com necessidades específicas de participação social, emancipação, inclusão social através dos saberes fundamentais e aprendizagens relevantes que devem ser valorizadas independentemente do ambiente formal ou informal, em contexto familiar ou profissional.

Para criar uma Agência Nacional para desenvolvimento do setor da Educação e Formação de adultos, “o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, solicitou a Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, um estudo para a construção de um modelo institucional de Agência Nacional de Educação e Formação de

Adultos (ANEFA), o qual foi apresentado em finais de Janeiro de 1999, ..." (ibidem, 115) Era da responsabilidade da ANEFA garantir a promoção, o financiamento, acompanhamento, avaliação, validação, certificação, investigação e difusão de programas e projetos de educação e formação de base de adultos.

Consoante os mesmos autores a ação da ANEFA trouxe contributos importantes como a elaboração dos referenciais de competências-chave, numa primeira fase de nível básico, referenciais esses importantes para as sessões de reconhecimento e validação de competências adquiridas. A ANEFA permitiu também que se assinasse protocolos e contratos-programa com vista à criação de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Por fim, deve-se à mesma agência a criação de novos cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) que pretendem integrar nos seus currículos a formação de base e formação profissionalizante.

É nesta altura que se dá início a duas ofertas formativas que ainda hoje têm muita importância para a Educação e Formação de Adultos, os Processos RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) e os Cursos EFA. A ANEFA agiu "segundo três eixos de intervenção, designadamente para desenvolver a motivação das pessoas adultas para a procura; para desenvolver uma oferta adequada, flexível e diversificada de educação e formação por parte das entidades formadoras; e para desenvolver a formação de agentes." (Barros, 2016:17) De acordo com a mesma autora, o primeiro eixo foi "dirigido ao aumento da procura, a aposta seria feita numa forte e constante campanha de comunicação e na criação dos Clubes S@ber+." O segundo eixo "pretendeu diversificar a oferta, a aposta surgiu maioritariamente orientada para a consolidação de um novo sistema EFA de estrutura modelar centrada no reconhecimento, validação e certificação dos resultados de autoformação da população adulta," E o terceiro eixo tem por objetivo "investir na formação de diferentes tipos de profissionais que concretizarão o programa da ANEFA." Esses profissionais são "os organizadores locais, os avaliadores de competências-chave, os formadores e os responsáveis dos Clubes S@ber+." (ibidem, 17)

Segundo a mesma autora um dos potenciais dos Cursos EFA era permitirem a dupla certificação escolar e profissional, o currículo destes cursos foi construído com base num Referencial de Competências-Chave o que leva a que cada curso inicie pelo reconhecimento e validação das competências adquiridas previamente por cada adulto. Com os Cursos EFA foi possível aos adultos obter uma certificação profissional e escolar, para além da conclusão de um ciclo de estudos foi possível adquirir conhecimentos e competências para o exercício de uma profissão.

Sobre o reconhecimento e validação de competências, elemento identificador destas ofertas educativas, é referido que “a prática do reconhecimento dos adquiridos experienciais tem como fundamento não apenas, nem sobretudo, a cumulatividade das experiências vividas, mas a capacidade do sujeito para as tirar e reelaborar, integrando-as na unidade global que representa o processo de autoconstrução como pessoa.” (Canário,1999:112) A experiência e a aprendizagem são dois conceitos indissociáveis, pois a aprendizagem “envolve a pessoa na sua globalidade (dimensões afectivas, cognitivas, relacionais, comportamentais, etc.) e contribui para o seu desenvolvimento.” (Pires, 2005: 198). Num percurso de formação pensado para adultos, deve esse percurso primordialmente promover o desenvolvimento humano, como forma de valorizar o que já foi adquirido, mais do que adquirir novos conhecimentos, que como sabemos, acaba por existir sempre. Para além disso, este sistema “permite encarar o adulto como principal recurso da sua formação e evitar o erro de pretender ensinar às pessoas o que elas já sabem.” (Canário,1999:112) A meu ver, a mais-valia da utilização deste sistema é essa mesma, estar no adulto a centralidade da sua aprendizagem, ele decide o que precisa de aprender tendo em conta aquilo que sabe no momento. Não é imposto ao adulto um ritmo de aprendizagem, mas este impõe o ritmo que necessita face à consciencialização que tem daquilo que sabe e é capaz, construindo-se como pessoa, cidadão e trabalhador.

O Reconhecimento e Validação de Competências “encontra-se presente na agenda política e educativa da União Europeia, ...” (Pires, 2005: 105) desde a elaboração do Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da vida. Esse memorando foi lançado em 2000 no Conselho Europeu de Lisboa e tinha por objetivo “a promoção da cidadania e fomento da empregabilidade” (ibidem, 81). Tornar os cidadãos mais empregáveis, como refere neste enquadramento é apanágio da aprendizagem ao longo da vida, bem como a promoção da cidadania é possível pela consciencialização das competências adquiridas e dos conhecimentos necessários para uma maior participação e emancipação social. De acordo com a mesma autora, a aprendizagem ao longo da vida é perspectivada como um processo “contínuo e ininterrupto”, que considera, por um lado a dimensão temporal da aprendizagem e, por outro lado, a multiplicidade de espaços e contextos de aprendizagem. Há um passado presente e futuro da aprendizagem e esta é aplicável e está presente em diferentes contextos.

O Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da vida clarifica três tipos de aprendizagem:

“... - Aprendizagem formal: [que] decorre em instituições de ensino e formação profissional e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos.

- Aprendizagem não formal: [que deverá] decorrer em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. [...]

*- Aprendizagem informal: [que deverá ser entendida como um] acompanhamento natural da vida quotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não-formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000: 9)
(Pires, 2005:54),*

Deste modo, o modelo de competências-chave articula estas três dimensões da aprendizagem através do reconhecimento destes saberes, “impulsionando uma nova dinâmica para a aprendizagem.” (Pires, 2005: 92) Para além disso, pretende-se que o indivíduo adquira a capacidade de mobilizar os conhecimentos e as competências adquiridas para diferentes contextos.

Deste modo, o adulto melhora o seu autoconceito, isto é, de acordo com Rogers (1977) o indivíduo consegue “aceitar-se a si mesmo, o que é um pré-requisito para uma aceitação mais fácil e genuína dos outros.” Ao conseguir aceitar-se, o indivíduo toma conhecimento das competências que adquiriu com as experiências de vida. Entende-se a competência como a “capacidade reconhecida para mobilizar os conhecimentos, as aptidões e as atitudes em contexto de trabalho, de desenvolvimento profissional, de educação e de desenvolvimento profissional, de educação e de desenvolvimento pessoal.” (Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de dezembro) Ou seja, as competências são os conhecimentos, capacidades e atitudes postos em ação de forma adequada a determinado contexto.

Para além da oferta dos Cursos EFA, a ANEFA trouxe como novidade o Processo RVCC (Reconhecimento Validação e Certificação de Competências) e deu contributos importantes no arranque desta oferta, assegurando o desenvolvimento do essencial dos processos metodológicos inerentes ao sistema RVCC. Segundo Barros, “O arranque efetivo desta nova oferta partiu do Projeto-piloto que foi implementado, no contexto português, em torno de 6 Centros RVCC em observação, tendo estes centros-piloto certificado pela primeira vez por esta via, cumulativamente entre si, um total de 493 adultos” (Barros, 2016: 21). Trata-se, portanto, de um caso de sucesso. O mesmo se passou com os Cursos EFA “o balanço público, resultante da análise dos primeiros 13 Cursos EFA em observação, foi apresentado, em 2002, como globalmente positivo...” (Barros, 2016: 20). Neste período surgem também as ações S@ber+, de acordo com a autora acima citada, as acções s@ber+ abarcaram um vasto leque de domínios possíveis de formação, e

permitiram aos adultos usufruir de um ou mais módulos. O que caracterizava também estas ações era o facto de serem de curta duração, hoje uma resposta educativa, que sucede a estas ações, também está presente na Educação e Formação de Adultos com o nome de “formações modulares”.

Era necessário que os níveis de qualificação dos portugueses se aproximassem dos níveis europeus, aumentando a competitividade do país através do seu capital humano. No entanto, a necessidade dos resultados sobrepunha-se à importância que deveria ser dada ao processo. Nesta altura é “possível identificar uma assumida viragem na agenda para se enveredar por um novo mandato abertamente vocacionalista, ...” (ibidem, 22). A Educação e Formação de Adultos deveria preparar para o exercício de uma profissão, promovendo vocações ou incentivando o interesse profissional, a formação deveria ter uma utilidade prática vantajosa para o mercado de trabalho. Ainda consoante Barros, (2016) no ano de 2002 extinguiu-se a ANEFA e as funções desta integraram uma nova Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV). Desde então, o setor da Educação e Formação de Adultos perdeu a autonomia e especificidade pública que tinha ganho anteriormente. Foi assumida a importância da formação vocacional característica de um Estado economicista e concordante com os objetivos supranacionais, pois “a formação técnico-profissional envolve hoje interesses poderosos e representam um mecanismo de gestão e concertação social e do desemprego” (Lima, 2007: 96). Desta reflexão retira-se que a importância que a Educação e Formação de Adultos detém ultrapassa as barreiras da economia, pelo que o Estado deve ser responsável por ela assumindo-a como relevante para todos os setores da sociedade civil.

Seguiu-se um período de mudança governativa entre 2005 e 2011, naturalmente com novas propostas para a Educação e Formação de Adultos tendo por base a “Agenda/Estratégia de Lisboa”, nascida no Conselho Europeu da primavera de 2000, e posteriormente, pelo assumido relançamento da mesma, que saiu visivelmente reforçada do Conselho Europeu da primavera de 2005.” (Barros, 2016: 24) O primeiro salienta a aprendizagem ao longo da vida como fundamental para o crescimento económico, já o segundo salienta que o conhecimento e a inovação são os motores para um crescimento sustentável. Mais ainda, nesse Conselho de 2005, “declarou ser essencial construir uma sociedade da informação totalmente inclusiva, baseada na utilização generalizada das tecnologias da informação e das comunicações...”. (Comissão das Comunidades Europeias, 2005).

A Direção Geral da Formação Vocacional foi reconvertida na Agência Nacional para a Qualificação, “esta foi a entidade responsável pela coordenação, a nível nacional, da implementação

generalizada a nível subnacional da INO (Iniciativa Novas Oportunidades). Barros (2016), refere que esta iniciativa foi assumida como um novo impulso dado à Educação e Formação de Adultos cujo o intuito principal era atribuir à população o nível secundário de escolarização. São as políticas europeias a definirem a política educativa em Portugal, no sentido de resolver o atraso no nível de qualificação dos portugueses. O nível de escolaridade dos portugueses em comparação com outros países era insuficiente. A meu ver, persiste-se na ideia de pensar que Portugal é comparável com outros países da União Europeia, países esses com características identitárias completamente diferentes. Nesta altura surge também o Sistema Nacional de Qualificações pelo Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro. Para operacionalizar este sistema foram criados com dois instrumentos para a organização das qualificações, como o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ).

De acordo com a Portaria n.º 230/2008 de 7 de Março de 2008, os Cursos EFA e as formações modulares “obedecem aos referenciais de competências e de formação associados às respetivas qualificações constantes do Catálogo Nacional de Qualificações e são agrupadas por áreas de educação e formação, ...” Para além disso e de acordo com a mesma portaria, “as formações modulares são capitalizáveis para a obtenção de uma ou mais de uma qualificação constante no Catálogo Nacional de Qualificações e permitem a criação de percursos flexíveis de duração variada, ...”. Esta portaria indica-nos que é possível realizar isoladamente formações modulares que poderão estar relacionadas com uma área de formação ou mais que uma área, esta organização permite que o adulto adquira uma formação abrangente passível de ser identificada com diversas áreas de educação e formação. Já o Quadro Nacional de Qualificações identifica e uniformiza os níveis de qualificação a nível nacional e europeu pois este está homologado com o quadro europeu. Com a introdução do conceito de qualificação neste texto é importante defini-lo; de acordo com a CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional) (2008) a qualificação é: o “resultado formal (certificado, título ou diploma) de um processo de avaliação e validação alcançado quando um organismo competente determina que um indivíduo possui os resultados da aprendizagem fixados por normas-pré-definidas e ou possui as competências necessárias para exercer uma profissão num domínio específico de atividade; ...” (CEDEFOP, 2008:72:147)

O conceito de qualificação está subjacente à aprendizagem ao longo da vida, pois deve o adulto atingir os objetivos propostos (alcançar a qualificação pretendida), e como tal, é este responsável por conseguir atingir esses mesmo objetivos. Portanto, a estratégia da INO (Iniciativa Novas Oportunidades) de acordo com Barros (2016): “aprofundou as inovações de maior execução e

financiamento, introduzidas pelo Programa S@ber+, e assentou em dois pilares fundamentais, por um lado, na ideia de dar oportunidades novas aos jovens através do incremento de cursos técnicos e profissionais e, por um lado, na ideia de dar uma nova oportunidade aos adultos ativos através do aumento dos Cursos EFA e do Processo RVCC.” Nesta iniciativa recupera-se o que trouxe de positivo a ANEFA para a Educação e Formação de Adultos (pois na altura os resultados das experiências nestas ofertas foram amplamente positivos) acrescentando a promoção da qualificação dos jovens como sendo preponderante para o desenvolvimento do país. A formação profissional dos jovens ganha nesta altura o seu espaço na oferta educativa, servindo como uma alternativa viável para aqueles que não ambicionam o prosseguimento de estudos e que, estavam até aqui, um pouco esquecidos. Sabe-se hoje que a Formação Profissional de jovens é um importante contributo para a melhoria da empregabilidade nestas faixas etárias. Este programa foi caracterizado pela “efetiva expansão da oferta deste setor a nível territorial, neste caso quer a oferta de Cursos EFA quer a oferta de Centros de RVCC, aumentando também para o 12º ano (a partir de 2007) o nível de formação e certificação obtido por estas vias” (Barros, 2016:25). Neste contexto, sobressai o peso significativo que foi atribuído ao Processo RVCC, com vista a reconhecer e validar, as aprendizagens adquiridas ao longo da vida e nos seus diversos contextos, no âmbito de uma aposta nacional em prol da inclusão plena de Portugal na ambicionada “economia mais competitiva do mundo”. (ibidem, 26). A Europa assumia-se cada vez mais em fase de crescimento, pelo que, os países que a integravam deveriam procurar o seu desenvolvimento económico, que se tornava possível com ativos mais qualificados e, conseqüentemente empresas mais competitivas. O potencial da Europa unida e dos seus membros estava na sua força de trabalho que deve querer ser cada vez melhor. Nesta altura, “a procura das qualificações escolares assumiu a forma de movimento social de promoção do estatuto pessoal das pessoas, de qualificação para a cidadania e para o trabalho, e de promoção da capacidade das empresas e das comunidades locais” (Capucha, 2018:25). O que provam os dados da Plataforma SIGO (Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa), de acordo com Capucha (2008), a INO durante o período que vigorou abrangeu mais de um milhão de formandos. A Iniciativa Novas Oportunidades teve ampla agenda mediática o que foi “um fator determinante para os resultados alcançados.” (ibidem, 24). No entanto, a agenda mediática trouxe alguns dissabores, como a proliferação de que estas iniciativas de promoção das qualificações promoviam o facilitismo na certificação de adultos, o que poderá ter acontecido em alguns casos, quando a obtenção de resultados era o motor da ação das entidades promotoras do programa. Esquecendo o processo como objeto central de todo o processo educativo. O conhecimento daquilo que é hoje o processo RVCC, implica

uma construção através das experiências de vida que se consolidaram em competências transferíveis para diversos contextos. Para essa construção ser possível, a ênfase tem que ser colocada no desenvolvimento do trabalho do adulto que requer tempo, comunicação e consciencialização. Assim sendo, “se os adultos têm direito à educação, e se essa constitui uma efectiva prioridade dos governos, então não há razão para o seu financiamento não se inscrever no orçamento de estado, ficando assim ao abrigo das oscilações nos quadros de financiamento europeu.” (ibid., 23). O financiamento europeu para a Educação e Formação de Adultos está sujeito a oscilações porque uma mudança de políticas pode comprometer esse financiamento e por esse motivo a Educação e Formação de Adultos poderá ser posta de parte, portanto, mais que uma política europeia esta deve ser uma prioridade nacional, faz parte dos deveres do Estado garantir a Educação. Segundo Capucha (2018), a Iniciativa Novas Oportunidades revelou-se muito positiva por criar mais de 450 centros novas oportunidades e por realizar itinerâncias para aproximar os serviços educativos das pessoas dos seus contextos de profissionais. Esta iniciativa, como se pretendia, favoreceu a competitividade das empresas.

Tal como refere Barros, (2016) entre 2011 e 2015, por ação dos governos que se sucederam de índole Social-Democrata, os Cursos EFA e o Sistema RVCC foram suspensos apesar de serem amplamente frequentados. Em 2013 surge uma nova rede mais reduzida de Centros para a Qualificação e Ensino Profissional.

O CQEP (Centro para a Qualificação e Ensino Profissional) caracterizava a sua ação “definindo-se, normativamente, como âmbito da sua intervenção a “informação, orientação e encaminhamento de jovens e de adultos que procurem uma formação escolar, profissional ou de dupla certificação e/ou visem uma integração qualificada no mercado de emprego, encaminhando jovens a partir dos 15 anos de idade para ofertas de formação” (Barros, 2016: 28). O facto de a missão do CQEP estar direccionada para os jovens gerou alguma conflitualidade com os SPO’s (Serviços de Psicologia e Orientação das escolas), pois era da competência destes serviços encaminhar os jovens para ofertas de formação que lhe permitissem a qualificação e posterior ingresso no mercado de trabalho. O Programa Qualifica, que se seguiu a este, trás de positivo ter como seu público-alvo principal os adultos. Durante o programa CQEP, no terreno os meios eram muito menos em comparação com a Iniciativa Novas Oportunidades, não tendo, em muitos casos técnicos especializados a trabalhar a tempo completo. Nessa altura “o ERA (Ensino Recorrente de Adultos) apresentava-se praticamente como a única oferta ao nível das políticas públicas nacionais e vigorava quase sempre desprovido de lógicas que permitissem ultrapassar os muros da escola.” (ibidem, 28). Consoante a mesma autora, os exames passaram a ter um peso acrescido porque

acreditava-se que os exames confirmam as aprendizagens...eram avaliados os conhecimentos adquiridos. Também na nova rede CQEP a prova tinha um peso maior, centrando a aprendizagem na capacidade de demonstrar, por escrito, num determinado momento, a aquisição de novos conhecimentos. Outra característica que diferencia os CQEP dos CNO's (Centros Novas Oportunidades) é a "utilização da palavra "ensino" no nome dos novos Centros..." (Capucha,2018: 24). Este indicador traduz essa mesma mudança política com o objetivo de romper com o que tinha sido anteriormente praticado. Com resultados amplamente positivos, veio-se a perceber, posteriormente que "... esse programa terminou por razões de ordem estritamente ideológica, ficando o país desprovido de qualquer política de educação de adultos, ..." (ibid., 17). A Educação e Formação de Adultos foi novamente submetida aos padrões da escolarização, apesar de "inúmeros estudos, oficiais e académicos, existentes nesta matéria (tanto a nível nacional como internacional), demonstram que a escolarização da educação de adultos lhe retira o potencial transformador, ..." (Barros, 2016: 28) No meu ponto de vista, foi de certo modo, uma manobra de ataque político desvirtuar a Iniciativa Novas Oportunidades, promovendo um certo preconceito em relação a estas modalidades de Educação e Formação e ao terminar o trabalho realizado pelos adultos permitiu-se que a melhoria das qualificações fosse comprometida. Mantiveram-se níveis desfasados de qualificações pela pouca ação no terreno, manteve-se também, no meu ponto de vista, este preconceito que ainda hoje a Educação e Formação de Adultos "paga por ele" diminuindo o financiamento e a amplitude que o atual programa poderia ter.

Outra ação deste governo social-democrata foi a "reconversão institucional no âmbito da administração central da educação de adultos, a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) daria lugar, em 2012, à ANQEP, com a missão de coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos." (ibidem, 27)

Atualmente, em vigor, o Programa Qualifica trouxe uma inovação aos públicos diretos da Educação e Formação de Adultos, de acordo com Portaria nº 232, 2016 de 29 de Agosto de 2016: "pretende-se também apoiar os jovens que não estão em emprego, em educação ou em formação, comumente designados por jovens NEET (Not in Education, Employment or Training) ... e pretende-se que os Centros Qualifica retomem co foco central da sua atividade a qualificação dos adultos assente na complementaridade entre reconhecimento, validação e certificação de competências e a obrigatoriedade de frequência de formação certificada, em função dos perfis e das necessidades individuais dos formandos."

De acordo com a Rede Europeia de Informação Educacional (Eurydice) em 2017, pelo Programa Qualifica foram certificados pelo processo RVCC 9290 adultos. A mesma rede indica que em 2018 foram encaminhados para o Processo RVCC 28 804, neste período existiram 33 537 novas inscrições em Cursos EFA e 316 013 novas inscrições em Formação Modular Certificada. Para além disso, na publicação “estatísticas de educação e formação de adultos” da Rede Eurydice de 2019 é possível consultar a informação de que em 2014 o número de adultos dos Cursos EFA certificados totalmente pela vertente escolar era de 9823, enquanto em 2017 era de 10 700, o que são dados interessantes tendo em conta que 2017 foi o primeiro ano de execução do Programa Qualifica. “De acordo com os dados de 2017 do Eurostat 52% da população, entre os 25 e os 64 anos, tem um nível de qualificação inferior ao ensino secundário.” Portanto uma das metas que o Programa Qualifica se propõe atingir é de que metade da população adulta portuguesa obtenha o nível secundário de qualificação e “que tenhamos 40% de diplomados do ensino superior, na faixa etária dos 30- 34 anos; ...” “Educação e Formação de Adultos” (Euridyce, 2019, para.20). Essas metas têm como interesse particular, melhorar a empregabilidade dos trabalhadores dotando-os de competências ajustadas às necessidades do mercado de trabalho e “corrigir o atraso estrutural do país em matéria de escolarização no sentido de uma maior convergência com a realidade europeia.” “Educação e Formação de Adultos” (Euridyce, 2019, para.19).

Cabe aos investigadores em Educação e Formação de Adultos compreender que têm um papel importante ao refletir sobre as práticas porque é necessário “contrariar uma perspetiva elitista da educação que parece obedecer a um certo “mito de eterno retorno”, ignorando, repetidamente, a larga maioria da população adulta deste país cuja educação de base está, por conseguinte, ainda claramente por consolidar.” (Barros, 2016: 31). A autora ao referir que a educação de base está ainda por consolidar significa que os responsáveis pelas políticas educativas trabalham no sentido de atingir as metas, preocupando-se pouco ou nada com a forma como o processo é feito. Vemos isso, nos Processos RVCC, quando não existe a consolidação dos conhecimentos da forma correta de escrever ou quando a realização de alguns trabalhos é feita por um familiar ou amigo e que naturalmente não gera espaço para errar e, por conseguinte, aprender. O que se justifica talvez por falta de meios técnico-pedagógicos que não permitem o acompanhamento devido. Infelizmente, o orçamento destinado à Educação e Formação de Adultos tem vindo a ser, continuamente, reduzido face às necessidades da população. Para solucionar este atraso na qualificação dos portugueses, Lima (2007) afirma que deverá existir uma rutura político-ideológica, na medida em que a educação para acontecer na sua plenitude, esta não se subordina aos

imperativos da modernização económica, pois esta é livre e democrática, estando subordinada não consegue chegar a todos e de forma igual.

2.4- Contribuições do Conselho Nacional da Educação para a Educação e Formação de Adultos

O Conselho Nacional da Educação, com base na experiência vivida no setor da Educação e Formação de Adultos, recomenda que se crie “um Fórum Permanente Interministerial” (Canário *et al.* 2019:10) este organismo deveria ter a missão de acompanhar o desenvolvimento de uma política pública global de respostas educativas e formativas. Cabe a este fórum organizar um evento onde anualmente se debata e se analise a EFA em Portugal a partir de experiências vividas no terreno, alguns exemplos iremos abordar a seguir neste texto. Outra das missões importantes que deve ser levada a cabo é despertar a procura de educação e formação por parte de novos públicos divulgando práticas bem-sucedidas e tendo em atenção os constrangimentos que se colocam no caminho destas pessoas, deve o setor dar resposta a estes constrangimentos. Um desses constrangimentos poderá ser o horário, deve-se, portanto, aumentar o número de cursos que decorram em horário pós-laboral. Outra estratégia para se chegar a estes públicos mais difíceis é através da articulação de iniciativas de educação formal e não formal conseguindo que despertem o interesse pela formação.

Da leitura das recomendações propostas pelo Conselho Nacional da Educação (2019) para o setor da EFA, destaco três pontos-chave, o de repensar o financiamento, reestruturar a centralização do setor e reforçar as ofertas para níveis baixos de habilitações.

O primeiro ponto indica que é necessário que exista um financiamento adequado e estável que combine a utilização não só de fundos comunitários europeus, o que acontece na maioria dos projetos, mas estes devem envolver também de verbas municipais e do orçamento de estado.

O segundo ponto baseia-se numa das observações feitas ao setor que é a de este estar demasiado centralizado, nesse sentido é necessário que se incentive a criação de uma rede educativa local, na qual se operacionalize as ofertas educativas e formativas para adultos. Pois nenhuma política “pode ignorar esta diversidade territorial, social e etária que tende a gerar desigualdades no acesso a bens e recursos, nomeadamente o acesso a oportunidades de educação e formação.” (Canário; Vieira e Capucha,2019:7)

O terceiro ponto que destaco é da necessidade de um reforço da oferta de Formação em Competências Básicas e a oferta de Cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) B1 (Básico de 1º Ciclo). Uma oferta que para se realizar exige a criação de uma turma onde na maioria dos na

grande maioria dos territórios não é possível devido a condicionantes culturais e populacionais. É importante também no terreno certificar-se que os adultos que frequentam Processos RVCC sejam encaminhados para ofertas de formação complementar à medida das suas necessidades e interesses.

Por fim, uma das recomendações do Conselho Nacional da Educação é que a rede de entidades locais de EFA se mantenha diversificada, abrangendo escolas públicas e privadas, centros de formação, empresas, autarquias, associações de desenvolvimento e outras entidades. Quanto maior for a diversidade de entidades locais mais é garantido o sucesso destes cursos, possuindo objetivos de formação diferentes para os adultos de entidade para entidade com base também em objetivos de desenvolvimento distintos.

2.5- O exemplo de entidades com experiência no setor da EFA

Não foi possível elaborar estas recomendações sem previamente “tomar em consideração o contributo de algumas entidades e individualidades com especial interesse e conhecimento sobre a matéria em análise, ...” (Canelas e Ramos, 2019: 40) que dão a conhecer o seu trabalho, mas também identificam contrariedades que lhes surgem. Após ouvir estas entidades torna-se possível repetir os bons exemplos e ter iniciativas para resolver algumas das contrariedades apresentadas. Começamos com alguns dos bons exemplos, os quais devem ser divulgados e valorizados, como as entidades fazerem visitas a museus e levarem os adultos a assistir a espetáculos e palestras (atividades de educação não formal). Outras associações potenciam iniciativas de formação e capacitação que visam a integração dos adultos no mercado de trabalho, também dirigirem ações não formais de alfabetização para pessoas idosas. O último exemplo positivo que quero aqui apresentar é o de uma associação que tem projetos que promovem a partilha de saberes intergeracionais e tradicionais, no primeiro envolvem idosos fazendo-os regressar à sala de aula, o segundo envolve emigrantes e a comunidade cigana.

As dificuldades que as entidades apresentaram dizem respeito por exemplo, há divulgação tardia das ofertas educativas, há excessiva dependência do estado para realizar ações de educação e formação de adultos (devido à centralização do setor), e há existência de uma oferta insuficiente de formação de acordo com as necessidades que o mercado de trabalho possui.

2.6- Alguns dos Pareceres pedidos ao Conselho Nacional de Educação

Na última década o Conselho Nacional de Educação emitiu vários pareceres posicionando-se relativamente ao setor da Educação de Adultos. Esses pareceres alertaram para a necessidade de que o desenvolvimento das novas tecnologias “não pode fazer esquecer que a divisão do conhecimento existe e marginaliza os que a elas não têm acesso, ...” (Canelas e Ramos, 2019:7) Os residentes em localidades mais isoladas e com menos acesso às redes de informação e os mais velhos são muitas vezes postos de lado do sistema, porque não têm a mesma capacidade de acompanhar a evolução tecnológica e científica.

Os pareceres emitidos sugerem que se deva alargar as ofertas educativas à diversidade de formações profissionalizantes disponíveis, inclusive estas serem realizadas junto de pessoas portadoras de alguma deficiência. Para além disso, os adultos devem ter acesso à formação sociocultural e científica, para o acesso a cidadania e compreensão de diferentes itinerários de formação. Restringindo a formação dos adultos a determinados campos impede que o adulto participe de forma clara e consciente na sociedade, não sabendo os seus direitos nem a forma de os pôr em prática. Por fim, tem sido sentida a necessidade de que as instituições do ensino superior devam estar envolvidas na Educação e Formação de Adultos apostando no desenvolvimento de carreiras neste setor.

2.7- Referência a outras investigações sobre o tema

Compreender as perspetivas dos adultos sobre o seu envolvimento em processo de educação e formação não seria possível sem recorrer a estudos anteriores que seguiram o mesmo sentido de investigação. Para o conseguir recorri a dois estudos onde algumas ideias-chave se repetem. A primeira leitura foi de um estudo realizado pela Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho onde um dos objetivos passava por “analisar o impacto da formação realizada nos planos pessoal, social e organizacional; ...” (Castro *et al.*, 2007: 11) dos cursos EFA (educação e formação de adultos) promovidos por uma associação de desenvolvimento local. Esse estudo trouxe um contributo importante ao referir que “é estabelecido explicitamente umnexo entre a fragilização da relação com a escola e o posterior enfraquecimento da relação com o emprego.” (ibidem, 99) Este dado demonstra que um dos motivos que leva os adultos a procurarem melhorar as suas qualificações é conseguir maior estabilidade profissional, portanto, as suas expectativas e projetos profissionais passam por essa estabilidade. Tendo em conta esta afirmação, considero importante verificar se existe uma relação direta entre o abandono escolar precoce e a situação profissional do adulto inscrito no Centro Qualifica. Para o que se pretendia neste estudo foi

importante também perceber através de entrevistas a opinião dos formadores; o formador oito referiu que “Alguns têm mesmo vontade de aprender [...]. Aqui encontram um espaço onde são bem tratados no sentido em que as pessoas lhes dão atenção e alguns é o que precisam [...]. Gostam de falar de desabafar, precisam de falar da vida deles... [E(FR)8]” (citado por Castro *et al.*, 2007: 102). Este relato significa que mesmo que a formação possa não dar um contributo direto para os adultos arranjam emprego, contribui para o seu bem-estar e autoconfiança, também os liberta ainda que momentaneamente das suas circunstâncias de vida difíceis. Esse bem-estar está diretamente relacionado com uma satisfação que permite ver o processo de qualificação como algo muito positivo onde eles se sentem bem e por isso podem querer voltar mais tarde. Deste modo, muda também a perceção que possuíam acerca da frequência de cursos, “[...], muitos dos formandos não guardavam desses tempos recordações positivas, ...” (Castro *et al.*, 2007:99) esses tempos aqui referidos são os tempos de escola. Para além disso, o estudo realizado também reflete o desenvolvimento de competências sociais dos adultos que frequentaram os cursos de Educação e Formação referindo que “a coesão era em muitas circunstâncias conseguida pelo desenvolvimento de estratégias que pretendiam valorizar aspectos de vida dos formandos, ...” (ibidem,105). Nestes cursos eram valorizadas as competências sociais através do envolvimento dos adultos nas aprendizagens, motivando-os e reconhecendo neles competências que estes não sabiam ter, assim sendo, é impossível dissociar a forma como os adultos percebem o percurso de qualificação da evolução do seu autoconceito durante esse mesmo percurso. Durante a formação estavam todos focados no mesmo, eram todos iguais o que aumentava a coesão do grupo. É focado também no estudo o desenvolvimento da autoestima como algo muito importante para os formandos. De acordo com o formador cinco, “Também se nota neles o à-vontade com que falam com as pessoas, nos mais diversos graus hierárquicos...a autovalorização...têm uma postura mais consciente daquilo que sabem. [E(FR)5]” (citado por Castro *et al.*, 2007:112) Este à vontade indica uma certa emancipação dos adultos que irão integrar a sociedade de uma forma mais consciente e participada. Como verifiquei na minha investigação, na perspetiva dos adultos as formações também permitem que os adultos conheçam melhor o que se passa à sua volta, o que é importante para a sua emancipação.

O segundo estudo a que recorri trata-se de uma avaliação externa feita pela Universidade Católica à Iniciativa Novas Oportunidades no que respeita às perceções dessa iniciativa, tendo em conta o estudo que estou a desenvolver optei pelo segmento dos adultos desse estudo. O estudo refere que “os adultos certificados validam com entusiasmo a experiência que terminaram e mostram-se

disponíveis para continuar a aprender.” (Liz *et al.*,2009:24) O que indica que os adultos percebem o percurso de qualificação como algo muito positivo e foi-lhes também inculcado a importância da formação contínua, como ligada ao seu desenvolvimento. No mesmo estudo, uma adulta referiu também que, “[...] há muita gente que não tem aquela escolaridade é espezinhada...” (ibidem, 27) isto representa a formação como uma libertação, como já acima foi referido. O desenvolvimento pessoal, social e profissional do adulto dá-lhe ferramentas para ele se fazer valer da sua identidade que é percebida de uma forma mais positiva, pois o adulto sendo conhecedor dos seus direitos pode pô-los em prática de uma forma mais consciente. Esta avaliação da Iniciativa Novas Oportunidades contribuiu com dados novos para a minha investigação, um adulto referiu que “[...] dão muito valor a se uma pessoa tem estudos e foi isso que me levou.” (ibid., 28) Introduz aqui a importância da valorização pessoal para os adultos não apenas no meio que estes ocupam, mas também quando estes se sentem valorizados, pode contribuir para arranjam mais facilmente emprego tendo uma percepção positiva de si. Também foi visível neste estudo a consciência da incompletude por parte dos adultos “[...] só a experiência de trabalho também não chega” (ib.,30). Concluo esta reflexão sobre a avaliação das percepções da Iniciativa Novas Oportunidade citando duas afirmações muito importantes das entrevistas, uma adulta referiu que está a “[...] mostrar a uma filha com 16 anos como é importante andar na escola.” (ibidem, 31) O que demonstra uma sensibilidade especial para a importância da escola e a seguinte citação que retiro é de uma adulta que refere como sendo importante para si “saber falar, ter uma conversa.” (ibid.,31) Este é um ensinamento importante do processo de educação e formação porque permite aumentar a cultura geral dos adultos e influenciar positivamente os filhos em relação à importância da escola.

CAPÍTULO III- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO

Esta investigação desenvolvida define-se como sendo de cariz qualitativo porque está “vocacionada para a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e espaço, partindo das manifestações e atividades das pessoas nos seus contextos próprios.” (Flick, 2005:13) Não faz sentido pensar nas perspetivas dos adultos sobre o seu envolvimento em processos de educação e formação, desvinculando a interpretação que os adultos fazem em relação à sua situação presente e futura. A situação futura condicionou a interpretação dos adultos porque estes possuíam ambições e expectativas a nível educacional e profissional e estas modificaram a forma como o adulto se envolveu com as dinâmicas que o processo lhe permitiu vivenciar. Por sua vez, a situação presente condiciona as ambições, mas também exerce influência sobre o modo como os adultos perspetivaram o percurso formativo.

Identifico o meu estudo como sendo qualitativo porque obedece à maioria dos critérios que definem esse tipo de investigação, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa caracteriza-se por ter carácter descritivo; o significado para os sujeitos ser importante na investigação; os dados serem analisados de forma indutiva e o processo ser mais importante do que os resultados.

Caracterizo a minha investigação como descritiva por serem valorizadas todas as informações recolhidas, tudo o que é dito e observado é importante. Por exemplo, na entrevista é tudo escrutinado, mesmo aquilo que à partida parece não ter ligação direta com os objetivos de investigação, existem dados descritivos dos sujeitos que contextualizam a (inter)ação destes com o percurso de formação. Pois o indivíduo que está integrado em determinado curso ou formação é condicionado pela sua educação, situação profissional, crenças, ambições de carreira, etc... e todos estes indicativos vão condicionar as perspetivas dos adultos num determinado momento, portanto são importantes para análise.

A investigação qualitativa faz todo o sentido neste tipo de investigação porque pretendo nunca esquecer as várias dimensões do ser humano, o seu carácter holístico tão identificativo da educação e particularmente da educação de adultos.

Outro dado que caracteriza a minha investigação é a importância do significado para os sujeitos, tentei perceber qual o sentido que os adultos dão às suas vidas e a opinião destes sobre os percursos de formação que frequentam. Tendo em conta que o tema desta investigação é “as perspetivas dos adultos sobre o seu envolvimento em processos de educação e formação”, o

significado para os sujeitos adquire um papel central, pretendo compreender vários significados: o significado para estes de adquirir formação; o significado do desenvolvimento de novas competências transversais, entre outros.

Analisar indutivamente os dados é característico do estudo qualitativo e no caso do meu estudo permitiu-me chegar a determinadas conclusões e hipóteses. Só após a recolha de dados estar concluída é que me foi possível definir os dados mais importantes, tendo em conta a quantificação dos resultados, aqueles temas mais referenciados nas entrevistas ou que apresentam maiores disparidades no inquérito são os que mais necessitam de reflexão. Por exemplo, ao observar no inquérito que existe uma grande disparidade entre os adultos que foram incentivados a melhorar as suas qualificações por parte da entidade patronal e aqueles que não foram incentivados, fez-me refletir sobre estes dados e chegar a conclusões.

No estudo qualitativo é dada maior importância ao processo em face ao resultado, pois para perceber os efeitos da formação é necessário compreender e contextualizar toda a forma como decorreu o processo, bem como o contexto familiar e profissional onde estão inseridos os sujeitos. Por exemplo, se os adultos não foram reconhecidos pelas chefias por frequentarem formação, automaticamente não vão estar suscetíveis a melhorias profissionais e também não vão as melhorias profissionais ser uma das motivações principais para estudar, tudo isto foi possível confirmar nos dados do inquérito e entrevista, foi-me possível chegar a estas conclusões estabelecendo relações entre os dados.

3.1- Método de investigação utilizado e justificação da sua utilização

Foi escolhido o Estudo de Caso porque do meu ponto de vista penso ser o mais indicado para se referir a um grupo de adultos que frequentaram percursos de qualificação. De acordo com Amado, (2014), no estudo de caso: "... a intenção do investigador vai para além do conhecimento desse valor intrínseco do caso, visando concetualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar; contudo, o ponto de partida desses processos é a compreensão das particularidades do caso ou dos casos em estudo." Considero que esta citação retrata de forma clara as minhas intenções com esta investigação, pois tratam-se de adultos com diferentes objetivos de vida e, portanto, diferentes necessidades, o estudo sobre o envolvimento em processo de educação e formação deve ser feito de forma individualizada. A análise dos casos pressupõe que se faça comparações entre os percursos formativos, concetualizando e reorganizando ideias novas e pré-existentes.

Bogdan e Biklen (1994), referem que o investigador do estudo de caso tenta ter em consideração a relação da parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria em estudo. O que significa que apesar dos adultos estarem integrados num grupo (Ensino Secundário Recorrente, Formação Modular, Processo RVCC e Curso EFA) estes devem ser observados tendo em conta as suas particularidades, daí a necessidade de se utilizar várias técnicas de recolha de informação para obter dados da forma mais completa possível. Adultos que frequentem o mesmo processo de formação, basta terem idades ou situações profissionais diferentes, para possuírem diferentes objetivos e perceções. O objeto de estudo deve ser delimitado para se chegar a uma análise que cumpra os objetivos de investigação.

De acordo com os mesmos autores, os indivíduos que partilham uma característica particular, mas que não formam grupos, podem ser sujeitos a um estudo qualitativo, preferencialmente utilizando a entrevista. No que se refere ao meu estudo a principal característica que os sujeitos têm em comum é terem realizado ou estarem a realizar um percurso de formação, deste modo, um guião com perguntas padronizadas responde à necessidade de se compreender perspetivas diferentes. Para além da entrevista semiestruturada foi utilizado, o inquérito por questionário, mas também a análise documental, observação não participante e pesquisa bibliográfica.

3.2- Definição das técnicas de recolha de informação

Pretendi distribuir inquéritos abarcando, por um lado, um público certificado e, por outro, inquiridos ainda a frequentar processos de educação e formação. Obtendo informações diversas como: quem pretendeu prosseguir estudos, quem progrediu profissionalmente, quem sente que adquiriu mais valor para o mercado de trabalho ou quem teve um percurso escolar marcado por abandono, entre outros dados.

Esta técnica de recolha de informação é utilizada com o objetivo do “conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões.” (Quivy e Campenhoudt, 2008:189). Algumas questões do inquérito permitem saber qual a condição face ao trabalho dos adultos, a razão pela qual estes consideram que estudar é compensatório ou se pretendem realizar mais formação. Apesar desta técnica ser a que devolve à investigação as informações mais precisas, “é necessário que se estabeleça, com critério, quais as questões mais importantes a serem propostas e que interessam ser conhecidas, de acordo com os objetivos.” (Cervo e Bervian,1983:159). Daí a importância da definição dos

objetivos de investigação, pois estes permitem estabelecer um critério de importância em relação às perguntas do inquérito por questionário, sendo as perguntas que mais se aproximam dos objetivos de investigação aquelas que são mais importantes.

O inquérito por questionário permitiu-me conhecer a população, tanto o seu passado como a sua atual situação, o que levou a perceber o modo como o percurso de formação, permitiu ou não a tomada de novas decisões e como modificou ou não as suas formas de ser, agir e pensar. Ou seja, perceber o modo como o passado dos adultos influencia o presente ou o modo como o presente e passado influenciam o futuro.

Para a elaboração do inquérito por questionário foi necessário estipular objetivos para o mesmo, entre os quais conhecer o percurso de vida do adulto, as suas expectativas para o futuro e a forma como o adulto percebe os efeitos da formação. Após elaborar as questões para o inquérito, necessitei de organizá-las em quatro grupos:

- A- Dados profissionais e pessoais;
- B- Perspetivas sobre a formação,
- C- Percurso escolar e profissional;
- D- Perspetivas de futuro;

Posteriormente a estar construída a versão final do inquérito criei uma versão online através da ferramenta do Google para esse efeito, limitando as respostas quando pretendia que apenas um grupo de inquiridos respondesse (adultos certificados). Tive também o cuidado de colocar sempre a explicação do que se pretendia em algumas das questões que poderiam ser mais complicadas (cf. Apêndice 1, p. 85).

Na realização do inquérito por questionário online em nenhum momento coloquei a indicação para que os inquiridos escrevessem o seu nome ou qualquer outro dado que os identificasse. Também foi garantida a confidencialidade por os inquéritos serem enviados sempre através dos técnicos que acompanharam os seus processos, com esses técnicos tive a oportunidade de colaborar durante o estágio, o método escolhido para distribuição dos inquéritos foi positivo porque permitiu-me ter maior número de respostas.

No que respeita ao inquérito presencial ele foi entregue em diversos momentos e combinada a entrega com os formadores responsáveis pelo Curso EFA, Formação Modular e Processo RVCC. No caso do Ensino Secundário Recorrente apenas foi possível que os inquiridos respondessem pela via online, visto estes se dirigirem ao meu local de estágio apenas no dia em que têm as suas provas que lhes permitem a certificação.

A construção do inquérito por questionário aconteceu em duas grandes fases, antes da realização do pré-teste e a fase pós pré-teste, onde foi possível realizar algumas alterações como a redução do número de questões e reorganização das mesmas.

O primeiro inquirido que participou no pré-teste foi uma adulta com idade compreendida entre trinta e seis a quarenta e cinco anos e o terceiro ciclo do Ensino Básico concluído pelo processo RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências). Este processo foi realizado na Escola onde trabalhava como Assistente Operacional e desenrolou-se no ano de 2010 aquando da Iniciativa Novas Oportunidades, o mesmo aconteceu com outros adultos que desempenhavam funções no mesmo estabelecimento de ensino.

Para além desse percurso de formação, no passado ano frequentou uma formação modular de vinte e cinco horas, a qual a não foi certificada. Possui um vínculo precário com a instituição de ensino e realiza formações porque a formação é valorizada nos concursos anuais de candidatura a emprego na instituição. Compreende a formação como sendo compensatória para o mercado de trabalho, ou seja, alguém com mais formação tem também mais atributos como candidato a emprego.

Antes de iniciar o questionário referiu que apesar de selecionar a formação modular como sendo o percurso de formação mais recentemente frequentado ainda não foi certificada por esta formação. Essa indicação da adulta foi importante para mim porque me permitiu organizar de forma mais eficaz o questionário.

Durante o preenchimento do questionário referiu que existem duas questões muito semelhantes, a questão que solicita que o adulto justifique porque considera que estudar compensa ou não e a questão que solicita se o adulto pretende realizar mais formação e porque pretende ou não a realizar. Compreende-se o objetivo das questões como sendo muito semelhantes. Após o preenchimento do questionário a adulta não sugeriu questões para melhoria do mesmo e demorou cerca de oito minutos a responder a todas as questões.

O segundo sujeito a ser inquirido foi uma adulta com idade compreendida entre os 56 e 65 anos e tem concluído o 2º ciclo do Ensino Básico em idade de jovem/criança, cumprindo assim a escolaridade obrigatória para a época. Na atualidade, tendo em conta a sua situação de desemprego e outros fatores relevantes, estava a frequentar o processo RVCC para conclusão do 3º Ciclo do Ensino Básico. E frequentava outras formações numa empresa de formação, por essa via teve conhecimento do Centro Qualifica-ESRP. Antes de iniciar o questionário não fez nenhuma observação sobre o mesmo. E durante o preenchimento do questionário a adulta solicitou apoio

na compreensão de três itens, a questão dos motivos que levaram ao abandono escolar, de quantas vezes esteve desempregado(a) e da duração dos períodos de desemprego. Esta última causou-lhe alguma confusão não percebendo logo o que se pretende. Tendo em conta essa confusão refleti sobre a utilidade destas questões para a minha investigação. Relativamente à dúvida colocada sobre a questão dos motivos de abandono escolar foi importante pois repensei os casos em que as pessoas concluem a escolaridade obrigatória, para estes a questão não fazia sentido. Após o preenchimento do questionário a adulta referiu que quando questionada no inquérito sobre as melhorias profissionais após concluir a formação, ela não acredita que se irão aplicar devido à idade aliada à situação de desemprego. A adulta demorou cerca de 10 minutos a responder a todas as questões.

O terceiro sujeito a ser inquirido foi uma adulta com idade compreendida entre 56 e 65 anos que tem concluído o 1º ciclo do Ensino Básico. Frequentou uma formação modular na escola onde trabalhava sobre Higiene e Segurança Alimentar e Sistema HCCP de 25 horas, ação essa pela qual a adulta não tinha sido certificada. Tendo em conta as parcerias que o Centro Qualifica-ESRP estabelece com entidades formadoras a adulta inscreveu-se neste centro para ser possível realizar essa formação. É assistente operacional e a escolaridade que possui é a concluída em idade de jovem/criança que era a obrigatória na altura. No seu ponto de vista a formação é importante para ser uma melhor profissional. Antes de iniciar o questionário considerou a primeira e segunda questões um pouco confusas demorando um pouco a compreender o que era pretendido. Durante o preenchimento do questionário solicitou apoio na compreensão da pergunta onde eram solicitados exemplos para justificar a melhoria das funções desempenhadas devido à formação que já realizou. Após o preenchimento do questionário na perspetiva da adulta as melhorias profissionais já não se aplicavam devido à sua idade, não acreditava que acontecessem apesar de as desejar. Estas duas últimas observações relativas à idade e às melhorias profissionais não permitiram diretamente melhorar o questionário, mas permitiram-me refletir sobre este público e aprimorar a questão. Esta adulta demorou cerca de 12 a 15 minutos a responder ao questionário. O quarto sujeito a ser inquirido foi uma adulta com idade compreendida entre os 36 e 45 anos que concluiu o 2º ciclo do Ensino Básico. Está neste momento a concluir o 3º Ciclo do Ensino Básico pela via do processo RVCC. Esta adulta é proprietária de um supermercado e considera a formação como sendo muito importante para si, mas tendo em conta as suas funções tem pouca disponibilidade para as formações. Antes de iniciar o questionário, não considerou nenhum item confuso ou incompreensível. Durante o preenchimento do questionário, não solicitou apoio na compreensão de nenhum item. E após o preenchimento do questionário, apesar de não considerar

o questionário de difícil preenchimento, não fez nenhuma observação que me permitisse a melhoria do mesmo. Demorou cerca de entre cinco a oito minutos a preencher todo o questionário. Verifiquei que existiram algumas perguntas que não foram respondidas, o que me levou a crer que o questionário é um pouco extenso, pois algumas das questões não respondidas eram as que exigiam maior desenvolvimento.

Já o quinto sujeito a ser inquirido foi um adulto com idade compreendida entre os 56 e 65 anos que tem concluído o 3º ciclo do Ensino Básico. Está neste momento a concluir o Ensino Secundário pela via do processo RVCC. Este adulto está em situação de reforma, tendo por este motivo, maior disponibilidade para melhorar as suas qualificações. Antes de iniciar o questionário o adulto não considerou nenhum item confuso ou incompreensível. Durante o preenchimento do questionário, a questão sobre como idealiza o seu futuro profissional foi para este difícil de compreender, pois devido à situação de reforma não idealizava um futuro profissional. Essa pergunta foi alvo reflexão sobre se deveria sofrer alguma alteração. Após o preenchimento do questionário o adulto não considerou o questionário de difícil preenchimento e não fez nenhuma observação que me permitisse melhorá-lo, demorando cerca de oito minutos a preencher todo o questionário. Verifiquei que existiram algumas perguntas que não foram respondidas, o que me levou a crer que o questionário estava um pouco extenso. Tendo em conta os últimos dois inquiridos, onde existiram perguntas por responder, modifiquei a dimensão do inquirido.

Por fim o sexto sujeito a ser inquirido foi um adulto com idade compreendida entre os 18 e 25 anos que tem concluído o 3º Ciclo do Ensino Básico. Frequentava um curso EFA (Educação e Formação de Adultos) para conclusão do Ensino Secundário. É estudante e não fez observações ou sugestões para melhoria do questionário. Demorou cerca de sete minutos a responder a todas as questões.

Posteriormente simplifiquei a questão um, esta última é sobre a condição face à certificação. Esta mudança tinha por objetivo tornar-se mais fácil compreender o que se pretendia com a pergunta dois, a qual questionava o adulto sobre o percurso de formação que tinha frequentado ou frequentava tendo em conta o momento de preenchimento do inquirido.

Seguidamente alterei a ordem de duas das secções do inquirido, a secção do percurso escolar, designada como secção C, pela secção D que possuía questões sobre as perspetivas sobre a formação.

Referindo-me à estrutura do inquirido e com o objetivo de reduzir a dimensão do mesmo eliminei a pergunta 9.2 sobre os períodos de desemprego, suprimi as questões (10,11,12,14,16 e 17),

criando uma única questão, na qual o adulto deveria afirmar se estava de acordo com as afirmações através de uma escala de um a cinco onde o cinco significava, concordo totalmente e o um discordo totalmente. Também neste sentido, desapareceu a questão 10.1 e 14.1. Apesar de a pergunta 13 ser, de algum modo, semelhante às perguntas que iriam ser suprimidas, considerei que esta se referia a uma opinião muito particular e por isso, devia manter a configuração atual.

Com o objetivo de simplificar a leitura e compreensão do inquérito coloquei mais explicações/indicações que estavam em falta.

O envio do inquérito por questionário via e-mail definiu-se como verdadeiramente vantajoso pois obtive um número muito positivo de respostas.

São inúmeras a vantagem da utilização deste método de distribuição de inquéritos em investigação, como a "...economia de tempo ao preencher um questionário por e-mail ..." (Vieira *et al.*,2010:11) e a de que "o ambiente virtual propicia ao respondente o status de anonimato, ..." (ibid. ,11). Quando um inquérito por questionário é enviado por e-mail o inquirido pode responder quando lhe foi mais conveniente, demorando menos tempo pela facilidade de resposta que esta forma de administração permite. É importante também ser garantido o anonimato, o adulto ao responder ao inquérito online sente liberdade para responder de forma honesta.

Outra vantagem encontrada "foi a de o questionário ser vinculado a um endereço de e-mail institucional garante mais credibilidade à pesquisa" (ibid., 10) A meu ver este facto contribuiu em grande parte para ter um número elevado de respostas. São relevantes para os sujeitos "...a maneira como o instrumento foi redigido e o tamanho do questionário." (ibidem, 11) O investigador ao realizar o seu inquérito deve a estes dados (meio de envio, tamanho e forma) dar particular atenção.

Posteriormente, a técnica que optei por utilizar para a recolha de dados para a investigação foi a entrevista semiestruturada porque "..., é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo." (Bogdan e Biklen,1991:134) Tanto a linguagem verbal como a não verbal dão indicações importantes ao investigador, por exemplo, um adulto ao responder a determinadas questões com entusiasmo indica que vivencia o percurso de formação como algo muito positivo.

O que me levou a escolher esta técnica foi o objetivo de pretender recolher dos sujeitos a forma como eles percecionavam o seu percurso de qualificação no que respeita às competências que consideram ter desenvolvido nos mais diversos aspetos, pretendi que descrevessem algumas experiências vividas e vários efeitos que consideram ter sentido. Relativamente aos adultos que ainda estão em processo pretendi perceber entre outros aspetos as expectativas que estes possuem tendo sempre presente os dados recolhidos no inquérito.

Uma das principais vantagens da entrevista semiestruturada é o “facto de não haver imposição rígida de questões”, (Amado, 2014:209), o entrevistado salienta o que é para si mais relevante. Existe alguma liberdade neste tipo de entrevistas permitindo que não exista uma obrigação de seguir o guião de forma rígida, poderão ser colocadas as questões à medida que vai fluindo o discurso e que seja adequado.

Neste sentido, durante a entrevista, o entrevistado assume um papel central sendo ele, de certa forma, norteador das questões. E o papel do investigador é, “escutar de forma activa: fitar e encorajar o sujeito. (Hebert *et al.*,1990:66). Cada entrevistado dá sempre o seu cunho pessoal às entrevistas que são influenciadas pela sua interpretação da realidade.

Em conclusão, a entrevista é a técnica mais adequada para analisar o sentido que “os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências de vida, etc.”. (Quivy e Campenhoudt, 2005:93) É posto muitas vezes em causa os valores que os adultos acreditam como sendo os mais corretos, em determinados assuntos, o entrevistado não deve exprimir os seus juízos de valor, no entanto, o adulto entrevistado consegue fundamentar as suas opiniões por este tipo de entrevista.

Relativamente ao método de realização das entrevistas inicialmente selecionei os entrevistados, dois de cada percurso formativo (Curso EFA, Processo RVCC, Formação Modular e um adulto do Ensino Secundário Recorrente), tal como para os inquéritos optei por selecionar adultos que já tinham sido certificados, bem como outros que frequentavam os percursos no momento da entrevista. Fazia sentido utilizar o mesmo método pois a entrevista serviu para completar os dados do inquérito. No caso do Ensino Secundário Recorrente experienciei que poucos adultos responderam ao inquérito, como tal, optei por entrevistar apenas um adulto, o qual ainda não concluiu o processo de formação.

Construi um guião da entrevista inicialmente pouco estruturado com questões sobre o desenvolvimento de competências transversais como: a criatividade, o pensamento crítico, o

trabalho em equipa, gestão do tempo e capacidade de adaptação. Pretendi que os adultos abordassem um pouco da sua experiência nos percursos em que estiveram envolvidos e pretendi compreender a perceção que tinham acerca do desenvolvimento destas competências e a importância destas para o seu quotidiano. Inevitavelmente adquiriram novos conhecimentos e estes vão ser importantes para os adultos de uma forma diferenciada, pois cada percurso de educação e formação tem organização e objetivos diferentes. Estipulei organizar o meu guião da entrevista em cinco grandes grupos:

- A- Dados socio biográficos;
- B- Experiências em relação ao percurso de formação;
- C- Expectativas em relação ao percurso de formação;
- D- Efeitos na vida pessoal, profissional e social;
- E- Perspetivas sobre o percurso de formação;

Após integrar as questões nos grandes grupos foi necessário reestruturar o guião voltando a reorganizar as perguntas.

Tanto no início da entrevista como do inquérito por questionário foi assinado o consentimento informado por parte dos adultos e foi contextualizado o instrumento de recolha de informação na pesquisa que contribui. Expliquei aos adultos, que se tratava de uma investigação sobre as suas perspetivas acerca da influência do percurso de formação na vida de cada um.

Para além disso, informei também, antes de iniciar a administração do inquérito que toda a informação iria ser tratada de forma agregada, sendo que em nenhum momento seria revelado qualquer dado pessoal identificativo do adulto. No final da administração do inquérito agradei a colaboração dos adultos inquiridos.

No consentimento informado do inquérito por questionário (cf. apêndice 3, p. 94), foram reforçadas todas estas indicações e ainda que a participação é voluntária e que os participantes do inquérito por questionário foram selecionados em função da sua atual ou recente participação em percursos de formação.

Relativamente à entrevista, foi por mim explicado (inicialmente por contacto telefónico e mais tarde antes de iniciar a entrevista) que esta seria gravada e que os dados recolhidos são confidenciais apenas tratados para efeitos da minha investigação académica, houve por parte dos entrevistados uma boa aceitação. Expliquei (tanto pessoalmente como via telefone) que o objetivo da entrevista era conhecer as perspetivas dos adultos sobre a formação que frequentaram ou frequentam e a influência desse percurso de formação. A entrevista permitiu-me conhecer de uma forma mais

aprofundada o percurso de formação e os objetivos futuros dos adultos. No documento do “consentimento informado” da entrevista, (conferir apêndice 5, p. 94) foram reforçadas todas estas indicações. O consentimento informado é um procedimento formal necessário em investigação, é de fundamental importância os adultos terem o conhecimento de que a informação disponibilizada é confidencial.

Foi utilizada também a observação direta não-participante, sendo elaboradas notas de campo sobre as sessões de estágio onde foram descritas situações observadas.

O uso da observação “é particularmente adequado à análise do não verbal e daquilo que ele revela: as condutas instituídas e os códigos do comportamento, a relação com o corpo, os modos de vida e os traços culturais, a organização espacial dos grupos e da sociedade, etc.” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 198) As relações entre os sujeitos permitiram-me observar diferentes níveis de conhecimento, o próprio discurso dos adultos é definidor disso mesmo e permite tirar várias ilações. Observei que a capacidade de discussão de determinados temas dos adultos define por exemplo o seu nível de conhecimento do mundo e a capacidade argumentativa para realizar um portefólio reflexivo. (cf. apêndice 10, p. 96)

Uma das principais vantagens da observação não participante tendo por base Quivy e Campenhoudt (2008) é a autenticidade dos acontecimentos em comparação com as palavras e com escritos, pois é mais fácil mentir com a boca do que com o corpo. Na observação é possível obter material importante.

O investigador deve sempre questionar-se em relação ao que lhe é transmitido sobretudo pelos inquéritos e entrevistas porque pode o entrevistado dar a resposta “politicamente correta”, na observação a realidade não é dissimulada e permite que o investigador retire dados subentendidos como o entusiasmo, interesse ou dificuldade em abordar determinados assuntos.

Foi necessário o contributo de outras técnicas com a análise documental, de acordo com Stake (2007), recolher dados através do estudo de documentos segue a mesma linha de pensamento que observar ou entrevistar. É necessário ter a mente organizada e aberta a pistas inesperadas. Essas pistas inesperadas a que o autor se refere podem surgir através dos documentos da fase de orientação, por exemplo, indicando dados dos sujeitos que poderão completar e enriquecer informação retirada das outras técnicas.

O mesmo autor acrescenta que esses documentos de análise relevante, “...servem como substitutos de registos de actividade que o investigador não poderia observar directamente. Às

vezes, é claro, a pessoa que faz os registos é um observador mais especialista do que o invés.” (Stake, 2007:85) Tendo em conta que não foi assistir às sessões de orientação dos adultos entrevistados, os documentos destas sessões permitiram-me ter acesso a outra fonte de informação diferenciada que me permite completar dados desses sujeitos que participaram na entrevista.

Por fim, outra técnica de investigação utilizada foi a pesquisa bibliográfica, usando o critério da pertinência para descobrir textos com interesse para a investigação que cruzassem áreas comuns. Foram exemplos desses textos as investigações que abordavam temas como o desemprego, o uso de novas tecnologias ou o baixo nível de escolaridade de alguns públicos da educação e formação de adultos. Sendo também pertinentes estudos que tivessem alguma proximidade temporal. Os relatos dessas investigações/estudos são relevantes para esta investigação porque fornecem dados que permitem efetivar determinadas conclusões ou estabelecer comparações.

Para tratar os dados trazidos pelas entrevistas, considero a análise de conteúdo ser este o método mais adequado, pois “...oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade...” (Quivi e Campenhoudt, 1995:227)

A análise de conteúdo pressupõe “... a produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso e analisar as condições de produção da análise.” (Vala, 1986) Deve o conteúdo das entrevistas ser organizado de acordo com os objetivos de investigação e deve servir de contextualização no tempo e espaço dos sujeitos inseridos ou ligados a percursos formativos, pois o contexto dos adultos influencia e é influenciado pelos efeitos do percurso de educação e formação e o contexto também influencia as dimensões formativas desse percurso. Após realizar as entrevistas, foi necessário proceder às transcrições das mesmas. Para as analisar foi necessário organizar as categorias, sendo que, as perguntas correspondiam às categorias e os temas aos grupos de questões da entrevista.

Após organizar inicialmente a tabela tendo em conta os guiões das entrevistas, procedi a uma leitura minuciosa e atenta das transcrições, assinalando dados importantes. Posteriormente conclui a tabela com pequenos excertos e expressões explicativas das afirmações dos sujeitos. Após integrar os comentários dos sujeitos nas categorias correspondentes, procedi a uma nova leitura verificando afirmações semelhantes às já integradas na tabela, quando fossem semelhantes

assumia que foram afirmações de mais que um sujeito ou afirmações repetidas em diferentes momentos.

Por fim, procedi a uma terceira leitura para verificar se existiam assuntos abordados fora das categorias e temas, tendo o cuidado de que todos os assuntos fossem integrados. Como resposta à utilização do inquérito por questionário, os dados recolhidos dos mesmos foram tratados pela análise estatística.

Para ter o conhecimento dos adultos que estão empregados; os que frequentaram formações; os que progrediram profissionalmente, este método “é adequado, por definição, a todas as investigações orientadas para o estudo das correlações entre fenómenos suscetíveis de serem exprimidos por variáveis quantitativas.” (ibidem, 224) Todos estes dados recolhidos no inquérito podem-se traduzir em variáveis numéricas, daí a utilização na minha investigação do programa informático de tratamento estatístico de dados o SPSS.

Foi possível também definir quantitativamente o modo como os adultos avaliavam diferentes efeitos de formação e conhecer os seus objetivos profissionais.

3.3- Recursos necessários e mobilizados e limitações do processo

Para desenvolver esta investigação foram necessários diversos recursos, os quais considero terem sido indispensáveis para cumprir os objetivos a que me propus. Numa primeira fase, para a realização e distribuição dos inquéritos foram necessários: um computador com acesso à internet; material de escrita para preenchimento do inquérito quando este fosse administrado presencialmente. Por sua vez, para a administração online foi necessária a colaboração dos técnicos do Centro Qualifica-ESRP para reencaminhar um e-mail para os adultos, aos quais os técnicos acompanharam o processo. Para além disso, foi necessária a colaboração de alguns formadores que participavam nos processos formativos e foi necessária a colaboração da amostra de adultos que responderam ao inquérito, tanto presencialmente como online.

No que respeita à entrevista foi necessário material de escrita, um gravador, telefone para realizar diversos contactos com vista a agendar as entrevistas. E foi necessária também a colaboração dos adultos entrevistados e o apoio imprescindível da acompanhante de estágio pois orientou-me para os passos corretos a dar, também foi necessária a colaboração da orientadora da Universidade. As principais limitações que aponto neste trabalho realizado foi a dificuldade de contacto com os adultos que frequentavam o Ensino Secundário Recorrente.

CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO/INVESTIGAÇÃO

Esta análise teve por base informações recolhidas nas técnicas de investigação. Os resultados do inquérito por questionário estão presentes neste trabalho. (conferir apêndice 8, p. 107)

O inquérito por questionário teve por objetivo conhecer o percurso de vida dos adultos bem como as expectativas dos mesmos (os seus projetos futuros) face à formação e à certificação. Para além disso pretendi compreender, na perspetiva dos adultos, os efeitos da formação a nível pessoal, profissional e social bem como as dimensões formativas do percurso frequentado. Com a realização de entrevistas foi possível contribuir com novas informações e para reforçar alguns resultados do inquérito. Nesta análise, os dados retirados das entrevistas aos sete adultos estarão presentes sempre que se entender oportuno.²

Quadro 1- Distribuição dos inquiridos por Percurso de formação

	Frequência	Percentagem
Certificado por Curso EFA	2	1,9
Certificado por Processo RVCC	22	20,4
Certificado por Ensino Secundário Recorrente	4	3,7
Certificado por formação modular	5	4,6
Em processo de melhoria das qualificações por Curso EFA	30	27,8
Em processo de melhoria das qualificações por Processo RVCC	32	29,6
Em processo de melhoria das qualificações por Ensino Secundário Recorrente	2	1,9
Em processo de melhoria das qualificações por formação modular	11	10,2
	108	100

² Ao longo dos próximos tópicos estarão presentes excertos das entrevistas sendo que:

E1- Diz respeito à entrevista a adulta que frequentava o Curso EFA;

E2- Diz respeito à entrevista a adulta certificada pelo Curso EFA;

E3- Diz respeito à entrevista a adulta que frequentava uma Formação Modular;

E4- Diz respeito à entrevista a adulto certificado por Formação Modular;

E5- Diz respeito à entrevista a adulto certificado pelo Processo RVCC;

E6- Diz respeito à entrevista a adulta que frequentava o Processo RVCC;

E7- Diz respeito à entrevista a adulto que frequentou o Ensino Secundário Recorrente;

4.1- Motivações para a frequência de formação

Com este trabalho de investigação pretendo também compreender as motivações que levaram os adultos a querer melhorar as suas qualificações e para tal, questionei os adultos porque consideram que estudar compensa. A maioria dos adultos (50%) considera que estudar permite desenvolver os conhecimentos, competências; cultura; capacidades e o intelecto, foram encontradas outras justificações que apresentam percentagens inferiores de respondentes (cf. apêndice 9, p. 108). Existe uma outra investigação sobre a natureza dos motivos para a formação, que se opõe ao que foi respondido pelos adultos inquiridos na minha investigação, lá é referido que “...em primeiro lugar, o adulto inscreve-se na formação porque “..pretende gerir melhor a sua carreira profissional (...) ou devido a fatores económicos, por uma questão de reconhecimento do meio envolvente...”. (Ferreira, 2010:108) Na minha investigação essas foram duas das justificações (estudar compensa porque permite uma maior empregabilidade e maior capacidade para conseguir a progressão e reconversão profissional e porque permite ser valorizado pela sociedade) menos apresentadas pelos inquiridos.

Para além disso, na avaliação sobre a Iniciativa Novas Oportunidades uma adulta participante afirmou que “... quero ter mais oportunidades de trabalho, casa... ser uma pessoa competente, ter aptidões.” (Feminino citado por Liz, *et al.*, 2009: 31) O que indica que para os adultos, o que os motiva a estudar continuam a ser as mesmas razões, mesmo após dez anos deste estudo, pretendem ser mais empregáveis, progredir na carreira, sentirem-se realizados e adquirirem ferramentas para poderem vingar no mercado de trabalho. A inserção/reconversão profissional mesmo não sendo o motivo mais apontado pelos inquiridos foi a segunda opção mais escolhida pelos inquiridos.

Ao longo da história da Educação e Formação de adultos em Portugal tem vindo a ser necessário incrementar estratégias para desenvolver a motivação dos adultos para a frequência de formação, já a ANEFA (Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos) tinha como um dos seus eixos de ação aumentar a procura, “a aposta seria feita numa forte e constante campanha de comunicação e na criação dos Clubes S@ber+” (Barros,2016:17), clubes que orientavam e apoiavam os adultos na definição de percursos formativos.

De acordo com dois dos sete entrevistados o que facilitou a adaptação dos adultos ao percurso formativo foi a motivação que estes tinham “*eu queria continuar a estudar, portanto, como tinha*

*como objetivo eu vou fazer isto...”, (E2). A motivação é, portanto, “uma condição essencial para que a aprendizagem possa ocorrer, ...” (Oliveira,2017:329) é necessário também o adulto disponibilizar a sua atenção e energia para os processos formativos. Conforme Estevão (2001), a formação precisa da motivação do adulto, mas ao mesmo tempo esta é geradora de motivação e automotivação. Um dos estudos desenvolvidos na associação ATAHCA refere isso mesmo, que as pessoas que frequentam formação “depois sentem-se motivadas que vêm que são capazes.” (Formador citado por Castro *et al.*, 2007:107) Considero que a motivação é sentida por quem integra um Curso EFA, essa motivação transpareceu numa das entrevistas realizadas no âmbito desta investigação, a uma adulta que naquele momento integrava um Curso EFA, senti que os temas eram cativantes para a entrevistada e que este é um percurso que transforma as pessoas (conferir apêndice 10, p. 118). A motivação é absolutamente importante ser impulsionada porque quem está motivado pode servir de motivação aos outros, “*temos motivação para dar e vender*”. (E5)*

Ainda sobre a importância da motivação, um dos entrevistados considera que a motivação é algo a desenvolver e também muito importante para o trabalho porque permite o adulto definir objetivos “*e tentar atingi-los*” (E5) e deve ser desenvolvida porque é “*muito difícil motivarmo-nos a nós próprios*” (E6).

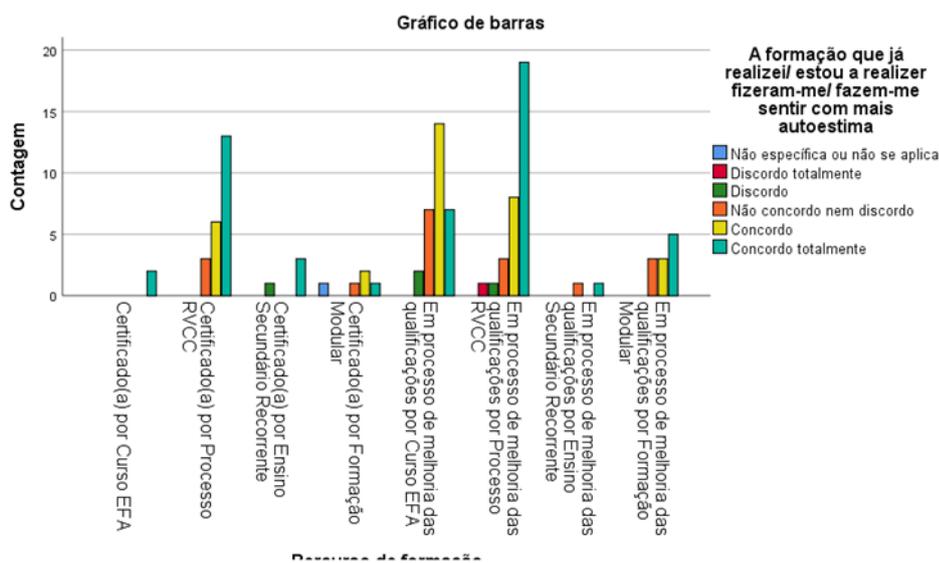
4.2- Efeitos da formação na vida dos adultos:

4.2.1- Aumento da autoestima

O efeito mais sentido pelos inquiridos pela frequência de percursos de formação é o aumento da autoestima, o adulto adquire mais consciência de quem é, o que vale, e adquire a capacidade para intervir na sociedade fazendo-se valer dos seus direitos e permitindo aceitar com novo ânimo novos desafios para o seu futuro pessoal e profissional. Um adulto que participou na avaliação sobre a Iniciativa Novas Oportunidades afirmou: “a forma como ele falou fez crescer o ego de cada um.” (Masculino citado por Liz *et al.*, 2009: 28). Este comentário refere-se a um membro do júri de certificação do Processo RVCC, a missão dos profissionais em Educação de Adultos é também saber realçar e valorizar o trabalho realizado, pois a confiança adquirida pelos adultos reflete-se social e profissionalmente. Essa confiança que os adultos adquirem leva-os a ter vontade de realizar mais formação. Muitas vezes os adultos estão a atravessar situações de vida complicadas

e os percursos de formação são sentidos como se os transformassem, permitindo que em muitos casos os adultos se sintam pessoas úteis e renovadas. Esse aumento do sentimento da autoestima também é referido na avaliação da Perceção da Qualidade de Serviço e de Satisfação da Iniciativa Novas Oportunidades, “o principal ganho verificado está relacionado com aspetos ligados à majoração do eu.” (CESOP,2009:51) A autoestima tem, portanto, lugar de destaque nos ganhos formativos. Na minha investigação foi interessante verificar que existe uma associação marginalmente significativa entre o percurso de formação frequentado/concluído e o aumento do sentimento de autoestima com a frequência de determinado percurso de formação ($\chi^2 (35) = 48,70, p < ,10$). Pelo gráfico abaixo apresentado é possível verificar que os adultos que mais sentem que a sua autoestima aumentou com a frequência de formação são aqueles adultos que frequentam e frequentaram o Processo RVCC. Mesmo que o número de inquiridos não autorize qualquer conclusão, é uma observação que sugere pistas interessantes a explorar. De acordo com Veríssimo e Touças (2018), este processo tem características que permitem dar poder ao adulto para este transformar o seu futuro a nível pessoal e profissional, o adulto após concluir este processo desenvolve uma nova iniciativa e um novo conceito de si devido a refletir sobre aprendizagens que adquiriu.

Gráfico 2- Associação entre a perceção de aumento da autoestima e o percurso de formação concluído/ frequentado



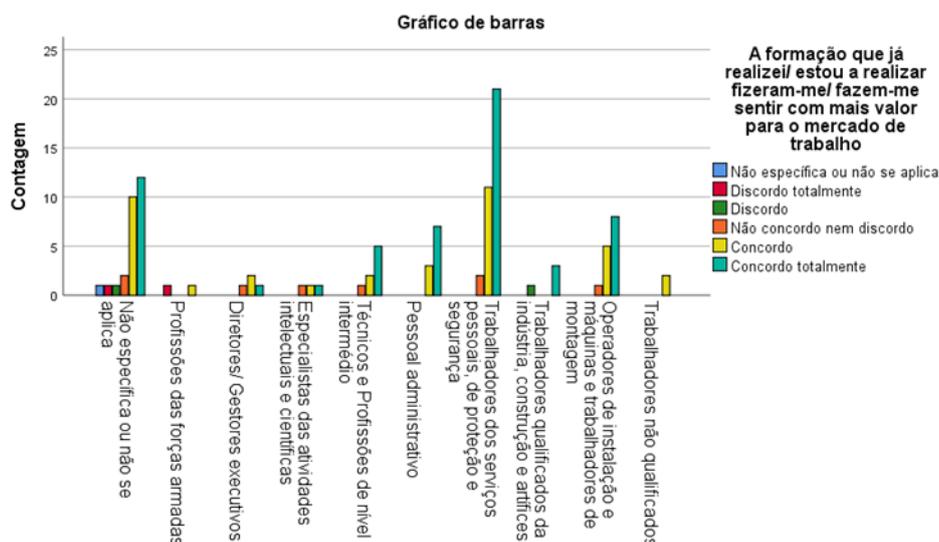
4.2.2- Aumento do sentimento de maior valor para o mercado de trabalho

No inquérito por questionário foi também analisado se aumentou o sentimento de maior valor para o mercado de trabalho com a frequência de formação, com uma maioria de inquiridos a responder em sentido concordante com esse aumento. Todavia, há um certo desfasamento entre as empresas e a formação, o qual não deveria existir porque um adulto/trabalhador formado é mais consciente das suas tarefas e do seu potencial, sendo mais confiante de si também vai ajudar a empresa a desenvolver-se. Hoje em dia “...as empresas e o trabalho assumem um papel fundamental na promoção da aprendizagem ao longo da vida.” (Valente, 2013:81) Se as empresas necessitam de trabalhadores mais qualificados devem estas incentivar os trabalhadores a melhorar as qualificações, é importante as empresas valorizarem os seus recursos, o que acontece com pouca frequência.

Num dos estudos realizados na instituição ATAHCA sobre os Cursos EFA surge referenciado constantemente que os sujeitos sofreram uma transformação a vários níveis, e que essa transformação também afeta a sua relação com o trabalho. Com a frequência de determinado percurso de formação o adulto adquire saberes que lhes dão confiança para integrar o mercado de trabalho ou progredir profissionalmente. A procura pela melhoria das qualificações revela por si só “um espírito curioso e uma mente confiante” (Melo,2016:2) pois denota a necessidade dos adultos se exprimirem, através das suas competências e talentos importantes para o mercado de trabalho.

Por sua vez, a certificação permite ao adulto sentir que tem mais possibilidades de arranjar um emprego, ou um emprego melhor, podendo expor no currículo que tem mais habilitações profissionais ou educacionais. Verifiquei também na minha investigação se existia alguma associação entre a profissão do adulto inquirido e o sentimento de maior valor para o mercado de trabalho com a frequência da formação. Revelou-se que existe uma associação marginalmente significativa entre as várias profissões dos adultos e o sentimento de maior valor para o mercado de trabalho com a frequência de formação ($\chi^2(45) = 59,11, p < ,10$). Novamente, sem pretensões de chegar a conclusões, dado que o número de inquiridos tal não autoriza, pela análise do gráfico abaixo representado é possível sugerir como pista a explorar que o sentimento de, através da formação, representar maior valor para o mercado de trabalho é menos veemente para os adultos que exercem profissões mais intelectuais.

Gráfico 3- Associação entre a profissão do inquirido e o sentimento de maior valor para o mercado de trabalho



4.2.3- Melhorias profissionais

Os sujeitos inquiridos que ainda frequentavam formação ambicionaram melhorias profissionais principalmente um novo emprego (22,2%) e aqueles que concluíram o percurso de formação obtiveram algumas melhorias profissionais essencialmente o desempenho de novas funções (9,3%). (cf. Apêndice 8, p.111).

No exemplo do estudo “Vidas Reconhecidas- O projecto de Educação e Formação de Adultos na Câmara Municipal de Lisboa” a formação conduziu à melhoria do desempenho profissional, ocorreu a mudança de funções, de carreira ou progressão da mesma, já na minha investigação o desempenho de novas funções foi a melhoria profissional que mais ocorreu.

Com base na publicação dedicada aos “Aspetos gerais do sistema de educação e formação de adultos” da rede Euridyce³ (2019), o atual Programa Qualifica tem como uma das metas, a melhoria da “empregabilidade, dotando os trabalhadores de competências ajustadas às necessidades do mercado de trabalho...”, daí em muitos casos os adultos desempenharem novas funções devido à frequência de formação.

³ https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/euridyce/content/adult-education-and-training-60_pt-pt (Consultado a 30-05-2019)

A progressão na carreira é algo difícil de acontecer em muitos casos e os adultos têm consciência disso. Dos 20 adultos certificados com melhorias profissionais e que responderam à questão sobre as melhorias que obtiveram apenas 5 adultos indicaram ter melhorias associadas de facto a algum tipo de progressão (aumento de salário e estabilização do contrato de trabalho). No já mencionado estudo de avaliação da Iniciativa Novas Oportunidades está presente o comentário de uma adulta onde esta referiu que desejava “progredir em termos de carreira ou pelo menos, adquirir maior poder de negociação em termos profissionais.” (Liz *et al.*,2009:24), mesmo que não consiga progredir em termos de carreira, pode negociar um contrato mais estável por possuir outro nível de habilitações.

4.2.4 Relações sociais

Segundo as entrevistas dois dos sete adultos referiram que necessitam desenvolver as competências de trabalho em equipa, parte da consciência dos adultos inquiridos que para desempenhar funções no mercado de trabalho devem melhorar o trabalho em equipa e a formação pode servir como resposta a algumas dificuldades que a experiência coloca no caminho dos trabalhadores. Essas experiências podem não ser positivas. Uma das entrevistadas afirmou que *“trabalhos em grupo na minha opinião nunca resultam bem, ...” (E2)* as experiências negativas suscitam que as competências não sejam desenvolvidas. Apesar disso, é necessário desenvolver estas competências (trabalho em equipa e empatia) para em qualquer emprego quer este pressuponha ou não o contacto com o público, se acontecer este ocorre de forma mais facilitada. A opinião de 38,9 % dos inquiridos é de concordância total com a afirmação de que a frequência ou conclusão de um dado percurso formativo contribui para que os sujeitos estabeleçam novas relações sociais. Este estabelecimento de novas relações sociais foi um dos ganhos valorizados pelos formandos do estudo na instituição ATAHCA “Educação e Formação de Adultos: Olhares sobre o Vivido”. Foi referido que ao longo do curso foram descobertas afinidades e partilhadas histórias de vida que são verdadeiras lições. Para além dos conhecimentos adquiridos é importante em qualquer percurso formativo para adultos a educação informal, a educação e formação de adultos vai muito mais além das aprendizagens técnicas ou desenvolvimento de competências funcionais. Com base em Melo (2016), as aprendizagens não se fazem no isolamento, mas em relação pelo que é importante o relacionamento com outros para a aprendizagem ocorrer.

No mesmo estudo verificou-se que durante o Curso EFA foi trabalhada, a coesão grupal que, "...era em muitas circunstâncias conseguida pelo desenvolvimento de estratégias que pretendiam valorizar aspectos de vida dos formados, ..." (Castro *et al.*, 2007:105). Os formadores conseguiram que os adultos se envolvessem nas aprendizagens, motivando-os e reconhecendo neles competências que eram por si desconhecidas, aumentando a autoestima e a partilha. O desenvolvimento do espírito de grupo permite que os formandos se motivem uns aos outros e o estabelecimento de novas relações sociais é por si uma motivação para estudar. Em adultos que estão desempregados ou em situações sociais e económicas mais fragilizadas, o conhecimento de outras realidades diferentes ou iguais à sua, motiva à frequência e conclusão das formações, em muitos casos as relações estabelecidas ultrapassam o âmbito do curso.

4.2.5- Participação Comunitária

O aumento da participação em associações e iniciativas na comunidade não é sentida como uma realidade por parte dos inquiridos certificados ou frequentadores de percursos formativos. Não existe, portanto, segundo dados do nosso estudo, uma influência concreta das formações na participação comunitária.

No entanto, de acordo com outros estudos, há "uma elevada associação entre a participação em actividades de ALV e a participação sócio-cultural e cívica, ..." (Lopes, 2016:324) Adultos integrados em sindicatos ou associações profissionais tendem a participar mais em actividades de Aprendizagem ao Longo da Vida, no entanto, a participação dos adultos nestes organismos é muito baixa comparada com as iniciativas de cariz mais cultural ou caritativo que apesar de desenvolverem a cultura e as competências sociais deixam de parte a intervenção cívica (defesa dos direitos individuais e sociais e de proteção da comunidade). Para compreender a influencia destas organizações associativas é necessário recuar aos anos 70, época em que os adultos organizavam ações "da responsabilidade de uma grande diversidade de instituições e de actores-casas do povo, grupos paroquiais, cooperativas, associações diversas de âmbito local e sindicatos, entre outros..." (Lima,2005:38), os adultos que integravam estas associações sentiam a necessidade de fomentar, iniciativas para proporcionar a formação de base de adultos e alfabetização. Durante o estágio tive uma experiência de contacto com uma adulta que integrou sindicatos e que tinha uma sensibilidade diferente para aspetos sociais e de formação que nenhum outro adulto revelou ter. (conferir apêndice 10, p.116).

4.2.6- Reconhecimento

Na minha investigação esforcei-me por perceber se, na perspetiva dos sujeitos já certificados por processos de educação e formação, se tinha aumentado o reconhecimento dos amigos e família, colegas de trabalho e superiores hierárquicos. Foi o reconhecimento pela família e amigos que teve o maior número de indivíduos a concordarem com essa opção (8,3%). O mesmo se verificou no estudo de Percepção da Qualidade de Serviço e de Satisfação da Iniciativa Novas Oportunidade, “as pessoas com relação afetiva ao sujeito reagem mais efusivamente na proporção da sua proximidade ao indivíduo.” (CESOP, 2009:54) O reconhecimento pelos colegas de trabalho foi a segunda opção mais selecionada, tendo o reconhecimento pelos superiores hierárquicos sido a menos escolhida. (conferir Apêndice 8, p. 109).

Estes dados saem reforçados quando se questiona os adultos sobre se foram incentivados pela empresa para melhorarem as suas qualificações, a maioria dos inquiridos respondeu não ter sido incentivado (64,8%). Tudo isto denota uma certa apatia das entidades empregadoras em relação à importância da formação, o que já se verificava anteriormente, “dois terços dos sujeitos que frequentaram a Iniciativa Novas Oportunidades dizem não ter recebido reconhecimento no local de trabalho.” (ibidem, 52) A maioria dos inquiridos (11,1%) no caso do reconhecimento por parte da família e amigos afirmou que não ter opinião em relação a esse reconhecimento ter aumentado, portanto há ainda um longo trabalho a fazer nesse sentido. Algumas as empresas nem reconhecem quem se desenvolve e quem aprende nem incentiva os trabalhadores, o que faz entender a formação como um mundo à parte. No entanto, há uma “função socialmente distintiva do diploma”, (Castro *et al.*,2007:121) o que significa que apesar de não existir o reconhecimento há uma valorização social dos diplomados. Dois adultos que participaram na avaliação sobre a Iniciativa Novas Oportunidades afirmaram que é dada a valorização a uma pessoa com estudos, tanto no trabalho como socialmente e esse foi um impulso para participar na Iniciativa aumentando a sua escolaridade.

De acordo com Canário, Vieira e Capucha (2019) é necessário despertar a procura de educação e formação por parte de novos públicos divulgando práticas bem-sucedidas, se a Educação e Formação de Adultos for reconhecida pela comunidade em geral vai ser reconhecida mais facilmente pelos sujeitos ligados ao adulto. A valorização social é importante para os adultos

porque, para além das dimensões pessoais e sociais, pode contribuir para arranjam mais facilmente emprego tendo uma perceção positiva de si.

4.2.7- Vontade de realizar mais formação

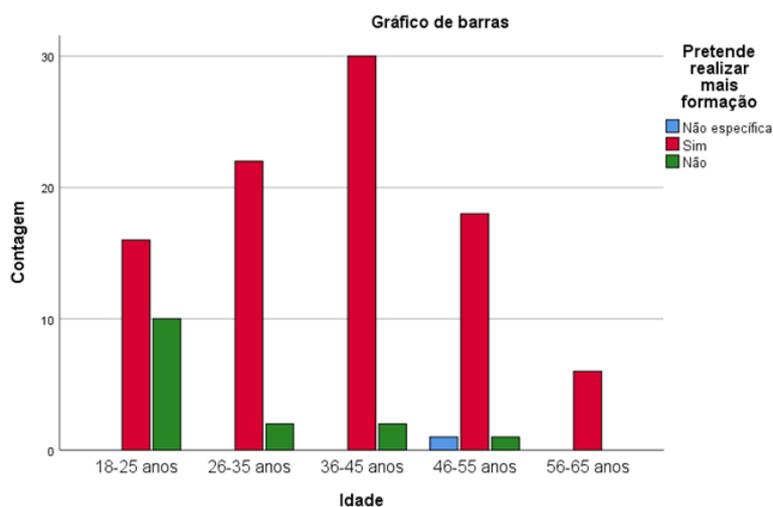
A vontade em realizar mais formação por parte dos inquiridos é evidente, a maioria (85,2%) respondeu que é essa a sua intenção (conferir Apêndice 9, p. 111). O mesmo se desenrolou na avaliação feita à Iniciativa Novas Oportunidades, os adultos “mostram-se disponíveis para continuar a aprender”. (Liz *et al.*2009:23), em muitos casos, continuaram a melhorar as suas habilitações para níveis superiores. Os adultos envolvidos no estudo na associação ATAHCA referiram: “de momento estou a tirar outro curso à noite.” (Formando citado por Castro *et al.*,2007:117) e “agora estou sempre na expectativa de continuar a formação.” (ibidem, 117). A condição humana é estar em constante aprendizagem e essa vontade de aprender não deve ser condicionada pela situação profissional em que o formando se encontra. No meu ponto de vista, é necessário despertar a consciência daquilo que sabe realmente, porque “quanto menos sabe, menos consciente é da sua necessidade de aprender, menos manifesta querer saber e menos ofertas tem para aprender”. (Cavaco, 2013:460) E para tal é necessário criar oportunidades educativas que não sejam discriminatórias, demasiado escolarizadas porque os adultos com níveis de escolaridades mais baixas “não se identificam e não reconhecem a importância das finalidades desta formação e percebem que a sua organização e funcionamento os coloca em desvantagem face aos mais escolarizados.” (ibid., 465) Oportunidades educativas que incluam estes públicos menos escolarizados devolvem-lhes a confiança nas suas capacidades para aprender e promovem uma aproximação aos níveis de qualificação da população em geral.

O aumento da autoestima e autoconfiança está relacionado com a satisfação que os adultos sentem, estes vêem o percurso de formação como algo muito positivo onde eles se sentem bem e por isso podem querer voltar mais tarde.

Dos sete entrevistados, cinco afirmaram ter como projeto de vida realizar mais formação, de acordo com um dos entrevistados “*não há nada melhor para evoluir do que estudar, há que aproveitar a formação.*” (E5) Dois desses cinco adultos entrevistados que referiram ter esse projeto, acrescentaram ter interesse numa formação mais profissional, “*estava mais num profissional, na parte técnica...*” (E2)

Mantendo as reservas devidas ao pequeno número e outras especificidades do conjunto de inquiridos, verifiquei que existe uma associação significativa entre os vários intervalos das idades dos adultos inquiridos e a vontade de realizar mais formação ($\chi^2(8) = 21,86$, $p < ,05$). O gráfico abaixo contradiz os dados da investigação de Valente pois este refere que “adultos entre os 25 e os 44 anos de idade têm menos 40% de possibilidades de participar em aprendizagem ao longo da vida do que os adultos jovens, com idade entre 18 e 24 anos.” (Valente, 2013:5) Na minha investigação, mais adultos jovens (entre 18 e 25 anos) demonstraram desinteresse em realizar mais formação (10) do que os indivíduos com mais de 26 anos (onde apenas 2 adultos mostraram desinteresse) ou no caso em que os adultos tinham mais de 45 anos em que apenas 1 adulto mostrou desinteresse em realizar formação.

Gráfico 4- Associação entre a idade e a pretensão em realizar mais formação



4.3- Ganhos formativos:

4.3.1- Desenvolvimento de competências informáticas

Um dos principais efeitos da formação avaliados foi o desenvolvimento de competências informáticas por parte dos adultos certificados por processos de educação e formação, os adultos concordaram que de facto, o percurso de formação que concluíram permitia desenvolver essas competências (13,9%). Efeitos semelhantes estavam presentes noutros estudos realizados com o mesmo tema. Uma formadora entrevistada para o estudo sobre os cursos EFA realizados na

associação ATAHCA refere observar adultos que “não percebem nada de informática, nunca na vida hão-de perceber, porque aquilo lhes faz uma confusão terrível e depois... sentem-se muito motivadas quando, de facto, vêem que são capazes.” (Formadora citada por Castro *et al.*,2007:113). Muitos destes adultos que já tinham sido certificados por estes percursos de formação para adultos agora enviam e-mails e lidam com computadores sem dificuldades. Esta formação dá a possibilidade de os adultos experimentarem as novas tecnologias, o que é motivador para que estes se sintam mais confiantes com o apoio dos técnicos.

O desenvolvimento de competências na área das T.I.C. (Tecnologias de Informação e Comunicação) tem “implicações na qualidade da prestação profissional” (Liz *et al.*, 2009:23), pois um adulto que consiga acompanhar e modernizar o seu universo cultural adquire recursos que se tornam uma mais-valia no mercado de trabalho.

Na entrevista realizada a sete formandos de percursos de qualificação diferentes, surgem 15 referências ao desenvolvimento de competências informáticas. Sendo que em dois casos no exercício do trabalho não são aplicadas as novas competências informáticas, um adulto referiu que *“o meu trabalho não é um trabalho que obrigue à utilização de novas tecnologias”, (E5)* o que significa que a formação que lhe é dada está para além das imediatas necessidades do mercado de trabalho.

.No caso de uma das entrevistadas, esta trabalhava numa escola e destaca ter *aprendido “a ir buscar fotografias e receitas...” (E3)* o que diz respeito a interesses pessoais e não tem relação direta com as suas atuais funções no trabalho. A mesma adulta destaca que as novas tecnologias lhe permitem *“atualizar sempre o currículo ...”,* a sua instabilidade no mercado de trabalho levam-na a necessitar de estar continuamente a aprender. Outro formando referiu que *“a nível do meu artesanato particular, faço toda a minha contabilidade toda a minha gestão, folhetos, (...), tudo no computador e que a formação de informática me tem ajudado bastante.” (E4)* Isto indica que uma atividade paralela à atividade profissional lhe leva a ter interesse na área informática e desperta a necessidade de desenvolver competências neste setor. *“...agora vai haver uma formação que pretendo fazer (...), uma espécie de e-marketing (...), promover os meus produtos através de plataformas digitais.” (E4)*

Na perceção de quatro dos sete adultos entrevistados possuir algumas competências informáticas é fundamental para integrar o mercado de trabalho, *“... agora, em quase todo o lado é preciso computador, portanto pelo menos os mínimos, deve se saber informática...” (E2)* O mundo está globalizado, sendo que, mesmo quem tenha um negócio deve perceber algo de informática, e

cada vez mais vai ser necessário desenvolver estas competências porque o emprego vai se tornando cada vez mais tecnológico, daí a importância de desenvolver formação nesta área.

Para além disso, verifiquei se existiam diferenças entre as idades no que respeita à perspetiva de se ter adquirido mais competências informáticas com a formação. Com a prudência antes referida nas mesmas situações, dadas as características da amostra produtora de dados, foi possível verificar através do programa de tratamento estatístico SPSS que existiam diferenças estatisticamente significativas entre os participantes com idades entre 18-25 anos e os que possuem entre 36 a 45 anos ao nível do aumento do desenvolvimento das competências informáticas ($U= 269,50$, $p= ,004$), sendo que os adultos com idades compreendidas entre os 36 a 45 anos concordam mais frequentemente (4 adultos indicaram que se sentem mais competentes com as novas tecnologias após ter concluído a formação) comparativamente aos adultos com idades entre dos 18 e 25 anos (apenas um adulto concorda totalmente ser mais competente informaticamente após a formação). (conferir Apêndice 9, p. 109).

4.3.2- Compreensão do mundo

A frequência ou conclusão de percursos de formação permite aos adultos compreender melhor o que se passa à sua volta, em 39,8% dos casos os adultos concordam totalmente com esse aumento da compreensão sobre aquilo que os rodeia.

Há, com a frequência de percursos formativos para adultos, uma transformação do modo de “olhar o mundo, de olhar os outros e de olhar para si e para os outros no mundo.” (Castro *et al.*,2007:96) Os adultos que vivenciam percursos de formação adotam uma nova postura mais consciente e confiante nos seus conhecimentos e competências emitindo uma opinião mais assertiva. O conhecimento do adulto sobre aquilo que o rodeia tem aplicabilidade em vários setores da sua vida e esta confiança que o conhecimento proporciona permite uma certa emancipação dos adultos que irão integrar a sociedade de uma forma mais consciente e participada. Deve a Aprendizagem ao Longo da Vida, permitir “o acesso a bens culturais (...) visando atividades laborais, conteúdos e expressões de cidadania...” (Melo,2010:43)

4.3.3- Conhecimentos técnicos

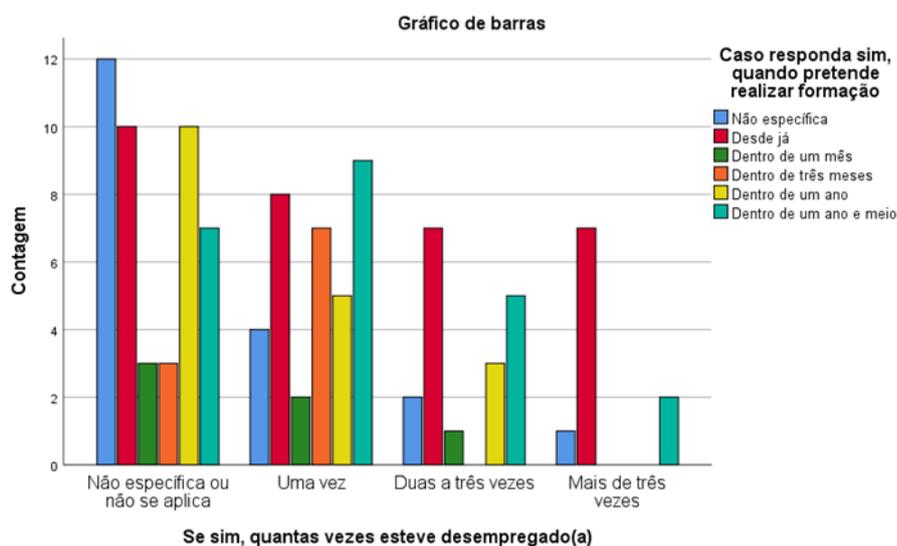
O aumento de conhecimentos técnicos em (13,9%) dos casos sentido pelos inquiridos que concluíram percursos de formação, e é também um dos motivos que leva os adultos a querer melhorar as suas qualificações. Existem (50%) dos adultos inquiridos que pretende desenvolver conhecimentos e competências e conseqüentemente melhorar a empregabilidade e/ou progredir profissionalmente. Serve, portanto, a formação técnica como “mecanismo de gestão e concertação social do desemprego.” (Lima,2005:50) O adulto ao possuir conhecimentos técnicos exerce de forma mais eficaz as suas funções e evita situação de afastamento do mercado de trabalho. Efetivamente, verificou-se que os adultos que foram certificados, maioritariamente iniciaram o desempenho de novas funções, o que indica que desenvolveram este tipo de conhecimentos. No estudo que foi realizado na associação ATAHCA coincidem os efeitos da formação, “é relatada a aquisição de conhecimentos que permitiam alargar o universo de saberes disponíveis, sejam eles de natureza mais escolar, (..), sejam de natureza profissional, ...” (Castro *et al.*,2007:113)

4.4- A questão do desemprego

Os inquiridos que responderam ao inquérito maioritariamente já estiveram desempregados, o que pode indicar que há uma valorização da formação por parte dos adultos desempregados. Atualmente, espera-se “..., na maioria dos casos, a minimização dos problemas sociais gerados pelo desemprego.” (Cavaco, 2013:470) Em alternativa, pode então argumentar-se que a formação permite manter os desempregados ocupados e garantir a sua dependência face ao sistema económico e político, até porque muitos desempregados são obrigados a fazer formação.

No meu estudo, verifiquei que, relativamente aos adultos que já estiveram desempregados, o número de vezes em que tal ocorreu está marginalmente associada à altura em que têm interesse de realizar mais formação, ($\chi^2 (15) = 22,95, p < ,10$). O gráfico abaixo indicado demonstra que quantas mais vezes a adulto esteve desempregado maior é o interesse imediato em realizar formação. Todavia, aqueles adultos que indicaram estar apenas uma vez desempregados, são os que pretendem realizar novamente formação num espaço mais longínquo de tempo (1 ano e meio). Existem uma crença generalizada que a formação resolve os problemas do desemprego.

Gráfico 5- Associação entre o número de “vezes em que esteve desempregado” e “quando pretende realizar mais formação”



Com os adultos entretidos em formação é possível garantir “uma certa paz social”. (ibidem:462). A resolução do seu problema é adiada sem que os adultos desempregados se apercebam ou manifestem. A formação está inserida nos deveres destes adultos para a defesa da sua empregabilidade e competitividade porque o mercado de trabalho é entendido cada vez mais como sendo exigente.

4.5- Efeitos e contributos dos percursos de Educação e Formação na vida dos adultos e na sua formação

O inquérito foi realizado com o intuito de conhecer os efeitos dos percursos educativos frequentados na vida e na formação dos inquiridos. Como se apontou na análise dos dados, na perspetiva dos adultos, tendem a ser mais sentidos o aumento da autoestima e o sentimento de maior valor para o mercado de trabalho, sendo que a confiança que os adultos sentem transparece para outros setores da vida dos adultos. Todavia, as entidades empregadoras excluem-se de responsabilidades com a formação não incentivando a aprender nem reconhecendo quem estudou. O que leva a que apenas seja sentido como melhoria o desempenho de novas funções propiciado pela aquisição de conhecimentos técnicos. A formação está mais ligada à situação de

desemprego sendo esta um mecanismo de empregabilidade e competitividade. Como ponto positivo destaca-se o estabelecimento de novas relações sociais motivadoras e enriquecedoras, a pretensão em realizar mais formação, o trabalho já realizado no desenvolvimento de novas competências informáticas e melhor compreensão do mundo. Incrementar a motivação é essencial para cumprir com os objetivos de conclusão das formações e de um crescimento de novas inscrições nas formações.

4.6- Análise de conteúdo da entrevista

Foram realizadas sete entrevistas, duas a adultas ligadas ao Curso EFA, uma já tinha concluído outra ainda frequentava. Realizei mais duas entrevistas a adultos ligados ao processo RVCC, um dos adultos já tinha sido certificado outra adulta estava a frequentar. Dois adultos foram entrevistados que tinham realizado ou estavam a frequentar formações modulares e um adulto tinha frequentado o Ensino Secundário Recorrente. Os sete entrevistados têm idades que variam entre os 20 e os 56 anos, sendo três indivíduos do género masculino e quatro do género feminino. O nível escolaridade mais baixo dos entrevistados é o 6º ano que também corresponde ao indivíduo com mais idade. Dos sete entrevistados apenas dois são casados os restantes são solteiros e um divorciado. Apenas um dos sete entrevistados não se encontra a trabalhar, dos restantes seis, três têm contrato a termo certo, dois estão efetivos e uma trabalha por conta própria. No que respeita à atividade profissional existem entrevistados a trabalhar na área da indústria, restauração, massagens e na área da educação. Curiosamente, os profissionais da área da educação (assistentes operacionais) participam em atividades de educação informal como atividades paroquiais e atividades artísticas. As tabelas abaixo representam os temas e categorias mais relevantes face aos objetivos de estudo e frequência de referências pelos sujeitos.⁴

Quadro 2- Categorias com maior expressão (maior número de referências por parte dos sujeitos)

Categorias:	Frequência de Ocorrências
6.1- Desenvolvimentos de novos projetos de vida	26 ocorrências
6.2- Aprendizagens/competências importantes para o emprego	23 ocorrências

⁴ Está presente no apêndice 8 (a partir da página 98), uma grelha de categorias mais completa resultante da análise de conteúdo da entrevista onde figuram as frequências de ocorrência e de sujeitos.

6.3- Importância dos conhecimentos (expetativas e conhecimentos destacados)	22 ocorrências
6.4- Utilidade das aprendizagens desenvolvidas	20 ocorrências
6.5- Desenvolvimento do espírito crítico	19 ocorrências
6.6- Capacidade de adaptação	17 ocorrências
6.7- Gestão de tempo	16 ocorrências
6.8- Aprendizagens/ competências a desenvolver	10 ocorrências

Quadro 3- Outros temas relevantes para análise:

Outros Temas relevantes:	Sujeitos⁵
a) Perspetivas sobre o percurso de formação	4 sujeitos
b) Consciência social dos inquiridos	2 sujeitos

- Estão presentes, por ordem decrescente, nesta secção os assuntos mais frequentemente abordados pelos adultos. Sendo o desenvolvimento de novos projetos de vida a categoria abordada mais frequentemente pelos sujeitos e as competências a desenvolver uma das que têm menos referências por parte dos sujeitos. Existem outros temas importantes para a análise de dados da entrevista ordenados também por ordem decrescente de referências de sujeitos diferentes, no primeiro tema quatro sujeitos diferentes referiram-se ao mesmo, por sua vez, no segundo tema apenas dois sujeitos diferentes referiram-se a este.

4.6.1- Desenvolvimentos de novos projetos de vida

Um projeto de vida de grande parte quatro dos sete adultos entrevistados é valorizar-se profissionalmente, tópico que já era um interesse apontado na avaliação da Iniciativa Novas oportunidades, em que um dos adultos referiu inscrever-se “... para ter conhecimentos e para melhorar o currículo, ...” (Liz *et. al.* 2009:30) adulto melhora o currículo aprendendo através de formação a realizá-lo de forma mais adequada e também melhorando as suas habilitações e/ou qualificações profissionais.

Curiosamente quatro adultos referiram que pretendiam continuar a trabalhar na mesma área o que demonstra que, para estes sujeitos, a procura por melhorar as qualificações não está

⁵ Foi necessário verificar se existiam diferenças entre os dois temas quanto ao número de sujeitos diferentes que se referiam aos temas, visto que o número de ocorrências era o mesmo em ambos os temas.

associada ao desejo de transição profissional, sabe-se que os adultos procuram a formação maioritariamente para melhorar as competências e conhecimentos. Uma outra investigação indica o mesmo, os adultos envolvidos “não reconhecem a formação como um processo de aprendizagem que lhe permita a inserção ou mobilidade profissional.” (Cavaco, 2013:470)

Três adultos referiram que pretendem, concluir a escolaridade obrigatória pois a certificação assume um papel imprescindível na educação e formação de adultos, por existir uma valorização social do diploma os adultos consideram que arranjam mais facilmente um emprego e serão valorizados pelos pares por terem a escolaridade obrigatória. Estas ambições demonstram claramente que vigora o paradigma da aprendizagem ao longo da vida, de acordo com Lima (2016), estas necessidades dos adultos são imediatistas (valorização profissional, manter o emprego), onde cada individuo é responsável por tudo o que aprende e pelo que faz com o que aprende. Os adultos que ambicionam concluir a escolaridade obrigatória não se permitem ter ambições a longo prazo e não sentem que a formação lhes permite chegar longe.

Para além disso foi referido por dois adultos nas entrevistas pretenderem o prosseguimento de estudos, o interesse dos adultos em prosseguir estudos para níveis superiores parte do pressuposto que “quanto elevado é o nível de escolaridade maior é a participação em formação” (Cavaco,2013:466), como já foi abordado anteriormente.

Por fim, a família tem também um papel importante para a vida dos adultos inquiridos, dois deles referem que o seu projeto de vida passa necessariamente por apoiar a família, *“ver os meus filhos felizes, conseguir educar e dar tudo o que for preciso.” (E6)*

4.6.2- Aprendizagens/ competências consideradas importantes para o emprego:

Um dos assuntos mais abordados na entrevista foram as aprendizagens importantes para o emprego na perceção dos adultos. É mais referenciado (por 3 adultos) o desenvolvimento de competências na oralidade, escrita e compreensão das línguas. Sendo posteriormente referenciado por apenas dois adultos a importância de ter melhores habilitações literárias para ter um emprego melhor, a flexibilidade para diferentes funções, colegas de trabalho e novas situações que possam surgir. E é considerado importante para o emprego (por 2 adultos) ter a formação necessária para determinado trabalho.

4.6.3- Importância dos conhecimentos para o cotidiano (expectativas e conhecimentos destacados)

Os conhecimentos foram bastante destacados durante as entrevistas, os adultos referenciaram ter aprendido sobre diversos direitos universais e outros temas como a reciclagem e liberalização das drogas. De acordo com uma entrevistada “... *no dia a dia vê-se que vários desses direitos não são cumpridos e não são cumpridos e não são respeitados.*” O que parte do princípio que, a formação deve “preparar para a vida e para uma cidadania mais ativa.” (Bernardes, 2008:59) A afirmação desta adulta indica que desenvolveu uma nova consciência social através do curso. O que o integra no paradigma de educação permanente, propicia os adultos a levantarem questões, refletirem e questionarem a realidade com olhar crítico, ocorrendo uma “transformação do seu modo de olhar o mundo, ...” (Castro *et al.*,2007:96) Permitindo que o formando construa “uma personalidade mais consciente e capaz de voltar a intervir de modo significativo na sua vida, ...” (Liz *et al.*, 2009:23) Cumpre-se o desejo de emancipação social sempre presente nos adultos desde o início do período democrático onde o acesso à cultura e informação foram facilitados.

Os direitos a que a formanda se refere são os direitos universais (direito à liberdade, igualdade, justiça, respeito pelos outros e pelo meio ambiente), temas esses que foram abordados por mais cinco entrevistados nos seus percursos formativos, o que torna clara a dimensão educativa destes percursos formativos, promovem o enriquecimento cultural e sociabilização. A maior prova de desenvolvimento cultural é em dois casos o percurso formativo ter incentivado à leitura e à escrita, uma entrevistada referiu que a formação “... *levou-me a um gosto que já tinha esquecido e voltei a descobrir esse gosto que eu tinha...*” (E6)

Nas entrevistas questioneei os adultos sobre quais os conhecimentos que destacam daqueles que aprenderam no percurso de formação, foi possível perceber posturas diferentes perante esses mesmos conhecimentos. Um dos objetivos da Educação e Formação de adultos é levar a mudanças de atitudes e comportamentos e, pelo discurso de um dos adultos, o percurso formativo que frequentou (neste caso o Processo RVCC) levou a essas mudanças. Na entrevista o adulto referiu que “...*era um bocado avesso a fazer a reciclagem. Agora faço...*” (E5) No entanto, outra adulta que frequentava um percurso de formação diferente (Formação Modular), descreveu as formações já realizadas “... *vou dizer as que fiz (...) fiz de primeiros socorros também, (...) De idosos, de cuidadora de idosos e tive outra...*” (E3), sem dar exemplos concretos referentes ao que aprendeu sobre estes temas. O que significa que apesar de ter adquirido conhecimentos dentro destas temáticas, a adulta não descreve que adotou novos comportamentos, ou seja, as formações

que a adulta realizou tiveram o seu foco mais na aquisição de conhecimentos do que na reflexão sobre estes temas.

4.6.4- Utilidade das aprendizagens desenvolvidas

De acordo com a perspetiva de dois dos adultos entrevistados, o inglês desenvolvido nos percursos formativos poderá vir a ser útil em situações de trabalho e para solicitar informações quando necessário, em muitos casos no contacto com atividades ligadas ao turismo. Para além disso, o pensamento crítico é importante no contacto com os outros e em perceber o que está errado por exemplo no local de trabalho, só a formação dá essa capacidade. Em determinados casos é possível aplicar os saberes com a família e no trabalho, sobretudo as competências informáticas, com vista a melhorar algumas funções e para partilhar conhecimentos com os mais novos.

Por fim, respeitar os outros e saber ouvir é algo também considerado útil. O que indica que, também na perspetiva dos entrevistados, a formação promove o desenvolvimento cultural e social dos trabalhadores (Estevão, 2001:187), cultural porque desenvolve o espírito crítico e social porque promove a partilha de saberes. A principal utilidade e potencialidade destes saberes considerados importantes por parte dos entrevistados é poderem ser mobilizados para diferentes contextos.

4.6.5- Desenvolvimento do espírito crítico

O desenvolvimento do espírito crítico foi referenciado por três entrevistados, de acordo com uma das adultas entrevistadas o percurso de formação obriga-nos a fazer várias reflexões sobre vários temas, este comentário sugere que o percurso que frequenta, neste caso o Curso EFA, tem em vista desenvolver competências de cidadania. Para além disso, de acordo com duas entrevistadas este curso permite aos adultos pôr os pensamentos em papel pois se conseguem discutir e defender as suas crenças também conseguem pôr por escrito exprimir os seus pontos de vista. Dois adultos referiram que determinados percursos formativos permitiram aos adultos descobrir e refletir sobre novos temas, desconstruindo alguns preconceitos e adquirindo novas perceções sobre diversos temas.

Uma das adultas entrevistadas sentiu que faltava debate, a problematização de determinadas questões foi pouco desenvolvida. De acordo com Bernardes (2008), o desenvolvimento desta competência (espírito crítico) clarifica o conceito de educação presente em alguns percursos

formativos, pois visam o desenvolvimento das pessoas como um todo, tendo em atenção as variadas dimensões. Mais ainda, estes cursos visam uma educação “problematizadora, crítica e emancipatória.” (Cavaco,2013:461)

4.6.6- Capacidade de adaptação

Inicialmente nas entrevistas pretendi averiguar junto dos formandos como tinha sido a sua adaptação ao percurso formativo, dois formandos salientaram o facto de o curso não ter prova final como sendo uma experiência marcante de adaptação, pois o sistema de ensino regular tem moldes diferentes. O que parte do pressuposto que os objetivos dos processos de educação e formação para adultos são diferentes, o intuito é promover o desenvolvimento humano, como forma de valorizar o que já foi adquirido através das experiências de vida. Encarando o “...adulto como principal recurso da sua formação e evitar o erro de pretender ensinar às pessoas o que elas já sabem.” (Canário,1999:112) Por este motivo não faz sentido as provas escritas e escolarizadas. Uma adulta considerou o curso acessível também por esse motivo “*porque não tem aquela matéria, não tens que estudar para os testes.*” (E1) Enquanto, no sistema tradicional de ensino os conhecimentos são avaliados num momento, neste sistema de reconhecimento de competências, pretende-se que o individuo adquira a capacidade de mobilizar os conhecimentos e as competências adquiridas para diferentes contextos, daí a não existência de provas de avaliação. Estas permitiriam que o conhecimento ficasse ali e não extravasasse para a vida de cada um, que na realidade é o que acontece como indica este argumento retirado de uma das entrevistas “*eu acho que ele tem nos ajudado bastante no dia-a-dia*” (E1). O conhecimento deve, portanto, ser algo útil.

Determinados percursos permitem aliar as aprendizagens às experiências, para a aprendizagem ocorrer ela “envolve a pessoa na sua globalidade (dimensões afetivas, cognitivas, relacionais, comportamentais, etc.) e contribui para o seu desenvolvimento.” (Pires, 2005:198) Num dos estudos desenvolvidos na associação ATAHCA foi referido que “o desenvolvimento dos Temas da Vida apresenta melhores resultados quando os formandos se envolvem, ...” (Castro *et al.*,2007:108) e o envolvimento dos formandos acontece quando aquilo que é discutido integra as suas experiências.

Por dois adultos foi afirmado que a diferença que encontraram dificulta pensar sobre se a adaptação foi fácil ou difícil, sendo que relativamente aos tempos da escola muitos dos formandos “não guardavam recordações positivas, ...” (ibidem, 99). A escola foi um tempo marcado

negativamente e como tal os adultos não esperavam encontrar algo tão diferente, *“a gente pensa encontrar uma determinada situação e vem encontrar outra”*. (E5) Essa situação esperada seria provavelmente mais próxima das experiências do tempo escolar, todavia os adultos acabam por sair surpreendidos e tal como disse o mesmo formando *“depois de entrar naqueles parâmetros é sempre a andar.”* (E5) Tudo se torna mais facilitado após conhecer o Curso.

Outro aspeto relevante abordado por dois adultos foi estes referirem estar há muito tempo sem aprender *“...já não estudava há muitos anos...”* (E6). Estar em constante aprendizagem é uma necessidade e vocação dos seres humanos, o que se traduz também pela possibilidade de os adultos se adaptarem a novas situações. Isto para que o adulto acompanhe e reaja as mudanças socioeconómicas que afetam o paradigma do emprego que o tornam precário, instável e competitivo daí ser a formação um mecanismo de adaptação às circunstâncias de vida de cada um num determinado momento. Mudando o emprego mudam também as necessidades de formação das pessoas adultas, por pouco, muito ou nada que se acredita ou questione que a formação é a solução para os problemas de desemprego.

A adaptação foi facilitada por existirem programas já conhecidos pelos adultos (em dois casos), uma das adultas afirmou: *“eu já tinha algumas bases já sabia mais o menos, ...”* (E1), não teve dificuldades em fazer os seus trabalhos. Continua a existir um investimento no desenvolvimento de competências informáticas nos programas e referenciais dos percursos formativos. Na avaliação da Iniciativa Novas Oportunidades vários adultos destacaram o desenvolvimento dessas competências.

Por fim, o facto de os adultos sentirem-se apoiados pelos colegas também serve de apoio para a adaptação ao curso e às suas exigências.

4.6.7- Gestão de tempo

Seis adultos entrevistados descreveram as suas experiências afirmando que essa gestão é feita entre o tempo profissional, pessoal e formativo, o exemplo seguinte indica isso mesmo, *“... normalmente tenho uma folga durante a semana e isso deu-me para conseguir fazer a formação nos moldes que queria fazer...”* (E5)

Todavia, é necessário desenvolver mais trabalho para permitir essa facilitação dessa gestão do tempo. O documento das recomendações do Conselho Nacional da Educação indica que se deva *“... atrair ao ensino superior pessoas que trabalham, oferecendo um regime de frequência em*

período pós-laboral...”(Canário *et al.*, 2019:10) A educação e formação de adultos deve ser abrangente e centrada nos interesses e dificuldades do adulto querendo suprimi-las.

Para além disso, três dos entrevistados referiram que a formação tem um horário facilitador, *“para mim foi excelente poder fazer isto de alguma forma com o meu tempo...” (E6)*, o percurso formativo que a adulta escolheu permitiu-lhe conciliar a sua vida pessoal e profissional com a frequência do processo formativo. É permitida alguma flexibilidade sendo que, de acordo com a avaliação à Iniciativa Novas Oportunidades, deve a entidade empregadora permiti-la, um adulto referiu que *“...temos oportunidade de frequentar algumas aulas durante o período de trabalho e isso seria útil para nós...”*, como trabalha numa escola superior há sensibilidade por parte desta para compreender a importância da educação e formação de adultos. Os percursos formativos exigiram dos adultos que frequentaram a Iniciativa Novas Oportunidades algum *“...esforço, não só em termos dos conteúdos, mas também no que diz respeito às alterações que tiveram de operar no seu estilo e rotinas de vida.”* (Liz *et al.*, 2009:24) Esse esforço exigido é necessário para a adaptação ao curso. Também uma das entrevistadas por esta investigação, sentiu que necessitou desse esforço de adaptação no que respeita às novas rotinas e horários.

No entanto, torna-se mais complicado se for necessário o autoestudo, pois a gestão do tempo é algo que requer apoio e compreensão da parte da família mas também aceitação e flexibilidade da entidade empregadora, quando se gere sozinho o próprio tempo para estudo e também não há grande motivação aliada, torna-se muito complicado concluir uma etapa formativa.

4.6.8- Aprendizagens/ competências a desenvolver

Melhorar o domínio da língua inglesa é importante tanto para o mercado de trabalho como para o contacto com os outros, esta competência é referida pela maioria dos adultos entrevistados, como sendo importante desenvolver. Por outro lado, de acordo com os dados proporcionados por este estudo, os processos de Educação e Formação de adultos não potenciam a criatividade, das vinte categorias de análise de conteúdo das entrevistas, o desenvolvimento da criatividade faz parte das menos referenciadas pelos sujeitos. A informação recolhida sugere que nas diversas atividades desenvolvidas nos cursos não é potenciada a criatividade; será, talvez, por esse motivo que é sentida a necessidade de desenvolver essa competência por parte de uma das adultas entrevistadas. É importante também saber gerir o tempo e o stress. O destaque dado por cinco dos sete entrevistados a estas competências a melhorar (leitura, escrita e compreensão da língua inglesa; gestão do tempo e stress; competências informáticas e trabalho em equipa), à exceção

da criatividade, denuncia o paradigma de aprendizagem ao longo da vida, porque visa o “ajustamento de cada um às necessidades de uma economia e de um mercado de trabalho crescentemente desregulados, ...” (Lima, 2016:56) A gestão do tempo e do stress e o desenvolvimento do domínio da língua inglesa indicam preocupações no sentido de que deve o adulto adaptar às mudanças que surgem no emprego estando disponível e recetivo.

4.6.9- Outros temas relevantes:

a) Perspetivas sobre o percurso de formação

Sobre os cursos EFA uma das adultas referiu este ser uma “...boa alternativa para quem não pretende prosseguir estudos.” A criação destes cursos surge do objetivo de desenvolver, por meio das experiências de vida, “a capacidade do sujeito para as tirar e reelaborar, integrando-as na unidade global que representa o processo de autoconstrução como pessoa.” (Canário,1999:112) Estando o desenvolvimento humano no centro dos objetivos, o prosseguimento de estudos deixa de ter interesse. Algo de positivo é relatado pela mesma adulta sobre os Cursos EFA, “...*todos os nossos formadores apoiam-nos e incentivam-nos e também estão lá para o que nós precisarmos.*” (E1) Esta proximidade desenvolvida faz cumprir o desenvolvimento humano que se quer atingir. Relativamente ao Processo RVCC, este é visto como completamente diferente do realizado até ao momento, os adultos estão no centro da aprendizagem, o que anteriormente não acontecia e pretende-se evitar “ensinar às pessoas o que elas já sabem.” (ibidem,112) Por fim, também foi referido por uma adulta ter “encontrado pessoas dedicadas que nos incentivam a fazê-lo...”, os técnicos incentivam a concluir o processo, pelo que já foi anteriormente referido, considero que futuramente deva ser incentivado o desenvolvimento das relações técnico-adultos e grupo de adultos.

b) Consciência social dos inquiridos

Durante as entrevistas os adultos descreveram algumas perspetivas que possuem sobre determinados temas abordados, como por exemplo os direitos universais, “*vê-se que vários direitos não são cumpridos e não são respeitados.*” (E1) A Educação de adultos deve questionar “hábitos e modelos culturais; ...” (Estevão, 2001:187) e ao levar os adultos a refletir pode levar a mudanças de atitudes.

O mundo está cada vez mais globalizado, e o local de trabalho pode variar por várias vezes durante a vida. Na perspectiva dominante, a educação de adultos deve “promover a empregabilidade individual”, o que passa necessariamente por desenvolver competências de adaptabilidade e domínio de línguas estrangeiras. Um dos adultos pelas suas afirmações denota ter a consciência do atraso político do país quando se refere a iniciativas atuais que incentivam à reciclagem. *“Isto é um processo que só em 2018 é que aparece aqui, mas posso lhe dizer que em 2011 já existia na Alemanha, demonstra que estamos atrasados pelo menos sete anos em termos políticos.” (E5)* Quando se restringe a formação a determinados públicos, ela não desperta consciências e essa é uma das principais causas do atraso cultural e civilizacional do país. Existe alguma indefinição profissional dos jovens, como demonstra o comentário desta adulta *“deveria de haver uma forma de experimentarmos carreiras...” (E2)* As entidades que exercem funções na área da EFA, fazem perceber que há “Insuficiência de oferta formativa concertada com as necessidades do mercado de trabalho.” (Canelas e Ramos, 2019:48), as assim sendo os jovens não têm a possibilidade de conhecer mais áreas diferentes. Por fim, na perspectiva de um dos adultos entrevistados deve ser dada alguma importância às preocupações da juventude, pois têm mais facilidade de acesso a redes de informação e acompanham de forma mais presente a evolução tecnológica e científica.

4.6.10- Resumo da análise de conteúdo da entrevista

A entrevista visa cumprir com o objetivo de compreender as expectativas dos adultos, os efeitos da formação entre os quais as dimensões formativas dos percursos frequentados. Os entrevistados pretendem valorizar-se profissionalmente, sem a necessidade de modificar a área profissional e para isso contribui a formação mais técnica ou educacional. Alguns adultos pretendem concluir a escolaridade obrigatória porque é um requisito importante, por exemplo para o emprego. No que respeita às dimensões formativas foi abordado o desenvolvimento da compreensão, oralidade e escrita da língua inglesa que mesmo não tendo aplicabilidade no local de trabalho são um atributo importante para o emprego. É salientado o desenvolvimento do espírito crítico, o qual permite o adulto interpretar a realidade de forma diferente e desenvolver novas atitudes. No que respeita à experiência dos adultos na formação é, de certo modo surpreendente, exigindo dedicação e disponibilidade. Por fim é destacado como positivo a relação com os outros, a necessidade possuir competências informáticas como forma de adaptação a novas situações estando sobretudo em falta desenvolver a criatividade.

CAPÍTULO V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1- Impacto do estágio:

5.1.1- Aprendizagens profissionais e no nível institucional

Com a realização deste estágio tomei conhecimento sobre diversas realidades da Educação e Formação de Adultos, entre as quais que esta é descartada por diversas entidades empregadoras, discriminatória e indissociável do sistema político e económico.

Os processos de Educação e Formação de Adultos não são valorizados por diversas entidades empregadoras porque não são considerados úteis para o desempenho das funções dos trabalhadores e não tendo utilidade para a organização não merecem atenção por parte dos responsáveis.

Para além disso, verifiquei no meu estágio que as expectativas sociais e próprias sobre o papel da mulher atualmente ainda impedem que as adultas participem em formações, porque sentem que devem antes estar em casa para apoiar a família.

As oportunidades para os adultos melhorarem as suas qualificações não são iguais para diferentes níveis de escolaridade, por esse motivo a Educação e Formação de Adultos não é inclusiva. Tal como consta da apresentação dos resultados (conferir apêndice 9, p. 107) verifiquei que são quase inexistentes as ofertas para adultos que permitam a conclusão do primeiro nível do ensino básico. A educação e formação de adultos é indissociável do liberalismo económico que hoje vivemos, esta segue o paradigma de aprendizagem ao longo da vida, o qual defende a adaptação dos indivíduos ao mercado de trabalho, o adulto deve-se ajustar às necessidades tornando-se mais empregável e dotando de competências para competir.

Pela experiência de estágio verifiquei também que existe alguma discriminação por parte de superiores em relação a trabalhadores com baixos níveis de escolaridade. Algumas adultas relataram terem sido desrespeitadas pelas chefias em empregos mais precários da sua experiência profissional. (Conferir apêndice 10, p. 117)

E verifiquei uma elevada burocratização no sistema o que em muitos casos permite que sejam excluídos adultos por não preencherem determinados requisitos.

Por fim, em Educação e Formação de Adultos é dado ênfase aos resultados em lugar do processo, o objetivo central é a certificação a qual permite que sejam de certo modo desvalorizadas as aprendizagens que ocorrem durante o processo.

5.1.2- A nível pessoal

Considero que este estágio realizado permitiu-me compreender a importância de valorizar os outros, neste caso, essa valorização tem diversas vantagens como o aumento da motivação dos adultos e da sua autoconfiança, as quais favorecem o sucesso nos percursos formativos. No trabalho com os adultos é também importante mostrarmo-nos disponíveis, ter um discurso claro e honesto porque para além de favorecer a relação com estes, a dedicação demonstrada incentiva à conclusão do processo formativo.

Este estágio permitiu-me compreender a importância de responsabilizar, neste caso os adultos pelo seu processo, aumentando o seu comprometimento com a formação, o que é possível se os adultos se sentirem reconhecidos e se obtiverem alguns ganhos relevantes com a formação.

Senti que no estágio desenvolvi o meu espírito crítico por continuamente observar os acontecimentos tentando perceber a magnitude dos mesmos e reparando em diversos aspetos que envolviam as atividades realizadas.

A experiência de trabalho em equipa que tive no estágio que saliento foi a distribuição dos inquéritos a qual envolveu todos os TORCV (técnicos de orientação reconhecimento e validação de competências) e permitiu-me ter um elevado número de respondentes, o que sugere que o trabalho em equipa permite obter, por vezes, frutos inesperados.

Resumidamente devem ser praticadas a honestidade, clareza, autoconfiança, disponibilidade, valorização dos outros e olhar crítico na relação com os outros independentemente do contexto.

Em conclusão, esta experiência permitiu-me perceber que se o ser humano estiver recetivo a mudanças pessoais estas ocorrem realmente na sua vida e poderão levar a outras mudanças.

5.1.3- A nível dos conhecimentos para a área de especialização

Uma das principais aprendizagens deste estágio coaduna com aquilo que desde a licenciatura entendo que deve ser a educação, esta necessita que o trabalho seja feito em rede e deve permitir o desenvolvimento integral do ser humano nas suas múltiplas dimensões, sendo a educação

“descompartimentada no tempo e no espaço...” (Delors,1996:101) A educação, deve fazer parte da vida dos adultos permanentemente e permitir-se a não estar associada apenas à escola.

É realizado um trabalho em rede nos Processos RVCC, o que é interessante na medida em que existe a contribuição de diversos profissionais de áreas diferentes (formadores da área da informática, professores de inglês e português, psicólogos e outros formadores que nada tiveram a ver com o processo, coordenadora, ...). O técnico ganha apetências para lidar com diferentes personalidades e o adulto conhece diferentes modos de trabalho o que é positivo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Para além disso, o trabalho da Educação e Formação de Adultos é feito em rede porque envolve, hoje em dia, várias entidades: profissionais, institucionais, culturais, científicas, etc. Determinados percursos de formação são uma possibilidade de desenvolvimento integral do adulto, pois desenvolvem o espírito crítico, a reflexão, os conhecimentos e competências.

Apreendi também neste estágio que o incentivo que as entidades empregadoras dão para os adultos melhorarem as suas qualificações está intimamente ligado à filosofia de Gestão de Recursos Humanos da empresa porque se a entidade valoriza os trabalhadores vai considerá-los recursos relevantes para o seu desenvolvimento. Uma empresa onde não exista partilha de conhecimentos entre trabalhadores tem o seu poder de decisão muito centralizado e a formação quando existir é para cumprir com uma obrigatoriedade legal. Para o investimento em Educação e Formação de adultos ser oportuno é necessário que haja uma aproximação entre os perfis profissionais e os perfis de formação essa aproximação é possível se existir “diálogo e negociação entre as partes envolvidas...” (Kovács,2002:71)

A Gestão de Recursos Humanos integra a Formação de adultos, em ambos é fundamental o acompanhamento de cada adulto/trabalhador visando que o seu desenvolvimento ocorra de facto com vista a desenvolver a integração.

5.2- Análise crítica dos resultado e implicações dos mesmos

Como foi possível verificar, os efeitos mais sentidos pela frequência ou conclusão de percursos formativos, foram o aumento da autoestima e o sentimento de maior valor para o mercado de trabalho (autoconfiança), efeitos esses que têm o seu foco central no adulto, resultados que se mantêm desde estudos anteriores e se sobrepõem às melhorias profissionais que poderiam ocorrer. Essa autoconfiança e autoestima sentidas são tão claras que os adultos que fazem formação tendem a voltar a fazer, e em muitos casos pretendem-no logo que for possível. Os

adultos que estavam a frequentar o processo RVCC eram os que mais concordavam com o aumento da autoestima pela frequência de formação, este processo por ter como princípio a reflexão sobre as experiências vividas que se traduziram em conhecimentos e competências, leva o adulto a conhecer-se melhor e perceber o que é capaz e o que sabe.

No que respeita aos ganhos formativos são destacadas as aprendizagens do inglês, informática e os conhecimentos técnicos, bem como a compreensão do que rodeia o adulto através, por exemplo, do desenvolvimento do espírito crítico. O adulto mais do que conhecer a realidade reflete sobre ela, pois se algo está errado cada um pode fazer algo para mudar as circunstâncias. Quanto à aprendizagem do inglês e informática elas surgem como um mecanismo de adaptação à evolução dos tempos. No mundo do trabalho, tal como na sociedade ocorreu um rápido progresso tecnológico e uma globalização que rapidamente se instalaram e por esse motivo são estas duas competências mais focadas como necessárias para o mercado de trabalho, desenvolvidas pelos processos de Educação e Formação de adultos e que devem continuar a ser desenvolvidas para estes acompanharem a evolução, na convicção de que se continuarem a progredir não são postos de parte do sistema.

O estabelecimento de novas relações sociais com a formação é mais sentido pelos adultos ligados ao Curso EFA e às Formações Modulares, tendo um papel importante nos Cursos EFA porque a união grupal permite que haja uma motivação para a conclusão do Curso, permite também que haja outro ânimo para frequentar as aulas. Nas formações modulares, por serem de duração mais curta já não é tão importante essa coesão, todavia é possível reencontrar formandos de outros cursos e partilhar experiências e conhecimentos enriquecedores, servem as formações também como meio para a socialização. Os outros percursos de formação abordados nesta investigação têm um carácter muito mais individualizado, um porque visa o autoestudo e outro porque tem por objetivo um trabalho de reflexão sobre as experiências vividas. O estabelecimento de novas relações sociais é muito importante para a educação e formação de adultos porque existem conhecimentos que são desenvolvidos na relação com o outro.

No meu ponto de vista, creio que ainda há bastante trabalho a fazer para incentivar os adultos a participar na comunidade de forma cívica e interventiva, pois as atitudes é que levam a mudanças na realidade, quando algo é feito em grupo tem outro impacto porque é possível mobilizar mais meios. A história recente da Educação e Formação de Adultos diz-nos que foi através de movimentos associativos que foi possível a população adquirir formação de base e desenvolver os seus conhecimentos e cultura. Nomeadamente os sindicatos e associações profissionais incentivam os adultos a melhorar as suas habilitações podendo os adultos fazerem-se valer dos

seus direitos e ter acesso a outras ambições profissionais. Quando um trabalhador desenvolve os seus conhecimentos e cultura é mais bem-visto pelos empregadores e pode almejar progredir na carreira, o trabalhador torna-se um contributo importante para a empresa, pode colaborar no processo de tomada de decisão e ajudar a empresa a prestar os seus serviços com mais qualidade. Todavia, continua a não haver incentivo por parte das empresas para os trabalhadores melhorarem as suas qualificações, em muitos casos o dispositivo de gestão de recursos humanos é demasiado hierarquizado pelo que, o poder de tomada de decisão está centralizado.

Continua a ser necessário despertar a motivação dos adultos, motivação essa que pode partir dos colegas de formação, pois é mais fácil os outros motivarem-nos do que nos motivarmos a nós mesmos, desenvolvendo o espírito grupal essa motivação é mais facilmente transmitida dentro do grupo. A motivação funciona em muitos casos por estímulos externos e por esse motivo considero que as entidades empregadoras têm alguma responsabilidade em disponibilizar aos trabalhadores esses estímulos, sendo que também ganham ao possuírem nas suas estruturas trabalhadores com mais formação.

Muitos dos adultos certificados não sentiram melhorias profissionais para além do desempenho novas funções, o qual é naturalmente atribuído porque os adultos adquiriram novos conhecimentos que lhe permitem melhorar a qualidade do seu trabalho, mas também, após frequentarem formações os adultos são valorizados doutro modo e por isso são premiados com o desempenho de novas funções. Quanto às expectativas dos adultos em formação, estes esperavam obter um novo emprego.

Apesar disso, o reconhecimento não é verdadeiramente sentido pelos adultos, o qual não se materializa nem a nível monetário nem de estabilização profissional.

Relativamente, à situação de desemprego dos inquiridos, esta permite que os adultos se tornem, em certo modo dependentes da formação. Há uma crença generalizada que a formação resolve a situação de desemprego, no entanto, em muitos casos isso não se aplica, porque a formação está desajustada das necessidades do mercado de trabalho e é absolutamente discriminatória no que diz respeito aos níveis de escolaridade, pelo que, os adultos que cumulativamente têm baixo nível de escolaridade e bastante idade são postos de parte do mercado de trabalho. A formação de adultos hoje em dia, é um garante de ocupação dos tempos livres, de socialização e de crescimento pessoal.

O espírito crítico é desenvolvido apenas em determinados percursos formativos, nesses há espaço para serem abordados temas onde é possível o adulto posicionar-se, expressar a sua opinião e por vezes, reestruturar o seu ponto de vista, o que é bastante positivo. Para além disso, ao procurar

informação sobre determinados temas recomendados pelos formadores e técnicos é possível vir a ter uma opinião mais informada e desconstruir certos preconceitos que o conhecimento permite desconstruir.

Cabe ainda abordar nesta reflexão a existência de algum desconhecimento sobre os percursos formativos, pelo que é necessário divulgar em que consistem estes percursos, dar a conhecer a futuros formandos (tanto no processo de orientação como por outros meios) os vários temas, exigências e métodos que caracterizam estes percursos, principais vantagens e resultados positivos.

Em conclusão, este trabalho sugere que seja feita uma reflexão por parte das entidades ligadas ao setor da Educação de Adultos sobre a forma como devem ser sensibilizadas as entidades empregadoras para a importância da formação. Sugere também que sejam feitos novos estudos sobre o desenvolvimento do espírito crítico e o seu impacto, também sobre o desenvolvimento do trabalho em equipa e a influência destas competências nas várias dimensões da vida dos adultos. Considero ser importante também refletir sobre a forma de desenvolver a motivação dos adultos para a formação, nomeadamente adotando estratégias que apostem na educação não-formal. Estas reflexões presentes neste estudo são essenciais para todos os envolvidos em Educação e Formação de Adultos, pelo que o trabalho deve continuar a ser feito de modo a dar à educação e formação de adultos o seu devido lugar na sociedade como sendo preponderante para o desenvolvimento das comunidades.

BIBLIOGRAFIA

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

Barros, R. (2016). Diversificação, massificação e esvaziamento da oferta de educação e formação de adultos (EFA) em Portugal: Algumas reflexões e Inquietações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 50-1:13-36

Bernardes, A. (2008). Políticas e práticas de formação em grandes empresas- Situação atual e perspetivas futuras. *Revista de Ciências da Educação*, 6: 57-60.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Canário, R. (1999). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Canário, R., Vieira, C. & Capucha, L. (2019). *Recomendações: Para uma política pública de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.

Canelas, A. M. & Ramos, F. (2019). *Relatório técnico- Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.

Capucha, L. (2018). Educação de Adultos: A ideologia conta [Versão Eletrónica]. *Fórum Sociológico-Série II*, 32:17-27

Castro, V. R., Sancho A. V. & Guimarães, P. (2007) Estudo IV- Educação e Formação de Adultos: Olhares sobre o Vivido. Em: R. V. de Castro, L. Lima, M. L. Dionísio, P. Guimarães, R. Oliveira. A. V. Sancho, (coords.), *Os cursos EFA numa Associação Local- Contexto organizacional, Orientação e Práticas de Educação de Adultos*. Vila Verde: ATAHCA/UEA

Cavaco, C. (2013). Formação de adultos pouco escolarizados: paradoxos da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. *PERSPECTIVA*, 31- n°2:449-477

CEDEFOP- European Centre for the Development of Vocational Training (2008). Terminology of European education and training policy- A selection of 100 key terms: Luxembourg: European Communities.

Centro de Sondagens e Estudos de Opinião. (2009). *Estudo de percepção da qualidade de serviço e de satisfação*. (1ªed.). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Cervo, A. L. & Bervian, P. (1983). *Metodologia científica para o uso dos estudantes universitários*. São Paulo: Editora Mc Graw Hill.

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida- Documento de trabalho dos Serviços da Comissão*. Bruxelas.

Comissão das Comunidades Europeias (2005). *Comunicação da comissão ao conselho, ao parlamento europeu, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões- i2010 –Uma sociedade da informação europeia para o crescimento e o emprego*. Bruxelas.

Delors, J. (1996). *Educação um tesouro para descobrir- Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. Vila Nova de Gaia: Edições ASA

Educação e Formação de Adultos. (2019). Consultado a 30 de Maio de 2019 em, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-60_pt-pt

Estevão, C. (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania: Contributos para uma sociologia crítica da formação. *Revista Educação & Sociedade*, 77:185-206

Ferreira, P. L. T. (2010). *A natureza dos motivos para a formação nos adultos que frequentam cursos EFA*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Gewirtz, S. (2008). Give us a break! A sceptical review of contemporary discourses of lifelong learning. *European Educational Research Journal*, n°4:414-424

Guimarães, P. (2011). *Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006). A Emergência da educação e formação para a competitividade*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.

Kovács, I. (2002). *As metamorfoses do emprego: Ilusões e problemas da sociedade da informação*. Oeiras: Celta

Lessard- Hebert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, L. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. Em: R. CANÁRIO e B. Cabrito, (orgs.), *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*, Lisboa: Educa- formação.

Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida. Entre a mão esquerda e a mão direita de Miró*. São Paulo: Cortez.

Lima, L. (2016). Revisão gelpiana da educação permanente: ambiguidade e erosão política de um conceito. *Investigar em Educação*, 5:53-71

Liz, C.; Machado, M.R.; Burnay, E. (2009). *Percepções sobre a iniciativa novas oportunidades. (1ªed.)*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Lopes, M. C. (2016) A educação e formação para a população adulta numa abordagem de género: uma questão de responsabilidade social. Em: M. Miguéis (coord.), *Estado da Educação 2016*, Lisboa: Conselho Nacional da Educação.

Melo, A.; Lima, L. & Almeida, M. (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos. O contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: ANEFA, pp: 103-128.

Melo, A. (2010). Educação- Formação de adultos: Caminhos passados e horizontes possíveis. *Aprender ao longo da vida*, **13**: 40-45.

Melo, A. (2016). *Discurso da Sessão de abertura de um evento comemorativo da Associação Portuguesa para Cultura e Educação Permanente*. [Versão Eletrónica]. Consultado a 28 de maio de 2019, em http://www.apcep.pt/encontro_nacional_apresentacoes.php

Oliveira, A. L. (2017) Motivar as pessoas adultas para aprender ao longo da vida. In M. Miguéis (coord.), *Estado da Educação 2016*, Lisboa: Conselho Nacional da Educação.

Pires, A. L. O. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ FCT/MCES

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rogers, C. (1977). *Tornar-se pessoa* (4ªEd.). Lisboa: Moraes Editores.

Silvestre, C. A. S. (2003). *Educação/Formação de adultos: como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Stake, R.E. (2009). *A arte de investigação com estudos de caso* (2ªEd.). Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian

Vala, J. (1989). A análise de conteúdo. Em: A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

Valente, A. C. (2013). *Adultos de baixa escolaridade: desafios para a aprendizagem ao longo da vida (ALV) em Portugal*. Lisboa: By the Book

Verissimo, V. & Touças, H. (2018). Aprender é uma atitude, a melhor atitude: O programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da Câmara Municipal de Lisboa. Em: C. Cavaco (org.), *Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, França, Bélgica e Itália*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Vieira, H. C.; Castro, A.E. & Júnior, V. F. S. (2010). *O uso do questionário via e-mail em pesquisas académicas sob a ótica dos respondentes*. Consultado a 15 de outubro de 2019, em http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/outros/questionarios.pdf

Legislação consultada:

- Portaria 370/2008 de 25 de maio. Diário da República n° 98/2008- I Série. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação
- Portaria 230/2008 de 7 de março. Diário da República n° 48/2008- I Série. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação
- Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de dezembro. Diário da República n°251/2007- I Série. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
- Decreto-Lei 384/76, de 20 de maio. Diário da República n°118/1976- I Série. Ministério da Educação e Investigação Científica- Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica
- Lei n°3/79 de 10 de janeiro. Diário da República n°8/1979- I Série. Assembleia da República
- Portaria n° 232/2016 de 29 de agosto. Diário da República n° 165/2016- I Série. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação
- Decreto de aprovação Constituição de 10 de abril. Diário da República n°86/1976- I Série. Assembleia Constituinte

Outros documentos consultados:

- Casa-Nova, M. J. (2017). *PowerPoint sobre Paradigmas de Investigação em Ciências Sociais*. Disponível em: Plataforma eletrónica E-learning da Universidade do Minho
- Centro Qualifica (2017). Plano Estratégico de Intervenção: ANQEP (Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional)

APÊNDICES

Apêndice 1- Exemplar de Inquérito:

A- Dados pessoais e profissionais:

1- Condição atual face à certificação:

- Já fui certificado: Há menos de 3 meses (1) Entre 3 meses a 1 ano (2) Há mais de 1 ano (3)
- Estou em fase de melhoria das minhas qualificações (4)

1.1. Assinale o percurso de formação que defina a sua situação:

Assinale uma única opção:

	Curso EFA (1)	Processo RVCC (2)	Ensino Secundário Recorrente (3)	Formação modular (4)
Certificação por:				
Em processo de melhoria das qualificações por:	(5)	(6)	(7)	(8)

2- Género:

- Feminino (1)
 Masculino (2)

3- Idade:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Dos 15 aos 17 anos (1) | <input type="checkbox"/> Dos 46 aos 55 anos (5) |
| <input type="checkbox"/> Dos 18 aos 25 anos (2) | <input type="checkbox"/> Dos 56 aos 65 anos (6) |
| <input type="checkbox"/> Dos 26 aos 35 anos (3) | <input type="checkbox"/> Mais de 65 anos (7) |
| <input type="checkbox"/> Dos 36 aos 45 anos (4) | |

4- Nível de escolaridade:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Sem habilitações (1) | <input type="checkbox"/> Ensino Secundário (5) |
| <input type="checkbox"/> 1º Ciclo do Ensino Básico (2) | <input type="checkbox"/> Licenciatura (6) |
| <input type="checkbox"/> 2º Ciclo do Ensino Básico (3) | <input type="checkbox"/> Mestrado (7) |
| <input type="checkbox"/> 3º Ciclo do Ensino Básico (4) | <input type="checkbox"/> Doutoramento (8) |

5- Condição face ao trabalho:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Trabalhador(a) por conta própria (1) | <input type="checkbox"/> Estudante (4) |
| <input type="checkbox"/> Doméstico(a) (2) | <input type="checkbox"/> Desempregado(a) (5) |
| <input type="checkbox"/> Trabalhador(a) por conta de outrem (3) | <input type="checkbox"/> Reformado(a) (6) |
| <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ | |

6- Profissão atual: _____

B- Perspetivas sobre a formação:

7- Numa escala de cinco valores, indique se concorda ou não com as seguintes afirmações em que:
5- Concordo totalmente, 4- concordo, 3- não concordo nem discordo, 2- discordo, 1-discordo totalmente

7.1. A preencher por todos:

As formações que já realizei/estou a realizar fizeram-me/fazem-me:	5	4	3	2	1
a) Sentir mais capaz de desempenhar as minhas funções no trabalho.					
b) Sentir com mais autoestima.					
c) Sentir com mais valor para o mercado de trabalho.					
d) Compreender melhor o que se passa à minha volta.					
e) Ajudar o(s) meu(s) educando(s) com os trabalhos da escola.					
f) Estabelecer novas relações sociais.					
g) Participar mais em associações e iniciativas na minha comunidade. *					

**As associações e iniciativas a que a pergunta se refere são por exemplo os casos em que pratica mais atividades em clubes desportivos, voluntariado em associações de solidariedade social, associações de moradores, atividades em paróquias, entre outras.*

	5	4	3	2	1
Considero muito importante obter uma certificação					

7.2. O seguinte bloco de questões são para responder apenas por quem já foi certificado.

	5	4	3	2	1
Sinto-me mais reconhecido(a) desde que frequentei formação:					
h) pela minha família e amigos;					
i) pelos colegas de trabalho;					
j) pelos superiores hierárquicos;					
Desde que fui certificado(a) sinto que tenho:					
k) Maior capacidade de procurar informação;					
l) Mais conhecimentos técnicos;					
m) Mais competências informáticas;					
n) Mais vontade de continuar a estudar;					

8- Considera que estudar compensa?

- Sim (1)
 Não (2)

8.1- Justifique

9- Se já foi certificado(a) conseguiu melhorias profissionais com a certificação?

Responder apenas no caso de já ter sido certificado(a).

- Sim (1)
 Não (2)

9.1- Se sim, como se concretizaram?

Responder apenas no caso de já ter sido certificado(a).

- Tenho um novo emprego (1)
 Obtive um contrato mais estável (2)
 Desempenho novas funções (3)
 Com um aumento de salário (4)
 De outra forma. Qual? _____ (5)

C- Percurso escolar e profissional:

10- Quando era criança/jovem, até que nível de escolaridade estudou:

- 1º Ciclo do Ensino Básico (1) Ensino Secundário (4)
 2º Ciclo do Ensino Básico (2) Outro. Qual? _____ (5/6)
 3º Ciclo do Ensino Básico (3)

10.1- Se não concretizou a escolaridade obrigatória, porque motivos abandonou a escola?

Responder apenas se não concretizou a escolaridade obrigatória.

- Surgiu-me uma oportunidade de trabalho (1) Precisei de ir trabalhar (4)
 Queria a minha independência (2) Não gostava da escola (5)
 Os meus pais não queriam que estudasse (3)
 Outro. Qual? _____

11- Na empresa onde trabalha foi incentivado a inscrever-se no Centro Qualifica ou a aumentar as suas qualificações profissionais?

- Sim (1)
 Não (2)

12- Alguma vez esteve desempregado(a)?

- Sim (1)
 Não (2)

12.1- Se sim, quantas vezes esteve desempregado(a)?

Responder apenas se já esteve desempregado(a).

- Uma vez (1)
- Duas a três vezes (2)
- Mais de três vezes (3)

D- Perspetivas de futuro:

13- Como idealiza o seu futuro profissional?

- Não idealizo (1)
- A arranjar um emprego, no qual me sinta bem (2)
- Outro. Qual? _____ (5/6))
- A criar o meu próprio emprego (3)
- A ficar efetivo(a) no meu trabalho. (4)

14- Pretende realizar mais formação?

- Sim (1)
- Não (2)

14.1- Caso responda sim, quando pretende realizar formação?

- Desde já (1)
- Dentro de um mês (2)
- Dentro de três meses (3)
- Dentro de um ano (4)
- Dentro de um ano e meio (5)

15- Se ainda não foi certificado(a) espera melhorias profissional com a certificação?

Responder apenas no caso de ainda estar em formação.

- Sim (1)
- Não (2)

15.1- Se respondeu sim na questão anterior, como acredita que se irão concretizar?

Responder apenas no caso de ainda estar em formação.

- Com um novo emprego (1)
- Com o desempenho de novas funções (2)
- Com um contrato mais estável (3)
- Com um aumento de salário (4)
- Outro. Qual? _____ (5)

Entrevistas a adultos que frequenta(ra)m Cursos EFA

A. Dados socio biográficos:

- Idade:
- Género:
- Habilitações:
- Profissões:
- Tipo de contrato:
- Estado civil:

B. Experiências em relação ao percurso de formação

- 1- Como se adaptou a um percurso de qualificação diferente do ensino tradicional que conhece e frequentou?

C. Expectativas em relação ao percurso de formação

- 2- Pensando nas aprendizagens que o Curso EFA lhe proporcionou, obteve mais ou menos conhecimentos do que aqueles que esperava?
 - 2.1- O que gostava então de ter aprendido? (no caso de menos)
 - 2.2- O que destaca dos novos conhecimentos? (no caso de mais)
- 3- O que espera das novas fases (provas, novos módulos, momento da certificação) que se avizinham?
- 4- Sente que vai poder contar com os seus colegas de curso, conta com o seu apoio?
 - 4.1- Se sim, para que situações?
 - 4.2- Se não, porque acha que não pode contar com eles?

D. Efeitos na vida pessoal, profissional e social

- 5- Em relação à língua inglesa, quais foram as novas aprendizagens?
 - 5.1- Considera que evoluiu em relação aos conhecimentos que tinha antes de iniciar o curso?
- 6- Considera que as suas competências informáticas evoluíram?
- 7- Considera que o curso EFA incentivou o seu espírito crítico (procurar compreender o mundo) De que forma? Dê exemplos:
- 8- Considera que a sua criatividade foi desenvolvida nos trabalhos que realizou durante o Curso? Recorda-se de alguma situação em que foi necessário desenvolver essa competência?
- 9- No curso EFA existiram momentos de trabalho em equipa? Como correu essa experiência?
- 10- O que espera hoje de si como pessoa? Tem novos projetos?

E. Perspetivas sobre o percurso de formação

- 11- Considera que as aprendizagens que desenvolveu lhe poderão vir a ser úteis? De que forma (contextos, tarefas, ...)?
- 12- Sobre estas competências que referi em questões anteriores (resolução de conflitos, trabalho em equipa, criatividade, pensamento crítico, as línguas estrangeiras, informática) existe(m) alguma(s) que considera mais necessária(s) desenvolver para aceder a um emprego? Tendo em conta as

competências que sente que precisa de desenvolver, qual/quais são para si a(s) mais importante(s) a desenvolver pela via da formação?

Entrevistas a adultos que frequenta(ra)m Formações Modulares

A. Dados socio biográficos

- Idade:
- Género:
- Habilitações:
- Profissões:
- Tipo de contrato:
- Estado civil:

B. Experiências em relação ao percurso de formação

- 1- De que forma gere o seu tempo para frequentar as formações, sendo que ocorrem em horário pós-laboral? Como faz para gerir o tempo de forma eficiente?

C. Expectativas em relação ao percurso de formação

- 2- Pensando nas aprendizagens que a Formação Modular lhe proporcionou, obteve mais ou menos conhecimentos do que aqueles que esperava?
 - 2.1- O que gostava então de ter aprendido? (no caso de menos)
 - 2.2- O que destaca dos novos conhecimentos? (no caso de mais)
- 3- O que espera das fases (provas, novos módulos) que se avizinham?
- 4- Sente que vai poder contar com os seus colegas de curso, conta com o seu apoio?
 - 4.1- Se sim, para que situações?
 - 4.2- Se não, porque acha que não pode contar com eles?

D. Efeitos na vida pessoal, profissional e social

5. No seu entendimento, esta experiência permitiu-lhe dar passos para melhorar o trabalho em equipa ou está hoje no mesmo ponto em que estava aquando do início da formação? Porquê?
6. O que espera hoje de si como pessoa? Tem novos projetos?

E. Perspetivas sobre o percurso de formação

7. Considera que as aprendizagens que desenvolveu lhe poderão vir a ser úteis? De que forma?
8. Sobre estas competências: trabalho em equipa, criatividade, pensamento crítico, as línguas estrangeiras, informática existe(m) alguma(s) que considera mais necessária(s) desenvolver para aceder a um emprego? Tendo em conta as competências que sente que precisa de desenvolver, qual/quais são para si a(s) mais importante(s) desenvolver pela via da formação?

Entrevistas a adultos que frequenta(ra)m Processos RVCC

A. Dados socio biográficos

- Idade:
- Género:

- **Habilitações:**
- **Profissões:**
- **Tipo de contrato:**
- **Estado civil:**

B. Experiências em relação ao percurso de formação

- 1- Como se adaptou a um percurso de qualificação completamente diferente do ensino tradicional que conhece e frequentou?
- 2- De que forma gere o seu tempo para escrever o portefólio e vir a sessões aqui no Centro? Como faz/fez para gerir o seu tempo uma vez que distribui o tempo entre escrita do PRA sessões no Centro, formação, tarefas domésticas e atividade profissional?

C. Expectativas em relação ao percurso de formação

- 3- Pensando nas aprendizagens que o Processo RVCC lhe proporcionou, obteve mais ou menos conhecimentos do que aqueles que esperava?
 - 3.1- O que gostava então de ter aprendido? (no caso de menos)
 - 3.2- O que destaca dos novos conhecimentos? (no caso de mais)
- 4- O que espera das novas fases (júri) que se avizinham?

D. Efeitos na vida pessoal, profissional e social

- 5- Em relação à língua inglesa, quais foram as novas aprendizagens?
 - 5.1- Considera que evoluiu em relação aos conhecimentos que tinha antes de iniciar o processo?
- 6- Considera que as suas competências informáticas evoluíram?
- 7- Considera que o processo RVCC incentivou o seu espírito crítico? De que forma? Dê exemplos:
- 8- Considera que a sua criatividade foi desenvolvida nos trabalhos que realizou durante o Curso? Recordar-se de alguma situação em que foi necessário desenvolver essa competência?
- 9- O que espera hoje de si como pessoa? Tem novos projetos?

E. Perspetivas sobre o percurso de formação

- 10- Considera que as aprendizagens que lhe desenvolveu poderão vir a ser úteis? De que forma?
- 11- Sobre estas competências que referi (resolução de conflitos, motivação, trabalho em equipa, criatividade, pensamento crítico, as línguas, informática) existe(m) alguma(s) que considera mais necessária(s) desenvolver para aceder a um emprego? Tendo em conta as competências que sente que precisa de desenvolver, qual/quais são para si a(s) mais importante(s) a desenvolver pela formação?

Entrevistas a adulta que frequentou o Ensino Secundário Recorrente

A. Dados socio biográficos

- **Idade:**
- **Género:**
- **Habilitações:**
- **Profissões:**
- **Tipo de contrato:**
- **Estado civil:**

B. Experiências em relação ao percurso de formação

- 1- De que forma gere o seu tempo para se preparar para as provas? Como faz para gerir o seu tempo de forma eficiente?

C. Expectativas em relação ao percurso de formação

- 2- Pensando nas aprendizagens que o Ensino Secundário Recorrente lhe proporcionou, obteve mais ou menos conhecimentos do que aqueles que esperava?
 - 2.1- O que gostava então de ter aprendido? (no caso de menos)
 - 2.2- O que destaca dos novos conhecimentos? (no caso de mais)
- 3- O que espera das fases que se avizinham?

D. Efeitos na vida pessoal, profissional e social

- 4- O que espera agora que concluiu o ensino recorrente? Algumas aprendizagens sobre si mesmo? Acha que desenvolveu algumas competências extra? Quais os seus projetos de vida?

E. Perspetivas em relação ao percurso de formação

- 5- Considera que as aprendizagens que desenvolveu lhe poderão vir a ser úteis? De que forma?
- 6- Vou lhe apresentar algumas competências (resolução de conflitos, motivação, trabalho em equipa, criatividade, pensamento crítico, as línguas, informática) existe(m) alguma(s) que considera necessária(s) desenvolver para ser aceder a um emprego?

(Entregar um documento com uma lista de competências)

- 7- Tendo em conta as competências que sente que precisa de desenvolver, qual/quais são para si a(s) mais importante(s) a desenvolver pela formação?

Apêndice 3- Lista competências-transversais (apoio à questão 6 da última entrevista)

Assiduidade	Adaptabilidade	Organização/ Planeamento
Pontualidade	Flexibilidade	Gestão do tempo
Autonomia	Tolerância	Gestão do stress
Iniciativa	Resiliência	Liderança
Assertividade	Resistência à frustração	Trabalho em equipa
Comunicação	Curiosidade	Perseverança/Persistência
Autocontrolo	Motivação	Resolução de Problemas
Capacidade analítica/critica	Dedicação/empenho	Raciocínio lógico
Competências informáticas	Domínio do inglês	Criatividade
Empatia		

Apêndice 4- Consentimento informado inquérito

“Perspetivas dos adultos sobre os efeitos do envolvimento em Educação e Formação”

Investigação no âmbito do mestrado em Educação- Formação, Trabalho e Recursos Humanos

Autora: Verónica Inês Pinto de Lemos

O presente trabalho de investigação surge no âmbito da realização do estágio integrado no Mestrado em Educação- Formação, Trabalho e Recursos Humanos e intitula-se “Perspetivas dos adultos sobre os efeitos do envolvimento em Educação e Formação.”

O trabalho de investigação tem como objetivo clarificar as perspetivas dos adultos relativamente aos efeitos do seu envolvimento em processo de educação e formação. Para tal, é necessário recolher informação junto de adultos que participaram ou estão a participar em percursos de qualificação. Essa recolha de informação será realizada através de um inquérito.

Toda a informação individual será anónima e confidencial, não sendo revelada a terceiros, nem publicada. Os resultados do presente inquérito serão codificados e tratados apenas para este estudo, numa perspetiva estatística e não individual.

A participação neste estudo é voluntária, pelo que poderá interrompê-la a qualquer momento.

Agradeço desde já a sua colaboração!

Declaro que compreendi as explicações acima referidas e que aceito participar nesta investigação.

_____, _____ de _____ de _____
(localidade) (dia) (mês) (ano)

(O adulto)

Consentimento informado

Eu, _____ aceito participar de livre vontade no estudo da autoria de Verónica Lemos (aluna do Instituto de Educação da Universidade do Minho) orientada pela Professora Doutora Maria de Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira (Professora associada do Instituto de Educação), no âmbito do Relatório de Estágio do Mestrado em Educação- Área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos.

Este trabalho de investigação tem por objetivo clarificar as perspetivas dos adultos relativamente ao seu envolvimento em processo de educação e formação. Como frequentei/estou a frequentar um percurso de formação sobre o qual tenho perspetivas formadas, aceito participar na entrevista. Compreendo que a minha participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflecta em qualquer prejuízo para mim.

Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada directamente com este estudo.

Nome: _____

Assinatura: _____

Data : ____ / ____ / ____

Apêndice 6- Plano de divulgação do Centro Qualifica

Atividades de divulgação:	Onde divulgar:	Constrangimentos:	Datas possíveis:
1- Realização de um cartaz de divulgação do CQ-ESRP com base no panfleto já existente;	Locais de afluência: estações e paragens de autocarros.	Poderá ser necessário pedir autorização para fixar os cartazes.	Últimas duas semanas de janeiro;
2- Envio do panfleto de divulgação do CQ-ESRP para as entidades parceiras (Empresas de formação);	Enviar via e-mail o panfleto pedindo novamente a divulgação junto dos seus públicos. Entregar alguns panfletos diretamente em entidades locais.	Esta atividade poderá ser posta em ação caso se considere inviável a realização de sessões de divulgação nas entidades, bem como a realização do cartaz;	Durante o mês de janeiro; Após serem feitos os contactos com as entidades onde se pretende que hajam sessões de divulgação. Nesse contacto questionar sobre a possibilidade de fazer uma sessão para formandos/funcionários.
3- Divulgação num jornal e elaboração de um anúncio breve e atrativo explicando resumidamente a que destina o Centro Qualifica.	Jornais locais; Atualização das redes sociais da escola;	Não ser permitido ou possível; Custos;	Final de janeiro;
4- Sessões de divulgação junto de entidades parceiras; Objetivo: Desmistificar alguns percursos de qualificação; sensibilizar para a importância da formação;	Outro tipo de instituições e escolas.	Dependente de autorização da entidade;	A combinar com a entidade numa reunião prévia.
<i>O Centro Qualifica para mim é...</i> 5- Recolher testemunhos;	Pedir aos adultos um breve testemunho do que foi para eles o Centro Qualifica e colocar essa questão no Inquérito de Satisfação. Por fim, divulgar no jornal, redes sociais da escola, etc.	Pouca participação	Momento do preenchimento do inquérito;

Apêndice- 7- Plano de atividades de estágio

Plano de atividades de estágio		
Atividades de Investigação	Atividades de Intervenção	Atividades de Intervenção e Investigação
<ul style="list-style-type: none"> Inquéritos a adultos certificados e a adultos que se encontram em processos de melhoria das qualificações; 	<ul style="list-style-type: none"> Receção, acolhimento e acompanhamento das inscrições dos adultos no Centro Qualifica; 	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento de processos de RVCC,
<ul style="list-style-type: none"> Entrevistas aos adultos certificados e a adultos que se encontram em processo de melhoria das qualificações; 	<ul style="list-style-type: none"> Apoio dado na organização/gestão de turmas de formação modular a serem realizadas 	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento e dinamização de processos de orientação;
<ul style="list-style-type: none"> Observação não-participante nas sessões de RVCC e orientação; 	<ul style="list-style-type: none"> Organização dos processos individuais dos adultos e a constante atualização do Arquivo Técnico Pedagógico; 	<ul style="list-style-type: none"> Atualização do ficheiro POCH (Programa Operacional Capital Humano)
<ul style="list-style-type: none"> Análise de documentos relativos ao processo de orientação; 	<ul style="list-style-type: none"> Divulgação do Centro Qualifica nas redes sociais e num fórum de ofertas formativas e saídas profissionais; 	
	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento de uma tertúlia no âmbito do Programa Ler+ Qualifica; 	
	<ul style="list-style-type: none"> Divulgação de Ofertas formativas e de emprego; 	
	<ul style="list-style-type: none"> Realização de um Relatório de Satisfação dos adultos; 	
<ul style="list-style-type: none"> Reuniões de estágio tanto com o Orientador Científico da Universidade do Minho como também com o/a Acompanhante de estágio da Instituição; 		

Apêndice 8- Categorização da entrevista

Tema A- Experiência em relação ao percurso formativo

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de registo/ Unidades de contacto</i>	<i>Frequências de ocorrências e sujeitos</i>
I- Adaptação a uma nova realidade	1- O curso frequentado foi considerado acessível.	E ₁ (1); (8)	1 sujeito 2 ocorrências
	2- O Curso exige compreensão do que é dito pelo formador e cumprimento do trabalho por este exigido.	E ₁ (1)	1 sujeito 1 ocorrência
	3- Adaptação a um curso sem prova de avaliação final, mas com realização de um portefólio.	E ₁ (1); (3) E ₂ (9)	2 sujeitos 3 ocorrências
	4- Adaptação mais complicada unicamente pelas exigências de horário.	E ₁ (1)	1 sujeito 1 ocorrência
	5- Apoio dos formadores e colegas que facilita a integração.	E ₁ (7)	1 sujeito 1 ocorrência
	6- A diferença que encontrou dificulta pensar sobre a adaptação ao curso.	E ₂ (9) E ₅ (35)	2 sujeitos 2 ocorrências
	7- Falta de prática, estar há muito tempo sem aprender.	E ₇ (57) E ₆ (47)	2 sujeitos 2 ocorrências
	8- Uso de programas já utilizados anteriormente.	E ₁ (4) E ₂ (11)	2 sujeitos 2 ocorrências
	9- Motivação como impulsionadora da adaptação.	E ₂ (17) E ₅ (35)	2 sujeitos 2 ocorrências
	10- A adaptação é facilitada pela flexibilidade do processo a nível de horário e ritmo.	E ₆ (48)	1 sujeito 1 ocorrência
Total da categoria			5 sujeitos 17 ocorrências
II- Gestão do tempo entre a vida profissional, pessoal e escolar	1- Gestão difícil com horário curto para descanso.	E ₁ (1)	1 sujeito 1 ocorrência
	2- Gestão de tempo é feita entre horário laboral e escolar.	E ₁ (1) E ₃ (17) E ₄ (26) E ₆ (48) E ₅ (36) E ₇ (57)	6 sujeitos 6 ocorrências
	3- Gestão facilitada pela independência familiar.	E ₃ (18)	1 sujeito

			1 ocorrência
	4- A Gestão do tempo é importante ser conseguida como garantia de sucesso no curso.	E ₇ (59)	1 sujeito 1 ocorrência
	5- O tempo para a família surge como sendo o mais prejudicado.	E ₄ (26)	1 sujeito 1 ocorrência
	6- O horário da formação facilita a gestão do tempo.	E ₄ (27) E ₅ (36) E ₆ (48)	3 sujeitos 3 ocorrências
	7- Organização/ Gestão do tempo feita de acordo com as necessidades que surgem no momento.	E ₅ (36)	1 sujeito 1 ocorrência
	8- A aceitação da família facilita a gestão do tempo	E ₅ (36)	1 sujeito 1 ocorrência
	9- Gestão do tempo é complicada.	E ₇ (57)	1 sujeito 1 ocorrência
Total da categoria			6 sujeitos 16 ocorrências
Total do tema			6 sujeitos 33 ocorrências

Tema B- Expectativas em relação ao percurso de formação

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de registo/ Unidades de contexto</i>	<i>Frequências de ocorrências e sujeitos</i>
Expectativas em relação aos conhecimentos/ Conhecimentos destacados como relevantes	1- Os conhecimentos são importantes para o dia-a-dia.	E ₁ (2) E ₂ (10)	2 sujeitos 2 ocorrências
	2- As aprendizagens são muito positivas e úteis.	E ₁ (2)	1 sujeito 1 ocorrência
	3- Aprendi a falar em grupo.	E ₂ (10)	1 sujeito 1 ocorrência
	4- Formação na área de trabalho	E ₃ (18)	1 sujeito 1 ocorrência
	5- Aprendi o que esperava ter aprendido.	E ₄ (28)	1 sujeito 1 ocorrência
	6- Aprendi e revivi momentos.	E ₅ (37)	1 sujeito 1 ocorrência

	7- Aprendi sobre vários temas: violência doméstica, política meio ambiente, direitos universais, reciclagem, energias renováveis, cuidado de idosos, primeiros socorros e liberalização das drogas.	E ₁ (2) E ₃ (19) E ₅ (37); (38) E ₆ (53)	4 sujeitos 5 ocorrências
	8- Aprendi a trabalhar no computador e a usar a internet.	E ₃ (19)	1 sujeito 1 ocorrência
	9- Aprendi a pesquisar.	E ₅ (37)	1 sujeito 1 ocorrência
	10- Aprendi a priorizar tarefas.	E ₄ (28)	1 sujeito 1 ocorrência
	11- Aprendi a lidar com colegas, respeitar as hierarquias e resolver conflitos.	E ₄ (28)	1 sujeito 1 ocorrência
	12- A aprendizagem tem sido um processo natural.	E ₆ (49)	1 sujeito 1 ocorrência
	13- Adquiri o hábito de leitura e escrita.	E ₁ (8) E ₆ (49-50)	2 sujeitos 2 ocorrências
	14- Aprendi que o estudo individualizado é desmotivador.	E ₇ (58)	1 sujeito 1 ocorrência
	15- Aprendizagem foi uma descoberta impulsionada pelos formadores e técnicos.	E ₆ (50)	1 sujeito 1 ocorrência
	16- Não temos a consciência do que realmente sabemos.	E ₆ (49)	1 sujeito 1 ocorrência
Total da categoria			7 sujeitos 22 ocorrências
I- Expectativas em relação às novas fases do percurso formação	1- Conclusão do processo.	E ₆ (51)	1 sujeito 1 ocorrência
	2- O que se avizinha é desconhecido.	E ₁ (2); (3)	1 sujeito 2 ocorrências
	3- Espera aprender algo útil.	E ₃ (20)	1 sujeito 1 ocorrência
	4- Os formandos têm o conhecimento no momento daquilo que vão aprender.	E ₁ (2)	1 sujeito 1 ocorrência
Total da categoria			4 sujeitos 5 ocorrências
II- Expectativas em relação às relações estabelecidas	1- Pouca conversação entre o grupo.	E ₂ (10)	1 sujeito 1 ocorrência
	2- Tentativa de combinar encontros falhada.	E ₂ (11)	1 sujeito 1 ocorrência
	3- O grupo consolidou-se sendo mais pequeno.	E ₁ (3); (8)	1 sujeito 2 ocorrências
	4- O grupo unido serve de motivação para conclusão do curso.	E ₁ (3); (8) E ₅ (46)	2 sujeitos 3 ocorrências
	5- Foi criada uma boa relação que se pretende que ultrapasse o período do curso.	E ₁ (3) E ₄ (29)	2 sujeitos 2 ocorrências
	6- É difícil contar com o apoio das pessoas que frequentam a formação obrigadas.	E ₃ (21)	1 sujeito 1 ocorrência
	7- Espera ter facilidade de se relacionar.	E ₃ (21)	1 sujeito 1 ocorrência
	8- Conta que poderão informar de novos cursos e possibilidades de empregos.	E ₄ (29)	1 sujeito 1 ocorrência

	9- Criou-se novas amizades,	E ₁ (4) E ₃ (21) E ₄ (29)	3 sujeitos 3 ocorrências
Total da categoria			5 sujeitos 14 ocorrências
Total do tema			7 sujeitos 41 ocorrências

Tema C- Efeitos de percurso de formação

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de registo/ Unidades de contexto</i>	<i>Frequências de ocorrências e sujeitos</i>
I- Evolução da aprendizagem do inglês	1- Anterior desinteresse pelo inglês.	E ₁ (4)	1 sujeitos 1 ocorrência
	2- Inglês muito presente no dia-a-dia.	E ₁ (4)	1 sujeitos 1 ocorrência
	3- Inglês com uma professora motivadora.	E ₁ (4) E ₅ (39)	2 sujeitos 2 ocorrências
	4- Melhoria na gramática que permite aplicar de forma correta os termos.	E ₁ (4) E ₆ (51)	2 sujeitos 2 ocorrências
	5- Não é posto em prática no trabalho.	E ₁ (5)	1 sujeito 1 ocorrência
	6- Aprendi a falar e escrever em inglês.	E ₅ (39)	1 sujeito 1 ocorrência
	7- Para usar o inglês tem que se ter iniciativa	E ₅ (40)	1 sujeito 1 ocorrência
	8- Relembrei coisas antigas	E ₆ (51)	1 sujeito 1 ocorrência
	9- Descobri que sabia mais de inglês do que aquilo que pensava.	E ₆ (51)	1 sujeito 1 ocorrência
	10- Tinha alguma vergonha no discurso.	E ₆ (52) E ₃ (24)	2 sujeitos 2 ocorrências
Total da categoria			4 sujeitos 13 ocorrências
Desenvolvimento das competências informáticas	1- Interesse e conhecimento na área.	E ₅ (40)	1 sujeito 1 ocorrência
	2- Experiência profissional potenciadora de competências	E ₆ (52)	1 sujeito 1 ocorrência
	3- Aprendi a criar uma página online.	E ₁ (4)	1 sujeito 1 ocorrência
	4- Ferramentas do software office conhecidas tendo apoio dos formadores.	E ₁ (4) E ₂ (11); (12) E ₅ (40) E ₆ (52)	4 sujeitos 5 ocorrências
	5- Não são aplicadas essas novas competências no trabalho.	E ₁ (4) E ₅ (40)	2 sujeitos 2 ocorrências
	6- São aplicadas as competências e desenvolvidas pela via da formação.	E ₄ (33) E ₃ (20)	2 sujeitos 2 ocorrências
	7- Não foi notada evolução.	E ₆ (52)	1 sujeito 1 ocorrência

	8- Melhoria na pesquisa.	E ₅ (37)	1 sujeito 1 ocorrência
	9- Informática é utilizada na atividade realizada.	E ₆ (52)	1 sujeito 1 ocorrência
Total da categoria			6 sujeitos 15 ocorrências
14 Desenvolvimento do espírito crítico	1- O percurso de formação obriga-nos a fazer várias reflexões sobre vários temas.	E ₁ (5) E ₂ (12) E ₆ (49); (52)	3 sujeitos 4 ocorrências
	2- Podemos dizer o que pensámos sobre vários temas da atualidade.	E ₁ (5)	1 sujeito 1 ocorrência
	3- Conseguimos trocar ideias com outras pessoas.	E ₁ (5)	1 sujeito 1 ocorrência
	4- Aqui no curso ajuda-nos a perceber os dois lados das ideias.	E ₁ (5)	1 sujeito 1 ocorrência
	5- Ele explicou a razão dele e realmente lá está, nem um nem outro têm cem por cento de razão, estão ambas corretas	E ₁ (5)	1 sujeito 1 ocorrência
	6- Saber pôr os pensamentos em papel.	E ₂ (11) E ₆ (50)	2 sujeitos 2 ocorrências
	7- Em algumas coisas nós temos opinião, mas não discutimos isso	E ₆ (52)	1 sujeito 1 ocorrência
	8- Temos uma perceção diferente.	E ₆ (52)	1 sujeito 1 ocorrência
	9- Era avesso à reciclagem e tudo isso me obrigou a ver o mundo com uma perspetiva diferente.	E ₅ (41)	1 sujeito 1 ocorrência
	10- Descoberta e reflexão sobre novos temas.	E ₂ (12) E ₅ (38); (41) E ₆ (53)	3 sujeitos 4 ocorrências
	11- Faltava debate.	E ₂ (12)	1 sujeito 1 ocorrência
	12- Existe temas que te chamam à atenção.	E ₆ (52)	1 sujeito 1 ocorrência
Total da categoria			4 sujeitos 19 ocorrências
15- Desenvolvimento do trabalho em equipa	1- Nem todos trabalham num trabalho de grupo.	E ₂ (13)	1 sujeito 1 ocorrência
	2- É importante o apoio dos formadores apesar de ser exigido algum esforço.	E ₁ (8) E ₃ (22)	2 sujeitos 2 ocorrências
	3- É importante a partilha de ideias.	E ₁ (6) E ₃ (22)	2 sujeitos 2 ocorrências
	4- Realça-se um colega com mais capacidades de desenvolver.	E ₃ (22)	1 sujeito 1 ocorrência
	5- É uma experiência agradável.	E ₁ (6) E ₃ (22) E ₄ (30)	3 sujeitos 3 ocorrências
	6- É importante cultivar o espírito de entajuda.	E ₁ (8)	1 sujeito 1 ocorrência
	7- Existe partilha de conhecimentos entre vários níveis de saber.	E ₄ (30)	1 sujeito 1 ocorrência

	8- Aprendi a dar valor ao trabalho em equipa.	E ₁ (8) E ₄ (30)	2 sujeitos 2 ocorrências
	9- É importante para respeitar a opinião dos outros no trabalho.	E ₁ (6)	1 sujeito 1 ocorrência
Total da categoria			4 sujeitos 14 ocorrências
20 Desenvolvimento da criatividade	1- Criatividade na escrita.	E ₅ (42) E ₆ (53)	2 sujeitos 2 ocorrências
	2- Tentámos sempre ser mais criativos nas ideias.	E ₁ (6)	1 sujeito 1 ocorrência
	3- Não foi desenvolvida.	E ₁ (6) E ₂ (12)	2 sujeitos 2 ocorrências
Total da categoria			5 sujeitos 5 ocorrências
21 Desenvolvimento de novos projetos de vida	1- Prosseguir estudos.	E ₂ (13) E ₅ (42)	2 sujeitos 2 ocorrências
	2- Não tenho projetos profissionais/ Continuar a trabalhar na mesma área.	E ₁ (7) E ₃ (23) E ₄ (31) E ₇ (60)	4 sujeitos 4 ocorrências
	3- Adquirir mais formação.	E ₂ (13) E ₃ (23) E ₄ (31) E ₅ (42) E ₆ (54)	5 sujeitos 5 ocorrências
	4- Juntar a formação ao projeto profissional se possível.	E ₅ (43)	1 sujeito 1 ocorrência
	5- Criar um projeto diferente.	E ₆ (54)	1 sujeito 1 ocorrência
	6- Apostar em mais formação profissional.	E ₂ (13) E ₆ (54)	2 sujeitos 2 ocorrências
	7- Proporcionar bons momentos aos filhos e educá-los/ Apoiar a família.	E ₃ (23) E ₆ (54)	2 sujeitos 2 ocorrências
	8- Concluir a escolaridade obrigatória.	E ₁ (7) E ₇ (60) E ₆ (54)	3 sujeitos 3 ocorrências
	9- Valorizar-se profissionalmente.	E ₃ (23) E ₄ (31) E ₅ (42) E ₆ (54)	4 sujeitos 4 ocorrências
	10- Gostava de saber dominar completamente um computador.	E ₄ (31)	1 sujeito 1 ocorrência
	11- Continuar a produzir as peças de artesanato e enviar para o estrangeiro.	E ₄ (32)	1 sujeito 1 ocorrência
Total da categoria			7 sujeitos 26 ocorrências
Total do tema			7 sujeitos 87 ocorrências

Tema D- Perspetivas sobre a importância da formação

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de registo/ Unidades de contexto</i>	<i>Frequências de ocorrências e sujeitos</i>
I- Utilidade das aprendizagens/ competências desenvolvidas	1- O inglês é útil em situações de trabalho e para solicitar informações quando necessário.	E ₁ (7); (8) E ₆ (55)	2 sujeitos 3 ocorrências
	2- É importante o relacionamento interpessoal e o pensamento crítico.	E ₁ (8) E ₂ (15)	2 sujeito 2 ocorrências
	3- Saber respeitar a opinião dos outros e saber ouvir.	E ₁ (7); (8)	1 sujeito 2 ocorrências
	4- Perceber o carácter das pessoas.	E ₁ (7)	1 sujeito 1 ocorrência
	5- “Em todas as áreas de referência, acho que temos um bocadinho de cada coisa para levar para o futuro e vamos poder usufruir.”	E ₁ (7)	1 sujeito 1 ocorrência
	6- É possível aplicar os saberes com a família e no trabalho.	E ₃ (21); (24)	1 sujeito 2 ocorrências
	7- Permite partilha de saber entre gerações.	E ₃ (24)	1 sujeito 1 ocorrência
	8- A aprendizagem da informática e inglês não é útil para o trabalho.	E ₁ (5) E ₅ (40) E ₆ (55)	3 sujeitos 3 ocorrências
	9- A nível do meu hobby pus em prática o que aprendi.	E ₄ (33)	1 sujeito 1 ocorrência
	10- “...melhoramos a nossa qualidade no trabalho e também melhoramos os nossos conhecimentos.”	E ₄ (27)	1 sujeito 1 ocorrência
	11- “... às vezes os nossos superiores não têm, (...) E nós somos os primeiros às vezes a chamar à atenção.”	E ₄ (27)	1 sujeito 1 ocorrência
	12- “Para fazer um bom trabalho temos que ter uma boa ferramenta.”	E ₄ (27)	1 sujeito 1 ocorrência
	13- “... na portaria é o único sítio onde no dia-a-dia (...) eu executo essa função.”	E ₄ (33)	1 sujeito 1 ocorrência
Total da categoria			6 sujeitos 20 ocorrências
II- Aprendizagens/ competências importantes para o emprego	1- Ter formação necessária.	E ₃ (24) E ₅ (43)	2 sujeitos 2 ocorrências
	2- Ter alguma criatividade para lidar com determinadas pessoas.	E ₆ (55)	1 sujeito 1 ocorrência
	3- Ter flexibilidade e saber adaptar-se.	E ₇ (60) E ₆ (56)	2 sujeitos 2 ocorrências
	4- Ter um bom ambiente de trabalho para se relacionar com os colegas.	E ₂ (15) E ₆ (56)	2 sujeitos 2 ocorrências
	5- É importante a organização, assiduidade, pontualidade e a dedicação.	E ₇ (60)	1 sujeito 1 ocorrência
	6- É importante ter motivação e revelar empatia.	E ₅ (43) E ₇ (60)	2 sujeitos 2 ocorrências

	7- Deve demonstrar ter iniciativa e mostra-se disponível.	E ₇ (60)	1 sujeito 1 ocorrência
	8- Deve ter alguma cultura.	E ₁ (7)	1 sujeito 1 ocorrência
	9- Deve também saber trabalhar em equipa.	E ₂ (15) E ₇ (60)	2 sujeitos 2 ocorrências
	10- Deve também ter competências na oralidade, escrita e compreensão das línguas estrangeiras.	E ₁ (7) E ₂ (16) E ₃ (24)	3 sujeitos 3 ocorrências
	11- E deve ter também ter algumas competências informáticas.	E ₁ (7) E ₂ (15) E ₃ (25) E ₄ (34)	4 sujeitos 4 ocorrências
	12- Maiores habilitações literárias por vezes significa ter melhor emprego.	E ₁ (7) E ₃ (24)	2 sujeitos 2 ocorrências
Total da categoria			7 sujeitos 23 ocorrências
III- Aprendizagens/c ompetências a desenvolver	1- Desenvolver a motivação.	E ₆ (56)	1 sujeito 1 ocorrência
	2- Melhorar o inglês ou outras línguas estrangeiras.	E ₂ (16) E ₃ (25) E ₅ (44) E ₇ (60)	4 sujeitos 4 ocorrências
	3- Saber gerir o tempo e o stress.	E ₇ (60)	1 sujeito 1 ocorrência
	4- Saber trabalhar em equipa.	E ₂ (16) E ₄ (34)	2 sujeitos 2 ocorrências
	5- Potenciar a criatividade.	E ₁ (8)	1 sujeito 1 ocorrência
	6- Adquirir novas e desenvolver as competências informáticas.	E ₄ (34)	1 sujeito 1 ocorrência
Total da categoria			7 sujeitos 10 ocorrências
Total do tema			7 sujeitos 53 ocorrências

Tema E- Perspetivas sobre o percurso de formação

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de registo/ Unidades de contexto</i>	<i>Frequências de ocorrências e sujeitos</i>
I- Opiniões do curso	1- "...boa alternativa para quem não pretende prosseguir estudos	E ₁ (8)	1 sujeito 1 ocorrência
	2- "...todos os nossos formadores apoiam-nos e incentivam-nos e também estão lá para o que nós precisarmos."	E ₁ (8)	1 sujeito 1 ocorrência
	3- Processo RVCC é visto como completamente diferente do realizado até ao momento	E ₅ (35)	1 sujeito 1 ocorrência

	4- “Encontrei pessoas dedicadas que nos incentivam a fazê-los...”	E ₆ (56-57)	1 sujeito 1 ocorrência
Total da categoria			4 sujeitos 4 ocorrências
II- Atividades dos cursos	1- “Fazemos fichas e trabalhos”	E ₁ (3)	1 sujeito 1 ocorrência
	2- “Escrever nunca foi o meu ponto forte/ Não gosto de escrever e refletir.	E ₁ (5) E ₂ (11)	2 sujeitos 2 ocorrências
	3- “...faltava debate...”	E ₂ (12)	1 sujeito 1 ocorrência
Total da categoria			2 sujeitos 4 ocorrências
Total do tema			4 sujeitos 8 ocorrências

Tema F- Contexto familiar e educativo do inquirido

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de registo/ Unidades de contexto</i>	<i>Frequências de ocorrências e sujeitos</i>
I- As decisões afetam de alguma forma a família	1- “... quando é tomada uma decisão é tomada uma decisão em família.”	E ₅ (36)	1 sujeito 1 ocorrência
II- O percurso de vida	2- “...vou vivendo a vida aproveitando o que me dá.”	E ₆ (50)	1 sujeito 1 ocorrência
	3- “... nunca fui muito estimulada a seguir o meu sonho.”	E ₆ (50)	1 sujeito 1 ocorrência
Total do tema			3 sujeitos 3 ocorrências

Tema G- Consciência social dos inquiridos

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de registo/ Unidades de contexto</i>	<i>Frequências de ocorrências e sujeitos</i>
I- Internacional e ambiental	1- “...falámos bastantes vezes sobre os direitos universais, e no dia a dia vê-se que vários desses direitos não são cumpridos e não são respeitados.”	E ₁ (2)	1 sujeito 1 ocorrência
	2- “... isto hoje é uma aldeia global, hoje trabalha-se em Portugal, (...), mas amanhã está-se a trabalhar nos Estados Unidos da América.”	E ₅ (45)	1 sujeito 1 ocorrência
	3- “O homem é um bocado endiabrado porque não sabe o que quer (...), fazíamos a cultura do plástico e não a cultura do papel, ...”	E ₅ (38)	1 sujeito 1 ocorrência

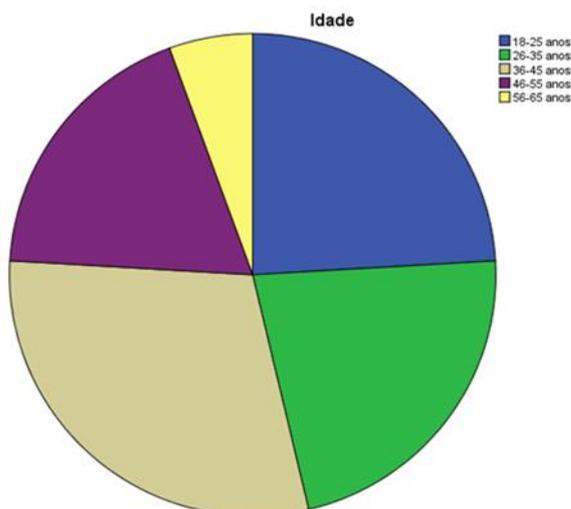
Total categoria			2 sujeitos 3 ocorrências
II- Política	1- “... estamos atrasados pelo menos sete anos em termos políticos.”	E ₅ (38)	1 sujeito 1 ocorrência
	2- “muitas vezes não damos importância a coisas que a juventude hoje nos fala e se preocupa...”	E ₅ (37)	1 sujeito 1 ocorrência
III- Profissional	3- “Acho que deveria de haver uma forma de experimentarmos carreiras... “	E ₂ (14)	1 sujeito 1 ocorrência
	4- “...para futuro é tudo para fora daqui porque é muito difícil viver em Portugal.”	E ₂ (14)	1 sujeito 1 ocorrência
Total da categoria			2 sujeitos 5 ocorrências
Total do tema			2 sujeitos 8 ocorrências

Apêndice 9- Descrição dos resultados

A primeira questão colocada aos inquiridos foi sobre qual a sua atual condição face à certificação, dos 108 inquiridos 8 (7,4%) possuíam há menos de três meses o certificado pela frequência do percurso de formação. Dos adultos inquiridos 14 (13%) tinham sido certificados também recentemente, entre três a doze meses e 11 (10,2%) adultos tinham sido certificados há mais de doze meses. Todavia, a maioria dos adultos 75 (69,4%) ainda estavam em fase de melhoria das suas qualificações. Dos 33 adultos que já tinham sido certificados 2 (1,9%) tinham sido certificados por curso EFA, 22 (20,4%) por processo de RVCC, 4 (3,7%) por ensino secundário recorrente e 5 (4,6%) por formação modular. Em processo de melhoria das qualificações por curso EFA estavam 30 adultos (27,8%), 32 (29,6%) por processo RVCC, 2 (1,9%) por ensino secundário recorrente e 11 (10,2%) estavam em processo de melhoria das qualificações por formação modular.

Foi também verificado o género dos participantes, sendo que 62 (57,4%) dos adultos são do género feminino e 46 (42,6%) do género masculino. No momento do inquérito, 26 (24,1%) dos inquiridos possuíam entre 18 a 25 anos, 24 (22,2%) entre 26 a 35 anos, 32 (29,6%) entre 36 a 45 anos, 20 (18,5%) entre 46 a 55 anos e 6 (5,6%) entre 56 a 65 anos, **(Gráfico 1)**.

Gráfico 1- Idade dos participantes



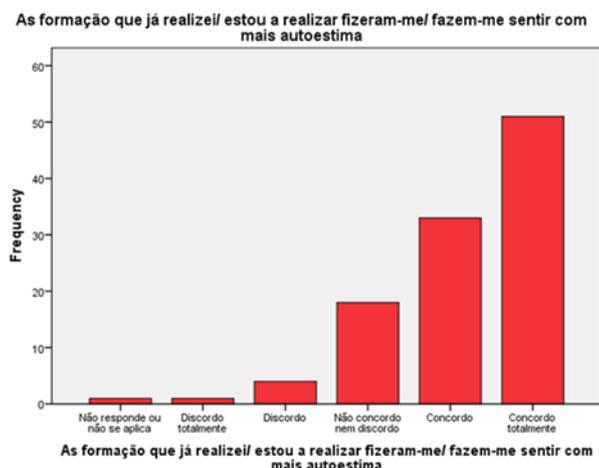
Ao nível da escolaridade dos participantes 1 (9%) possuía o 1º ciclo, 14 (13%) o 2º ciclo, 42 (38,9%) o 3º ciclo, 45 (41,7%) o ensino secundário, 5 (4,6%) a licenciatura e por fim 1 (9%) o mestrado. Na análise das condições face ao trabalho, 12 (11,1%) dos participantes estavam a trabalhar por contra própria, 76 (70,4%) por conta de outrem, 9 (8,3%) estavam a estudar e por fim, 11 (10,2%) estavam desempregados(as).

Para além disso, na investigação da profissão dos participantes, 27 (25%) não responderam ou, não se aplicou, o que pode englobar desempregados e estudantes, 2 (1,9%) possuíam profissões nas forças armadas, 4 (3,7%) eram diretores ou gestores executivos, 3 (2,8%) especialistas das atividades intelectuais e científicas, 8 (7,4%) eram técnicos e possuíam profissões de nível intermédio, 10 (9,3%) pertenciam ao pessoal administrativo, 34 (31,5%) eram trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança, 4 (3,7%) eram trabalhadores qualificados da indústria, construção e artesãos, 14 (13%) eram operadores de instalação e máquinas e trabalhadores de montagem, e por fim, 2 (1,9%) eram trabalhadores não qualificados.

No que respeita à questão “ as formações que já realizei/estou a realizar fizeram-me sentir mais capaz de desempenhar as minhas funções no trabalho”, 2,8% (n=3) não responderam ou não se aplicou, 3,7% (n=4) discordaram totalmente, 2,8% (n=3) discordaram, 23,1% (n=25) nem concordaram nem discordaram, 35,2% (n=38) concordaram e 32,4% (n=35) concordaram totalmente. Na investigação da questão “ as formações que já realizei/estou a realizar fizeram-me sentir com mais autoestima”, 0,9% (n=1) não respondeu ou não se aplicou, 0,9% (n=1) discordou totalmente, 3,7% (n=4) discordaram, 16,7% (n=18)

nem concordaram nem discordaram, 30,6% (n=33) concordaram e 47,2% (n=51) concordaram totalmente, (Gráfico 2).

Gráfico 2- As formações que já realizei/ estou a realizar fizeram-me/fazem-me sentir com mais autoestima

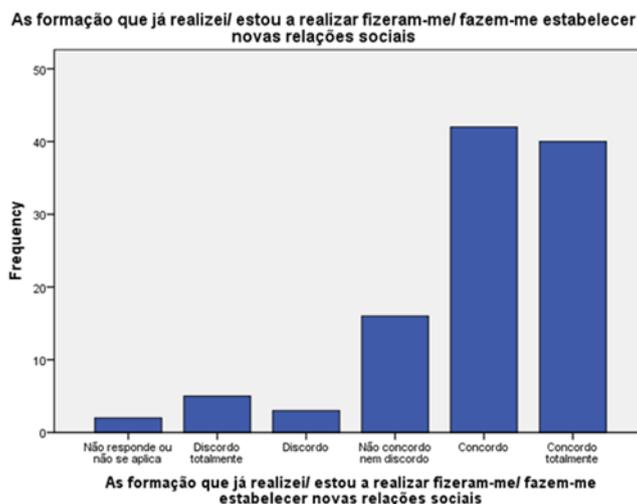


Na análise da questão “ as formações que já realizei/estou a realizar fizeram-me/fazem-me sentir com mais valor para o mercado de trabalho”, 0,9% (n=1) não respondeu ou não se aplicou, 1,9% (n=2) discordaram totalmente, 1,9% (n=2) discordaram, 7,4% (n=8) nem concordaram nem discordaram, 34,3% (n=37) concordaram e 53,7% (n=58) concordaram totalmente.

Na análise da questão “as formações que já realizei/estou a realizar fizeram-me/fazem-me compreender melhor o que se passa à minha volta”, 1,9% (n=2) não responderam ou não se aplicou, 3,7% (n=4) discordaram totalmente, 3,7% (n=4) discordaram, 18,5% (n=20) nem concordaram nem discordaram, 32,4% (n=35) concordaram e 39,8% (n=43) concordaram totalmente.

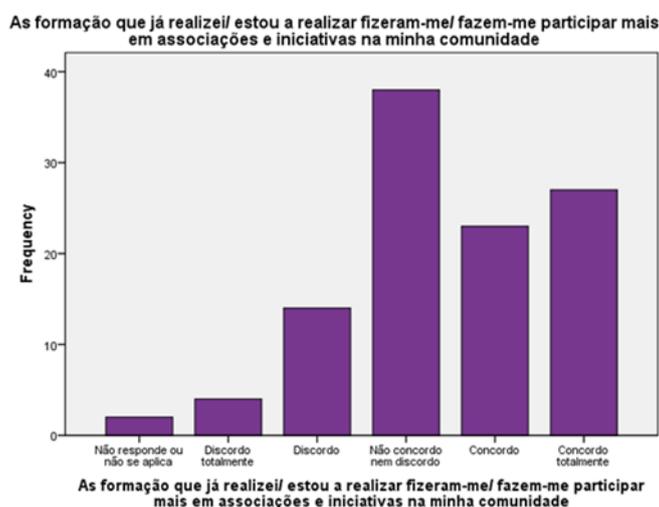
Na questão “as formações que já realizei/estou a realizar fizeram-me ajudar mais o(s) meu(s) educando(s) com os trabalhos da escola”, 2,8% (n=3) não responderam ou não se aplicou, 4,6% (n=5) discordaram totalmente, 7,4% (n=8) discordaram, 31,5% (n=34) não concordaram nem discordaram, 29,6% (n=32) concordaram e 24,1% (n=26) concordaram totalmente. Na análise da questão “as formações que já realizei/estou a realizei fizeram-me/fazem-me estabelecer novas relações sociais”, 1,9% (n=2) não responderam ou não se aplicou, 5 (4,6%) discordaram totalmente, 2,8% (n=3) discordaram, 14,8% (n=16) não concordaram nem discordaram, 38,9% (n=42) concordaram e 37% (n=40) concordaram totalmente, (Gráfico 3).

Gráfico 3- As formações que já realizei/ estou a realizar fizeram-me/ fazem-me estabelecer novas relações sociais



Na investigação da questão “ as formações que já realizei/estou a realizar fizeram-me/fazem-me participar mais em associações e iniciativas na minha comunidade”, 1,9% (n=2) não responderam ou não se aplicou, 3,7% (n=4) discordaram totalmente, 13% (n=14) discordaram, 35,2% (n=38) não concordaram nem discordaram, 21,3% (n=23) concordaram e 25% (n=27) concordaram totalmente, (Gráfico 4).

Gráfico 4- As formações que já realizei/ estou a realizar fizeram-me/ fazem-me participar mais em associações e iniciativas na comunidade



À questão sobre se os participantes consideravam muito importante obter uma certificação, 2,8% (n=3) dos participantes não responderam ou não se aplicou, 0,9% (n=1) discordou totalmente, 1,9% (n=2) discordaram, 4,6% (n=5) nem concordaram nem discordaram, 10,2% (n=11) concordaram e 79,6% (n=86) concordaram totalmente.

No que respeita à questão “sinto-me mais reconhecido(a) desde que frequentei formação pela minha família e amigos”, 70,4 % (n=76) dos participantes não responderam ou não se aplicou porque esta questão era para ser respondida apenas por adultos certificados, 0,9% (n=1) discordou totalmente, 0,9% (n=1) discordou, 11,1% (n=12) nem concordaram nem discordaram, 8,3% (n=9) concordaram e 8,3% (n=9) concordaram totalmente. No que respeita à questão “sinto-me mais reconhecido(a) desde que frequentei formação pelos colegas de trabalho”, 71,3% (n=77) não responderam ou não se aplicou porque esta questão era para ser respondida apenas por adultos certificados, 1,9% (n=2) discordaram totalmente, 0,9% (n=1) discordou, 10,2% (n=11) nem concordaram nem discordaram, 7,4% (n=8) concordaram e 8,3% (n=9) concordaram totalmente.

Para além disso, na investigação da questão “sinto-me mais reconhecido(a) desde que frequentei formação pelos superiores hierárquicos”, 71,3% (n=77) não responderam ou não se aplicou porque esta questão era para ser respondida apenas por adultos certificados, 1,9% (n=2) discordaram totalmente, 1,9% (n=2) discordaram, 10,2% (n=11) nem concordaram nem discordaram, 6,5% (n=7) concordaram e 8,3% (n=9) concordaram totalmente.

Quanto à questão “desde que fui certificado(a) sinto que tenho maior capacidade de procurar informação”, 70,4% (n=76) não responderam ou não se aplicou porque esta questão era para ser respondida apenas por adultos certificados, 2,8% (n=3) discordaram, 2,8% (n=3) não concordaram nem discordaram, 13,9% (n=15) concordaram e 10,2% (n=11) concordaram totalmente. Na questão “desde que fui certificado(a) sinto que tenho mais conhecimento técnicos”, 70,4% (n=76) dos participantes não responderam ou não se aplicou porque esta questão era para ser respondida apenas por adultos certificados, 0,9% (n=1) discordou, 3,7% (n=4) não concordaram nem discordaram, 13,9% (n=15) concordaram e 11,1% (n=12) concordaram totalmente. Na avaliação das competências de informática, 69,4% (n=75) dos participantes não responderam ou não se aplicou porque esta questão era para ser respondida apenas por adultos certificados, 2,8% (n=3) discordaram totalmente, 0,9% (n=1) discordou, 3,7% (n=4) não concordaram nem discordaram, 13,9% (n=15) concordaram e 9,3% (n=10) concordaram totalmente. Na questão “desde que fui certificado (a) sinto que tenho uma vontade maior de continuar a estudar”, 70,4% (n=76) dos participantes não responderam ou não se aplicou porque esta questão era para ser respondida apenas por

adultos certificados, 0,9% (n=1) discordou totalmente, 1,9% (n=2) não concordaram, nem discordaram, 12% (n=13) concordaram e 14,8% (n=16) concordaram totalmente.

No que respeita ao facto de os participantes considerarem que estudar compensa, 3 (2,8%) não responderam e 97,2% (n=105) mencionaram que sim. Dos motivos justificativos, 18 (16,7%) dos participantes não responderam, 54 (50%) referiram que estudar compensa porque desenvolve os conhecimentos; a cultura; as capacidades e do intelecto, 27 (25%) responderam que estudar compensa porque permite uma maior empregabilidade e maior capacidade para conseguir a progressão e reconversão profissional, 8 (7,4%) mencionaram o desenvolvimento e realização pessoal como motivo justificativo e por fim, 1 (0,9%) mencionou o desenvolvimento e valorização social.

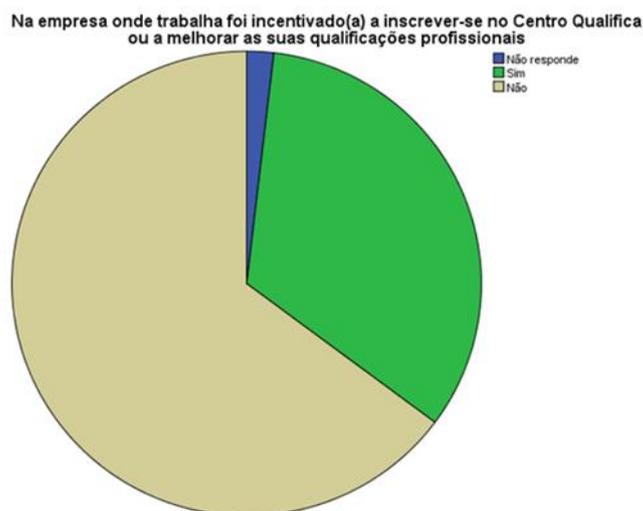
Na questão “se já foi certificado(a) conseguiu melhorias profissionais com a certificação”, 75 (69,4%) dos participantes não se aplicava a pergunta pois a maioria dos adultos não eram certificados, 19 (17,6%) mencionaram que sim, e 14 (13%) mencionaram que não.

No desenvolvimento da questão anterior sobre o modo como se concretizaram as melhorias profissionais que os adultos certificados obtiveram, a 88 (81,5%) dos inquiridos não se aplicava a questão ou não responderam, 4 (3,7%) tiveram um novo emprego, 3 (2,8%) obtiveram um contrato mais estável, 10 (9,3%) desempenhavam novas funções, 2 (1,9%) obtiveram um aumento de salário e por fim, 1 (0,9%) possuía um novo emprego e com aumento de salário.

Quando à questão “quando era criança/jovem até que nível de escolaridade estudou”, 7 (6,5%) dos inquiridos referiram 1º CEB (Ciclo do Ensino Básico), 22 (20,4%) 2º CEB, 40 (37%) 3º CEB, 32 (29,6%) Ensino Secundário, 1 (0,9%) curso de especialização tecnológica e 6 (5,6%) mencionaram licenciatura. Na questão “ se não concretizou a escolaridade obrigatória, porque motivos abandonou a escola?”, 54 (50%) dos participantes não responderam ou, não se aplicou, 3 (2,8%) referiram que surgiu uma oportunidade de trabalho, 11 (10,2%) mencionaram que almejavam a independência, 3 (2,8%) que os pais não queriam que estudasse, 23 (21,3%) mencionaram que precisaram de trabalhar, 13 (12%) que não gostavam da escola e 1 (0,9%) que foi devido a motivos da vida pessoal.

Na investigação da questão “na empresa onde trabalha foi incentivado (a) a inscrever-se no centro qualifica ou a melhorar as suas qualificações profissionais”, 2 (1,9%) dos participantes não responderam, 36 (33,3%) referiram que sim e 70 (64,8%) que não, **(Gráfico 5)**.

Gráfico 5- Na empresa onde trabalha foi incentivado a inscrever-se no Centro Qualifica ou a melhorar as suas qualificações profissionais?

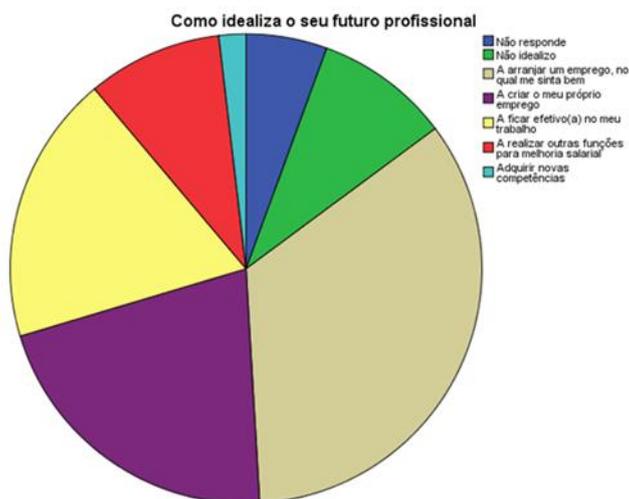


Na investigação sobre se os participantes alguma vez estiveram desempregados, 1 (0,9%) não respondeu, 65 (60,2%) mencionaram que sim e 42 (38,9%) que não. Na investigação acerca da quantidade de vezes que esteve desempregado(a), 45 (41,7%) não responderam ou não se aplicou, 35 (32,4%) mencionaram uma vez, 18 (16,7%) duas a três vezes e por fim, 10 (9,3%) estiveram desempregados (as) mais de três vezes.

Para além disso, na compreensão do como os participantes idealizavam o seu futuro profissional, 6 (5,6%) não responderam, 10 (9,3%) não idealizavam, 37 (34,3%) mencionaram arranjar um emprego, no qual se

sentissem bem, 23 (21,3%) mencionaram que vão criar o próprio emprego, 20 (18,5%) referiram que pretendiam ficar efetivo(a) no trabalho, 10 (9,3%) almejaram realizar outras funções para melhoria salarial e por fim, 2 (1,9%) mencionaram necessitar de adquirir novas competências, **(Gráfico 6)**.

Gráfico 6- Como idealiza o seu futuro profissional



Quando questionados sobre se pretendiam realizar mais formação, 1 (0,9%) dos participantes não respondeu, 92 (85,2%) responderam que sim e 15 (13,9%) que não. Na questão sobre dentro de quanto tempo os adultos pretendem realizar formação, 19 (17,6%) não sabia ou não responderam, 32 (29,6%) pretendiam realizar formação desde já, 6 (5,6%) dentro de um mês, 10 (9,3%) dentro de três meses, 18 (16,7%) dentro de um ano e 23 (21,3%) dentro de um ano e meio.

No que concerne à questão sobre “se ainda não foi certificado(a) se espera melhorias profissionais com a certificação”, 38 (35,2%) dos participantes não responderam ou não se aplicou, 59 (54,6%) respondeu que sim (espera melhorias profissionais) e 11 (10,2%) que não esperam melhorias profissionais com a certificação. Por fim, na avaliação se os participantes acreditam na sua concretização, 49 (45,4%) dos participantes não responderam ou não se aplicou, 24 (22,2%) acreditava ter um novo emprego, 19 (17,6%) desempenhar novas funções, 7 (6,5%) ter um contrato mais estável, 8 (7,4%) acreditavam ser-lhes aumento o salário e 1 (0,9%) acreditava ter um contrato mais estável e aumento de salário.

1. Comparação por cursos dos dados do inquérito

1.1. Cursos EFA

Os adultos que frequentavam o Curso EFA eram na maioria jovens dos 16 aos 25 anos (63,3%). Relativamente ao Curso EFA permitir o adulto desempenhar melhor as suas funções, a maioria dos inquiridos (43,3%) não tinha opinião sobre o assunto, não concordavam nem discordavam que o Curso EFA permitia melhorar o desempenho das suas funções. Relativamente aos adultos que já foram certificados pelo Curso EFA, os inquiridos concordavam totalmente que terem concluído um curso EFA permitiu que adquirissem mais autoestima e um sentimento de maior valor para o mercado de trabalho.

No que respeita aos conhecimentos, no ponto de vista dos adultos inquiridos certificados pelo Curso EFA, estes concordavam totalmente que o Curso EFA permitiu melhorar a compreensão do que os rodeiam. Avaliou-se também a perceção dos inquiridos se o Curso EFA permitiu ajudar mais os educandos com os trabalhos da escola, onde a maioria (36,7%) referiu não ter opinião sobre o assunto (não concordavam nem discordavam). Sobre o estabelecimento de novas relações sociais com a frequência do curso a maioria (40%) dos inquiridos concordaram que isso se sucedeu consigo. A maioria (46,7%) dos adultos que frequentaram o Curso EFA não teve opinião sobre se o curso permitiu uma maior participação em associações e iniciativas na comunidade.

No que concerne aos adultos certificados, são os inquiridos que frequentam o curso EFA os que menos concordavam, (50%) ter sentido reconhecimento pelos colegas de trabalho e superiores hierárquicos por

terem melhorado as suas qualificações. No entanto, foram os adultos certificados pelo Curso EFA os que mais concordaram que este curso lhes permitiu aumentar a capacidade de procurar informação e lhes permitiu ter mais vontade de continuar a estudar.

Para além disso, os adultos que frequentaram o Curso EFA (40%) foram os que mais consideraram que estudar é compensatório porque permite maior empregabilidade, mais capacidade para progredir na carreira e reconverter-se profissionalmente. A maioria (73,3%) dos adultos inquiridos que frequentaram o curso EFA não foram incentivados pela empresa a melhorar as suas qualificações. E também a maioria (53,3%) dos adultos inquiridos que frequentaram o Curso EFA pretendiam arranjar um emprego no qual se sentissem bem. Sobre a vontade de realizar mais formação os adultos do Curso EFA pretendiam-no num prazo de um ano e meio (40%). Por último na sua maioria os adultos inquiridos que frequentaram o Curso EFA, pretendiam melhorias profissionais arranjando um novo emprego.

1.2. Processo RVCC

No que respeita ao processo RVCC a maioria (63,6%) dos adultos certificados que responderam ao inquérito são adultos do género masculino. Todavia, tal como acontece no percurso acima explanado existiam mais adultas a frequentar o processo RVCC do que adultos, sendo que as adultas eram (53,1%) e adultos (46,9%). Relativamente aos outros percursos de formação/qualificação, no Processo RVCC as idades dos inquiridos variavam entre os 36 a 45 anos, tanto os que já tinham sido certificados (40,6%) como os adultos que estavam em processo (40,9%). Tal como acontecia no Curso EFA a maioria dos adultos inquiridos porque frequentavam ou tinham concluído o Processos RVCC eram trabalhadores por conta de outrem.

Dos adultos que frequentavam o processo RVCC a maioria (43,8%) concordava totalmente que o Processo RVCC permitia desempenhar melhor as funções no local de trabalho. Para além disso, o aumento da autoestima foi sentido no Processo RVC tanto por adultos que tinham sido certificados como por adultos que estavam a estudar, (59,1%) nos adultos certificados e (59,4%) nos adultos em processo. É de salientar por parte dos inquiridos, a concordância total em que a formação permitiu um aumento da compreensão do que se passa à volta destes, é mais saliente (53,1%) nos adultos que frequentavam o Processo RVCC do que no Curso EFA ou na Formação Modular. Para além disso, também se verificaram diferenças quanto à perspectiva de que o Processo RVCC permite ajudar mais os educandos com os trabalhos da escola, sendo que os adultos que estava a frequentar o processo sentiam mais que este permitia apoiar mais os educandos (40,6%) do que aqueles que já concluíram o processo. Mais ainda, os adultos inquiridos que frequentavam o Processo RVCC concordavam mais que tinham estabelecido novas relações sociais do que os adultos que frequentavam o Curso EFA, 50% no caso dos adultos do Processo RVCC enquanto que o Curso EFA apenas 30% concordava totalmente que tinham estabelecido novas relações sociais.

A questão do reconhecimento pelos outros pela conclusão do processo RVCC, os inquiridos não conseguiram avaliar se tinha aumentado esse reconhecimento, ou se simplesmente se tinha mantido igual. Também os adultos que estavam ligados ao Processo RVCC consideraram que estudar compensa porque desenvolvem os conhecimentos, cultura, capacidades e o intelecto, (50%) no caso dos adultos certificados e (53,1%) no caso dos adultos que frequentavam o Processo RVCC. Os adultos inquiridos que frequentavam o Processo RVCC na maioria (75%) não tinham sido incentivados pela empresa a inscrever-se no Centro Qualifica ou a melhorar as suas qualificações, desses adultos também (75%) já estiveram desempregados. Tanto os adultos inquiridos que tinham sido certificados (31,8%) como os que ainda estavam em processo (28,1%) ambos maioritariamente idealizavam arranjar um emprego no qual se sentissem bem. Na questão sobre dentro de quanto tempo pretendiam realizar formação os adultos certificados pretendiam realizar dentro de um ano, enquanto os que estavam a frequentar o processo pretendiam realizar mais formação desde já. Comparativamente com adultos do Curso EFA (10%) os adultos do RVCC tinham uma necessidade mais imediata em fazer mais formação (40,6%).

Dos adultos que estavam em processo a maioria (84,4%) acreditavam que o Processo RVCC lhe iria proporcionar melhorias profissionais, essencialmente o desempenho de novas funções (40,6%) e um novo emprego (31,3%).

1.3. Ensino Secundário Recorrente

Os adultos inquiridos que estavam ligados ao Ensino Secundário Recorrente tinham entre 18 e 25 anos, tanto os certificados como os que frequentavam este percurso de formação. Relativamente a este percurso de formação permitir aumentar a capacidade de desempenhar as funções no trabalho, a maioria dos inquiridos que frequentavam este processo concordaram totalmente que a sua capacidade aumentou (75%), o mesmo aconteceu quando a questão foi sobre o aumento da autoestima e o sentimento de maior valor para o mercado de trabalho. Também os inquiridos referiram concordar totalmente que compreenderam melhor o que se passa à sua volta e referiram que estabeleceram novas relações sociais com a formação. Curiosamente a totalidade dos inquiridos referiram sentir-se totalmente reconhecido pelos familiares e amigos pela conclusão do Ensino Secundário Recorrente, maioritariamente reconhecidos pelos colegas de trabalho e superiores hierárquicos (75%). Para além disso, também após a certificação dos adultos sentiram-se com mais conhecimentos técnicos, competências informáticas e vontade de continuar a estudar. Dos adultos certificados pelo Ensino Secundário Recorrente (75%) não foram incentivados pela empresa para melhorar as qualificações. Para além disso, a maioria dos adultos que frequentavam e tinham concluído o Ensino Secundário Recorrente nunca estiveram desempregados. Para além disso, é também de destacar o facto de os adultos que frequentavam o Ensino Secundário Recorrente idealizarem construir o seu próprio emprego.

1.4. Formação Modular

Os adultos inquiridos que frequentavam e concluíram formações modulares eram na sua grande maioria do género feminino. Maioritariamente (45,5%) os adultos que frequentavam as formações modulares tinham entre 46 e 55 anos eram, portanto, uma maioria de adultos mais velhos comparativamente com outros percursos de formação.

A maioria dos adultos inquiridos que frequentavam formações modulares (45,5%) e os que tinham concluído (40%) concordam e concordaram totalmente que a formação permitiu que estes melhorassem o desempenho das suas funções. Para além disso, os inquiridos também sentiram a sua autoestima aumentada com a frequência das formações, concordando ainda mais durante o processo (45,5%) em comparação com quem já tinha concluído. Relativamente ao sentimento de maior valor para o mercado de trabalho, os adultos certificados concordaram sentir-se com mais valor após a certificação. Na questão sobre a ter aumentado a compreensão do que se passa à sua volta, curiosamente a maioria (45,5%) dos inquiridos não teve opinião sobre o assunto, também não tiveram opinião sobre se a formação modular permitia apoiar mais os educandos nos trabalhos da escola (63,6%). Como se compreende a maioria dos adultos afirma que a formação modular permitiu estabelecer novas relações sociais (60%). De acordo com a maioria dos adultos inquiridos que frequentavam a Formação Modular, esta não permitiu nem aumentar nem diminuir a participação em associações e iniciativas na comunidade. De acordo com a maioria dos adultos inquiridos que frequentavam a Formação Modular, esta não permitiu nem aumentar nem diminuir a participação em associações e iniciativas na comunidade.

O reconhecimento dado pelos outros (família, amigos, colegas e superiores) não foi sentido pelos adultos inquiridos, não sentiram que este tivesse aumentado ou diminuído com a frequência das formações modulares. Ainda relativamente aos adultos certificados genericamente estes concordam que foi possível adquirir maior capacidade de procurar informação, mais conhecimentos técnicos, mais competências informáticas e mais vontade de continuar a estudar.

Para além disso, foi possível verificar que a maioria dos adultos inquiridos certificados por realizarem Formações Modulares não obtiveram melhorias profissionais (60%). No caso dos inquiridos ligados a este percurso formativo a maioria dos certificados foram incentivados pela empresa onde trabalhavam para melhorar as suas qualificações (60%), o mesmo não aconteceu com os outros três percursos aqui abordados. No que respeita ao desemprego tanto os inquiridos que frequentavam Formações Modulares como os que já tinham concluído, ambos já tinham atravessado momentos de desemprego e no caso dos adultos certificados a maioria já tinha passado mais de três vezes pela situação de desemprego (60%). A maioria dos adultos inquiridos certificados por realizarem formações modulares (60%) idealizavam ficar efetivos no seu emprego. É também de destacar que tanto nos adultos certificados como os que responderam ao inquérito e frequentavam formações ambos pretendiam integrar formações desde já.

1.5. Dados de comparação por género:

Questionei os inquiridos sobre a sua condição face ao trabalho e identifiquei diferenças de género com um número elevado de desempregadas, mesmo não estando desempregados(as) no momento do inquérito, existiam mais adultas desempregadas mais do que uma vez do que adultos. Apesar dessa situação profissional mais precária por parte do género feminino, é este género que apresentava níveis de escolaridade superiores, existindo, por exemplo, mais licenciadas do que licenciados, o que retrata a sociedade atual. Foi interessante verificar que existiam diferenças no género no que respeita aos motivos que levaram os adultos a abandonar precocemente a escola, sendo o motivo de precisar de trabalhar mais apontado pelos indivíduos de género masculino.

Apêndice 10- Notas de campo

Sessão de Estágio:	26
Data e hora:	13 de novembro de 2018 10.00 às 13 horas 19.30 às 21 horas
Descrição das atividades realizadas:	<ul style="list-style-type: none"> • Contactos telefónicos para a atualização do ficheiro POCH (programa operacional de capital humano); • Organização da documentação relativa às inscrições na formação modular; • Definição das atividades de estágio de investigação/intervenção numa reunião com a acompanhante de estágio; • Contactos telefónicos para convocar adultos para uma primeira sessão de orientação; • Sessão de RVCC (descodificação do referencial de Cidadania e Profissionalidade);
Reflexão sobre o que aprendi:	<p>Estas sessão de estágio teve um total de horas superior às que faço normalmente, mas que irei compensar mais tarde. Os contactos, tendo em conta que muita gente estava a trabalhar naquele horário não foram fáceis, algumas pessoas negaram mesmo dar os seus dados, algo que devemos compreender e aceitar. Neste dia de estágio fiquei incumbida de mais uma tarefa, preparar a primeira sessão de orientação de um grupo que irá iniciar quinta-feira à tarde. Esse pedido aceitei com interesse, aumentou a exigência para mim tendo em conta as diversas tarefas que tinha em mãos, tive de priorizar sabendo quais eram as mais importantes. Estes desafios que me propunham causaram alguma ansiedade porque pretendia concluí-los com sucesso e de forma a cumprir os prazos. Muito importante neste dia foi a definição das atividades de estágio a realizar, foi-me explicado pela minha acompanhante de estágio todas as atividades que irei realizar e definimos em conjunto quais seriam as atividades de intervenção e de orientação e as atividades que possuíam duplo carácter. A sessão de RVCC foi particularmente interessante pela discussão que existiu entre os adultos tendo em conta os temas que eram explorados pela formadora para mais tarde eles desenvolverem no portefólio, falou-se de preconceitos, de estereótipos, religião, culturas até de drogas. Cada adulto deu a sua opinião de forma civilizada, respeitando as opiniões dos colegas do grupo e tendo em conta as experiências de vida que possuíam em determinados temas. Um dos adultos que fazia parte do grupo referiu que considera complicado para si o processo RVCC porque possui dificuldades e uma experiência de vida que não dá grande contributo para a exploração no portefólio e provavelmente vai optar por outra via de qualificação. É importante fazer um processo de orientação muito vocacionado para conhecer o adulto e as suas competências permitindo que a escolha pelo percurso de qualificação seja a mais indicada.</p>

Sessão de Estágio:	122
Data e hora:	30 de abril de 2019 9.30 às 12.30 horas
Descrição das atividades realizadas:	<ul style="list-style-type: none"> • Devolução por parte uma adulta de um inquérito que lhe tinha sido entregue para esta colaborar no meu trabalho académico; • Realização e posterior envio de um aviso de suspensão; • Realização de uma entrevista a uma adulta relativa à fase de diagnóstico;
Reflexão sobre o que aprendi:	<p>Nesta sessão de estágio, o momento mais relevante foi a entrevista realizada à adulta. Neste dia cometi uma falha que foi não ter chegado mais cedo ao local onde se realizou a entrevista com vista a preparar o local e receber a adulta. Apesar de não ter o papel principal nesta entrevista (não ter colocado as questões) deveria ter chegado mais cedo para a adulta se sentir mais acolhida e recebida. Em situações que me surgirem futuramente irei agir, certamente de um modo diferente. A entrevista a esta adulta foi particularmente interessante, pois esta apresentou ideias e objetivos muito concretos e bem definidos, esse objetivos e ideias tinham como intuito a sua participação em projetos de intervenção social e comunitária. Esta tentativa de delinear um projeto indica que a adulta tem consciência da realidade e iniciativa para intervir para colmatar uma necessidade. Deste modo, deve o técnico saber indentificar o adulto que tem estas características que o definem como mais interventivo, pois estas pessoas levam os outros a agir e com apoio e orientação contribuem para iniciativas preponderantes de cariz socioeducativo. Apercebi-me da necessidade que existe dos adultos que já estão inativos contribuírem para o desenvolvimento desses mesmos projetos, o que permite aos técnicos com o apoio de todos, ter um conhecimento mais alargado da realidade e das necessidades que existem.</p>

Sessão de Estágio:	123
Data e hora:	3 de maio de 2019 10.00 às 13.00 horas
Descrição das atividades realizadas:	<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento de uma adulta onde foi realizada uma pré-inscrição no Centro Qualifica; • Cópias de fichas de inscrição; • Duas sessões de diagnóstico- Entrevistas individuais; • Tertúlia Ler+ Qualifica
Reflexão sobre o que aprendi:	<p>As oportunidades em que é possível, ao longo das sessões de estágio, ter contacto com os adultos, são vantajosas, na medida em que constituem momentos de aprendizagem. As entrevistas de diagnóstico são pontos-chave para um conhecimento mais aprofundado do público com que o Centro Qualifica trabalha. Estas entrevistas em concreto permitiram-me compreender a importância que os filhos desempenham, a quem os pais (neste caso em concreto as mães) dedicam e concentram a sua atenção. A situação de desemprego levou estas adultas a querer melhorar as suas qualificações, por possuírem baixas qualificações, relatam experiências profissionais, complicadas onde eram muitas vezes ostracizadas e, muitas vezes não lhes era possível evoluir porque as circunstâncias familiares a isso exigiam. O que se evidencia é que muitas vezes, mudanças pessoais são o caminho para outras mudanças a nível profissional e educacional.</p> <p>Esta tertúlia que assisti revelou-se um momento bastante interessante e motivador. Apercebi-me que os processos de Educação e Formação de Adultos são marcados também por um forte incentivo à leitura e esse incentivo leva a que surjam momentos como este de partilha de experiências. Na biblioteca da escola a qual os adultos têm acesso, decorreu uma tertúlia onde eram partilhadas experiências de leitura de um determinado livro. Cada adulto falava um pouco da experiência que tinha vivido com a leitura desse livro, contava a história e o que destacou nele de interessante e relevante para a sua vida. No meu ponto de vista esta iniciativa caracterizou-se por ser um forte incentivo à leitura porque todos relataram experiências positivas.</p>
1) Sobre o Centro	
2) A Educação e Formação de Adultos	
3) Os adultos em formação	
4) Exercício profissional em EFA	

Nota de Campo:	2
Data e hora:	4 de junho- 19 horas e 40 minutos
Duração:	Cerca de 15 minutos
Local:	Gabinete do Centro Qualifica;
Presentes:	<ul style="list-style-type: none"> • Eu investigadora; • Adulta a frequentar o Curso EFA.
Entrevista nº:	2
Procedimento de Realização da Entrevista:	<p>Esta entrevista com a adulta em questão foi combinada previamente por um contacto telefónico onde a adulta aceitou ao meu pedido após serem explicados os objetivos da entrevista e combinado um horário mais indicado para se realizar sendo o que mais conviesse à adulta. O contacto com a adulta foi, de certo modo facilitado por a adulta já ter respondido noutro momento ao meu inquérito por questionário. Inicialmente fui preparando a sala e após aguardar algum tempo, recebi e acompanhei a adulta ao local onde iria ser realizada a entrevista foram explicados os objetivos da mesma. Expliquei à adulta que o objetivo da entrevista era ficar a conhecer o seu ponto de vista relativamente aos principais benefícios e representações sobre o Curso EFA que frequenta. Posteriormente, entreguei o consentimento informando da confidencialidade das informações disponibilizadas durante a entrevista sendo apenas tratadas para fins académicos. Referi também que a entrevista iria ser gravada. O primeiro momento da entrevista foi o preenchimento por mim dos dados sociobiográficos, registando a caneta as respostas. Para além disso, optei por explicar a presença da questão relativa ao estado civil para maior entendimento dos meus objetivos com a entrevista. Após esse preenchimento iniciei a gravação áudio (avisando previamente) e iniciei oralmente a colocação das questões presentes no guião. No geral a entrevista correu bastante bem, as perguntas foram muito bem compreendidas pela adulta, as quais respondeu até com algum entusiasmo. Na medida do possível, permiti que a entrevista tivesse um carácter informal, abordando por vezes vezes situações ou questões do dia-a-dia. O meu objetivo foi de aumentar o à-vontade da entrevistada, o que foi conseguido permitindo uma grande riqueza e variedade de informações. Após concluída a entrevista agradeço a disponibilidade e colaboração da entrevistada.</p>

ANEXOS

Anexo 1- Portaria nº 232/2016

Artigo 23.º

Norma transitória

1 — No prazo de um ano a contar da data da entrada em vigor do presente decreto-lei, as instituições devem proceder à abertura de procedimentos concursais para a contratação de doutorados, ao abrigo do presente regime, para o desempenho das funções realizadas por bolseiros doutorados que celebraram contratos de bolsa na sequência de concurso aberto ao abrigo do Estatuto do Bolseiro de Investigação, aprovado pela Lei n.º 40/2004, de 18 de agosto, alterada pelo Decreto-Lei n.º 202/2012, de 27 de agosto, pela Lei n.º 12/2013, de 29 de janeiro, e pelo Decreto-Lei n.º 89/2013, de 9 de julho, e que desempenham funções em instituições públicas há mais de três anos, seguidos ou interpolados, ou estejam a ser financiados por fundos públicos há mais de três anos, igualmente seguidos ou interpolados.

2 — Os procedimentos concursais são realizados pelas instituições em que os bolseiros desempenham funções.

3 — A remuneração a atribuir no âmbito das contratações previstas no presente artigo é a correspondente ao nível 28 da TRU.

4 — Nos termos e para os efeitos do disposto no n.º 1, sempre que o contratado seja bolseiro doutorado financiado diretamente pela FCT, I. P., há mais de três anos, os encargos resultantes da respetiva contratação são suportados por esta, através de contrato a realizar com a instituição de acolhimento do bolseiro, a qual assume a posição de instituição contratante ao abrigo do presente decreto-lei.

Artigo 24.º

Norma revogatória

É revogado o Decreto-Lei n.º 28/2013, de 19 de fevereiro.

Artigo 25.º

Aplicação no tempo

1 — A revogação referida no artigo anterior é feita sem prejuízo da transitória manutenção daquele regime, aplicável aos contratos vigentes à data de entrada em vigor do presente decreto-lei, bem como às respetivas renovações.

2 — O Decreto-Lei n.º 28/2013, de 19 de fevereiro, mantém-se, ainda, aplicável aos procedimentos de concurso a decorrer à data de entrada em vigor do presente decreto-lei, e à subsequente celebração e renovação dos respetivos contratos.

Artigo 26.º

Entrada em vigor

O presente decreto-lei entra em vigor no primeiro dia do mês seguinte ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 28 de julho de 2016. — *Augusto Ernesto Santos Silva* — *Fernando António Portela Rocha de Andrade* — *Manuel Frederico Tojal de Valsassina Heitor*.

Promulgado em 11 de agosto de 2016.

Publique-se.

O Presidente da República, MARCELO REBELO DE SOUSA.

Referendado em 18 de agosto de 2016.

O Primeiro-Ministro, *António Luís Santos da Costa*.

EDUCAÇÃO E TRABALHO, SOLIDARIEDADE
E SEGURANÇA SOCIAL

Portaria n.º 232/2016

de 29 de agosto

A aposta na qualificação dos portugueses constitui um meio imprescindível para a valorização dos cidadãos, para uma cidadania democrática e para o desenvolvimento sustentável do país. Apesar dos progressos alcançados nas últimas décadas, em termos globais, não apenas subsiste um expressivo défice estrutural de qualificações na população portuguesa, como a aposta anteriormente feita na qualificação de adultos foi abandonada, com redução significativa quer da educação e formação qualificante para adultos, quer do reconhecimento, validação e certificação de competências, quebrando assim um ciclo de convergência com o padrão médio europeu que vinha a registar-se desde 2007. A acentuada quebra na participação de adultos em atividades de educação e formação ao nível do ensino básico e secundário é disto exemplo: em 2013/2014 havia pouco mais de 39 mil adultos inscritos, um terço do número registado em 2000/2001. Esta quebra é particularmente acentuada no nível de ensino secundário em que se verificou uma quebra de 87 % no número de adultos inscritos em 2013/2014, por relação a 2008/2009 em que mais de 169 mil adultos se inscreveram em atividades de educação e formação de nível secundário.

Um dos fatores que contribuiu de forma relevante para a quebra na qualificação dos adultos foi o desinvestimento feito nos Centros para a Qualificação e Ensino Profissional, que vieram substituir os Centros Novas Oportunidades. Para além de apresentar níveis de execução muito abaixo das necessidades de qualificação da população, a atual rede de Centros para a Qualificação e Ensino Profissional apresenta também lacunas de cobertura territorial, o que contribui para a desarticulação entre as ofertas de qualificação existentes, resultando numa fraca complementaridade entre os diferentes percursos de educação e formação e em processos de orientação e encaminhamento deficitários.

Revitalizar a educação e formação de adultos enquanto pilar central do sistema de qualificações, assegurando a continuidade das políticas de aprendizagem ao longo da vida e a permanente melhoria da qualidade dos processos e resultados de aprendizagem é uma prioridade política de âmbito nacional. Com o objetivo de relançar esta prioridade o Governo desenvolveu o Programa Qualifica que se constitui como uma estratégia integrada de formação e qualificação de adultos. O Programa Qualifica assenta na tripla integração de: (i) meios disponibilizados pelos diversos atores, com coordenação entre as áreas ministeriais da educação, do trabalho e do ensino superior, quer na formulação de instrumentos, quer na sua operacionalização no terreno; (ii) respostas e instrumentos diversos, que combinem a educação de adultos e a formação profissional qualificante com o reconhecimento, validação e certificação de competências; e (iii) respostas, na ótica do formando, favorecendo a coerência e a unidade da rede e do portefólio dos percursos formativos, que devem ser personalizados.

Um dos pontos diferenciadores do Programa Qualifica é a aposta em percursos de formação que conduzam a uma qualificação efetiva, por oposição a uma formação avulsa, com fraco valor acrescentado do ponto de vista da qualificação e da melhoria da empregabilidade dos adultos. Assim, o Governo está a criar um sistema de créditos,

alinhado com a estrutura modular da oferta formativa já existente, que possibilite a capitalização coerente de unidades de formação, maior mobilidade e flexibilidade nos percursos formativos, preservando o valor das certificações e permitindo uma melhor legibilidade e reconhecimento do sistema de ensino e formação profissionais por parte dos diversos atores, nomeadamente por parte dos empregadores. Complementarmente ao sistema de créditos, o Passaporte Qualifica é outro instrumento central de valorização e facilitação dos percursos individuais de formação que permite não só registar as qualificações obtidas (numa lógica de currículo ou de caderneta), mas também identificar as competências em falta para completar um determinado percurso de formação, por forma a possibilitar a construção de trajetórias de formação mais adequadas às necessidades de cada indivíduo, de entre as diferentes trajetórias possíveis.

Um dos eixos fundamentais para a concretização do Programa Qualifica passa pela ativação de uma rede nacional de centros especializados em educação e formação de adultos, vocacionados para o atendimento, aconselhamento, orientação e encaminhamento para percursos de aprendizagem, com base nas reais necessidades de qualificação existentes nos diferentes territórios e setores económicos. Nesse sentido, a presente portaria cria os Centros Qualifica, instrumentos essenciais na estratégia de qualificação de adultos, tendo como premissa fundamental não só a valorização das aprendizagens que foram adquirindo ao longo da vida, mas também a possibilidade efetiva de aumentarem e desenvolverem competências através de formação qualificante.

Pretende-se que os Centros Qualifica retomem como foco central da sua atividade a qualificação de adultos assente na complementaridade entre reconhecimento, validação e certificação de competências e a obrigatoriedade de frequência de formação certificada, em função dos perfis e das necessidades individuais dos formandos. Essencial para a concretização desta complementaridade é a consolidação dos mecanismos de informação e orientação para os adultos. Nesta ótica, pretende-se também apoiar os jovens que não estão em emprego, em educação ou em formação, comumente designados por jovens NEET (*Not in Education, Employment or Training*) e que podem ter os seus percursos de vida redirecionados para ofertas de educação e formação qualificantes, através de informação e orientação adequada aos seus perfis de necessidades e às suas motivações.

Um aspeto essencial na criação dos Centros Qualifica é assegurar a qualidade do funcionamento dos centros e a qualidade no desenvolvimento dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, assente em critérios de exigência e rigor, nomeadamente no que respeita aos procedimentos avaliativos. Desta forma, manteve-se a existência de uma prova de certificação no final do processo, apresentada perante um júri, que assume um caráter mais expositivo, no caso da certificação escolar ou mais demonstrativo, no caso da certificação profissional, retirando-se o caráter de escolarização do processo através da conjugação equilibrada entre a prova de certificação e a análise do portefólio e dos instrumentos de avaliação aplicados durante as etapas de reconhecimento e validação de competências.

Numa perspetiva de gestão da rede procurou-se simplificar os processos de criação e autorização de funcionamento dos Centros Qualifica, designadamente possibilitando uma maior autonomia na definição de critérios e orientações

por parte da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P., mas mantendo-se os períodos de concessão da autorização e da renovação de criação e autorização de funcionamento dos centros. Esta simplificação, aliada à possibilidade de reforço das equipas que integram os Centros Qualifica e consequente reforço do financiamento por via de fundos comunitários corresponde à intenção, também expressa no Programa Qualifica, de reforçar a atividade dos centros existentes e aumentar a rede atual, tendo subjacente as necessidades de cobertura territorial. O reforço das equipas e a introdução de flexibilidade na articulação funcional entre os elementos que as constituem procura conferir uma maior estabilidade que, desejavelmente, conduz a uma melhoria na qualidade do funcionamento dos centros.

Por fim, prevê-se a possibilidade dos anteriores Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional poderem vir a constituir-se como Centros Qualifica, sem que para isso seja necessário um procedimento de candidatura, dispondo de um prazo para proceder aos ajustamentos ao plano estratégico de intervenção e às adaptações na avaliação dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Sem prejuízo de, na preparação da presente portaria, ter sido promovida a auscultação informal de várias organizações e individualidades de reconhecido mérito e experiência em matéria de educação e formação, o projeto correspondente à mesma foi dispensado de audiência dos interessados nos termos das alíneas a) e b) do n.º 3 do artigo 100.º do Código do Procedimento Administrativo, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 4/2015, de 7 de janeiro, porquanto a realização da mesma não estaria concluída em tempo útil, comprometendo a possibilidade dos agrupamentos de escola poderem ter em funcionamento Centros Qualifica no início do ano letivo. Foram ouvidos os parceiros sociais com assento na Comissão Permanente de Concertação Social.

Assim, nos termos do disposto no n.º 3 do artigo 12.º, no n.º 5 do artigo 14.º e no n.º 4 do artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro e nos termos dos artigos 26.º e 34.º da Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto, manda o Governo, pelos Ministros da Educação e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, o seguinte:

Artigo 1.º

Objeto e âmbito

1 — A presente portaria regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica, nomeadamente o encaminhamento para ofertas de ensino e formação profissionais e o desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

2 — A atividade dos Centros Qualifica abrange adultos com idade igual ou superior a 18 anos que procurem uma qualificação e, excecionalmente, jovens que não se encontrem a frequentar modalidades de educação ou de formação e que não estejam inseridos no mercado de trabalho.

Artigo 2.º

Atribuições

1 — São atribuições dos Centros Qualifica:

a) A informação, a orientação e o encaminhamento de candidatos, designadamente para ofertas de ensino e formação profissionais, tendo por base as diferentes modalidades

de qualificação e procurando adequar as ofertas existentes aos perfis, necessidades, motivações e expectativas dos candidatos e às dinâmicas do mercado de trabalho;

b) O reconhecimento, validação e certificação das competências desenvolvidas pelos adultos ao longo da vida por vias formais, informais e não formais, de âmbito escolar, profissional ou de dupla certificação, com base nos referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações;

c) O desenvolvimento de ações de informação e de divulgação dirigidas a jovens e adultos, a empresas e outros empregadores, sobre as ofertas de educação e formação profissional disponíveis e sobre a relevância da aprendizagem ao longo da vida;

d) A dinamização e participação em redes de parceria de base territorial que contribuam, no âmbito da educação e formação profissional, para uma intervenção mais integrada e consistente, na identificação de necessidades concretas de qualificação e na organização de respostas úteis para as populações, designadamente que facilitem a sinalização e identificação dos jovens que estão fora do sistema de educação e formação e promovam o seu encaminhamento para respostas de qualificação adequadas;

e) A monitorização do percurso dos candidatos encaminhados para ofertas de qualificação.

2 — Os Centros Qualifica apoiam a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, I. P.), no que se refere às suas competências específicas de definição de critérios de estruturação da rede e de implementação de mecanismos de acompanhamento e de monitorização das ofertas de educação e formação.

Artigo 3.º

Criação dos Centros Qualifica

1 — Os Centros Qualifica podem ser criados por entidades públicas ou privadas, adiante designadas por entidades promotoras, nomeadamente agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas dos ensinos básico e secundário públicos, centros de formação profissional de gestão direta ou participada da rede do Instituto do Emprego e da Formação Profissional, I. P. (IEFP, I. P.), empresas e associações ou outras entidades com significativa expressão territorial ou sectorial e capacidade técnica instalada, em função dos sectores e públicos a que se dirigem, nomeadamente por fazerem parte da rede pública contratualizada há pelo menos cinco anos.

2 — A autorização de criação e de funcionamento de Centros Qualifica é da competência do conselho diretivo da ANQEP, I. P., e tem em conta, nomeadamente, as necessidades de qualificação da população, a cobertura assegurada pela rede existente e a capacidade de resposta da entidade promotora a necessidades não cobertas pela rede de centros já existentes.

3 — A dimensão e a cobertura territorial da rede de Centros Qualifica são definidas pela ANQEP, I. P., com referência à Nomenclatura de Unidade Territorial, NUT III, sendo ainda da sua competência a gestão e regulação da rede, bem como o seu modelo de funcionamento.

Artigo 4.º

Candidatura

1 — A criação de Centros Qualifica realiza-se através de candidatura apresentada pelas entidades identificadas no n.º 1 do artigo anterior.

2 — O procedimento de abertura das candidaturas para a criação de Centros Qualifica, bem como o período em que decorrer é definido pela ANQEP, I. P., e publicitado no sítio institucional deste organismo.

3 — A candidatura para a criação de Centros Qualifica é efetuada em formulário eletrónico disponibilizado no sítio institucional da ANQEP, I. P.

4 — A entidade candidata à criação de um Centro Qualifica deve:

a) Estar regularmente constituída e registada;

b) Ter a situação regularizada perante a administração fiscal e a segurança social, bem como no âmbito dos financiamentos do Fundo Social Europeu ou de programas específicos de outros serviços e organismos da administração pública;

c) Estar certificada pelo sistema de certificação das entidades formadoras ou estar reconhecida enquanto entidade formadora, nomeadamente, nos âmbitos educativo, científico e tecnológico, no quadro da respetiva lei orgânica, diploma de criação, homologação ou autorização de funcionamento, ou outro regime especial aplicável;

d) Não se encontrar inibida do exercício da atividade pela prática de crime ou contraordenação, nomeadamente pela violação da legislação sobre trabalho de menores, discriminação no trabalho e no acesso ao emprego;

e) Oferecer garantias de sustentabilidade e estabilidade, nomeadamente ao nível da equipa, dos equipamentos e instalações do Centro Qualifica que pretende promover;

f) Cumprir as normas em vigor em matéria de prevenção de riscos profissionais e segurança e saúde no trabalho;

g) Possuir localização e acessibilidades adequadas, tendo em conta os seus destinatários;

h) Estar integrada em redes e parcerias locais, regionais ou nacionais.

5 — A entidade candidata, no momento de apresentação da candidatura, deve juntar os documentos que atestem os requisitos mencionados no número anterior e o plano estratégico de intervenção que estrutura e orienta a atividade do centro, nos termos e de acordo com as orientações definidas pela ANQEP, I. P., e disponibilizadas no sítio institucional deste organismo.

6 — Os critérios de seleção das entidades candidatas à criação de Centros Qualifica são disponibilizados no sítio institucional ANQEP, I. P., aquando da publicitação da abertura de candidaturas.

Artigo 5.º

Autorização de criação e de funcionamento dos Centros Qualifica

1 — A autorização de criação e de funcionamento dos Centros Qualifica é concedida, por um período de três anos, podendo ser renovada por iguais períodos.

2 — A autorização de criação e de funcionamento dos Centros Qualifica deve, para além da identificação das entidades promotoras, mencionar a respetiva área geográfica ou território de atuação e o âmbito da sua intervenção técnica.

3 — A renovação da autorização de funcionamento prevista no n.º 1 depende de requerimento apresentado pela entidade promotora, com a antecedência mínima de 60 dias relativamente ao termo da autorização inicial ou da renovação da autorização, acompanhado dos documentos que atestem os requisitos mencionados no n.º 4 do artigo anterior, do plano estratégico de intervenção referido no n.º 5 do

artigo anterior e do relatório previsto no n.º 5 do artigo 21.º que é objeto de avaliação por parte da ANQEP, I. P.

4 — Independentemente da sua eficácia, a autorização ou renovação de autorização prevista no n.º 1 é publicada no *Diário da República*, por despacho do presidente do Conselho Diretivo da ANQEP, I. P., após deliberação do respetivo órgão, e publicitada no sítio institucional deste organismo.

Artigo 6.º

Constituição da equipa

1 — A equipa de cada Centro Qualifica é constituída pelos seguintes elementos:

- a) Um coordenador;
- b) Técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências;
- c) Formadores ou professores das diferentes áreas de competências-chave e das diferentes áreas de educação e formação, respetivamente, para o desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências escolares e de competências profissionais.

2 — A equipa do Centro Qualifica pode ainda ser apoiada por um técnico administrativo que desenvolve as suas tarefas sob a orientação do coordenador e dos técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências.

3 — Sem prejuízo do disposto nos artigos seguintes, o desenvolvimento das tarefas inerentes às atribuições dos centros podem ser asseguradas, numa lógica de flexibilização funcional, por diferentes elementos que integram a equipa.

4 — Os elementos que integram as equipas e que sejam trabalhadores da entidade promotora devem estar afetos funcionalmente ao Centro Qualifica, preferencialmente, não menos do que 80 % do seu período normal de trabalho na entidade.

5 — Os Centros Qualifica asseguram a formação da respetiva equipa, de acordo com as orientações definidas pela ANQEP, I. P., sem prejuízo das ações desenvolvidas por esta.

Artigo 7.º

Coordenador

1 — O coordenador é designado pela entidade promotora do Centro Qualifica, cabendo-lhe assegurar a representação institucional do mesmo, bem como garantir o seu regular funcionamento ao nível da gestão pedagógica, organizacional e financeira.

2 — No plano estratégico, compete ao coordenador:

- a) Promover parcerias com entidades relevantes no território de atuação no âmbito da qualificação e do emprego, bem como assegurar a sua permanente dinamização e acompanhamento, de forma a maximizar a relevância, eficácia e utilidade social dos serviços prestados pelo Centro Qualifica;
- b) Potenciar o estabelecimento de parcerias com entidades empregadoras, com vista à promoção da aprendizagem ao longo da vida, incluindo o aperfeiçoamento, a especialização e a reconversão dos seus trabalhadores, bem como dinamizar a recolha de propostas de estágio e de oportunidades de formação em contexto de trabalho;
- c) Coordenar o plano estratégico de intervenção e elaborar o relatório de atividades, em articulação com as entidades parceiras e com os demais elementos da equipa;

d) Coordenar a recolha, tratamento e divulgação sistemática da informação sobre o tecido empresarial, as oportunidades de emprego e as ofertas de qualificação para jovens e adultos;

e) Disponibilizar toda a informação relevante e colaborar com a ANQEP, I. P., em matéria de estruturação da rede territorial de qualificação e de acompanhamento e monitorização das respetivas ofertas.

3 — Compete ainda ao coordenador, no plano operacional:

a) Gerir a equipa e desenvolver o seu potencial, com vista a garantir o cumprimento das atribuições do Centro Qualifica, fomentando a inovação, a qualidade e a orientação do serviço para os candidatos e para o mercado de trabalho;

b) Implementar dispositivos de autoavaliação sistemática que permitam aferir a qualidade das intervenções e a satisfação dos candidatos;

c) Disponibilizar a informação necessária ao acompanhamento, monitorização e avaliação externa da atividade, de acordo com as orientações da ANQEP, I. P.;

d) Adotar medidas que potenciem os serviços prestados pelo Centro Qualifica, tendo em atenção os resultados dos processos de autoavaliação e de avaliação externa;

e) Assegurar a fiabilidade da informação registada no Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO);

f) Assegurar a efetiva operacionalização que garanta o apoio indispensável aos candidatos com deficiência e incapacidade no seu processo de certificação.

4 — No caso dos Centros Qualifica cuja entidade promotora é um agrupamento de escolas ou escola não agrupada o coordenador não pode acumular esta função com a de diretor de agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

5 — O coordenador deve possuir habilitação académica de nível superior e demonstrar conhecimento do sistema de educação e formação, sua organização e operacionalização e, preferencialmente, deve também ser detentor de experiência comprovada de gestão na coordenação de processos educativos ou formativos.

Artigo 8.º

Técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências

1 — O técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências é o responsável pelas etapas de acolhimento, diagnóstico, informação e orientação, encaminhamento e pela condução dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

2 — Compete ao técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências, no âmbito das etapas de acolhimento, diagnóstico, orientação e encaminhamento:

a) Inscrever os candidatos no SIGO e informar sobre a atuação do Centro Qualifica;

b) Promover sessões de informação sobre ofertas de educação e formação, o mercado de trabalho atual, saídas profissionais emergentes, prospeção das necessidades de formação, bem como oportunidades de mobilidade no espaço europeu e internacional no que respeita à formação e trabalho;

c) Promover sessões de orientação que permitam a cada jovem ou adulto identificar a resposta mais adequada às suas aptidões e motivações;

d) Encaminhar candidatos tendo em conta a informação sobre o mercado de trabalho e as ofertas de educação e formação disponíveis nas entidades formadoras do respetivo território ou, no caso dos adultos, para processo de reconhecimento, validação e certificação de competências sempre que tal se mostrar adequado;

e) Monitorizar o percurso dos candidatos nos termos previstos na alínea e) do n.º 1 do artigo 2.º;

f) Desenvolver ações de divulgação e de informação, junto dos diferentes públicos que residem ou estudam no seu território de atuação, sobre o papel dos Centros Qualifica e as oportunidades de qualificação, designadamente a oferta de cursos de dupla certificação.

3 — Compete ao técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências, no âmbito das etapas de reconhecimento, validação e certificação de competências:

a) Enquadrar os candidatos no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências escolar, profissional ou de dupla certificação, de acordo com a sua experiência de vida e perfil de competências;

b) Prestar informação relativa à metodologia adotada no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, às técnicas e instrumentos de demonstração utilizados e à certificação de competências, em função da vertente de intervenção;

c) Acompanhar os candidatos ao longo do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, através da dinamização das sessões de reconhecimento, do apoio na construção do portefólio e da aplicação de instrumentos de avaliação específicos, em articulação com os formadores ou professores;

d) Integrar o júri de certificação de candidatos que desenvolveram processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, quando se trate de certificação escolar;

e) Identificar as necessidades de formação dos candidatos, em articulação com os formadores, professores e outros técnicos especializados no domínio da deficiência e incapacidade, podendo proceder, após certificação parcial, ao encaminhamento para ofertas conducentes à conclusão de uma qualificação.

4 — Constitui também competência do técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências, com a colaboração dos formadores ou professores, proceder ao registo rigoroso no SIGO de todos os dados relativos à atividade em que intervêm no Centro Qualifica.

5 — O técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências deve ser detentor de habilitação académica de nível superior e possuir experiência numa das seguintes vertentes:

a) Orientação escolar ou profissional;

b) Metodologias de acompanhamento de jovens ou adultos em diferentes modalidades de formação, assim como no acompanhamento de formação em contexto de trabalho;

c) Metodologias de trabalho com dinâmicas adequadas a pessoas com deficiência e incapacidade;

d) Metodologias de educação e formação de adultos, incluindo o balanço de competências e a construção de portefólios.

Artigo 9.º

Formador ou professor

1 — Compete ao formador ou professor:

a) Participar no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências escolar, profissional ou de dupla certificação, através da aplicação de instrumentos de reconhecimento e validação de competências e do apoio aos candidatos na elaboração do portefólio;

b) Informar o júri de certificação relativamente ao desenvolvimento do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências dos candidatos que acompanhou;

c) Integrar o júri de certificação de candidatos que desenvolveram processos de reconhecimento, validação e certificação de competências;

d) Identificar as necessidades de formação de cada candidato de forma a definir o encaminhamento sustentado para percursos formativos completos ou parciais com vista à obtenção de uma qualificação escolar ou profissional, ou ambas, em colaboração com o técnico de orientação, reconhecimento e validação de competência;

e) Organizar e desenvolver ações de formação complementares, da responsabilidade do centro, que permitam ao candidato aceder a uma qualificação;

f) Colaborar na etapa de diagnóstico, orientação e encaminhamento dos candidatos inscritos para reconhecimento, validação e certificação de competências profissional ou de dupla certificação.

2 — O formador ou professor deve reunir as seguintes habilitações, de acordo com a vertente do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências em que participam:

a) Reconhecimento, validação e certificação de competências escolar, habilitação para a docência em função da área de competências-chave em que intervêm, nos termos da legislação em vigor, e preferencialmente experiência profissional no âmbito da educação e formação de adultos;

b) Reconhecimento, validação e certificação de competências profissional, habilitação para o exercício das funções de formador, nos termos da legislação em vigor, e domínio técnico e experiência na saída profissional visada.

Artigo 10.º

Técnico administrativo

1 — O técnico administrativo procede, sob a orientação do coordenador e dos técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências, ao acolhimento dos candidatos, apoiando, no plano administrativo-financeiro, a atividade do centro, nomeadamente através do registo dessa atividade no SIGO.

2 — O técnico administrativo deve ser detentor, preferencialmente, de habilitação académica mínima de nível secundário.

Artigo 11.º

Etapas de intervenção dos Centros Qualifica

1 — Os Centros Qualifica organizam a sua intervenção, centrada e orientada para o indivíduo, nas seguintes etapas fundamentais:

a) Acolhimento;

b) Diagnóstico;

- c) Informação e orientação;
- d) Encaminhamento;
- e) Formação;
- f) Reconhecimento e validação de competências;
- g) Certificação de competências.

2 — As etapas previstas nas alíneas f) e g) do número anterior destinam-se exclusivamente aos adultos inscritos no Centro Qualifica.

Artigo 12.º

Acolhimento

O acolhimento consiste no atendimento, na inscrição e no esclarecimento dos candidatos sobre a missão e o âmbito de intervenção do Centro Qualifica.

Artigo 13.º

Diagnóstico

O diagnóstico consiste na análise do perfil do candidato, designadamente através de sessões de esclarecimento, análise curricular, avaliação do respetivo percurso de vida e experiência profissional, ponderação das suas motivações, necessidades e expectativas, aplicação de testes de diagnóstico, realização de entrevistas individuais e coletivas ou recorrendo a outras estratégias adequadas, consoante se trate de jovem ou adulto.

Artigo 14.º

Informação e orientação

1 — O processo de informação e orientação visa proporcionar ao candidato apoio na identificação de projetos individuais de educação e de formação profissional e disponibilizar a informação necessária que permita a opção pela resposta que melhor se adequa ao seu perfil e que contribua para viabilizar, de forma realista, as vias de prosseguimento de estudos e ou de integração no mercado de trabalho.

2 — No processo de informação e orientação, o Centro Qualifica deverá proceder à recolha, validação, sistematização e divulgação da informação sobre as ofertas de educação e de formação existentes no seu território de atuação e das dinâmicas do mercado de trabalho.

Artigo 15.º

Encaminhamento

1 — O encaminhamento para uma oferta de educação, de formação profissional ou de dupla certificação decorre de um acordo entre a equipa do Centro Qualifica e o candidato, com base no processo prévio de diagnóstico e ou orientação, devendo, no caso dos menores de idade ou a estes equiparados, implicar a participação e o acordo expresso, por escrito, dos encarregados de educação ou de quem tenha a tutela do menor ou equiparado.

2 — O encaminhamento para processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de candidatos com idade até aos 23 anos, inclusive, depende de estes possuírem pelo menos três anos de experiência profissional, devidamente comprovada pelos serviços competentes da segurança social ou, sempre que aplicável, de organismo estrangeiro congénere.

Artigo 16.º

Formação

1 — Os candidatos devem frequentar formação complementar, designadamente no desenvolvimento do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, assegurada pelos formadores ou professores da equipa do Centro Qualifica ou por outras entidades formadoras para as quais os candidatos sejam encaminhados.

2 — O número mínimo de horas de formação complementar que os candidatos devem frequentar é de 50 horas.

3 — No sentido de apoiar o candidato na preparação da prova de certificação a apresentar perante o júri, a equipa dispõe de um máximo de 25 horas de formação a serem utilizadas após a etapa de reconhecimento e validação de competências, com vista ao apoio na estruturação das aprendizagens e das competências que concorrem para a reflexão no âmbito da temática integradora a explorar ou para a demonstração das competências detidas.

4 — Sempre que o resultado do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências for uma certificação parcial, a equipa que acompanhou o candidato, em conjunto com o júri de certificação, deve elaborar um plano pessoal de qualificação, segundo modelo a disponibilizar pela ANQEP, I. P., e proceder ao seu encaminhamento para uma entidade de educação ou formação.

5 — O plano pessoal de qualificação contém a proposta do percurso a realizar pelo candidato, tendo em conta as avaliações resultantes das etapas de reconhecimento e validação de competências e de certificação de competências.

6 — Tratando-se de processo de reconhecimento, validação e certificação de competências profissional, ao plano pessoal de qualificação pode ser anexado um roteiro de atividades com um plano de autoformação ou de formação em contexto de trabalho a cumprir pelo candidato.

7 — No termo das formações desenvolvidas, em autoformação ou em contexto de trabalho, referidas no número anterior, o candidato regressa ao Centro Qualifica para que seja realizada uma reavaliação no âmbito do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Artigo 17.º

Reconhecimento e validação de competências

1 — O reconhecimento de competências consiste na identificação das competências desenvolvidas ao longo da vida, em contextos formais, não formais e informais, através do desenvolvimento de atividades específicas e da aplicação de um conjunto de instrumentos de avaliação adequados, por meio dos quais o candidato evidencia as aprendizagens previamente efetuadas, designadamente através da construção de um portefólio de caráter reflexivo e documental.

2 — Nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências escolar, o portefólio é um instrumento de caráter reflexivo, no qual se explicitam e organizam as evidências das competências adquiridas pelo candidato ao longo da vida, que agrega documentos de natureza biográfica e curricular, de modo a permitir a validação das mesmas face ao referencial de competências-chave.

3 — Nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissional, o portefólio agrega documentos e outros elementos comprovativos

destinados a evidenciar as competências e fazer prova da execução de realizações profissionais, podendo também ter uma dimensão reflexiva consoante o perfil do candidato, de modo a permitir a validação das mesmas face ao referencial de competências profissionais.

4 — A validação de competências compreende a autoavaliação pelo candidato e a heteroavaliação realizada pelo técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências e pelos formadores ou professores das diferentes áreas, formalizada em reunião convocada e presidida pelo coordenador do Centro Qualifica.

5 — Da reunião referida no número anterior é lavrada ata dela constando, designadamente, a data e o local da reunião, os membros presentes, os assuntos apreciados, as deliberações tomadas e o resultado das respetivas avaliações.

6 — As orientações metodológicas relativamente às regras de reconhecimento e validação de competências previstas nos números anteriores são elaboradas e divulgadas pela ANQEP, I. P.

7 — O processo de reconhecimento, validação e certificação de competências deve ser registado em instrumentos normalizados, com base em modelo definido pela ANQEP, I. P.

8 — O portefólio, em suporte de papel ou eletrónico, deve incluir cópia de todos os instrumentos mobilizados durante o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, bem como dos relatórios que sustentam a validação das competências.

9 — O Centro Qualifica arquiva as atas e os registos do reconhecimento e validação de competências do candidato.

Artigo 18.º

Certificação de competências

1 — A certificação das competências validadas, nos termos previstos no artigo 17.º, exige a apresentação do candidato perante um júri de certificação, constituído de acordo com o previsto no artigo seguinte, que reúne por convocatória da entidade promotora do Centro Qualifica.

2 — A deliberação do júri relativamente à certificação de competências tem por base o desempenho do candidato numa prova de certificação, conjugado com a análise do portefólio e dos instrumentos de avaliação aplicados durante a etapa de reconhecimento e validação de competências.

3 — Na certificação de competências escolares, a prova de certificação consiste na apresentação, perante o júri, de uma exposição e reflexão subordinada a uma temática integradora trabalhada no âmbito do portefólio que evidencie saberes e competências das diferentes áreas de competências-chave do respetivo referencial.

4 — Na certificação de competências profissionais, a prova de certificação consiste numa demonstração eminentemente prática, perante o júri, das competências detidas no âmbito do referencial de competências profissionais.

5 — A certificação de competências pode ser total ou parcial, ocorrendo esta última sempre que não se verifique os pressupostos mencionados nos n.ºs 6 e 7.

6 — A obtenção de uma certificação escolar total verifica-se sempre que o candidato:

a) No nível básico, certifique todas as unidades de competência constantes do referencial de competências-chave do nível a que se propõe;

b) No nível secundário, certifique, pelo menos, duas competências em cada unidade de competência de cada área de competências-chave.

7 — A obtenção de uma certificação profissional total depende da certificação de todas das unidades de competência, identificadas no referencial de competências profissionais em causa.

8 — As orientações metodológicas e normas regulamentares relativas à etapa de certificação de competências são elaboradas e divulgadas pela ANQEP, I. P.

9 — O Centro Qualifica arquiva cópia e ou registo da prova de certificação realizada pelo candidato.

Artigo 19.º

Júri de certificação

1 — O júri de certificação é constituído pelos seguintes elementos, com direito a voto:

a) Um formador ou professor de cada uma das áreas de competências-chave e o técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências que acompanhou o processo do candidato, quando se trate de certificação escolar;

b) Dois formadores com qualificação técnica adequada na área de educação e formação do referencial visado e, pelo menos cinco anos de experiência profissional, o formador que acompanhou o processo do candidato, um representante das associações empresariais ou de entidades empregadoras e um representante das associações sindicais dos setores de atividade económica daquela área, quando se trate de certificação profissional.

2 — Nos processos de dupla certificação intervêm, separadamente, os júris constituídos nos termos do número anterior.

3 — A nomeação do júri e do respetivo elemento que preside é da competência da entidade promotora do Centro Qualifica.

4 — Compete ainda à entidade promotora do Centro Qualifica diligenciar no sentido da constituição dos júris nos termos mencionados no n.º 1.

5 — O júri de certificação apenas pode deliberar com a presença de todos os seus elementos, tendo o presidente voto de qualidade em caso de empate.

6 — Excecionalmente, o júri pode deliberar com a presença de, pelo menos, metade dos seus elementos, no caso da certificação profissional, mediante proposta fundamentada do Centro Qualifica e autorização da ANQEP, I. P.

7 — Nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências escolar o júri não pode integrar na sua composição formadores ou professores envolvidos no respetivo processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

8 — Compete ao júri de certificação:

a) Atribuir o tipo de certificação, total ou parcial, a cada candidato, com base no desempenho do candidato numa prova de certificação, conjugado com a análise do portefólio e dos instrumentos de validação elaborados durante a etapa de reconhecimento e validação de competências.

b) Colaborar com o Centro Qualifica na elaboração do plano pessoal de qualificação nos termos previstos na presente portaria.

Artigo 20.º

Certificados e diplomas

1 — A certificação é comprovada mediante a emissão de um certificado de qualificações e de um diploma de qualificação, quando aplicável, a emitir pela entidade promotora do Centro Qualifica, através do SIGO, de acordo com os modelos em vigor.

2 — Os certificados e diplomas mencionados no número anterior, emitidos por entidades promotoras que não sejam agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas dos ensinos básico e secundários públicos, centros de gestão direta ou participada da rede do IEFP, I. P., estabelecimento de ensino particular ou cooperativo, com autonomia pedagógica ou escolas profissionais, carecem de homologação por uma destas entidades, desde que as mesmas sejam promotoras de um Centro Qualifica.

3 — Para efeitos do número anterior, as entidades promotoras sem competência de homologação de certificados e diplomas devem celebrar protocolo, segundo modelo disponibilizado no SIGO, com uma entidade com competência de homologação, de acordo com critérios de proximidade geográfica.

4 — O registo das competências e qualificações é efetuado no Passaporte Qualifica.

Artigo 21.º

Acompanhamento e avaliação dos Centros Qualifica

1 — O acompanhamento e a avaliação do funcionamento e da atividade dos Centros Qualifica são da competência da ANQEP, I. P.

2 — A ANQEP, I. P., apresenta, mensalmente, aos membros do Governo com competências nas áreas da educação e do emprego, informação sobre os resultados da monitorização efetuada no mês anterior.

3 — A ANQEP, I. P., elabora e apresenta, até 31 de março de cada ano, aos membros do Governo referenciados no número anterior, o relatório anual de acompanhamento e avaliação do funcionamento dos Centros Qualifica, relativo ao ano anterior.

4 — Os Centros Qualifica devem proceder, até 31 de janeiro de cada ano, à autoavaliação das respetivas atividades, relativas ao ano anterior, de acordo com o plano estratégico de intervenção, com vista a melhorar a qualidade, a eficácia e a eficiência do seu funcionamento, a qual deve ser considerada no relatório referido no número anterior.

5 — As entidades promotoras devem apresentar à ANQEP, I. P., o relatório de atividades dos respetivos Centros Qualifica, até 60 dias após o termo do período de vigência do plano estratégico de intervenção ou no caso de renovação de autorização a que se refere o n.º 3 do artigo 5.º no período nele previsto.

6 — A ANQEP, I. P., pode requerer à Inspeção-Geral da Educação e Ciência ou ao IEFP, I. P., através do serviço competente, a realização de auditorias ou inspeções à atividade dos Centros Qualifica.

7 — O funcionamento, resultados e impactos decorrentes da atividade da rede de Centros Qualifica podem ser objeto de avaliação externa regular, a contratualizar com entidades de reconhecido mérito e competência científica.

Artigo 22.º

Extinção dos Centros Qualifica

1 — A ANQEP, I. P., pode determinar a extinção do Centro Qualifica, com base nos seguintes fundamentos:

a) Incumprimento grave ou reiterado das obrigações resultantes da lei, regulamentos ou orientações emanados pela ANQEP, I. P.;

b) Ineficiência ou ineficácia da atividade do Centro Qualifica, verificada pela avaliação da execução do plano estratégico de intervenção;

c) Incumprimento de um ou mais requisitos previstos no n.º 4 do artigo 4.º

2 — O Centro Qualifica pode igualmente ser extinto mediante requerimento da respetiva entidade promotora dirigido à ANQEP, I. P.

3 — A extinção de Centro Qualifica é publicada no *Diário da República* por despacho do presidente do conselho diretivo da ANQEP, I. P., após deliberação do respetivo órgão.

4 — Nos casos previstos nos números anteriores, os Centros Qualifica cessam o exercício da sua atividade, sem prejuízo do dever que incumbe à respetiva entidade promotora de, no prazo de 120 dias consecutivos a contar da publicação da decisão de extinção:

a) Concluir as etapas de orientação e de encaminhamento iniciados;

b) Transferir os candidatos inscritos no centro para outros Centros Qualifica, no âmbito do seu território, incluindo os eventuais documentos que lhes digam respeito, mediante acordo com os interessados e informação prévia dos centros destinatários;

c) Concluir os procedimentos técnico-pedagógicos em curso, efetuando, sempre que aplicável, os registos necessários no SIGO;

d) Apresentar à ANQEP, I. P., o relatório de atividades do Centro Qualifica, referido no n.º 5 do artigo 21.º, nele incluindo a atividade prevista nas alíneas anteriores.

Artigo 23.º

Arquivo técnico-pedagógico

1 — O Centro Qualifica deve criar e manter devidamente atualizado o arquivo da documentação técnico-pedagógica, incluindo a relativa à sua autorização de funcionamento, que, em caso de extinção, fica à guarda da respetiva entidade promotora.

2 — Em caso de extinção da entidade promotora, o arquivo técnico-pedagógico referido no número anterior é confiado à guarda da ANQEP, I. P.

Artigo 24.º

Candidatos com deficiência e incapacidade

A aplicação das normas previstas na presente portaria é efetuada, com as necessárias adaptações, aos candidatos com deficiência e incapacidade, designadamente, quanto à elaboração do plano estratégico de intervenção, às provas de certificação de competências e à definição do número de técnicos de ORVC que constituem a equipa, atendendo à integração de um técnico da área da reabilitação e da deficiência.

Artigo 25.º

Adequação das condições de funcionamento

1 — Sempre que a respetiva entidade promotora seja uma entidade pública de âmbito nacional, as condições de organização dos Centros Qualifica podem ser devidamente adequadas às características específicas dessa instituição, nos termos das respetivas leis orgânicas e de outra legislação aplicável e em articulação com a ANQEP, I. P.

2 — Os Centros Qualifica que iniciem a sua atividade, assim como aqueles que se encontrem sediados em territórios com características demográficas especiais ou se dirijam a públicos-alvo específicos, podem beneficiar de um regime próprio relativamente a resultados mínimos anuais a atingir, a definir pela ANQEP, I. P.

Artigo 26.º

Regulamentação subsidiária e complementar

As matérias que não se encontrem previstas na presente portaria nem sejam expressamente remetidas para regulamentação subsequente ou específica são resolvidas mediante aplicação da regulamentação em vigor que vise complementar e a não contrarie, quando se justifique, através das orientações definidas pela ANQEP, I. P.

Artigo 27.º

Norma revogatória

Com a entrada em vigor do presente diploma é revogada a Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março, e o Despacho n.º 6904/2013, publicado no *Diário da República*, n.º 102, 2.ª série, de 28 de maio de 2013.

Artigo 28.º

Disposições finais e transitórias

1 — Os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional criados ao abrigo da Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março, em funcionamento à data de entrada em vigor da presente portaria, consideram-se abrangidos por esta, sem necessidade de qualquer procedimento de candidatura, desde que cumpridas as condições referidas nos números seguintes.

2 — Os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional dispõem até 60 dias a contar da data de publicação da presente portaria para proceder aos ajustamentos ao plano estratégico de intervenção e às adaptações na avaliação dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, nos termos a divulgar pela ANQEP, I. P.

3 — As competências das Comissões Técnicas, a funcionar no âmbito dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, relativas aos processos de validação e certificação previstos nos artigos 43.º e 45.º da Portaria n.º 230/2008, de 7 de março, com as alterações constantes da Portaria n.º 283/2011, de 24 de outubro, passam a ser assumidas pelos Centros Qualifica, de acordo com o Regulamento das Comissões Técnicas aprovado pelo Despacho n.º 13147/2014, publicado no *Diário da República*, n.º 209, 2.ª série, de 29 de outubro de 2014.

4 — A emissão de segundas vias de certificados de qualificações ou diplomas de qualificação relativos a processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de candidatos que desenvolveram os seus processos em Centro Novas Oportunidades ou Centro para

a Qualificação e o Ensino Profissional é assegurada pela entidade promotora do Centro Qualifica que tenha sido também promotora do Centro Novas Oportunidades ou Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional onde foi realizado o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

5 — Nos casos em que os pedidos de emissão de segundas vias digam respeito a processos de reconhecimento, validação e certificação de competências desenvolvidos em Centro Novas Oportunidades e ou Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional, cujas entidades promotoras não sejam promotoras de um Centro Qualifica ou se encontrem extintas, esta atribuição é da responsabilidade da ANQEP, I. P.

Artigo 29.º

Entrada em vigor

A presente portaria entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Em 19 de agosto de 2016.

O Ministro da Educação, *Tiago Brandão Rodrigues*. — Pelo Ministro do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, *Miguel Filipe Pardal Cabrita*, Secretário de Estado do Emprego, em substituição.

TRABALHO, SOLIDARIEDADE
E SEGURANÇA SOCIAL

Decreto-Lei n.º 58/2016

de 29 de agosto

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 30 de março de 2007, aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho, e ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º 71/2009, de 30 de julho, vem reiterar o dever da sociedade em assegurar que as pessoas com deficiência ou incapacidade possam usufruir de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais na mesma medida que qualquer outra cidadã ou cidadão.

A igualdade de oportunidades, definida pela ONU como «o processo pelo qual os diversos sistemas da sociedade e do meio envolvente, tais como serviços, atividades, informação e documentação, se tornam acessíveis a todos e em especial, às pessoas com deficiência», implica por parte dos Estados um compromisso com medidas de política que garantam a efetividade desse princípio.

A generalidade dos estudos nacionais e internacionais têm comprovado uma acentuada discriminação do acesso das pessoas com deficiência ou incapacidade aos mais variados contextos da sociedade. Da mesma forma, outros públicos em situação de vulnerabilidade, nomeadamente em razão de uma condição de idade avançada, gravidez ou quando acompanhados por crianças de colo, também devem merecer uma especial atenção neste domínio.

Deste modo, a promoção de uma sociedade inclusiva e da qualidade de vida, bem como da igualdade de condição e de oportunidades de todas as cidadãs e cidadãos reflete as escolhas políticas que caracterizam a matriz do XXI Governo Constitucional.

Anexo 2- Portaria nº 230/2008

4 — Caso os empreendimentos referidos no n.º 2 não possam manter ou obter a classificação de empreendimento turístico, nos termos do presente decreto-lei, são reconvertidos em modalidades de alojamento local.

5 — O Turismo de Portugal, I. P., deve inscrever no RNET os empreendimentos turísticos reclassificados nos termos do n.º 2.

6 — Os títulos válidos de abertura dos empreendimentos turísticos, dos empreendimentos de turismo no espaço rural e das casas de natureza existentes à data de entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 167/97, de 4 de Julho, do Decreto-Lei n.º 54/2002, de 11 de Março, e do Decreto-Lei n.º 47/99, de 16 de Fevereiro, respectivamente, mantêm-se válidos, só sendo substituídos pelo alvará de autorização de utilização para fins turísticos na sequência de obras de ampliação, reconstrução ou alteração.

7 — Os empreendimentos turísticos em propriedade plural existentes à data da entrada em vigor do presente decreto-lei mantêm o regime de exploração turística previsto na legislação vigente aquando do respectivo licenciamento, salvo se, por decisão unânime de todos os seus proprietários, se optar pelo regime de exploração turística previsto no presente decreto-lei.

8 — Os estabelecimentos de hospedagem licenciados pelas câmaras municipais ao abrigo dos respectivos regulamentos convertem-se automaticamente em estabelecimentos de alojamento local.

Artigo 76.º

Processos pendentes

1 — Os processos pendentes regem-se pelas disposições constantes no presente decreto-lei, salvo o disposto no número seguinte.

2 — As entidades promotoras ou exploradoras dos empreendimentos turísticos em propriedade plural cujos processos se encontram pendentes à data da entrada em vigor do presente decreto-lei podem optar por aplicar o regime constante dos capítulos VII e VIII do presente decreto-lei ou o regime de exploração aplicável à data do início do procedimento.

3 — Para os efeitos previstos no presente artigo, consideram-se pendentes os processos relativos a operações de loteamento, pedidos de informação prévia e pedidos de licenciamento de operações urbanísticas e pedidos de classificação definitiva que tenham por objecto a instalação de empreendimentos turísticos, de empreendimentos de turismo no espaço rural e de casas de natureza.

Artigo 77.º

Norma revogatória

1 — É revogado o Decreto-Lei n.º 167/97, de 4 de Julho, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 55/2002, de 11 de Março, e pelo Decreto-Lei n.º 217/2006, de 31 de Outubro, bem como o Decreto-Lei n.º 54/2002, de 11 de Março.

2 — Com a entrada em vigor das portarias previstas no presente decreto-lei são revogados:

a) O Decreto-Lei n.º 192/82, de 19 de Maio;

b) O Decreto-Lei n.º 47/99, de 16 de Fevereiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 56/2002, de 11 de Março, com excepção das disposições referentes à animação ambiental constantes dos n.ºs 2 e 3 do artigo 2.º e dos artigos 8.º, 9.º e 12.º;

c) O Decreto Regulamentar n.º 33/97, de 25 de Setembro, com as alterações introduzidas pelo Decreto Regulamentar n.º 14/2002, de 12 de Março;

d) O Decreto Regulamentar n.º 34/97, de 25 de Setembro, com as alterações introduzidas pelo Decreto Regulamentar n.º 14/99, de 14 de Agosto, e pelo Decreto Regulamentar n.º 6/2000, de 27 de Abril;

e) O Decreto Regulamentar n.º 36/97, de 25 de Setembro, com as alterações introduzidas pelo Decreto Regulamentar n.º 16/99, de 18 de Agosto;

f) O Decreto Regulamentar n.º 22/98, de 21 de Setembro, com as alterações introduzidas pelo Decreto Regulamentar n.º 1/2002, de 3 de Janeiro;

g) O Decreto Regulamentar n.º 20/99, de 13 de Setembro, com as alterações introduzidas pelo Decreto Regulamentar n.º 22/2002, de 2 de Abril;

h) O Decreto Regulamentar n.º 2/99, de 17 de Fevereiro;

i) O Decreto Regulamentar n.º 13/2002, de 12 de Março, com as alterações introduzidas pelo Decreto Regulamentar n.º 5/2007, de 14 de Fevereiro;

j) A Portaria n.º 1063/97, de 21 de Outubro;

l) A Portaria n.º 1068/97, de 23 de Outubro;

m) A Portaria n.º 1071/97, de 23 de Outubro;

n) A Portaria n.º 930/98, de 24 de Outubro;

o) Portaria n.º 1229/2001, de 25 de Outubro.

Artigo 78.º

Regiões Autónomas

O regime previsto no presente decreto-lei é aplicável às Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, sem prejuízo das adaptações decorrentes da estrutura própria da administração regional autónoma.

Artigo 79.º

Entrada em vigor

O presente decreto-lei entra em vigor 30 dias após a data da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 27 de Dezembro de 2007. — José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa — Fernando Teixeira dos Santos — José Manuel Vieira Conde Rodrigues — Francisco Carlos da Graça Nunes Correia — Manuel António Gomes de Almeida de Pinho — Jaime de Jesus Lopes Silva — Mário Lino Soares Correia.

Promulgado em 27 de Fevereiro de 2008.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 29 de Fevereiro de 2008.

O Primeiro-Ministro, José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa.

MINISTÉRIOS DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL E DA EDUCAÇÃO

Portaria n.º 230/2008

de 7 de Março

Os cursos de educação e formação de adultos (Cursos EFA) têm vindo a afirmar-se como um instrumento

central das políticas públicas para a qualificação de adultos, destinado a promover a redução dos seus défices de qualificação e dessa forma estimular uma cidadania mais activa, e melhorar os seus níveis de empregabilidade e de inclusão social e profissional.

Iniciados com uma rede experimental implementada apenas por algumas entidades formadoras seleccionadas para o efeito, e aplicando-se a cursos de nível básico de educação, segundo uma lógica de dupla certificação, a oferta de Cursos EFA foi sendo progressivamente alargada, passando a abranger um número crescente de entidades promotoras e de adultos em formação. Neste quadro, o lançamento da Iniciativa Novas Oportunidades constituiu um marco fundamental para a expansão e consolidação desta oferta, quer aumentando ainda mais o número de cursos de nível básico e de abrangidos pelos mesmos, quer criando uma nova oferta para o nível secundário, e permitindo integrar nessa oferta cursos de habilitação escolar. Neste sentido, foi aprovada a Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho.

Os Cursos EFA são, por isso, um instrumento basilar para a prossecução dos objectivos definidos pelo XVII Governo Constitucional para as políticas de educação e formação, no qual assume particular destaque a generalização do nível secundário como patamar mínimo de qualificação da população. No entanto, para resposta às necessidades de qualificação da população adulta, e em especial da população empregada, é igualmente fundamental a construção de uma oferta modular de curta duração, tendo por base os percursos de educação e formação de adultos previstos no Catálogo Nacional de Qualificações.

Tendo assim em vista promover o acesso a itinerários de qualificação modularizados em unidades de formação de curta duração (UFCD) e capitalizáveis para uma ou mais do que uma qualificação — previsto como um dos compromissos do Acordo para a Reforma da Formação Profissional celebrado entre o Governo e a generalidade dos parceiros sociais representados na Comissão Permanente de Concertação Social — incluíram-se no Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, as formações modulares como uma das modalidades de formação de dupla certificação.

A presente portaria procede pois, à introdução de ajustamentos no regime jurídico dos Cursos EFA e à regulamentação das formações modulares, integrando no mesmo instrumento jurídico as duas modalidades de formação fundamentais para a qualificação dos adultos.

Os aperfeiçoamentos no enquadramento legal dos Cursos EFA decorrem da experiência adquirida na sua implementação e vão essencialmente no sentido de tipificar percursos de qualificação de nível secundário, diferenciando-os em função dos níveis de escolaridade já detidos pelos adultos. Clarifica-se igualmente a distinção entre os percursos de educação e formação de adultos de nível básico e secundário que incluem as diferentes componentes de formação e aqueles em que apenas é realizada a formação de base.

No que diz respeito às formações modulares, define-se, pela primeira vez, todos os aspectos referentes à organização das mesmas, no âmbito da formação contínua de activos, em particular aspectos como as condições de acesso, de gestão e funcionamento das acções e de avaliação e certificação decorrente da sua frequência.

Esta nova portaria vai, assim, ao encontro do objectivo de captação de novos públicos e de resposta às necessi-

dades e especificidades dos seus destinatários, devido, nomeadamente, à flexibilidade, individualização e contextualização que as modalidades de formação aqui regulamentadas encerram, permitindo garantir que toda a formação é capitalizável para o aumento da qualificação da população adulta.

No plano institucional, salienta-se, por um lado, o papel dos centros novas oportunidades, enquanto agentes privilegiados de promoção do acesso aos Cursos EFA e às formações modulares, através do encaminhamento para percursos tipificados no âmbito de Cursos EFA ou da realização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. Por outro lado, destaca-se ainda o papel da Agência Nacional para a Qualificação, I. P., enquanto organismo público competente para a coordenação e dinamização destas modalidades de formação e atendendo ainda ao seu papel na gestão do Catálogo Nacional de Qualificações.

Assim:

Nos termos do disposto no n.º 3 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, nos artigos 2.º e 17.º do Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de Outubro, no artigo 2.º e no n.º 2 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 211/2006, de 27 de Outubro, nos artigos 2.º, 7.º, 9.º e 22.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 1154/97, de 19 de Setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto:

Manda o Governo, pelos Secretários de Estado do Emprego e da Formação Profissional e da Educação, o seguinte:

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente diploma define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos, adiante designados por Cursos EFA, e das formações modulares, previstos, respectivamente, na alínea d) e na alínea f) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro.

2 — Os Cursos EFA e as formações modulares obedecem aos referenciais de competências e de formação associados às respectivas qualificações constantes do Catálogo Nacional de Qualificações e são agrupados por áreas de educação e formação, de acordo com a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação.

3 — Os Cursos EFA e as formações modulares desenvolvem-se segundo percursos de dupla certificação, nos termos da alínea c) do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, e, sempre que tal se revele adequado ao perfil e história de vida dos adultos, apenas de habilitação escolar.

4 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, para os adultos já detentores do 3.º ciclo do ensino básico ou do nível secundário de educação, que pretendam obter uma dupla certificação, pode, a título excepcional, ser desenvolvida apenas a componente de formação tecnológica do curso EFA correspondente.

5 — As formações modulares são capitalizáveis para a obtenção de uma ou mais de uma qualificação constante no Catálogo Nacional de Qualificações e permitem a criação de percursos flexíveis de duração variada, caracterizados

pela adaptação a diferentes modalidades de formação, públicos-alvo, metodologias, contextos formativos e formas de avaliação.

Artigo 2.º

Destinatários

1 — Os Cursos EFA e as formações modulares destinam-se a pessoas com idade igual ou superior a 18 anos à data do início da formação, sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho e, prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou do ensino secundário.

2 — Os Cursos EFA de nível secundário, ministrados em regime diurno ou a tempo integral, só podem ser frequentados por adultos com idade igual ou superior a 23 anos.

3 — A título excepcional e sempre que as condições o aconselhem, nomeadamente em função das características do candidato e da distribuição territorial das ofertas qualificantes, o serviço competente para a autorização do funcionamento do curso EFA pode aprovar a frequência por formandos com idade inferior a 18 anos, à data do início da formação, desde que comprovadamente inseridos no mercado de trabalho.

4 — A formação modular pode ainda abranger formandos com idade inferior a 18 anos, que pretendam elevar as suas qualificações, desde que, comprovadamente inseridos no mercado de trabalho ou em centros educativos, nos termos da legislação aplicável a estes centros.

Artigo 3.º

Entidades promotoras

1 — Os Cursos EFA e as formações modulares são promovidos por entidades de natureza pública, privada ou cooperativa, designadamente estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional, autarquias, empresas ou associações empresariais, sindicatos e associações de âmbito local, regional ou nacional.

2 — Compete às entidades promotoras assegurar, designadamente:

- a) Os procedimentos relativos à autorização de funcionamento dos Cursos EFA e de verificação da conformidade da formação modular promovida em função dos referenciais constantes do Catálogo Nacional de Qualificações;
- b) A apresentação de candidaturas a financiamento;
- c) A divulgação das suas ofertas formativas;
- d) A identificação e selecção dos candidatos à formação;
- e) A organização e disponibilização de toda a informação necessária para os processos de acompanhamento e controlo por parte das entidades competentes.

3 — As entidades promotoras podem desenvolver Cursos EFA e formações modulares desde que integrem a rede de entidades formadoras no âmbito do sistema nacional de qualificações.

Artigo 4.º

Entidades formadoras

1 — Os Cursos EFA e as formações modulares são desenvolvidos por entidades que integram a rede de entidades formadoras no âmbito do sistema nacional de qualificações.

2 — Compete às entidades formadoras assegurar, designadamente:

- a) O planeamento das acções de formação a promover ao abrigo do presente diploma;
- b) Os recursos humanos e físicos necessários ao desenvolvimento dos cursos;
- c) O desenvolvimento das ofertas em conformidade com os referenciais constantes do Catálogo Nacional de Qualificações;
- d) Os procedimentos relativos à avaliação e certificação das aprendizagens dos formandos;
- e) A organização e disponibilização de toda a informação necessária para os processos de acompanhamento e controlo por parte das entidades competentes.

3 — Os Cursos EFA que não integrem formação tecnológica e formação prática em contexto de trabalho, quando exigida, são desenvolvidos exclusivamente por estabelecimentos de ensino públicos ou privados ou cooperativos com paralelismo pedagógico e por centros de formação profissional de gestão directa ou protocolares.

4 — As entidades formadoras podem realizar formações modulares da componente tecnológica nas áreas de educação e formação para as quais estejam certificadas no âmbito do sistema de certificação das entidades formadoras ou nas áreas para as quais estejam reconhecidas na respectiva lei orgânica, diploma de criação, homologação ou autorização de funcionamento, ou outro regime especial aplicável.

5 — Nas entidades com estruturas formativas certificadas que não sejam estabelecimentos de ensino públicos ou privados ou cooperativos com paralelismo pedagógico, incluindo as escolas profissionais, ou centros de formação profissional de gestão directa ou protocolares, a formação de base não pode ultrapassar um terço do volume total anual da formação modular realizada.

6 — A entidade formadora que pretenda ministrar uma formação modular deve registar-se previamente junto da Agência Nacional para a Qualificação, I. P.

CAPÍTULO II

Organização curricular dos Cursos EFA

SECÇÃO I

Princípios gerais

Artigo 5.º

Modelo de formação

Os Cursos EFA organizam-se:

- a) Numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, enquanto instrumento promotor da (re)inserção sócio-profissional e de uma progressão na qualificação;
- b) Em percursos flexíveis de formação quando definidos a partir de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, adiante designados por RVCC, previamente adquiridas pelos adultos por via formal, não formal e informal;
- c) Em percursos formativos desenvolvidos de forma articulada, integrando uma formação de base e uma formação tecnológica, ou apenas uma destas, nos termos do previsto nos n.ºs 3 e 4 do artigo 1.º;

d) Num modelo de formação modular estruturado a partir dos referenciais de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações, privilegiando a diferenciação de percursos formativos e a sua contextualização no meio social, económico e profissional dos formandos;

e) No desenvolvimento de formação centrada em processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências que facilitem e promovam as aprendizagens, através do módulo Aprender com Autonomia para os cursos de nível básico e do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens para os cursos de nível secundário.

Artigo 6.º

Posicionamento nos percursos de educação e formação de adultos

1 — A estruturação curricular de um curso EFA tem por base os princípios de identificação de competências no qual se determina, para cada adulto, um conjunto de competências a desenvolver no âmbito de um percurso formativo.

2 — A identificação e valorização de competências deve ser realizada através de um processo RVCC levado a cabo nos centros novas oportunidades, os quais certificam as unidades de competência previamente validadas no processo e identificam a formação necessária para a obtenção da qualificação pretendida.

3 — Sempre que os adultos não tenham realizado um processo de RVCC, ou não se integrem num percurso formativo tipificado em função da sua habilitação escolar, nos termos dos artigos 9.º e 13.º, devem as entidades formadoras de Cursos EFA desenvolver um momento prévio de diagnóstico dos formandos, no qual se realiza uma análise e avaliação do perfil de cada candidato e se identifica a oferta de educação e formação de adultos mais adequada.

4 — No momento de diagnóstico previsto no número anterior devem ainda identificar-se as necessidades de formação em língua estrangeira, considerando as competências já adquiridas neste domínio.

Artigo 7.º

Organização integrada e flexível do currículo

1 — A organização curricular dos Cursos EFA é realizada com base numa articulação efectiva das componentes de formação, com o recurso a actividades que, numa complexidade crescente, convoquem saberes de múltiplas áreas, numa lógica de complementaridade e transferência de competências, conferindo, em regra, uma dupla certificação.

2 — A organização curricular dos Cursos EFA deve ter a flexibilidade necessária de modo a permitir a frequência de unidades de formação capitalizáveis, através de trajectos não contínuos, por parte dos adultos cuja identificação e validação de competências em processos de RVCC aconselhe o encaminhamento apenas para algumas unidades de formação de um percurso de carácter mais abrangente.

Artigo 8.º

Gestão local do currículo

A entidade formadora de Cursos EFA, sempre que considere de interesse para o grupo em formação, pode substituir uma das unidades em que se encontra estruturado o curso por outra equivalente que se revele mais adequada ao contexto ou à natureza da área profissional, mediante

reconhecimento prévio da unidade de substituição por parte do serviço responsável pela autorização de funcionamento do curso, nos termos do previsto no artigo 17.º

SECÇÃO II

Cursos EFA de nível básico

Artigo 9.º

Plano curricular e referencial de formação

1 — O plano curricular e o referencial de formação dos Cursos EFA de nível básico e de nível 1 e 2 de formação, são organizados em conformidade com os anexos n.ºs 1 e 2 do presente diploma, do qual faz parte integrante, consoante o percurso adoptado e de acordo com os artigos seguintes.

2 — O plano curricular dos cursos identificados no número anterior pode ainda ser organizado à medida das necessidades de formação identificadas a partir de um processo RVCC, desenvolvido num centro novas oportunidades.

Artigo 10.º

Formação de base

1 — Os Cursos EFA de nível básico e nível 1 e 2 de formação compreendem uma formação de base que integra as quatro áreas de competências-chave constantes do referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos de nível básico.

2 — A formação de base é constituída por três níveis de desenvolvimento nas diferentes áreas de competências-chave, organizadas em unidades de competência, nos termos previstos nos anexos n.ºs 1 e 2.

3 — Na área de competências-chave de Linguagem e Comunicação são desenvolvidas competências no domínio da língua estrangeira, com a carga horária constante dos anexos n.ºs 1 e 2 do presente diploma.

4 — Nos Cursos EFA de nível básico e nível 1 e 2 de formação que não integrem formação tecnológica e formação prática em contexto de trabalho, quando exigida, os temas de vida integradores das aprendizagens devem contemplar temáticas directamente relacionadas com a dimensão da profissionalidade, designadamente a orientação ou o desenvolvimento profissional, o empreendedorismo ou outros que se manifestem mais relevantes para o grupo de formandos do curso.

Artigo 11.º

Formação tecnológica

1 — Nos Cursos EFA que compreendem uma componente de formação tecnológica, esta estrutura-se em unidades de curta duração de acordo com os referenciais de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações.

2 — A formação tecnológica pode integrar uma formação prática em contexto de trabalho nos termos definidos nos anexos n.ºs 1 e 2, sendo esta de carácter obrigatório para o adulto que esteja a frequentar um curso de nível básico e nível 2 de formação e que não exerça actividade correspondente à saída profissional do curso frequentado ou uma actividade profissional numa área afim.

3 — Sem prejuízo do disposto número anterior, o adulto comprovadamente inserido no mercado de trabalho pode ser dispensado da formação prática em contexto de trabalho, quando a mesma for de carácter obrigatório, mediante autorização prévia do serviço responsável pela autorização de funcionamento do curso, nos termos do previsto no artigo 17.º

4 — A formação prática em contexto de trabalho a que se refere o número anterior fica sujeita aos seguintes princípios:

a) A entidade formadora é responsável pela sua organização e pela sua programação, em articulação com a entidade onde se realiza aquela formação, adiante designada por entidade enquadradora;

b) As entidades enquadradoras devem ser objecto de uma apreciação prévia da sua capacidade técnica, em termos de recursos humanos e materiais, por parte da entidade formadora responsável pelo curso;

c) As actividades a desenvolver pelo formando durante o período de formação prática em contexto de trabalho devem reger-se por um plano individual, acordado entre a entidade formadora, o formando e a entidade enquadradora, identificando os objectivos, o conteúdo, a programação, o período, horário e local de realização das actividades, as formas de monitorização e acompanhamento do adulto, com a identificação dos responsáveis, bem como os direitos e deveres dos diversos intervenientes;

d) A orientação e acompanhamento do formando são partilhados, sob coordenação da entidade formadora, entre esta e a entidade enquadradora, cabendo à última designar um tutor com experiência profissional adequada.

Artigo 12.º

Aprender com autonomia

O processo formativo dos Cursos EFA de nível básico e de nível 1 e 2 de formação, inclui ainda o módulo Aprender com Autonomia, organizado em três unidades de competência, centradas no recurso a metodologias que proporcionem aos formandos as técnicas e os instrumentos de autoformação assistida e facilitem a integração e o desenvolvimento de hábitos de trabalho de grupo, bem como a definição de compromissos individuais e colectivos.

SECÇÃO III

Cursos EFA de nível secundário

Artigo 13.º

Plano curricular e referencial de formação

1 — O plano curricular e o referencial de formação dos Cursos EFA de nível secundário e nível 3 de formação são organizados em conformidade com os anexos n.ºs 3 e 5 do presente diploma, do qual faz parte integrante, consoante o percurso adoptado e de acordo com os artigos seguintes.

2 — Nos Cursos EFA que conferem apenas habilitação escolar, o plano curricular e o referencial de formação são organizados em conformidade com os anexos n.ºs 4 e 5 do presente diploma.

3 — Os planos curriculares dos cursos identificados no número anterior podem ainda ser organizados à medida das necessidades de formação identificadas a partir de um processo RVCC, desenvolvido num centro novas oportunidades.

Artigo 14.º

Formação de base

1 — Os Cursos EFA de nível secundário compreendem uma formação de base que integra, de forma articulada, as três áreas de competências-chave constantes do respectivo referencial de competências chave para a educação e formação de adultos de nível secundário.

2 — A cada unidade de competência da formação de base corresponde uma unidade de formação de curta duração também constante do Catálogo Nacional de Qualificações, que explicita os resultados de aprendizagem a atingir e os conteúdos de formação.

3 — O elenco dos núcleos geradores assume carácter específico na área de competências-chave de Cidadania e Profissionalidade, sendo comum nas áreas de competências-chave de Sociedade, Tecnologia e Ciência e de Cultura, Língua e Comunicação, de acordo com o definido no referencial de competências-chave de nível secundário.

4 — A organização do conjunto dos temas associados aos núcleos geradores e em torno dos quais se constrói o processo de aprendizagem na sua componente de formação de base, pode ser variável em função do perfil dos formandos.

5 — É igualmente aplicável, com as necessárias adaptações, o disposto no n.º 4 do artigo 10.º

Artigo 15.º

Formação tecnológica e formação prática em contexto de trabalho

1 — Aos Cursos EFA de nível secundário e nível 3 de formação é aplicável o disposto nos n.ºs 1 e 4 do artigo 11.º com as necessárias adaptações.

2 — Os Cursos EFA de nível secundário e nível 3 de formação podem integrar uma formação prática em contexto de trabalho, nos termos definidos no anexo n.º 3 do presente diploma, sendo esta de carácter obrigatório para o adulto que não exerça actividade correspondente à saída profissional do curso frequentado ou uma actividade profissional numa área afim.

3 — Sem prejuízo do número anterior, o adulto comprovadamente inserido no mercado de trabalho pode ser dispensado da formação prática em contexto de trabalho, quando a mesma for de carácter obrigatório, mediante autorização prévia do serviço responsável pela autorização de funcionamento do curso, nos termos do previsto no artigo 17.º

Artigo 16.º

Área de portefólio reflexivo de aprendizagens

1 — O processo formativo dos Cursos EFA de nível secundário integra ainda, independentemente do percurso e incluindo os casos previstos no n.º 2 do artigo 7.º, a área de portefólio reflexivo de aprendizagens, adiante designado por área de PRA, de carácter transversal à formação de base e à formação tecnológica, que se destina a desenvolver processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências pelo adulto em contexto formativo.

2 — O desenvolvimento da área de PRA deve ter uma regularidade quinzenal, quando realizada em regime laboral e uma regularidade mensal, quando realizada em regime pós-laboral.

CAPÍTULO III

Organização e desenvolvimento dos Cursos EFA

Artigo 17.º

Autorização de funcionamento

1 — Para efeitos de autorização de funcionamento, as entidades promotoras devem submeter a proposta de Cursos EFA, por via electrónica e em formulário próprio disponibilizado no sistema integrado de informação e gestão da oferta educativa e formativa, abreviadamente designado por SIGO:

a) À direcção regional de educação ou à delegação regional do IEFP, I. P., territorialmente competente, consoante a entidade promotora integre, respectivamente, a rede de estabelecimentos de ensino sob tutela do Ministério da Educação ou a rede de centros de formação profissional de gestão directa ou protocolares;

b) A qualquer um dos serviços referidos na alínea anterior, no caso das demais entidades promotoras de Cursos EFA.

2 — A apresentação das propostas referidas no n.º 1, bem como de outra informação necessária para acompanhamento da oferta de Cursos EFA, pode, quando se tratem de entidades promotoras de natureza pública de âmbito nacional de intervenção, ser garantida através de interfaces permanentes entre os sistemas internos de gestão da formação dessas entidades e o SIGO.

3 — A proposta de cursos apresentada pelas entidades promotoras deve ter em conta, designadamente:

a) A capacidade de resposta e organização da entidade formadora, no que respeita à disponibilização de recursos humanos, físicos e materiais necessários ao desenvolvimento da formação;

b) Os níveis de procura pelos destinatários;

c) As necessidades reais de formação identificadas na região, em articulação designadamente com os centros novas oportunidades, os estabelecimentos de ensino, os centros de emprego, os centros de formação profissional de gestão directa ou protocolares e os parceiros locais.

Artigo 18.º

Princípio geral de organização

A duração da formação, o regime de funcionamento e a carga horária semanal têm em consideração as condições de vida e profissionais dos formandos identificadas no momento de ingresso e são objecto de ajustamento se as condições iniciais se alterarem significativamente.

Artigo 19.º

Constituição dos grupos de formação

1 — Os grupos de formação não podem em nenhum momento ultrapassar os 25 formandos, de acordo com as necessidades de formação evidenciadas e os interesses pessoais e profissionais por aqueles manifestados, sendo definido um limite mínimo de formandos no caso da formação ser financiada por fundos públicos, no quadro da respectiva regulamentação aplicável.

2 — O limite máximo definido no número anterior pode ser ultrapassado em situações excepcionais e por razões devidamente fundamentadas, mediante autorização prévia

da entidade responsável pela autorização de funcionamento do curso EFA.

3 — Os grupos de formação, ainda que podendo ser heterogéneos, devem estar predominantemente organizados em função dos percursos previstos para os Cursos EFA.

Artigo 20.º

Carga horária

1 — O número de horas de formação não pode ultrapassar as sete horas diárias e as trinta e cinco horas semanais, quando for desenvolvida em regime laboral.

2 — O número de horas de formação não pode ultrapassar as quatro horas diárias, nos dias úteis, quando for desenvolvida em regime pós-laboral.

3 — A carga horária deve adequar-se às características e necessidades do grupo em formação, salvo quanto ao período de formação prática em contexto de trabalho, em que a distribuição horária deve ser determinada em função do período de funcionamento da entidade enquadradora.

Artigo 21.º

Gestão do percurso formativo

Nos Cursos EFA que compreendem uma componente de formação de base e de formação tecnológica, as cargas horárias afectas a essas componentes decorrem em simultâneo, através de uma distribuição equilibrada ao longo de cada semana de formação.

Artigo 22.º

Contrato de formação e assiduidade

1 — O adulto celebra com a entidade formadora um contrato de formação, no qual devem ser claramente definidas as condições de frequência do curso, nomeadamente quanto à assiduidade e à pontualidade.

2 — Para efeitos de conclusão do percurso formativo com aproveitamento e posterior certificação, a assiduidade do formando não pode ser inferior a 90% da carga horária total.

3 — Sempre que o limite estabelecido no número anterior não for cumprido, cabe à entidade formadora, nos termos do respectivo regulamento interno, apreciar e decidir sobre as justificações apresentadas pelo adulto, bem como desenvolver os mecanismos de recuperação necessários ao cumprimento dos objectivos inicialmente definidos.

4 — A assiduidade do formando concorre para a avaliação qualitativa do seu percurso formativo.

Artigo 23.º

Representante da entidade formadora

1 — Ao representante da entidade formadora compete organizar e gerir os Cursos EFA, nomeadamente desenvolvendo todos os procedimentos logísticos e técnico-administrativos que sejam da responsabilidade daquela entidade, incluindo os exigidos pelo SIGO.

2 — O representante da entidade formadora deve ser detentor de habilitação de nível superior, dispondo preferencialmente de formação e experiência em educação e formação de adultos, nomeadamente no âmbito da organização e gestão de Cursos EFA.

3 — No caso dos Cursos EFA promovidos por entidade distinta da entidade formadora, aquela deve designar

igualmente um representante para o exercício das funções a que se refere o n.º 1, no âmbito das competências que incumbem à entidade promotora.

Artigo 24.º

Equipa pedagógica

1 — A equipa técnico-pedagógica dos Cursos EFA é constituída pelo mediador e pelo grupo de formadores responsáveis por cada uma das áreas de competências-chave que integram a formação de base e pela formação tecnológica, quando aplicável.

2 — Integram ainda a equipa técnico-pedagógica os tutores da formação prática em contexto de trabalho, quando aplicável.

Artigo 25.º

Mediador pessoal e social

1 — O mediador pessoal e social é o elemento da equipa técnico-pedagógica a quem compete, designadamente:

a) Colaborar com o representante da entidade promotora na constituição dos grupos de formação, participando no processo de recrutamento e selecção dos formandos;

b) Garantir o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos;

c) Dinamizar a equipa técnico-pedagógica no âmbito do processo formativo, salvaguardando o cumprimento dos percursos individuais e do percurso do grupo de formação;

d) Assegurar a articulação entre a equipa técnico-pedagógica e o grupo de formação, assim como entre estes e a entidade formadora.

2 — O mediador não deve exercer funções de mediação em mais de três Cursos EFA nem assumir, naquela qualidade, a responsabilidade de formador em qualquer área de formação, salvo em casos excepcionais, devidamente justificados e com autorização da entidade competente para a autorização do funcionamento do curso.

3 — A acumulação da função de mediador e formador referida no número anterior não se aplica ao módulo Aprender com Autonomia e à área de PRA, consoante, respectivamente, o nível básico ou secundário do curso EFA.

4 — O mediador é responsável pela orientação e desenvolvimento do diagnóstico dos formandos, em articulação com os formadores da equipa técnico-pedagógica, nos termos do n.º 3 do artigo 6.º

5 — A função do mediador é desempenhada por formadores e outros profissionais, designadamente os de orientação, detentores de habilitação de nível superior e possuidores de formação específica para o desempenho daquela função ou de experiência relevante em matéria de educação e formação de adultos.

Artigo 26.º

Formadores

1 — Para efeitos do presente diploma, compete aos formadores, designadamente:

a) Participar no diagnóstico e identificação dos formandos, em articulação com o mediador pessoal e social, ao abrigo do n.º 3 do artigo 6.º;

b) Elaborar, em conjugação com os demais elementos da equipa técnico-pedagógica, o plano de formação que se

revelar mais adequado às necessidades de formação identificadas no diagnóstico prévio ou, sempre que aplicável, no processo de RVCC;

c) Desenvolver a formação na área para a qual está habilitado;

d) Conceber e produzir os materiais técnico-pedagógicos e os instrumentos de avaliação necessários ao desenvolvimento do processo formativo, relativamente à área para que se encontra habilitado;

e) Manter uma estreita cooperação com os demais elementos da equipa pedagógica, em particular, no âmbito dos Cursos EFA de nível secundário, no desenvolvimento dos processos de avaliação da área de PRA, através da realização de sessões conjuntas com o mediador pessoal e social.

2 — No que respeita à formação de base dos Cursos EFA, os formadores devem ser detentores de habilitação para a docência, nos termos regulamentados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

3 — É aplicável ao grupo de formadores dos Cursos EFA, com as necessárias adaptações, o regime previsto para os formadores que integram a equipa técnico-pedagógica dos centros novas oportunidades e que desenvolvem processos de RVCC de nível básico e de nível secundário, nos termos do respectivo despacho.

4 — Os formadores da componente de formação de base dos Cursos EFA de nível secundário devem, sempre que necessário, assegurar o exercício das suas funções em regime de co-docência, entendida esta como a leccionação da unidade, em simultâneo, por mais de um formador, relativamente a, pelo menos, 50% da carga horária de cada unidade de formação de curta duração dessa componente.

5 — Os formadores da componente tecnológica devem satisfazer os requisitos do regime de acesso e exercício da respectiva função, nos termos da legislação em vigor.

CAPÍTULO IV

Avaliação dos Cursos EFA

Artigo 27.º

Objecto e finalidades

1 — A avaliação incide sobre as aprendizagens efectuadas e competências adquiridas, de acordo com os referenciais de formação aplicáveis.

2 — A avaliação destina-se a:

a) Informar o adulto sobre os progressos, as dificuldades e os resultados obtidos no processo formativo;

b) Certificar as competências adquiridas pelos formandos à saída dos Cursos EFA.

3 — A avaliação contribui também para a melhoria da qualidade do sistema, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e reforço da confiança social no seu funcionamento.

Artigo 28.º

Princípios

A avaliação deve ser:

a) Processual, porquanto assente numa observação contínua e sistemática do processo de formação;

b) Contextualizada, tendo em vista a consistência entre as actividades de avaliação e as actividades de aquisição de saberes e competências;

c) Diversificada, através do recurso a múltiplas técnicas e instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza da formação e dos contextos em que a mesma ocorre;

d) Transparente, através da explicitação dos critérios adoptados;

e) Orientadora, na medida em que fornece informação sobre a progressão das aprendizagens do adulto, funcionando como factor regulador do processo formativo;

f) Qualitativa, concretizando-se numa apreciação descritiva dos desempenhos que promova a consciencialização por parte do adulto do trabalho desenvolvido, servindo de base à tomada de decisões.

Artigo 29.º

Modalidades de avaliação

O processo de avaliação compreende:

a) A avaliação formativa, que permite obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista à definição e ao ajustamento de processos e estratégias de recuperação e aprofundamento;

b) A avaliação sumativa, que tem por função servir de base de decisão sobre a certificação final.

Artigo 30.º

Avaliação nos Cursos EFA de nível secundário

1 — Sem prejuízo do que se dispõe nos artigos anteriores, nos Cursos EFA de nível secundário, a avaliação formativa ocorre, preferencialmente, no âmbito da área de PRA, a partir da qual se revela a consolidação das aprendizagens efectuadas pelo adulto ao longo do curso.

2 — No âmbito dos Cursos EFA de nível secundário, a avaliação traduz-se ainda na atribuição de créditos, de acordo com o referencial de competências-chave de nível secundário, com efeitos na certificação dos formandos.

Artigo 31.º

Registo de informação

As entidades formadoras de Cursos EFA devem assegurar o registo da informação relativa à avaliação dos formandos, nomeadamente através do SIGO.

CAPÍTULO V

Certificação nos Cursos EFA

Artigo 32.º

Condições de certificação final

1 — Para efeitos da certificação conferida pela conclusão de um curso EFA, o formando deve obter uma avaliação sumativa positiva, com aproveitamento nas componentes do seu percurso formativo, nomeadamente na formação prática em contexto de trabalho, quando esta faça parte integrante daquele percurso.

2 — Sem prejuízo do estipulado no número anterior, nos Cursos EFA de nível secundário, correspondentes ao percurso formativo S — tipo A, constante no anexo n.º 4,

a certificação está dependente da validação das 22 unidades de competência associadas às unidades de formação de curta duração que compõem a componente de formação de base, a partir de um número não inferior a 44 das 88 competências.

3 — O patamar mínimo para a certificação, nos cursos referidos no número anterior, deve ser cumprido de acordo com a seguinte distribuição:

a) Validação das oito unidades de competência (UC) na área de competências-chave de Cidadania e Profissionalidade, com o mínimo de duas competências validadas por cada UC (16 competências validadas);

b) Validação das sete unidades de competência (UC), em cada uma das áreas de competências-chave de Sociedade, Tecnologia e Ciência e Cultura, Língua e Comunicação, com o mínimo de duas competências validadas por cada UC (14 competências validadas em cada área).

4 — Nos restantes percursos, constantes do anexo n.º 4 a certificação está dependente da validação de duas competências em cada UC.

5 — Nos percursos constantes no anexo n.º 3 a certificação está dependente da validação de todas as competências em cada UC.

6 — Nos percursos em que seja apenas desenvolvida a componente de formação tecnológica de um curso EFA, nos termos do previsto no n.º 4 do artigo 1.º, é exigido aproveitamento em todas as unidades desta componente para efeitos de certificação.

Artigo 33.º

Certificados

1 — A conclusão com aproveitamento de um curso EFA correspondente a um qualquer percurso formativo dá lugar à emissão de um certificado de qualificações.

2 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, a conclusão com aproveitamento de uma ou mais unidades de competências ou formação de curta duração de um curso EFA, mas que não permitem a conclusão do mesmo, dá também lugar à emissão de um certificado de qualificações, para além do registo das mesmas na caderneta individual de competências, nos termos da legislação aplicável.

3 — A conclusão, com aproveitamento, de Cursos EFA de dupla certificação, confere ainda direito à atribuição de um diploma, que comprova a conclusão do respectivo nível de ensino e de qualificação.

4 — O diploma previsto no número anterior é ainda atribuído no caso da frequência com aproveitamento de Cursos EFA nos termos do previsto nos n.ºs 3 e 4 do artigo 1.º e que permita a conclusão, respectivamente, do ensino básico ou secundário ou de um nível de qualificação.

5 — Os modelos de certificado e diploma referidos nos números anteriores constam do anexo n.º 6 do presente diploma, dele fazendo parte integrante, sendo disponibilizados no SIGO.

6 — O diploma referido no número anterior deverá ser impresso em modelo exclusivo da Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Artigo 34.º

Processo de certificação

1 — Os certificados e diploma previstos no artigo anterior são emitidos pelo responsável máximo da entidade

formadora dos Cursos EFA e seguidamente homologados por uma das seguintes entidades que promove esta modalidade de formação:

a) Estabelecimento de ensino público e estabelecimento de ensino particular ou cooperativo com autonomia pedagógica, incluindo as escolas profissionais;

b) Centro de formação profissional de gestão directa ou protocolar.

2 — Os certificados e diplomas emitidos por qualquer das entidades mencionadas nas alíneas a) e b) não carecem de homologação.

3 — Para os efeitos do n.º 1, as entidades formadoras de Cursos EFA sem competência para a homologação devem celebrar protocolos com uma das entidades previstas nas alíneas a) e b) daquele número e que promovam esta modalidade de formação.

4 — A entidade formadora deve notificar a celebração do protocolo a que se refere o número anterior à direcção regional de educação ou à delegação regional do IEFP, I. P., consoante a entidade competente para a homologação dos certificados e diplomas seja, respectivamente, uma entidade prevista na alínea a) ou b) do n.º 1 e em função da respectiva região onde a mesma se situa.

Artigo 35.º

Prosseguimento de estudos

Os adultos que concluírem o ensino básico ou o ensino secundário através de Cursos EFA que pretendam prosseguir estudos estão sujeitos aos respectivos requisitos de acesso das diferentes modalidades de formação.

CAPÍTULO VI

Organização e desenvolvimento das formações modulares

Artigo 36.º

Acesso

1 — A frequência de unidades de formação de curta duração inseridas em percursos de nível básico dirige-se, prioritariamente, a adultos com níveis de habilitação escolar inferiores ao 3.º ciclo do ensino básico.

2 — O acesso a unidades de formação de curta duração inseridas em percursos de nível secundário, exige uma habilitação escolar de, pelo menos, o 3.º ciclo do ensino básico.

3 — O acesso a unidades de formação de curta duração inseridas em percursos pós-secundários não superiores, bem como a respectiva organização, gestão, funcionamento e avaliação e certificação, são reguladas no âmbito da legislação aplicável aos cursos de especialização tecnológica, nos termos do previsto no n.º 5 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro.

Artigo 37.º

Organização da formação modular

1 — A organização curricular das formações modulares realiza-se, para cada unidade de formação, de acordo com

os respectivos referenciais de formação constantes do Catálogo Nacional de Qualificações, podendo corresponder a unidades da componente de formação de base, da componente de formação tecnológica, ou a ambas.

2 — Os percursos de formação modular não podem exceder as seiscentas horas.

3 — Sempre que a duração de uma formação modular seja superior a trezentas horas, um terço das mesmas deve corresponder a unidades da componente de formação de base dos referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações.

4 — A conclusão de um percurso de qualificação através de formações modulares exige a realização da formação prática em contexto de trabalho, sendo esta de carácter obrigatório para o adulto que não exerça actividade correspondente à saída profissional do curso frequentado ou uma actividade profissional numa área afim.

5 — Sem prejuízo do número anterior, o adulto comprovadamente inserido no mercado de trabalho pode ser dispensado da formação prática em contexto de trabalho, quando a mesma for de carácter obrigatório, mediante autorização prévia da Agência Nacional para a Qualificação, I. P.

6 — No caso em que é exigida a formação prática em contexto de trabalho para obter uma qualificação, aplicam-se as regras previstas para os Cursos EFA, nos termos, respectivamente, do n.º 4 do artigo 11.º e do n.º 1 do artigo 15.º

Artigo 38.º

Constituição dos grupos de formação

1 — Os grupos de formação não podem em nenhum momento ultrapassar os 25 formandos, de acordo com as necessidades de formação evidenciadas e os interesses pessoais e profissionais por aqueles manifestados, sendo definido um limite mínimo de formandos no caso da formação ser financiada por fundos públicos, no quadro da respectiva regulamentação aplicável.

2 — O limite máximo definido no número anterior pode ser ultrapassado pela entidade formadora em situações excepcionais e por razões devidamente fundamentadas.

Artigo 39.º

Contrato de formação e assiduidade

1 — O adulto celebra com a entidade formadora um contrato de formação, no qual devem ser claramente definidas as condições de frequência na formação modular, nomeadamente quanto à assiduidade e à pontualidade.

2 — Para efeitos de conclusão da formação modular com aproveitamento e posterior certificação, a assiduidade do formando não pode ser inferior a 90% da carga horária total.

3 — Sempre que o limite estabelecido no número anterior não for cumprido, cabe à entidade formadora, nos termos do respectivo regulamento interno, apreciar e decidir, casuisticamente, sobre as justificações apresentadas pelo adulto, bem como desenvolver os mecanismos de recuperação necessários ao cumprimento dos objectivos inicialmente definidos.

Artigo 40.º

Formadores

1 — Para efeitos do presente diploma, compete aos formadores, designadamente:

- a) Desenvolver a formação na área para a qual está habilitado;
- b) Conceber e produzir os materiais técnico-pedagógicos e os instrumentos de avaliação necessários ao desenvolvimento do processo formativo, relativamente à área para que se encontra habilitado.

2 — No que respeita à componente de formação de base das formações modulares, os formadores devem ser detentores de habilitação para a docência nos mesmos termos previstos para os Cursos EFA.

3 — Os formadores de unidades de formação de curta duração da componente tecnológica devem satisfazer os requisitos do regime de acesso e exercício da respectiva profissão, nos termos da legislação em vigor.

CAPÍTULO VII

Avaliação das formações modulares

Artigo 41.º

Modalidades de avaliação

O processo de avaliação compreende:

- a) A avaliação formativa, que se projecta sobre o processo de formação, permitindo obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista à definição e ao ajustamento de processos e estratégias pedagógicas;
- b) A avaliação sumativa, que tem por função servir de base de decisão sobre a certificação.

Artigo 42.º

Critérios e resultados da avaliação

1 — Os critérios de avaliação formativa são, nomeadamente: a participação, a motivação, a aquisição e a aplicação de conhecimentos, a mobilização de competências em novos contextos, as relações interpessoais, o trabalho em equipa, a adaptação a uma nova tarefa, a pontualidade e a assiduidade.

2 — A avaliação sumativa é expressa nos resultados de Com aproveitamento ou Sem aproveitamento, em função do formando ter ou não atingido os objectivos da formação.

CAPÍTULO VIII

Certificação das formações modulares

Artigo 43.º

Condições de certificação

1 — Para efeitos de certificação conferida pela conclusão de uma unidade de competência ou de formação de curta duração, o formando deve obter uma avaliação com aproveitamento.

2 — Para obtenção de uma qualificação prevista no Catálogo Nacional de Qualificações, na sequência da conclusão, com aproveitamento, de um percurso de formação modular que permite finalizar o respectivo percurso de

qualificação, é ainda exigido um processo de validação final perante uma comissão técnica.

Artigo 44.º

Certificados

1 — A conclusão com aproveitamento de uma formação modular dá lugar à emissão de certificado de qualificações que discrimina todas as unidades de competência ou de formação de curta duração concluídas com aproveitamento, para além do registo das mesmas na Caderneta Individual de Competências, nos termos da legislação aplicável.

2 — A conclusão, com aproveitamento, de uma qualificação prevista no Catálogo Nacional de Qualificações no âmbito da formação modular, dá ainda lugar à emissão de um certificado de qualificações onde constam todas as unidades de competência ou de formação de curta duração concluídas com aproveitamento que permitiram obter essa qualificação, adiante designado de certificado final de qualificações, bem como o respectivo diploma.

3 — Os modelos de certificado e diploma referidos nos números anteriores são os mesmos definidos para os Cursos EFA, com as devidas adaptações, sendo disponibilizados pela Agência Nacional para a Qualificação, I. P.

4 — O diploma referido no número anterior deverá ser impresso em modelo exclusivo da Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Artigo 45.º

Processo de certificação

1 — Os certificados previstos no n.º 1 do artigo anterior são emitidos pelo responsável máximo da entidade formadora da formação modular.

2 — Quando a conclusão com aproveitamento, de uma ou mais unidades de formação de curta duração e da formação em contexto de trabalho, quando exigida, assegurar a obtenção de uma qualificação prevista no Catálogo Nacional de Qualificações, o adulto para proceder à validação final do seu percurso de formação perante a comissão técnica prevista no n.º 2 do artigo 43.º e obter o certificado final de qualificações e o diploma deve dirigir-se a um Centro Novas Oportunidades inserido numa das seguintes entidades promotoras:

- a) Estabelecimentos de ensino público ou privado ou cooperativo com autonomia pedagógica, incluindo as escolas profissionais;
- b) Centros de formação profissional de gestão directa ou participada.

3 — A constituição e o funcionamento da comissão é da responsabilidade do Centro Novas Oportunidades, cabendo à Agência Nacional para a Qualificação, I. P., regular a composição e condições de funcionamento dessas comissões, através de despacho a publicar no Diário da República.

4 — A comissão técnica compete avaliar o percurso efectuado nas várias entidades em que tenha realizado a sua formação modular, designadamente verificando a conformidade do respectivo processo, e emitir parecer para emissão do certificado final de qualificações e do diploma.

Artigo 46.º

Prosseguimento de estudos

Os adultos que concluírem o ensino básico ou o ensino secundário através de formações modulares que pretendam prosseguir estudos estão sujeitos aos respectivos requisitos de acesso das diferentes modalidades de formação.

CAPÍTULO IX

Disposições complementares e transitórias

Artigo 47.º

Arquivo técnico-pedagógico

1 — As entidades promotoras e formadoras de Cursos EFA ou de formações modulares devem criar e manter, devidamente actualizados, arquivos da documentação técnico-pedagógica relativos à constituição e desenvolvimento das respectivas ofertas desenvolvidas ao abrigo da presente portaria.

2 — Em caso de extinção da entidade formadora que não seja um estabelecimento de ensino público, um estabelecimento de ensino particular ou cooperativo com paralelismo pedagógico ou um centro de formação profissional de gestão directa ou protocolar, os respectivos arquivos técnico-pedagógicos, são confiados à guarda da entidade com quem foi celebrado o protocolo nos termos do n.º 3 do artigo 34.º, no caso de Cursos EFA e à Agência Nacional para a Qualificação, I. P., no caso das formações modulares.

Artigo 48.º

Acompanhamento e avaliação

1 — O acompanhamento do funcionamento das ofertas formativas reguladas pelo presente diploma é realizado, de forma articulada, a nível nacional e regional, pelos serviços e estruturas competentes do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, de acordo com o modelo definido e divulgado pela Agência Nacional para a Qualificação, I. P., nos termos da legislação em vigor.

2 — A verificação da conformidade da oferta formativa aos referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações é promovida no âmbito das acções de acompanhamento referidas no número anterior, designadamente no contexto dos processos de auditoria decorrentes da certificação das entidades formadoras e dos sistemas de controlo do financiamento público da formação.

3 — As ofertas formativas reguladas pelo presente diploma devem ser objecto de avaliação por uma entidade externa de reconhecida competência, nos termos do previsto no n.º 2 do artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro.

Artigo 49.º

Difusão de resultados

1 — As entidades com responsabilidades na promoção e desenvolvimento das ofertas formativas reguladas pelo presente diploma divulgam os resultados decorrentes da realização dos mesmos tendo em vista a disseminação de boas práticas e a troca de experiências.

2 — Para efeitos do número anterior, incumbe nomeadamente à Agência Nacional para a Qualificação, I. P.:

- a) Elaborar as orientações consideradas necessárias para a salvaguarda da qualidade organizacional e pedagógica;
- b) Sistematizar os respectivos dados estatísticos e qualitativos;
- c) Promover, por todos os meios considerados adequados, a troca de informações entre as redes de qualificação de adultos e a divulgação dos resultados a nível nacional e internacional.

Artigo 50.º

Adequação das condições de funcionamento

Sempre que a entidade promotora ou formadora seja uma instituição pública de âmbito nacional, as condições de organização e desenvolvimento dos cursos podem ser devidamente adequadas às características específicas dessa instituição, nos termos da legislação aplicável e em articulação com a Agência Nacional para a Qualificação, I. P.

Artigo 51.º

Disposições transitórias

1 — A certificação das entidades formadoras por áreas de educação e formação prevista no n.º 4 do artigo 4.º da presente portaria é realizada após a entrada em vigor da portaria referida no n.º 2 do artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro.

2 — Até à certificação das entidades formadoras de acordo com o disposto no número anterior, estas podem promover a componente de formação tecnológica das formações modulares se essa componente integrar referenciais de formação de Cursos EFA para os quais tenham autorização de funcionamento ou se esta se inserir nas áreas de educação e formação indicadas na respectiva candidatura de acreditação que tenha merecido decisão favorável, nos termos da Portaria n.º 782/97, de 29 de Agosto.

3 — A presente portaria aplica-se, com as necessárias adaptações, às acções dos Cursos EFA que estejam a decorrer e que se iniciaram ao abrigo da Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho.

Artigo 52.º

Regulamentação subsidiária e complementar

As matérias que não se encontrem previstas no presente diploma, nem sejam expressamente remetidas para regulamentação subsequente ou específica, são resolvidas mediante aplicação da regulamentação em vigor que o não contrarie e, quando se justifique, através das orientações definidas pela Agência Nacional para a Qualificação, I. P.

Artigo 53.º

Norma revogatória

Com a entrada em vigor da presente portaria é revogada a Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho.

O Secretário de Estado do Emprego e da Formação Profissional, *Fernando Medina Maciel Almeida Correia*, em 7 de Fevereiro de 2008. — O Secretário de Estado da Educação, *Valter Victorino Lemos*, em 25 de Fevereiro de 2008.

ANEXO N.º 1

Cursos de educação e formação de adultos de nível básico e nível 1 e 2 de formação

Durações máximas de referência (em horas) (a)

Percurso formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes da formação			Total
		Aprender com autonomia	Formação de base (b)	Formação tecnológica (b)	
Cursos EFA de nível básico e nível 1 de formação					
B 1	< 1.º ciclo do ensino básico	40	400	350	790
B 2	1.º ciclo do ensino básico	40	(c) 450	350	840
B 1 + 2	< 1.º ciclo do ensino básico	40	(c) 850	350	1 240
Cursos EFA de nível básico e nível 2 de formação					
B 3	2.º ciclo do ensino básico	40	(c) 900	(*) (d) 1 000	1 940
B 2 + 3	1.º ciclo do ensino básico	40	(c) 1 350	(*) (d) 1 000	2 390
Percurso flexível a partir de processo RVCC.	< 1.º ciclo do ensino básico	40	(c) 1 350	(*) (d) (e) 1 000	(e)

(a) No caso de Cursos EFA que sejam desenvolvidos apenas em função de uma das componentes de formação, são consideradas as cargas horárias associadas especificamente à componente de formação de base ou tecnológica, respectivamente, acrescidas do módulo Aprender com Autonomia.

(b) A duração mínima da formação de base é de cem horas, bem como a da formação tecnológica.

(c) Inclusão obrigatória de uma língua estrangeira com carga horária máxima de cinquenta horas para o nível B 2 e de cem horas para o nível B 3.

(d) Inclui, obrigatoriamente, pelo menos cento e vinte horas de formação prática em contexto de trabalho, para os adultos nas situações previstas no n.º 2 do artigo 11.º

(e) O número de horas é ajustado (em termos de duração) em resultado do processo de RVCC, sempre que aplicável.

(*) Este limite pode ser ajustado tendo em conta os referenciais constantes no catálogo nacional de qualificações.

ANEXO N.º 2

Cursos de educação e formação de adultos de nível básico e nível 1 e 2 de formação

Referencial geral de formação

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

ANEXO N.º 3

Cursos de educação e formação de adultos de nível secundário e nível 3 de formação

Durações máximas de referência (em horas) (a)

Percurso formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes da formação				Total
		Formação de base (b)	Formação tecnológica (b)	Formação prática em contexto de trabalho (c)	PRA (d)	
S 3 — Tipo A	9.º ano	(e) 550	(*) 1 200	210	85	2 045
S 3 — Tipo B	10.º ano	(f) 200	(*) 1 200	210	70	1 680

Percurso formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes da formação				Total
		Formação de base (b)	Formação tecnológica (b)	Formação prática em contexto de trabalho (c)	PRA (d)	
§ 3 — Tipo C	11.º ano	(g) 100	(*) 1 200	210	65	1 575
Percurso flexível a partir de processo RVCC ...	< ou = 9.º ano	(h) 550	(*) (h) 1 200	210	85	(h)

(a) No caso de Cursos EFA que sejam desenvolvidos apenas em função da componente de formação tecnológica são consideradas as cargas horárias associadas a essa componente de formação, acrescidas da área de PRA e formação prática em contexto de trabalho quando obrigatória.

(b) A duração mínima da formação de base é de cem horas, bem como a da formação tecnológica.

(c) As duzentas e dez horas de formação prática em contexto de trabalho são obrigatórias para as situações previstas no n.º 2 do artigo 15.º

(d) Sempre que se trate de um adulto que frequente a formação em regime não contínuo, o cálculo deve ser feito tendo em conta sessões de três horas a cada duas semanas de formação, para horário laboral, e três horas, de quatro em quatro semanas, para horário pos-laboral. A duração mínima da área de PRA é de dez horas.

(e) As unidades de formação de curta duração (UFCD) da formação de base obrigatórias para o percurso § 3 — Tipo A são:

a) Cidadania e Profissionalidade: UFCD1, UFCD4 e UFCD5;

b) Sociedade, Tecnologia e Ciência: UFCD5, UFCD6 e UFCD7;

c) Cultura, Língua, Comunicação: UFCD5, UFCD6 e UFCD7;

d) Mais duas UFCD opcionais que podem ser mobilizadas a partir das UFCD de língua estrangeira (caso o adulto não detenha as competências exigidas neste domínio) ou de qualquer uma das áreas de competências-chave.

(f) As UFCD da formação de base obrigatórias para o percurso § 3 — Tipo B são:

a) Sociedade, Tecnologia e Ciência: UFCD7;

b) Cultura, Língua, Comunicação: UFCD7;

c) Mais duas UFCD opcionais que podem ser mobilizadas a partir das UFCD de língua estrangeira (caso o adulto não detenha as competências exigidas neste domínio) ou de qualquer uma das áreas de competências-chave.

(g) As UFCD da formação de base obrigatórias para o percurso § 3 — Tipo C são:

a) Sociedade, Tecnologia e Ciência: UFCD7

b) Cultura, Língua, Comunicação: UFCD7

(h) O número de horas dos percursos flexíveis será ajustado (em termos de duração) em resultado do processo RVCC.

(*) Este limite pode ser ajustado tendo em conta as referências constantes no catálogo nacional de qualificações.

ANEXO N.º 4

Cursos de educação e formação de adultos de nível secundário e de habilitação escolar

Durações máximas de referência (em horas)

Percurso formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes da formação		Total
		Formação de base (a)	PRA (b)	
§ — Tipo A	9.º ano	1 100	50	1 150
§ — Tipo B	10.º ano	(d) 600	25	625
§ — Tipo C	11.º ano	(e) 300	15	315
Percurso flexível a partir de processo RVCC	< ou = 9.º ano	(f) 1 100	50	(f)

(a) A duração mínima da formação de base é de cem horas.

(b) Sempre que se trate de um adulto que frequente a formação em regime não contínuo, o cálculo deve ser feito tendo em conta sessões de três horas a cada duas semanas de formação, para horário laboral, e três horas, de quatro em quatro semanas, para horário pós-laboral. A duração mínima da área de PRA é de dez horas.

(c) A esta carga horária poderão ainda acrescer entre cinquenta e cem horas correspondentes às UFCD de língua estrangeira, caso o adulto revele particulares carências neste domínio.

(d) As UFCD da formação de base obrigatórias para o percurso § — Tipo B são:

i) Cidadania e Profissionalidade: UFCD1, UFCD4 e UFCD5;

ii) Sociedade, Tecnologia e Ciência: UFCD5, UFCD6 e UFCD7;

iii) Cultura, Língua, Comunicação: UFCD5, UFCD6 e UFCD7;

iv) Mais três UFCD opcionais que podem ser mobilizadas a partir das UFCD de uma língua estrangeira (caso o adulto não detenha as competências exigidas neste domínio) ou de qualquer uma das áreas de competências-chave.

(e) As UFCD da formação de base obrigatórias para o percurso § — Tipo C são:

i) Cidadania e Profissionalidade: UFCD1;

ii) Sociedade, Tecnologia e Ciência: UFCD7;

iii) Cultura, Língua, Comunicação: UFCD7;

iv) Mais três UFCD opcionais que podem ser mobilizadas a partir das UFCD de uma língua estrangeira (caso o adulto não detenha as competências exigidas neste domínio) ou de qualquer uma das áreas de competências-chave.

(f) O número de horas é ajustado (em termos de duração) em resultado do processo de RVCC, sempre que aplicável.

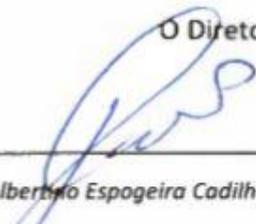


Declaração

Declaro para os devidos efeitos que na sequência do estágio curricular inserido no âmbito do Mestrado em Educação- especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos e realizado nesta instituição no período compreendido entre 1 de outubro de 2018 a 30 de junho de 2019 autorizo a mestranda Verónica Inês Pinto de Lemos a utilizar, no seu relatório de estágio, as siglas relativas à identificação da escola (ESRP) bem como identificar o Centro Qualifica da Escola Secundária Rocha Peixoto.

Póvoa de Varzim, 20 de janeiro de 2020

O Diretor



(Prof. Alberto Espageira Cadilhe)